

Michael Johnsen

Stein Saks Papir

Hvordan opplever skolelederne egen rolle i implementeringsprosessen av oppvekststrategien stein saks papir?

Masteroppgave i SKOLE6113

Veileder: Carl Fredrik Dons

Juni 2021

Michael Johnsen

Stein Saks Papir

Hvordan opplever skolelederne egen rolle i implementeringsprosessen av oppvekststrategien stein saks papir?

Masteroppgave i SKOLE6113
Veileder: Carl Fredrik Dons
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Forord

Denne oppgaven er et resultat av en lang reise i masterstudiet i skoleledelse. Jeg begynte studiet tilbake i 2007 og har hatt en lengre pause fra studiet, før det ferdigstilles nå i 2021. Dette oppholdes skyldes to jobbskifter og bygging av ny skole. Det oppleves likevel som veldig riktig og tilfredsstillende å endelig kunne fullføre skolelederstudiet. Det siste året med oppgaveskriving har vært ganske intenst, men samtidig veldig interessant. Det har vært lærerrikt å gå i dybden på emnet, og jeg har lært mye av denne prosessen. Mitt tema i denne oppgaven har vært, implementeringsprosessen av den politisk vedtatte oppvekststrategien stein saks papir. Mitt fokus har vært på skoleledernes opplevelse av sin rolle i denne prosessen. Jeg håper at dette kan være interessant for både skoleledere og skoleeier i en debatt om hvordan utvikle, å skape endring i Trondheimsskolen.

Som skoleleder har jeg vært en del av den samme implementeringsprosessen som mine informanter beskriver i denne studien. Det har vært interessant å ta på seg forskerblikket å gå i dybden på en prosess som fortsatt pågår. Samtidig har det vært med nødvendig med en avstand til selve studien, og spesielt i bearbeidingen av informantenes beskrivelser av sine opplevelser. Informantenes ulike opplevelser og betraktninger, har blitt som en del av en indre debatt, med ulike perspektiver som har pågått over tid. Oppveksstrategien er en del av vårt felles rammeverk for skolene i Trondheim, og er stadig oppe som tema i møter mellom skoleledere, og med skoleeier. Dessverre har en del av denne debatten blitt fragmentert, og lite helhetlig det siste året. Som jeg beskriver i oppgaven, har koronapandemien og overgangen til digitale møter, lagt begrensninger på arbeidsprosessen. I tillegg har vi hatt noen konkurrerende tema, som har tatt fokus bort fra intensjonene, det faglige innholdet og den profesjonelle implementeringen av strategien. Vi har i skolen arbeidet parallelt med innføringen av Fagfornyelsen (2020). Samtidig har trangere kommuneøkonomi og støy i organisasjonen vært med på å ta nødvendig fokus bort fra selve oppvekststrategien.

Jeg vil takke mine informanter, min veileder Carl Fredrik Dons, Terje Grønningsæter, mentor Stian Oldervik, som har vært viktige for meg i arbeidet med oppgaven. Jeg vil også rette en takk til min kone Hilde, som har vært tålmodig og oppmuntrende hele veien, og min datter Selma som i perioder, det siste året, har sett mindre til faren sin.

Trondheim, juni 2021

Michael Johnsen

Sammendrag

Samfunnet og skolen er i kontinuerlig utvikling, både nasjonalt og internasjonalt. Samspillet mellom skolen som institusjon og samfunnet rundt, vil derfor hele tiden være i utvikling. Det er viktig for denne utviklingen at det hele tiden skapes nye arenaer for slikt samspill, og at det søkes nye former for samarbeid. Gode rammer for barn og unges oppvekstmiljø må skapes i et samspill mellom flere aktører, og utfordringer i oppvekstmiljøene må også finne sine løsninger her. Det er ikke lengre en oppgave bare for skolen eller det offentlige å finne disse løsningene. Gjennom kommune 3.0 tenkning og forskning har Trondheim kommune sett til praksis fra andre europeiske land for å skape nye former for samarbeid og samskaping. Oppvekststrategien stein saks papir ble politisk vedtatt høsten 2018, og er en del av rammeverket for skolene i Trondheim for perioden 2019-2022. I denne masterstudien ønsker jeg å undersøke hvordan skoleledere opplever sin rolle i denne implementeringsprosessen. Denne studien bygger på intervju av et utvalg skoleledere. For å ramme inn og besvare denne problemstillingen, beskriver jeg teori og funn fra tidligere forskning på implementeringsprosesser. Endringer i en organisasjon krever god planlegging, medvirkning av de ansatte, god oppfølging og ledelse i implementeringsprosessen, i tråd med Fullan (2001) og Fixsen et al. (2005, som henviser til Roland og Westergård, 2015). Overføring av ideer og praksis til ny kontekst krever en del kompetanse hos både skoleeier og skoleledere, slik Røvik (2007) beskriver det.

Mine hovedfunn viser at informantene ikke har opplevd involvering fra skoleeier i implementeringsprosessen, og at de opplever svakt eierskap til prosessen. Informantene har opplevd møtene, informasjonen og kompetansehevingen i denne prosessen med ulik relevans, men de viser forståelse for kunnskapsgrunnlaget for strategien. Studien viser at skoleeier har vært uklar i sine forventninger til skolelederne, og strategien mangler tydelig ansvars- og arbeidsfordeling. Informantene har ulik opplevelse av relasjoner og tillit i organisasjonen, både vertikalt mot skoleeier og horisontalt mot skolelederkollegiet. Funn viser at informantene har ulike ønsker og uttrykte tanker om balansen mellom støtte og styring fra skoleeier i implementeringsprosessen, og at deltakerne ønsker ulik grad av frihet i tilnærmingen til strategien på egne skoler. Felles fokus for skolelederne i arbeidet fremover vil være deres rolle som oversettere. De ønsker å skape god forståelse for mål og intensjoner i strategien, skape tydelige sammenhenger mellom disse og overordnet del i Fagfornyelsen (2020), heretter benevnt som LK-20. Slik vil de skape en god sammenheng og mening når de skal implementere strategien og nye læreplaner i egen lokal praksis.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppvekststrategien stein saks papir	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4 Oppgavens oppbygging	3
2.0 Teori	3
2.1 Studiens teoretiske ståsted	3
2.2 Tidligere forskning.....	4
2.3 Kommune 3.0	7
2.4 Implementeringsteori	9
2.4.1 Initiering	10
2.4.2 Implementering.....	10
2.4.3 Videreføring.....	11
2.5 Implementeringsprosessen	11
2.5.1 Implementeringskvalitet og implementeringsdrivere	12
2.5.2 Et rammeverk for implementering.....	12
2.6 Skoleeier i den pedagogiske verdikjeden.....	14
2.6.1 Relasjonell- og institusjonell tillit	14
2.6.2 Mestringstro, motivasjon og kapasitetsbygging	15
2.6.3 Skoleeier som gatekeeper	16
2.7 Translasjonsteori	16
2.8 Oppsummering.....	18
3.0 Metodologi og metode	19
3.1 Design.....	19
3.1.1 Kvalitativ metode	19
3.1.2 Intervju	20
3.1.3 Utvalg av informanter	20
3.1.4 Analyser i kvalitative studier	22
3.2 Gjennomføring av intervjuer	22
3.2.1 Transkribering	23
3.3 Analyse	23
3.4 Reliabilitet og validitet	24
3.5 Oppsummering.....	25

4.0 Empiri og resultater.....	26
4.1 Implementeringsprosessen på kommunalt nivå.....	26
4.2 Skoleledernes forståelse for oppvekststrategien og spor i tenkning og praksis.....	28
4.3 Skolelederes opplevelse av egen rolle	32
4.4 Relasjon og tillit, styring og støtte.....	34
4.5 Oppsummering.....	37
5.0 Drøfting	38
5.1 Implementeringsprosessen	38
5.2 Skoleledernes forståelse og spor i tenkning og praksis	41
5.3 Skoleledernes opplevelse av relasjon og tillit, støtte og styring i organisasjonen.....	44
5.4 Skoleledernes opplevelse av egen rolle	48
5.5 Oppsummerende drøfting	50
6.0 Konklusjon	53
7.0 Litteraturliste.....	55
8.0 Illustrasjonsliste.....	60
9.0 Vedleggsliste	61

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen har i flere tiår arbeidet med barn og unges utfordringer, som ofte har sitt utgangspunkt utenfor skolen og kjernen i utdanningen. Det er en selvfølge at skolen skal engasjere seg i hele eleven, og da også i forhold utenfor klasserommet. Det ligger i ryggmargen til de aller fleste som arbeider i skolen, og det er nedfelt som en del av mandatet vårt i retningslinjer og forskrifter (Opplæringsloven, 1998). Dette kan likevel i perioder oppleves som et stort og ensomt ansvar, da de gamle utfordringene blir liggende i sekken, samtidig som nye utfordringer blir lagt til. Digitale krenkelser og økning i psykiske lidelser hos barn og unge har fått økt fokus de siste årene. Samtidig som forventningene til hva skolen skal håndtere, blir også de rettslige kravene til skolen skjerpet. Dette kan oppleves som krevende og til tider kanskje urimelig. Det kunne derfor oppleves som litt befriende da Trondheim kommune begynte å arbeide med oppvekststrategien stein saks papir (Trondheim, 2018). Gjennom strategien ville kommunen vise at en kan arbeide litt annerledes med slike utfordringer. Ikke det at oppgavene ble færre eller kravene mindre, men vi begynte å snakke om laget rundt barnet. Det er ikke lengre skolens oppgave alene å identifisere og løse utfordringer som barn og unge opplever i oppveksten. Dette er oppgaver for fellesskapet. Laget rundt barnet skal inviteres inn i arbeidet med å sikre barn og unge gode oppvekstvilkår, inviteres inn i arbeidet rundt det enkelte barnet. De skal gis rom til medvirkning og medansvar for å finne tiltak og løsninger. Dette er ikke noe nytt sier du kanskje, men det kan hevdes at oppvekststrategien gir skolene og det offentlige forvaltningsapparatet et nytt mandat. Vi skal tilrettelegge for å skape konstruktivt samarbeid rundt utfordringer, og ikke sitte alene med løsningene på såkalte wicked problems. I Fafo rapporten; Trøbbel i grenseflatene - Samordnet innsats for utsatte barn og unge, beskriver Hansen, Jensen og Fløtten (2020) utfordringer med slike komplekse implementeringsprosesser som krever tett samarbeid mellom sektorer og forvaltningsnivå. Der oversettes wicked problems til umedgjørlige problem. Slike utfordringer kan bare løses gjennom felles innsats fra flere instanser samtidig, og kan ikke løses av den enkelte tjeneste.

Oppvekststrategien ble politisk vedtatt i bystyret i 2018 og fikk mye oppmerksomhet i oppstarten, men så har den de siste 2 årene gått litt under radaren og i hovedsak blitt et tema i felles ledermøter på oppvekst- og utdannings området. Heretter benyttet som ou-møter. Den har ikke blitt det sentrale temaet i skolen som den burde vært. Denne studien

vil med et skolelederperspektiv se nærmere på noen forhold i prosessen med implementering av oppvekststrategien.

1.2 Oppvekststrategien stein saks papir

Som et svar på flere utfordringer i barn- og unges oppveksmiljø i Trondheim kommune og de politiske bestillingene som fulgte med, ble Kommune 3.0 perspektivet brakt tydeligere inn. Der intensjonene var å sikre bedre betingelser for oppvekst i hele kommunen gjennom tverrfaglig samarbeid, inkludering av frivillighet og nettverkstenkning. Oppvekststrategien stein saks papir Trondheim kommune (2018) er et politisk vedtatt retnings- og kunnskapsgrunnlag for Trondheim kommune. Heretter kalt oppvekststrategien eller strategien. Oppvekststrategien skal utvikles i samarbeide med innbyggerne, forskere og ansatte innenfor oppvekst- og utdanningssektoren. Oppvekststrategien har som mål å bygge sterkere fellesskap rundt barn og unge i kommunen. Fellesskapet skal bidra til at sårbarheten i barn- og unges oppvekstvilkår skal utlignes, og gjøres mindre avhengig av hvor du vokser opp, og hvilke sosio- økonomiske ressurser som er i barnets nærmiljø. Trondheim kommune har som mål at oppvekststrategien skal motvirke mobbing, psykiske vansker, seksuelle krenkelser og utenforskap. Gjennom nye ideer, tenkning og forsøk skal en utforske hvordan vi som fellesskap kan utvikle velferdstilbudet og det gode samfunn. Dette skal skje i tett samspill med kommunens innbyggere, men også forskningsmiljøet. Teori og praksis skal bringes nærmere sammen. Oppvekststrategien er en del av universitets- kommunesamarbeidet, mellom Trondheim kommune og NTNU. En vil også søke bredt for å finne lokale menneskelige ressurser i nærmiljøene rundt i kommunen, uansett alder og formell kompetanse. I oppvekststrategien er det også utviklet en handlingsplan. Noen av punktene i planen beskriver hvordan vi skal arbeide i kommunen for å utvikle tjenestetilbudet, mens andre punkter beskriver hvordan kommunen skal involvere innbyggerne i arbeidet med å bygge fellesskap. Begrep som samskaping, innbyggerinvolvering, relasjonell tenkning og tverrfaglighet er sentrale i oppvekststrategien.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det kan oppfattes som at oppvekststrategien stein saks papir, helt eller delvis, gir skolelederne et nytt mandat, og at dette kanskje endrer litt på rollene til skolelederne. Dette er ikke eksplisitt uttalt, men beskrevet gjennom arbeidsformer og eksempler fra praksisområdet. Det ble derfor

naturlig å se på skoleledernes opplevelse av egen rolle i denne implementeringsprosessen. Med utgangspunkt i innledningen over vil denne studien ha følgende problemstilling:

Hvordan opplever skoleledere sin rolle i implementeringsprosessen med oppvekststrategien i Trondheim kommune?

For å få et tydeligere bilde av skoleledernes opplevelser i denne prosessen var det nødvendig med noen forskningsspørsmål som kunne belyse opplevelsene nærmere. Da har jeg valgt å se på forståelse, relasjon og tillit, støtte og styring. Mine forskningsspørsmål ble derfor slik:

Hvordan forstår skolelederne begrunnelsen for og tankene bak oppvekststrategien, og hvilke spor finnes av dette i skoleledernes tenkning og praksis?

På hvilken måte opplever skolelederne relasjoner og tillit, styring eller støtte i organisasjonen?

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne studien består av fem kapitler. I innledningen beskrives bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmålene. I det andre kapitlet presenteres relevant forskning og det teoretiske rammeverket for studien. Her vil studien først beskrive tidligere forskning på området. Videre vil oppgaven ta for seg nasjonal og internasjonal teori på implementeringsprosesser. Med utgangspunkt i sentrale begreper som tillit, mestring, motivasjon og kapasitet vil studien så belyse den pedagogiske verdikjeden i skolesystemet. Avslutningsvis vil det satt fokus på translasjonsteori, ulike former for kontekstualisering og oversettelse. I det tredje kapitlet presenteres studiens metodiske tilnærming. Her vil de utvalgte metodene bli beskrevet og valgene begrunnet. I det fjerde kapitlet blir studiens empiri presentert og informantenes beskrivelser analysert. Avslutningsvis i det femte kapitlet vil studiens drøfting og konklusjon bli presentert.

2.0 Teori

2.1 Studiens teoretiske ståsted

I dette kapitlet vil jeg trekke frem forskning som jeg finner relevant for å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har valgt ut teori som jeg mener også belyser funnene jeg gjør i empirien. Innledningsvis vil studien se på tidligere forskning,

utviklingstrekk på områder som styring, ledelse og implementering de siste årene. I denne delen av studien er det skoleeier som tilrettelegger i implementeringsprosessen og som belyses. I del to av kapittelet vil studien ta for seg implementeringsteori og sentrale begreper fra forskning på feltet. I del tre har studien fokus på de ulike aktørene i skolehierarkiet, spesielt skoleeier og skolelederen. Her legger studien vekt på begreper som tillit, relasjon og kapasitet. I den siste delen av det teoretiske ståsted setter studien lyset på translasjonsteori og skoleledernes rolle i oversettelsen av oppvekststrategien. Teorien viser til ulike former for kontekstualisering og tilnærminger i en oversettelsesprosess.

2.2 Tidligere forskning

Det har de 10 siste årene blitt gjort en del forskning på implementeringsprosesser, reform- og endringsarbeid i skolen. Det er gjennom denne forskningen beskrevet en del svakheter ved tidligere reformer, men forskningen har også presentert hva som skal til for å lykkes med slikt arbeid (Larsen, 2017; Aasen et al. 2012; Sivesind, 2012). Studien vil i dette avsnittet presentere et lite utvalg av implementeringsforskningen.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006), heretter omtalt som LK-06, er det gjort en rekke evalueringer av denne reformen. Aasen et al. (2012), peker på skoleeier som en sentral aktør i implementeringen. Skoleeier sitter med myndighet og har et hovedansvar for tilrettelegging av for eksempel kompetanseutvikling hos sine skoleledere. «Selv om skoleeiere har etablert en praksis med jevnlig rektormøter, domineres slike møter ofte av informasjon, og det er satt av mindre tid til refleksjon og læringsøkter» (Aasen et al., 2012, s. 223). Internasjonal implementeringsforskning viser også at utdanningsreformer som implementeres fra nasjonalt beslutningsnivå, fortolkes og transformeres når de møter underliggende forvaltningsnivåer (Aasen et al., 2012). I slike prosesser kan det derfor skapes ulik forståelse av intensjoner og mål i reformarbeidet, både kommunalt og lokalt på skolene. Slike variasjoner beskrives også i en annen evalueringsrapport av LK-06 og pekte på uklarhet i rolle- og ansvarsfordelingen. Reformen medførte et stort handlingsrom og dermed også større ansvar for skoleeier og skoleledere i prosessen med å konkretisere læreplanenes mål, innhold og arbeidsmetoder. Dette handlingsrommet kunne føre til forskjeller i undervisning, både innad og på tvers av skoler og kommuner (Sivesind, 2012). Den nasjonale innsatsen i fornyelsen av LK-06 ble derfor vurdert i Stortingsmelding 28 (2015/2016). Der ble de nasjonale utviklingstiltakene og utfordringene vurdert opp mot de kommunale utviklingsområdene og det kommunale handlingsrommet. Gjennom

kompetanse for kvalitet fikk vi en kombinasjon av nasjonal innsats og ressursbruk og lokale behov for kompetanse.

Skoleleder som leder for profesjonelle læringsfellesskap, har også vært gjenstand for en del forskning de siste årene. Aas og Paulsen (2017) peker blant annet på ulike kompetanser eller ferdigheter som en skoleleder må inneha for å utnytte læringspotensialet i skolen. Her trekkes blant annet skolelederens gode profesjonelle skjønn frem. Som skoleleder vil en oppleve ulike former for krysspress, og ett av disse kan være motstridende eller komplekse styringssignaler. Da er det viktig at skoleleder utøver godt profesjonelt skjønn for å sortere og prioritere hva som skal være fokus i egen skole. Det er lett å se overføringsverdien av denne kompetansen til skoleeier, som også må utøve profesjonelt skjønn i møte med sine skoleledere. Distribuert ledelse og tolkningsfellesskap blant ledere er et annet moment her. Skolelederen beskrives som sterkere med en ledergruppe rundt seg, som kollektivt kan utøve ledelse. Gjennom systematisk erfaringsdeling og samarbeid skal ledergruppen lede lærernes kollektive profesjonsutvikling, sammen (Aas og Paulsen, 2017).

Ut fra forskning kan en anta at god oversikt i organisasjonen, godt samarbeid og god kommunikasjon mellom aktørene og nivåene i skolesystemet er viktig for å kunne skape en felles retning og en god sammenheng i utviklingsarbeidet. Aasen et al. (2012) viser til studier fra andre land som trekker frem at gode forbindelseslinjer mellom styrings- og forvaltningsorganer kan være avgjørende i implementeringsprosesser. I sin studie hevder de at denne dialogen ofte er dårlig utviklet, og at det dermed ligger et stort potensiale som ligger i relasjonene mellom styringsnivåene og den enkelte skole. Dette er også et funn i SØF-rapport 06/19 om kommunale skoleeiere, skrevet av Iversen og Bonesrønning (2019). Her viser blant annet rapporten at kommuner som har avklarte roller mellom politisk og administrativ ledelse. Der relasjonene er gode og preget av tillit mellom nivåene, har skolene i kommunen en tendens til å vise bedre resultater på skolebidragsindikatorene. Tilliten her går på at politikerne stoler på at det administrative nivået følger opp skolene og skolelederne på en god måte, og i tråd med de styringssignalene som politikerne har vedtatt. Tschannen-Moran (2014, og Louis, 2007, som referert i Paulsen, 2019) beskriver også dette med tillit mellom nivåene i en organisasjon som avgjørende i endringsarbeid. Dette kan gjøres gjennom hyppige møter eller annen form for oppfølging. Rapporten peker ellers på at viktigheten av at skoleeier har et balansert resultatfokus og en høy innsats på kompetansebygging for ansatte i skolene. Dette med balansert resultatfokus beskriver også Røvik, Eilertsen og Moksnes (2014) i forhold til blant annet bruk av internasjonale

komparative studier i skolen. Dette peker også Irgens (2016) på som en viktig balanse i utviklingen av skolen. I tillegg viser rapporten til Iversen og Bonesrønning (2019) at skolene presterer best når de har delegert nødvendig myndighet fra skoleeier til skoleledere knyttet til blant annet personal og pedagogikk. Dette i tråd med Aasen og Sandberg (2010) om lokal handlefrihet.

I en annen studie Postholm (2012), vises det til hvilke betingelser som virker å ha positiv effekt på læreres læring. I tillegg til en støttende en utviklingsorientert skolekultur og avsatt tid til samarbeid, virker det forsterkende på den kollektive læringsprosessen om skolene tilføres støtte fra eksterne ressurser i sine lokale utviklingsprosesser. Dette kan være fra skoleeier eller andre eksterne fagpersoner. Sammen med de andre faktorene som her er nevnt, medvirker dette til å utvikle lærerne og skolens kapasitet i utviklingsarbeid. Det understrekes at dette arbeidet skjer systematisk, med jevne mellomrom og over tid. En annen forutsetning for at dette arbeidet skal lykkes, er at støtten gis på en slik måte at lærerne er aktive deltakere i arbeidet. Et slikt arbeid har mindre mulighet for å lykkes om det er ferdige opplegg eller programmer som forsøkes implementert. Flere av disse betingelsene understøttes også i Paulsen (2021). Her trekkes tillitsbasert ledelse og psykologisk trygghet i relasjonene i organisasjonen, som grunnleggende for den kollektive læringsprosessen.

I en rapport fra IRIS (International Research Institute of Stavanger) av Mathiesen og Skoland (2016) evalueres opplæringsprogrammet «Tidlig inn». Programmet hadde som formål å skape tidlig intervensjon i arbeidet rundt familier og/eller enkeltpersoner med ulike og sammensatte utfordringer. I rapporten vises det til ulike teoretikere og utfordringer med interorganisatorisk kompleksitet. O'Toole (2003) framhever at ansatte i offentlig administrasjon må utvikle en forståelse for hvordan de kan operere innenfor interorganisatorisk kompleksitet. Denne kompleksiteten oppstår når flere organisasjoner er involvert i utvikling og leveranse av produkter eller tjenester, og hvor det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom de involverte partene. Kommuner er komplekse organisasjoner med mange enheter som ofte møter de samme brukerne. Dette beskrives nærmere av Guribye (2017) i tråd med Kommune 3.0 tenkningen. Utfordringer i samarbeidet mellom organisasjoner kan være knyttet til ulikhet mellom dem. Dette kan være geografisk distanse, kognitiv distanse, organisatorisk distanse eller strukturell distanse. Med geografisk distanse menes geografisk avstand mellom organisasjonene, noe som legger begrensninger på koordinering og kommunikasjon. Mathiesen og Skoland

(2016) beskriver «Tidlig inn» som en møteplass for de ansatte på tvers av enheter og kan derfor bidra til å minske utfordringene med distanse. Kognitiv distanse innebærer at de som skal samarbeide har ulike kunnskaper og perspektiver. «Tidlig inn» gir innføring i flere tema, verktøy og metoder. Dette er en måte å bidra til en felles tenkning og økt kompetanse hos de kommunalt ansatte. Gjennom praktiske case- oppgaver får de innsikt i hverandres tolkninger, og det minsker den kognitive distansen. Organisatorisk distanse er her beskrevet som ulikheter i organisasjonsstruktur, størrelse, beslutningsprosesser, regler og ansvarsforhold. Mangel på tverrgående koordinering representerer ofte signifikante utfordringer i offentlig sektor Carstensen og Bason (2012, som referert i Mathiesen og Skovland, 2016). «Tidlig inn» legger vekt på gjensidig innsikt og transparens mellom enhetene i kommunen, og derfor innsikt som gjør at organisatoriske distansen håndteres til det beste for brukeren. Strukturell distansen omhandler asymetri og maktforskjeller mellom de involverte aktørene. I dette kan det ligge ulike interesser og mål. Dette kan for eksempel gi koordineringsutfordringer fordi aktørene kan konkurrere om de samme begrensede ressursene. Offentlige organisasjoner opererer alltid i politiske kontekster som kjennetegnes av ressursbegrensninger, forhandlinger og ulike interesser. «Tidlig inn» vil bidra til økt forståelse om disse ulikhetene, og kan derfor bidra til at ansatte minimerer den strukturelle distansens betydning for samarbeidet (Mathiesen og Skovland, 2016).

Tidligere studier (Hals, 2019; Alfer, 2020; Højdahl og Reusch, 2018) har sett på beslektede tema til denne studien. Hals (2019) tar for seg skoleeiers oppgaver i forankring og implementering, Alfer (2020) viser til overgangen til Kommune 3.0, Højdahl og Reusch (2018) beskriver skolelederens rolle i lokalt læreplanarbeid.

2.3 Kommune 3.0

En av de konstruksjonene som har vokst frem, som en mulig løsning på disse samfunnsmessige utfordringene, er kommune 3.0. Kommune 3.0 er betegnelsen på den nye norske samskapingskommunen. Denne er beskrevet blant annet i kommuneproposisjonen fra 2020 (kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019). De norske kommunene står foran komplekse, kostbare og krevende utfordringer. Det vil kreves annen tenkning og andre løsninger for å opprettholde den velferden og de tjenestene som norske kommuner har levert til nå, slik Guribye, (2017) og Alfer, (2020) beskriver det. De økte kostnadene er anslått til 2,5 milliarder årlig, så kommunene må tenke mer innovativt og effektivisere

tjenestetilbudet for å møte disse utfordringene. Dette i tråd med Alsos et al., (2020). Sentralt i denne utviklingen er utvidet samspill med forskningsmiljø og kommunens innbyggere. Ved NTNU har forskere satt opp en del sentrale spørsmål eller utfordringer, som blir en del av prosessen for å skape den nye landsbyen der innbyggerne skal ivaretas:

Hvordan kan dagens ideer, praksiser og metoder endres?

Hvordan kan «gamle» utfordringer løses på en ny måte?

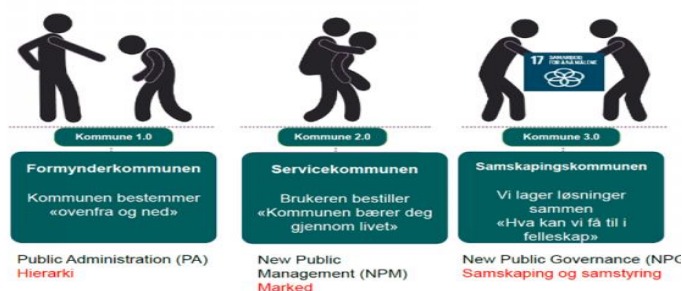
Hvordan måle eller forstå velferd?

Hvordan inkludere innbyggere og andre aktører, og utvikle nye tjenester sammen?

Hvordan nå ut med kunnskap?

Hvordan kan Trondheim kommune møte framtidens krav til kompetanse, samarbeidsevne, fleksibilitet og ressursstyring?

På vei mot en ny kommunerolle



Figur 1- (Norsk kulturskoleråd, 2018, s.2)

Viser paradigmeskifter fra kommune 1.0 til kommune 3.0.

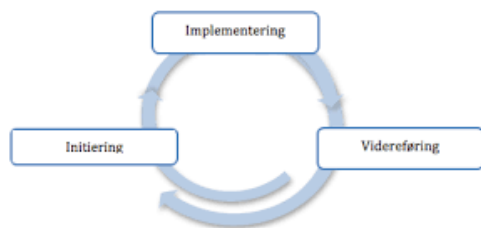
En del av inspirasjonen eller tenkningen rundt den nye samskapingkommunen er hentet fra Danmark. I den danske 3.0 tenkningen er ofte Skanderborg kommune på Jylland nevnt og brukt som et utstillingsvindu for norske kommuner. Der har en utfordret velferdsmodellen gjennom tenkning og forsøk. Det handler om at både kommunalt ansatte, innbyggerne og frivilligheten skal slippe til for å løse velferdsoppgaver som tradisjonelt sett har ligget til kommunene. Med frivillighet menes her både ideelle organisasjoner, men også engasjerte enkeltmennesker eller grupper. Denne tenkningen har vært gjenstand for debatt ikke bare lokalt i kommunene, men også på nasjonalt nivå på stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2020). Felles for mye av den nasjonale debatten på politisk nivå er det økonomiske perspektivet. At de økte offentlige kostnadene innenfor velferdsområdet ikke er bærekraftige på sikt. Dette advarer imidlertid forskere mot. Guribye (2016) ved Agderforskning har over tid vært engasjert i kommune 3.0 utviklingen i Arendal. De ser at det nok på lang sikt også kan være en økonomisk gevinst i nye velferdsmodeller der

sivilsamfunnet slipper mer til, men på kort sikt vil denne omstillingen kreve kompetanseheving og snarere investeringer enn besparelser.

I artikkelen «Sivilsamfunnets roller i velferdsstatens omstilling», skriver Loga (2018) om internasjonalt arbeid og internasjonale rapporter på området. Det vises blant annet til kommuner og lokalsamfunn i England som har benyttet samskaping som metode for å endre de begrensningene som ligger i dagens organisering og produksjon av velferdstjenester. Her vises til en rekke utfordringer som ikke kan løses av offentlig sektor alene, men der en forsøker å utløse andre sosiale krefter i samfunnet og utvikle tilnærminger til kommunal tjenesteproduksjon. De som berøres direkte av tjenestene, involveres i utformingen og implementeringen av tjenestene. I denne artikkelen vises det også til en EU-rapport fra 2015, der en har sammenlignet aktivt medborgerskap i samskaping og sosial innovasjon i syv EU-land. Loga (2018) peker her på at sosialt entreprenørskap har vært en del av den offentlige debatten lengre i øvrige Europa enn i Norden, men at det nå også er et område i sterk vekst i Norge. Argumentasjonen i denne debatten har ofte hatt tvetydige formål. Da det på den ene siden har vært en del av diskusjonen for økonomisk innsparing (Guribye, 2017), har en på en annen side uttrykt et ønske om å styrke demokratisk legitimitet, inkludering og deltakelse. Dette kan føre til misforståelser som undergraver potensiale i slik samskaping. En annen kritikk av slike samskapingsprosesser i England har gått på skjevhet i rekruttering. At det er de mest ressurssterke innbyggerne som deltar her.

2.4 Implementeringsteori

Implementering og fasene i et implementeringsarbeid er definert og beskrevet på flere måter i forskning. Studien benytter her en definisjon hentet fra (Roland og Westergård, 2015): *“Implementering er den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden. Det kan for eksempel være teorier, programmer, aktiviteter eller strukturer som skal tilpasses, konkretiseres og innføres i praksisfeltet”*. Implementeringsteori slik Roland og Westergård (2015) presenterer den er utgangspunktet for teorien i denne studien. De viser til flere teoretikere. Studien vil først se litt på Fullan (2001), og hvordan han beskriver implementeringsprosessen med sine tre faser, initiering, implementering og videreføring. Disse tre fasene må sees i sammenheng og som en sirkulær prosess der fasene går over i hverandre. I denne studien vil det være naturlig å ha fokus på de to første fasene, initiering og implementering. Dette fordi selve implementeringsprosessen med oppvekststrategien ikke kan ansees som fullført.



Figur 2- (Fullan, 2001).

Viser sammenhengen mellom Fullans faser i implementeringsprosessen.

2.4.1 Initiering

I denne fasen skal organisasjonens utfordringer og behov kartlegges. Der organisasjonen på et eller flere nivå erkjenner at en endring i praksis er nødvendig. Gjennom kartlegging og planlegging av de nødvendige endringene i denne fasen vil ledelsen forsøke å skape en felles forståelse og forpliktelse i organisasjonen til endringsarbeidet. Det vil derfor være et mål at det gjennom involvering av ansatte i organisasjonen skal skapes eieforhold til endringene. I denne fasen skal det også utvikles et støttesystem og legges en plan for implementerings-arbeidet (Fullan, 2001). Dette beskriver også Klev og Levin (2002) som valg av utviklingsstrategi og arbeidsformer som er tilpasset de organisatoriske utfordringene.

2.4.2 Implementering

For å lykkes med arbeidet i denne fasen er det viktig at de ansatte i organisasjonen blir gjort kjent med det sentrale innholdet i endringene. Det er kjernen i disse endringene som danner grunnlaget for det videre arbeidet. Det er også knyttet til disse kjerneelementene at ny kunnskap eller kompetanse skal utvikles. Dette er en kompleks fase der ideer skal oversettes til praksis. I denne fasen blir det å øve på de sentrale elementene i endringsarbeidet en metode for oversettelse og innlæring. Det er ønskelig at denne treningen ligger så tett opp til det området eller den hverdagen der praksis skal endres. Studien tar her for seg implementeringsprosessen på kommunalt nivå, mellom skoleeier og skolelederne. For at noe skal bli implementert, må det skje en endring i organisasjonen eller i praksis. Slike endringer kan skje gradvis og ulikt på de forskjellige nivåene (Fullan, 2001).

2.4.3 Videreføring

I videreføringsfasen skal ny praksis og tenkning ha blitt etablert i organisasjonen og akseptert av de ansatte. Dette er en forutsetning for at ny tenkning og praksis skal bli brukt aktivt og videreutviklet i organisasjonen. I videreføringsfasen er det en forutsetning at den nye praksisen og tenkningen i organisasjonen ikke faller tilbake til tidligere praksis. Denne fasen vil som nevnt ikke studien ha hovedfokus på, men den vil nå se mer på selve implementeringsprosessen (Fullan, 2001).

2.5 Implementeringsprosessen

Oppvekststrategien, stein saks papir er politisk vedtatt og legger føringer for praksis og tenkning på hele oppvekstområdet (Trondheim kommune, 2018). Denne studien vil ha fokus på hvordan skoleeier har lagt til rette for endring av tenkning og praksis på skoleområdet i møte med skolelederne. Denne studien vil bruke forskning fra Roland og Westergård (2015), og noen sentrale momentene som er vektlagt her. De viser til Fullan (2001) og fire sentrale elementer; behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet.

Det første elementet som beskrives er behov. Med behov menes her i hvilken grad organisasjonen forstår og opplever behov for endring. Endringsarbeid kan være krevende, og det er avgjørende hvordan det opplevde behovet for endring er forankret i organisasjonen. Fullan (2001) beskriver at en god forståelse av behovet for endring vil øke motivasjonen og gjøre motstanden mot endringene mindre.

Det andre elementet er klarhet. Med klarhet menes her en omforent forståelse for intensjoner, mål og egen rolle i endringsarbeidet. Det er viktig i et slikt endringsarbeid at deltakerne får en opplevelse av tydelig retning, at de vet hvor vi skal og hva som skal oppnås. I klarhet ligger også forventningsavklaringer, til for eksempel oppgaver og roller. Fullan (2001) beskriver at implementeringsprosessen bør gi ansatte en opplevelse av at arbeidet er nyttig og tilfører dem ny kompetanse.

Det tredje elementet er kompleksitet. I kompleksiteten ligger en felles forståelse for omfang av endringsarbeidet, og det å identifisere mulige vansker eller hinder i det videre arbeidet. Kompleksiteten må være tilpasset organisasjonens kapasitet. Tydelig struktur i organisasjonen er viktig. I en slik struktur må det ligge en plan for implementeringsprosessen. Planen må si noe om hva som er kjernen i endringen, hvilken tid som skal benyttes, hvilke ressurser som er mulig å benytte og hvilke oppgaver deltakerne skal ha i arbeidet. Planen bør også si noe om hvordan og når det skal trenes for

å gjøre endring mulig Fullan (2001) og Fixsen et al. (2005, som henviser til i Roland og Westergård, 2015) .

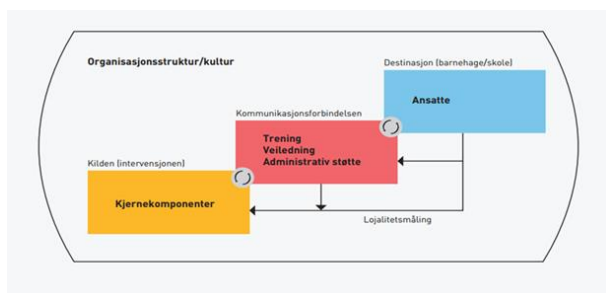
Det fjerde elementet er kvalitet. Kvalitet i denne prosessen avhenger av de tre elementene nevnt over. Kvaliteten vil være avhengig av hvor godt behovet er forankret eller hvor lojale deltakerne er til prosjektet. I tråd med Fullan (2001) vil det være viktig med involvering, tydelige mål og intensjoner, god rolleavklaring og tydelig struktur i organisasjonen. I denne studien vil vi nå se litt nærmere på to andre sentrale begrep i implementeringsprosessen.

2.5.1 Implementeringskvalitet og implementeringsdrivere

Roland og Westergård (2015) beskriver en måte å måle kvaliteten i implementeringsprosessen på. Det å se resultatet i lys av hva som ble beskrevet i implementeringsplanen. Dersom det er lite avvik mellom det som ble planlagt og det som faktisk ble resultatet, har en langt på vei oppnådd det som var målet. I en slik prosess er det naturlig å vurdere faktorer som har vært avgjørende for prosessen. Blase et al. (2012, som referert i Roland og Westergård, 2015) beskriver tre grupper av implementeringsdrivere. Implementeringsdrivere beskriver ulike faser i prosessen, som er avgjørende for å oppnå endring, og at endringene har effekt. Disse gruppene av implementeringsdrivere er kompetanse, ledelse og organisasjon. Disse faktorene er vesentlige for å skape kvalitet i endringsarbeidet. Kompetansedrivere er blant annet det personalet som velges ut til å drive intervensjonen. Innenfor kompetansedrivere regnes også forhold som påvirker hvordan veiledning, trening og evaluering gjennomføres. Med ledelsesdrivere regnes strategier som skaper handlingsrom for ledelse. Et handlingsrom til å fatte gode avgjørelser underveis i endringsarbeidet. Avgjørelser som gjerne er knyttet til ledelsens oppfølging og tilpasninger. Med organisasjonsdrivere menes her en struktur som opprettholder endringsevnen i organisasjonen. Det handler om å skape system og kultur som fremmer læring og utvikling. Dette kan skapes gjennom allokering av ressurser og ulike former for påvirkning, som gir organisasjonen retning og kraft i endringsarbeidet (Blase, 2012, slik referert i Roland og Westergård, 2015).

2.5.2 Et rammeverk for implementering

Fixsen et al. (2005, som referert i Roland og Westergård, 2015) beskriver et rammeverk for implementering. Rammeverket legger vekt på at det i slike endringsprosesser er viktig med fokus på aktørenes bevissthet omkring mål, hensikt og aktiviteter i implementeringen. Felles forståelse blant aktørene for hensikten med endringene er viktig.



Figur 3 – (Fixsen et al., 2005).

Viser rammeverk for implementering.

Som en ramme for hele implementeringsprosessen ligger organisasjonens kultur og struktur. Med organisasjonsstruktur menes her den samlede kapasiteten i organisasjonen. I strukturen ligger systemer for samhandling og dialog langs styringslinja, og på tvers i organisasjonen (Paulsen, 2019). God rolleforståelse og transparens i organisasjonen vil være viktige moment for å beskrive kapasiteten i organisasjonen. Med kultur menes de verdiene, de relasjonelle forholdene, tilliten og klimaet som preger organisasjonen Fixsen et al. (2005, som henvist til i Roland og Westergård, 2015).

Med kilden menes selve intervensjonen, de endringene som skal gjøres. I denne studien vil det handle om hvordan skoleeier beskriver hva som skal endres for skolelederne. Med kjernekomponenter menes essensen i endringene som skal gjennomføres. Denne studien vil forsøke å belyse dette gjennom skoleledernes uttrykte forståelse for hovedinnholdet i de endringene som skoleeier har beskrevet.

Kommunikasjonsforbindelsen ligger mellom endringene og aktørene i organisasjonen som skal utføre endringene. Det er en arena for å beskrive eller modellere hvordan en skal arbeide for å oppnå endring. Denne forbindelsen benevnes også som implementeringsdrivere. For å oversette disse kjernekomponentene til en forståelig kontekst for deltakerne kreves god kjennskap til kilden og kjernekomponentene, men også god kjennskap til den praksisen som komponentene skal omsettes i (Fixsen et al., 2005 som referert i Roland og Westergård og Røvik, 2007).

Destinasjonen er den organisasjonen og de aktørene som skal gjennomføre endringene, sørge for at kjernekomponentene blir omsatt i praksis (Fixsen et al., 2005, som henvist til i Roland og Westergård, 2015). I denne studien vil fokuset være på skolelederne.

For at et implementeringsarbeid skal lykkes, er en avhengig av at de ansatte eller aktørene i verdikjeden følger opp de intensjonene som er beskrevet som endringer i

kjernekomponentene. Dette kaller Fixsen et al. (2005, som henviser til i Roland og Westergård, 2015) for lojalitetsmåling. Det handler både om de ansattes lojalitet til prosjektet, men også om hvordan arbeidet følges opp av øverste ledelse. I studien handler dette om i hvilken grad skolelederne er lojale mot de bestemmelser som ligger i oppvekststrategien og intensjonene bak. Det handler også om hvilke forventninger skoleeier har til skolelederne i arbeidet, og hvordan de følger opp med kompetanseheving og støtte (Fixsen et al., 2005, som henviser til i Roland og Westergård, 2015).

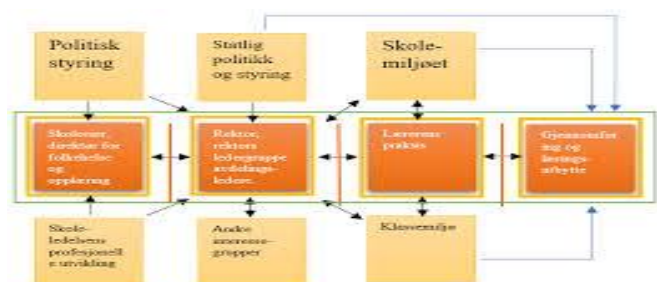
2.6 Skoleeier i den pedagogiske verdikjeden

For at skoleeier i kommunen skal kunne lykkes med sine satsinger eller reformer, hevder Paulsen (2019) at en må lykkes med strategivalg og kapasitetsbygging i organisasjonen. Strategivalg beskrives gjennom to typer perspektiv. Det første er samarbeid som studien vil presentere i neste delkapittel. Det andre er tidsperspektivet. Skoleeier må være tålmodig. For å lykkes med en reform og etablere ny praksis i skolen, beskrives det ofte i litteraturen et tidsperspektiv på 5-7 års med målrettet arbeid, fra reformen initieres til den er implementert og videreført i organisasjonen.

2.6.1 Relasjonell- og institusjonell tillit

I samarbeidsperspektivet er relasjonen og tilliten mellom leddene i styringskjeden avgjørende for hvor vellykket endringsarbeidet blir. Louis (2007 og Tschannen-Moran, 2014, som referert i Paulsen, 2019), skiller mellom institusjonell- og relasjonell tillit. Relasjonell tillit er noe som bygges mellom aktører i de jevnlig møtene i skolen. Dette er elever, lærere, skoleledere og andre ansatte. Institusjonell tillit utspilles mellom aktører som møtes sjeldnere. Dette kan være samarbeid mellom skoleeier og fagforeningene som er involvert i prosesser omkring styring, ledelse og samarbeid i det kommunale skolesystemet, men det kan også være mellom skoleledere og skoleeier. Til sammen utgjør alle disse aktørene det som omtales som styringskjeden i skolesystemet, eller den pedagogiske verdikjeden som Paulsen (2019) metaforisk omtaler den. Den samlede innsatsen og kraften i denne kjeden av aktører er avgjørende for resultatet i et implementeringsarbeid. Paulsen (2019) peker på at empirisk forskning viser at skoleeier kan lykkes med sitt mandat på tross av spenninger i styringssystemet, men at det forutsetter en gjensidig avhengighet mellom aktørene i kjeden. Her beskrives arbeidet i denne verdikjeden som en stafett, der skoleeiers mulighet for påvirkning fra kommunestyret til

klasserommet deles inn i flere vekslinger. Skoleeiers mulighet for påvirkning er også tema i Iversen og Bonesrønning (2019). Der er tillit en av de viktigste faktorene. Denne studien vil ha fokus på de to første vekslingene som Paulsen (2019) viser til. Den første mellom skoleeier og skolelederne, mens den andre vekslingen er mellom skolelederen og deltakerne i og rundt skolen.



Figur 4- (Paulsen, 2019, s.17)

Viser den pedagogiske verdikjeden.

2.6.2 Mestringstro, motivasjon og kapasitetsbygging

I begrepet kapasitetsbygging trekker Paulsen (2019) frem både den individuelle og den kollektive kapasiteten i en organisasjon. Sentralt i utviklingen av individuell kapasitet er mestringstro eller begrepet Self-efficacy (Bandura, 1997). Mestringstro er en den enkeltes forventning om gjennom egen innsats å oppleve mestring i arbeidsoppgavene. Dette beskrives gjennom læringssyklusen til Wood og Bandura (1997, som referert i Paulsen, 2019) der kapasitet stimuleres av motivasjon og opplevelsen av mestring. Hattie (2013, som referert i Paulsen, 2019) sine metaanalyser peker på at kollektiv mestringstro i organisasjoner også har positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Dette forutsetter gode læringsarenaer i verdikjeden. Mausethagen et al, (2018; Paulsen og Høyen, 2016; Moos, Kofod og Brinkjær, 2016, som referert i Paulsen, 2019) viser til flere norske og amerikanske studier. Disse studiene beskriver en positiv sammenheng mellom gode arenaer for skoleledere som kollegium, den enkelte skole og skoleledelses utviklingskapasitet. De samme studiene viser også at en i slike prosesser skaper rom til å utvikle de individuelle relasjonene mellom skoleeier og rektor. Relasjoner som kjennetegnes ved tillit og psykologisk trygghet (Schein, 2002, som referert til i Paulsen, 2019). Dette underbygges av Edmondson (2002, som referert i Paulsen, 2019), som beskriver at effekten av andre læringstiltak vil bli sterkt svekket i organisasjoner om ikke den psykologiske tryggheten er tilstede.

2.6.3 Skoleeier som gatekeeper

Paulsen (2019) hevder at forskning på generelt grunnlag viser at ledermøter på distriktsnivå eller i kommunale- og fylkeskommunale organisasjoner sjelden tar ut sitt potensiale som lærings- eller utviklingsarena. For å øke læringspotensialet i slike møter må skoleeier ha en tydelig retning. Dette kan skapes gjennom tydelig innhold og i utvalg av saker. Det er viktig at både sakene og innholdet er av en slik art at det gir rom for erfaringsdeling og refleksjon, slik Hargreaves og Fullan (2014) beskriver profesjonelle læringsfellesskap. Her må skoleeier benytte seg av sin myndighet og kompetanse som gatekeeper. Irgens (2016) beskriver denne balansen gjennom den vitenskapelige- og kunstneriske tilnærmingen, mellom overflatestruktur og dypstruktur. «*Men skolesjefen må mestre balansen mellom styringsplikter, kontrolloppgaver og myndighetsutøvelse på den ene siden og rollen som læringsmotivator, rollemodell og tilrettelegger for læringsprosesser på den andre siden*». (Paulsen, 2019, s. 39). Gjennom saker hvor det profesjonelle skjønn og kompetanse blir utfordret og benyttet i dialog mellom kolleger, der skoleeier leder og deltar. Paulsen (2019) indikerer at forskning viser at saker som inviterer til dialog omkring skjønnsutøvelse og erfaringsdeling, ofte må vike for andre og mer forvaltningsmessige saker. Skoleeier må derfor investere tid og bruke sin kompetanse til å prioritere tid til drøfting. Dette i tråd med Stortingsmelding 28 (2015-2016), om medvirkning, dialog og samarbeid. Empiriske studier viser at om skoleeier lykkes med å skape slike lærende møter, øker både den individuelle og kollektive mestringstroen (Paulsen, 2019).

2.7 Translasjonsteori

Det å kunne oversette, tilpasse ideer og reformer til egen organisasjon er en av suksesskriterier for god implementering. I følge Røvik (2007) beskrives translasjonsteori som en tenkning eller en analytisk tilnærming for å forstå og håndtere implementeringsprosesser. Translasjonsteori forstås også som kunnskapsoverføring i prosesser der nye ideer, vedtak eller reformer skal innføres. I denne kunnskapsoverføringen peker Røvik (2007) på to kritiske faser, dekontekstualisering og kontekstualisering.

Dekontekstualisering handler om å oversette en identifisert praksis til en ide, fra praksis til prat. Dette beskrives som å oversette fra. I denne fasen er det viktig at oversetteren klarer å

lage en språklig dekkende beskrivelse av den praksis som skal oversettes, at en får med de vesentlige kjerneelementene i den praksis som skal overføres.

Kontekstualisering handler om å ta en idemessig språklig representasjon av praksis til utøvd praksis. Røvik (2007) beskriver dette som å oversette til, når ideer om beste praksiser skal implementeres og tas i bruk i ny kontekst.

Den gode oversetter har god kunnskap om kontekstene ideen skal oversettes fra og til. Om denne samlede kompetansen benytter Røvik (2007) begrepet flerkontekstualitet. I dette begrepet ligger flere typer kompetanse som den gode oversetteren må inneha. Oversetteren må ha dekontekstualiseringskompetanse som innebærer at han eller hun må kunne identifisere konseptets kompleksitet, innvevdhet og eksplisittet. Oversetteren må også ha planer for hvordan endringene skal presenteres og settes inn i ny kontekst. Med andre ord trenger oversetteren det Røvik (2007) beskriver som kontekstualiseringkompetanse. Oversetteren må også ha betydelig kunnskap om konteksten som endringene skal oversettes til, og det sorteres i to typer kompetanser; sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse. Sorteringskompetanse beskrives av Røvik (2007) som at oversetteren må kunne gi råd om hvilke typer ideer organisasjonen bør implementere og ikke. Konfigurasjonskompetanse innebærer at oversetteren må kunne tilpasse ideen i forhold til eksisterende tenkning og praksis som finnes i organisasjonen.

Inspirert av klassisk translasjonsteori skriver Røvik (2007) at man kan dele oversettelsesreglene i 4 grupper. Disse benevnes som kopiering, addering, fratrekking og omvandling. Disse settes så inn i tre forskjellige moduser. Disse modusene benevnes her som det reproduserende modus, det modifierende modus og det radikale modus.

I det reproduserende modus forsøker man å kopiere et sett med ideer fra en sammenheng til en annen. Denne tenkningen er hentet fra klassisk translasjonsteori der man skulle oversette tekst ordrett fra et språk til et annet. Eventuelle utfordringer med dette har sammenheng med idéens oversettbarhet og omformbarhet. Røvik beskriver at oversettbarhet er avhengig av praksisens eksplisittet, kompleksitet og innvevdhet. Dersom en praksis er lett å beskrive, mindre innvevd og mindre kompleks, vil det være enklere å hente en praksis ut av en kontekst, og sette den inn i en ny kontekst. Dersom praksisen er eksplisitt og godt synlig, vil det være enklere å identifisere suksessfaktorene. Da vil det ifølge Røvik (2007) være enklere å ta den ut av sin opprinnelige sammenheng og

kunne oppnå ønskede resultat uten at andre faktorer påvirker suksessoppskriften fra den originale praksisen. Eksempler på dette kan være rutiner eller manualer.

I det modifierende modus benytter man mindre tilpasninger for å oversette en ide eller praksis fra en kontekst til en annen. I denne prosessen beskrives to former for tilpasning. Den første formen for tilpasning handler om å addere eller legge til. Her tar man beskrevet praksis ut av sin opprinnelig kontekst, og legger til elementer for at den skal passe i sin nye kontekst. Det som legges til her, kan gjerne forsterke hovedideen eller essensen i praksis. Den andre formen handler om å trekke elementer fra den beskrevne praksis som skal oversettes, før den settes inn i den nye sammenhengen. Det er en forutsetning her at essensen i den opprinnelige ide eller praksis beholdes. Modifierende modus har også røtter til klassisk translasjonsteori.

I det radikale modus har man større frihet i oversettelsen. Man kan i større grad bruke originale ideer og praksiser som inspirasjon, og gjøre større grad av endring for å tilpasse dette til ny kontekst. Her vil man ikke overføre den originale praksis direkte, den blir mer et utgangspunkt for ny praksis. Med omvandling menes her at man endrer praksis i form og innhold.

2.8 Oppsummering

Det er gjennom dette kapittelet presentert relevant teori knyttet til hele implementeringsprosessen. Hele denne prosessen er sammensatt og tidkrevende. Graden av suksess i et slikt arbeid er avhengig av et tett og godt samarbeid mellom aktørene i prosessen, og at fasene i arbeidet positivt forsterker hverandre. Erfaringene fra evalueringen av LK-06 beskriver noen forutsetningene som må være tilstede for at en reform skal lykkes. Evalueringene viser hvordan samspillet og rollefordelingen mellom aktørene i skolehierarkiet bør være for at endringsarbeid skal nå sine intensjoner. Det er de samme fasene og forutsetningene som trekkes frem i teori om implementering i blant annet Roland og Westergård (2015). I teorien brukes en del begreper som blir sentrale når studien senere skal drøfte skoleledernes opplevelse av egen rolle. Samtidig er implementeringsprosessen på kommunalt nivå avgjørende for den delen av prosessen som skolelederne skal gjennomføre på sine skoler. Ved bruk av translasjonsteori skal kjerneelementer og ideer identifiseres og oversettes til en lokal kontekst på de enkelte skolene. Gjennom teorien som er benyttet, kan en finne beskrivelser på gode sammenhenger og viktige forutsetninger for hvordan en kan lykkes med implementering

av arbeidsformer, og tenkning som skal finne løsninger på sammensatte utfordringer, eller såkalte wicked problems. Sammen med tidligere forskning utgjør dette studiens teoretiske rammeverk.

3.0 Metodologi og metode

I dette kapittelet vil det gjøres rede for valg av design og beskrive forskningsprosessen. Etiske retningslinjer og kvaliteten i studien vil også presenteres. Dette belyst gjennom teori.

3.1 Design

3.1.1 Kvalitativ metode

Gjennom studiens problemstilling ønsker jeg å finne ut hvordan skoleledere opplever sin rolle i implementeringsprosessen av den politisk vedtatte oppvekststrategien stein saks papir. For å undersøke og finne svar på problemstillingen, er det valgt et ikke-eksperimentelt design og en kvalitativ metode. Dette designet beskriver Befring (2016) gjennom at forskeren innhenter data for å beskrive, belyse og se sammenhenger mellom forskjellige fenomener. Gjennom bruk av dette designet vil jeg å avlese virkeligheten slik informantene beskriver den. Denne studien henter data fra ulike skoleledere i Trondheim kommune, for å undersøke og se sammenhenger i hvordan de opplever sin rolle i denne implementeringsprosessen.

Kvalitativ studie innenfor et konstruktivistisk paradigme ble valgt for å belyse tematikken. Dette beskriver Postholm og Jacobsen (2018) gjennom at informantene i studien er aktivt handlende og ansvarlige mennesker. Kunnskap beskrives i denne sammenhengen som i stadig endring og fornyelse. Mening skapes i møte mellom mennesker i sosial samhandling og interaksjon. For at jeg skal forstå informantenes perspektiv, kreves det et tett samarbeid med deltakerne i studien, gjennom intervju. For meg som forsker, betyr dette at jeg gjennom informantenes beskrivelser søker kunnskap om deres opplevelse av implementeringsprosessen av oppvekststrategien.

Denne studien har et fenomenologisk perspektiv. Dette beskriver Befring (2016) gjennom at deltakerne i studien har fokus på sine subjektive opplevelser. De får fortelle om sine egne opplevelser og erfaringer til meg som forsker. I følge Thagaard (2013) kjennetegnes fenomenologien ved at den tar utgangspunkt i enkeltmenneskets opplevelser, og søker

forståelse i den enkelte informants erfaringer. For å få tak i informantenes opplevelser og erfaringer, kan jeg benytte ulike kvalitative metoder. Studien vil i fortsettelsen beskrive valg av metode for informasjonsinnhenting gjennom intervju.

3.1.2 Intervju

For å få tak i beskrivelser og for å finne svar på oppgavens problemstilling, valgte jeg kvalitative intervjuer. Formålet med kvalitative intervju er ifølge Thagaard (2013) å søke fylldig informasjon om informantenes tanker, følelser og erfaringer om det valgte temaet. Et kvalitativt intervju beskrives av Befring (2016) som en samtale mellom forskeren og informanten. I denne studien er det valgt det som Kvale og Brinkmann (2015, som referert i Postholm og Jacobsen, 2018) beskriver som semi-strukturerte intervju. Der hadde jeg som forsker gjort et valg i forhold til tema, og hadde noen spørsmål klar på forhånd. Dette for å sikre at relevante tema ble tatt med. Rekkefølgen på tema og spørsmål var ikke fastlagt på forhånd, men ble stilt underveis i samtalen der det ble opplevd som naturlig. Formen på intervjuet åpnet også for at informantene kunne komme med tema som ikke var lagt inn av meg. Underveis i intervjuene ble det derfor foretatt en fortløpende analyse, som gjorde at jeg stilte ulike spørsmål til informantene. Dette for å bedre forstå det de beskrev. Dette benevner Avesson og Skøldberg (2009, som referet i Postholm og Jacobsen, 2018) som abduksjon, en veksling mellom deduksjon og induksjon. En slik veksling er nødvendig i intervjuer for å kunne sette informantenes beskrivelser og utsagn i ulike kontekster eller sammenhenger. Det handler om å kunne generalisere informantenes utsagn, eller konkretisere utsagnene ut fra en generell beskrivelse. Underveis stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å utdype tanker og opplevelser. Dette ga meg mer dybde og flere nyanser i informasjonen som ble gitt.

Studiens intervjuguide (vedlegg 1) ble laget på bakgrunn av en foreløpig problemstilling, mine erfaringer og den teorien som jeg hadde benyttet frem til tidspunktet da guiden ble utformet. Intervjuguiden hadde 4 hovedtema som jeg ville at informantene skulle belyse. Hvert tema hadde en kort beskrivelse som en innramming av forskningsområdet og noen underspørsmål. Da intervjuguiden var utformet, ble informantene valgt ut, og intervjuene gjennomført.

3.1.3 Utvalg av informanter

Det er viktig at jeg som forsker tar stilling til, hvem som er aktuelle informanter i en slik kvalitativ studie, og hvorfor. I kvalitativ forskning er det viktig at kriterier for utvalg er åpne og transparente (Postholm og Jacobsen, 2018). Før utvelgelsen av informanter til

studien, hadde jeg en samtale med kommunaldirektøren i kommunen. Formålet med samtalen var både å få mer utfyllende informasjon om tankene og prosessene som ledet til oppvekststrategien, samtidig som jeg ønsket informasjon til å styrke kunnskapsgrunnlaget for utviklingen av kriterier for utvalg. Jeg ville velge skoleledere som kjente til oppvekststrategien og representerte skoler som hadde gjennomført forsøk eller arbeid i tråd med denne. Jeg var opptatt av å finne spor etter oppvekststrategien i praksis.

På bakgrunn av denne samtalen og informasjonen laget jeg noen kriterier for utvalg av informanter. Jeg ønsket å finne informanter som hadde relativt lang erfaring som skoleledere, og som hadde tidligere erfaring med implementeringsprosesser. Dette var viktig for at informantene skulle ha et sammenligningsgrunnlag, og at de kunne vurdere implementeringsprosessen av oppvekststrategien opp mot for eksempel LK-06. Selv om dette var en statlig styrt implementeringsprosess, hadde skoleeier også her en sentral rolle i implementeringsarbeidet. Erfaringer fra en slik prosess vil kunne påvirke de valgene man som skoleleder tar når en strategi skal implementeres på egen skole. Det ble også valgt som et kriterie, at informantene i studien skulle ha formell skolelederutdanning. Gjennom formell skolelederutdanning har informantene arbeidet aktivt med teori og forskning på skoleområdet. Det å bli kjent med et nytt kunnskapsgrunnlag, og ganske raskt kunne identifisere kjerneelementene i et oppstartet endringsarbeid, mente jeg ville være en fordel. Erfaring fra samarbeid med forskningmiljø ble også et kriterie for utvelgelse. Denne typen erfaring gjør at en kan sortere ut hvilke type eksterne ressurser en vil benytte seg av i et utviklingsprosjekt på egen skole. I arbeid med oppvekststrategien er det presentert både skriftlig materiale, forskning og eksterne kompetansmiljø som bidragsytere. I tillegg valgte jeg å søke informanter av begge kjønn, som representerte ulike skoleslag og distrikt. Utvelgelsen ble gjort i tråd med Postholm og Jacobsen, 2018; Kvale og Brinkmann, 2015, sine tanker om representasjon.

Til slutt sto jeg igjen med et utvalg av fire kandidater til studien. Det var flere skoleledere som oppfylte kriteriene som informanter, men valget falt på disse fire. Da intervjuet med den ene informanten ikke lot seg gjennomføre i det tidsrommet som ble satt av, sto jeg igjen med tre informanter. Disse er gitt tilfeldige navn for anonymisering. Informantene Berit, Ingrid og Peder representerer tre ulike distrikt og ulike skoleslag. Alle informantene hadde gjennomført formell skolelederutdanning med ulik fordypning. Studien ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 2), og alle informantene skrev under på et informert samtykke (vedlegg 3).

3.1.4 Analyser i kvalitative studier

Denne studien har som formål å få tak i informantenes subjektive opplevelser. Denne kvalitative empirien må fortolkes av den som forsker. Denne fortolkningsprosessen benevnes i vitenskapsteorien som hermeneutikk. Både Befring (2016) og Thagaard (2013) beskriver dette som fortolkningslære. Data fra intervjuene ble tolket av meg som forsker. Det at de utvalgte informantene er mine skoleleder kolleger og står i den samme prosessen, gjorde at jeg fikk med meg en forforståelse og noen antakelser. Samtidig kan denne rollen by på utfordringer som objektiv forsker. Jeg ønsket samtidig å søke ny kunnskap gjennom tolkning og analyse av de data som studien ga.

En analyse og fortolkning av innsamlede data i en kvalitativ studie går gjennom flere faser og pågår gjennom hele studien (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette skjer gjennom lesing av litteratur, tolkning og refleksjoner rundt studien. Når en forsker gjennom koding og kategorisering forsøker å sortere datamaterialet, gjennomfører den det som Postholm (2010, som referert i Postholm og Jacobsen, 2018) beskriver som en deskriptiv analyse. I denne prosessen delte jeg opp informasjonen i mindre biter for å få en mer inngående forståelse, før jeg satte sammen informasjonen igjen og det dannet en ny helhet. Dette gjentok jeg, og materialet var derfor i stadig endring. Dette benevnes også som den hermeneutiske spiral. Det blir en lignende prosess når forskeren analyserer teksten i intervjuene. Kompleksiteten i teksten forenkles for så å utvides og settes i en endret forståelsesramme, gjerne flere ganger. Dette i tråd med Avesson og Skøldberg (2009, som referert i Postholm og Jacobsen, 2018).

3.2 Gjennomføring av intervjuer

I forkant av de formelle intervjuene ble spørsmålene i intervjuguiden prøvd ut på en skolelederkollega. Tilbakemeldingene fra denne kollegaen og min veileder førte til at det ble lagt til noen spørsmål på tre av de fire temaene. Disse spørsmålene ble lagt til for å bedre dekke temaene, og mer inngående belyse informantenes opplevelse og forståelse. Utprøvingen av intervjuguiden ga grunn til å anslå at intervjuene ville ha en varighet av om lag 60 minutter.

Intervjuene i studien ble gjennomført i en periode på 5 uker. Med samtykke fra alle informantene ble det gjort lydopptak av intervjuene. I forkant av intervjuene ble intervjuguiden med tema og kort beskrivelse av disse oversendt informantene. Dette ble gjort for å gi informantene mulighet til å reflektere over temaene i forkant, og for å angi retning på intervjuene. Implementeringsprosessen med oppvekststrategien hadde på dette

tidspunktet delvis stoppet opp, på grunn av koronarestriksjoner. Det var derfor ikke gjennomført noen fysiske ledermøter på ou-området, kun to digitale møter preget av informasjonsspredning. To av intervjuene ble gjennomført på informantenes skoler, mens den tredje valgte å gjennomføre intervjuet på min enhet. Intervjuene ble innledet med å gjenta temaene for studien og informasjon om selve intervjuprosessen. Det ble presisert at informantene fritt kunne velge hvilke spørsmål de ville svare på, og at jeg var ute etter deres subjektive tanker og opplevelser fra prosessen. Om de ønsket å belyse andre tema ved implementeringsprosessen enn de som sto i intervjuguiden, var det selvfølgelig mulig, noe en av informantene benyttet seg av. Temaene i intervjuguiden ble tatt opp i intervjuene, men i litt ulik rekkefølge. Informantene vektla temaene ulikt, og oppfølgingsspørsmål ble derfor brukt i ulik grad og på ulike tema i intervjuene. Det siste intervjuet ble noe lengre enn de to første. Dette kan nok skyldes både informantens brede tilnærming til tematikken, men også behovet for konkretisering av en del tanker og opplevelser. I to av intervjuene ble det behov for å stille noen få oppfølgingsspørsmål i etterkant av intervjuene. Dette ble gjort pr. mail og for å kvalitetssikre min forståelse av informantenes beskrivelser. Ingen av informantene ønsket å få tilsendt en transkribert utgave av intervjuene i etterkant, for gjennomlesning eller sitatsjekk.

3.2.1 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført ble intervjuene transkribert. Selve transkriberingsprosessen var ganske tidkrevende, men interessant. Jeg valgte først å lytte gjennom intervjuene i sin helhet, før jeg begynte med transkriberingen. Formålet med dette var å danne meg et inntrykk av intervjusituasjonen. Jeg lyttet da blant annet etter balansen og stemningen i dialogen, og om det var noen spørsmål eller beskrivelser som var uklare. Det var slik det ble behov for å kvalitetssikre min forståelse gjennom noen få oppfølgingsspørsmål i to av intervjuene. I selve transkriberingen la jeg vekt på å gjengi informantene ordrett, slik at sitatene ville bli nøyaktige.

3.3 Analyse

Denne studien har som tidligere nevnt valgt en deskriptiv analyse. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært med gjennom hele prosessen, og dette har tatt form av det som Postholm (2010, som referert i Postholm og Jacobsen, 2018) kaller en konstant komparativ analysemetode. Den konstant komparative analysemetoden kommer fra

grounded theory, som Strauss og Corbin (1998, som referert i Postholm og Jacobsen, 2018) beskriver gjennom tre faser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding.

I fasen med åpen koding ble intervjuene studert hver for seg for så å bli sammenlignet. Her ble intervjuene delt opp i avsnitt, og det ble satt navn på fenomener. Når det var gjort gjennom flere runder, ble fenomenene forsøkt kategorisert for å gi en bedre oversikt over det innsamlede datamaterialet. Jeg sto da igjen med to kategorier; kompleksitet og rolle.

I neste fase som Strauss og Corbin (1998, som referert i Postholm og Jacobsen, 2018) kaller aksial koding, forsøkte jeg å finne ulike underkategorier. Dette var viktig for å få en mer nyansert forståelse av kategoriene og fenomenene. Dette var ikke en helt enkel prosess, da flere av fenomenene kunne henge sammen og gå på tvers av kategoriene. Kategoriene ble derfor hengt opp på veggen på store flip-over ark (vedlegg 4), og fenomenene gjennom informantenes beskrivelser ble skrevet ned på post-it lapper. Deretter ble de hengt opp under de ulike underkategoriene, og noen ble flyttet på underveis i analysen. Til kompleksitetskategorien fikk jeg følgende underkategorier; implementering, kapasitet, ledelse/styring, tillit og erfaringer. Til rollekategorien fikk jeg disse underkategoriene; forståelse, oversettelse, sammenheng, handlingsrom, relasjoner/tillit og erfaringer.

Den tredje fasen benevner Strauss og Corbin (1998, som referert i Postholm og Jacobsen, 2018) som selektiv koding. Formålet i denne fasen er å definere en kjernekategori som kan representere alle kategoriene og hovedfokuset i studien. Hovedfokuset i denne studien handler om skolelederes opplevelse av egen rolle og informantenes beskrivelser av dette. Kjernekategoriene i denne studien benevnte jeg derfor som «stort handlingsrom og kompleksitet».

3.4 Reliabilitet og validitet

Gjennom den konstant komparative analysemetoden er også vurderingene rundt studiens kvalitet alltid tilstedeværende. Vurderingen av kvalitet er blant annet knyttet til begrensninger i studien og hvordan rollen som forsker kan påvirke resultatet. Begrepene reliabilitet og validitet, eller gyldighet og pålitelighet benyttes ofte når kvaliteten i en studie skal vurderes (Postholm og Jacobsen, 2018). Med validitet menes forskningens gyldighet. Med gyldighet menes hva slags dekning forskeren har for å trekke sine konklusjoner på bakgrunn av det datamaterialet som er samlet inn. Tar undersøkelsen for seg det en ønsker å undersøke? Med begrepet reliabilitet menes forskningens pålitelighet.

Dette handler om tillit til forskerens gjennomføring av studien. Er all viktig informasjon tatt med i studien, og kan vi stole på det som kommer frem i intervjuene?

Empirien i studien er hentet fra skolelederkolleger som har samme rolle som meg, og som har vært gjennom de samme implementeringsprosessene. På hvilken måte vil en slik nærhet til forskningsfeltet kunne påvirke studien, og har man den nødvendige akademiske distansen? Det har vært viktig at jeg ikke har latt mine antagelser og meninger skinne gjennom. Som forsker har jeg lagt vekt på å være åpen om de valg og vurderinger som er tatt underveis. Jeg har hatt åpen og positiv tilnærming til temaet, lyttet aktivt til de subjektive opplevelsene og lett etter spor i praksis. Informantene har gitt ulike beskrivelser av sine opplevelser og erfaringer, så de representerer ulike, men selvstendige perspektiv. Jeg tror at min nærhet til forskningsfeltet og profesjonelle relasjon til informantene, også kan være en berikelse for studien. Det er i studien lagt vekt på at informantenes beskrivelser og perspektiver gjengis korrekt og at deres anonymitet skal ivaretas. Alle informantene er beskrevet med fiktive navn og ingen skoler er navngitt. Dette har vært viktig da enkelte beskrivelser i empirien er personlig og uttalt i fortrolighet. Selv om det i intervjuene ble lagt vekt på å behandle informantene med åpenhet og respekt, kan det anføres som tidligere nevnt, at ingen av informantene har lest gjennom de ferdig transkriberte intervjuene, eller såkalt member checking som Postholm (2010, som referert i Postholm og Jacobsen, 2018) kaller det. Det har vært et mål å speile studien i relevant teori og tidligere forskning. På denne måten ønsker jeg at studien skal ivareta en åpen diskurs.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet den metodiske tilnærmingen til denne studien. Jeg valgte et ikke-eksperimentelt design og en kvalitativ studie, med semi-strukturerte intervju som metode. Jeg utarbeidet problemstillingen og forskningsspørsmål, forså å gjøre et utvalg av tre informanter på bakgrunn av valgte kriterier. Intervjuene, med utgangspunkt i intervjuguiden, ble gjennomført i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sine faser. Intervjuene ble transkribert og analysert ved bruk av av den konstant komparative analysemetoden slik Strauss og Corbin (1998, som referert i Postholm og Jacobsen, 2018) beskriver det. Kapitlet beskriver også kvalitet og etikk i forskningsprosessen.

4.0 Empiri og resultater

Implementeringsprosessen av oppvekststrategien går gjennom flere faser og over lengre tid. For å forsøke og beskrive informantenes opplevelse av egen rolle i denne prosessen, har jeg valgt å presentere empirien i ulike emner. I delkapitlene under vil oppgaven presentere informantenes opplevelser og erfaringer i denne prosessen. I det første delkapittelet vil oppgaven ha fokus på implementeringsprosessen på kommunalt nivå. Deretter vil delkapittel 4.2 ha fokus på skoleledernes forståelse av begrunnelsen for oppvekststrategien og spor etter denne i tenkning og praksis. Videre i 4.3 vil empirien beskrive skoleledernes opplevelse av egen rolle. I delkapittel 4.4 vil oppgaven ha fokus på skoleledernes opplevelse av relasjon og tillit, styring og støtte. Før det siste delkapittelet der oppgaven vil oppsumere funnene i empirien.

4.1 Implementeringsprosessen på kommunalt nivå

Som hovedarena for informasjon og kommunikasjon rundt oppvekststrategien valgte kommunaldirektøren felles ledermøter på oppvekstområdet. I disse møtene møtte både styreere fra barnehage, ledere fra barne- og familietjenesten, skoleledere, rådgivere fra direktørens fagstab og som regel kommunaldirektøren. I noen av møtene har eksterne forskere deltatt. Deres oppgave har vært å bygge et felles språk, bidra til en felles forståelse og et felles kunnskapsgrunnlag for oppvekststrategien. Møtene ble ofte arrangert for et distrikt om gangen, slik at omfanget på antall deltagere ble mer håndterbart. Det har i flere år blitt arrangert felles ledermøter på oppvekstområdet, men da med en lavere frekvens. Med det flerfaglige grunnlaget som ligger i oppvekststrategien var det naturlig for direktøren å prioritere disse møtene. Ved siden av disse møtene ble det opprettet egne nettsteder med informasjon og ressurser omkring oppvekststrategien. Et internt kommunalt nettsted for enheter og ansatte, og et nettsted for kommunens innbyggere. Begge nettstedene hadde som formål å informere, motivere og veilede interesserte inn i arbeidet med denne.

Informantene i denne studien hadde ulike opplevelser av hvorvidt de felles ledermøtene på oppvekstområdet hadde gitt utbytte eller inspirasjon. Berit beskriver det slik:

«Jeg synes ikke OU-møtene har fungert som katalysator i det flerfaglige samarbeidet. Det henger selvfølgelig sammen med at flere rektorer ikke møter her, og at vi derfor ikke utnytter potensialet i disse møtene. Jeg ser at det forsøkes, men synes at det blir for lite relevant for meg og for skolen.»

Ingrid beskriver en annen opplevelse av disse møtene, både når det gjelder struktur, innhold og relevans:

«På noen av disse ou-møtene ble vi delt inn bydelsvis. Det synes jeg var en god organisering. Vi har jo litt begrenset tid, så det å bruke disse møtene til kartlegging og tverrfaglig samarbeid synes jeg er fornuftig. En god struktur og en god måte å jobbe på. Jeg synes det har vært en fin form på disse møtene, med en veksling mellom tverrfaglig samarbeid, forskning utenfra og kartlegging av relasjoner mellom enhetene.»

Informantene i studien beskriver alle en form hastverk og distanse i implementeringsprosessen, også i forhold til andre aktører enn skolelederne som deltok i ledermøtene på OU-området. Berit beskriver dette slik:

«Det gikk for fort i innføringen av oppvekststrategien, stein saks papir. Ekspertutvalget fikk stor oppmerksomhet, men mange lurer nok fortsatt på hva meningen med oppvekststrategien er. Lærere, foreldre og andre har ikke tid til å stoppe opp og sjekke ut hva dette betyr i praksis. Når også de økonomiske rammebetingelsene blir dårligere opplever nok en del dette som 17.-mai taler. Det handler da om språk retorikk og manglende forankring. Dette har ikke noe med min hverdag å gjøre.»

Ingrid beskriver distansen til implementeringsprosessen med litt andre ord:

«Innramminga av strategien har vært for utydelig. Sammenhengen mellom fagfornyelsen og oppvekststrategien skulle vært vektlagt tydeligere. Mange rektorer opplever derfor at strategien er noe som kommer ved siden av kjernevirksomheten. Jeg tenker at det ikke er det, men at kommunikasjonen rundt strategien har vært for utydelig.»

Opplevelsen av deltakelse fra skolelederne og deres eierskap til prosessen kunne vært vektlagt mer om en hadde brukt mer tid. Dette var også skolelederne enige i, og Peder beskriver det slik:

«SSP er en strategi som ble utviklet ovenfra og ikke sammen med oss skoleledere. Det er en svakhet med strategien og organisasjonsutviklinga over oss. Det er for mye ovenfra og ned. Kommunaldirektøren ledet arbeidet med strategien, og forventer at vi bare skal utføre den når den er ferdig.»

Oppsummert kan vi si at informantene i studien synes å være enige i at skolelederne ikke opplever å ha et nært eierskap til implementeringsprosessen. Dette beskrives i hovedsak

gjennom to forhold. Først og fremst gjennom den manglende involvering av skoleledere i utarbeidelse av oppvekststrategien, og tempoet i implementeringsprosessen. Gjennom en større grad av medskapning i denne prosessen beskriver skolelederne at de kunne vært sikret et sterkere eierskap til strategien. Skoleledernes manglende eierskap til prosessen beskrives også gjennom den svake sammenhengen mellom skolens kjernevirksomhet, deres arbeid med fagfornyelsen og arbeidet med oppvekststrategien. Informantene beskriver at en tydeligere skolefaglig forankring kunne vært skapt gjennom arbeid med de felles intensjonene som ligger i overordnet del i LK-20 og oppvekststrategien. Den opplevde mangelen av slike sammenhenger kan også handle om oppvekststrategiens kompleksitet og manglende konkretisering av arbeids- og ansvarsoppgaver. Informantene har likevel ulikt syn på potensialet og relevansen i de felles ledermøtene på OU-området. Dette kan selvfølgelig handle om flere forhold enn eierskap. Det kan også handle om forståelse av tankene bak oppvekststrategien. I hvilken grad har Informantene i studien forstått tankene bak og begrunnelsene for utviklingen av oppvekststrategien, stein saks papir? Dette vil oppgaven beskrive nærmere i neste delkapittel.

4.2 Skoleledernes forståelse for oppvekststrategien og spor i tenkning og praksis

I samtalen med kommunaldirektøren før utvelgelsen og gjennomføring av intervjuene ble det beskrevet flere forhold som var medvirkende til at oppvekststrategien ble utformet. Helt konkret ble det nevnt en bestilling fra bystyret om handlingsplan mot mobbing. I utarbeidelsen av denne ble det klart at mange av de beskrevne utfordringene som er nevnt i oppvekststrategien henger tett sammen, og effekten av å rette isolert innsats mot hvert av disse områdene ikke vil føre til noen varige løsninger. Det ble etter hvert klart at kommunen må arbeide mer på tvers av fagområder og med større grad av medvirkning fra innbyggerne for å finne bedre løsninger på disse utfordringene.

I intervjuene har informantene beskrevet sin forståelse av begrunnelsen for oppvekststrategien og belyst flere av de områdene som er beskrevet i denne. Informantene uttrykte en forståelse for tankene bak, og at strategien er utledet av ulike behov og motiv. Med tanker bak og begrunnelse for strategien knyttes det her til bla paradigmeskiftet som beskrives i Kommune 3.0 tenkningen. Berit uttrykker sin forståelse på denne måten:

«Jeg tenker at oppvekststrategien blant annet har vokst frem på grunn av «overload» i BFT og enkeltsaker som har vokst seg store og kompliserte i det kommunale

hjelpeapparatet. Strategien er et forsøk på å tenke bredere rundt de barn og unge som ikke lykkes i vårt system og hva den enkelte aktør kan bidra med.»

Ingrid beskrev det slik:

«Bort fra det individuelle fokuset. Mer fokus mot forebygging, fellesskap og det det å skape robusthet rundt barnet. Strategien tar også barnets stemme på alvor. Den ansvarliggjør også laget rundt barnet. Det er viktig at de ulike aktørene rundt barnet opplever empoverment, at de blir myndiggjort. Kraften og initiativet fra deltakerne er viktige i strategien. Flere aktører rundt barnet er også viktig for å skape helhet i arbeidet. Det handler om anerkjennelse og respekt. Det å tro at de innspillene du får er verdifulle og kan gi deg som fagperson nye perspektiver. Gode relasjoner og tillit er viktig.»

Kvaliteten eller robusthet i relasjoner handler også mye om holdninger, og hvordan fagpersoner i de kommunale tjenestene møter aktørene i laget rundt barnet. Peder beskriver sin forståelse av oppvekststrategien slik:

«Lytt til de som er sinte. Lytt en gang, lytt tyve ganger. Få de til å forstå at du er interessert. Stein saks papir underbygger den holdningen i møte med elever og foreldre, den tilnærmingen til feltet vårt. Vi skal lytte og ha respekt for folk. Litt for ofte sitter vi på svaret. Jeg oppfatter at kommunaldirektøren har brukt dette med utvidelse av normalbegrepet og det å ha det krevende i livet sitt som en begrunnelse for stein saks papir. At det handler om samskaping og nærmer seg Kommune 3.0 tenkning for å få til ting sammen. Det er et samarbeidsprosjekt.»

Peder peker også på dette med å skape robusthet som en del av oppvekststrategien:

«Det å utvikle robuste barn og unge, robusthet i nærmiljø og skole har ikke vært så fremtredende i implementeringsprosessen. Tanken med ekspertutvalget og medvirkning er interessant, men krevende. Jeg tror det er feil at foreldre skal være med å bestemme, de er for sammensatte. Utviklingen i skolen må styres i tråd med verdier og tenkning, ikke et tilfeldig utvalg av foreldre.»

Oppsummert kan vi si at skolelederne i studien forstår intensjonene og målet med oppvekststrategien. De uttrykker på flere måter sin forståelse for tankene og begrunnelsen for den. De beskriver flere av de områdene som oppvekststrategien skal avhjelpe gjennom større grad av kollektiv tenkning og innsats. Alle beskriver et behov for et større eller

bredere lag rundt barnet, slik oppvekststrategien legger opp til. De ser at flere utfordringer løses best innenfor rammene av fellesskapet. De synes å være enige i at et sterkere fokus på inkludering og utvidelse av normalbegrepet er nødvendig for å skape større grad av tilhørighet og mer robusthet blant barn og unge. Informantene peker også på at dette må skje gjennom en holdningsendring i skolen, der skolen inviterer til et utvidet samarbeid og annerledes tenking, der utfordringer defineres og løses av laget rundt barnet.

Som tidligere beskrevet hadde alle skolelederne arbeidet med prosjekter eller på andre måter arbeidet i tråd med oppvekststrategien på sine skoler og i sine nærmiljø. Dette har vært dannelse av lokalt ekspertutvalg, utvidet samarbeid med idrettslag og andre nærmiljøaktører som kirke og barnehage. Dette er arbeid som er videreført og som fortsatt virker i skolekretsene. Når slikt arbeid er videreført og får virke over tid, vil det kanskje være andre spor å finne i praksis eller tenkning. Det ble på et tidlig stadium i studien vurdert å gjennomføre noen referanseintervju fra ansatte på skolene som er representert, men dette ble ikke gjennomført. Fokuset i oppgaven skal være på skoleledernes opplevelse og skoleledernes rolle.

Berit beskriver en videreføring av arbeidet med oppvekststrategien på egen skole slik:

«På skolesiden tar jeg med meg samarbeidet med barnehagen. Vi har sammen søkt om deltakelse i et prosjekt om gratis kjernetid. Vi bor vegg i vegg og har felles møter. Det å forstå foreldrestemmene og bydelen er interessant. Bredden i befolkningen eller foreldregrupper sitter ikke nødvendigvis i i fau eller brukerråd, men må treffes på andre arenaer. Vi må invitere de inn. Vi arbeider nå med å skape en kultur som handler enda mer om fellesskap og inkludering.»

En annen dimensjon i oppvekststrategien er nettopp det tverrfaglige samarbeidet, både internt på skolen og internt i kommunen. Ingrid beskriver en endring eller videreføring av arbeidet med denne slik:

«I de mest komplekse sakene handler det ofte om faktorer utenfor skolen. Det er derfor veldig bra med et slikt tverrfaglig samarbeid. Jeg tror vi på tvers av fagområder bruker et mer felles språk om ting nå enn tidligere. Vi har i større grad et felles kunnskapsgrunnlag, en felles referanse. Kanskje har dette med strategien og de felles ou-møtene å gjøre?»

Oppvekststrategien legger også vekt på barn og unges opplevelse av inkludering som et sentralt punkt for å øke robustheten til barn og unge. I tillegg til riktig innsats på det

spesialpedagogiske feltet trenger sårbare barn og unge å oppleve økt inkludering i fellesskapet. Den peker på at en del av de mindre spesialpedagogiske utfordringene best kan løses innenfor rammene av fellesskapet og gjennom økt inkludering. Slik beskriver Peder sin tenkning på dette området:

«Vi har for mange spesialpedagogiske vedtak som ikke gir mening, eller omhandler ordinære utfordringer. Hvordan skal vi få med foreldre på å jobbe med mål- og tiltaksplaner innenfor det ordinære, fremfor arbeid inn mot den enkelte elev. Dette vil også gagne barnet på sikt, men det må ikke være noe sparetiltak.

Berit beskriver likevel ressursituasjonen på det spesialpedagogiske området og peker indirekte på de mulighetene til omfordeling mellom det individuelle og ordinære som ligger her:

«Strategien har også et økonomisk perspektiv. Det koster mye å drive med individuell utredning og tilrettelegging. Klagesaker tar også mye tid og ressurser. Det er ressurskrevende i skolen å arbeide med små enkeltvedtak, legge til rette for og behandle klager fra foreldre. Det å se større på slikt arbeid tenker jeg er en del av bakgrunnen for strategien.»

Dette har vært et tema og fokus på flere arenaer i kommunen. Det har vært gjort forsøk i regi av barne- og familietjenesten for å redusere omfanget på mindre enkeltvedtak om spesialundervisning på skolene.

Oppsummert beskriver alle informantene at de viderefører tenkning og arbeid i tråd med oppvekststrategien. To av skolelederne beskriver et aktivt arbeid med en ny felles forståelse av det spesialpedagogiske arbeidet på egne skoler. Gjennom et aktivt arbeid på egne skoler ønsker de å skape en ny forståelse av hvilke elever som skal omfattes av dette arbeidet. Der de gjennom en utvidelse av normalbegrepet ønsker å få flere elever innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet. Den tredje informanten beskriver et aktivt arbeid med fokus på tverrfaglige samarbeidet. Ingrid trekker frem dette med felles forståelse, språk og kunnskapsgrunnlag. Der skole og barne- og familietjenesten søker nye løsninger gjennom felles tenkning. Både utvidelse av normalbegrepet og et sterkere tverrfaglig samarbeid representerer tenkning og praksis som er i tråd med oppvekststrategien. Peder beskriver dette slik:

«Stein saks papir er en tilnærming. Det er et kunnskapsgrunnlag og en tilnærming til praksisen vår. Det handler om en tenkning vi legger i bunn. Hvilket verdigrunnlag og hvilke holdninger møter vi elevene, foreldrene og innbyggerne med?»

Hva tenker de så om sin egen rolle i dette arbeidet og i implementeringsprosessen? I det neste delkapitlet vil oppgaven ha fokus på hvordan skolelederne opplever og beskriver sin egen rolle.

4.3 Skolelederes opplevelse av egen rolle

Når studien ville undersøke skolelederes opplevelse av egen rolle i implementeringsprosessen, vil dette henge sammen med det de har beskrevet om prosessen på kommunalt nivå, og deres uttrykte forståelse for begrunnelsen for oppvekststrategien. Fokus i oppgaven vil her være å få dem til sette ord på hvordan de opplever sin rolle i arbeidet med å rulle ut denne i sine skoler og til en viss grad i skolenes nærmiljø. Alle informantene her har beskrevet praksis på egne skoler i tråd med oppvekststrategien. De har beskrevet lokalt arbeid på egen skole med å utvide normalbegrepet for og redusere antall enkeltvedtak om spesialundervisning. De har beskrevet et tverrfaglig samarbeid i kommunen som i større grad benytter felles språk og kunnskapsgrunnlag fra denne. De har beskrevet et samarbeid med nærmeste barnehage med ønske om gratis kjernetid for å nå sårbare barn og familier, som ellers ikke ville benyttet tilbud som barnehage og SFO. Hvordan tenker og beskriver de så sin rolle i det videre arbeidet? Ingrid beskriver det slik:

«Min oppgave som leder er å se de ulike strategiene og målene vi arbeider med, sette de i sammenheng, forenkle det og oversette til personalet. Se fagfornyelsen og oppvekststrategien i sammenheng kan være et eksempel. Min oppgave blir å se sammenhenger og peke på dette overfor personalet. Det kan fort bli litt fragmentert og sammenhengene mer usynlige.»

Dette med oversettelse og sammenhenger går igjen som en felles opplevelse og oppgave i skoleledernes beskrivelser av egen rolle. Noen eksempler er mer konkrete enn andre, slik Berit uttrykker det:

«Som skoleleder er det viktig at jeg pakker ut og konkretiserer strategien for de ansatte. Peke på sammenhenger til vår egen praksis med blant annet bruk av elevrådet i medvirkning. Det vi holder på med nå er å diskutere normalbegrepet. Hva er innafor og

utafor? Hva betyr det å være normal? Hvorfor driver vi med kartlegging og utredning? Det er en kulturendring som er nødvendig, men som vil ta tid.»

I tillegg til oversettelse skal skoleelderne velge form på sin tilnærming til oppvekststrategien og sentrale intensjoner i denne. Dette synes alle informantene å ha et felles og bevist forhold til. Peder beskriver det slik:

«Jeg opplever at når vi arbeider nedefra, så er det færre dilemma. Vi baker det mer inn i vår praksis og våre tanker. Det blir færre kollisjoner mellom nye føringer og egen praksis, når føringene tilpasses praksis enn når praksis tilpasses føringene. Jobben min er ikke å sette politiske beslutninger ut i live. Min jobb er å ta politiske føringer, utfordre og utforske disse i praksis. Min jobb er også å oversette de politiske føringene til vår praksis. Vi må møte politiske føringer med faglighet. Det er demokratisk kjempeviktig at jeg som skoleleder er litt dørvakt i forhold til hva vi tar inn, og hvordan vi utfordrer og utforsker de nye føringene. Hva funker og hva funker ikke? Gjerne med en lokal tvist. Det er også dette skoleeier skal la meg gjøre. Gi meg det handlingsrommet.»

Berit beskriver også sin rolle og valgte tilnærming til oppvekststrategien slik:

«Jeg tenker at jeg som skoleleder skal invitere til dialog, utfordre til handling og holdning. Jeg ønsker å utfordre kulturen og strukturen i nærmiljøet. Jeg er opptatt av at skolen skal være en samfunnsbygger som hjelper nye elever og familier ut i foreningslivet.»

Oppsummert kan vi si at alle informantene i undersøkelsen opplever at de har et stort handlingsrom i arbeidet med oppvekststrategien. De beskriver alle oversetterrollen som sin fremste oppgave i det lokale arbeidet. Det å konkretisere kjernelementene i oppvekststrategien, beskrive intensjonene med den og peke på sammenhenger mellom denne og skolens arbeid med LK-20. De beskriver i intervjuene at de både presenterer og arbeider med sentrale utfordringer som utenforskap og inkludering, samtidig som de identifiserer sammenhenger mellom oppvekststrategien og skolens øvrige rammeverk. Den ene informanten arbeider også med å finne kjennetegn på arbeid i tråd med intensjonene i egen praksis. På denne måten tilpasses oppvekststrategien til skolens praksis.

Videre i studien vil informantene beskrive sine roller og sitt handlingsrom nærmere når oppgaven tar for seg opplevelsen av og behovet for støtte, relasjon og tillit i organisasjonen.

4.4 Relasjon og tillit, styring og støtte.

Informantene har tidligere beskrevet implementeringsprosessen på kommunalt nivå og sin forståelse av begrunnelsen for oppvekststrategien. Opplevelse av egen rolle vil også være knyttet til opplevelse av relasjon, forventninger og støtte. Det er flere faktorer som er med på å påvirke opplevelsen av egen rolle, både direkte i arbeid med strategien og mer generelt i rollen som skoleleder. Dette kan være vanskelig å skille, og det henger naturlig sammen. Det er i samspillet mellom skoleeier og skolelederkolleger at rollen i denne oppgaven defineres. Det er i dette samspillet og i disse relasjonene at tillit, støtte og veiledning oppleves. Som informantene har beskrevet tidligere, ble det i arbeidet med oppvekststrategien valgt en litt ny organisering. Der felles ledermøter ble valgt som arena for arbeid med denne og med kommunaldirektør som skoleeier. Kommunaldirektør er som beskrevet svært sjelden deltakende på de kommunale rektormøtene. Dette er nok et forhold som har vært med å påvirke den opplevde relasjonen mellom skolelederne og skoleeier, men dette kan oppleves forskjellig. Berit beskriver det slik.

«I relasjon til skoleeier opplever jeg ingen tillit eller trygghet. Jeg opplever ingen oppfølging eller interesse for hvordan jeg har det eller gjør jobben min. Det kjenner jeg er problematisk. Ellers har jeg få forventninger til skoleeiernivået.»

Ingrid opplever det veldig forskjellig og uttrykker dette med relasjon og tillit på denne måten:

«I styringslinja opp mot skoleeier opplever jeg at jeg har fått mer støtte de siste årene, mer personlig støtte. En melding eller en telefon når jeg trenger det. Det er viktig å oppleve at jeg har tillit fra skoleeier. Dette opplever jeg sterkere de siste årene, også konkret i arbeidet med strategien.»

En annen dimensjon i relasjonen mellom skoleleder og skoleeier er forventninger. Dette går selvfølgelig begge veier. Peder beskriver de opplevde forventningene fra skoleeier slik:

«Jeg opplever en brist i forventningene fra skoleeier. Kommunaldirektør uttrykte at skolelederne var så negative til strategien, men kanskje handlet det om mangel på relasjon? At vi ikke får avklart forventninger, at hun kommer for langt unna oss som skoleledere. Klarer vi ikke å skape den forankringen i skoleledergruppa, vil ikke kommunen lykkes.»

I det relasjonelle perspektivet spiller også relasjonene mellom skolelederne inn. Dette har informantene beskrevet gjennom litt ulikt engasjement og litt ulike holdninger fra skolelederne til oppvekststrategien i skoleledergruppa. Blant annet uttalte Berit at noen skoleledere ikke prioriterte de felles ledermøtene på ou-området. Dette vil ikke bare påvirke det faglige arbeidet, men også til en viss grad relasjonene og tilliten mellom skolelederne. Dette oppleves også forskjellig av mine informanter. Peder beskriver det slik:

«Jeg opplever at rektornettverket, til tross for at vi er ulike og tenker forskjellig, er et viktig og godt fora for meg. Rektormøtene på kommunalt nivå er stort, og der snakker jeg mest med et utvalg kolleger, kanskje med kolleger en tenker likt som.»

Alle skolelederne i oppgaven har arbeidet ved skoler i forskjellige distrikt og har derfor erfaring fra ulike nettverk. Jeg har ikke spesifikt spurt om opplevde forskjeller mellom nettverkene, men det kunne vært interessant. Berit beskriver det slik:

«Det tar tid å bygge relasjoner og trygghet også mellom rektorkolleger. Før en blir kjent, kan en lett oppleve enkelte som mer negative. Det kan i enkelte grupper blant mine kolleger være klare svar på hva som er riktig, hva som er sant. Det liker jeg dårlig. Det er noen i rektorgruppa som har stor definisjonsmakt, uansett sak. Hvor er diskusjonene eller motkreftene?»

Det er ikke spesifisert om dette gjelder grupper i nettverk eller i den kommunale rektorgruppa. Det skulle jeg ha fulgt opp i intervjuet, men det ble ikke gjort.

Ingrid har en annen opplevelse av arbeidet og relasjonene i skoleledergruppa:

«I forhold til rektorgruppa så opplever jeg at vi deler mer erfaringer at vi alle kan være tydelige, spesielt i nettverk. Der tar vi ned saker og drøfter, før vi bringer de tilbake til skoleeier.»

Skolelederne har tidligere beskrevet hvordan de har opplevd implementeringsprosessen gjennom ledermøtene på ou-området. Der både eksterne forskere og fagmiljøer har deltatt i arbeidet og konkretisering av oppvekststrategien og kunnskapsgrunlaget. Alle skolelederne har også benyttet ulike ressurspersoner i presentasjonen av denne på sine skoler eller nærmiljø. Gjennom slik støtte kan også ulik behov for styring eller retning komme til uttrykk.

I denne delen av intervjuene kom det tydelig frem at informantene har ulike opplevelser av hvordan skoleeier følger opp arbeidet med oppvekststrategien. Peder beskriver det slik:

«I rektorgruppa er det nok ulike behov for styring og ledelse. Noen kan kjenne det utrygt om vi ikke har entydige satsinger og føringer. Det er jeg uenig i. Vi må få rom til å gjøre noe annet. Du styrer bare om du må. Jeg forventer at mine kolleger respekterer at jeg kan ta mine valg ifht hva som er behov på min enhet.»

Ingrid opplever ikke at rollen som skoleleder er tilført noen klar oppgave, men står fritt til å velge hvordan en skal forholde seg i den videre prosessen:

«Strategien burde fungere slik at jeg som skoleleder får et tydeligere mandat, men den er for lite konkret til det.»

Når skolelederne her uttrykker ulike behov og forventninger til skoleeiers styring av arbeidet med strategien, kan dette beskrives som behov slik Peder gjør her. Jeg tolker ikke nødvendigvis at dette er uttrykk for usikkerhet, men at det like mye kan være uttrykk for et ønske om å arbeide kunnskapsbasert, at arbeidet i skoleledergruppa skal være mer forskningsbasert. Berit uttrykker dette slik:

«Rektorgruppa er i hvert fall to-delt. Den ene delen ønsker nærmest total frihet i tilnærming, mens den andre delen som jeg er en del av ønsker mer uttalte forventninger og mål å arbeide mot. Det skal ikke være det samme hva du gjør eller hvordan du arbeider. Jeg er for en form for styring, så lenge det gjøres med kløkt og kompetanse.»

Oppsummert kan en si at informantene uttrykker ulike opplevelser når det gjelder sine relasjoner og grad av tillit i organisasjonen. Dette gjelder både relasjonene til skoleeier og til sine skolelederkolleger. Informantenes beskriver også ulike behov for støtte og styring i sitt arbeid med oppvekststrategien. Der enkelte uttrykker et stort behov for valgfrihet i tilnærmingen på egen enhet, beskriver andre et ønske om en tydeligere rolle gjennom konkrete oppgaver eller felles retning på det videre arbeidet. Oppgaven vil i fortsettelsen se på om disse forskjellene gir noen uttrykte forskjeller når informantene skal beskrive spor i praksis.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har informantene beskrevet ulike sider ved sin rolle som skoleleder gjennom opplevelser og erfaringer fra implementeringsprosessen. I disse beskrivelsene peker de både på det potensiale som oppvekststrategien representerer, men også på de utfordringer som er avdekket underveis i prosessen. De beskriver liten grad av involvering av skoleledere i arbeidet med implementeringen, og at skolelederne har et litt mangelfullt eierskap til implementeringsprosessen. «*SSP er en strategi som ble utviklet ovenfra og ikke sammen med oss skoleledere.*» Informantene beskriver videre at skolelederne opplever at oppvekststrategien er løst koblet til skolens kjernevirksomhet, og at arbeidet med denne kan oppleves å komme i tillegg til annet utviklingsarbeid. «*Innramminga av strategien har vært for utydelig. Sammenhengen mellom fagfornyelsen og oppvekststrategien skulle vært vektlagt tydeligere.*» Informantene beskriver ulike opplevelser av relasjoner og tillit til både skoleeier og sine skolelederkolleger. «*Jeg opplever at rektornettverket, til tross for at vi er ulike og tenker forskjellig, er et viktig og godt fora for meg.*» Skoleeier oppleves som distansert for to av informantene, mens den tredje virker å ha en bedre relasjon og flere kontaktpunkter med skoleeier. Informantene beskriver ulike ønsker for styring fra skoleeiers side i arbeidet. «*I rektorgruppa er det nok ulike behov for styring og ledelse. Noen kan kjenne det utrygt om vi ikke har entydige satsinger og føringer. Det er jeg uenig i.*» En av informantene uttrykker et behov for tydeligere retning og tydeligere definerte oppgaver, mens en annen ønsker frihet i tilnærming. Alle informantene opplever handlingsrommet i arbeidet med strategien som stort, men uten en tydeligere retning oppleves skolelederrollen i dette arbeidet som uklart for en av informantene. Informantene i studien beskriver likevel en forståelse for oppvekststrategiens begrunnelse og hva som er deres mest sentrale oppgave når denne skal innføres på deres skoler. «*Min oppgave som leder er å se de ulike strategiene og målene vi arbeider med, sette dem i sammenheng, forenkle det og oversette til personalet.*» Rollen som oversetter og arbeidet for å skape gode sammenhenger mellom kjernevirksomheten, arbeidet med LK-20 og oppvekststrategien.

I det neste kapitlet vil funnene her drøftes opp mot problemstillingen og forskningsspørsmål, i lys av tidligere forskning og teori som er presentert.

5.0 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte funnene fra studien opp mot tidligere presentert teori. Drøftingen av funn i lys av teori vil belyse studiens to forskningsspørsmål, for å få et tydeligere bilde av skoleledernes opplevelse av egen rolle i implementeringsprosessen av oppvekststrategien. Forskningsspørsmålene denne studien har undersøkt er:

- Hvordan forstår skolelederne begrunnelsen for oppvekststrategien, og hvilke spor finner vi av dette i tenkning og praksis?
- Hvordan opplever skolelederne relasjoner og tillit, støtte eller styring i organisasjonen?

Drøftingen vil vise hvordan funnene underbygger og svarer ut forskningsspørsmålene.

5.1 Implementeringsprosessen

Ingen av informantene i studien har opplevd at skolelederne som gruppe har blitt involvert i planleggingen eller organiseringen av implementeringsprosessen. Medvirkning, dialog og samarbeid beskrives i Stortingsmelding 28 (2015-2016) som en forutsetning. Informantene beskriver også at skolelederne som gruppe har et svakt eierskap til strategien. En av informantene forklarer dette med at oppvekststrategien har en manglende forankring i skoleledergruppa, mens en annen uttrykker at innrammingen av implementeringen har vært for utydelig. Den tredje informanten opplevde at oppvekststrategien var ferdig utformet, og at det fra skoleeiers side var en forventning om at skolelederne bare skulle utføre den. Dette i tråd med Irgens (2016). Viktigheten av å planlegge for involvering og skape eierskap i slike prosesser beskriver Fixsen et al. (2005, som henviser til i Roland og Westergård, 2015) som sentralt i god organisasjonsstruktur og kultur. Involvering er viktig for å skape felles forståelse for den endringen som er planlagt. Aktiv deltakelse i slikt endringsarbeid er nødvendig beskriver Paulsen (2021). Dette opplever informantene i denne studien at det ikke har blitt lagt nok vekt på. Blase et al. (2012, som henviser til i Roland og Westergård, 2015) beskriver personalet som skal drive endringsarbeidet som en viktig implementeringsdriver. Disse driverne er sentrale for å opprettholde evnen og troen på implementere intervensjoner med lojalitet, slik at de gir positiv effekt. Informantene i studien har ikke opplevd at det har vært en uttrykt forventning om deltakelse i spesifikke programmer, men at det på ulike måter er gitt rom for deltakelse i piloter eller kompetanseprogram som er iverksatt som en del av oppvekststrategien. En slik tilnærming fra skoleeier er opplevd som utydelig for informantene, og at det med fordel kunne vært

beskrevet tydeligere i prosessen som forventninger knyttet til deltakelse, oppgaver eller skoleledernes rolle. Paulsen (2021) og Irgens (2016) poengterer også at det er mindre sjanse for å lykkes med et slikt implementeringsarbeid om det er ferdige opplegg eller programmer som skal innføres. Da skapes et manglende eierskap mellom innholdet i programmet og de som skal sette endringene ut i praksis. I studien uttrykte en av informantene at oppvekststrategien var ferdig utformet, og at skolelederne bare ble satt til å utføre den. En slik opplevelse av instrumentalitet i implementeringen skaper da en opplevelse av manglende involvering. Informantenes opplevelse av mangelfull involvering i implementeringsprosessen og manglende eierskap til strategien, understøttes her av implementeringsforskning som er benyttet i denne studien. Ut i fra informantenes opplevelser kan man anta at det ikke er planlagt for skoleledernes involvering i planlegging eller gjennomføring av prosessen. Dette kan tyde på at skoleeier ikke har vært eksplisitt i sine forventninger om skoleledernes deltakelse i prosjekter eller kompetanseprogrammer. Manglende forventninger fra skoleeier kan være årsak til dette, men det er også selvstendige valg som den enkelte informant har gjort.

Et annet forhold, som kan forsterke opplevelsen av manglende involvering i arbeidet med oppvekststrategien, er tidsperspektivet. I studien beskriver alle informantene en form for hastverk og distanse i implementeringsprosessen, og en av informantene uttalte eksplisitt at prosessen gikk for raskt. Informantene opplever at de ikke har fått mulighet for aktivt eierskap til prosessen. Dette kan gå både på strategiens innhold, mål og intensjoner. Dette beskriver blant andre Fullan (2001) i Roland og Westergård (2015) gjennom de ulike fasene i implementeringsarbeidet. Dette beskrives også i Paulsen (2019), der en vellykket implementeringsprosess beskrives som et systematisk arbeid over 5-7 år.

Oppvekststrategien ble politisk vedtatt høsten 2018, og skulle sammen med enhetsmålene utgjøre rammeverket for alle enheter på oppvekst- og utdanningsområdet for perioden 2019-2022. Dette er en raskere prosess enn det som beskrives i litteraturen. Dette kan underbygge informantenes opplevelse av hastverk i implementeringsprosessen, selv om også forarbeidet med strategien som ble startet i 2017, er en del av implementeringen.

Funnene i denne studien viser at informantene har ulike opplevelser av de kommunale ledermøtene på OU-området. Disse møtene var ment å skulle være en arena for informasjonspredning, relasjonsbygging og kompetanseheving, der enhetsledere skulle møtes på tvers av fagområder for å bygge en felles forståelse for strategien og bruken av den. Det kan være krevende å skape et slikt felles utgangspunkt blant ledere med ulik

utdanning og praksis fra ulike fagfelt. Arbeidet med strategien i et tverrfaglig forum øker kompleksiteten. Det kan skape utfordringer med å skape felles forståelse eller gi riktig støtte, da utgangspunktene er forskjellige. Når informantene har så ulike opplevelser av disse møtenes relevans, vil implementeringsarbeidet med strategien allerede fra starten av støte på utfordringer som kan ta bort noe av den kollektive kraften. Kompleksitet beskrives av Fullan (2001) gjennom flere forhold, men han er opptatt av at endringene skal gi deltakerne en opplevelse av nytte, og at det må være balanse mellom kompleksiteten og organisasjonens kapasitet. Mathiesen og Skoland (2016) omtaler kompleksitet i sin evalueringsrapport av innføringsprogrammet; «Tidlig inn». De benytter begrepet interorganisatorisk kompleksitet om endringsarbeid som involverer flere aktører og flere profesjoner. Når flere av kommunens ulike forvaltnings- og virksomhetsområder involveres i arbeidet med strategien, økes kompleksiteten. Dette er i tråd med Alfer (2020). Det kan være slik at denne kompleksiteten, den kognitive- og organisatoriske distansen tar bort en del av det skolefaglige fokuset i arbeidet med strategien. Dette kan selvfølgelig også problematiseres gjennom den beskrivelsen av at det nettopp på disse møtene var et visst fravær av skoleledere, at noen ikke prioriterte disse møtene. Dette til tross for at det fra skoleeier ble poengtert at disse møtene var obligatoriske. Kompleksiteten i denne fasen går også på at det i denne fasen er ideer som skal oversettes til ny praksis. Kapasiteten økes gjennom den individuelle og kollektive mestringstro slik Paulsen (2019) beskriver det. I tråd med Fullan (2001) og Paulsen (2019) er det grunn til å anta at informantenes ulike opplevelser av relevans i møtene skyldes flere forhold, men at det er en sammenheng mellom kompleksiteten i strategien og informantenes mestringstro. Det kan også være at det beskrevne fraværet fra enkelte andre skoleledere i møtene påvirker motivasjonen til informantene.

I tillegg til kompleksiteten vil møtenes innhold og struktur ha betydning for informantenes opplevde relevans. Informantene opplevde dette ulikt. Den ene informanten beskriver eksplisitt at noen av møtenes innhold og struktur var god. Fixsen et al. (2005, som henviser til i Roland og Westergård, 2015) at i kommunikasjonsforbindelsen, der prosessleder legger til rette for trening, veiledning og administrativ støtte er nødvendig. På en annen side beskriver en annen informant møtene som en dårlig katalysator for det flerfaglige samarbeidet. Paulsen (2019) beskriver denne møtearenaen som svært sentral i en slik prosess for å skape forpliktelse i utviklingsarbeidet. I evalueringen av LK-06, skriver Aasen et al. (2012) at det er skoleeier som har myndighet og hovedansvar for

organisering av møter for skoleledere. Møter der skoleeier modellerer og konkretiserer slik at en unngår ulike forståelser av mål og intensjoner hos skolelederne, og i neste omgang ulik praksis på skolene. Dette beskriver også Sivesind (2012) som en forutsetning der handlingsrommet for skoleeier og skoleledere, er stort. Dette omtaler Paulsen (2019) gjennom skoleeiers myndighet som gatekeeper. Han beskriver at det i ledermøtene må legges vekt på at skoleeier legger til rette for å skape tolkningsfellesskap blant skolelederne, der deres profesjonelle skjønn presenteres, diskuteres og utvikles. Dette poengteres også av Iversen og Bonesrønning (2019) som et hovedansvar for skoleeier. I tillegg til slike lærende møter er det viktig med tilførsel av eksterne kompetanse (Postholm, 2012). I arbeidet med oppvekststrategien er en del av den kollektive kompetansehevingen lagt til de felles ledermøtene på ou-området. Her har forskere og eksterne kompetansmiljø deltatt på flere heldagsmøter. Det er også viktig å peke på at det siden mars 2020 ikke har vært mulig å arrangere felles ledermøter med fysisk oppmøte på grunn av koronapandemien. Det har blitt arrangert digitale samlinger for lederne på ou-området, men det har igjen lagt noen begrensninger for hvordan skoleeier har kunnet legge til rette for kompetanseheving og tolkningsfellesskap.

Denne studien viser at relevansen i disse ou-møtene oppleves ulikt av informantene. Dette kan ha flere forklaringer. En av disse kan være at en del av kompetansehevingen knyttet til implementeringen har vært lagt til underliggende prosjekter som relasjonell kapasitet og andre kompetanseprogram. Etersom deltakelsen her har vært frivillig, kan noen skoleledere oppleve implementeringen av oppvekststrategien som noe som kommer i tillegg til. Etter at ou-møtene ble digitale, er det grunn til å anta at formen og frekvensen på møtene gjorde det vanskelig å skape trygge tolkningsfellesskap.

5.2 Skoleledernes forståelse og spor i tenkning og praksis

Informantene i studien gir på ulikt vis uttrykk for at de alle har en forståelse for bakgrunnen for oppvekststrategien. Informantene virker å forstå mål og intensjoner med strategien. I lys av teori knyttet til kommune 3.0 tenkningen og rammeverket for oppvekststrategien, viser de til sammenhenger og grunnleggende forståelse. Dette i tråd med Guribye (2017) og Trondheim kommune (2018). Forståelsen kommer blant annet til uttrykk rundt prinsippet om aktivt medborgerskap og innbyggerinvolvering. En slik tenkning fremmes også av Loga (2018), der lokal samskaping blir en del av løsningen på mer komplekse velferdsutfordringer som ikke kan løses av det offentlige alene. Alle

informantene i studien beskriver slik forståelse gjennom tenkning og praksis ved egne skoler. De beskriver et utvidet nærmiljøsamarbeid med forskjellig innramming og representasjon. En av praksisene er beskrevet som et lokalt utvalg med bred representasjon fra nærmiljøet, der interesse for barn- og unges oppvekstmiljø er inngangsbilletten. Et annet fora er lokalt verdisamarbeid med lag og organisasjoner i nærmiljøet, der representantene er rekruttert fra disse. En tredje variant er et nærmiljøsamarbeid med utgangspunkt i idrettslaget, der idrettslaget inviterer skole, lag og organisasjoner i nærmiljøet. Alle disse møteplassene er organisert etter prinsippet om aktivt medborgerskap og innbyggerinvolvering. Involvering av innbyggere slik strategien beskriver, har samme formål som involvering slik beskrevet i implementeringsforskning, nemlig involvering for medvirkning og medansvar. Mandatet til disse gruppene er kanskje ikke tydelig definert, men har som utgangspunkt å skape relasjoner og bygge forståelse på tvers av grupper i nærmiljøene. Dette er en viktig grunntanke i arbeidet for trygge og likeverdige oppvekstmiljø (Trondheim kommune, 2018). Et slikt mandat tildeles ikke slike grupper fra skoleeier, men må finne sin unike rolle i de ulike nærmiljøene og defineres der. En av informantene var likevel tydelig på at skolen må utvikles gjennom faglighet fra ansatte, og at andre grupper, som for eksempel foreldre, er viktige samarbeidspartnere, men uten beslutningsmyndighet. Et annet prinsipp som ligger til grunn for denne tenkningen, er det tverrfaglige samarbeidet, der ulike faggrupper og aktører i kommunen i større grad skal samarbeide tettere for å bidra til felles forståelse for utfordringer i barn- og unges oppvekstmiljø, men også bidra til å skape tiltak for mulige løsninger på slike utfordringer. O'Toole (2003 og Carstensen og Bason, 2012, som referert i Mathiesen og Skoland, 2016) beskriver dette når de skisseres hvordan det offentlige må utvikle en forståelse for hvordan de kan operere innenfor interorganisatorisk kompleksitet. Dette er også i tråd med Hansen et al. (2020) og Alfer (2020) om samarbeid mellom sektorer og forvaltningsnivå. Informantene uttrykker tenkning og viser til ulike tverrfaglige samarbeid for å utvikle ny praksis. Dette er beskrevet gjennom tanker for og organisering av samarbeid med lokale barnehager, barne- og familietjenestene i bydelene og arbeid med ny organisering av det spesialpedagogiske arbeidet. Det siste i lys av et utvidet normalbegrep og større grad av inkludering i læringsfellesskapet. I tråd med de teoretiske perspektivene er det derfor grunnlag for å si at informantene i studien viser forståelse for tenkningen bak og målet med strategien, og dette kan sees i spor i praksis.

Informantene peker på at det har vært for lite fokus på felles intensjoner mellom LK-20 og oppvekststrategien, og at intensjonene i de to dokumentene derfor har blitt konkurrerende perspektiver, og ikke satt i en sammenheng. Informantene beskriver at intensjonene i strategien er for løst koblet til skolens kjernevirksomhet (Aas og Paulsen, 2017). Informantene uttrykker en forståelse for strategiens felles intensjoner, men beskriver samtidig at strategien mangler tydelig retning og er uklar når det gjelder ansvars- og oppgavefordeling. Det blir derfor opp til den enkelte skoleleder hvordan denne forståelsen kan brukes i arbeidet med strategien. Her vil skoleledernes tidligere erfaringer og individuelle valg bli viktige når strategien skal utvikles videre. Den videre utviklingen vil være avhengig av den enkelte skoleleders translatørkompetanse som Røvik (2007) benevner det. Dette vil jeg belyse nærmere når vi ser på skoleledernes opplevelse av egen rolle. Informantene opplever strategien som et sett med felles mål og gode intensjoner, men med manglende retning. I sitt rammeverk for implementering beskriver Fixsen et al. (2005, som henvist til i Roland og Westergård, 2015), kommunikasjonsforbindelsen. Det er en fase og en arena for å beskrive eller modellere hvordan en skal arbeide for å oppnå endring. I arbeidet med strategien vil dette være en arena for skoleeier å skape felles retning gjennom trening og veiledning. Dette for å sikre at skolelederne forstår hva som skal endres, hvordan og hvorfor? Denne prosessen vil også være avhengig av skoleeiers translasjonsledelse, og den kunnskapen skoleeier har om kontekstene oppvekststrategien skal oversettes til. Dette i tråd med Røvik (2007). Det vil videre være avgjørende hvordan skolelederne følger opp de intensjonene og den treningen som skoleeier planlegger for. I sitt rammeverk for implementering benevner Fixsen et al. (2005, som henvist til i Roland og Westergård, 2015) dette som lojalitetsmåling. Det handler både om skoleledernes lojalitet til strategien, men også skoleeiers oppfølging av implementeringsprosessen. Informantene i studien har pekt på at deltakelsen i ou-møtene har vært obligatorisk, men at deltakelse i kompetanseprogram som for eksempel relasjonell kapasitet har vært frivillig. De har også beskrevet at enkelte skolelederkolleger har valgt bort ou-møtene. Selv om informantene uttrykker en forståelse for tenkningen bak, intensjonene og målet med strategien, er det grunn til å anta at sammenhengen med skolens kjernevirksomhet er for løs. Dette kan tyde på at det ikke i tilstrekkelig grad er skapt en arena for trening og veiledning, som gir strategien en felles retning og viser klar sammenheng med skolens rammeverk. Forventningene fra skoleeier til skolelederne oppleves ikke å ha vært tydelige nok, og det har ikke vært en klar nok fordeling av ansvars- og arbeidsoppgaver underveis.

5.3 Skoleledernes opplevelse av relasjon og tillit, støtte og styring i organisasjonen
Før vi ser mer konkret på hvordan skolelederne oppfatter sin egen rolle i arbeidet med strategien, skal vi se på hvordan de opplever relasjon og tillit i organisasjonen.

Informantene i studien opplever dette forskjellig. Informantene i undersøkelsen beskriver sine relasjoner og opplevelse av tillit på forskjellige måter. I teorien skiller vi mellom relasjonell- og instrumentell tillit (Louis (2007 og Tschannen-Moran, 2014, som referert i Paulsen, 2019)). Relasjonell tillit beskriver relasjonen mellom personer som møtes jevnlig i et profesjonelt samarbeid. I denne studien benevnes relasjonene mellom skoleledere som relasjonell, da de har flere månedlige treffpunkt. Dette gir flere muligheter for å bygge relasjoner og relasjonell tillit. Denne studien viste at informantene opplevde sine relasjoner til andre skoleledere som ulike. De beskriver nettverkene på bydelsnivå som best egnet til å være en arena for gode faglige diskusjoner, mulighet for utvikling av faglig skjønn og relasjonsbygging, men dette er ikke entydig. To av informantene beskriver disse møtene som gode, mens den tredje beskriver nettverksmøtene som en arena ikke bare preget av den nødvendige psykologiske tryggheten. Dette beskriver også Edmondson (2002, som referert i Paulsen, 2019) som en utfordring, at det å snakke åpent ut i slike samarbeidsfora, er langt mindre vanlig enn vi liker å tro. Det er nettverkene selv gjennom nettverksleder og representant til rektorenes arbeidsutvalg som har ansvaret for disse møtene. Selv om en del av sakene i disse møtene er bestilling fra skoleeier, er det opp til nettverkene å organisere møtene slik at de fremmer relasjonsbygging og den nødvendige psykologiske tryggheten. Paulsen (2019) beskriver også sammenhengen mellom tillit og psykologisk trygghet. Denne typen trygghet er viktig for å skape et godt klima for erfaringsdeling og ærlige diskusjoner med meningsbryting. Når det gjelder de kommunale rektormøtene, opplever informantene de som for store til å skape de gode diskusjonene, og til å gi rom for å bygge nye relasjoner. Den ene informanten beskriver at man i disse møtene i hovedsak omgås de som en allerede har en relasjon til, eller de som en opplever som sine meningsfeller. En slik beskrivelse står på flere måter i motsetning til det samarbeidet som Paulsen (2019) beskriver for lærende møter, hvor det pekes på at skoleeier bør ha, som en del av sin strategi, å utvikle lederkollegiet til et lærende verksted i ledelse. Det vises her til sammenhenger mellom lærende møter, utvikling av profesjonelt skjønn og psykologisk trygghet. Hals (2019) og Hargreaves og Fullan (2014) beskriver også lærende møter som en viktig faktor. Informantene beskriver relasjonen til skoleeier i hele spennet fra god til

ikke eksisterende. Det kan være flere forhold som ligger bak slike beskrivelser, men graden av kontakt mellom informantene og skoleeier synes å være en faktor. Selv om ikke skoleeierskapet utgjøres av en person, er kommunaldirektørens fravær på rektormøtene nevnt som en faktor. Et slikt fravær gir færre muligheter til å bygge relasjon og avklare forventninger til rolle og arbeidsoppgaver. Instrumentell tillit beskriver Iversen og Bonesrønning (2019) som en viktig faktor i skoleeiers mulighet til å påvirke resultatene i skolen. I dette ligger også skoleeiers tillit til at skolelederne benytter sitt profesjonelle handlingsrom til å følge opp de mål og intensjoner som ligger i rammeverket. Mausestagen et al. (2018; Paulsen og Høyser, 2016 og Moos et al., 2016, som referert i Paulsen, 2019) viser også til flere norske og amerikanske studier. Disse studiene beskriver en positiv sammenheng mellom gode arenaer for skoleledere som kollegium, den enkelte skole og skoleledelsens utviklingskapasitet. De samme studiene viser også at det i slike prosesser kan skapes rom for å utvikle relasjonene mellom skoleeier og skoleledere. Aasen et al. (2012) peker også på det utviklingspotensialet som ligger i relasjonene. På bakgrunn av de opplevelsene som informantene uttrykker, og i tråd med det teorien vektlegger, er det grunn til å anta at de møtepunktene som ligger i organisasjonen, ikke tar ut sitt relasjonelle potensiale. I nettverksmøtene på distriktsnivå er det skolelederne selv som har ansvaret for formen og mye av innholdet. På kommunalt nivå ligger dette ansvaret hos skoleeier. I tråd med beskrivelsene som er gitt kan en få inntrykk av at relasjonene og tilliten mellom skoleledere og skoleeier også er avhengig av skoleeiers oppfølging. Selv om alle skolelederne i en eller annen form har arbeidet med strategien, kan uttalelsen fra den ene informanten gå i retning av at kontakten med skoleeier har vært mer bekræftende. Dette kan igjen sees på som en prioritering fra skoleeier, der enkelte prosjekter eller skoleledere gis større oppmerksomhet.

Informantene i studien uttrykker alle at de opplever å bli gitt et stort handlingsrom i arbeid med strategien. Informantene uttrykker i denne studien ulike opplevelser av behovet for støtte og styring. Det er derfor interessant å drøfte hvordan de opplever nødvendig støtte, eller grad av styring i et handlingsrom som er stort, uten klare forventninger og med ulike opplevelser av instrumentell tillit. I følge Aasen og Sandberg (2010) er klare mål, tydelig ansvarsfordeling og god støtte og veiledning viktige faktorer for styring i skolen. Hvordan opplever informantene balansen mellom støtte og styring? Det er nok nødvendig å se dette i et generelt perspektiv, selv om utgangspunktet for intervjuene var med implementeringsprosessen i fokus. Det kan være vanskelig å skille klart mellom

opplevelsene fra arbeidet med strategien og den generelle opplevelsen av støtte og styring i Trondheimsskolen. Begrepet Trondheimsskolen er et felles vedigrunnlag og forventningsdokument som brukes som en samlebetegnelse for alle skolene i kommunen. Informantene har på sine skoler deltatt i prosjekter i tråd med oppvekststrategien. Gjennom denne deltakelsen har informantene vært i samarbeid med ressurspersoner i regi av skoleeier. Tilførsel av eksternt kompetanse i utviklings- og endringsarbeid vises til som en sentral faktor i Postholm (2012). En forutsetning for at den eksterne kompetansen skal virke, er at samarbeidet mellom organisasjonen og de eksterne er systematisk, varer over tid og der begge parter deltar aktivt. I tilknytning til arbeidet med strategien er det ingen av de representerte skolene som har deltatt i relasjonell kapasitet eller andre kompetanseprogram. Blase et al. (2012, som henviser til i Roland og Westergård, 2015) beskriver ulike former for implementeringsdrivere. Disse driverne beskriver ulike faser i implementeringsprosessen, og er viktige faktorer for ledelsen i arbeidet med å oppnå de ønskede endringene. Skolelederne er en av implementeringsdriverne i arbeidet med strategien. Flere av disse driverne beskriver Fixsen et al. (2005, som henviser til i Roland og Westergård, 2015) i sitt rammeverk for implementering som kommunikasjonsforbindelsen. Her skal det skapes arena og klima for trening, veiledning og administrativ støtte. Som tidligere beskrevet, er det vist til at organisasjonsdrivere i form av kompetanseheving, både er lagt til felles OU-møter, men også til andre kompetanseprogram. De eksterne ressursene som har deltatt med forskning og kompetanse i OU-møtene har deltatt på enkelte dager. Informantenes opplevelse av denne typen støtte har vært fragmentert. De opplever at de ikke har fått delta i den mest inngående støtten gjennom kompetansehevingen. I Paulsen (2019) beskrives både individuell- og kollektiv mestringstro som sentrale faktorer i endringsarbeid. Dette beskrives blant annet gjennom læringssyklusen til Wood og Bandura (1997, som referert i Paulsen, 2019), der kapasitet stimuleres av motivasjon og opplevelse av mestring. De viser til at den enkelte medarbeiders kapasitet til å utføre nye og flere arbeidsoppgaver økes parallelt med opplevelser av mestring og økt motivasjon. I lys av disse teoretiske perspektivene opplever informantene den støtten som er gitt av skoleeier direkte i arbeidet med strategien som fragmentert. At de ikke er gitt noen tydelige arbeidsoppgaver, eller at skoleeier har noen klar plan for oppfølgingen med skolene og skolelederne. Informantene beskriver ulik grad av opplevd støtte i sitt arbeid med strategien.

Både i implementeringsprosessen knyttet direkte til oppvekststrategien, og på et mer generelt grunnlag, har denne studien vist at informantene er delt i synet på styring i skolen,

og skoleeiers rolle. En av informantene ønsker stor frihet i valg av og i tilnærming til satsingsområder, nasjonale og kommunale føringer. Informanten ønsker at de lokalt, og på den enkelte skole, skal kunne avgjøre hvordan de skal arbeide med den politisk vedtatte oppvekststrategien og annet rammeverk for skolen. En annen av informantene ønsker seg en tydeligere retning med klarere forventninger til både hva og hvordan skolene skal jobbe. Denne studien viser at informantene tenker ulikt om egen frihet i tilnærming og valg av satsingsområder. Dette beskriver Irgens (2016) i sitt to-øyde perspektiv; balansen mellom det vitenskapelige- og det humanistiske perspektiv i organisering og ledelse av skolen. Det er nødvendig med en balanse mellom det strukturelle, instrumentelle og større grad av standardisering på den ene siden, og fortolkning, variasjon og kreativitet på den andre siden. Dette uttrykker også Edmondson (2002, som referert i Paulsen, 2019) som en balanse mellom psykologisk trygghet, forpliktelse, ansvar, verdier, normer og kvalitetsmål. De ulike oppfatningene som informantene beskriver i denne studien kan være et uttrykk for et ønske om ulik grad av styring. Dette kan nok handle om både verdisyn og ledertype. *«Men skolesjefen må mestre balansen mellom styringsplikter, kontrolloppgaver og myndighetsutøvelse på den ene siden og rollen som læringsmotivator, rollemodell og tilrettelegger for læringsprosesser på den andre siden».* (Paulsen 2019, s. 39). Denne balansen er viktig for hvordan skolelederne opplever behovet for styring av Trondheimsskolen generelt og i arbeidet med strategien. Informantenes opplevelse av uklar struktur, uklar ansvars- og oppgavefordeling i implementeringsprosessen gir grunnlag for å anta at denne balansen ikke har vært god nok i arbeidet. Dette vil derfor virke forsterkende på det opplevde behovet for styring. Den ene informanten uttrykker et ønske for å arbeide mer kollektivt og kunnskapsbasert i Trondheimsskolen, hvor man i større grad styres både hva det skal arbeides med og hvordan. Informantenes ulike behov eller ønske for styring går først og fremst på hvordan. De uttrykker alle en lojalitet til nasjonalt og kommunalt rammeverk, men er uenige i synet på hvordan tilnærmingen til dette skal skje. Højdahl og Reusch (2018) viser til at skoleledere ofte bruker sine erfaringer og kompetanse fra tidligere implementeringsprosesser i denne tilnærmingen. Det er dette handlingsrommet informantene har ulikt syn på. I det neste delkapittelet vil jeg se nærmere på hvordan informantene opplever sin rolle, og hvordan de tenker å tilnærme seg strategien i arbeidet på egen enhet.

5.4 Skoleledernes opplevelse av egen rolle

I informantenes beskrivelse av sine viktigste oppgaver i det videre arbeidet med strategien, nevner alle oppgaven som oversetter Røvik (2007). I dette legger de oppgavene med å konkretisere, skape mening og sammenhenger mellom intensjonene i strategien, LK-20 og praksis. I denne studien ble denne manglende sammenhengen beskrevet som en av årsakene til at arbeidet med strategien ble opplevd som mindre relevant for enkelte av informantene. De ser derfor at det blir en viktig oppgave som skoleledere å synliggjøre denne sammenhengen for personalet på sine skoler fremover. Denne prosessen beskriver Røvik (2007) gjennom ulike faser, og der ulike former for translatørkompetanse er viktig. Her benytter Røvik (2007) begrepene dekontekstualisering og kontekstualisering om to faser som skolelederne skal gjennom i sitt arbeid med strategien. I første omgang handler det om å skape forståelse for intensjoner, kjernekomponentene og kompleksiteten i strategien. Da må skolelederne ha god kjennskap til målene i strategien, begrunnelsen for denne og hvor eksplisitt denne er beskrevet. I neste fase i implementeringen, handler det om å velge ut fokus for strategiens utgangspunkt på egen skole, og vurdere hvor komplekst det vil være å overføre strategien. Til dette kreves minst to typer kompetanse eller kunnskap. Gjennom god kjennskap til konteksten og kompleksiteten i strategien og forholdene ved egen skole, må skolelederne legge en plan for implementeringen. Dette i tråd med Larsen (2017). Dette krever analyse- og sorteringskompetanse. Denne kompetansen beskriver Røvik (2007) som flerkontekstualitet. I arbeidet med strategien handler det om det idemessige grunnlaget for kommune 3.0 tenkningen og de erfaringene som er gjort i praksis andre steder i Norge, men også i Danmark og England. Informantene har tidligere i studien beskrevet sin egen forståelse for strategien og knyttet denne til lokal praksis. Lokalt har dette tatt form av både holdningsarbeid og arbeid med spesifikke tema. Det gis uttrykk for at informantene i studien besitter den kompetansen som beskrives her, men at det ikke er en enkel jobb på grunn av strategiens kompleksitet. Røvik (2007) beskriver videre ulike oversettelsesregler, eller modus som de også benevnes som. Disse oversettelsesreglene deles inn i tre grupper og beskriver ulike tilnæringsmåter til de endringene, eller den ønskede praksis som en vil arbeide mot.

Det første av disse modusene er kopiering (Røvik, 2007). I dette moduset beskrives det at man tar ideer og gode eksempler fra en praksis og overfører med minst mulig endringer eller tilpasninger fra en kontekst til en annen. Dette er en øvelse som kan bli krevende om man har komplekse og sammensatte endringer som skal gjennomføres. Et eksempel fra

praksis som ble beskrevet av en informant, er det lokale ekspertutvalget som ble dannet. Dette er på mange måter en kopi av det kommunale ekspertutvalget som var med å utarbeide strategien.

Det andre moduset, eller oversettelsesregelen som beskrives i Røvik (2007), er det modifierende. Dette beskrives som at man beholder kjernen i de endringene som skal overføres, men tilpasser dette til konteksten gjennom å legge til eller trekke fra elementer fra utgangspunktet. Informantenes beskrivelse av eget arbeid med å skape sammenheng mellom oppvekststrategien og overordnet del i LK-20 kan sees på som en slik oversettelse. Det er likheter i prinsipper og intensjoner, men kontekstene har ulikheter. Der den ene konteksten beskriver hvordan Trondheim kommune skal arbeide for å løse såkalte wicked problems (Hansen et al. 2020), er den andre den overordnede delen i LK-20. For å skape legitime sammenhenger mellom strategien og LK-20 kreves visse tilpasninger. Informantene ser behov for å kunne forenkle noe for å få til gode sammenhenger mellom kontekstene, strategi og plan.

Det tredje moduset er det radikale (Røvik, 2007). Dette moduset beskriver større frihet i oversettelsen, og forholder seg ikke så strengt til den opprinnelige ideen. En informant har beskrevet at de på skolen arbeidet nedefra, tar utgangspunkt i egen praksis og tilpasser strategien til egen praksis. En slik beskrivelse kan sies å benytte en slik oversettelse. Dette var en bevisst strategi i oppstarten av arbeidet med strategien på egen skole, det skapte færre motsetninger og dilemma. Ut fra det Røvik (2007) beskriver av translatørkompetanse og oversettelsesregler, kan vi anta at informantene i studien er i besittelse av den kompetansen som er nødvendig, og at de på ulikt vis benytter oversettelsesreglene som beskrevet i Røvik (2007). Eksemplene fra studien viser at handlingsrommet er stort, og informantene benytter ulike former for oversettelse.

Alle informantene er enige i at deres handlingsrom i det videre arbeidet er stort. Det betyr at rollen kan utformes på ulike måter, og at det er både mulig og nødvendig å bruke egne erfaringer og egen kompetanse til å forme rollen. Sivesind (2012) beskriver i sin evaluering av LK-06 at skoleeier har ansvar for blant annet tydelig rolle- og ansvarsfordeling når det kommunale- og lokale handlingsrommet blir stort. Dette opplever ikke informantene i studien at skoleeier har gjort godt nok i denne prosessen. En av informantene uttrykker tydelig at rollen som skoleleder handler om å utfordre og utforske politiske vedtak, ikke utføre disse etter detaljerte beskrivelser. Informanten presiserer at praksis skal utformes i en

lokal kontekst. Dette i tråd med oversettelsesreglene i Røvik (2007). En annen informant uttrykker at det politiske skoleeierskapet har liten forståelse for hva en kan oppnå i en kompleks organisasjon som skole, både med tanke på omfang og tempo. I evalueringen beskriver Sivesind (2012) skolelederens ansvar for å konkretisere mål, innhold og arbeidsmetoder i arbeid med nye læreplaner, for i størst mulig grad å sikre en felles forståelse. Dette er en oppgave som skoleledere må gjennomføre uavhengig av skoleeiers forarbeid. Iversen og Bonesrønning (2019) sier også noe om hva skoleeier kan gjøre for å gi skoleledere det nødvendige handlingsrommet og den nødvendige myndighet i arbeid på egen enhet. Rapporten peker på delegert myndighet og balansert resultatfokus som to faktorer. Med delegert myndighet menes både ansvarsområder og arbeidsoppgaver knyttet til rolle. Noen av disse kan være konkrete og entydige, mens flere oppgaver og forhold dukker opp underveis som en del av ledelsesprosessene. Dette blir oppgaver som må løses i samarbeid, og med skoleleders bruk av godt profesjonelt skjønn. Med balansert resultatfokus menes målsettinger som er satt opp av skoleeier og som hele organisasjonen skal jobbe mot. Balansen, som beskrives i rapporten, handler blant annet om at skoleeier ikke bare kan ha fokus på konkretiserte tall og elevresultater, men også må ha fokus på variasjoner og prosesskvalitet. Oppvekststrategien har en handlingsplan med tydelig beskrevne innsatsområder. Den beskriver også en tilnæringsmåte gjennom tverrfaglig tenkning og representasjon, som i større grad enn tidligere, skal bidra til å løse en del komplekse utfordringer barn- og unge møter i sin oppvekst. Informantene opplever at strategien i liten grad beskriver skoleledernes rolle i implementeringsprosessen. Den ene informanten i studien beskriver at man som skoleleder opplever forventningspress fra flere aktører, og at det derfor blir skolelederens oppgave å skjære litt gjennom. Dette beskriver Aas og Paulsen (2017) som skolelederens profesjonelle skjønn i krysspress. I tråd med dette, og det som informantene uttrykker, er det viktig at skoleledere på en selvstendig måte konkretiserer innhold og rammer for egen rolle. I dette ligger også jobben som oversetter, det å konkretisere strategiens mål og intensjoner.

5.5 Oppsummerende drøfting

I studien er det undersøkt og gjort rede for funn som forteller hvordan skoleledere har opplevd implementeringsprosessen. Dette er forklart gjennom informantenes forståelse av tenkningen bak og begrunnelsen for oppvekststrategien. Forståelsen er også beskrevet gjennom spor av strategien i tenkning og praksis. Studien tar også for seg hvordan

skoleledere har opplevd relasjon og tillit, støtte og styring i organisasjonen i arbeidet med oppveksstrategien. Gjennom analysen og teoretisk rammeverk gir dette et innblikk i hvordan informantene har opplevd sin rolle i denne implementeringsprosessen.

Det første funnet er knyttet til selve implementeringsprosessen, og beskriver det som informantene opplever som manglende involvering og eierskap til prosessen. Det vises til at skolelederne som gruppe ikke opplever å ha blitt inkludert i planleggingen og gjennomføringen av implementeringsprosessen. I implementeringsforskning er involvering og aktiv deltakelse en nødvendighet for å oppnå eierskap og ønsket endring Paulsen, 2019. Dette også i tråd med Fullan (2001) og Fixsen et al. (2005, som henviser til i Roland og Westergård, 2015). På bakgrunn av informantenes erfaringer er det grunn til å tro at manglende involvering og eierskap kan skyldes manglende planlegging fra skoleeier. Det er likevel riktig å si at skolelederne på lik linje som andre ledere på ou-området, har hatt mulighet til å delta i kompetanseprogram som relasjonell kapasitet. Tidsperspektivet for hele implementeringsprosessen er holdt frem som en annen mulig årsak til informantenes manglende eierskap. Implementeringsprosessen var planlagt gjennomført over en periode på 4 år. Paulsen (2019) anslår at en slik prosess bør ha en varighet på 5-7 år. Dette tidsperspektivet kan ha gjort det vanskeligere for informantene å oppleve involvering og eierskap til prosessen.

Et annet funn er informantenes ulike opplevelser av relevans i de felles ledermøtene på oppvekst- og utdanningsområdet. Det var disse møtene som ble valgt som formell hovedarena for implementeringen med skolelederne. Analysen viser at informantenes ulike opplevelser av disse møtene i hovedsak skyldes to forhold; møtenes innhold og struktur, og strategiens kompleksitet. Paulsen (2019) hevder at ledermøter på det kommunale nivået sjelden tar ut sitt potensiale som lærings- eller utviklingsarena. I de lærende møtene beskrives det som viktig at skoleledernes profesjonelle skjønn utfordres og utvikles, der skoleeier leder og deltar i et felles tolkningsfellesskap (Paulsen, 2019). Dette i tråd med Fixsen et al. (2005, som henviser til i Roland og Westergård, 2015) og Fullan (2001). Kompleksiteten i strategien kan ha påvirket informantenes ulike opplevelser av relevans i disse møtene, slik O'Toole (2003, som referert i Mathiesen og Skoland, 2016) beskriver det. To av informantene i studien har opplevd at møtenes kompleksitet har gjort innholdet mindre relevant. Det må tillegges at denne serien av møter også fikk en lavere frekvens og en annen form på grunn av restriksjonene knyttet til koronapandemien.

Denne studien viser funn som uttrykker informantenes forståelse for tenkningen bak strategien. Forståelsen beskrives på flere måter gjennom spor i praksis. Informantene viser forståelse for grunntenkningen i både strategidokumentet og kommune 3.0 forskningen, og formålet med disse. Dette i tråd med Loga (2018). Informantenes forståelse for denne tenkningen beskriver også en mulig svakhet i implementeringsprosessen. Dette beskriver informantene gjennom en manglende sammenheng mellom intensjonene i oppvekststrategien og overordnet del i LK-20. Strategien kan derfor oppleves av informantene som løst koblet til skolens kjernevirksomhet slik Paulsen (2019) beskriver det. Informantene uttrykker at denne sammenhengen er kunnskap som skoleeier burde benyttet i arbeidet med strategien, slik Røvik (2007) beskriver translatørkompetanse.

En del av studien bygger på informantenes opplevelse av relasjoner og tillit i organisasjonen. Her hadde informantene ulike opplevelser av relasjoner og tillit, både i det vertikale og horisontale spennet i organisasjonen. I det vertikale spennet skyldes i hovedsak at informantene opplever ulik grad av møtepunkter og oppfølging fra skoleeier. I det horisontale spennet mellom skolelederne skyldes variasjonen møtenes innhold og struktur. Schein (2002, som referert i Paulsen, 2019) peker på viktigheten av samarbeid mellom aktører skal oppleves som risikofritt, og som beskriver som psykologisk trygghet. En kan derfor anta at de møtefora som skolelederne har, felles eller i nettverk, ikke alltid har tatt form av lærende møter (Paulsen 2021).

Informantene beskriver at de har opplevd ulik grad av støtte i sitt arbeid med oppvekststrategien. Gjennom de felles ou-møtene har skoleeier invitert eksterne fagpersoner og ekstern kompetanse for å gi skolelederne kompetanseheving i form av forskning og informasjon om ulike kompetanseprogram. Ekstern kompetanse beskriver Postholm (2012) som en viktig faktor i utviklingsarbeid. Fixsen et al. (2005, som henvist til i Roland og Westergård, 2015) har beskrevet kommunikasjonsforbindelsen som en arena for trening, veiledning og administrativ støtte. Informantenes ulike opplevelser av støtte kan handle om at noe av kompetansehevingen, og den administrative støtten, er lagt til spesifikke kompetanseprogram. Informantenes opplevelse gir også grunn til å anta at skoleeiers støtte til skoler og skoleledere er ulik.

Studien viser at informantene er delt i synet på skoleeiers styring av Trondheimsskolen og arbeidet med oppvekststrategien. En av informantene gir uttrykk for et ønske om tydeligere felles retning og mer kunnskapsbasert tilnærming. En annen av informantene beskriver et

ønske om frihet både i valg av satsingsområde, men spesielt i forhold til valg i tilnærming. Irgens (2016) beskriver balansen i det to-øyde perspektivet, mellom det vitenskapelige- og det kunstneriske øye. Dette beskriver også Paulsen (2019) som en nødvendig balanse for skoleeier. Med kontroll og myndighetsutøvelsen på den ene siden, og motivator, rollemodell og tilrettelegger for gode læreprosesser på den andre siden. Selv om ingen av de refererte informantene kun representerer den ene retningen, beskriver de ulike ønsker for grad av styring fra skoleeier.

Informantene i studien hadde noen felles tanker om egen rolle i det videre arbeidet med strategien. De beskriver alle sin oversetterrolle, som sentral i arbeidet på egne skoler. Informantene har beskrevet den løse koblingen mellom oppvekststrategien og overordnet del i LK-20 som en mulig svakhet med strategien. Potensialet i å gjøre denne koblingen sterkere, ønsker de å utnytte i arbeidet på egne skoler. Til denne oppgaven er det behov for det som Røvik (2007) beskriver som translatørkompetanse. Denne typen kompetanse har informantene gitt uttrykk for at de innehar. Det er også interessant å se på informantenes beskrivelser i lys av de oversettelsesreglene som Røvik (2007) beskriver. Informantene uttrykker både tanker og beskriver praksis, som kan defineres som bruk av alle de tre modusene, eller oversettelsesreglene.

Aas og Paulsen (2017) beskriver noen egenskaper skoleledere bør ha i et utviklingsarbeid der handlingsrommet er stort, og rollen ikke er tydelig definert av skoleeier. De forklarer hvor avgjørende skoleledernes profesjonelle skjønn er. Som skoleledere vil man oppleve ulike former for krysspress og motstridende eller komplekse styringssignaler. Da er det viktig at skolelederen utøver godt profesjonelt skjønn for å sortere og prioritere hva som skal være fokus i egen skole. I denne studien ligger det til skoleleder å konkretisere innhold og mål i arbeidet med oppvekststrategien på egen skole. Dette er også i tråd med Sivesind (2012), som beskriver konkretisering som en viktig oppgave for skoleleder. I dette ligger også det å synliggjøre sammenhenger mellom strategien og skolens øvrige rammeverk, slik informantene uttrykker det.

6.0 Konklusjon

Tema for denne studien har vært implementeringsprosessen av oppvekststrategien stein saks papir. Problemstillingen jeg jobbet ut i fra i denne studien, var som følger:

«Hvordan opplever skoleledere sin rolle i implementeringsprosessen av oppvekststrategien stein saks papir?»

Funnene i studien viser at informantene ikke har opplevd noen vesentlig grad av medvirkning i utvikling av oppvekststrategien eller planlegging av selve implementeringsprosessen. I tråd med Fullan (2001) og Fixsen et al. (2005, som henvist til i Roland og Westergård, 2015) er det grunn til å anta at dette svekker skoleledernes eierskap til implementeringsprosessen. Samtidig viser studien at informantene har felles tanker om at deres rolle som oversetter i det lokale arbeidet med oppvekststrategien er sentral. Det er grunn til å anta at en del av årsaken skyldes informantenes erfaringer med manglende eierskap til prosessen på kommunalt nivå og deres erfaringer fra tidligere implementeringsprosesser. Det er også grunn til å anta at informantene vil velge ulike tilnærming eller oversettelse i arbeidet med strategien på egne skoler (Røvik, 2007).

Videre forskning knyttet til oppveksstrategien bør se på skoleledernes valg av tilnærming i det videre arbeidet, og skoleeiers oppfølging av skolene i arbeidet med strategien. Det blir da interessant å se om intensjonene i oppvekststrategien nås gjennom økt tverrfaglig tenkning og samarbeid, og bredere representasjon i laget rundt barnet. Hvilken effekt vil dette ha på arbeidet med barn- og unges utfordringer slik de beskrives i oppvekststrategien. For fremtidige komplekse implementeringsprosesser i organisasjonen, bør en se på hvordan en kan planlegge for større grad av involvering og eierskap. En slik forskning bør gjøres gjennom en bredere representasjon med flere informanter, slik at man kan sikre et enda mer representativt resultat. Som denne studien viser kan dette forskes på gjennom å belyse ulike forhold, som for eksempel kompleksitet og kapasitet, relasjon og tillit i organisasjonen.

7.0 Litteraturliste

- Aas, M. & Paulsen, J.M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen E., Prøitz, T.S. og Hertzberg, F. (2012) *Kunnskapsløftet som styringsreform- et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåene og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Hentet 5.01.21 fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport2012-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aasen og Sandberg. (2010). *Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet*. Hentet 04.01.21 fra <https://doi.org/10.5617/adno.1058>
- Alfer, K.T. (2020). *En organisasjon i utakt? En studie av hvordan rådgivere erfarer handlingsrom og samhandling ved overgang til kommune 3.0*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.
- Alsos, K., Dapi, B. og Ødegård, A. M. (2020). *Trender i arbeidslivs og velferdspolitikken fram mot 2035*. (Fafu-rapport 2020:32). Hentet 13.12.20 fra <https://fafu.no/zoo-publikasjoner/fafu-rapporter/item/trender-i-arbeidsliv-sog-velferdspolitikken-fram-mot-2035>
- Avesson, M. og Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New-York: Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske forlag
- Blase, K.A., Van Dyke, M., Bailey, F. W. & Fixsen, D. L. (2012). *Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology*. American psychological association. Hentet 10.10.20 fra <https://doi.org/10.1017/CBO9781139013949.004>
- Fixsen, D.L., Naom, S., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. University of South Florida: Louis de la Parte Florida Mental Health Institute Publication #231 Hentet 06.10.20 fra

https://www.researchgate.net/publication/283997783_Implementation_Research_A_Synthesis_of_the_Literature

Fullan, M. (2001). *Leading in the Culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guribye, E. (oktober 2016). *Mot «Kommune 3.0»? (FoU-rapport nr. 3/2016)*.

Hentet 13.12.2020 fra

<https://static1.squarespace.com/static/5dd15233cf3c9512c32ddf10/t/5dd1a74c48fc02235997c6e8/1574020944751/FoU-rapport-3-2016-endelig.pdf>

Hansen, I. L. S., Jensen, R. S. og Fløtten, T. (2020) Trøbbel i grenseflatene samordnet innsats for utsatte barn og unge. Hentet 08.11.20 fra <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/trobbel-i-grenseflatene>

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget.

Hals, M.E. (2019). *Vi vil, men får vi det til? En kvalitativ studie av skoleeiers forståelse av sin oppgave med forankring og implementering av fagfornyelsen fram til 2020*. (Masteroppgave). Universitetet i Trømsø, Tromsø.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm.

Højdahl, M. N. og Reusch, M. P. (2018). *Skoleledelse og læreplanarbeid Hvordan ser skoleledere sin rolle i å lede det lokale arbeidet med læreplaner ved skolen?* (Masteroppgave). Univeristetet i Oslo, Oslo.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Iversen, J.M.V. og Bonesrønning, H. (2019). *Hvordan påvirker kommunens politiske og administrative styring og ledelse resultatene i skolen?* (SØF-rapport nr. 06/19). Hentet 03.02.21 fra http://www.sof.ntnu.no/SOF/S%C3%98F-R%2006_19.pdf

Klev, R og Levin M. (2002). *Forandring som praksis: læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2019). Kommuneproposisjonen 2020. (Prop. 113 S (2018–2019)). Hentet 04.12.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-113-s-20182019/id2644837/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016) Stortingsmelding 21: *Lærelyst- tidlig innsats i skolen.* (2016-2017). Hentet 13.11.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=4>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Stortingsmelding 28: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet.* (2015-2016). Hentet 30.11.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, T. (2017). *Viktige forutsetninger for implementering av programmer og tiltak I skolen.* Universitetet i Bergen. Hentet 04.11.20 fra <http://www.forebygging.no/Global/Implementering,T.Larsen,endelig.pdf>
- Loga, J. (2018). *Sivilsamfunnets rolle i velferdsstatens omstilling.* Hentet 10.01.2020 fra https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2018/01/sivilsamfunnets_roller_i_velferdsstatens_omstilling
- Louis, K. S. (2007). *Trust and improvement in schools.* Hentet 10.11.20 fra https://www.researchgate.net/publication/259754500_60_Louis_KS_2007_Trust_and_improvement_in_schools_Journal_of_Educational_Change_61_1-24
- Lopez, L. M. (2013). *Fullans modell for faser i implementeringen, figur 2.* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger. Hentet 13.09.20 fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185763/laura.milena.lopez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mathiesen, I.H. og Skoland, K. (2016). *Evaluering av opplæringsprogrammet Tidlig inn- hva har skjedd i kommunene?* (Raport IRIS - 2016/054). Hentet 13.03.21 fra <http://www.forebygging.no/Global/Oppdatert%20rapport%20om%20tidlig%20inn%20fra%20Iris.pdf>

Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Preøtz, T. S. (2018). *Elevresultater: Mellom kontroll og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Moos, L., Kofod, K. og Brinkkjær, . (2016). *Danish Superintendens as Player in Multiple Network. Nordic superintendes: Agents in a broken chain*. 25-63.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-25106-6_2

Norsk kulturskoleråd, (2018). *På vei mot ny kommunerolle*. Hentet 10.10.20 fra https://kulturskoleradet.no/_extension/media/7342/orig/2020%20Fremtidenskulturskole-kulturskole3.01.5pdf

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Hentet 20.10.20 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

O'Toole, T.P., Aaron, K. F., Chin, M. H., Horowitz, C. & Tyson, F. (2003). *Community-based Participatory Research: opportunities, challenges, and the need for a common language*.(592-4). Hentet 14.03.21 fra <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2003.30416.x>

Paulsen, J.M (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Paulsen, J.M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt- Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Paulsen, J. M. og Høyser, H. C. (2016). *External Control and Professional Trust in Norwegian School Governing: Synthesis from a Nordic Research Project. Nordic superintendes: Agents in a broken chain*. 99-138. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25106-6_4

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). *Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer*. I: M.B. Postholm, Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling (s. 21–50). Tapir akademisk forlag.

Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Moksnes, E. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Schein, E. (2002). Foreword. I: A.C. Edmondson (Red.). *Teaming. How Organizations Learn, Innovate and Compete in the Knowledge Economy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sivesind, K. (2012) *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evaluering av Kunnskapsløftet*. Hentet 2.11.20 fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta-oslo/2.2012.pdf>
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998). *Grounded Theory in Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondheim kommune. (2018). *Stein saks papir- en strategi for å bygge sterker barnefelleskap*. Hentet 20.08.19 fra <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/02-skoler/skoler-p-a/stavset-skole/stein-saks-papir-strategidokument.pdf>
- Tschannen-Moren, M. (2014). The Interconnectivity of Trust in Schools. Hentet 10.11.20 fra https://www.researchgate.net/publication/265685753_The_Interconnectivity_of_Trust_in_Schools
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper i grunnsopplæringen*. Hentet 28.08.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 05.11.20 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Øvregård, M. O. (Universitet i Stavanger). (01.11.2016). *Pål Roland om implementering og Fixsens implementeringsmodell*. Hentet 14.09.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-implementering/>

8.0 Illustrasjonsliste

Figur 1: På vei mot ny kommunerolle

Figur 2: Fullans faser i implementeringsprosessen

Figur 3: Fixsens rammeverk for implementering

Figur 4: Den pedagogiske verdikjeden

9.0 Vedleggsliste

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskjema NSD

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Bilde fra analysprosessen

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervju skoleledere

I min studie vil jeg skrive om implementeringen av den politisk vedtatte oppvekststrategien i Trondheim kommune, stein saks papir. Strategien legger vekt på å utvide det laget rundt barn og unges oppvekst i Trondheim. Laget skal ikke lengre bare bestå av de nærmeste voksne, foreldre og det offentlige forvaltningsapparatet. Det er viktig at vi i tråd med strategien utnytter kapasiteten og kunnskapen som ligger i det tverrfaglige, og at vi slipper nye aktører i nærmiljøet til. Strategien legger vekt på medvirkning og samskaping, å fremme et mer kollektivt perspektiv, bort fra det individualiserte. Det offentlige skal ikke lengre ha monopol på å definere utfordringer, tiltak og løsninger. Vi må søke å finne ressursene, i og rundt barn og unge. På denne måten, skal vi i større grad, utligne forskjellene og faktorene flaks/uflaks i barn og unges oppvekst.

I min studie vil jeg undersøke skolelederens opplevelse av egen rolle i implementeringsprosessen. I studien vil jeg derfor se både på skolelederens forståelse av tankene bak/begrunnelse for, se etter spor av strategien i tenkning og praksis. Jeg vil også se på skoleledernes opplevelse av relasjon og tillit, støtte og styring i organisasjonen.

Bakgrunn for strategien -skoleledernes forståelse	Strategien ble utviklet ved hjelp av forskere, fagpersoner i Trondheim kommune og et bredt utvalg av innbyggere. Den er derfor ikke skapt etter en tradisjonell runde i det offentlige forvaltningshierarkiet. Hvordan forstår du hovedtankene/målet bak SSP? Er det noe som er uklart ifht strategien? Hvordan forstår du begrunnelsen for SSP? Hvilke utfordringer eller områder er det strategien i første omgang er tenkt å avhjelpe?
---	---

	<p>Er det spesielle områder eller tema du ser som mest aktuelle for arbeid etter SSP på deres skole/nærmiljøet?</p>
<p>Rolleopplevelse</p> <p>-skoleledernes opplevelse av egen rolle</p>	<p>Skolelederne har en sentral rolle i arbeidet med å få strategien ut i nærmiljøene. Hele kommunen er delt inn i skolekretser, og det går an å se for seg skolene som nav i et slikt nærmiljøarbeid.</p> <p>Hva tenker du er skoleledernes hovedoppgave med å videreføre SSP-strategien?</p> <p>Hva blir dine primæroppgaver i arbeidet med strategien?</p> <p>Hvordan vil prinsippene i strategien påvirke din lederrolle?</p> <p>Hvordan opplever du skoleledernes handlingsrom i arbeidet med strategien lokalt?</p> <p>I hvilken grad opplever du relasjoner, trygghet og tillit ifht til skoleeier og rektorgruppa?</p> <p>Hvilke forventninger opplever du ligger til skolelederrollen fra skoleeier i arbeidet med SSP?</p> <p>Hva opplever du som skoleleder som utfordrende i arbeidet SSP?</p>
<p>Implementeringsprosessen</p> <p>-felles ou-møter og arbeid på egen enhet</p>	<p>Trondheim kommune har i hovedsak valgt å benytte felles ledermøter på ou-området som arena for implementering av oppvekststrategien for ledere. I tillegg har Trondheim kommune noen prosjekter som skal arbeide etter prinsippene i strategien. Relasjonell velferd, bedre</p>

	<p>skolestart, tett på osv. Prosjekter med deltakere fra ulike områder innenfor oppvekst og utdanningsområdet.</p> <p>Hva ser dere ved din skole som potensiale i det tverrfaglige arbeidet for bedre oppvekstmiljø?</p> <p>På hvilken måte tenker du at de felles ou-møtene har vært med å stimulere til mer samarbeid mellom skoler/ledere eller på tvers av områder?</p> <p>Hvordan har dere valgt å presentere SSP for personalet på din skole?</p> <p>I hvilken grad opplever du relasjoner, trygghet og tillit ifht til de ansatte på skolen?</p> <p>Hva med elever, foreldre og nærmiljøaktører?</p> <p>På hvilken måte kan vi finne spor av SSP strategien i praksis på deres skole?</p> <p>Hva har dere lagt vekt på ved din skole for å skape medvirkning og eierskap til SSP?</p>
<p>Støtte og veiledning</p> <p>-forskning, prosjekter og tilgjengelig informasjon</p>	<p>I felles ledermøter på ou-området, og på prosjektets hjemmesider, finnes informasjon om ulike prosjekter, forskning og gode eksempler på praksis i Trondheim kommune.</p> <p>På hvilken måte har dere på din skole brukt denne informasjonen og dette kunnskapsgrunnlaget?</p> <p>Har dere hatt kontakt eller samarbeid med noen av de kommunale eller eksterne ressursene?</p>

	<p>Har dere søkt eller deltatt i noen av disse eller andre tverrfaglige prosjekter/arbeider?</p> <p>Hvordan knytter dere eget arbeid med strategien til forskning eller kunnskapsgrunnlaget til SSP?</p> <p>Hva kunne dere tenkt dere av støtte og veiledning i arbeidet med SSP på egen enhet?</p>
--	---

Vedlegg 2: Godkjenning av studien

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan opplever skoleledere sin rolle i implementeringen av oppvekststrategien stein saks papir?

Referansenummer

216977

Registrert

19.04.2021 av Michael Johnsen - michjohn@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Carl Fredrik Dons, carl.f.dons@ntnu.no, tlf: 73559833

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Michael Johnsen, michael.johnsen@ou.trondheim.kommune.no, tlf: 92250347

Prosjektperiode

20.05.2021 - 25.06.2021

Status

11.05.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

11.05.2021 - 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 11.05.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.06.2021.

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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og 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 art. 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/fulle-ut-meldeskjema-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!

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skolelederes opplevelse av egen rolle i implementeringsprosessen av oppvekststrategien stein saks papir»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke din opplevelse av egen rolle som skoleleder i implementeringsprosessen av oppvekststrategien stein saks papir. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne informasjonsinnhentingen er en del av min masterstudie i skoleledelse 6113 ved NTNU. Der et mindre utvalg av skoleledere i Trondheim kommune vil bli invitert inn som informanter. Studien vil på ulike måter forsøke å belyse skolelederes opplevelse av egen rolle i implementeringen av oppvekststrategien stein saks papir. Studien vil undersøke skolelederes forståelse for tankene bak og begrunnelsen for strategien. Studien vil også spørre om skolelederes opplevelse av støtte, veiledning og forventninger fra skoleeier i denne prosessen. Avslutningsvis vil studien kartlegge skoleledernes tanker om hvordan strategien skal implementeres på egen enhet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mitt navn er Michael Johnsen og jeg er ansvarlig for prosjektet. Veileder for studien er dosent Carl F. Dons ved fakultet for samfunns- utdanningsvitenskap ved institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du inviteres inn som informant i studien fordi du oppfyller de kriteriene som er satt for utvalget. Det er ønskelig med skoleledere med flere års erfaring og med erfaring fra tidligere implementeringsprosesser. Det er også ønskelig med deltakelse fra skoleledere som enten har deltatt i piloter til oppvekststrategien eller i annet samarbeid med universitets- eller forskningsmiljø. Der en har hatt relevant forskning og teori som en del av kunnskapsgrunnlaget for samarbeidet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Informasjonsinnhenting i studien vil basere seg på individuelle intervju på om lag 60 minutter. Intervjuet vil ta utgangspunkt i dine opplevelser, tanker og refleksjoner omkring implementeringen av oppvekststrategien. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene for senere bearbeiding og utskrift. Du vil kunne få transkribert intervju til gjennomlesning og korrigerings. Etter at studien er avsluttet vil intervjuet bli slettet.

Det er frivillig å delta

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

Det vil i de etiske vurderingene omkring studien belyses at jeg som student har en kollegial, profesjonell relasjon til deg som informant. I studien vil dette problematiseres i forhold til mulig påvirkning, profesjonell distanse og min forskerrolle.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Sammen med meg som student vil min veileder, Carl F. Dons ha mulighet til å se på dine svar som informant i studien. Dette vil kunne være relevant for å drøfte funnene i studien. Ditt navn, arbeidssted eller andre kontaktopplysninger vil bli erstattet med et fiktivt navn og en generell beskrivelse av din bakgrunn. Din identitet vil derfor ikke kunne avdekkes i publisering av oppgaven. Intervjuet vil bli oppbevart på sikret område på egen harddisk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er utgangen av juni 2021. Etter at studien er ferdigstilt vil transkriberte intervju og lydopptak slettes

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Michael Johnsen på telefon 922 503 47

eller pr. mail til michael.johnsen@ou.trondheim.kommune.no

Veileder: Carl Fredrik Dons på telefon 73 55 983 3/906 53 620

eller pr. mail carl.f.dons@ntnu.no

Vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen på telefon 930 79 038

eller pr. mail thomas.helgesen@ntnu.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Carl F. Dons

(Forsker/veileder)

Michael Johnsen

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet skolelederens opplevelse av egen rolle i implementeringen av oppvekststrategien stein saks papir, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Bilde fra analyseprosessen

The whiteboard is organized into four main sections, each with a numbered title and sub-points. The content is as follows:

- 1. Innledning**
 - 1.1 Bakgrunn for valg av tema
 - 1.2 Problemstilling og forskningsoppgave
 - 1.3 Oppvekt strategien - stein eller papir
 - 1.4 Oppbygging av oppgaven
- 2. Teoretisk rammeverk**
 - 2.1 Tidligere forskning
 - 2.2 Implementeringsteori
 - 2.2.1 Faser i implementeringsarbeidet
 - 2.2.2 Et rammeverk for implementering
 - 2.2.3 (Skoleer i) den pedagogiske verdikjeden
 - 2.2.4 Transaksjonsledelse
- 3. Metode**
 - 3.1 Design
 - 3.1.1 Kvalitativ metode
 - 3.1.2 Intervju
 - 3.1.3 Utvalg av informanter
 - 3.1.4 Analyser i kvalitative studier
 - 3.2 Forskningsprosessen: søk-planlegging og gjennomføring
 - 3.3 kvalitet og etiske betraktninger
- 4. Empiri**
 - 4.1 Presentasjon av informantene
 - 4.2 Implementeringsprosessen på kommunalt nivå - Om metode
 - 4.3 Skoleledernes forståelse av strategien
 - 4.4 Skoleledernes opplevelse av sin rolle i implementeringsoppgaven
 - 4.5 begrunnelsen for strategien
 - 4.6 Spor av strategien i praksis og prosess

Below the main sections, there are additional notes and diagrams:

- 5. Drøfting og konklusjon**
 - Implementeringsprosessen
 - 5.2 Skoleledernes forståelse
 - 5.3 Skoleledernes opplevelse av egen rolle
 - 5.4 Spor av strategien i praksis
 - 5.5 Konklusjon
 - 5.6 Forslag til videre forskning
- 4.8 Støtte, veiledning, relasjon og fellet
- Utfordringer
- Muligheter/potensiale

