

Reform i skolen - der plan møter praksis

*En casestudie om skolelederes
arbeider med en ny læreplan*

Ørjan Arve Sunde og Hanne Vislie



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2018

Reform i skolen - der plan møter praksis

En casestudie om skolelederens arbeider med en ny læreplan

© Ørjan Arve Sunde og Hanne Vislie

2018

Reform i skolen - der plan møter praksis

En casestudie om skolelederes arbeider med en ny læreplan

av Ørjan Arve Sunde og Hanne Vislie

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Vi har gjennomført en casestudie for å utforske hva skoleledere kan gjøre for å skape endring i skolen ved innføring av nye reformer. Fenomenet i casestudien er endring. For å få svar på problemstillingen har vi intervjuet tre erfarne skoleledere. Intervjuene har gitt oss innsikt i hvordan det har vært i praksisfeltet etter hvert som den ene læreplanen har avløst den andre. Våre informanter har gitt et sammensatt bilde av sine erfaringer gjennom mange år i skolen.

Funnene våre viser at det ikke har vært enkelt å innføre nye læreplaner i skolen. Opplevelsene har variert fra nysgjerrig interesse hos lærere til å aktivt dukke for nye læreplaner. Samtidig har de politiske føringene ofte medført krav om nye måter å jobbe på i skolen. Det er i dette spenningsfeltet informantene våre beveger seg i.

Det første av våre to hovedfunn er at det er en bevegelse fra handling til samhandling i skolers endringsprosesser, sett ut fra de dataene vi har tilgjengelige. Denne bevegelsen handler både om perspektivet om kunnskapsutvikling og læring i organisasjonen. Det er en fordel når skoleledere har evnen til å fasilitere gode prosesser slik at organisasjonen kan utvikle læringsprosesser som kan gi varig endring i praksis.

Det andre hovedfunnet vårt er at når en skoleleder makter å ta hensyn til organisasjonens eksisterende kultur, og organisasjonens «autopilot», er det lettere å realisere et endringsarbeid. Å arbeide i det nevnte spenningsfeltet krever at man som skoleleder opparbeider tillit, både hos ansatte, elever og foresatte. God og konstruktiv dialog har betydning for å kunne påvirke til endring.

Vi har utledet tre praktiske implikasjoner og en teoretisk implikasjon fra funnene våre. De praktiske implikasjonene er først å bygge tillit gjennom blant annet god kommunikasjon og dialog. Videre er skolelederes forståelse for betydningen av skolekultur og skolens autopilot. Og siste praktiske implikasjon er at som skoleleder oppnår man mer ved å endre prosessene i skolen fra handling til samhandling. Dette er så tydelige praktiske implikasjoner at vi har utledet en teoretisk implikasjon der vi drister oss til å gjøre kulturens betydning større enn Jacobsen & Thorsvik (2013) gjør i sin organisasjonsmodell.

Forord

Etter å ha jobbet noen år som lærere, ønsket vi begge å bli skoleledere. Begrunnelsene var nok ulike, men begge bestemte seg for at det var nyttig å ha faglig ballast i en skolelederjobb.

Vi er enige om at jobben som skoleleder er både spennende og utfordrende. Rollen som skoleleder innebærer å være undervisningsleder, utviklingsleder, personalleder, administrator og politiker (Aasen, 2006, ss. 33-34). Studiet vi har vært gjennom, fra de første studiepoengene til avsluttet mastergrad, har vært en reise gjennom gode forelesninger, der vi begge har deltatt svært aktivt, interessante og krevende arbeidskrav som skulle skrives, eksamener som skulle avlegges, en jobb som skulle gjøres og et privatliv som skulle balanseres på hver vår kant. Vi har lært mye om ulike former for utøvelse av ledelse i skolen; den vanskelige samtalen, de pedagogiske samtalene, kommunikasjonens betydning, tillit, skolekultur, tenke - ikke bare handle, prosesser og mye mer. Og ikke minst har vi lært at «alt henger sammen med alt».

I det hele har studiet vårt, og særlig masteroppgaven, vært en eneste lang prosess i enkelt- og dobbeltkretslæring. Vi har kommet opp med en idé, fulgt et handlingsmønster ut fra den idéen, kommet inn på et blindspor, prøvd å finne nye løsninger ut fra målet og idéen vi hadde sett for oss, men rykket stadig tilbake til start for å finne nye vinklinger på oppgaven vår og satte oss nye mål og nye idéer. Det var mye frustrasjon underveis, men vi har fått en output fra arbeidet vårt som vi kan stå ved. Vi har oppnådd ny innsikt for oss selv, og har et håp om at oppgaven kan være til nytte også for andre skoleledere.

Vi har mange å takke. Ingen av oss hadde klart å gjennomføre disse fire årene, for ikke å snakke om de siste intense skrivemånedene, uten et godt støtteapparat hjemme. Våre ektefeller, Ingeborg og Philip, har vært rause og tålmodige med oss og barna våre har bidratt med middagslaging, kaffeservering og mye kjærlighet. Tusen takk!

Vi har også hatt god hjelp og nytte i samhandlingen med alle medstudentene våre. De har gjort det til en glede å komme på forelesninger og samlinger og gjort at samlingene har blitt et lyspunkt i en travel arbeidshverdag. Det samme kan vi si om alle de dyktige ansatte ved ILS og alle de som har kommet inn som eksterne ressurser. De har utfordret oss, de har blitt utfordret av oss, de har gitt oss mange gode tilbakemeldinger og innspill. Både medstudenter

og ansatte ved ILS har alle bidratt til at vi har gått fra samlingene med mer energi enn vi hadde når vi kom. Og det er godt gjort.

Hvor hadde vi vært uten vår veileder, Dijana Tiplic, som har gitt oss grundige og gode tilbakemeldinger mens vi har vært underveis i oppgaveskrivingen. Hun har alltid hatt positive, konstruktive og ærlige innspill til oss mens vi har strevd og utforsket læringsgropen og «vært i progress». Vi er svært takknemlige for at hun alltid har vært tilgjengelig og til stede. Tusen takk.

Om vi har hatt nytte av studiet? Mange lærere mener i sosiale medier at studier i ledelse er bortkastet. Vi kan sammenligne det med følgende anekdote: Da telefonen kom til Drammen i august 1880, var ordfører Jacob Borck den første som skulle prøve telefonen. Hans kommentar om telefonen etterpå var at telefonen er et artig leketøy, men den ville aldri få noen praktisk betydning. På samme måte kan vi se på utdannelsen vår. Det en del ser på som noe unyttig, ser vi i hverdagen som i høyeste grad praktisk nyttig.

Og med det vil vi overlate til leserne å vurdere om de kan få noe nyttig ut av vår studie om å gjøre en plan om til praksis. God lesing.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og avgrensning.....	2
1.2	Oppgavens struktur.....	3
2	Læreplaner fra 1939 til i dag.....	5
2.1	1939 - 1981.....	6
2.2	M87.....	8
2.3	L97.....	9
2.4	PISA-sjokket og LK06.....	10
2.5	LK20.....	10
2.6	Oppsummering.....	12
3	Teoretiske perspektiver.....	13
3.1	Erfaringsbasert læring.....	14
3.1.1	Kunnskapsutvikling.....	17
3.1.2	Samskapt læring som kunnskapsutvikling.....	22
3.2	Organisasjonskultur.....	24
3.2.1	Tillit.....	27
3.2.2	Kommunikasjon og dialog.....	30
3.2.3	Organisasjonens kulturelle arkitekter.....	33
3.3	Oppsummering.....	35
4	Metode.....	37
4.1	Problemstilling og undersøkelsesmetode.....	37
4.2	Utvalg og presentasjon av informantene.....	39
4.3	Innsamling av data.....	41
4.4	Transkribering.....	42
4.5	Analyse.....	43
4.6	Etiske refleksjoner og forskerens rolle.....	43
4.6.1	Pålitelighet.....	43
4.6.2	Gyldighet.....	44
4.6.3	Overførbarhet.....	45
4.6.4	Troverdighet.....	45
4.7	Oppsummering.....	46

5	Analyse av funn.....	47
5.1	Erfaringsbasert læring.....	47
5.1.1	Kunnskapsutvikling.....	47
5.1.2	Samskapt læring som kunnskapsutvikling.....	51
5.2	Organisasjonskultur.....	52
5.2.1	Tillit.....	54
5.2.2	Kommunikasjon og dialog.....	58
5.2.3	Organisasjonens kulturelle arkitekter.....	60
5.3	Oppsummering.....	62
6	Analyse og drøfting.....	64
6.1	Erfaringslæring.....	64
6.1.1	Kunnskapsutvikling.....	64
6.1.2	Samskapt læring som kunnskapsutvikling.....	66
6.2	Skolekultur.....	68
6.2.1	Tillit.....	69
6.2.2	Kommunikasjon og dialog.....	71
6.2.3	Organisasjonens kulturelle arkitekter.....	72
6.3	Oppsummering.....	74
7	Konklusjon og implikasjoner.....	76
7.1	Konklusjon - fra handling til samhandling.....	76
7.2	Implikasjoner - hvordan skape samhandling.....	77
7.3	Implikasjoner for videre forskning.....	79
	Litteraturliste.....	81
	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	87
	Vedlegg 2 – Informasjon til informant.....	89
	Vedlegg 3 - Kodetabell.....	90
	Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD.....	91

Figuroversikt

Kapittel 3

Figur 3.1 Hovedrammen for oppgaven	13
Figur 3.2 Jacobsen og Thorsvik sin organisasjonsmodell (2013, s.25)	15
Figur 3.3 Elefanten og rytteren (Wigestrand, 2018)	16
Figur 3.4 Enkelt- og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360)	18
Figur 3.5 SEKI-modellen (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014, s. 92)	19
Figur 3.6 Femtrinnsmodell for læringsprosess (Irgens, 2007, s.49)	21
Figur 3.7 Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2009, s. 74).....	23
Figur 3.8 Læringsløfene i samskapt læringsmodell (Klev & Levin, 2009, s. 75)	23
Figur 3.9 Hvordan tillitsrelasjoner fungerer på skoler (Robinson, 2014, s.40).....	29
Figur 3.10 Kommunikasjonsprosessen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.281)	31

Kapittel 4

Figur 4.1 Samspill mellom teori og problemstilling (Jacobsen, 2015, s.81).....	37
--	----

Kapittel 7

Figur 7.1 Kulturfilter-modell.....	78
------------------------------------	----

Tabelloversikt

Kapittel 2

Tabell 2.1 Organisatoriske og didaktiske reformer i læreplanene (Røvik, 2014, s. 380).....	6
Tabell 2.2 Organisatoriske og didaktiske reformer i læreplanene (Røvik, 2014, s. 380).....	8
Tabell 2.3 Organisatoriske og didaktiske reformer i læreplanene (Røvik, 2014, s. 381).....	9
Tabell 2.4 Organisatoriske og didaktiske reformer i læreplanene (Røvik, 2014, s. 381).....	10
Tabell 2.5 Fire læreplanperioder (etter Røvik, 2014, s. 383)	12

Kapittel 4

Tabell 4.1 Oversikt over informantene.....	40
Tabell 4.2 Informantenes status sammenholdt med læreplanendring	40

1 Innledning

I Norge er skolen politisk styrt. Det er politikerne som bestemmer hva som skal læres på skolen, hvordan oppdeling skal være i fag og hvor mye tid det skal brukes på hvert enkelt fag. Dette påvirkes av nasjonal historie og det påvirkes at internasjonale forhold. Norge er ikke en isolert øy der vi kan gjøre som vi ønsker uten å ta hensyn til hva som skjer rundt oss. Vi påvirkes av andre, enten vi liker det eller ei. I denne oppgaven ser vi nærmere på hvordan skoler har blitt og blir påvirket i arbeidet med nye reformer som politikere har bestemt.

Mange snakker om en skole som må være klar for det 21. århundre. Vi er allerede et godt stykke inn i det 21. århundre. Det fastslås fra mange hold (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld.St.28, 2015-2016; Fullan, 2017; med flere) at det er nødvendig å gjøre en omstilling av skolen slik at det er mulig å møte de utfordringene som vil komme i fremtiden. Hvor vanskelig det er, kan illustreres ved følgende eksempel: en elev som begynte i 1. klasse høsten 2018, vil være 70 år i 2082. Sammenligner en med samfunnsutviklingen som var fra 1918 til 1982, eller et tilsvarende tidsspenn fra 1958 til 2018, gir det et perspektiv på utfordringene vi står overfor. Vi har liten eller ingen oversikt over hva som vil skje de neste 64 årene. Hvordan skal man da jobbe i skolen med dette utgangspunktet?

Med tidligere læreplaner har man prøvd å løse de utfordringer som datiden har sett for seg som viktige for tiden fremover, og alle læreplanene har vært med på å føre samfunnet dit det er i dag. Nye læreplaner som peker inn i en ukjent fremtid er ikke noe nytt. I denne sammenhengen kan det ha noe for seg å starte med et tilbakeblikk for å lære av fortiden. Derfor starter vi med å utforske hva som har skjedd. Hva har intervjuobjektene våre opplevd, eller erfart, og i hvilken historisk kontekst finner vi dem? Vi har valgt å ta et tilbakeblikk på læreplanene de siste 64 årene. Det er ikke lett å finne erfarne skoleledere som har opplevd alle læreplanene i denne perioden. Ingen av informantene våre hadde begynt på skolen i 1958, men de har mye å fortelle fra tiden som lærere og skoleledere.

Oppsummert blir skolen påvirket på mange måter. En av dem er gjennom reformideer som politikerne kommer med, og et eksempel på en slik reformidé er en ny læreplan. Regjering og Storting har bestemt at det skal innføres en ny læreplan med virkning fra august 2020 (Meld St. 28, 2015-2016; Kunnskapsdepartementet, 2017a). En av utfordringene med en ny læreplan er hvordan den blir møtt av praksisfeltet. Hva skjer ute på den enkelte skole, der plan møter

praksis? På hvilken måte vil planen tas i bruk av den enkelte skole og på hvilken måte kan vi som skoleledere påvirke dette? Vi har ønsket å utforske hvordan gode skoler rundt om i Norge kan bli enda bedre skoler.

1.1 Bakgrunn og avgrensning

I rapporten fra evalueringen etter innføringen av Kunnskapsløftet, fant vi tre punkter som var viktige for å kunne gjennomføre reformen (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012, s. 281). For det første er det avgjørende at de nye forventningene og kravene i en reform forstås av de som skal gjennomføre den. Videre sier rapporten at samarbeid og dialog er sentralt for å kunne forhandle på skolene om «mening, om hva som skal forandres og hva som skal beholdes». Rapporten viser til Lieberman & Pointer Mace (2008) for å begrunne at «læring har en sosial dimensjon – folk lærer av hverandre og med hverandre når de sammen prøver ut nye praksiser og vurderer effekten av endringene». Den siste faktoren er skolelederens og lærerens evne til å prioritere i informasjonsmengden skolen har tilgang til og velge seg ut de områder som er kritiske for dem. Dette skal bidra til «å skape gode meningsdannede prosesser og informerte beslutninger» (Aasen et al, 2012, s. 281).

Med dette som bakgrunn har vi formulert følgende problemstilling.

Hvordan skape endring i skolen ved innføring av nye reformer?

Oppgaven er begrenset til to hovedområder. For det første spør vi noen tidligere rektorer om deres erfaringer. Vi ville se nærmere på hva som kunne skape læring ut fra erfaringene de - som rektorer - hadde gjort seg. Erfaringsbasert læring er veldokumentert i litteraturen (Argyris & Schön, 1978; March, 1989; Schein, 2004; Nonaka & Takeuchi, 1995 og Kahneman, 2013). Denne litteraturen var nyttig i arbeidet i deler av vår beskrivelse av erfaringsbasert læring. Forskningsspørsmål 1 er derfor:

På hvilke måter har erfaring med tidligere reformer i skolen betydning for arbeidet med ny læreplan?

Hva er grunnene til at menneskene i en organisasjon reagerer som de gjør? Hva er tåleevnen til en skole hva gjelder endringer? «Mange skoler står overfor læringsrelaterte utfordringer hvor kultur og tidligere erfaringer ofte virker begrensende» (Hillestad, 2017, s. 255). Vi har tatt utgangspunkt i kultur som fundament, og forskningsspørsmål 2 lyder:

På hvilke måter påvirker kulturen i skoler arbeid med endringsprosesser?

Fokuset vårt er sentrert rundt erfaringsbasert læring og skolekultur. Når skolen skal arbeide med en ny læreplan, er det vel så viktig å tenke som å handle (Argyris & Schön, 1978). Dette faller også inn i arbeidet til Kahneman (2013) og Wigestrands (2018) som viser at det kan ligge mye læringspotensial i en organisasjon, samtidig som det er mer krevende å gå inn i læringsprosesser, både for organisasjoner og enkeltindivider. For å belyse problemstillingen har vi valgt å intervju tre erfarne skoleledere for å få deres subjektive vurdering av arbeidet med en ny læreplan i skolen. Disse skolelederne er alle skoleledere med relativt lang fartstid i som profesjonsutøvere, og de kjenner konteksten godt. Vi har hatt et ønske om å lære av erfaringer disse har gjort seg og håper det er noe å hente også for andre skoleledere i prosessene som etter hvert skal føre til endret praksis.

1.2 Oppgavens struktur

En skole er en aktør i samfunnet som det stilles store forventninger til. Samfunnet er i endring, og det forventes at skolen skal være en trygg arena som er gjenkjennelig for de som tidligere har gått på skolen, samtidig som samfunnet forventer at skolen skal endre seg i takt med samfunnsendringene. Da kan det hende det er noe å hente i å se på om de vante handlingsmønstrene bør brytes for å kunne levere en skole som oppleves som aktuell og legitim. Man ønsker en skole som kan lære og utvikle seg i takt med utviklingen i samfunnet. Det innebærer at de virkemidler som brukes i hverdagen, kan tas i bruk og inkluderes i skolefolks tenkemåte og resultatet kan bli en mer inkluderende og lærende skole, der læring og utvikling skjer i fellesskap.

I det følgende presenterer vi oppgavens ulike kapitler og viser således oppgavens struktur.

I kapittel 2 tar vi for oss utviklingen av læreplanene. Startpunktet er læreplanen som ble brukt i 1958, altså Normalplanen av 1939 (N39). Vi gir et historisk tilbakeblikk på utviklingen av læreplanene og prøver å gi en fremstilling av den politiske konteksten de ble utviklet i.

I kapittel 3 underbygges teoriene oppgaven er basert på, gjennom de funnene vi har i undersøkelsen vår. Vi har valgt å dele opp kapitlet i to hoveddeler. Den første delen handler om erfaringsbasert læring og det første forskningsspørsmålet vårt underbygges en gjennomgang av noen teorier om erfaringsbasert læring, kunnskapsutvikling og samskapt

læring. Den andre delen handler om skolekultur og det andre forskningsspørsmålet vårt underbygges med å presentere teorier om sentrale elementer i skolekulturen; tillit, kommunikasjon og dialog samt hvordan ledere kan agere som kulturelle arkitekter.

I kapittel 4 går vi konkret gjennom det vi har gjort for å kunne gjennomføre forskningsprosjektet, altså metoden vi har brukt for å komme frem til argumentet vårt, og refleksjonene rundt arbeidet vårt.

I kapittel 5 presenteres funnene våre og settes i en sammenheng. Disse sammenhengene drøftes i kapittel 6, mens vi ser på konklusjon og implikasjoner i kapittel 7. Der ser vi også på en ny tolkning av Jacobsen & Thorsvik (2013) sin modell for organisasjonstenkning og fremhever betydningen av kulturen når vi vil gjennomføre en endringsprosess.

2 Læreplaner fra 1939 til i dag

I det siste har jeg tenkt på at vi kanskje ikke helt forstår hva vi er med på i skolehistorisk sammenheng. Hvordan begrepet skoleprofesjon fremtrer mer tydelig enn noen gang. Tidsbildet er slik at vi ikke kan reise noe sted for å lære av andre, skole ligger i front med å ta i bruk teknologi som først og fremst endrer opplærings situasjonen til elevene. Men også endrer læreres måte å jobbe på.

En kommunalsjef med ansvar for skole

For å få et visst overblikk over hvordan skolen historisk har utviklet seg, prøver vi å sette læreplanene i norsk skole fra 1939 og fram til i dag i en viss historisk kontekst. Dette vil danne et bakteppe og et referansegrunnlag til undersøkelsen vår. Det politiske bakteppet inkluderes her fordi skolen i Norge er politisk styrt - det er Storting og Regjering som er skolens øverste oppdragsgivere. Derfor kan endringer i det politiske maktbildet også føre til endringer i skolen.

Vi ønsker her å se nærmere på den historiske utviklingen av læreplanene i Norge. I kapittel 1 har vi argumentert for å gå tilbake til Normalplanen av 1939. Det er hovedsakelig to grunner til at det er inkludert. For det første er det for å gi et bilde av hvordan læreplanutviklingen har vært de siste 64 årene og på den måten vise hvor vanskelig det er å planlegge for fremtidens kompetanser og vite hvilke utfordringer som kommer 64 år frem i tid. Det eneste vi vet er at vi vet svært lite om utviklingen fremover. Men vi kan gjøre som det har vært i alle tider, man har utviklet en ny læreplan der man har prøvd å finne en løsning på de utfordringer som man til enhver tid har sett. Den andre grunnen er å gi et bilde av den utviklingen skolene har vært gjennom ved nye læreplaner. Denne utviklingen kan deles i tre hoveddeler. For det første er de organisatoriske og didaktiske endringene viktige. Dette er med på å bringe skolen videre og sette føringer for hvordan skolene jobber med å utdanne elevene våre. For det andre har det betydning hvilke føringer som har vært lagt for utvikling av en ny læreplan. Og for det tredje er det politiske viktig. Det har betydning hvem det er som styrer og hvilke politiske strømninger som er i landet.

2.1 1939 - 1981

Vi har valgt å presentere en oversikt over de organisatoriske og didaktiske endringene som har vært ved nye læreplaner i hvert delkapittel. Tabellen er direkte gjengivelse av Røvik (2014) sin oversikt. Sammen med tabellen som gjengis i oppsummeringen, er hensikten vår å presentere en enkel oversikt over de ulike læreplanperiodene. I teksten diskuteres rammene for de nye læreplanene.

Organisatorisk og didaktisk endring (Røvik, 2014, s.380)		
Reform	Organisatorisk endring	Didaktisk endring
Folkeskole N39	<ul style="list-style-type: none"> · syvårig folkeskole · to ulike planer til by og land · etter folkeskole: framhaldsskole eller realskole 	<ul style="list-style-type: none"> · Innholdsorientert, men basert på arbeidsskoleprinsippet · Emnelister · Minstekravspan · lokalt læreplanarbeid av skoledirektører
Forsøksordning fra 1954 læreplan for forsøk med niårig grunnskole 1960 L60 (revisjon/vedtak 1969)	<ul style="list-style-type: none"> · niårig grunnskole · «enhetsskolen», kombinerte framhaldsskole og realskole · linjedeling (1954-1963) · kursplansystem (1960) · skolerett og skoleplikt · inndeling i barne- og ungdomstrinn · frivillig tiende år (1969) 	<ul style="list-style-type: none"> · tillegg for de tre siste årene arbeidsskoleprinsippet nedtonet, mer fokus på kunnskap · differensiering i linjdelte planer og kursplaner
Mønsterplanen av 1974 M74	<ul style="list-style-type: none"> · spesialskoleloven integrert i grunnskoleloven (1975) · sammenholdte klasser erstatter kursplansystemet · styrking av valgfag 	<ul style="list-style-type: none"> · rammeplan erstatter minstekravspan · nasjonalt felles innhold radikalt nedtonet i.f.t. L60 · lokalt læreplanarbeid individuelt av lærere · selvkontrollerende materiell som differensiering · samme mål for alle elever erstatter kursplaner

Tabell 2.1 Organisatoriske og didaktiske reformer i læreplanene (Røvik, 2014, s. 380)

I 1935 hadde det politiske kartet blitt endret ved at Arbeiderpartiet hadde overtatt regjeringskontorene, og i skolepolitikken hadde de et tett samarbeid med Bondepartiet og Venstre. I 1936 kom en ny lov for folkeskolen og for landsfolkeskolen (Grankvist, 2000, s. 142). Den viktigste endringen her var at statsstøtten til folkeskolen skulle gå direkte til kommunene. Det skulle også utarbeides en «normalplan for å sikre en ensartet landsnorm når

det gjaldt undervisningsplaner, timefordeling, minstekrav og obligatorisk avgangsprøve i folkeskolen» (Grankvist, 2000, s. 143).

N39 ble utformet som to læreplaner, en for byskolen (Normalplanen for byfolkeskole, 1939) og en for landsbygda (Normalplanen for landsfolkeskolen, 1939). Ulikheten lå i målform og timetall, som varierte avhengig av kommunale bevilgninger til skolen. Det pedagogiske tankesettet blir beskrevet som et nybrottsarbeid som ble videreført i M74, M87, R94 og L97 (Grankvist, 2000, s.146). I N39 ble også prinsippet om minstekrav innført og planen omtales dermed som en minstekravsplan (se Tabell 2.1 og Tabell 2.5).

Innføringen av N39 ble lagt på is under okupasjons- og krigsperioden i perioden 9. april 1940 til 8. mai 1945. Etter krigen hadde Arbeiderpartiet flertallet i Stortinget (1945-1961). De var derfor en viktig premissleverandør av skolepolitikken i disse årene. Selv om det var vekslende partier som satt i regjering i årene fra 1963 og frem til 1981, argumenterer Telhaug (1997) for at tankegodset som preget læreplanutviklingen i etterkrigstiden ble videreført. I denne perioden «var utdanningspolitikken lærerprofesjonens politikk» (Telhaug, 1997, s. 32). Lærerne stod for vurderingen av forsøksvirksomheten, de var den viktigste høringsinstansen ved innføring av utdanningspolitiske reformforslag og lærerne avsverget kallstanken og bygde ut organisasjonene til å kjempe for sine lønns- og arbeidsforhold. Videre ble de kommunale skolebyråkratiene besatt av lærere og de ulike partienes skolepolitikk ble til en viss grad styrt av lærerne. Det ble også etablert en «trippelallianse» mellom medlemmene av Kirke- og undervisningskomiteen i Stortinget, embedsmenn og byråkrater i de aktuelle departementene og ledelsen av lærerorganisasjonene. Alle tre ledd bestod hovedsakelig av skolefolk (Telhaug, 1997, ss. 32-33).

Grankvist (2000) fastslår at lærerne er en konservativ kautel i klasserommet. Forfatterne av N39 var skolefolk som ivret veldig for arbeidsskoleprinsippet. Dette kan oppsummeres på følgende måte: Begrensing av lærestoff, differensiering, aktivisering både individuelt og i grupper, samlet undervisning, bort fra tradisjonell leksehøring, læreboka brukt som lesebok for utvalg av stoff og arbeidsbøker som en del av arbeidsmetodene i fagene (Grankvist, 2000, s. 152). Det var få skoler som drev med forsøk med arbeidsskoleprinsippet. Utover det fikk ikke arbeidsskole som metode fotfeste. N39 var en læreplan som ble presentert ovenfra og det ble ikke gjennomført noen systematisk opplæring av lærerne i prinsippene bak arbeidsskoleprinsippet. Lærerutdanningen var på den tiden lite opptatt av nye pedagogiske

prinsipper og idéer og fungerte også som en motvekt til N39 og som en konserverende faktor for den gamle skolen (Grankvist, 2000, ss. 154-155).

I etterkrigsårene var det en konsensus om at utdanning ikke var en rettighet forbeholdt de få, men noe som alle ungdommer hadde rett til å få. Norge hadde med N39 gått fra en desentralisert læreplan til en sentralstyrt læreplan. Dette ble brukt for å oppnå like muligheter for alle til å få den utdanningen den enkelte kunne oppnå. Gjennom lov om Forsøksrådet for skoleverket (1960), opprettet ved lov 8. juli 1954, ble det iverksatt forsøk med 9-årig grunnskole, der arbeidsskoleprinsippet ble nedtonet til fordel for mer kunnskap og det ble innført et differensiert opplæringsløp med linjedelte planer og kursplaner (Røvik, 2014, s. 380). Disse forsøkene førte til opprettelsen av obligatorisk 9-årig felles grunnskole i 1960 med en egen læreplan, L60.

I tiden som fulgte var det stor konsensus i skolepolitikken mellom de ulike politiske partiene. Mønsterplanen av 1974 (M74) ble innført uten de store stridighetene, men med en del organisatoriske og didaktiske reformer (Tabell 2.1). Sammenholdte klasser hadde nå fullt og helt erstattet kursplan og linjedeling, og læreplanen var nå blitt en rammeplan for hva en skal kunne og fokuset ble lagt mer på lokal læreplanutvikling og den sentrale styringen ble dempet. Differensieringen skulle nå foregå i det enkelte klasserom.

2.2 M87

Reform	Organisatorisk endring	Didaktisk endring
Mønsterplanen av 1987 M87		<ul style="list-style-type: none"> · noe økt nasjonalt felles innhold i.f.t M74 · fra individuelt til kollegialt lokalt læreplanarbeid · selvkontrollerende materiell «gått av moten» · tilpasset opplæring som «visjon»

Tabell 2.2 Organisatoriske og didaktiske reformer i læreplanene (Røvik, 2014, s. 380)

Det ble satt i gang arbeid med en ny læreplan. Stortingsmelding 62 (Meld. St. 62, 1982-83) påpeker at planene skal «fungere i en foranderlig tid» (Sjøberg, 1986, s. 14). Arbeidet med den nye læreplanen ble kritisert av mange. Svein Sjøberg skrev i 1986 en bok der han beskrev kampen om M85 og hva som skulle være innholdet i den. Særlig ble det stor strid om naturfagsplanen, der ministeren fra Kristelig Folkeparti forsøkte å så tvil om grunnlaget for evolusjonen og hevde at det eksisterer en tvil om enigheten om evolusjonsteorien. Saken er omtalt som en faglig og pedagogisk skandale og førte til stort engasjement både i nasjonale og

internasjonale medier (Sjøberg, 1986, s. 58). Det var ikke alle som forstod protestene som kom mot M85. Det Sjøberg omtaler som en faglig og pedagogisk skandale, omtaler Telhaug som en debatt mellom politiske fløyer, der det foregikk en debatt om gamle stridsspørsmål (Telhaug, 1997, s. 75).

Konflikten ble løst ved et regjeringsskifte. Den nye regjeringen avsluttet arbeidet med den nye læreplanen, der det ble vektlagt mer nasjonalt felles innhold og stridsspørsmålene om Darwin ble begravet. Videre ble det forsøkt innført mer samarbeid i skolen mellom lærere, ved at læreplanarbeidet lokalt ble dreiet fra individuelt til kollektivt nivå. Vi ser nå en tydeliggjøring av tilpasset opplæring. I M74 var tilpasset opplæring en del av forklaringen på differensiering (M74, s. 29), mens det i M87 er viet et eget kapittel til prinsippene bak tilpasset opplæring (M87, ss 26-29), (se også Tabell 2.2).

2.3 L97

Reform	Organisatorisk endring	Didaktisk endring
Reform 97 med læreplanen av 97 L97	<ul style="list-style-type: none"> · Den samiske skolen · skole for seksåringer og den tiårige skolen · reduksjon av valgfag · styrking av skolefritidsordning 	<ul style="list-style-type: none"> · moderat målstyring erstatter rammeplan med emnelister · ytterligere økt nasjonalt felles innhold i.f.t. M87

Tabell 2.3 Organisatoriske og didaktiske reformer i læreplanene (Røvik, 2014, s. 381)

På slutten av 1980-tallet slo målstyringen gjennom i Norge som bærende prinsipp. Dette ble konkludert i St. Meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring på utdanningssektoren*. Dette ble gjennomført i L97. I dette arbeidet brøt utdanningsminister Gudmund Hernes med et fastlagt prinsipp som var gjennomført fra skolelovene av 1936, nemlig at departementet fastsatte timefordelingen, men overlot utarbeidelsen av fagplanene til fagfolkene, altså skolefolk. Hernes lot alle høringsvar bli behandlet i departementet der han kunne lede hele arbeidet og etter hvert overta hele skriveprosessen ved utarbeidelsen av læreplanene, (Telhaug, 1997, ss. 102-105). I L97 ble prinsippene om målstyring innført, (se Tabell 2.3 og Tabell 2.5), som erstatter av rammeplan med emnelister. I tillegg ble det nasjonale felles innholdet økt nok en gang (Røvik, 2014, s. 381).

2.4 PISA-sjokket og LK06

Reform	Organisatorisk endring	Didaktisk endring
Kunnskapsløftet med læreplanen LK06	<ul style="list-style-type: none">· første reform for både grunnskole og vgs· innføring av nasjonale prøver· offentliggjøring av skolens karakterresultater· presisering av skoleeiers ansvar· fritt grunnskolevalg i noen kommune	<ul style="list-style-type: none">· fra innholdsorientert til kompetansebasert· sterkere målstyring· grunnleggende ferdigheter· lokalt læreplanarbeid: økt innflytelse over innhold, men stramme føringer for kompetanse

Tabell 2.4 Organisatoriske og didaktiske reformer i læreplanene (Røvik, 2014, s. 381)

Aasen et al (2012) samt Karseth, Møller & Aasen (2013) legger frem tre hovedgrunner til Kunnskapsløftet. For det første viser de til samfunnsutviklingen i Norge, som har utviklet seg til et mer heterogent og sammensatt samfunn enn det var tidligere. For det andre har arbeidslivet endret seg, med mer fokus på kunnskap og evne til å tilegne seg kunnskap. For det tredje kom det som av mange omtales som «PISA-sjokket» i 2001. Norske elever var ikke verdens beste, men oppnådde bare middels resultater, samtidig som at «globaliseringen innebar at både nasjonen og den enkelte i mye større grad måtte konkurrere i et internasjonalt marked» (Karseth et al, 2013, s. 234).

I Norge ble det Høyre sin kunnskapsminister som ledet mesteparten av forarbeidene til LK06. Og selv om Sosialistisk Venstreparti overtok arbeidet i 2005, ble det ikke gjort store endringer av planene. Med LK06 gjorde man en dreining fra en innholdsorientert læreplan til en kompetansebasert plan (Røvik, 2014, s. 383). Målstyringen ble sterkere. Grunnleggende ferdigheter ble innført som et nytt begrep, og det ble innført lokale læreplaner med måloppnåelse. Kompetansebegrepet kommer også inn i skolen (Tabell 2.4).

2.5 LK20

Utviklingen i samfunnet gjorde at man så at det trengtes en vurdering av en ny læreplan og en læreplan som passer inn i fremtidens skole. Ludvigsen-utvalget utarbeidet to NOU-rapporter, NOU 2014:7 - Elevenes læring i fremtidens skole, og NOU 2015: 8 - Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser.

Kunnskapsdepartementet har så langt i prosessen med ny læreplan i større grad enn tidligere vært ute etter å involvere de aktive brukerne av planen, nemlig lærerne og skoleledere. I Strategi for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) heter det: «En bred involvering skal bidra til legitimitet i prosessen, oppslutning om målsettingene for fagfornyelsen og sikre eierskap til det nye læreverket», og: «Strategien skal synliggjøre læreplanutviklingens ulike faser, avklare forventningene til prosessen og sikre god involvering ulike faser av arbeidet», (s. 6). Her foreligger det altså en ambisjon om bredere involvering for å skape eierskap og forankring i hver kommune og skole. Dette er en ny tilnærming til norske skolereformer, og sammenfaller med den kunnskapen som foreligger om endringsledelse.

Arbeidet med ny læreplan er delt inn i følgende tre faser (Kunnskapsdepartementet, 2017a): Utvikling av ny overordnet del (2014-2017), fagfornyelse (inndelt i tre underfaser), og som pågående, kontinuerlig prosesser: involvering og implementering samt evaluering. Fagfornyelsens tre underfaser er: fase 1 (2017-2018), fase 2 (2018-2019) og fase 3 (2019 og videre), (Kunnskapsdepartementet 2017a).

Den nye overordnede delen ble ferdig i september 2017, og vil spille en viktig rolle i de neste tre fasene. Tidspunktet for når ny overordnet del vil sammenfalle med fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Fase 1, som var planlagt til 2017-2018, består av planlegging av fagfornyelsen, implementering og evaluering. Videre besluttet hvordan verdigrunnlaget og generell del skal integreres i fag, utvikle og beslutte hvordan de grunnleggende ferdighetene og de tverrfaglige temaene integreres i fag, ta stilling til læreplanfaglige spørsmål, utvikle kjerneelementer i fag og utforme retningslinjer for utvikling av læreplaner.

Fase 2 av fagfornyelsen, fra 2018-2019, inneholder følgende punkter: utvikling av læreplanutkast, høring av læreplanutkast, bearbeiding av høring, utvikle endelige læreplaner, nasjonale myndigheter fastsetter læreplaner og utvikling av veiledningsressurser til læreplanene.

Fase 3, fra 2019 og fremover, innebærer å forberede bruk av læreplanene i fag og læreplanene tas i bruk i opplæringen.

Kunnskapsdepartementet uttaler selv at «de offentlige høringene er de viktigste arenaene for å høre andre interessenters synspunkter» (2017a, s. 14). Departementet understreker også at det

er opp til partene å «vurdere behov for høringskonferanser, dialogkonferanser, dialog gjennom blogg og ulike typer grupper og nettverk som kan stimulere til kunnskapsutvikling, dialog og samarbeid» (2017a, 14). Dette er en ny tilnærming til skolereformer som vi ikke før har kjent til i Norge, og som kan plasseres i teoriperspektivet «samskapt læring», et perspektiv vi kommer tilbake til i teoridelen.

2.6 Oppsummering

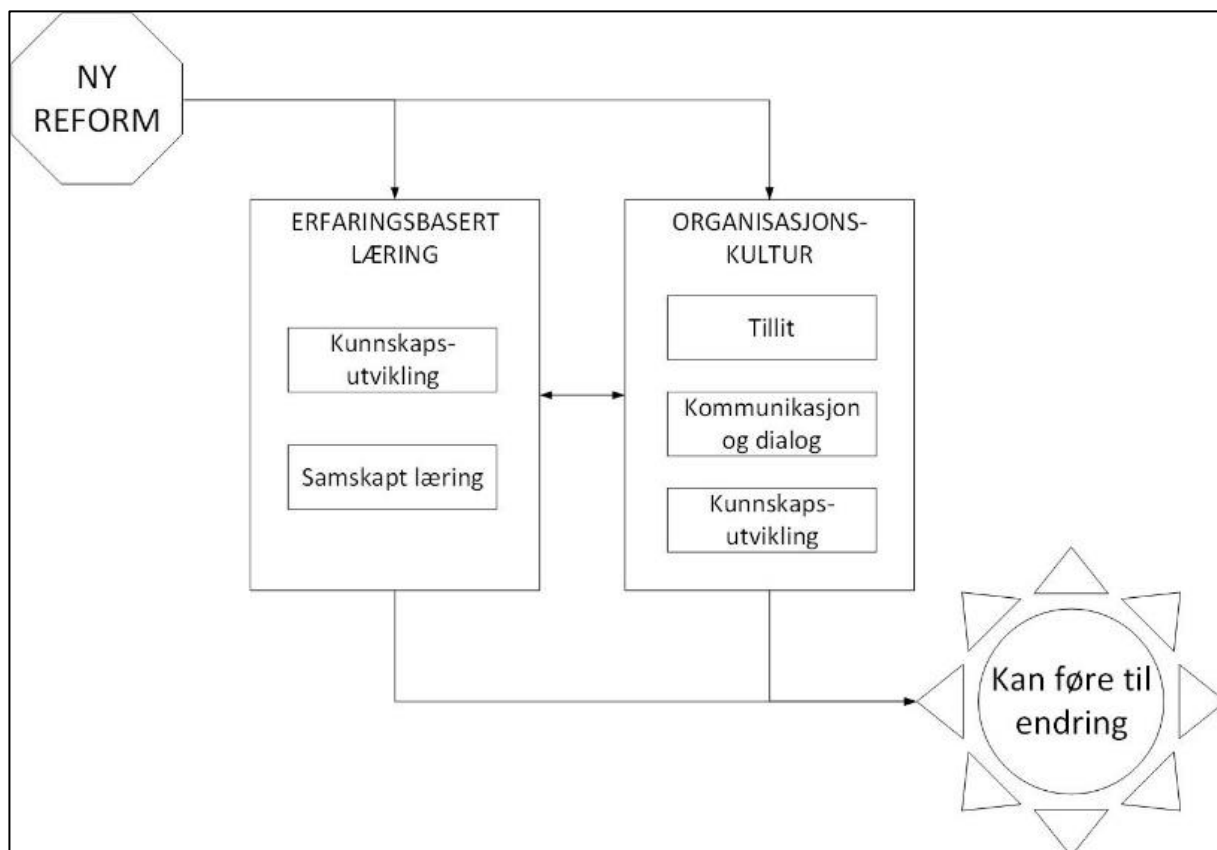
Periode	1		2		3	4	
	N39	L60	M74	M87	L97	LK06	LK20
Innholdsorientert	X	X	X	X	X		
Kompetansebasert						X	X
Emnelister	X	X	X	X			
Minstekravspan	X	X					
Rammeplan			X	X			
Målstyring					X	X	X

Tabell 2.5 Fire læreplanperioder (etter Røvik, 2014, s. 383)

I dette kapitlet har vi sett på noen hovedtrekk ved endringer av nye læreplaner. Vi har brukt mye av Røvik (2014) sin fremstilling av endringene, og vi har prøvd å systematisere gjennomgangen ved å referere til Røvik samtidig som vi har satt det inn i en litt større politisk kontekst. Se også tabell 2.5, som viser en oppsummering av fire læreplanperioder fra R39 til i dag. Oppsummert presenteres fellestrekkene ved de ulike læreplanene og viser når skiftene kommer i læreplanene.

3 Teoretiske perspektiver

Når en ny reform entrer skolenorge, er målet en varig endring av praksis. I denne oppgaven undersøkes hvordan skoleledere kan skape en slik endring. To forskningsspørsmål er valgt for å hjelpe oss å bryte ned materialet og komme frem til noen svar, og to korresponderende teoretiske hovedspor til å støtte oss på i arbeidet og som reflekteres i funnene i kapittel 5.



Figur 3.1 Hovedrammen for oppgaven

I Figur 3.1 synliggjøres de to teoretiske hovedsporene med underkapitler og sammenhengen dem imellom. Det første forskningsspørsmålet handler om erfaringer rektorer har gjort seg i arbeid med tidligere reformer. Vi har derfor valgt erfaringsbasert læring som det første teoretiske perspektivet vi presenterer, med underkapitlene kunnskapsutvikling og samskapt læring. Erfaringsbasert læring er valgt fordi vi etterspør skolelederens tidligere erfaringer med tidligere reformer, og vi er ute etter å finne ut om de har lært av disse erfaringene.

Kunnskapsutvikling henger tett sammen med organisasjonslæring, et felt som etter hvert har vokst seg stort gjennom arbeidet til flere forskere (Argyris & Schön, 1978; Bolman & Deal, 2009; Edmondson, 2008; Garvin, Edmondson & Gino, 2008; Marthinsen & Postholm, 2012;

Nonaka et al, 2006; Pedler, Burgoyne & Boydell, 1989; Roald, 2012; Senge, 2006; von Krogh, Ichijo & Nonaka, 1997). Samskapt læring som kunnskapsutvikling er med som en underdel av erfaringsbasert læring.

Basert på funnene våre og teoriene vi har brukt relatert til forskningsspørsmål 2, er organisasjonskultur sentralt for kvaliteten på utviklings- og endringsarbeid i en organisasjon. Dette støttes i litteraturen (Berg, 1999; Edmondson, 2008; Hargreaves & Fullan, 2014; Hennestad, 2015; Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders, 1990; Schein, 2004, m.fl.). Organisasjonskultur er derfor vårt andre teoretiske hovedspor, med underkapitlene tillit, kommunikasjon og dialog samt kulturelle arkitekter.

Innenfor organisasjonskultur har vi undersøkt tre hovedelementer. For det første har vi undersøkt tillit som fenomen innen organisasjon og ledelse. Vi tok utgangspunkt i arbeidet til Uslaner (1999), ble oppmerksom på Arrow (1974), Bryk & Schneider (2003), Irgens (2010a), Jacobsen & Thorsvik (2013), Møller (2004), Robinson (2014), Sørhaug (1996) og Tschannen-Moran & Hoy (2000) har bidratt med perspektiver på tillit som et fundament i en organisasjon.

Det andre elementet innen organisasjonskultur vi valgte å undersøke nærmere var kommunikasjon og dialog. Bakhtins (i Børtnes, 2001) teorier om språket er innhyllt i det en kollega kaller «mystikkens slør». Vi tok også utgangspunkt i Jacobsen & Thorsvik (2013) sine beskrivelser av kommunikasjon og via deres arbeider oppdaget vi andre vinklinger på dette temaet.

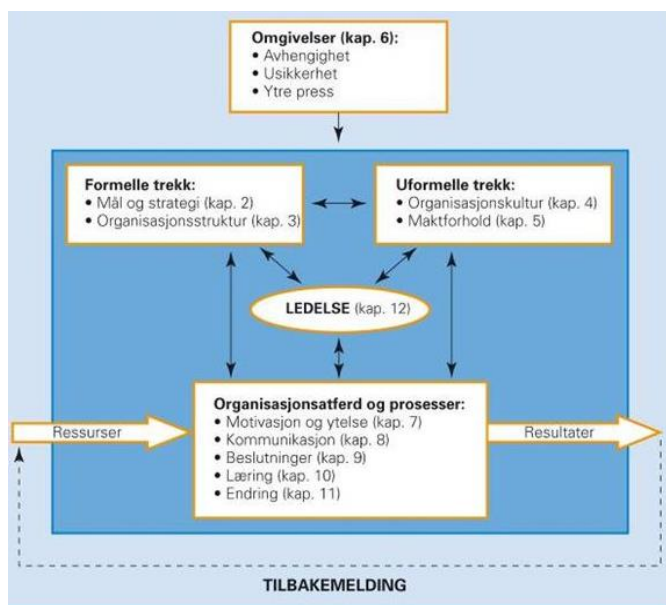
Vi har også valgt å studere ledere som kulturelle arkitekter. Arbeidet med dette førte oss til forskere som Chatman (2016), Hillestad (2017), March (1991), Robinson (2006, februar) og mer av Schein (2004).

3.1 Erfaringsbasert læring

Vårt første forskningsspørsmål er: «På hvilke måter har erfaring med tidligere reformer i skolen betydning for arbeidet med ny læreplan?» Dewey tillegges ofte uttrykket «Learning by doing». Det egentlige uttrykket hans var mer nyansert; «Learn to know by doing, and to do by knowing» (SNL, 2018, 28.06). Dette uttrykket danner utgangspunkt for det vi ønsker å få frem i oppgaven vår. Vi ønsker å se nærmere på hva som er viktig i en organisasjon og bruke

det til å arbeide med nye reformer i skolen. Starter det med at man vet gjennom å gjøre, eller at man gjør gjennom kunnskap? Vårt utgangspunkt er at det verken starter eller slutter, det vil være en kontinuerlig prosess der man bruker det man vet for å gjennomføre, og man lærer mer ved å gjøre noe, som igjen kan brukes til å endre det man gjør, og forhåpentligvis gjøre det bedre.

Å definere hva en organisasjon er, hjelper oss til å forstå hvordan en organisasjon kan lære. Vi har tatt utgangspunkt i Jacobsen & Thorsvik (2013) sin overordnede modell for organisasjoner (se figur 3.2). De hevder at et utgangspunkt for deres tenkning er at «alle sosiale systemer er indeterminerte» (s. 26). Dette synet på sosiale systemer finnes hos Drucker (1955) og diskusjonen om et system er deterministisk eller indeterministisk spores tilbake til Augustin av Hippo på 300-tallet (Stensvold, Halvorsen og Flottorp, 2018).



Figur 3.2 Jacobsen og Thorsvik sin organisasjonsmodell (2013, s.25)

Kahneman (2013) har skrevet om hvordan en person påvirkes av de grunnleggende automatiske prosessene i hjernen og hvordan de samhandler med de styrte prosessene i hjernen. Hvordan «den assosiative hukommelsen [...] fortløpende konstruerer en koherent tolkning av det som foregår i vår verden til enhver tid» (Kahneman, 2013, s. 20). Han viser også til at den assosiative hukommelsen automatisk har systematiske feil og vil være tilbøyelig til å gjøre utfordringene lettere enn de faktisk er (Kahneman, 2013, s. 31). I Wigstrand (2018, ss.24-25) beskrives psykologen Jonathan Haidt sin utlegning om to ulike systemer i hjernen: de automatiserte og de kontrollerte. De automatiserte systemene styres av «intuisjoner, følelser, magefølelse og spontanitet». De kontrollerte systemene «representerer rasjonell og logisk tenkning, refleksjon, analyse og evne til å tenke abstrakt og framover i tid». Haidt presenterer dette som en modell der de automatiske prosessene er representert av en elefant, og de kontrollerte systemene av rytteren (se figur 3.3). Rytteren er liten og har ikke kontroll på alt elefanten gjør. Elefanten vil reagere raskt og uten kontroll ved plutselige farer og endringer. Dette kan være positivt, ved at elefanten reagerer på ting rytteren vanligvis ikke

vil reagere på. På den annen side vil elefanten gjerne reagere slik den alltid har gjort; det er ikke enkelt å få elefanten til å endre retning eller atferd. Dette kan overføres til organisasjonstenkningen ved at elefanten representerer organisasjonen sine automatiserte prosesser, eller det vi velger å kalle organisasjonens autopilot. Det som er endringsviljen i organisasjonen vil være å få elefanten til å endre retning og la rytteren bestemme mer av prosessene som skjer i skolen. Denne koherente tolkningen er en utfordring for oss i tolkningen av en organisasjon. Hvordan organisasjonen vil reagere er vel så avhengig av hvordan «individet som organisasjon» vil agere med hensyn til ytre og indre påvirkning. Kahneman (2013, ss. 447-448) sier at en organisasjon har større mulighet til å unngå feil enn individene i den, fordi organisasjonen fra naturens side tenker langsommere, klarer å ta prosedyrer inn over seg og har myndighet til å håndheve gode rutiner.



Figur 3.3 Elefanten og rytteren (Wigestrands, 2018)

Jacobsen & Thorsvik (2013, s. 20) tar også utgangspunkt i at organisasjoner er produksjonssystemer og at prosessen transformerer aktiviteter i en kjede som skaper verdier. Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness & Røvik (2009, s.15) støtter seg på at det er to hovedelementer som argumenterer for at det er forskjell mellom offentlige og private systemet. Det ene er at offentlige organisasjoner trenger å ta hensyn til et mye bredere sett av mål og verdier, og det andre er at lederne i offentlig sektor står ansvarlig overfor borgere og velgere, ikke aksjonærer og annet. Jacobsen & Thorsvik (2013, s. 32) argumenterer for at deres modell representerer en modell for atferd og tenkning hos mennesker i en organisasjon. Det er også derfor vi har valgt å bruke denne modellen.

Modellen i figur 3.2 beskriver en organisasjon bestående av eksterne faktorer som påvirker de interne faktorene, og de interne faktorene vil samspille og gjensidig påvirke hverandre. Eksistensen av en organisasjon bestemmes av de ressursene som er tilgjengelig og av

omgivelsene. Jacobsen & Thorsvik (2013, s. 199) definerer omgivelsene som «alle forhold utenfor en organisasjon som kan ha en potensiell effekt på organisasjoners effektivitet og læring». Internt vil organisasjonen gjensidig påvirkes av de formelle og uformelle trekkene, atferden i organisasjonen og de ulike prosessene som pågår i organisasjonen. Ledelsen i organisasjonen vil kunne påvirke og bli påvirket av de andre interne faktorene i organisasjonen.

I et organisasjonskart over skolene i Norge, er hver skole en del av de større organisasjonene stat og kommune. Internt i en kommune er skolene organisert som en samlet enhet, for eksempel alle ungdomsskolene i kommunen. Internt på en skole vil det være mange ulike organisasjoner som alle blir påvirket av eksterne faktorer og de interne faktorene påvirker hverandre gjensidig. Det kan være organisert i trinn, team, klasser, fagseksjoner og helt ned til enkeltindivider. Hver enkelt person påvirkes av omgivelsene, samtidig som de blir påvirket av de interne prosessene. Vi vil se nærmere på de ulike organisasjonene sett i lys av det formelle og uformelle begrepsapparatet.

3.1.1 Kunnskapsutvikling

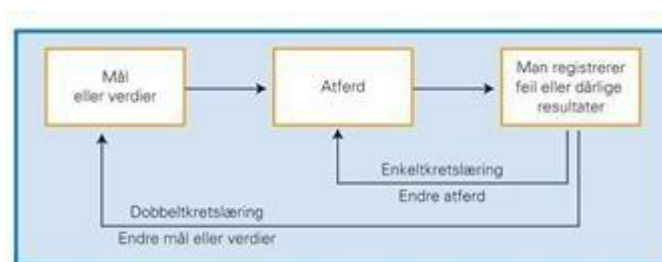
I det følgende vil vi se på kunnskapsutvikling i organisasjoner. Klev & Levin (2009) argumenterer for at det er viktig at når det gjennomføres et organisasjonsutviklings-prosjekt, (OU-prosjekt), trengs et register over arbeidsmåter for å drive kunnskapsutvikling (s. 159). Læring skjer i fellesskap, så de kontekstuelle faktorene henger sammen med de individuelle faktorene. Vårt hovedfokus er kunnskapsutvikling og læring i organisasjoner, men det vil forekomme noen referanser til individuelle trekk, siden en organisasjon består av individer.

Vi velger å se nærmere på tre ulike modeller, som kan ses på som komplementerende til hverandre. Den første modellen er en modell som har lagt grunnlaget for mye av organisasjonslæringen. Enkelt- og dobbeltkretslæring som modell ble utviklet av Argyris & Schön og gjengitt i bokform i 1978 og 1996. Klev & Levin (2009, ss. 41-42) argumenterer for at Argyris & Schön visket ut skillet mellom tanke og handling. Ny praksis springer, ifølge Argyris & Schön, ut fra en læringsprosess, en prosess som også inkluderer organisasjonslæring. Videre ser vi på den såkalte SEKI-modellen til Nonaka & Takeuchi (figur 3.5) som handler mer om hvordan kunnskap kan overføres fra enkeltindividene til organisasjonen, slik at den kan nyttiggjøres av flere i organisasjonen og føres tilbake til kunnskap som besittes av flere (Roald, 2006, s. 155). Denne modellen kalles også

«kunnskapsspiralen» (Glosvik et al, 2014). Til slutt ser vi på Irgens' (2010a) femtrinnsmodell for å utvikle en organisasjon fra individtenkning til tenkning på organisasjonsnivå. Modellen setter søkelyset på hva som kan hindre utvikling fra et nivå til et annet. Disse hindrene kalles i modellen for filtre. Filtrene kan inneholde både kontekstuelle og individuelle barrierer mot læring (Irgens, 2010a). Dette er en modell som sier noe om hvordan man kan jobbe med utvikling på forskjellige nivå og hva som er vesentlig for at man klarer å gå videre til neste nivå.

Argyris & Schön (1978) tar utgangspunkt i at en organisasjon, uansett hvilken gruppering man ser på, har en forfektet verdi det ageres ut fra, og en bruksverdi. De forfektede verdiene, eller de uttrykte verdiene, er de verdier organisasjonen ønsker å fremstå med, mens bruksverdiene viser hvilke verdier organisasjonen faktisk bruker. Det understrekes at det er en utfordring når det er stor avstand mellom de uttrykte verdiene og bruksverdiene. Spennvidden mellom de forfektete verdiene og bruksverdiene sier noe om hvordan en organisasjon er i stand til å lære, og denne spennvidden vil variere fra organisasjon til organisasjon (Argyris, 1991). Med andre ord er dette en teori som sier en del om prosessene som ligger bak det som skjer i en organisasjon. Det er mange som presenterer enkelt- og dobbeltkretslæring (Bang, 1995; Cambron-McCabe & Dutton, 2012; Hillestad, 2017; Jacobsen & Thorsvik, 2013; Klev & Levin, 2009; Roald, 2006 m.fl.).

Enkeltkretslæring (se Figur 3.44) tar utgangspunkt i mål eller verdier og at man foretar seg handlinger som gir et visst utfall eller resultat. Dette kan ofte være riktig måte å handle på og bidrar til at enkelte saksforhold får sin løsning. Samtidig er



Figur 3.4 Enkelt- og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360)

enkeltkretslæring med på å sementere handlingsmønstre i en organisasjon. De innarbeidede rutinene og handlingsmønstrene kan stå i veien for å løse mer komplekse utfordringer. Da vil aktører lete etter feil hos andre i stedet for å se dypere på utfordringene og finne den egentlige årsaken til at det ikke er mulig å finne en varig løsning (Argyris, 1991).

Irgens (2010a, s. 121) viser til sammenhengen mellom individuelle mekanismer og organisasjonens mekanismer, og sier følgende: «Det kan være vanskelig å lære [...] og problemene kan henge sammen med både oss selv og det arbeidsmiljø vi arbeider i». Argyris

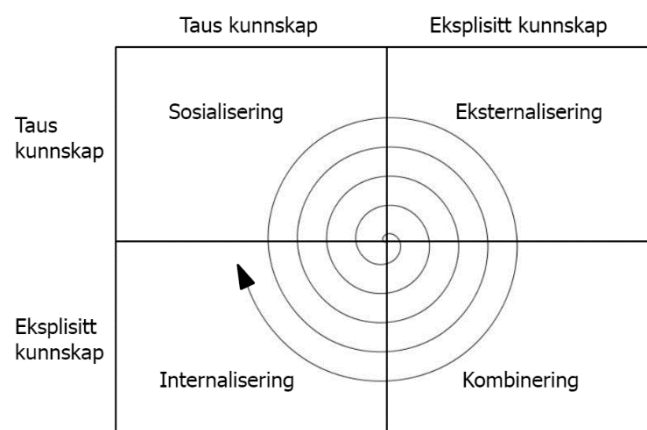
(1991, s. 124) har funnet at de aller fleste endringstiltak som settes i gang i mange organisasjoner, er enkeltkretslæring. Irgens (2010a) illustrerer at dette også gjelder på individuelt nivå, og beskriver hvordan individuelle forsvarsmekanismer ofte kan stå i veien for at læring skjer.

I **dobbeltkretslæring** (se Figur 3.4) prøver man å finne ut hva som er grunnen til at resultatet ikke blir som ønsket. Det handler altså om en mer analytisk tilnærming enn i enkeltkretslæring. Det kan for eksempel være snakk om å endre mål eller verdier, og Argyris & Schön (1978) understreker at det ikke er nok å se på de forfektete verdiene, men at det er vesentlig å se på hvilke verdier som er aktive, «anvendte», eller «levde». Irgens (2010a, s. 122) sier om dobbeltkretslæring at det er «å undersøke forutsetningene og å gjøre noe med dem». Han understreker at man trenger å kunne analysere situasjonen og stille seg «utenfor» den for å oppnå dobbeltkretslæring. De levde verdiene er ofte ubevisste verdier, og de man handler etter i praksis (Argyris & Schön, 1978). Nettopp derfor er det så krevende å oppnå dobbeltkretslæring. Det å klare å se sin egen organisasjon utenfra for å undersøke hva som er forfektete og levde verdier er ifølge Hillestad (2017, s. 257) «et paradoks og en formidabel ledelsesmessig utfordring». Dobbeltkretslæring krever at man går bort fra det man alltid har gjort - bevisst eller ubevisst - handlingsmønstre som har utviklet seg over lang tid og er tuftet på tidligere erfaringer. Roald (2012) nevner at kollegadiskusjoner og –refleksjoner er en viktig del av dobbeltkretslæring.

Den neste modellen er også beskrevet av flere (Cambron-McCabe & Dutton, 2012; Glosvik et al, 2014; Hillestad, 2017; Jacobsen & Thorsvik, 2013; Klev & Levin, 2009; Roald, 2006 m.fl.). Nonaka & Takeuchi introduserte i 1995 en modell der de tar for seg fire former for læring;

sosialisering, eksternalisering,

kombinering og internalisering og har kalt den for **SEKI-modellen** etter forbokstavene i de fire formene for læring (se Figur 3.5). SEKI-modellens utgangspunkt er at kunnskap kan være



Figur 3.5 SEKI-modellen (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014, s. 92)

både taus og eksplisitt. Grunnlaget for modellen var Michael Polanyi (1966, s. 14) sitt utsagn om at vi vet mer enn vi kan si.

Nonaka & Takeuchi (1995) bruker begrepene taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap er «en betegnelse for sanseinntrykk, oppfatninger, sosiale regler og vurderinger som er uttalt, men som ligger som forutsetninger for det menneskelige handlingslivet» (SNL, 2015).

Nonaka & Takeuchi (1995) mener at taus kunnskap hovedsakelig er kunnskap en har tilegnet seg gjennom tid. Kunnskapen er underliggende og organisasjonens enkeltmedlemmer er seg ikke bevisst eller skaper refleksjon. Eksplisitt kunnskap er i kontrast til taus kunnskap at man er bevisst, og ofte blir den nedtegnet slik at den kan deles skriftlig.

Nonaka & Takeuchi (1995) har analysert hva taus og eksplisitt kunnskap har å si for hvordan man lærer. Først tar de utgangspunkt i at det foregår en **sosialisering** når flere individer jobber sammen. Det kan være overføring av kunnskap gjennom samhandling og samarbeid og på eller som deling av erfaring gjennom praktisk arbeid. Slik vi forstår at det ofte fungerer på en skole er at nyansatte blir ubevisst opplært til hvordan ting gjøres. Dette er med på å legge grunnlag for at de ansatte har tillit til hverandre i det daglige arbeidet. Skolekultur og tillit beskriver vi senere, både teoretisk (dette kapitlet), gjennom funnene våre (kapittel 5) og i diskusjonskapitlet (kapittel 6).

Neste nivå for læring er når taus kunnskap blir til eksplisitt kunnskap. Da foregår det en **eksternalisering** gjennom handling, refleksjon eller dialog. Nå har kunnskapen blitt artikulert, slik at den er tilgjengelig for andre via kommunikasjon med ord eller illustrasjoner i ulike former. Slik vi forstår dette, er læring blitt eksternalisert når kolleger for eksempel har snakket sammen om et pedagogisk grep man har blitt anbefalt av en annen, prøvd det ut og når det debriefes eller evalueres etterpå.

Når kunnskap overføres fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap foregår det en **kombinering** av kunnskap. I denne formen for læring finnes en viss systematikk for å uttrykke kunnskapen. Dette kan for eksempel skje gjennom deling av dokumenter eller arenaer for kunnskaps- og/eller erfaringsdeling. Eksplisitt læring fra flere ulike personer kan i denne formen for læring smelte sammen til nye former for forståelse og anvendelse.

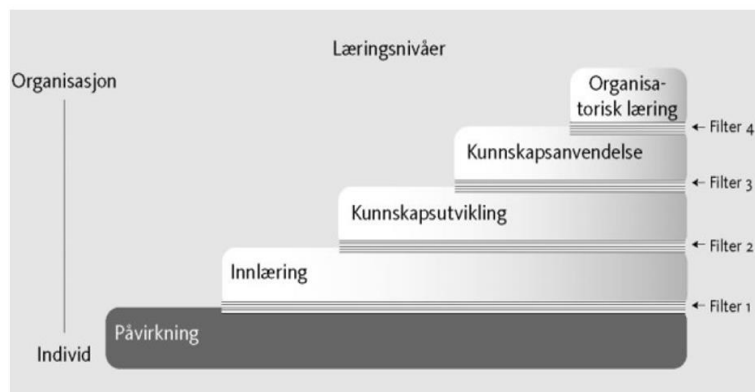
Den siste formen for læring innebærer at kunnskap går fra å være eksplisitt til taus. Da foregår det en **internalisering** av kunnskap fra mange individer til mange individer, altså innebærer

det både et del- og helorganisatorisk nivå. Det kan bety at et læringsmoment har gått gjennom de andre fasene, og er blitt «automatisert» og operasjonalisert. Nå har kunnskapen blitt overført slik at det ikke lenger er nødvendig å snakke om det. Det er blitt en selvfølgelighet og inkluderes i den tause kunnskapen som i sin tur overføres gjennom sosialiseringprosessen når nye medarbeidere kommer inn i organisasjonen.

Slik det illustreres i Figur 3.5, er det en spiralformet bevegelse gjennom de fire feltene, noe som kan beskrive som at fasene eller formene for læring skjer på nytt og på nytt, i en syklus. Med bakgrunn i dette har blant andre Glosvik et al (2014) beskrevet SEKI-modellen som en kunnskapsspiral, og vi vil bruke dette begrepet videre.

Slik vi forstår Nonaka & Takeuchi (1995) legger de til grunn at kommunikasjon og dialog er viktig i (eller for) overføring av kunnskap. Kommunikasjon og dialog kommer vi inn på i et eget kapittel. Videre beskrives læringsfasen fra eksplisitt til taus kunnskap som aksjonslæring.

Irgens (2010a) har videreutviklet en modell av Forsberg, Lundmark og Wåglund ved IPF (Institut for Personal og Foretagsutveckling i Uppsala), (s. 48). Denne modellen illustrerer en læringsprosess for at kunnskapen i organisasjonen går fra individ til tenking på organisasjonsnivå (se Figur 3.6).



Figur 3.6 Femtrinnsmodell for læringsprosess (Irgens, 2007, s.49)

Kontekstuellet kan barrierene eller filtrene mellom nivåene være skolekulturen og tilretteleggingen for skoleutvikling. Dette er grunnleggende faktorer det er viktig å ta hensyn til.

På individuelt plan kan barrierene være enkeltpersoners holdninger, viljen til å lære noe nytt, læringsevne og innstilling til prosessen som er igangsatt. Det gjelder å få individene til å forstå betydningen av andre alternativer slik at de kan utvikle evnen til å koble ny viten til eksisterende viten. Dette vil forhåpentligvis bidra til å utvikle samarbeidet i organisasjonen som helhet og utvikle samspillet mellom enkeltindividene i organisasjonen, i tillegg til å legge til rette for utvikling av det kontekstuelle (Irgens, 2010a).

Målet er å få lærerkollegiet til å dele kunnskapen gjennom praktisk samarbeid, rutiner og prosedyrer for å systematisere og nedfelle ny praksis på skolen, altså å oppnå kunnskapsutvikling, og videre kunnskapsanvendelse i organisasjonen og til slutt organisatorisk læring. Irgens (2010a, s. 56) sier det slik:

Læring er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringene på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten.

Kunnskapen og tilhørende metoder er dermed blitt allmenne i kollegiet. Irgens (2010a) fremhever at prosessene vil veksle mellom de ulike fasene slik at noen vil gjennomgå en fase ved flere anledninger dersom det er nye momenter eller nye teorier som bearbeides av den enkelte.

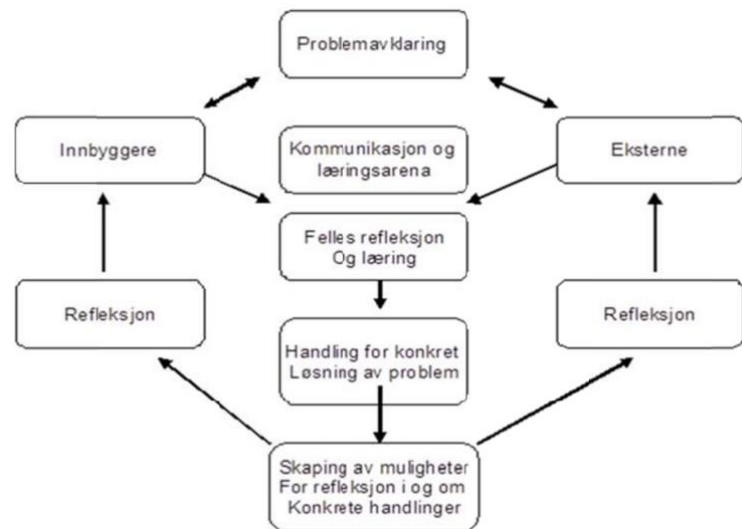
3.1.2 Samskapt læring som kunnskapsutvikling

John Dewey var en amerikansk pragmatisk filosof som mente at mennesker har «potensial for å bli kunnskapsbaserte aktører i demokratiske prosesser» (Klev & Levin, 2009, s. 89). I Norge har vi alle forutsetninger for å kunne utvikle skolene i et demokratisk verdigrunnlag, da de «er etablert for læring og kunnskap med utvikling av demokratiske, ansvarlige samfunnsborgere som en sentral oppgave» (Irgens, 2017, s. 287). Dette er en omskriving av innhold vi finner i både formålsparagrafen (Opplæringsloven §1.1) og ny, overordnet del av læreplanen, som «utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen». Å kunne utnytte denne demokratiforståelsen i arbeidet med problemavklaringen, vil gi et bedre fundament for å lykkes i innføringen av en ny reform, i vårt tilfelle en ny læreplan.

Samskapt læring bygges opp av to hovedfundamenter. Det ene fundamentet er hvordan konkret eksperimentering kan løse praktiske problemer og det andre er det demokratiske verdigrunnlaget. De grunnleggende argumentene for teorien om samskapt læring inn mot aksjonsforskningen, finner vi i Deweys teori om kunnskaping («inquiry»). Han formidler at «kunnskaping skjer ved at mennesker søker å gjøre en ubestemt situasjon bestemt ved konkret å handle og vurdere handlingene for å skape troverdige antakelser» (Klev & Levin, 2009). Måten ny erkjennelse utvikles på er avhengig av hvordan praksis i kunnskapsprosessen er

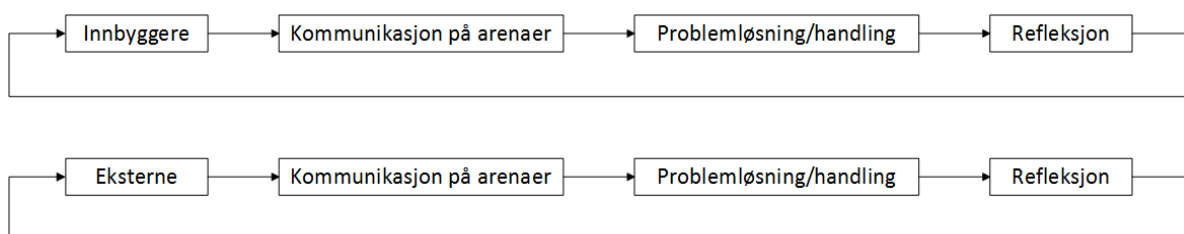
(Klev & Levin, 2009, ss. 82 og 89). Olsø & Stubdal (2018, s. 28) gir den enkle beskrivelsen i sin masteroppgave at «arbeidsformene og aktivitetene [er] planlagt, men resultatene er avhengig av prosessen og dens forløp».

I beskrivelsen av modellen (se Figur 3.87), forklarer Klev & Levin (2009) at eksperimenteringen skjer i praksisfeltet og vil åpne opp for en rekke ulike spørsmål som gis svar. Disse vil igjen gi nye spørsmål som krever nye svar. Enkelt- og dobbelkretslæring, som vi har beskrevet over, er en måte å tenke på som gjør at det reflekteres over hvordan man jobber i en organisasjon. En av



Figur 3.8 Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2009, s. 74)

hovedutfordringene i denne tenkningen er hvordan vi kommer frem til riktig mål eller riktig verdigrunnlag å jobbe videre med. Selznick (1984) beskriver effekten av en «top-down»-måte å tenke på, der ledelsen presenterer hvilke mål og verdier organisasjonen jobber med. Dette kan på visse områder fungere godt. Vi tolker at dette kan gjelde presiseringen av elevers fysiske og psykiske læringsmiljø i opplæringslovens § 9A. Utfordringen er større når en reform innarbeides og fører til endring. Ved innføring av nye reformer er det nødvendig å fundamentere arbeidet på en helt annen måte. Samskapt læring er en av måtene å jobbe på.



Figur 3.7 Læringsløfene i samskapt læringsmodell (Klev & Levin, 2009, s. 75)

«Hovedidéen bak modelleringen av OU som samskapt læring er ønsket om å integrere kommunikative prosesser på ulike typer arenaer i en og samme integrerte læringsprosess» (Klev & Levin, 2009, s. 73). Det skilles mellom eksterne og interne deltakere eller aktører. De

eksterne regnes som pådrivere i et utviklingsarbeid og de interne er med og definerer hvilket utgangspunkt vi har for og gjennomføringen av den reelle utviklingen. Dette illustreres ved at modellen er delt opp i to sløyfer (se Figur 3.7).

Det er noen sentrale trekk eller elementer som går igjen i prosesser med samskapt læring (Klev & Levin, 2009). Selve læringsprosessen er sentral. Læringsprosessen skjer i de to læringsløyferne (figur 3.8), og de ulike aktørgruppene er både i sine separate sløyfer, og i en samlet prosess. Det er vesentlig at prosessen er strukturert og planlagt, altså at det foreligger en god plan for stegene i prosessen. I samskapt læring finnes det prosessledere. Interne og eksterne aktører lærer sammen i samskapt læring, som likeverdige læringspartnere. Her er det altså ikke slik at for eksempel eksterne aktører har en mer tungtveiende status enn de interne, men de bidrar med sine ulike perspektiver. Læringen i samskapt læring skjer gjennom kunnskap og praksis, og på ulike arenaer som fasiliteres av prosesslederne. Arenaene legger til rette for kollektiv refleksjon og læring knyttet til praksis. Disse arenaene kan være fysiske møter av ulike størrelser, men også ulike fora online, og aktørene som er med i prosessen kan delta på ulike arenaer samtidig som de er del av den samme prosessen.

Kunnskapsdepartementet har lagt opp til utstrakt samhandling i utviklingen av nye læreplaner (Stubdal, 2017). De tar i bruk begge sløyferne i arbeidet med LK20. Det sentrale er deling av kunnskap og dialog om prosessene. Læreplangruppene kommer først med et utkast som skal ut på høring. Lærere og skoleledere rundt om i landet får mulighet til å komme med innspill på det arbeidet som har vært gjort, før gruppene bearbeider dette og utarbeider nye planer. På denne måten mener Kunnskapsdepartementet at de bruker prinsippene i kunnskapsspiralen. De får eksternalisert mye av den tause kunnskapen rundt om blant lærerne, og kunnskapen blir kombinert gjennom arbeidet internt på skolene og i læreplangruppene ved at de kombinerer all kunnskapen fra alle instanser som svarer og internaliserer ny kunnskap som igjen sendes ut på høring.

3.2 Organisasjonskultur

Peter Drucker er ofte blitt tillagt følgende sitat: «Culture eats strategy for breakfast». Vi kan ikke bekrefte at sitatet faktisk stammer fra Peter Drucker, men det viser oss følgende: uansett hva som skjer i en organisasjon, vil kulturen i organisasjonen definere hva som er mulig å

gjennomføre og endre. Med bakgrunn i dette, har vi valgt «kultur» som det andre teoretiske perspektivet vårt.

Etzioni (1978, s. 11) beskriver en organisasjon som «sosiale enheter (eller grupper av mennesker) som blir konstruert og rekonstruert i den hensikt å søke bestemte mål». Organisasjoner består altså av mennesker eller individer. I vårt prosjekt har vi undersøkt *individens* erfaringer, men en organisasjon er sammensatt av individer og derfor er det viktig å se på organisasjonen også. Rollene de ulike medlemmene i organisasjonen har, vil være ulike. Alle organisasjonens medlemmer har til felles at de er del av et hele - sin organisasjon.

Kultur og organisasjoner er tett knyttet til hverandre. Ledere kan ikke unndra seg kultur, sier Hennestad (2015). Bolman & Deal (2009, s. 304) uttrykker det slik: «Noen mener at en organisasjon *har* en kultur, andre at den *er* en kultur». Det finnes flere definisjoner av kulturbegrepet i en organisasjon. Bang (1995, s. 21) mener at slike definisjoner «... varierer rundt to dimensjoner; kultur som systemer av delte ideer, verdier, oppfatninger og betydninger - altså kulturer som kognitive (tankemessige) systemer - eller kultur som observerbare objekter og hendelser i en gruppe, dens interaksjonsmønstre eller overførte atferdsmønstre». Her møter vi igjen argumentene om skillet mellom «forfektete verdier» og «bruksverdier» (Argyris & Schön 1978). Bang (1995) viser til en rekke forskere som har ulike meninger om «hvordan man skal operasjonalisere organisasjonskulturens innhold eller dens kjerneelementer». Han forstår kulturinnholdet i en ramme av følgende fire kjerneelementer: verdier, normer, grunnleggende antagelser og virkelighetsoppfatninger (Bang, 1995, s. 47). Schein (2004, s. 1) definerer kultur slik, og argumenter dermed for at kultur og lederskap er uløselig knyttet til hverandre:

The culture of a group can [...] be defined as a pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems. (Schein, 2004, s. 17)

Schein (2004, s. 8) hevder at «Culture is to a group what personality or character is to an individual». Han sier dermed at en gruppering ikke eksisterer uten at den har en kultur. Schein utvider kulturbegrepet til en organisasjon, og sier at kulturen i en gruppe kan defineres som et mønster av delte, grunnleggende antakelser som ble lært eller erfart av gruppa gjennom at den

løste sine tilpasningsproblemer; problemer som omfattet ekstern tilpasning og intern integrering. Når løsningene har fungert godt nok til å bli oppfattet som valide, læres de videre til nye medlemmer som den korrekte måten å oppfatte, tenke og føle rundt de samme problemene (Schein, 2004, s. 15, fritt oversatt).

Jacobsen & Thorsvik (2013) støtter denne siste definisjonen av Schein (2004, s. 130). For det første knyttes begrepet «kultur» til en «... gruppe i en organisasjon som deler et sett av grunnleggende antagelser». Videre er læring et sentralt poeng i kultur. Kulturen vil bli testet mot virkeligheten og så lenge det oppleves en bekreftelse på at kulturen er riktig, vil den opprettholdes, og nyansatte vil bli opplært til den rådende kulturen. Schein (2004) gjør for øvrig et viktig poeng av at det i organisasjoner ofte vil utvikle seg et mangfold av kulturer fordi det vil eksistere undergrupperinger - og dermed underkulturer i organisasjonen.

Sitatet «Culture eats strategy for breakfast» kan fungere som en oppsummering av sitatet hentet fra Schein (2004). Uansett hva som skjer i en organisasjon, vil kulturen i organisasjonen definere hva som er mulig å gjennomføre og endre.

Hargreaves (1996, s 175), som har et skolefokus i sine arbeider, kaller det lærerkulturen, og mener den «bidrar til å gi mening, støtte og identitet til lærerne og arbeidet deres». Læreren er ifølge Hargreaves aldri alene psykisk, selv om læreren ofte er alene som voksen i klasserommet. Strategier og undervisningsstil til lærerne «blir sterkt påvirket av synspunkter og holdninger hos kollegene, både nåværende og tidligere» (Hargreaves, 1996). Dette støtter opp under Schein sin definisjon av kultur; forholdet mellom lærerne har veldig stor betydning. «Kulturen gir en levende kontekst for lærerens utvikling og måte å undervise på. Det som skjer inne i klasserommet, kan ikke skilles fra de relasjonene som utvikles utenfor» (Hargreaves, 1996, s. 173).

I følge March (1989, s. 3), vil organisasjoner lagre kunnskaper i ulike prosedyrer, normer, regler og rutiner. Når det kommer nye personer inn i en organisasjon, vil de nyansatte bli sosialisert inn i språk, tro, praksis, altså organisasjonskoden. Samtidig vil de nyansatte påvirke organisasjonskodene. Altså vil en organisasjon og en nyansatt tilpasse seg hverandre og ha en gjensidig påvirkning på hverandre (March, 1989, s. 4).

Jacobsen & Thorsvik (2013, ss. 127-129) trekker frem fem generelle effekter de har funnet at organisasjonskultur har på atferd. Disse fem effektene er: tilhørighet og fellesskap, motivasjon, tillit, samarbeid og koordinering og til slutt styring.

3.2.1 Tillit

Å ha ansvaret for organisering av en virksomhet betyr at man må håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit: begge begrepene har et tvetydig og bevegelig meningsinnhold. (Møller, 2004, s. 155).

I Norge har vi en lang tradisjon for samarbeid i arbeidslivet. Dette samarbeidet har bygget opp gjennom over 100 år og startet med septemberforliket mellom arbeidsgivere og arbeidstakere i Danmark i 1899. I Norge ble dette videreført i 1907 og utvidet i 1935 med en avtale mellom arbeidstakerne og arbeidsgiverne om den grunnleggende enigheten mellom partene. Tillit og respekt mellom arbeidsgivere og arbeidstakere har utviklet seg gjennom samarbeidet og la grunnen for nye former for samarbeid og avtaler. Det utviklet seg en nordisk arbeidslivsmodell (Irgens, 2017, ss. 280-281; Klev & Levin, 2009, kapittel 6; Øyum, Finnstad, Johnsen, Lund, Nilssen & Ravn, 2010). Dette har betydning for hvordan man tenker som leder i skolen, og det viser hvor viktig det er med tillit og respekt i arbeidet som skoleledere.

Partikulær og generalisert tillit

Sosial kapital er en betegnelse som brukes om et sivilt samfunns evne til å utvikle tillitsfulle relasjoner mellom borgerne og i hvilken grad fellesskapet er i stand til å løse de kollektive utfordringene. Statsviteren Robert D. Putnam er ifølge Store norske leksikon den som sterkest knyttes til definisjonen av sosial kapital; «tillit, normer og nettverk som kan forbedre et samfunns effektivitet gjennom å gjøre det lettere å få i stand koordinerte handlinger» (Hansen, 2016). Tillit, normer og nettverk er med andre ord grunnleggende begreper i den sosiale kapitalen. Normer og nettverk er sentrale elementer i den kulturelle forståelsen av en organisasjon og som vi behandler under delen om organisasjonskultur, kapittel 3.2.1. Det underliggende for å kunne arbeide med organisasjonen er at det eksisterer en viss grad av tillit i organisasjonen. Spørsmålet er da; hva er tillit?

Uslaner (1999, s. 124) tar utgangspunkt i arbeidene til Yamigishi og Yamigishi som bruker uttrykkene «particularized trust» og «generalized trust». Han skiller mellom tillit til

mennesker, som henger sammen med relasjonell tillit, og tillit til systemer. Oversettes begrepene til norsk, blir de to typene tillit partikulær tillit og generalisert tillit. Den partikulære tilliten handler om tillit man har til individer eller en gruppe individer, tillit som finnes på et mellommenneskelig plan og ansikt til ansikt. Generalisert tillit kan handle om tillit som et grunnlag, som for eksempel å i utgangspunktet ha tillit til «folk flest», og kan slik ses som en parallell til systemtillit, og å ha tillit til ekspertsystemer. Å ha tillit til et ekspertsystem kan for eksempel bety at man har tillit til skolen i Norge. Lærerne som arbeider i norske skoler er pedagoger, og kan ses som «eksperter». Selv om foreldre kan ha ulik oppfatning av de individuelle lærerne barna deres er i kontakt med, kan de ha en tillit til skolen som system.

Coleman (1990) deler tillit inn i sosial kapital og menneskelig kapital, og representerer en slags parallell til Uslaner. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu ser sammenheng mellom sosial, kulturell og økonomisk kapital. Han bruker det mer i en sammenheng for å analysere sosiale klasser (Møller, 2004). Med andre ord er det ulike måter å se tillit på.

Bygge tillitsrelasjoner

Det er mye litteratur rundt (skole)ledelse som peker på tillit som en grunnleggende faktor for å nå fram som leder (blant andre Arrow, 1974; Bryk & Schneider, 2003; Irgens 2010a; Jacobsen & Thorsvik, 2013; Møller 2004; Robinson, 2014; Sørhaug, 1996; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). En leder har en «legal» posisjon til å lede og å ha autoritet og har dermed makt, men et kritisk punkt er hvorvidt leder oppfattes som en legitim leder av sine medarbeidere.

Tillit er ifølge Baier (1986) som luft - du tenker først på den når den er dårlig eller forurenset. Sørhaug (1996, s. 23) beskriver tillit som bevegelig og ikke statisk. Han sier også at tillit forutsetter seg selv, og at «man må ha den for å få den og få den for å ha den». Videre skriver Sørhaug (1996, s. 22) at tillitsforhold alltid er paradoksale, og begrunner dette med at slike forhold dannes ut fra forventninger, men helt «uten garantier og betingelser». Man kan, ifølge Sørhaug (1996) ikke be om tillit, fordi det vil indikere at den ikke finnes, og hvis den ikke finnes kan den heller ikke gis. Han beskriver også at tillit ikke følger økonomiske lover, da den ikke brukes opp, slik for eksempel valuta gjør, men tvert imot at det blir mer av den når den gis.

Det er nødvendig for de fleste ledere å både ha og få en viss grad av tillit til og fra sine ansatte (Arrow, 1974). Møller (2004, s. 15) referer til Strand (2001) og sier det slik om skoleledere: «Å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon, og det er noe som må reforhandles i møtet med kolleger, overordnede, medarbeidere og elever». Tillit er altså en slags ferskvarer som stadig er oppe til vurdering, og som er viktig å etablere igjen og igjen. Irgens (2010a, s. 80) støtter dette, og sier det slik: «tillit bygges opp - og brytes ned - gjennom menneskers handlinger». Og han fortsetter: «Høy grad av tillit skaper større forutsigbarhet, ved at det er større sammenfall mellom forventet og opplevd atferd. Behovene for kontroll blir dermed også redusert». Irgens (2010a) indikerer her en relasjon mellom tillit og kontroll.

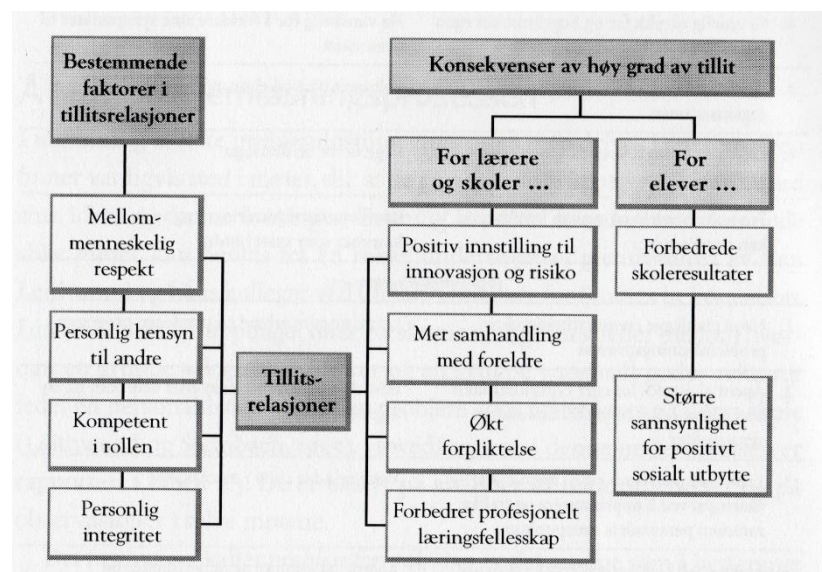
Flere har vist at tillit er vesentlig i arbeidslivet, både for å legge til rette for å få til samarbeid, for således å fremme og oppnå kunnskapsutvikling (McAllister, 1995; La Porta, Lopez-de-Silanes, Shleifer, og Vishny, 1997; von Krogh et al, 2001).

Bryk & Schneider (2002) og Tschannen-Moran & Hoy (2002) viser at det er vesentlig å bygge gode tillitsforhold på skoler, da tillitsnivået på skoler har betydning for skolemiljøet og resultatene til skolen. Tschannen-Moran & Hoy (2000) har kommet frem til sju fasetter av tillit (ss.

556-558). Disse er (egen oversettelse): villighet til å

risikere sårbarhet, selvsikkerhet/selvtillit, (originalordet er «confidence»), at andre vil deg vel, pålitelighet, kompetanse, ærlighet, åpenhet. Med utgangspunkt i arbeidene til Bryk & Schneider (2002) beskriver Robinson (2014) hvordan tillitsrelasjoner fungerer på en skole, og ut fra de fire faktorene Bryk & Schneider (2002) kom frem til som tillitsbyggende faktorer, vil vi i det følgende beskrive disse nærmere.

Den grunnleggende kvaliteten er **respekt**. Alle grupper i skolen vil ha høyere grad av respekt dersom de opplever at man blir genuint lyttet til. Vi har tidligere beskrevet betydningen av



Figur 3.9 Hvordan tillitsrelasjoner fungerer på skoler (Robinson, 2014, s.40)

kommunikasjon og dialog. Dette understrekes av Bryk & Schneider (2003). Både foresatte, lærere og elever vil føle seg mer verdsatt dersom de opplever at de blir lyttet til med respekt og det vil bli lettere å drive utviklingsarbeid når respekt er en bruksverdi på skolen. Den andre kvaliteten er **personlig omsorg**. Forskningen til Bryk & Schneider (2003) viser også at for å oppnå tillit er det viktig å bry seg om menneskene og livene deres, at skoleledere møter foresatte, lærere og elever med oppriktig interesse for å bli kjent med dem. Den tredje kvaliteten er at alle er **kompetente** til å utføre den rollen de er satt til å utføre. Foresatte som sender et barn til skolen, stoler på at den profesjonelle etiske standarden er god og at de profesjonelle ferdighetene er på plass. Om foresatte opplever at skolebygget forfaller eller at det ikke blir tatt tak i opplevd inkompetanse hos lærere, vil det kunne svekke tilliten til skolen, og i motsatt fall styrke tilliten når skolen viser handlekraft. Den siste kvaliteten er **personlig integritet**. Lærerne, foreldre og elever vil se etter om ledelsen handler i tråd med det de sier, følger opp det de har lovet og kan løse vanskelige saker på en måte som er både prinsipiell og rettferdig. Foresatte vil se etter om skolens handlinger oppfattes som tjenlige for barnas interesser.

I Figur 3.9 illustrerer Robinson (2014) hvilke positive konsekvenser høy grad av tillit fører til i figurens venstre side. Dette underbygger det vi har funnet teoretisk om muligheter for å kunne samhandle i skolen, om å gjøre en plan om til praksis i skolen og at en skole som er fundert på tillit vil være mer mottakelig for endring enn andre skoler.

3.2.2 Kommunikasjon og dialog

En mening åpenbarer sine dybder når den møter og berører en annen, fremmed mening; det er som om det begynner en dialog mellom dem som overvinner disse meningenes lukkethet og ensidighet. (Bakhtin i Børtnes, 2001)

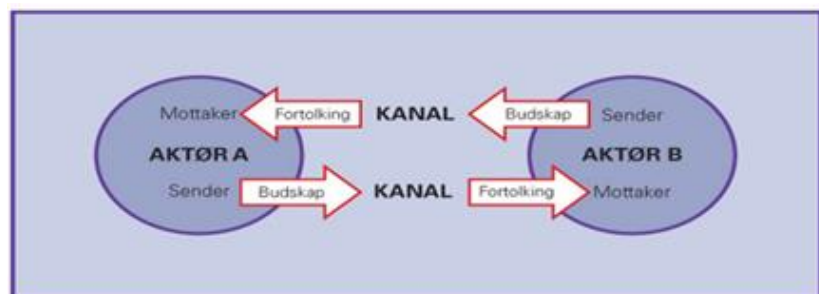
Kommunikasjon er en fellesnevner som går igjen i all ledelse. En ser det blant annet i denne definisjonen til Erik Johnsen, der ledelse er «et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill» (Møller, 2004, s. 48). Kommunikasjon har mange fasetter. Store norske leksikon (Allott, 2018) definerer kommunikasjon mellom mennesker som «det å dele tanker med andre individer på en overlatt og uforbeholden måte». Kommunikasjon kan være utviklende ved overføring av informasjon fra et individ til ett eller flere andre individer.

Jacobsen & Thorsvik (2013, s. 278) sier, med utgangspunkt i Ashcraft, Kuhn & Cooren (2009) samt McPhee & Zaug (2009), det slik: «[...], kommunikasjon er den viktigste prosessen i alle organisasjoner fordi den er avgjørende både for intern organisasjon og for ekstern tilpasning». Forfatterne utdyper ved å trekke frem fire eksempler på hva de mener med dette internt i organisasjonen: det er nødvendig å kommunisere for å kunne koordinere, kultur og kommunikasjon er gjensidig avhengige av hverandre, kommunikasjon er helt sentralt for å kunne fatte beslutninger og læring kan ikke skje uten kommunikasjon. De viser også til hvordan kommunikasjon er avgjørende for ekstern tilpasning, og trekker konkret frem informasjonsinnhenting og informasjonsformidling som uadskillelige med kommunikasjon, (Jacobsen & Thorsvik, s. 278-279). Det er også en tydelig sammenheng mellom kommunikasjon og modellene vi har brukt i kapittel 3.1. Man kan vanskelig se for seg dobbeltekretslæring uten kommunikasjonsaspektet. Vi ser også en sammenheng mellom tillit og kommunikasjon.

Formålet med kommunikasjonen vil variere. Vårt fokus her er å vise hvordan kommunikasjon og dialog er viktige brikker for en skoleleder å bruke i «spillet om organisasjonskultur», slik at man bereder grunnen for å drive organisasjonsutvikling og å gjøre endring mulig.

For ledelse er kommunikasjon et virkemiddel som kan bidra til organisasjonens utvikling. Kommunikasjonen kan være uttrykt i et objekt, eller det Jacobsen & Thorsvik (2013) kaller «kanaler»; som en e-post, et leserinnlegg, en blogg, en tekstmelding, et brev og lignende.

Eller det kan være en handling som for eksempel en grimase, hoderisting, bekræftende niking, et smil, kroppsholdning, fakter. Det kan også være muntlig kommunikasjon. Ofte er



Figur 3.10 Kommunikasjonsprosessen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.281)

kommunikasjon en kombinasjon av ord og handlinger. Den hellige Frans av Assisi er blitt tillagt følgende uttrykk: «Gå ut og forkynn, og om nødvendig med ord». Dette sier også noe om at kommunikasjon er en kombinasjon mellom ord og handlinger. I dagligtale kan en møte denne gjennom utsagnet: «Gjør som jeg sier, ikke som jeg gjør». Jacobsen & Thorsvik (2013) viser i sin modell om kommunikasjon at i praksis trenger senderen å benytte et kjent språk.

Videre trenger man å sikre at mottakeren mottar budskapet. Formen og innholdet må fange mottakerens oppmerksomhet.

Kommunikasjon går mellom to deltakere, eller aktører (se Figur 3.10). Den ene, aktør A, sender eller formidler et budskap gjennom en valgt kanal, som fortolkes av aktør B, som nå er mottaker. I mange situasjoner vil det være naturlig med en respons fra aktør B til A, og da gjentas prosessen, men med motsatte «fortegn». Kommunikasjon er altså en dynamisk og levende prosess.

Jacobsen & Thorsvik (2013, s. 283) viser til Weicks (1995) anbefalinger om effektiv formidling av mening og understreker at «avsenderen må forstå den kulturen - og dermed språket - som mottaker befinner seg i» for effektivt å kunne velge riktig kanal for kommunikasjonen. Slik ser vi at kultur og kommunikasjon er tett knyttet til hverandre.

Språket kan ses på i et makro- og mikroperspektiv. Bakhtin (i Børtnes, 2001, s. 318) omtaler språket i et makroperspektiv som at «livet er dialogisk i sin natur». Gjennom sitt forhold til andre, defineres mennesket, og to grunnleggende ferdigheter er relasjoner og språklig samspill. I et mikroperspektiv ser en på hvordan mening skapes: på den ene siden eier jeg en mening og den kan overføres til deg. På den annen side eier aktørene meningen sammen og den skapes i et samspill.

Betydningen av språket er fremhevet av flere. I Senges fem disipliner (2006) er fjerde disiplin fundert på gruppelæring, eller «team learning», (Roald, 2006, s.154). En gruppe som samhandler, for eksempel i en organisasjon, vil kunne lære mer enn hvert enkelt individ. For å lære noe mer i grupper, er det viktig at gruppemedlemmene er villige til å sette til side egen overbevisning samtidig som de er villige til å lytte til hverandre, slik at det foregår en fruktbar dialog der den enkelte lytter ved å legge til side egne meninger for å få med seg den andre partens ytring. Da vil summen av kompetansen overstige kompetansen til hvert enkelt medlem i en gruppe eller organisasjon.

«Ut i fra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser sentrale i menneskelig læring og utvikling» (Dysthe, 2001, s. 49). Bakhtin hevder at hvert ord og uttrykk er en vending, eller et ekko, av det andre mennesker har uttrykt før oss (Dysthe, 2001, s.48). Han hevder også at relasjoner og språklig samspill er grunnleggende kategorier. Vygotsky er

ifølge Dysthe (2001) opptatt av hvordan språket medierer verdenen rundt oss og at det er et bindeledd mellom språk og tanker. I sosiokulturell læring er språket bindeleddet mellom kommunikasjonen med andre (det ytre) og tenkningen (det indre) (Dysthe, 2001, s. 49). Siden tenkning er en indre prosess er det viktig at den får tid til å modnes.

Dialogen kan også være polyfon, altså flerstemmig, (Dysthe, 2001, s. 118). I alle organisasjoner er det alltid stemmer som høres godt, og det er stemmer som forsvinner.

3.2.3 Organisasjonens kulturelle arkitekter

En arkitekt jobber med å planlegge, utvikle og designe nye bygninger og konstruksjoner. De restaurerer og transformerer eksisterende bygninger og de planlegger, utvikler og utformer byer, tettsteder og landskap. Overfører man det til organisasjonskulturen, vil en kulturell arkitekt være en som planlegger, utvikler og designer retningen man som leder ønsker at organisasjonen sin kultur utvikler seg i. Da kan det være nødvendig både å restaurere og transformere eksisterende organisasjonskultur. Utgangspunktet i planleggingen, utviklingen og utformingen av ønsket retning på kulturen er å identifisere hva som kan bevares av kulturen, hva som kan tilpasses og hva som kan utfordres. En skoleleder trenger å ta utgangspunkt i hva som er samfunnsmandatet til skolen. For å få en god endring av kulturen er det viktig at leder er bevisst på at man blir lagt merke til. For det første er det viktig for en leder å være bevisst på hva man gir oppmerksomhet og ikke gir oppmerksomhet. Videre er det viktig å være bevisst på hvilke vaner man vil endre, og hvilke man vil beholde. Det neste er å være bevisst hvilke konsekvenser ulike handlinger i organisasjonen medfører. Er det akseptert å utfordre, eller er man som leder opptatt av å konservere? En leder trenger å være bevisst at man er en rollemodell både gjennom det man gjør og det man ikke gjør.

En leder for en organisasjon får nesten automatisk status som en kulturell arkitekt. Hvorvidt rollen som kulturell arkitekt fylles, er avhengig av flere faktorer, som for eksempel leders evne til å posisjonere seg, og skaffe seg legitimitet, gjennom blant annet kommunikasjon, dialog og tillit; elementer vi har omtalt i det foregående.

I kapittel 3.1.2 omtales enkelt- og dobbeltkretslæring. Det henger sammen med organisasjonskultur og kulturbygging. Dersom en skoleleder klarer å gjøre noe med kulturen i sin organisasjon, ligger ifølge Hillestad (2017) dobbeltkretslæring til grunn. For Hillestad

(2017) er det et viktig element for ledere å fremstå som kulturelle arkitekter, og han understreker særlig den symbolske funksjonen disse har.

Her viser Hillestad (2017) til Schein (2004), hvis utgangspunkt er at grunnleggere av organisasjoner er sterke premissleverandører for kultur i egen organisasjon. Schein (2004) understreker at selv i eldre bedrifter eller organisasjoner, der opprinnelig leder ikke lenger er til stede i organisasjonen, er det ikke uvanlig å finne at sporene etter opprinnelig leder eller grunnlegger er tydelige. I slike tilfeller har leder hatt en tydelig rolle som kulturell arkitekt, og har mest sannsynlig vært dyktig på å bruke symbolske handlinger og aktiviteter bevisst.

Schein (2004) gir leseren seks verktøy som kan brukes som tidlige mekanismer når en leder ønsker å bygge kulturen - lære sin unge organisasjon å «oppfatte, tenke, føle og oppføre seg basert på deres egne bevisste og ubevisste overbevisninger» (s. 246 - egen oversettelse). De seks mekanismene er: hva ledere gir oppmerksomhet, måler og kontrollerer med regelmessighet; hvordan ledere reagerer på alvorlige hendelser og organisatoriske kriser; hvordan ledere fordeler ressurser; bevisst rollemodellering, læring og coaching; hvordan ledere fordeler belønninger og status og til sist hvordan ledere rekrutterer, velger ut, promoterer og «bannlyser».

En kulturell arkitekt i en organisasjon bør bruke tid på å legge til rette for læring i organisasjonen (Argyris & Schön, 1978; Cambron-McCabe & Dutton, 2012, Jacobsen & Thorsvik, 2013; Møller & Fuglestad, 2006; Roald, 2012). March (1991) bruker begrepene «exploration» og «exploitation» om organisasjoners læring. Hillestad (2017) har oversatt dette til utforskning og polering eller renovering. Organisasjoner som mest holder på med polering eller renovering av allerede eksisterende praksis, det vil si å utnytte det de allerede kan, bedriver ifølge Hillestad i praksis med enkeltkretslæring. Dette er viktig for at driften går sin gang, at ting blir gjort til riktig tid. Uten denne delen går ikke driften rundt. Chatman (2016, tid: 08.30) sier i et web-foredrag at det er viktig at man ikke kaster alt over bord. Det er viktig å beholde det meste av det som er bra, og omprioritere de valgene man tar. På den annen side er ikke polering av en organisasjon så utviklende. For å komme videre, er det nødvendig med utforskning, å tenke utenfor boksen og å sette spørsmålstejn ved eksisterende praksis.

Vår problemstilling handler om hvordan endring skapes i skolen ved innføring av nye reformer. Hillestad (2017), som i stor grad bygger sin argumentasjon rundt Scheins

«Organizational Culture and Leadership» (2004), trekker frem at leder spiller en sentral rolle spesielt i kulturelle endringsprosesser og han understreker at leders handlinger i en slik prosess har en særs sterk symboleffekt på de ansatte. Han sier det slik: «Deres (lederes, red.) handlende budskap (levde verdier) vil ha en mye sterkere kommunikativ verdi og gjennomslagskraft enn det uttalte budskap (forfektete verdier)» (Hillestad, 2017, s. 262). Dette har vi allerede omtalt i delkapittelet om kommunikasjon og dialog.

Psykologisk sikkerhet er en faktor som også har betydning. Sir Ken Robinson (2006) gjør et poeng av at dersom man er redde for å gjøre feil, vil man ikke kunne komme opp med noen originale ideer. Barn har evnen til å ikke være redd for å gjøre feil, men han hevder at de fleste voksne har mistet denne egenskapen. Edmondson (2008) har funnet at dersom ansatte opplever at det er aksept for at de kan gjøre feil eller be andre om hjelp, vil en organisasjon lettere kunne endre på rutiner og arbeidsmåter som gir høyere risiko. Edmondson bruker eksempler fra sykehus der avdelinger som har åpenhet for å melde inn feil, også klarer å finne rutiner som hindrer at alvorlige feil gjøres. Det er en sammenheng mellom den psykologiske sikkerheten og i hvilken grad den enkelte ansatte ansvarliggjøres i det daglige arbeidet. De mest effektive organisasjonene er de som har høy grad av ansvarliggjøring samtidig som det er høy grad av psykologisk sikkerhet.

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert to hovedspor innen teoretiske perspektiver, erfaringslæring og organisasjonskultur.

Det første teoretiske perspektivet vi har presentert er erfaringsbasert læring og har vært knyttet til forskningsspørsmål 1. Vi har trukket inn en organisasjonsmodell hentet fra Jacobsen & Thorsvik (2013) som et utgangspunkt for seksjonen om erfaringsbasert læring. Denne seksjonen har vi delt inn i kunnskapsutvikling og samskapt læring. I delen om kunnskapsutvikling presenterte vi og forklarte sammenhengene i modellen for enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Videre presenterte vi kunnskapsspiralen (Glosvik et al, 2014; Nonaka & Takeuchi, 1995) og til slutt en femtrinnsmodell for læringsprosesser (Irgens, 2010). Modellene ble brukt som illustrasjoner på hvordan kunnskapsutvikling kan skje i organisasjoner og er ikke ment som konkurrerende modeller, men komplementerende modeller.

I delen om samskapt læring presenterte vi også en modell - modell for samskapt læring, slik den er gjengitt i Klev & Levin (2009). Denne modellen har referanser til dobbeltkretslæring, men er bygget opp rundt to læringsløyper i motsetning til én, og med flere aktører enn man finner i dobbeltkretslæring.

Det andre teoretiske perspektivet vi har valgt er organisasjonskultur. Dette perspektivet er delt inn i tre underseksjoner. Den første seksjonen er tillit, og vi presenterte partikulær og generalisert tillit. I tillegg så vi på hva som bygger tillitsrelasjoner i en organisasjon. I denne delen brukte vi en modell vi har hentet fra Robinson (2014), som illustrerer bestemmende faktorer i tillitsrelasjoner og hvilke konsekvenser disse kan gi for organisasjonen. Den andre seksjonen under organisasjonskultur er kommunikasjon og dialog. Kommunikasjon og dialog er viktige elementer for kulturen i en organisasjon, og dessuten er det sentrale elementer for å arbeide med tillit. Det tredje og siste perspektivet vi har presentert under organisasjonskultur, er organisasjonens kulturelle arkitekter. Her har vi støttet oss til Schein (2004) og hans seks verktøy for å bygge kultur i en organisasjon, og vi viste til March (1991) og Hillestad (2017) som tematiserer organisasjonens evne til å utforske og tilegne seg ny læring versus å polere på allerede kjent praksis.

Til slutt har vi kort trukket inn betydningen av psykologisk trygghet i en organisasjon, og henviser i den forbindelse til Edmondson (2008).

4 Metode

Vi har valgt en kvalitativ studie for å finne ut hvordan endring skapes i skolen ved innføring av nye reformer. I dette kapitlet presenteres først det forskningsdesignet vi har valgt og valget begrunnes. Deretter presenteres bakgrunnen for at intervju ble valgt som metode.

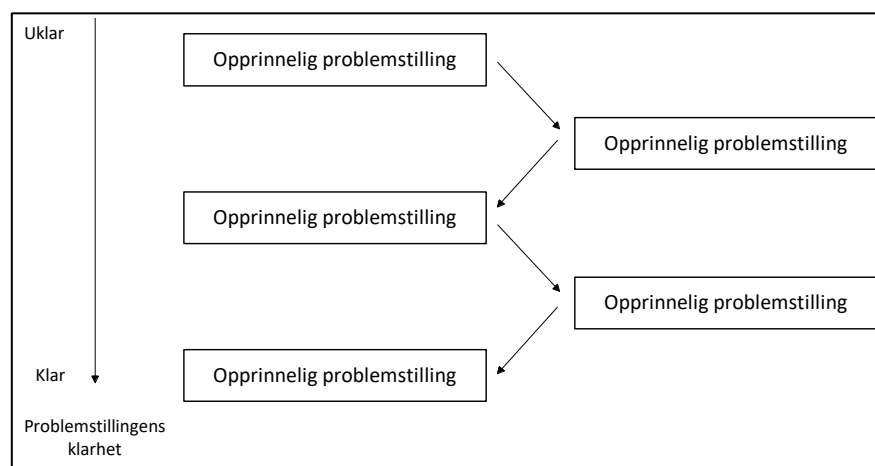
Informantene presenteres og vi presenterer hvordan vi har analysert intervjuene. Til slutt i kapitlet diskuteres noen etiske sider ved valgene og vi redegjør for studiens validitet og reliabilitet.

4.1 Problemstilling og undersøkelsesmetode

Det første, og noe av det siste vi gjorde, var å jobbe med problemstillingen. For oss har ikke dette vært en lineær prosess. Figur 4.1 illustrerer hvordan vi startet med en problemstilling, fant empiri og teorier ut fra dette, bearbeidet problemstillingen på nytt og utviklet teorien og

empirien vår i takt med denne prosessen. Vi var gjennom denne prosessen flere ganger før vi endte opp med dagens problemstilling og forskningsspørsmål

og de valgene den har medført.



Figur 4.1 Samspill mellom teori og problemstilling (Jacobsen, 2015, s.81)

Følgende erfaring fra implementeringen av Kunnskapsløftet ble viktig for oss i arbeidet med problemstillingen: De som gjennomfører reformen må forstå de nye forventningene og kravene. Videre må aktørene ha mulighet til å forhandle om mening, om hva som forhandles og hva som beholdes. Til slutt må lærere og rektorer evne å prioritere i den mengden av informasjon om resultater som de har tilgang til, slik at de har mulighet til å arbeide grundig med det som har mest betydning for dem og deres skole. (Aasen et al 2012, s. 281).

Jacobsen (2015, s. 74) beskriver fire sentrale komponenter i en problemstilling. Utdraget fra Aasen et al (2012), gir oss hovedlinjen i **hva** vi vil undersøke; *hvordan skape endring i skolen ved innføring av nye reformer?* Aasen et al (2012) indikerer at vi bør undersøke skoleledere som har erfaring med å innføre en ny reform. Avgrensingen i **hvem** vi konkret skulle undersøke, og **hvor** undersøkelsene skulle foretas, var avhengig av de neste valgene vi skulle ta.

Problemstillingen vår er et åpent spørsmål. I vårt tilfelle blir skoler den konteksten som problemstillingen rammes inn i. Problemstillingen består av to hovedelementer; *skape endring i skolen og innføring av nye reformer*.

Å skape endring i skolen er en åpen formulering. Vi har prøvd å avgrense denne problemstillingen ved å utforme to forskningsspørsmål; «På hvilke måter har erfaring med tidligere reformer i skolen betydning for arbeidet med ny læreplan?» og «På hvilke måter påvirker kulturen i skoler arbeid med endringsprosesser?» Vi har altså en proposisjon basert på tidligere forskning om at tidligere erfaringer med nye læreplaner og at kulturen i skoler har betydning for arbeidet med en ny reform i skolen. Formuleringen «innføring av nye reformer» er også åpen. Delvis undersøker vi det ved å spørre erfarne skoleledere. Dette inkluderer overgang til nye læreplaner og arbeidet med den til enhver tid eksisterende læreplan. Delvis undersøker vi dette ved å se på konteksten, utviklingen og det politiske fundamentet rundt tidligere læreplaner. I innledningen argumenterer vi for å gå 64 år bakover i tid og for at vi velger å starte med Normalplanen av 1939. Vårt utgangspunkt er at dette lager en ramme for hvordan vi løser helheten i det andre hovedelementet.

Wigestrand (2018, s. 62) beskriver kvalitative undersøkelser veldig enkelt; «snakke med folk om hva de tenker og føler, ofte kalt myke data». Kvale & Brinkmann (2015) mener et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (s. 42). Vårt fenomen er innføring av reformer i skolen. Erfarne skoleledere har mye informasjon om endring som fenomen. Et kvalitativt intervju kan gi som resultat det som Jacobsen (2015, s. 90) refererer til som en virkelighetsnær studie.

Når man ønsker å forstå komplekse, sosiale systemer, melder behovet seg for en casestudie (Yin, 2003, s. 2 - fritt oversatt). Yin (2003) sier videre at casestudier egner seg når spørreordet i problemstillingen er hvordan eller hvorfor. Vi har valgt å erstatte «hvorfor» med «på hvilke

måter» for å få mer åpne svar. Jacobsen (2015, s. 97) sier at felles for definisjonene av casestudier er en vektlegging av at det er en inngående studie av et begrenset antall undersøkelsesenheter. Casestudier kjennetegnes av at forskeren utvikler en dybdeanalyse av en case, eller kasus (Creswell, 2014, s. 14 - fritt oversatt). Cohen, Manion & Morrison (2011, s. 289 - egen oversettelse) understreker at styrken til casestudier er at de kan bidra til å observere effekter i virkelige kontekster. Alle disse referansene har hatt betydning for at vi valgte kvalitativt studie. Vår case tar utgangspunkt i å spørre et begrenset antall enheter på individnivå om fenomenet vårt. Observasjonsenheten vår er skoleledere, som har kunnskap om organisatoriske endringsprosesser. Siden en organisasjon er sammensatt av individer, er det viktig å se på organisasjonen som helhet. Vi har avgrenset oppgaven vår ved å se på problemstillingen representert av skoleledernivået. Dette problematiserer vi litt senere.

Med bakgrunn i det over, valgte vi å gjennomføre en kvalitativ casestudie.

4.2 Utvalg og presentasjon av informantene

Det å velge informanter er en del av planleggingsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som en del av kvalitetssikringen valgte vi å gjøre følgende strategiske utvalg; å bruke informanter av begge kjønn, med mye kunnskap og bred erfaring fra skolefeltet. Vi intervjuet tre personer som har relativt lang fartstid i norsk skole. Begge kjønn er representert. Alle informantene har jobbet både som lærere, undervisningsinspektører og rektorer. Siden intervjuene har en av rektorene blitt pensjonist, én er fremdeles rektor, og én jobber for skoleeier i sin kommune. De har bred erfaring fra skolefeltet, med arbeidserfaring fra mange skoler, og har vært gjennom opptil flere skolereformer, noe vi var ute etter hos våre informanter, for best mulig å kunne få svar på hvordan reformer i skolen både har blitt og blir møtt og arbeidet med. Vi har funnet informantene i våre egne nettverk, fra to kommuner på det sentrale Østlandet. Informantene er anonymisert.

Sophie, 55-60 år. Rektor på en ungdomsskole med 400-500 elever. Hun har vært i skolen siden 80-tallet, og jobbet først som lærer, siden som undervisningsinspektør før hun ble rektor på midten av 2000-tallet. Hun har vært rektor siden. Hun har jobbet på mange ulike ungdomsskoler i flere kommuner på Østlandet.

Ingrid, 65-70 år. Nylig pensjonert. Tidligere rektor på to ungdomsskoler med fra 350-500 elever. Hun har vært i skolen siden 70-tallet og har arbeidet i flere kommuner og skoler. Har vært inspektør og rektor på flere skoler på Østlandet.

Thomas, 55-60 år. Arbeider på skoleeiernivå. Har vært i skolen siden 80-tallet, og har vært lærer ved mange skoler i flere deler av landet. Har vært inspektør og rektor på flere skoler på Østlandet.

I tabell 4.1 presenterer vi informantene i tabellform, med den funksjonen de har i dag, og i tabell 4.2 viser vi en oversikt over hvilken rolle informantene har hatt ved overgang til nye læreplanperioder. (For en mer detaljert oversikt over læreplanperiodene og hva som preget dem, se tabell 2.5).

Informant	Funksjon	Alder
Sophie	Rektor på en ungdomsskole med 400-500 elever.	55-60 år
Ingrid	Nylig pensjonist. Siste stilling: rektor på ungdomsskole med 275-325 elever	65-70 år
Thomas	Arbeider på skoleeiernivå.	55-60 år

Tabell 4.1 Oversikt over informantene

Periode	1		2		3	4	
Læreplanen	N39	L60	M74	M87	L97	LK06	LK20
Informanter							
Thomas	Født	Elev	Student	Lærer	Rektor	Rektor	Skoleeier
Ingrid	Født	Elev	Lærer	Lærer	Rektor	Rektor	Pensj. rektor
Sophie	Født	Elev	Student	Lærer	Rektor	Rektor	Rektor

Tabell 4.2 Informantenes status sammenholdt med læreplanendring

Vi har tatt hensyn til de syv hovedtrekkene i hele prosessen, og vi kommer inn på hvordan vi har brukt dem i resten av metodekapittelet.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) beskriver at et forskningsintervju «ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål». Forskeren har en plan for spørsmålene i intervjuet, men hun trenger ikke å følge en bestemt rekkefølge på spørsmålene. Gjennom denne formen får forskeren belyst de samme elementene i alle intervjuene, men har

anledning til å spørre utdypende spørsmål der behovet melder seg, og dermed får man rik eller tykk informasjon.

4.3 Innsamling av data

Vi er interesserte i hva det enkelte individ formidler samt hvordan de fortolker og hvilke meninger de har om fenomenet vårt. Under disse forutsetningene er det åpne, individuelle intervjuet det som er best egnet i vår undersøkelse (Jacobsen, 2015, ss. 146-147).

Vi startet med å lage en intervjuguide (se vedlegg 1) og gjennomførte et pilotintervju med Sophie. Informantene våre fikk tilsendt et kort infoskriv om undersøkelsen vår på forhånd (se vedlegg 2). I utarbeidelsen av intervjuguiden tok vi utgangspunkt i mye av den metodeteorien vi hadde lært gjennom masterstudiet vårt. I pilotintervjuet fikk vi testet om intervjuguiden fungerte. Særlig Kvale & Brinkmann (2015, s. 194), som gir seks kvalitetskriterier for et intervju, var en viktig kilde for oss i utarbeidelsen av intervjuguiden. Utarbeidelse av en intervjuguide, gjennomføring av pilotintervju samt bearbeidelse av intervjuguiden etter pilotintervjuet, er ledd i det Kvale & Brinkmann (2015) kaller planleggingsfasen. Ved å gjennomføre et semistrukturert, kvalitativt pilotintervju gjennomført som et forskningsintervju, kunne vi gå i dybden med hver informant, og få belyst de ulike tilnærmingene til reformer i skolen som våre informanter hadde erfaringer med.

Pilotintervjuet ga oss gode og utfyllende data, vi hadde korte spørsmål og vi fikk lange svar. Vi konstaterte at oppfølging av spørsmål med tydeliggjøringer fungerte godt, at intervjueren verifiserte sine fortolkninger av intervjupersonens svar når det var nødvendig, og at intervjuet var «selvkommuniserende». Alt dette bidro til at vi bare gjorde små endringer i intervjuguiden etter pilotintervjuet. Til de to siste intervjuene brukte vi en noe bearbeidet versjon av intervjuguiden til pilotintervjuet.

I pilotintervjuet erfarte vi at intervjuguiden fungerte godt. Intervjuguiden er delt i fire hoveddeler. Første hoveddel inneholder spørsmål om tidligere erfaringer med implementering av tidligere læreplaner. I den andre delen spør vi om informantens tolkning av hva som er bakgrunnen for at det kommer en ny læreplan i 2020. Den tredje hoveddelen handler om utfordringer informanten har møtt i arbeidet med (ny) læreplan, og i den fjerde og siste delen spør vi om informantens refleksjoner rundt arbeidet med ny læreplan. Det var også rom for informanten å komme med tilleggsrefleksjoner om vedkommende skulle ønske det. Vi fikk

gode data allerede da, så det var, som nevnt, tilstrekkelig å bare gjøre noen få og små endringer i intervjuguiden før vi gjennomførte resten av intervjuene. Totalt vurderte vi at kvaliteten på pilotintervjuet ble så bra at vi valgte å bruke dataene derfra i det videre arbeidet vårt.

De to første intervjuene ble gjennomført høsten 2017, mens det tredje intervjuet ble gjort i januar 2018. Informantene våre fikk tilsendt et kort informasjonsskriv om undersøkelsen på forhånd, uten intervju spørsmålene.

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes kontor eller arbeidsplasser slik at intervjusituasjonen skulle bli så avslappet som mulig for informantene. Vi gjorde digitale opptak av intervjuene, noe som sikret umiddelbar og god tilgang på dataene for begge forskere i etterkant. Begge forskere var til stede under alle intervjuene. Etter avtale førte en av oss ordet under intervjuet, mens den andre tok notater, med en felles forståelse av at den andre kunne supplere med mer utdypende spørsmål der det var nødvendig. Dette anser vi som en styrke, fordi vi på den måten sikret enda større grad av utforskende spørsmål enn om vi hadde operert individuelt.

Vi sendte inn søknad til NSD i forbindelse med intervjuundersøkelsen (se vedlegg 4).

4.4 Transkribering

Transkribering er Kvaales & Brinkmanns (2015) fjerde stadium i en intervjuundersøkelse. Vi transkriberte intervjuene i et samskrivingsverktøy, og gjorde dette mindre enn en uke etter gjennomførte intervjuer. Vi valgte å gjøre transkripsjonene selv, og var begge aktive i denne prosessen. Gjennom å transkribere selv ble vi godt kjent med dataene, og gjennom å være to transkriptører økte graden av reliabilitet og validitet (Creswell, 2014), fordi vi var to til å sjekke at vi hadde transkribert korrekt. I første omgang transkriberte vi alt som ble sagt, inkludert «nølelyder», gjentatte ord og ufullstendige setninger. På denne måten opparbeidet vi begge nær kjennskap til transkripsjonene, og hele «originalteksten» var utgangspunktet for koding, analysing og tolkning for oss begge.

4.5 Analyse

Koding og kategorisering representerer Kvaales & Brinkmanns (2015) femte stadium i en intervjuundersøkelse, nemlig analysering. Ut fra transkriberingen søkte vi å tolke hva informantene egentlig har ment med sine utsagn. Vi startet med å kode teksten ut fra kodetabellen (se vedlegg 3). Dette var en del av vårt første forsøk på å finne frem til det teoretiske grunnlaget vi ville bruke i oppgaven. Til slutt resonnererte vi oss frem til det teoretiske grunnlaget vi fant mest representativt for det foregående. Kodetabellen, som inneholder både deduktive og induktive koder, var en hjelp til å finne frem til teoriperspektivene vi ville bruke, men ble mest brukt på et nokså tidlig stadium i prosessen.

Vi sammenlignet informantenes utsagn og fant likheter og ulikheter i deres erfaringer rundt deres tidligere og nåværende arbeidsplassers arbeid med reformer. Vi kommer tilbake til våre funn i kapittel 5.

I den innholdsbaserte analysen av dataene kom vi til slutt å dele kategoriene inn i to hovedelementer. Erfaringsbasert læring ble delt opp i kunnskapsutvikling og samskapt læring som kunnskapsutvikling. Organisasjonskultur ble delt opp i tillit, kommunikasjon og dialog samt kulturelle arkitekter.

4.6 Ethiske refleksjoner og forskerens rolle

Det finnes validitets- og reliabilitetskriterier som er tilpasset kvalitativ forskning; pålitelighet, gyldighet, overførbarhet og troverdighet (Jacobsen, 2015). I det følgende reflekterer vi over disse i forbindelse med vår undersøkelse.

4.6.1 Pålitelighet

Det er vanskelig å trekke entydige kausale sammenhenger mellom tillit og kultur. Er det dårlig kultur som fører til dårlig tillit, eller er det motsatt? Fører tillit til god kultur, eller motsatt? Er det andre faktorer som har betydning? Vi kan ikke konkludere om vi vet ved å gjøre, eller om vi gjør fordi vi vet.

Vi har valgt informanter som vi kjenner og har samarbeidet med i ulike sammenhenger. Dette kan være en styrke, da intervjuene ble gjennomført med god stemning og preget av løs, naturlig prat. Utfordringen vår har vært å bare ta hensyn til det som ble sagt i intervjuene. Ved

å transkribere alt som ble sagt i opptakene, viste vi lojalitet til det som hadde blitt sagt av informantene i intervjuene. Konfidensialiteten ble ivaretatt ved at vi ga både informantene og arbeidsplassene deres fiktive navn. Vi har vært nøye med å ikke bruke informasjon som vi vet om informantene og deres fortid, da det er en subjektiv oppfatning som ikke kan dokumenteres. Det har vært viktig for oss at det er informantene sitt perspektiv som presenteres og vi har vært hverandres kritiske venner når vi underveis i arbeidet har falt for fristelsen til å komme med våre egne synspunkter.

Vi har heller ikke undersøkt med de som informantene våre er ledere for, om det er et gap mellom det informantene forteller og det som de ansatte opplever av lederne sine. Altså om det er et gap mellom forfektede og opplevde verdier.

Vi var begge to uerfarne med å gjennomføre et forskningsintervju og med å analysere intervju. Vi gjorde oss noen nyttige erfaringer ved å gjennomføre pilotintervjuet i 2017. Det at vi manglet bred erfaring som intervjuere kan ha medført at vi har vært unøyaktig i analyse av intervjuet. Vi har gjort analyser hver for oss for å øke påliteligheten ved analysen vår og vi har vært samstemte i våre analyser.

4.6.2 Gyldighet

Under intervjuene tok vi utgangspunkt i dem vi studerer, deres forståelse og den konteksten de inngår i (Jacobsen, 2015, s. 91). Tjora (2017, s. 190) beskriver intervju som en prosess der vi vil få frem hvilke minner og personlige opplevelser informantene våre har, og refleksjonene de har rundt disse minnene og opplevelsene. Siden vi har god kjennskap til feltet som vi studerer, har vi kunne vurdere informasjonen informantene har kommet med opp om det ligger tett opp til den reelle virkeligheten.

Kildene vi har brukt er erfarne personer i fagfeltet vi ønsker å studere. Alle informantene vi spurte, stilte opp på intervjuet. For alle informantene vurderer vi at informasjonen de gir passer godt inn i hypotesen vi hadde for studien i forkant. Gjennomgangen av læreplanhistorien har gitt utfyllende informasjon rundt den informasjonen informantene kom med og sammen med det teoretiske utgangspunktet vårt, er troverdigheten til stede i det informantene bidro med. Alle sitater vi har brukt fra informantene har vært erfaringer de referer til og de har vært selvopplevd. Under intervjuene opplevde vi en atmosfære der informantene viste stor vilje til å dele informasjon med oss. I analysen har vi sett at

informantene har individuelle beskrivelser av ulike hendelser, og at de passer godt sammen i helhetsbildet i denne studien.

Alle disse vurderingene er gjort underveis i studien og vurderingene har hatt betydning for gjennomføringen, transkriberingen og analysen av intervjuene.

Jacobsen (2015, s. 234) diskuterer hvordan vi kan ha et kritisk blikk på kategorier og hendelser. Vi foretok flere ulike sammenstillinger av de ulike funnene, og vi laget mange ulike grupperinger. Til slutt endte vi opp med de grupperingene som vi har i dag og som vi mener er viktige funn. Dette var en tidkrevende prosess og medførte mye frustrasjon, men vi endte opp med de samme konklusjonene og dette styrker studien vår.

4.6.3 Overførbarhet

Kan undersøkelsen vår overføres til generelle fenomener og brukes til å forklare større sammenhenger?

En casestudie gir ikke grunnlag for statistisk generalisering, men for analytisk generalisering (Yin, 2003), som er egnet for kvalitative studier. Yin (2003, s. 37) beskriver at målet med analytisk generalisering er å generalisere et sett med resultater eller empiri opp mot bredere teori(er). I vår undersøkelse har vi altså vært ute etter analytisk generalisering, som innebærer at man ikke generaliserer til en hel populasjon, men til fenomenet. Vårt fenomen er endring. Våre resultater og funn har en betydning for fenomenet vi har undersøkt, men er ikke overførbart for alle i populasjonen, altså alle rektorer i Norge.

4.6.4 Troverdighet

I det følgende tar vi for oss Jacobsen (2015, s. 247) sin fremstilling av spørsmål vi som kvalitative forskere bør reflektere over. For å øke troverdigheten til studien vår, har vi for det første redegjort så godt vi kan for hvordan dataene har blitt samlet inn, registrert og analysert. Vi har presentert forskningen slik at det er mulig å rekonstruere forskningsopplegget vårt. Dataene som er samlet inn har blitt til i tre ulike samtaler mellom tre individer, og om noen andre hadde gjennomført intervjuene, er det ikke sikkert at de samme dataene hadde blitt produsert. Argumentene for våre valg av det metodiske opplegget er gjennomarbeidet etter beste evne. Valideringen av resultatene er gjennomgått og funnene våre passer godt inn med

det teoretiske grunnlaget vi har brukt. Som skoleledere har vi god kjennskap til feltet vi har undersøkt. Vi har også reflektert rundt trekkene som kan ha påvirket funnene våre.

4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har vi redegjort for den metodiske delen av oppgaven. Vi har beskrevet prosessen rundt hva vi ønsket å studere og utviklingen av problemstillingen, og de påfølgende forskningsspørsmålene. Dette ga noen konsekvenser for valg av innsamlingsmetode av data og valg av informanter. Begrunnelsen for valg av informanter har vi gitt og vi har presentert dem samtidig som vi har randomisert kjønn og anonymisert navn og arbeidssteder. Vi har også gjort rede for hvordan dataene ble samlet inn, kodet og analysert. Til slutt har vi diskutert studiens pålitelighet, gyldighet, overførbarhet og troverdighet.

5 Analyse av funn

Jeg tenker ikke sånn at det stadig kommer en ny læreplan. Jeg tenker sånn at det er nødvendig å endre grunnlaget i skolen fordi samfunnet utvikler seg. Ingrid

I dette kapitlet presenteres funnene vi har gjort i vår undersøkelse. Kapitlet er organisert og tematisert etter hovedsporene erfaringsbasert læring og organisasjonskultur. Erfaringsbasert læring er her delt inn i funn som handler om kunnskapsutvikling og samskapt læring som kunnskapsutvikling. Organisasjonskultur har tre underdeler: tillit, kommunikasjon og dialog samt kulturelle arkitekter. Til slutt i kapitlet oppsummerer vi funnene vi har gjort.

5.1 Erfaringsbasert læring

Våre tre respondenter har ulik faglig bakgrunn. Alle har en bevissthet om at det har vært en utvikling i læreplanene de har forholdt seg til gjennom sine karrierer. Ingen av dem tenkte mye på arbeidet med læreplaner i de første årene som lærere. De var nyutdannede, opptatt med familiære forhold, flyttet rundt og var innom flere skoler og kommuner. Det var ikke fokus på læreplaner i pedagogisk seminar da de tok det. Sophie er den eneste som husker at læreplanen var brukt som referanse i oppgaver de leverte i studiet, men utover det hadde læreplanen liten betydning. Thomas kan minnes at det var en del protester mot M87 og at de sendte læreplanen i retur til departementet, men han har ikke helt klart for seg hva som var bakgrunnen for protestene. (Vi redegjør for bakgrunnen for protesten i kapittel 2.2, s.9). En av grunnene til utviklingen i bevisstheten rundt læreplanene beskrives av Thomas: «fra man har vært privatpraktiserende og hatt lite fellesskap; til nå, hvor vi legger mye vekt på det. Og da er det helt andre tema man går inn i».

5.1.1 Kunnskapsutvikling

Som nevnt, hadde alle informantene nok med å bli kjent med yrket da de begynte som lærere. Etter hvert fikk de mer erfaring og de var gjennom flere nye læreplaner. De beskriver alle hvordan de ansatte reagerte på nye læreplaner. I de første årene var reaksjonen at læreplaner er noe som kommer og går, og man tilpasser den til sin egen hverdag. Mange av lærerne responderte gjerne med at det de alltid har gjort har fungert så godt, så det vil de gjerne fortsette med. Alle informantene forteller om at læreboken styrte undervisningen. Dette kan

settes inn i rammen for **enkeltkretslæring**. Man agerer slik man alltid har gjort uten å reflektere så veldig over bakgrunnen for det man gjør og handler ut fra.

Ingrid beskriver at hun gjennom sin skoleleder-gjerning har observert en viss motstand i kollegier når nye læreplaner kommer.

Ja nå var det pålegg om at vi skal gjøre ditt og datt, masse motreaksjoner selvfølgelig, og med god grunn også, men det førte i hvert fall til sånne veldig faglige diskusjoner.

Hun snakker om at læreres reaksjoner på nye læreplaner kan variere veldig; noen er i hver sin grøft eller ytterpunkt, mens de fleste reagerer mindre «ekstremt». Hun illustrerer dermed at medlemmer av lærerprofesjonen reagerer ulikt på reformer når de kommer, en lærdom hun utnyttet i igangsettelsen av arbeidet med ny, overordnet del.

Sophie forteller om sin første tid som rektor, i nesten umiddelbar forkant av innføringen av LK06:

... og det er liksom en annen rolle og da var det jeg som skulle være translatøren og oversetteren og bringe det (innholdet i LK06, red.) inn, og det tror jeg at jeg gjorde en del, også i forhold til hva som hadde vært intensjonen og begrunnelsen bak, og det var det jo et par (lærere, red.) som ga meg kompliment for og sa at det var interessant å høre hvorfor det er blitt som det har blitt.

Sophie snakker særlig om to forskjellige skoler. På den ene skolen hun var, reagerte lærerne mye som i avsnittet over. På den andre skolen brukte de tankegangen og bakgrunnen for læreplanene, de leverte høringsuttalelser, brukte faguttrykkene og argumenterte ut fra læreplanmålene og ikke læreboka. Vi tolker dette som at de på den skolen var villige til å gjøre noe med ideene og målene for det de skulle løse og at de i praksis brukte **dobbelkretslæring** i sin tilnærming til utfordringer i fagene.

Det at informantene var mest opptatt av å komme inn i et nytt yrke da de var nyutdannede, var et utslag av at de begynte i et nytt praksisfelt, men like mye et utslag av **sosialisering** inn i en ny arbeidsplass. Ingrid forteller også om sin første jobb som rektor, der det var sterke fagmiljøer som jobbet på sin måte og at det var vanskelig å gjøre endringer som gikk ut over ønskene til disse fagmiljøene. De begynte å agere på samme måte og var del av det samme

fagfellesskapet. De var med andre ord blitt en del av den tause kunnskapen som var i fagmiljøene.

Det at den ene skolen til Sophie brukte læreplanene i tilnærmingen til fagene er ikke bare et uttrykk for bruk av dobbeltkretslæring. Det er også et uttrykk for at mye av kunnskapen på skolen ikke er taus. Profesjonsfellesskapet har satt ord på (noe av) den tause kunnskapen og deler den. Informantene snakker også en del om hvordan de opplevde en dreining til i større grad å diskutere læreplanene og å dele hvordan man jobbet med læreplanene. Dette tolker vi inn i rammen for **eksternalisering**. Det ble gjort forsøk på å dele informasjon om hvordan man jobber, altså dele den tause kunnskapen slik at den kan bli tatt i bruk av andre. Ikke bare ved handling, men også med ord, slik at man kunne diskutere den tause kunnskapen.

Dette kan også uttrykkes ved måten Ingrid og hennes ledelse besluttet å ta tak i NOU 2015:8 da den kom, og med en metodikk som involverte alle lærere i et større gruppearbeid. Dette kan sies å være et resultat av dobbeltkretslæring, samtidig som det er uttrykk for en **kombinering** av kunnskapen på skolen. Denne kombineringsen illustrerer også Sophie når hun snakker om den skolen hun arbeider ved nå, der diskusjonene gjør at kunnskapen deles og det oppstår ny forståelse og anvendelse av kunnskap.

Sophie snakker om et jevnt arbeid med LK06 i fellesarenaer, det vil si i felles utviklingstid med personalet, samt i plangruppa, og hvordan hun bevisst brukte disse «viktige arenaene» for å arbeide mot en «operasjonalisering av planen». Hun var altså opptatt av at lærerne skulle få et eierskap til LK06. I kunnskapsspiralen er vi i dette eksempelet i bevegelse mellom kombineringsen og internalisering.

Thomas snakker om at skolene er ulike «i modenhet, fleksibilitet, det å kunne se fremover å kunne ta inn over seg det nye, kunne bearbeide, kunne drøfte, forholdet mellom, mellom de som jobber i en organisasjon, altså den jorda du sår i er rett og slett forskjellig ...». Vi ser at skolene har ulik **internalisert** kunnskap og at det er et mål for Thomas, og for så vidt de andre informantene, å endre kunnskapen i organisasjonen og forandre den tause kompetansen i skolene til ny taus kunnskap. Altså få en spiraleffekt som vist i figur 3.5.

I arbeidet med LK20 er det snakk om å ta fram og undersøke både *innholdet* og *bakgrunnen* i LK20. Sophie sier ikke noe om hvorfor hun valgte denne strategien - om det var fordi en av

hennes tidligere ledere hadde gjort noe lignende og at Sophie derfor tenkte det var en god ide, eller om det var nettopp fordi hun hadde savnet denne tilnærmingen hos tidligere leder.

Sophie forteller om hvordan ledelsen på de skolene hun har vært, har prøvd å få til en overføring av kunnskap. Fagsamarbeid mellom lærere har bare til en viss grad vært formalisert. Det har vært lagt opp til frivillig faglig samarbeid. Ingrid har, gjennom målrettet arbeid med den nye læreplanen, forsøkt å overføre en del av kompetansen som sitter i personalet. Med andre ord prøver hun å kombinere kompetansen slik at den blir overført på en formell måte i formelle fora. Håpet hennes er at det fører til en internalisering av kompetansen ved innføring av en ny læreplan. Målet er at kompetansen om ny læreplan blir en del av sosialiseringen på skolen hun leder.

Alle informantene snakker om at man jobbet på kommunalt og lokalt nivå med begrepsinnlæring i forbindelse med implementeringen av LK06. Dette er del av læringsprosessmodellen til Irgens (2010a). Hvordan lærerne responderte på en ny læreplan, mener vi passer inn i beskrivelse av barrierene i Irgens' (2010a) modell. På individuelt plan kan barrierene være enkeltpersoners holdninger, viljen til å lære noe nytt, læringsevne og innstilling til prosessen man er i gang med (se kapittel 3.1). Alle informantene forteller om enkeltpersoner i personalgrupper som har liten grad av vilje til endring og til å lære noe nytt om læreplaner og som dukker for det nye, mens andre igjen har en positiv innstilling til læreplaner. De beskriver det vanskelige med å få et personale som har barrierer på ulike nivå til å arbeide sammen som et kollegium for å jobbe med en ny læreplan.

Sophie beskriver hvordan prosessene med å bestemme seg for lærebøker til LK06. Slik vi tolker det ble prosessen rundt læreplanene en prosess der man prøvde å gjennomføre en læringsprosess i personalet rundt om på de ulike skolene, og mellom skolene. Anskaffelse av lærebøker ble derimot en rendyrket prosess der man bare så på hva lærebøkene presenterte uten at man hadde tid til å gå tilbake og se etter om lærebøkene dekket opp ideene og målene i den nye læreplanen. Med andre ord ble prosessene rundt læreplanene overført til en ren handling med kort tid til refleksjon over valg av lærebøker. Sophie uttrykker det slik:

... hvilket læreverk skal en bruke, velge, så har en fjorten dager på seg og så leser man gjennom og så og så velger man noe, så går det et halvt år, så oppdager man at, ja, det var ikke så lurt, eller oppdager det var fint, det var flaks [...] for det fungerer fint.

Ut fra det informantene forteller oss har vi sett en dreining fra ren handling, eller slik vi ser det; fra enkeltkretslæring; der de to første barrierene i Irgens' (2010a) læringsmodell har fått dominere, til en sterkere grad av samarbeid på skolene. Dette har i de siste årene utviklet seg videre til det vi beskriver i neste delkapittel; mer organisert samhandling.

5.1.2 Samskapt læring som kunnskapsutvikling

Et av poengene til Fullan (2017) er at elever og foreldre er en lite brukt ressurs i skolen for å skape endring. Ingrid mener selv at hun bruker elevrådet som en viktig del av styringen. Sophie viser til at de på hennes skole har styringsgrupper, der lærerne og noen utvalgte elever sammen kommer frem til for eksempel hvordan vurderinger av enkeltarbeider gjøres. Sophie reflekterer rundt dette arbeidet, men det hun beskriver at erfaringen er at elevene sjelden kommer opp med noe som lærerne ikke allerede har tenkt på. Likevel hender det at det skjer noe nyttig i det samarbeidet.

Det som går igjen hos alle informantene våre er at de synes det er et interessant perspektiv å trekke elevene inn i arbeidet med ny læreplan. Sophie tenker også foreldrene som en viktig ressurs. Selv om de kanskje ikke vil oppleve at deres egne barn får erfaringer med det arbeidet de selv er med på, er det allikevel interessant å være med på det, siden «de er en del av landsbyen». Dette er et eksempel på at Sophie ser på skolen som en del av et større samfunn. Thomas diskuterer også rundt det å bruke foreldre som en kraft inn i arbeidet med skoleutvikling. Foreldre har ulike ståsteder rundt og meninger om skolen, og Thomas vurderer foreldregruppen som både en hemmer og en fremmer i arbeidet med en reform i skolen. Sophie reflekterer rundt det å trekke «vaskeekte elever» inn i arbeidet med læreplanene. Hun tenker at de faktisk kunne justert fagpersonene sitt fagspråk, etterspurt på en helt annen måte hva de voksne egentlig prøver å si med det de skriver. Thomas reflekterer også rundt det å trekke inn elevene, men som skoleeier har de ikke vurdert dette.

Sophie bruker tid i intervjuet på å reflektere rundt det hun betegner som en interessant utvikling i arbeidet med de ulike læreplanene som har vært gjort i årenes løp. Før L97 var det gjerne skolefolk som utarbeidet nye læreplaner, med høringer og ny bearbeidelse av læreplanen. Med L97 og LK06 kom et skifte ved at det var departementet som skulle skrive læreplanen. Dette ble videreført i LK06.

Sophie reflekterer en del rundt omleggingen Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har gjort i arbeidet med LK20. Sophie fremhever at det er mulig å ha en prosess der blant annet skolefolk sitter og jobber med fagfornyelsen og den nye læreplanen, og at det er en modig prosess som gjøres ved at forslagene underveis legges ut på høring med mange høringssvar fra ulike interessegrupper, deriblant lærere. Hun ser på hele prosessen som et maktspill, der hun mener at departementet setter veldig korte frister i en travel hverdag for lærere, mens Ingrid mener at den samme prosessen er preget av at lærere får god tid til å komme med innspill på høringssvarene.

Alle tre informantene diskuterer hvordan de kan involvere lærerne mer i prosessene som går forut for ny læreplan. Thomas virker å være mest opptatt av hvordan kommunen kan legge til rette for arbeidet med læreplaner for rektorene, mens Ingrid og Sophie er opptatt av hvordan de kan rigge for arbeidet på den enkelte skole. Ingrid sier at «det nytter ikke å drive fram nytt læreplanarbeid i fag hvis man ikke gir tid i arbeidsplanen til å ha møter og å ha samarbeid».

Dette er også sammenfallende med de rollene de har i dag. Vi har ikke undersøkt hvordan dette oppfattes på den enkelte skole.

5.2 Organisasjonskultur

I denne delen av oppgaven presenterer vi funn rundt organisasjonskultur. Vi har et ønske om å finne ut hvordan våre tre informanter har opplevd kulturen på skolene de har arbeidet ved.

Hvordan har informantene opplevd organisasjonens reaksjoner på nye reformer?

Alle våre informanter kommer med beskrivelser av ulikheter i skolekulturen ved skoler de har jobbet ved. Det er flere ting som tyder på at det ikke bare er hva ledelsen gjør som har betydning. Ulike perspektiver på organisasjonskultur viser at alle organisasjoner har en kultur - enten man mener den er «god» eller «dårlig», «sterk» eller «svak», og en skoleleder må forholde seg til denne kulturen og eventuelt søke å endre den (Bang, 1995; Bolman & Deal, 2009; Hennestad, 2015; Hillestad, 2017; Jacobsen & Thorsvik, 2013; March, 1989; Schein, 2004).

Thomas refererer til nettopp dette i det han sier:

Så har skoler ulik grad av modenhet, da. [...]. Og det syns jeg så veldig tydelig på den reisen jeg har hatt, at du kan se at skolene har kommet på ulikt sted når det gjelder modenhet, fleksibilitet, det å kunne se fremover, [...], kunne bearbeide, kunne drøfte, forholdet mellom de som jobber i en organisasjon, altså den jorda du sår i er rett og slett forskjellig ...

Vi antar at Thomas her snakker om det Hillestad (2017) kaller stiavhengighet og organisatoriske betingelser når han beskriver skolers ulike grad av modenhet. Skoleleders handlingsrom er påvirket av «jorda du sår i» - eller sagt på en annen måte: skolekulturen. Thomas legger vekt på at man som rektor lærer organisasjonen å kjenne og utvikler den videre. Erfaringene med de ulike skolene han har arbeidet ved, var at han måtte ta hensyn til det usagte, det som ikke står i noen rutiner. Dette beskrives som organisasjonskultur av både Schein (2004) og Hillestad (2017). For å jobbe med endring i en organisasjon, er det viktig at rektor vet hvem han kan spille på. Det lønner seg å vite hvem de ulike aktørene i skolen er, hvem som er uformelle ledere og hvordan relasjonen er mellom de ulike ansatte.

Ingrid har gjennom tidene observert at læreplaner fungerer slik at de kommer, men undervisningen går sin gang; med eller uten lærebok. Sophie snakker om en kultur på en skole som «tillot» at lærerne reagerte med å la læreplanen «passere» i stillhet og at man fortsatte på «sin» måte som lærer. På en annen skole hun kjenner godt, er det derimot en «bottom-up-utvikling» der læreplaner fungerer som et ankerpunkt i lærernes planlegging av undervisning. Der leses læreplanene på tvers og lærerne begrunner pedagogiske valg ut fra fag og generell del. Thomas kommer inn på «slik-har-vi-alltid-gjort-det-her»-holdningen, som også kan være en utfordring i arbeidet med en ny læreplan, der målet er varig endring. Dersom kulturen preges av denne «slik-har-vi-alltid-gjort-det-her»-holdningen i kombinasjon med «og det er mer enn godt nok», vil det bli en svært avansert øvelse for en skoleledelse å klare å endre gjeldende oppfattelse.

Sophie husker en diskusjon om grunnleggende ferdigheter ved innføringen av LK06. En lærer refererte til bruk av hammer og sag som en grunnleggende ferdighet. Dette mener Sophie er et eksempel på en utdatert grunnleggende ferdighet.

For å kunne jobbe med endring, som en læreplan er, mener Ingrid at det finnes tre viktige faktorer; lærernes faglige interesse, deres engasjement og deres faglige kompetanse. Her snakker Ingrid om egenskaper på individuelt nivå hos hver enkelt lærer. Imidlertid er det ikke slik at en skolekultur sett under ett automatisk preges av de samme trekkene som mange individer i kulturen preges av. Dette henger sammen med Sophie sin uttalelse om at høy læreplanbevissthet blant lærerne er en viktig faktor. Ingrid fremhever nødvendigheten av en skoleledelse som er interessert i å drive arbeidet fremover; å lede et arbeid som lærerne ikke nødvendigvis gjør av seg selv, og en skoleledelse som kommuniserer og påvirker personalet i en viss retning.

5.2.1 Tillit

Thomas, som jobber på skoleeiernivå, uttaler at han har stor grad av tillit til skoleledergruppa i sin kommune. Han sier at gruppa preges av høy kompetanse og at skoleeier og skoleledere sammen får til det han kaller «implementeringsutviklingsarbeidet». Noen av de tingene Thomas trekker frem og snakker om, gjør det tydelig at han jobber på skoleeiernivå. Hans perspektiv er et annet enn de andre intervjupersonenes perspektiv i enkelte spørsmål. Han nevner blant annet at et godt partssamarbeid er viktig i arbeidet med ny læreplan - noe han mener foreligger i egen kommune. Et godt og konstruktivt partssamarbeid baseres i stor grad på et gjensidig tillitsforhold.

Partikulær og generalisert tillit

Våre intervjupersoner snakker om tillit på ulike måter, noe vi antar henger sammen med de ulike rollene de har i dag. I noen av funnene er det lett å skille mellom relasjonell og generalisert tillit, og det er delvis fundert i rollene intervjupersonene innehar.

Det varierer også i hvor stor grad de trekker frem tillit som fenomen. Ingrid snakker mye om det, mens Thomas og Sophie er inne på tillit mer indirekte.

Ingrid snakker mye om sammenhengen mellom tillit og kommunikasjon. Hun understreker i intervjuet at relasjonsledelse og god kommunikasjon er viktig for å nå inn til personalet og i det hele tatt ha påvirkningskraft. Hun sier hun må finne noe i sin ledelse som demonstrerer og «beviser» gjensidig tillit og åpenhet mellom ledelse og personal.

Det er mange diskusjoner som kommer litt på avveie kanskje på grunn av at vi ikke tenker på at vi må ha tillit til at ting gjøres. Men vi kan ikke ha tillit til at ting gjøres uten at vi kommuniserer og har de relasjonene som gjør at vi faktisk tror det er sant at jeg tror på dem (lærerne, red.), så jeg må jo finne noe i min ledelse, i min kommunikasjon som gjør at det står til troende og at vi har tillit til hverandre om at det er en åpenhet, for hvis de (lærerne, red.) aldri kommer med et problem hit, og alltid fremstiller seg som en solskinnshistorie, da skjønner vi at det ikke er sant. Da har jeg ikke tillit til at det er riktig kommunikasjon.

For Ingrid er det vesentlig å ha tillit til at de ansatte gjør en god nok jobb uten at hun trenger å styre arbeidstiden deres eller vite om alt de gjør. Hun sier blant annet: «(det er) det store balansepunktet i norsk skole nå; Hva har vi tillit til blir gjort, og hva har vi behov for å sjekke ut?»). I denne delen av intervjuet snakker hun både om tillit på skolenivå, altså tilliten hun har til sine medarbeidere og om behovet skoleeier har for å sjekke ut hva skolene gjør. Hun understreker at det er ting som bare *må* sjekkes og følges opp, eksempelvis elevfravær, samtidig som det er viktig å ikke sjekke ut alt - selv om man kan. Hun sier:

På samme måte med utviklingssamtaler som lærere har, ikke sant? Skal vi dokumentere alt, eller har vi tillit til at det er gode samtaler man har? (...) ... og det er enda flere ting i skolen, når vi snakker om byråkrati - hva er det? For ofte er det jo kontroll, og så er det riktig å kontrollere. (...) Og da må vi heller løsne på det vi ikke synes er så viktig. Men det er ikke så lett å finne ut av.

Ingrid viser her at hun både har forståelse for at enkelte ting må kontrolleres, samtidig som hun kjenner på at det kan bli en overdreven kontroll, og at hun som skoleleder må regulere mengden kontroll inn mot sitt personale. Men hun er også klar på at det er krevende å finne den rette balansen mellom kontroll og tillit.

Ingrid opplever i noen sammenhenger at hun og hennes rektorkolleger får tillit fra sin skoleeier. Hun eksemplifiserer med å beskrive rektorenes egeninitierte rektormøter, der rektorene selv setter dagsorden, og der de kan komme med innspill til hverandre. De gir beskjed til skoleeier hva som kommer ut av disse møtene, og hun tenker at rammene rundt disse møtene er et uttrykk for en nokså flat organisering i kommunen.

Ingrid peker på det hun kaller «sambandet mellom de ulike nivåer», og trekker frem skoleeiers behov for rapportering fra skolene. Hun sier at tillit er et «veldig skjørt område». Ingrid mener det er for mye kontroll og for lite tillit i skolen i dag, og at det kan bli skadelig for utviklingen av skolene i Norge:

Vi får ta sjansen på at noe ikke går så bra, fordi skaden er større hvis vi kontrollerer alle. Men hvor skjæringspunktet er, er jeg usikker på, men jeg tror vi har mye å vinne på i dag, at det kan gå litt galt, i stedet for å sjekke ut, og det synes jeg er kjempeviktig.

Ingrid mener altså at det må være en viss rausket for at ting av og til kan gå litt galt, og at de feiltrinnene som kan komme er mindre alvorlige enn om man mister eller mangler tillit. Hun nevner et skjæringspunkt, eller balansepunkt for hvor det kan tippe over og bli for mye kontroll slik at det virker ødeleggende for skolen. Hun har spurt sin skoleeier:

Har du behov for å spørre meg om dette? Hvorfor det? Jeg gjør det faktisk! Jeg kan godt svare opp til det også, men å dokumentere det ... Da må jeg spørre hver lærer om å dokumentere det, og jeg har tillit til dem. Har du tillit til at jeg har tillit til dem?

Sophie er inne på noe av det samme som Ingrid: «Altså dette er New Public Management-strategien; trekk teppet vekk under folk, som på et eller annet vis endrer rammefaktorene ...» Sophie snakker her om New Public Management som et system med en del kontroll, og dermed mindre tillit, og viser med dette en slags enighet med Ingrid. Vi kommer ikke til å gå videre inn på NPM som fenomen i denne oppgaven, men har med dette sitatet fordi Sophie her indikerer at NPM kan innebære for mye kontroll, og være ødeleggende for tillit.

Thomas indikerer at ett av jobbskiftene hans var relatert til en slags mistillit til skoleeier og måten kommunen organiserte seg på - han valgte da å søke seg ut av den kommunen som var daværende arbeidsgiver. Tidspunktet var ved innføringen av LK06. Han valgte å gå fra en kommune til en annen, fordi den første kommunen den gangen var organisert som en «veldig rendyrket to-nivå-kommune» og at det for rektorene betydde at de måtte involvere seg i mange ting som ikke føltes relevant for elevenes læring og som tok en god del oppmerksomhet fra det krevende arbeidet med innføringen av LK06. Han sier også: «Så det også å få den støtten og signalene til den jobben (innføring av ny læreplan, red.), tenker jeg er

viktig for rektorene ...». Thomas snakker her om en støtte fra skoleeier til rektorene, en støtte som kan tolkes som tillit. Han forsøker også å se ting fra læreres perspektiv, og sier:

Jeg tenker at det vil være viktig for lærere å vite at vi i kommunen jobber med dette (læreplanarbeid, red.), vi i kommunen har en felles forståelse av dette, dette er et tema du kjenner igjen når du går fra skole til skole, dette jobber man med.

Det er altså viktig for Thomas at lærere i kommunen har en tillit til det systemet kommunen som skoleeier representerer.

Bygge tillitsrelasjoner

Respekt er en av fire faktorer som ifølge Bryk & Schneider (2003) bygger tillit. Thomas sier dette om å bygge tillit gjennom menneskelig respekt:

Men jeg tenker at det er utrolig viktig å snakke med folk, da. [...] å gå dypere i den samtalen [...] hva er det som er viktig for meg å få vite fra ditt ståsted og i ditt klasserom ... [...] det å klare å forstå det bildet (...) å forstå at som leder, så er det dette perspektivet, og vi kan bidra til hverandres perspektiv. Bevegelse og innsikt.

Thomas snakker også om at det er viktig å lytte, og å lytte for å forstå et annet perspektiv eller en annens ståsted. Han trekker også frem at innsikt i lærernes hverdag er en viktig forutsetning for å bygge legitimitet og tillit, som igjen er en konstruktiv kraft i alt utviklingsarbeid. Dette representerer en del av faktoren mellommenneskelig respekt.

Sophie snakker indirekte om tillit og hvordan hun i noen tilfeller har brukt foreldre og elever som medaktører inn mot endringsarbeid. Eksempelet hun trekker frem er fra noen år tilbake, da skolen hennes skulle utarbeide en ny pedagogisk plattform. Da inviterte skoleledelsen inn noen foreldre til å gi sine deres perspektiv og innspill. Sophie fortsetter i intervjuet å reflektere rundt det å trekke inn foreldre, og sier at det hadde vært spennende å invitere dem med i arbeidet med ny læreplan, og å få dem til å delta i refleksjon rundt hvordan planen tolkes og hva det vil bety for egen skole.

Også Ingrid snakker om mellommenneskelig respekt og sier dette:

... jeg har en respekt for folk med ulik mening. Så gjelder det da selvfølgelig etterpå å konkludere med «det var ikke din mening som ble tatt imot her». Det å likevel klare å

ta en beslutning, da. Jeg vet ikke om jeg er sånn som jeg sa nå, men jeg hadde håpa at jeg hadde vært sånn.

Ingrid sin uttalelse om at hun er avhengig av at kommunikasjonen er tillitsfull inneholder også en grad av **omsorg**. Hun er opptatt av å vite hvordan de ansatte har det og har et ønske om at de ansatte har tillit til at hun vil de vel.

Bryk & Schneider (2003) fant også **leders kompetanse** og evne til å støtte lærerne og deres arbeidsforhold i deres lærergjerning som et element i tillitsbygging. Ingrid er inne på dette elementet innen tillitsbygging og sier at lokal arbeidstidsavtale og organisering av lærerne kan virke både fremmende og hemmende på utviklingsarbeid. Hun er opptatt av at den lokale arbeidstidsavtalen på hennes skole etter eget syn bygger på tillit. Hun mener at lærerne gjør jobben sin og at det ikke er nødvendig å binde særlig mye av lærernes tid. Hun sier altså indirekte at kompetansen hun har i rektorrollen, som blant annet innebærer en god organisering av lærerne og allokering av ressurser, er tillitsbyggende.

Ingrid snakker også mye om tillit som en faktor som kan fremme arbeid med en ny læreplan, samtidig som hun hevder at mangel på tillit vil kunne være en hemmer i det samme arbeidet.

5.2.2 Kommunikasjon og dialog

Masteroppgaven vår baserer seg på ord, og representerer en skriftlig kommunikasjonsform. Muntlig kommunikasjon er representert i intervjuene, og det har vært en muntlig og skriftlig dialog gjennom hele prosessen mellom oss som er involvert i den. I det følgende viser vi til funn vi har gjort som knytter seg til kommunikasjon og dialog, og hvordan dette er viktige elementer for å påvirke en skolekultur til å la seg påvirke og endre. Vi vil presentere og analysere funn rundt kommunikasjon og dialog organisert etter hvilket nivå funnene hører til. Intervjupersonene våre snakker om kommunikasjon og dialog på overordnet, statlig nivå, på kommunalt nivå, på inter-skolenivå, på skolenivå - mellom skoleledelse og foreldre, og på nivået mellom leder og personalet. Vi presenterer funnene våre i denne rekkefølgen.

Ingrid trekker inn nasjonale prøver som et middel for kommunikasjon. «De nasjonale prøvene har mange sider, men det har i hvert fall den kommunikasjonssiden som er positiv, at man ser på utviklingen, og at vi klarer å kommunisere [...]». På sett og vis er det dette Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) legger opp til. En kommunikasjon mellom skolene og

myndighetene om hvordan det står til i skolen. Vi kommer ikke videre inn på NKVS i vår oppgave. Vi tar det med her for å fremheve betydningen av kommunikasjon for en skole, og at Nasjonale prøver og NKVS faktisk kan fylle roller i denne kommunikasjonen.

Skolelederne i vår undersøkelse snakker alle om kommunikasjon som et viktig virkemiddel for å kunne endre eller påvirke organisasjonskulturen. I denne sammenhengen snakker de om kommunikasjon på ulike nivåer. Vi begynner på kommunalt «toppnivå», der våre intervjupersoner slår fast at skoleleiernivået har lagt til rette for og åpnet opp for mer samarbeid mellom skoler gjennom årene. Alle informantene peker på det kommunale samarbeidet som en faktor i arbeidet med læreplaner. Noen ganger er det heldig, andre ganger mindre heldig. Alle tre fremhever samarbeidet med andre skoler, der de kan utveksle tanker, ideer og erfaringer som noe positivt, og Thomas er spesielt opptatt av fellesskapet alle er en del av - skolene imellom.

På skolenivå nevner både Thomas og Sophie kultur for medbestemmelse og medvirkning som en faktor som fremmer endringsarbeidet, hvilket ikke kan skje uten kommunikasjon. Sophie snakker om å ha med foreldre og elever som en del av utviklingsprosesser, og Thomas snakker om medbestemmelse blant annet gjennom trepartssamarbeidet. Han sier at det er viktig å skaffe seg et 360 graders perspektiv på - i dette tilfellet - innføringen av nettbrett i skolen. Hvordan ser det ut fra de mange ulike perspektivene til alle involverte? Slik sett inkluderer han her også foreldrenes ståsted i endringer som skjer i skolen.

Ingrid sier det på følgende måte: «Så det å ha en ledelse som kommuniserer med personalet og får dem til å gjøre noe, det er viktig, og et personale som tar imot det og at vi jobber med det sammen. Det fremmer (endringsarbeid, red) ...». Hun sier samtidig at kommunikasjon og tillit griper inn i hverandre, slik vi viste i 5.2.1. Ingrid mener at god kommunikasjon fremmer tillit, mens dårlig kommunikasjon hemmer tilliten. Dette er noe som støttes av Sophie og Thomas.

Ingrid var den rektoren som startet opp skolen og er den eneste rektoren skolen har hatt så langt. På den måten har hun kunnet organisere og rigge skolen etter eget skjønn og lagt grunnlag for hvordan hun mener at en skole best kan jobbe med ulike problemstillinger. Hun har altså hatt en tydelig arkitektrolle ved denne skolen, noe vi kommer tilbake til i organisasjonens kulturelle arkitekter, underkapittel 5.2.3. For å legge til rette for gode kommunikasjonslinjer, har hun for eksempel laget en plangruppe med representanter fra ulike

team. Dette er et grep hun har tatt blant annet for å ha god kommunikasjon med de ansatte på skolen. Ulike problemstillinger og utfordringer blir tatt opp i plangruppen. Medlemmene der tar dette med tilbake til lærerne på team, som diskuterer problemstillingene. Deretter tas disse diskusjonene med tilbake til plangruppen og skoleledelsen igjen. Ingrid mener at dette også er en forutsetning for å drive et utviklingsarbeid. På denne måten vil også de ulike ansatte være forberedt før saker diskuteres i fellestiden. Thomas trekker frem fordelene for skoleutviklingen ved å ha en plangruppe og at det diskuteres pedagogiske prinsipper og læreplaner i stedet for å diskutere «myke og harde baller i friminuttene». Han snakker om endringen som har vært i rektorrollen, fra å være en administrator til å være en pedagogisk leder, og hva det innebærer av krav og forventninger - også som kommunikator. Når det gjelder endringene som har funnet sted gjennom ulike læreplaner sier han følgende:

Altså hvordan læreplanene faktisk er innrettet og hvordan man jobber med selve planen på skolene, og det er jo også knyttet til hvordan har man tenkt rundt rett og slett lærerjobben og lærersamarbeidet, ikke sant? Fra man har vært privatpraktiserende og hatt lite felles profesjonsfellesskap, til nå, hvor vi legger mye vekt på det.

Alle informantene våre vektlegger det å kunne drøfte ulike saker på en konstruktiv måte i personalet. De fremhever også viktigheten av å kjenne hverandre, prate med hverandre, ha sosiale fellesskap i bunn. Alle tre kommer stadig tilbake til å kjøre prosesser og kunne diskutere og kommunisere på en god måte.

5.2.3 Organisasjonens kulturelle arkitekter

Ingrid har, som tidligere nevnt, vært sin skoles eneste rektor, og har vært en viktig premissleverandør for kulturen på skolen, og dermed en sentral kulturell arkitekt i sin organisasjon. Hun kan ses på som denne skolens grunnlegger. I intervjuet snakker hun en del om læreplanene, og omtaler dem som en seig prosess i skolen. Hun forteller i intervjuet at hennes skole har funnet en viss balanse og at de ansatte nå har blitt trygge på hvordan de møter nye innspill fra Utdanningsdirektoratet og/eller Kunnskapsdepartementet, selv om slike innspill kan være forstyrrende for egen praksis - satt på spissen. Ved hennes skole stresses det ikke over ting som kommer fra myndighetene. Dette tyder på at skolen bruker mye av det som Hillestad (2017) kaller polering av det de kan, og at de møter en ny utfordring med å utnytte

det de kan fra før. Det kan synes som om skolen filtrerer det som kommer inn av nye ting, slik at det passer inn i deres eksisterende måte å jobbe på.

Alle informantene kommer inn på det at lærerne sosialiseres inn på arbeidsplassen. I starten av karrieren hadde de tre informantene våre mer enn nok med å komme inn i skolens kultur og forstå hvordan ting ble gjort på den aktuelle skolen. Ingrid forteller om hvor viktig fagseksjonene var i å bygge fellesskapet, og at det var lite samarbeid mellom de ulike fagene på skolen. Dette hadde stor betydning for hvordan hun selv organiserte skolen som hun bygget opp fra grunnen. Ingrid valgte å organisere lærere i team og ikke fag, for å unngå et samarbeidsproblem hun hadde erfart på forrige skole.

Thomas har erfart ulike måter ledere har posisjonert seg med hensyn til å ta grep om organisasjonen og faktisk å lede den. Han nevner at det å se helheten og å ha gode planer er et godt startpunkt å ha. «Hvilke mål er det vi har, altså hvorfor jobber vi, mot hvilke mål, hvordan skal vi nå målene, hvordan skal det vurderes, det er mange av de tingene der, da, som lå i den tenkningen». Her kan vi kjenne igjen noen av Scheins (2004) seks verktøy som vi omtalte i kapittel 3.2.3. Det Thomas kaller «å posisjonere seg» er relatert til to av Scheins verktøy; hva leder gir oppmerksomhet og fordeling av ressurser. I tillegg kan det relateres til Scheins verktøy om bevisst rollemodellering, læring og coaching.

Signalene en ledelse gir er viktige, sier Thomas: «... og så er det liksom de tydelige signalene hva gjør vi, hva etterspør vi, hvordan rigger vi kompetanseheving, alle disse tingene her som er strategiske grep ...». Her snakker Thomas om bevisste grep som kan sies å være arkitektoniske grep for å bygge kultur, og vi ser igjen forbindelser til flere av Scheins verktøy. Thomas understreker at det ikke er likegyldig hva en ledelse gjør - det må ligge en strategi bak for hva man vil oppnå med organisasjonen sin.

Thomas er også inne på nødvendigheten av å utvikle psykologisk trygghet på arbeidsplassene, slik at en medarbeider tør å si fra når han eller hun trenger hjelp. Her snakker han ut fra sitt perspektiv som leder for rektorene og trekker frem viktigheten av at de tør å melde fra til skoleeiernivået, og at dette er overførbart til enkelte skoler og lederne der. Dette handler i bunn og grunn om psykologisk trygghet for de ansatte.

5.3 Oppsummering

Informantene våre har bidratt med mange av sine meninger og personlige erfaringer i intervjuene vi har hatt med dem. De forteller oss om ulike erfaringer de har hatt i sine karrierer som lærere og skoleledere, og om hvordan interessen og bevisstheten rundt læreplanene har vokst gjennom de årene de har vært i skolen. De har fortalt om hvordan praksis har vært på de ulike skolene de har vært på og hvordan det har påvirket dem i det videre arbeidet

I arbeidene med funnene våre har vi tatt utgangspunkt i problemstillingen vår: *Hvordan skape endring i skolen ved innføring av nye reformer?* Vi har sett etter hva som kan skape endring i skolen og vi har sett etter faktorer som har betydning for innføring av nye reformer. Med det som utgangspunkt har vi funn som kan deles inn i to hovedkategorier; **organisasjonslæring** og **organisasjonskultur**. Innen organisasjonslæring har vi sett en utvikling fra **handling** til **samhandling**. Vi finner at dette er et funn som passer inn både i kunnskapsutviklingen fra enkeltkretslæringen til samskapt læring, i tillegg til skolens kultur.

Vi finner spor etter mer samhandling i skolen nå enn tidligere. Dels skyldes det endringene i læreplanene, som vi har gitt et lite tidsbilde av i kapittel 2. Dels skyldes det organisasjonenes «vilje til å lære», som også har endret seg i takt med endringene i læreplanene. Ifølge funnene våre er individene i skolen i dag mer villig til å lytte til det som kommer av innspill og reformer og til å ta utgangspunkt i hva som er hensikten med reformene som kommer og prøver å ta inn over seg «budskapet». Våre funn viser at alle informantene våre har brukt erfaringer med arbeid rundt og innføring av tidligere reformer og satsningsområder når de har gått inn i et arbeid med ny læreplan. Alle trekker frem fellesarenaer som sentralt i arbeid med kunnskapsutvikling, og det foreligger en bevissthet om å organisere skolen godt, slik at det legges til rette for gode arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

Alle våre informanter er opptatt av å finne gode måter å trekke inn lærere i arbeidet forut for en ny læreplan. Alle snakker positivt om å trekke inn elever og foresatte i læringsprosesser og at de ser på disse gruppene som en ressurs, og noen eksemplifiserer med ting de har gjort. Ingen av dem viser til medvirkning av elever eller foresatte i arbeid med læreplaner. Noen av skolelederne har merket seg at prosessene som er initiert og satt i gang av Utdanningsdirektoratet i forkant av ny læreplan, har foregått på en annen måte enn med

tidligere læreplaner. Funnene våre tyder også på at det har utviklet seg nye måter å jobbe på i organisasjonene.

Innen organisasjonskultur finner vi at **tillit, kommunikasjon og dialog** samt **organisasjonens autopilot** har betydning. Alle funnene våre er atskilte elementer samtidig som at de er innbyrdes avhengig av hverandre. Det viser seg at tillit er et fundament for å utnytte potensialet i organisasjonen. Vi har funn som indikerer en viss enighet blant informantene om at for mye kontroll signaliserer eller fører til mangel på tillit, og at dette kan være ødeleggende for organisasjonskulturen. Vi viser til funn under tillit som handler om mellommenneskelig respekt, personlig omsorg og leders kompetanse i rollen.

Dersom organisasjonen ikke opplever stor nok tillit til å være villig til å begi seg inn på endringsprosesser, tyder funnene våre på at organisasjonen vil reagere på autopilot, som betyr at individene i organisasjonen vil gjøre det de er vant til og de vil fortsette å gjøre det samme de alltid har gjort. Av den grunn blir det viktig å jobbe med kulturen i organisasjonen slik at ledere kan fremstå som kulturelle arkitekter i egen organisasjon.

En viktig faktor for å jobbe med disse elementene er å forstå betydningen av hvordan kommunikasjon og dialog fungerer i organisasjonen. I funnene som dreier seg om kommunikasjon og dialog, viser vi at alle våre informanter trekker inn ulike nivåer for kommunikasjon. Her nevnes statlig nivå, kommunalt nivå, inter-skolenivå og innad på skolenivå. Informantene våre er enige om at kommunikasjon er et viktig virkemiddel for endring av skolekultur. Medbestemmelse og medvirkning nevnes som elementer i kommunikasjon, og det vises til en forbindelse mellom tillit og kommunikasjon. Funnene viser at god kommunikasjon og konstruktive dialoger er avgjørende for å skape endring i skolen. Dette har vi utdypet teoretisk i kapittel 3.

Måten våre informanter arbeider med endringsprosesser er altså under endring og kan sies å bevege seg fra handling til samhandling. Funnene våre tyder på at det i tidligere år har vært viktig å få lærerne til å handle slik at læreplanen ble gjeldende praksis i skolen. Man har etter hvert gått gradvis over til å se nærmere på det bakenforliggende i prosessene med arbeid rundt læreplaner. Skoleledere er opptatt av å få til en samhandling eksternt og internt i organisasjonen, slik at alle individene i organisasjonen har en felles forståelse for den nye læreplanen som trer i kraft august 2020 (august 2021 for 10.trinn og VG3).

6 Analyse og drøfting

I dette kapittelet drøftes funnene våre i lys av de teoretiske perspektivene vi har presentert. Kapitlet er strukturert slik at det følger de to teoretiske forskningsspørsmålene, og vi drøfter våre funn rundt erfaringslæring i 6.1 og kultur i 6.2.

6.1 Erfaringslæring

Det første forskningsspørsmålet vårt er: Hvilke erfaringer har skoleledere gjort seg med innføringen av tidligere læreplaner? I det følgende drøftes funnene vi har relatert til erfaringslæring, nemlig kunnskapsutvikling og samskapt læring.

6.1.1 Kunnskapsutvikling

Det å ha erfart noe – som yrkesutøver eller i andre sammenhenger – fører ikke nødvendigvis og automatisk til erfaringslæring, men funnene våre viser at skolelederne vi har intervjuet har blitt de skolelederne de er i dag som et resultat av erfaringer de har gjort seg gjennom et relativt langt yrkesliv og frem til i dag. De har lært av både inspirerende ledere de har hatt, og av ledere som kanskje gjorde ukloke ting eller foretok seg lite. Egne bragder og tabber har hatt betydning for lederskapet. Det har vært nyttig å være i ulike praksisfellesskap, der både personer og situasjoner har bidratt til læring. Kort sagt: de har lært av sine egne erfaringer.

Våre funn viser at det er en utvikling **fra handling til samhandling** gjennom de årene informantene våre har praktisert. De snakker om at læreren som stod alene i klasserommet og hegnet som sine egne måter å angripe undervisningen på ikke er så vanlig i dag. I dag er fokuset over på det Møller & Solbrekke (2004, s. 74) beskriver som «deltakelse i ulike praksisfellesskap som grunnlag for identitetsdanning». De fastslår at «læring, meningsdannelse og identitetsforhandlinger er avhengige av deltakelse i sosiale praksisfellesskap» (Møller & Solbrekke, 2004, s. 75). Erfaringer kan man gjøre alene, og de kan føre til læring, men minst like viktig er altså erfaringer man får sammen med andre, i faglige sammenhenger – altså i praksisfellesskap.

Behovet for oppfølging av prosesser rundt arbeid med nye læreplaner er også et funn det er verdt å merke seg. Informantene drøfter alle at det kan høres enkelt ut å skulle bruke tid på bakgrunnsinformasjon for reformer og systematisk oppfølging av arbeid med læreplan, men i

en hektisk hverdag kan det være fort gjort at andre ting tar overhånd, og krysspresset som mange rektorer føler de står i gjør seg gjeldende (Brandmo & Aas, 2017; Irgens, 2010b; Møller, 2004; Møller & Fuglestad, 2006).

Våre data viser flere eksempler på at kunnskapsspiralen brukes i praksis i skolen.

Sosialiseringen inn i skolens tause kunnskap er ikke hovedlinjen i skoleutvikling i dag. I dag er sosialiseringssprosessene supplert med et fellesskap som gjør at den tause kunnskapen deles, settes ord på, får utvikle seg og finne dypere mening samt fører til en endring av den tause kunnskapen. Informantene snakker om denne utviklingen der skolene i dag har et større fokus på en delingskultur enn tidligere og som fører skolene videre. Dette er det mange forskere som skriver om (Glosvik et al, 2014; Hillestad, 2017; Irgens, 2010a; Jacobsen & Thorsvik, 2013; Klev & Levin, 2009; Roald, 2006; Senge, Camron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2012). Denne endringen finner vi blant annet der informantene snakket om felles refleksjon i personale, både rundt praksis og når «ukjent landskap» utforskes gjennom refleksjon, og utholdenhet i utviklingsarbeid. Dataene våre viser også at informantene våre er opptatt av å skape ulike arenaer for dialog og deling av kunnskap, som er eksempler på kunnskapsspiralens kombineringsfase (Glosvik et al, 2014; Irgens, 2010a). I funnene har vi eksempler på at skoleleder har en ambisjon om å få til både kombinerings- og internalisering av kunnskap rundt ny læreplan, og at veien til det målet er å bruke skolens fellesarenaer. Dette underbygger at informantene er opptatt av en kontinuerlig endring, noe som spiralfunksjonen i kunnskapsspiralen legger opp til. Sluttmålet er at kompetansen om ny læreplan blir en del av sosialiseringen på egen skole og at sosialiseringen fører til videre eksternalisering, kombinerings- og internalisering (Glosvik et al, 2014; Irgens, 2010a).

Når det kommer til arbeid med læreplaner, viser funnene våre at de gangene informantene har tatt seg tid til å gi lærerne et bakgrunnsbilde for hvorfor en læreplan kommer, har det hatt en positiv effekt på «mottakervilligheten» i kollegiet. Dette kan tyde på at det kan være en god investering for leder å bruke tid på å tegne et bakgrunnsbilde for en reform i et personale. De fleste informantene snakker konkret om internalisering av kunnskap som et mål i utviklingsarbeid. Her er arbeidet med bakgrunn for ny læreplan et eksempel og samskapt læring kommer inn i bildet rundt erfaringslæring, noe som drøftes videre i 6.1.2.

6.1.2 Samskapt læring som kunnskapsutvikling

Våre funn viser at utviklingen går mot mer og mer samskaping av læringsprosessene. Alle informantene snakker i mer eller mindre grad om hvordan det å utnytte kompetansen kan utvikles i samspill med andre. Våre funn viser at det er en bevegelse fra handling til samhandling innen kunnskapsutvikling, og det tyder på at samskapt læring praktiseres av våre informanter. Da vi gjennomførte intervjuene, hadde ingen av oss hørt om samskapt læring som en modell for skoleutvikling, derfor ble ikke begrepet brukt i intervjuene. Det er interessant å se hvordan en del av svarene allikevel passer inn i denne modellen. Informantene våre har intensjoner om å arbeide med en slik modell, uten at de nødvendigvis er seg bevisst hvordan de kan jobbe systematisk for å gjennomføre arbeidet.

Flere av informantene diskuterte mye rundt måten Kunnskapsdepartementet har valgt å arbeide med de nye læreplanene; fagfornyelsen. Delingen av kunnskap i samhandlingen mellom de ulike aktørene og Kunnskapsdepartementet mener de er en ny og positiv måte å jobbe på. En av informantene trekker det enda lenger ved å starte arbeidet på skolen med Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7 og NOU 2015:8) sitt arbeid mens arbeidet med ny overordnet del fremdeles var i startgropen. På denne måten ble skolen forberedt på den nye læreplanen som kommer. Dette er arbeid som kombinerer Irgens sin femtrinnsmodell og kunnskapsspiralen sin tankegang om å eksternalisere og kombinere den tause kunnskapen i organisasjonen.

Vi setter dette arbeidet også inn i rammene for samskapt læring. Dette er et samspill mellom de eksterne og innbyggerne. Hvem som er hvem, avhenger av ståstedet. Sett fra informantene våre sitt ståsted er de ansatte interne og andre skoler og Kunnskapsdepartementet ved læreplangruppene de eksterne. Informantene sine refleksjoner støttes av Klev & Levin (2009, s. 61):

Et viktig poeng for oss er at en omfattende implementeringsprosess blir unødvendig hvis de som gjennom egen endret praksis realiserer løsningene, også deltar aktivt i å forme løsningene. Ikke bare kjenner de løsningene, men de er også blitt eiere av dem nettopp gjennom å ha medvirket til å skape dem.

Stubdal (2017) trekker frem tre deler som argument for at prosessen i utviklingen av nye læreplaner er basert på samskaping. Meld. St. 28 (2015-16, s. 67) sier «at de som skal

gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem og gis rom for å analysere hvordan de kan imøtekomme dem, er avgjørende for at endringer i læreplanverket skal få betydning for praksis og læring». Videre sier Meld. St 21 (2016-2017, s.25) at «det er lærere, skoleledere og skoleeiere som skal ha hovedrollen i arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen». Og i ny, overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19), står det at «alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen».

Den neste diskusjonen blir hvem som er innbyggerne i organisasjonen. Informantene diskuterer indirekte hvem som er innbyggere. De trekker frem lærerne gjennom hele intervjuet. Når de blir utfordret på om det er andre grupper som bør trekkes med i skoleutvikling, trekker informantene i varierende grad frem elevene og foresatte som en kraft i utviklingsarbeidet. Informantene mener elevrådet er viktig, men blir uklare på hvordan de bruker elevene. En av informantene reflekterer rundt hva som var grunnen til at det ikke sitter elever i gruppene som utviklet kjerneelementene. Alle informantene hadde en refleksjon rundt elever som endringsagenter. Disse refleksjonene støttes av flere forskere, nevnt i Fullan (2017, s. 67); (Hargreaves & Fullan (2014); Prensky, 2016; Wagner & Dintersmith, 2015). Fullan (2017) beskriver et læringspartnerskap mellom elever, lærere og foresatte som viktig for å få til en utvikling av den profesjonelle kapitalen. Et av de viktigste argumentene refererer til en uttalelse som Senge har kommet med til Fullan (2017): «Elever er i mindre grad følelsesmessig tilknyttet status quo, og er mye mer interessert i å endre verden, bare de finner ut hvordan de kan gjøre det» (Fullan, 2017, s. 66). Med andre ord er elevene ifølge Fullan (2017) mindre opptatt og bundet av skolekulturen enn det de ansatte er, og elever er i stand til å se på hvordan ting kan gjøres på en helt annen måte enn de voksne. Elevene er, sammen med ledelse og lærere, viktige deltakere i skoleutviklingsarbeid og viktige innbyggere i arbeidet med samskaping.

Flere av informantene nevner at rektorrollen har endret seg gjennom tiden de har arbeidet i skolen. I følge informantene har det vært en bevegelse i skolen fra en forventning og aksept om autonomitet til å kreve samhandling, både blant lærere og skoleledere. Krav om samhandling for å legge grunnlag for «profesjonsfellesskap og utvikling» samt organisasjonslæring, finner vi igjen i ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18).

6.2 Skolekultur

Det andre forskningsspørsmålet vårt er: Hvordan påvirker skoleledere skolekulturen slik at den bedre tåler en endringsprosess?

Våre funn viser at det er en sammenheng mellom det som fremmer skoleutvikling og skolekulturen. Alle informantene våre har erfaring med ulike varianter av skolekultur gjennom sine karrierer i skoleverket. De reflekterer over at kulturen på en skole kan fremme endringsprosesser, mens den på andre skoler kan hemme endringsprosesser. En av informantene bruker metaforen hvilket «jordsmonn» man som skoleleder sår i og at det har betydning for hva som er mulig å få gjort av endringsprosesser. Informantene diskuterer at man som skoleleder trenger å ta utgangspunkt i den kulturen som er på den enkelte skole og prøve å videreutvikle den. Deres diskusjon og refleksjon rundt kulturutvikling sammenfaller med det Hillestad (2017, sept.) definerer som fire problemer i møte med kulturen.

For det første har vi evnen til endring. Beskrivelsene til informantene sammenfaller med det Hillestad (2017, sept.) referer til; «kulturen er organisasjonens autopilot». Informantene beskriver noen skoler som endringsvillige mens andre ikke er det.

Videre beskriver informantene ulik grad av vilje til endringer. Hillestad (2017, sept.) beskriver det som å «akseptere en psykologisk byttekostnad». Ser lærerne gevinsten av å drive endring, eller er kostnaden ved å gå gjennom en endringsprosess for høy? Informantene hadde eksempler på både vilje til og motstand mot endringsprosesser.

Det neste punktet var flere av informantene inne på. De opplevde at ved mange av skolene var de kulturelle normene og verdiene preget av den første rektoren og at det på enkelte skoler kunne hjelpe til med å drive endringsprosesser og på andre skoler kunne det være en forklaring på motstanden mot endringer. Dette støttes av Hillestad (2017, s. 255) som bruker uttrykket *stivhengighet* og at de kulturelle normene og verdiene i en skole preges av dens formative år og har stor betydning for den utviklingsveien skolene følger videre.

Det siste punktet som Hillestad (2017, sept.) mener har betydning er kostnaden det innebærer å gå motstrøms; å utfordre autopiloten i organisasjonen. Nonkonformitet kan ha en pris. Dette diskuterer flere av informantene; hva vil det si for en skoleleder å drive en endringsprosess som skolen ikke er klar for? Vi finner støtte i litteraturen om at noe av det viktigste en skoleleder gjør, er å arbeide med skolekulturen for å drive en endringsprosess (Finstad, 2017; Hennestad, 2015; Jacobsen & Thorsvik, 2013; Schein, 2004).

Beskrivelsene informantene våre har om skolekultur og hvordan møte den, passer inn i Wigestrands (2018) sin beskrivelse av elefanten og rytteren. Man må passe på å ikke skremme elefanten slik at den springer ukontrollert av gårde, men møte elefanten på en rolig og veloverveid måte for å hjelpe rytteren til å bevege seg i den retningen man som skoleleder ønsker.

6.2.1 Tillit

Tillit er et palindromt ord, altså et ord som kan leses begge veier. Det kan også illustrere at tillit ikke bare går en vei, men begge veier. For å bygge tillit, trenger man å være bevisst at man bygger tillit både fra leder til ansatte og motsatt. En leder trenger å ha tillit til de ansatte.

Funnene våre viser at tillit er et sentralt tema for våre skoleledere, og at de har forståelse for at uten tillit er det vanskelig å få til et godt arbeid med og gjennomføring av reformer på skolenivå. Alle informantene våre snakker om forhold og tillit mellom kommunenivå og skolenivå, og trekker i tillegg inn forholdet mellom stat og kommune. Når vi undersøker hvordan skoleledere kan påvirke skolekulturen slik at den bedre tåler en endringsprosess, viser teoriene og funnene våre at det som skjer ute på den enkelte skole, samt hvordan skoleledere jobber med tillit i organisasjonen, har stor betydning for resultatene som oppnås.

Som vi viser i kapittel 5, er en av informantene opptatt av balansepunktet i skolen. Det handler om en skole som kan gå feil vei og at skoleledere vil kunne miste mye av handlingsrommet de har dersom de ikke treffer på balansepunktet mellom kontroll og tillit. For mye kontroll vil ifølge denne informanten føre til tap av tillit. Det er vanskelig å finne dette balansepunktet, ikke minst siden de ansatte er ulike, men informanten vår mener det er viktig at man har fokus på det. Da er vi inne på tilliten som informantene snakker om som er mellom de ulike aktørene i skolen (Aasen et al, 2012). Vi finner støtte i litteraturen for at tillit er et sentralt suksesskriterium og fundament for gjennomføring av reformer, (Bryk & Schneider, 2003; Aasen et al, 2012). Uslaner (1999) beskriver tillit som den viktigste ingrediensen i den sosiale kapitalen (s. 122).

Flere av informantene er opptatt av å bygge tillit. Vi har funn som henviser til å bygge tillit gjennom mellommenneskelig respekt. De snakker blant annet om tillitsbygging gjennom å ta de ansatte på alvor. Informantene viser at de har en bevissthet om å lytte til de ansatte og at de er opptatt av å få innsikt og innspill fra både lærere og andre. Å kjenne sine medarbeidere,

gjennom både formelle og uformelle samtaler, samt sosialt samvær, er informantene våre bevisst på. Dette er noe som støttes av blant andre Robinson (2014) som peker på at respekt innebærer å være aktivt lyttende, enten til sine medarbeidere, foreldre eller elever.

Informantene våre er bevisst på at det er tillitsbyggende og konstruktivt å bruke både elever og foresatte som ressursgrupper og kan være med på å bygge tillit. Samtidig reflekterer de over at det er vanskelig å inkludere disse gruppene i endringsarbeid; enten fordi det krever mer tid, eller fordi man rett og slett ikke tenker på det. Et utfall kan være at rektor tar grep og gjør det Roald (2012) kaller å rigge fellesarenaene konstruktivt. Gjennom å bruke sin kompetanse i rollen (Robinson, 2014) og gjennom å rigge fellesarenaer godt og bevisst, kan rektor langsomt opparbeide seg tillit igjen, og utviklingsarbeid vil bli mulig. Et annet, kontrasterende utfall, er at rektor gjør lite for å bedre tillitsforholdet vil det bli mer og mer vanskelig å drive et utviklings- eller endringsarbeid.

Våre data viser at intervjupersonene bærer med seg omsorg for at de ansatte har det bra.

Funnene viser at de ikke har et ensidig fokus på resultater og mestring; det er en aksept for at ikke alt kan være perfekt og at det er viktig at de ansatte er ærlige om hvordan de faktisk har det. En av informantene ønsker å bli oppfattet som en leder som tar hensyn til sine ansatte.

Denne omsorgen kan være en illustrasjon på at våre intervjupersoner vil sine ansatte vel, jamfør den nordiske modellen i arbeidslivet, (Irgens, 2017; Klev & Levin, 2009; Øyum et al, 2010). Bryk & Schneider (2003) og Robinson (2014), som har utviklet modellen vi har vist til, representerer andre arbeidskulturer enn den norske, og det kan i andre arbeidskulturer være mer nødvendig å poengtere at personlige hensyn vil bygge tillit. Det at arbeidskulturer er forskjellige fra land til land (og bransje til bransje) har blant andre Hofstede (1991) og Hillestad (2017) forsket på, men det faller utenfor vår oppgave.

I funnene finner vi referanser til å ha kompetanse i rollen som skoleleder. En av informantene trekker spesifikt frem rektors evne til å organisere skolen og allokere ressurser som en kompetanse. Vi har også funn som viser bevissthet om at viktige kompetanser å kunne rigge og bruke arenaer som felles utviklingstid godt. Fullan (2017) bekrefter at en suksessfaktor for ledelse av profesjonsutvikling innebærer at skoleleder legger til rette for erfaringsdeling, der refleksjon over egen praksis finner sted mellom lærerne slik at de får mulighet til å lære av hverandre.

Vi finner støtte for argumentasjonen vår om tillitsbygging i Robinsons (2014) fire elementer for tillitsbygging hos en leder. Vi har vist til at vi har funn som bekrefter den

mellommenneskelige respekten, de personlige forhold til andre og kompetanse i rollen som skoleleder. Vi har ikke data som sier noe om det fjerde elementet til Robinson (2014), personlig integritet. Den personlige integriteten til informantene våre har vi verken spurt dem eller deres ansatte om. Vi vet ikke om de «handler i tråd med det de sier, holder ord og løser vanskelige konflikter på en prinsipiell og rettferdig måte» (Robinson, 2014, s. 42). Dette er ifølge Robinson (2014) et punkt det er viktig for ledere å ta hensyn til.

Våre funn støtter Fullan (2017) som mener at både elever og foreldre er viktige endringsagenter i skolen, og ting tyder på at det ligger en del uutnyttet potensiale i samarbeid med dem. Det betyr at det også er viktig å bygge tillit mellom elever og skolens ansatte. Dette handler også om samskapt læring (Klev & Levin, 2009). I midtre kolonne i modellen til Robinson (se figur 3.9, s. 29) finner vi at en konsekvens av høy grad av tillit for lærere og skoler er mer samhandling med foreldre. Sammenstill vi med funnene våre og teorien til Hargreaves & Fullan (2014), savner vi at det står noe om samhandling med elever i Robinsons modell. Det at det ikke står i modellen, kan ha sammenheng med at Robinson (2014) representerer en annen kultur enn den norske. I Norge er vi opptatt av å ha elevmedvirkning i skolen - det spørres sågar om det hvert år i elevundersøkelsen.

6.2.2 Kommunikasjon og dialog

Et viktig funn vi har er kommunikasjonens betydning for bygging av tillit. Alle informantene underbygger at både kommunikasjon og dialog er viktig for skoleledere. Både kommunikasjonen og dialogen som er mellom de ulike nivåene i skolen fra Kunnskapsdepartementet til den enkelte lærer. Informantene våre snakker også om kommunikasjon mellom de ansatte på skolen. Funnene våre viser at det har skjedd en endring i kommunikasjonen på alle nivå gjennom de årene de har vært i skolen. Fra å være mest opptatt av handling ved innføring av en ny læreplan til at man i dag er mer opptatt av å få tak i meningene og den tause kunnskapen som den enkelte lærer innehar. Dette illustrerer informantene ved å snakke om hvordan den nye læreplanen kommuniseres til lærerne og skolene. Dette synet støttes av Stubdal (2017). Kommunikasjonens betydning for skolelederes mulighet for å skape endring støttes også av Fullan (2017), som viser til at kommunikasjon er et av de viktige fundamentene for å skape endring. Dysthe (2001) er opptatt av betydningen dialogen har for samsillet og læringen i en organisasjon. Møller (2004) snakker om

kommunikasjonskoden på en skole og Møller & Fuglestad (2006) vier en del oppmerksomhet til kommunikasjonen og dialogens betydning.

Informantene reflekterer over utviklingen av måten skoleeiere har endret måten å kommunisere med skolene. I følge informantene legges det nå til rette for mer åpenhet og samarbeid mellom skolene og skoleeier. Dette kan illustrere en bevissthet om at skoleeier anerkjenner betydningen av kommunikasjon i arbeidet med en ny læreplan. Selv om informantene våre viser til at ikke alle av skoleeiers initiativ faller i god jord, altså at skoleeier til tider kan være mer opptatt av en monolog enn en dialog, mener informantene våre at det er en utvikling til bedre samhandling og kommunikasjon mellom skolene og skoleeier. Alle informantene våre er positive til samarbeid mellom skolene. Dette mener de kan bidra til en fellesskapsfølelse, som igjen kan bidra til å fremme tillit. Vi finner støtte for dette hos Jacobsen & Thorsvik (2013, s. 278) som sier at «kultur utvikles gjennom kommunikasjon. Derfor er det også umulig å utvikle felles kultur uten å kommunisere». Fullan (2014, s. 75) beskriver kommunikasjon som en av tre viktige faktorer for «limet i systemet».

Informantene beskriver at det de ikke alltid har fått svar på spørsmål de har stilt eller problemer de har fremmet inn i personalet. Svarene er gjerne et resultat av at det ikke er det bevisste som svarer. Wigestrånd (2018) sammenligner dette med at elefanten er den som gir respons, mens rytteren settes ut av spill. Kahneman (2013, s. 110) beskriver hvordan man kan bruke språklige virkemidler til å endre problemet. Endrer man utformingen på spørsmålene og problemene, slik at man henvender seg til rytteren og ikke skremmer elefanten, har man som skoleleder større mulighet til å skape en endring der personalet er bevisst på endringene som skapes og ikke bare følger elefanten.

6.2.3 Organisasjonens kulturelle arkitekter

This ability to perceive the limitations of one's own culture and to evolve the culture adaptively is the essence and ultimate challenge of leadership. (Schein, 2004, s. 2)

Våre funn viser at informantene er opptatt av at alle på skolen tåler å stå i endringsprosesser, og være med på det som March (1989) kaller å utforske nye veier å gå og ikke bare være opptatt av å utnytte det man allerede kan i organisasjonen. Denne tankegangen støttes av Hillestad (2017). Scheins (2004) ståsted, illustrert i sitatet over, er at god ledelse handler om

leders evne til å se egen organisasjons kultur utenfra og evnen til å arbeide med kultur; starte en endringsprosess for å gjøre kulturen mer tilpasningsdyktig til dens omgivelser.

I dataene våre finner vi referanser til å «posisjonere seg» som skoleleder overfor et personale, ta strategiske grep og sette mål. Dette handler om å være sin rolle bevisst. En «kulturell arkitekt» er en som påvirker kultur i en organisasjon. Med kulturelle arkitekter som overskrift handler det egentlig om hvordan skoleledere kan påvirke kulturen slik at den er godt rustet til å «ta imot» endringsprosesser. Som leder er man synlig, og medarbeidere vil se etter lederskap i alt leder gjør - også der leder tror han eller hun forholder seg nøytral.

Vi ser at våre funn illustrerer tre av Scheins (2004) seks verktøy eller mekanismer (beskrevet i 3.2.3). Det er disse tre mekanismene vi i det følgende knytter sammen med funnene våre.

Vi har funn som viser at våre informanter er klar over ansvaret de har med tanke på allokering og fordeling av ressurser. Alle informantene snakker om hvordan de bygger fellesskap gjennom å rigge forskjellige fellesarenaer på ulike måter, blant annet gjennom sammensetning av team og fagseksjoner. For Schein (2004) er dette et verktøy til å bruke for en kulturell arkitekt: hvordan ressurser fordeles på en skole skaper et kulturelt rammeverk. Vi ser igjen en forbindelse mellom Scheins (2004) verktøy og Robinsons (2014) modell for tillitsbyggende elementer, nærmere bestemt å være kompetent i rollen. Når leder klarer å fordele ressurser på en måte som de fleste ser som tjenlig for skolens helhet, vil det skape generell tillit og trygghet.

Dataene våre viser at alle informantene gir oppmerksomhet til ny, overordnet del av læreplanen på sine arbeidsplasser. Det å sette søkelyset dit, vil påvirke personalets holdning til videre arbeid med læreplanen, dersom vi tar Scheins (2004) teorier til følge. En av informantene snakker direkte om å være bevisst hva man som leder etterspør og hvilke strategiske grep man tar. I dette tilfellet ser vi en klar kobling til Scheins (2004) verktøy, som omhandler hva man som skoleleder gir oppmerksomhet.

Funnene våre viser at alle informantene er klar over at rigging av kompetanseheving og strategiske grep er viktige faktorer for å bygge organisasjonens kultur. Vi finner også eksempler på læring og coaching gjennom de ulike foraene som skolene har opprettet. Scheins (2004) verktøy for å være en kulturell arkitekt er nettopp bevisst rollemodellering,

læring og coaching. Det at rektor involverer seg i og deltar i arbeidet med det man generelt kan kalle kompetanseheving, har blant andre Roald (2012) vist er av betydning for prosessen.

Vi har ikke funn på Scheins (2004) sine tre resterende verktøy, som er informantenes håndtering av kriser, hvordan informantene belønner eller hvordan ledere rekrutterer.

En av informantene snakker spesifikt om å utvikle en psykologisk trygghet slik at medarbeiderne ikke er redde for å ta kontakt og spørre om ting de trenger hjelp til eller ikke har forstått. De andre informantene er også opptatt av at de ansatte er åpne for å være med på endringsprosesser og at det er rom for å komme med egne erfaringer. Edmondson (2008, s. 64) støtter at psykologisk trygghet er et nødvendig element i arbeidet med å skape endring. Psykologisk trygghet åpner for å være uenig i organisasjonen og er med på å videreutvikle organisasjonen. Dette støttes av Møller & Fuglestad (2006, s. 178) som sier at når uenighet er tillatt, gir det muligheter for ny læring og utvikling.

6.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi drøftet funnene våre i lys av teoriene vi har fremlagt i kapittel 3. Vi mener å finne at det er to grunnleggende faktorer i arbeidet med en reform i skolen; kunnskapsutvikling og skolekultur.

Innen kunnskapsutvikling har vi vist at informantene våre har blitt formet av og at de har lært av de erfaringer de har gjort seg, gjennom hele karrieren. Vi har funnet at det er høy bevissthet hos våre informanter om å skape gode arenaer for samskapt læring i praksis, og de vet å bruke disse arenaene godt. De har erfart at det er viktig med en solid forankring av arbeidet med læreplaner. En innsikt de har er at det er viktigere med samhandling enn handling og vi har vist hvordan de bruker de ulike modellene våre i praksis.

For å påvirke kulturen på en skole, viser funnene våre at det er sentralt å ta utgangspunkt i det kulturmessige ståsted til skolen. Det er en fordel om skoleledere er oppmerksomme på skolens autopilot og bygger på de sterke sidene ved organisasjonen og identifiserer det som kan videreutvikles. Funnene våre viser at for å kunne stå i dette arbeidet, er tillit et fundament. Det betyr at skoleledere gjør et forsøk på å bygge tillit i alle ledd i organisasjonen, både mellom de interne gruppene på skolen samt mellom skolen og de eksterne gruppene. Denne tilliten har skoleledere vist kan bygges ved blant annet å fordele ressursene slik at aktørene i

skolen opplever at det gjøres til det beste for skolen. Det har dessuten stor betydning at skoleledere fremstår som gode rollemodeller i det daglige. Vi har i tillegg vist at tillit er grunnlaget for å skape relasjoner i en organisasjon. Informantene våre snakker alle om balansen mellom kontroll og tillit, og en av dem mener sågar at det er et avgjørende punkt i skolen i Norge; om det blir mer kontroll i skolen vil man tape mye tillit og da vil alle parter tape.

Kommunikasjon er et viktig punkt for informantene våre. De er bevisste på hvordan de kommuniserer ting ut, både i hele eller deler av organisasjonen, og med enkeltindivider. De bruker kommunikasjon blant annet som et virkemiddel for å skape tillit. Når skolelederne bygger tillit, bruker de både tid på å bli kjent med lærerne på personlig plan, og de går inn for å få innsikt i lærernes arbeidssituasjon. I disse prosessene har de et ønske om å vise omsorg for sine medarbeidere.

Skolelederne er bevisste på at de kan påvirke skolekulturen ved å vise sin kompetanse gjennom å skape og bruke felles arenaer i personalet. Det å ruste skolene for endringsprosesser gjør skolelederne vi har intervjuet ved å bygge kulturen i skolene for det - ved selv å være kulturelle arkitekter. Dette har for dem betydd at de har et bevisst forhold til hva de bruker tid på i de nevnte arenaene.

7 Konklusjon og implikasjoner

Vi baserer konklusjonene i dette kapitlet på drøftingene i kapittel 6, og presenterer svar på problemstillingen: *Hvordan skape endring i skolen ved innføring av nye reformer?* Kapitlet avsluttes med å skissere noen implikasjoner konklusjonene kan ha for praksis og videre forskning.

7.1 Konklusjon - fra handling til samhandling

Formålet med denne casestudien har vært å få større innsikt i hvordan skoleledere kan skape endring i skolen når nye reformer gjør seg gjeldende i skolenorge. Ett av hovedfunnene våre er at skolene går fra handling til samhandling. Det betyr at det har vært en utvikling i skolen fra å finne tiltak og gjennomføre dem, altså å handle, til i større grad å samhandle. Vi finner at når skoleleder klarer å bevege seg bort fra enkeltkretslæring og «hurtigiltak», og samtidig fasilitere for samhandling, gir det større muligheter til å skape endring i skolen. Funnene våre viser at det å tilrettelegge for prosesser som faller inn under begrepet «samskapt læring», er en suksessfaktor for å kunne skape endring i skolen ved innføring av nye reformer. Funnene viser at det er viktig å samhandle i organisasjonen for å oppnå bedre resultater i organisasjonen. For å få til denne samhandlingen, er det viktig å ta et steg tilbake for å se nærmere på ide og mål.

Det andre hovedfunnet, som er relatert til det første, er at det er viktig å bygge kulturen i en organisasjon slik at det er rom i den for å innføre en ny reform i skolen. Funnene våre viser at det er vanskelig for skoleledere å skape tillit uten kommunikasjon og dialog. Videre viser funnene at tillit er en grunnstein for å kunne bygge og påvirke kultur. Den som bygger kultur er en kulturell arkitekt, som bevisst søker å bygge og påvirke organisasjonskulturen ut fra sine mål og verdier samtidig som en tar utgangspunkt i organisasjonens eksisterende kultur og dennes «autopilot». Det som har gjort det vanskelig for oss kan beskrives som at «alt henger sammen med alt». Det finnes argumenter for at alt vi har funnet passer inn i organisasjonsteoriene. Forståelsen av skolen som organisasjon er en av de grunnleggende faktorene for skoleledere.

7.2 Implikasjoner - hvordan skape samhandling

Studien vår har gitt to hovedfunn. Ut fra hovedfunnene har vi utledet tre praktiske implikasjoner og en teoretisk implikasjon.

Praktiske implikasjoner

For det første er det en praktisk implikasjon for en skoleleders praksis at det er en grunnleggende og kontinuerlig oppgave å arbeide med å bygge **tillit**, blant annet gjennom kommunikasjon og dialog. Uten tillit er det utfordrende for en skoleleder å skape varig endring ved innføring av en ny reform.

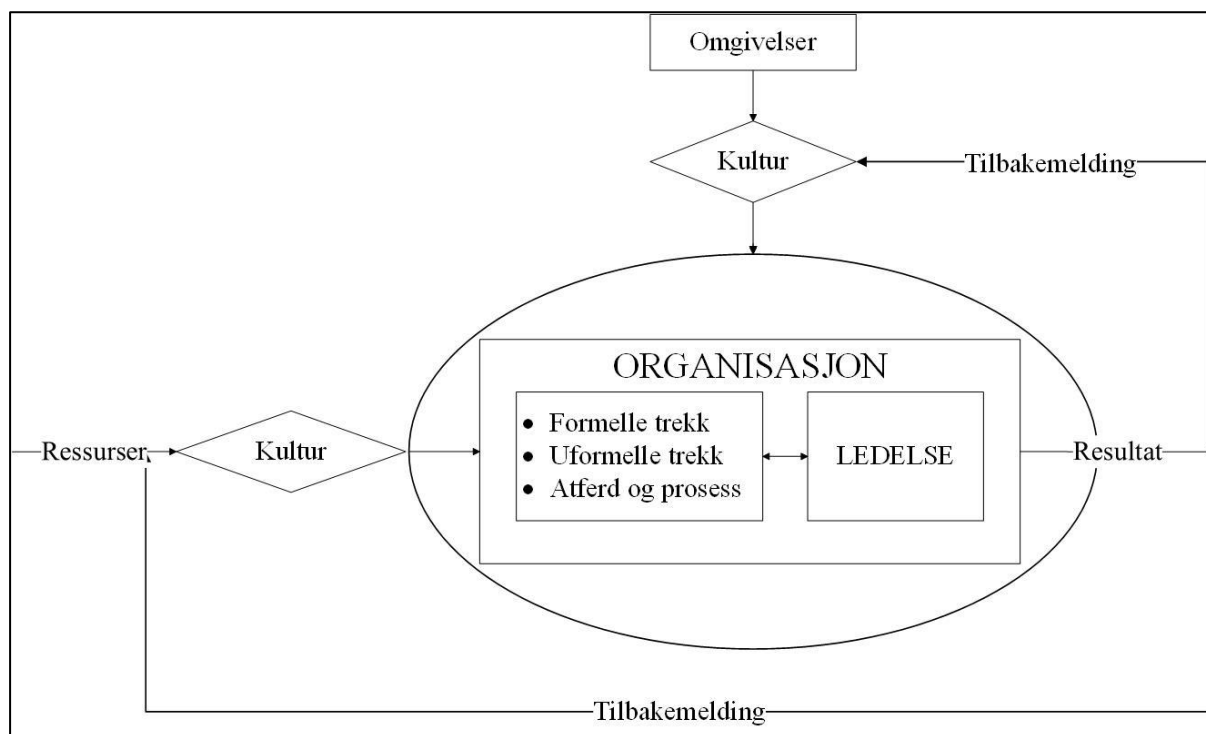
For det andre er det en fordel for en skoleleder å ta hensyn til skolens **autopilot**. I praksis betyr det at skoleledere ikke kan vedta skolekulturen. Funnene våre viser at det er viktig for en skoleleder å være seg bevisst sin rolle som kulturell arkitekt.

For det tredje fremkommer det av undersøkelsen vår at det har vært en endring **fra handling til samhandling** i utviklingsarbeid på skolene. En skoleleder kan ikke vedta en endring. Når innbyggerne er delaktige i og eier prosessene som skal føre til endring, legges det mer til rette for at en varig ending kan finne sted.

Den teoretiske implikasjonen har betydning for arbeidet med de praktiske implikasjonene.

Teoretisk implikasjon

Våre funn gir oss også en teoretisk implikasjon. Jacobsen & Thorsvik (2013) ser for seg at kultur er en del av de uformelle trekkene i en organisasjon og som påvirker alle prosessene i organisasjonen. Våre funn viser at skolekulturen har en sterkere påvirkning på handlingsrommet i en organisasjon enn det deres modell indikerer. Ikke bare påvirker skolekulturen det som skjer i organisasjonen, den påvirker også alt som kommer inn i organisasjonen. Hennestad (2015, s.193) bruker begrepet «kulturfilter». Omgivelsenes påvirkning og ressursene filtreres gjennom et «kulturfilter» før det blir bearbeidet av organisasjonen. Innad i organisasjonen vil kulturen fortsatt være en del av de uformelle trekkene som Jacobsen & Thorsvik (2013) viser. Vi ser for oss at kulturen har en sterkere effekt på organisasjonen enn Jacobsen & Thorsvik (2013) legger vekt på. Figur 7.1 illustrerer dette. Figuren er en tilpasning av Jacobsen & Thorsviks (2013) modell som vi har presentert i tidligere (figur 3.2, s. 15).



Figur 7.1 Kulturfilter-modell

For å illustrere modellen vår ytterligere, bruker vi Goodlad (1979) sine betraktninger rundt innføring av en ny læreplan. Alle nye læreplaner i Norge starter med at samfunnet, gjennom politikerne, ser det som nødvendig å komme med en ny læreplan. Grunnene til det kan være mange, men en skole vil gjøre sin tolkning av dette behovet og «lese» de politiske signalene ut fra sine egne erfaringer, med de styrker og svakheter skolen ser ved den eksisterende læreplanen.

Når den formelle læreplanen presenteres, vil den filtreres av brukerne før den slipper til i organisasjonen for videre bearbeiding. Reaksjonene vil variere, men holdningen til læreplanen, eller andre saker som bearbeides, vil være avhengig av erfaringene medlemmene i organisasjonen(e) har med tidligere lignende arbeider.

Den oppfattede læreplanen vil være den læreplanen som skolen har arbeidet og konkludert med. Her kan en antakelig se to nivåer av læreplanen. Dersom det er stor spennvidde mellom de forfektete verdiene og bruksverdiene, vil man kunne oppleve at man utad vil presentere én versjon av læreplanen, mens organisasjonskulturen vil være tro mot sin autopilot. Tolkninger gjøres som følge av den læreplanen som filtreres inn på skolen og det arbeidet som gjøres innenfor organisasjonens rammer, med sine formelle og uformelle trekk samt atferd og

prosesser, i samarbeid med ledelsen. Det interne arbeidet vil i stor grad følge organisasjonstrekkene gitt av Jacobsen & Thorsvik (2013).

Den gjennomførte læreplanen er den læreplanen organisasjonen faktisk arbeider etter. Diskrepans mellom den forfektete læreplanen og den læreplanen som faktisk er i bruk vil variere fra skole til skole, avhengig av hvordan man har klart å arbeide med planen.

Den erfarte læreplanen vil også kunne variere ut fra hvem i skolens «befolkning» man snakker med. Her gjelder de samme betraktningene om diskrepanser.

Et siste moment er at den erfaringen skolen gjør med dette arbeidet, vil være med å påvirke arbeidet med andre planer som kommer til skolen. Det vil være med å definere hvilke innstillinger man har på filteret, eller hvordan skolens autopilot fungerer.

Det modellen sier noe om, er at når ressursene og påtrykket fra omgivelsene er filtrert gjennom organisasjonens kultur, vil organisasjonens ledelse kunne agere i spenningsfeltet mellom de uformelle og formelle trekkene og organisasjonsatferd og prosesser. Det er i dette spenningsfeltet det er mulig å påvirke organisasjonskulturen slik at kulturfiltrene vil endres, og organisasjonen vil være mottakelig for å utnytte ressursene og omgivelsene på en annen måte.

Oppsummert har vi kommet frem til at kulturen på en skole er den grunnleggende faktoren når skoleledere jobber med skoleutvikling. Tillit bygges og relasjoner skapes slik at skoleledere kan bli kjent med skolens autopilot og utvikle skolen som kulturelle arkitekter. Da kan skoleledere få innsikt i hva som er bra med måten ting gjøres på ved den aktuelle skolen, og hva som gjør at det er bra. Videre kan skoleledere få oversikt over hva som kan gjøres annerledes og hva som er grunnen til at det kan - eller bør - endres. Da har skoleledere et fundament for å arbeide med en ny læreplan og gjennom samhandling få en erfart læreplan som ligger tett opptil den formelle læreplanen.

7.3 Implikasjoner for videre forskning

Det finnes noen implikasjoner om videre forskning i det vi har funnet. For det første kan det være både nyttig og interessant å forske på hvordan skolene responderer på

Kunnskapsdepartementets fagfornyelsesprosess som vi er inne i nå. Det er naturlig at en evaluering av prosessen vil finne sted på ett eller annet tidspunkt. Det kan være interessant å

foreta (deler av) en slik forskning nå - mens prosessen er i gang - for å se på hvordan resultatene blir og hva responsen fra feltet er. For det andre kan det være interessant å forske på sammenhengen mellom hvordan skolene har møtt prosessene med samskapt læring rundt det nye læreplanarbeidet, og hvordan de erfarte læreplanene er om 10 år. Til slutt ser vi muligheter for at en videre studie vil kunne avdekke hvordan skoleledere bruker elever og foreldre i arbeidet med skoleutvikling.

Litteraturliste

- Aasen, P, Møller, J, Rye, E., Ottesen, E, Prøitz, T & Hertzberg F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Rapport 20/12. NIFU & institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/fire_slutt.pdf 07.10.2018
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (5. opplag 2013, ss. 33-34). Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Allott, Nicholas. (2018, 09.04), *Kommunikasjon*, I Store norske leksikon, Hentet 07.10.2018 fra <https://snl.no/kommunikasjon>
- Argyris, C. (1991), Teaching Smart People How to Learn, I *Harvard Business Review*, The May-June 1991 Issue, hentet 28.10.2018 fra <https://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn>
- Argyris, C. og Schön, D. A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arrow, K. J. (1974). *The limits of organization*. New York: Norton
- Ashcraft, K., Kuhn, T.R og Cooren, F. (2009) Constitutional Amendments; «Materializing» Organizational Communication, I *Academy Of Management Annals* 3: s. 1-64
- Baier, A.C. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96, 231-260.
- Bang, H, (1995), *Organisasjonskultur*, TANO AS
<https://www.nb.no/items/39158bf37f0bc521ace15787d81b2c?page=0&searchText=organisasjonskultur%20bang>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandmo, C. og Aas, M. (2017). Kapittel 3: Med skråblikk på ledelsesmodeller, i Aas, M. og Paulsen, J. M. (red). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bryk, A. S. og Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. I *Educational Leadership*, Volume 60, #6, ss. 40-45. Lastet ned 02.09.2018, kl. 23:02.
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Trust-in-Schools@-A-Core-Resource-for-School-Reform.aspx>
- Børtnes, J (2001), Bakhtin, dialogen og den andre, i Dysthe, O. (Red). *Dialog, samspel og læring*. 3. opplag. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Cambron-McCabe, N. & Dutton, J. (2012), Are You Smarter Than a Thermostat?, I Senge, P, Cambron-McCabe, N., Lucas, T, Smith, B, Dutton, J. & Kleiner, A. (red), *Schools That Learn, A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Crown Business

- Chatman, J. (2016), *Cultivating a Culture of Success - Lessons from High Technology, Pharma and Berkeley-Haas*, nettforedrag hentet fra:
<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=6UH3WU6o0Zo> 07.10.2018
- Christensen, T., Egeberg, M., Læg Reid, P., Roness, P.G. og Røvik, K.A. (2009), *Organisasjonsteori for offentlig sektor*, Oslo: Universitetsforlaget
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: M.A: Belknap press of Harvard University Press.
- Creswell, J.W. (2014), *Research design, International Student Edition*, USA: SAGE Publications, Inc.
- Drucker, P. (1955), *The Practice of Management*. Oxford: Butterworth-Heinemann
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelt teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (Red). *Dialog, samspel og læring*. 3.opplag. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Edmondson, A.C. (2008), The Competitive Imperative of Learning. I *Harvard Business Review*, from the July-August 2008 issue.
- Etzioni, A. (1978), *Moderne organisasjoner*, Oslo: Tanum-Norli A/S
<https://www.nb.no/nbsok/nb/191dec919a1cd9510342c3a092a92e12?index=1#0>
- Finstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse - kompetent skoleledelse. I Aas, M. og Paulsen, J. M. (red.) (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Forsøksrådet for skoleverket (1960), *Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Forsøk og reform i skolen.*, Oslo: Aschehough. Hentet fra
<https://www.nb.no/nbsok/nb/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?lang=no#0> 10.06.18
- Fullan, M (2014), *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Fullan, M. (2017), *Ledelse som setter spor - Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*, Oslo: Cappelen Damm AS
- Garvin, D.A., Edmondson, A.C. og Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, March 2008.
- Glovik, Ø., Langfjellet, G. og Roald, K. (2014). *Rektorrollen - Om å skape ledelse i skolefelleskap*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). The Scope of the Curricular Field. I: J. I. Goodlad et al. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGrawHill
- Grankvist, R. (2000): *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag. Lastet ned fra Nasjonalbiblioteket:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/fb68942a55e2f4f5d2741c5786bc3e04?index=5#0> 10.06.18
- Hansen, T. (2016, 15.09) *Sosial kapital*, I Store norske leksikon, Hentet 07.10.2018 fra
https://snl.no/sosial_kapital

- Hargreaves (1996), *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*, Oslo: Ad Notam Gyldendal. Hentet fra <https://www.nb.no/items/23e0501d108f57d0e0864813552d702f?page=0&searchText=L%C3%A6rerarbeid%20og%20skolekultur> 10.06.18
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget
- Hennestad, B. (2015). *Kulturbevisst ledelse. Fra ord til handling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hillestad, T. (2017), Skoleledere som kulturelle arkitekter og omdømmebyggere, I Aas, M. og Paulsen, J. M., *Ledelse i fremtidens skole*, Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Hillestad, T. (2017, sept), *Ledere som kulturelle arkitekter*, web-foredrag fra Nasjonal Nettverkskonferanse for ledere i PP-Tjenesten 2017. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=3i341sJoxD0> 10.07.2018
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D.O. og Sanders, G. (1990). Measuring Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly* 35: 286-316.
- Irgens, E. J. (2010a), *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2010b). Kapittel 7: Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole, i Andreassen, R.-A., Irgens, E. J. og Skaalvik, E. M. (red.). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Irgens, E.J. (2017), Den norske veien til en enda bedre skole, I Aas, M. og Paulsen, J. M., *Ledelse i fremtidens skole*, Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Jacobsen, D.I. (2015), *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Kahneman, D. (2013). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Karseth, B., Møller, J. og Aasen, P (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.universitetsforlaget.no/nettbutikk/reformtakter-uf.html> 10.06.18
- Klev, R. og Levin, M. (2009), *Forandring som praksis; endringsledelse gjennom læring og utvikling*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet, (2017b), *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*, <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf> Lastet ned 17.10.18
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Strategi for fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf> 10.06.2018
- Kunnskapsløftet, LK06
Hentet 28.10.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., Shleifer, A. og Vishny, R.W. (1997). Trust in Large Organizations. *American Economic Review* 87 (2), 333-338. Lastet ned 07.10.18.
- Lieberman, P. & Pointer Mace, D. (2008) Teacher Learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education* 59(3), 226-234.
- Læreplan av 1997. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0> 10.06.18
- March. J.G., (1989), Exploration and exploitation in organizational learning, *Organization Science*, 2(1), 71-87
- Marthinsen, M. og Postholm, M. B. (2012). *Personalutvikling i en lærende organisasjon*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- McAllister, D.J. (1995). Affect- and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, Bd. 38, Nr. 1, February, 24-59. Lastet ned 07.10.18.
- McPhee, R.D og Zaug, P. (2009), The Communicative Constitution of Organization: A Framework for Explanation. I Putnam, L.L og Nicotera, A.M. (red), *Building Theories on Organizations: The Constitutive Role of Communication*, New York: Routledge
- Meld St 28, 2015-2016
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. nr. 37, (1990-91) *Om organisering og styring på utdanningssektoren*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&s=True&pgid=c_0407 10.06.18
- Meld. St. 21 (2016-2017), *Lærelyst, - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf> 26.10.18
- Meld. St. 62, 1982-83 (1982-83), *Om grunnskolen*, Kirke- og Undervisningsdepartementet.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Fuglestad, O.L., (red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Solbrekke, T. D. (2004). Kapittel 4, Perspektiver på dannelse av lederidentiteter, i *Lederidentiteter i skolen*, (ss.59-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mønsterplanen av 1974 hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0> 10.06.18
- Mønsterplanen av 1987 Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?lang=no#0> 10.06.18
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

- Normalplanen for byfolkeskolen 1939 Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbf3dcb3b7e43d6ccc60?index=1#0> 10.06.18
- Normalplanen for landsfolkeskolen 1939 Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/ed45c117221eaf676084f16bbf59f701?index=1#0> 10.06.18
- NOU 2014:7 – - Elevenes læring i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf> 10.06.18
- NOU 2015:8 - Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec3?q=kompetanse> 10.06.18
- Olsø, T. M. og Stubdal, I. B. (2018), *Kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i nettverk i grunnskolen*. (Mastergradsavhandling), Levanger: Nord Universitet
- Pedler, M., Burgoyne, J.G. og Boydell, T. (1989). The Learning Company. *Studies in Continuing Education* 11 (2) 91-101. https://www.researchgate.net/publication/261645144_The_Learning_Company Lastet ned 07.10.18.
- Polanyi, Michael_ (1966), «*The Tacit Dimension*». First published Doubleday & Co, 1966. Reprinted Peter Smith, Gloucester: Mass, 1983. Chapter 1: «Tacit Knowing».
- Roald, K. (2006), Organisasjonslæring - eit fruktbart perspektiv på skoleleing?, i Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red), *Utdanningsledelse*, Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, K. (2006, februar), *Skoler dreper kreativiteten*, Foredrag på TED. Hentet fra https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=nb#t-329269 10.06.2018
- Robinson, V. (2014), *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. og Furu, E. M. (Red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Schein, E.H. (2004), *Organizational culture and leadership*, San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Selznick (1984): *Leadership in Administration: A sociological Interpretation*, London, UK: University of California Press Ltd.
- Senge, P, Cambron-McCabe, N., Lucas, T, Smith, B, Dutton, J. & Kleiner, A. (2012), *Schools That Learn, A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Crown Business
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Random House.
- Sjøberg, S., (1986), *Kampen om M85: en ny Mønsterplan blir til*, Oslo: Universitetsforlaget AS. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/40f20c800e9e23127841a66c755c85e0?index=1#0> 10.06.18

- SNL, (2015, 20.04), *Taus kunnskap*, I Store norske leksikon. Hentet 07.10.2018 fra https://snl.no/taus_kunnskap
- SNL, (2018, 28.06), *John Dewey*, I Store norske leksikon. Hentet 07.10.2018 fra https://snl.no/John_Dewey
- St. Meld.nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring på utdanningssektoren*.
- Stensvold, A., Halvorsen, P.B og Flottorp, H. (2018, 26.06), *Augustin Av Hippo*, I Store norske leksikon, Hentet 07.10.2018, https://snl.no/Augustin_av_Hippo
- Strand, T. (2001), *Ledelse, organisasjon og kultur*, Bergen: Fagbokforlaget
- Stubdal I. B. (2017, 30.08). *Kjerneelementsamling ved utdanningsdirektoratet*; <https://vimeo.com/232345036>
- Sørhaug, T. (1996), Kapittel1: Ledelsesformers religiøse fundament, i *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*, ss. 21-44.
- Telhaug, A O.: (1997). *Oversikt og analyse*, Oslo: Didakta.
- Tjora, A. (2017), *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tschannen-Moran og Hoy.(2000): A Multidisciplinary analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust.*, *Sage Journals*, publisert 1. Desember 2000
- Uslaner, E.M, 1999, Democracy and social capital, i Warren, M. E. (red), *Democracy and Trust*, Cambridge, Storbritannia: Cambridge University Press
- Utdanningsdirektoratet, (2018, 22.okt), *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, hentet 28.10.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- von Krogh, G., Ichijo, K. og Nonaka, I. (1997). Develop Knowledge Activists! *European Management Journal* Vol. 15:475-483. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263237397000285> - lastet ned 07.10.18.
- von Krogh, G., Ichijo, K. og Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS-forlaget.
- Weik, K.E (1995) *Sensemaking in Organizations*, London: Sage Publications
- Wigestrands, S.R. (2018), *Hold munn og lytt*, Bergen: Fagbokforlaget
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Øyum, L., Finnestad, H., Johnsen, E., Lund, R., Nilssen, T. og Ravn, J. (2010). *Palu - utviklings og praktisering av den norske samarbeidsmodellen*, Trondheim/Oslo: SINTEF, NHO, LO og Hovedorganisasjonens Fellestiltak.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Hvilke erfaringer har du med implementering av tidligere læreplaner?

- a) I hvilken grad var skolen som organisasjon og de ulike individer, bevisst på hva læreplanen ga av styring av skolen? Eller var det i hovedsak lærebøkene som styrte undervisningen, uten at læreplanen var med i bevisstheten til organisasjon og lærere?
- b) Når det kom en ny læreplan, M87, L97, LK06; Hvordan la skolen(e) du jobbet på opp til å jobbe med den grunnleggende forståelsen til nye læreplaner og hvordan jobbet personalet med å implementere den nye læreplanen?
- c) Hvordan var rutinene og strukturen på skolen? Hvordan jobbet personalet i kollegiet med læreplanen?
- d) Hvilke erfaringer og tanker har du gjort deg om de ulike prosessene som var rundt innføringen av M87, L97, LK06?
- e) Hva lærte du av prosessene i det tidligere arbeidet?
- f) Ble det lagt noen føringer for arbeidet fra nivået over den enkelte skolen? Hva la kommunen til rette for i arbeidet med ny læreplan?
- g) Var det en merkbar forskjell å jobbe med en ny læreplan som lærer og skoleleder? I så fall - på hvilken måte?
- h) Hva husker du som det beste og det som kunne vært bedre?

Hvordan tolker du bakgrunnen for utarbeidelsen av ny læreplan?

- a) Hva ønsker departement eller Storting å oppnå med å innføre ny læreplan?
- b) Er dette ulikt i 2017, sammenlignet med i 1987, 1997, 2006?
- c) Hvilke styringsverktøy brukes for å innføre en ny læreplan?
- d) Hvordan påvirker det arbeidet hos skoleeier/kommunalt nivå, i rektorkollegiet, ledelsesnivå på den enkelte skole og hos lærerne?

Hvilke utfordringer ser du i egen skoles praksis i arbeidet med læreplan?

a) Hvilke faktorer vil fremme arbeidet med ny læreplan?

- Ledelsen, personalet, kommunen, skole-hjem, organisatorisk på skolen, fag- og timefordeling, timeplanteknisk osv...

b) Hvilke faktorer vil hemme arbeidet med ny læreplan?

- Ledelsen, personalet, kommunen, skole-hjem, organisatorisk på skolen, fag- og timefordeling, timeplanteknisk osv...

Avslutningsvis er det to spørsmål vi ønsker å teste ut, men som i utgangspunktet ikke er tenkt som en del av oppgaven:

Hvilke refleksjoner har du rundt arbeidet med ny læreplan, særlig satt i sammenheng med arbeidet som Ludvigsentuvalget har gjort?

Elevperspektivet

a) Hvordan kunne en utenfra se hvilken læreplan det ble jobbet med i den aktuelle skolen?

b) Hvordan merker elevene at det har kommet en ny læreplan?

- (lærebøker, endring av fag, endring av oppgavetyper? Eller er det mye det samme?)

c) På hvilken måte er elevene en del av endringsprosessen? Hvilke refleksjoner gjør du deg rundt elevmedvirkning og det Michael Fullan karakteriserer som «elever som endringsagenter»?

Er det noe annet du ønsker å si før vi avslutter intervjuet?

HUSK at hvis det kommer flere innspill etter at vi har slått av, så må vi kanskje sette i gang igjen opptakeren, og få med det også (Kvale og Brinkmann, kapittel7, s. 161).

Vedlegg 2 – Informasjon til informant

Introduksjon:

De som skal gjennomføre reformen må forstå de nye forventningene og kravene. Videre må aktørene ha mulighet til å forhandle om mening, om hva som skal forhandles og hva som skal beholdes. Til slutt må lærere og rektorer evne å prioritere i den mengden av informasjon om resultater som de har tilgang til, slik at de har mulighet til å arbeide grundig med det som har mest betydning for dem og deres skole. (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz og Hertzberg, 2012, s. 281). Det vi er ute etter i dette intervjuet, er hvordan en skoleleder «oversetter» en ny læreplan, hvilken betydning dette har for forståelse av ansvar for implementering av ny læreplan, og hvilken betydning dette har for tiltak som settes i verk på den enkelte skole.

Vi vil se etter hvordan en reform, som ny læreplan i skolen, vil kontekstualiseres. På hvilken måte vil skoleledere historisk og kvalitativt transformere reformideene inn i en «ny» skolehverdag? Hvilken forståelse har skoleledere av mandatet de får fra Stortinget ved innføring av en ny læreplan?

Vedlegg 3 - Kodetabell

Erfaringsbasert læring	Organisasjonsforståelse		<ul style="list-style-type: none"> - Påvirkning gjennom finansielle midler fra statlig hold - Pålegg om nye reformer - NKVD - Internasjonale undersøkelser (funn?) - Teknologi (funn?) - Formelle arenaer som fellesmøter - Prat mellom ansatte utenom formelle arenaer
	Kunnskapsutvikling	Enkeltkretslæring	<ul style="list-style-type: none"> - Organisasjonen lar seg ikke forstyrre av ytre påvirkning
		Dobbeltkretslæring	<ul style="list-style-type: none"> - Organisasjonen er åpen for forandring og diskuterer meningen bak
		SEKI	<ul style="list-style-type: none"> - Taus kunnskap overføres mellom ansatte- Slik har vi alltid gjort det her. - Kunnskap deles mellom ansatte i uformelle arenaer. Ansatte prater sammen. - Kunnskap deles i formelle arenaer. Kunnskap deles mellom flere ansatte og det skapes ny kunnskap. - Ny kunnskap blir taus kunnskapittelAutopiloten justeres.
	Samskapt læring	Medvirkning og demokrati	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan de ansatte har medvirket til innføring av ny læreplan
		Utvikle ny kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan de ansatte har utviklet ny kunnskap
Skolekultur	Tillit		<ul style="list-style-type: none"> - Generell tillit - Partikulær tillit - Tillitsbygging
	Kommunikasjon og dialog		<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikasjon og dialog
	Kulturelle arkitekter		<ul style="list-style-type: none"> - Exploration - Explotation - Psykologisk sikkerhet

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD



Dijana Tiplić
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 22.03.2018

Vår ref: 59743 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.03.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

59743	<i>På hvilken måte transformerer og implementerer skoleledere nye reformer i skolen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dijana Tiplić</i>
Student	<i>Ørjan Arve Sunde</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endrings skjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.11.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no