

Implementeringsstudie

En studie av lederroller ved

implementering av LUS ved Berg skole

Anne Berit Michalsen og Laila Owren



Masteroppgave i utdanningsledelse

Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling

Vårsemesteret 2010

UNIVERSITETET I OSLO

Forord

I januar 2006 startet vi på masterstudiet i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo (ILS). På det tidspunktet arbeidet vi begge som lærere. I løpet av fire år har vi begge fått lederstillinger og familieførøkelse. Til tider har det vært svært krevende å kombinere studier, jobb og familieliv. Men nå, når vi står ved veis ende, føler vi begge det har vært vel verdt strevet. Bak oss ligger en vei av engasjement, nytenkning og ikke minst en solid faglig utvikling.

Vi vil takke masterstudiet i Utdanningsledelse ved ILS for måten de har utfordret oss til å koble teoretiske perspektiver med våre egne erfaringer gjennom dette studiet. Studiet har gitt oss en faglig ballast og nyttige verktøy for lettere å håndtere de utfordringer vi står overfor i hverdagen som ledere.

En stor takk går naturligvis også til vår veileder, Marit Aas ved Universitetet i Oslo (ILS), for gode råd, stor tålmodighet og konstruktive innspill. Med smil og latter har du ført oss trygt i havn.

Videre hadde dette aldri gått uten støtte og hjelp fra våre foreldre og svigerforeldre som har stilt opp som barnevakter gjennom hele studiet. Tusen takk!

Våre ektemenn og barn fortjener den største takken av alle. De har måttet tåle fraværende mødre og koner, både fysisk og psykisk i til dels lange perioder. Dere betyr alt for oss!

Til deg som nå holder denne oppgaven i hånden, eller leser den på PC'en: Vi håper at denne studien kan bidra med noen flere dimensjoner til noe som alltid vil være aktuelt i skolen: implementeringsarbeid.

Moss/Oslo 28.03.2010

Anne B. Michalsen og Laila Owren

Innhold

FORORD.....	2
1. INNLEDNING	7
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.2 Avgrensning	11
1.3 Casebeskrivelse.....	11
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	12
2. LUS (LESEUTVIKLINGSSKJEMA).....	14
2. 1 Hva er lesing?.....	14
2.2 Kartlegging av elevers leseferdigheter.....	15
2.3 Hva er LUS ?	16
2.4 LUS – et kartleggingsverktøy for vurdering av elevers lesekompetanse.....	23
2.5 LUS som styringsverktøy i skolen.....	25
2. 6 Opplæring/implementering.....	30
3. LEDELSE AV UTVIKLINGSARBEID.....	32
3.1 Ledelse – individuelt eller kollektivt fokus?.....	32
3.2 Makt og tillit.....	34
3.3 Lederrollen.....	35

4. ORGANISASJONSUTVIKLING OG IMPLEMENTERING.....	40
4.1 Organisasjonsutvikling.....	40
4.2 Røviks teori om organisasjonsoppskrifter.....	42
4.3 Michael Fullans teori om implementering.	46
5. METODE.....	56
5.1 Intervju.....	57
5.1.1 Valg av informanter.....	58
5.1.2 Intervjuguide.....	59
5.1.3 Gjennomføring.....	60
5.1.4 Analysestrategi.....	63
5.2 Etiske vurderinger.....	73
5.3 Datakvalitet.....	74
5.3.1 Validitet.....	75
5.3.2 Forbedring av datakvaliteten.....	76
6. PRESENTASJON AV RESULTATER.....	78
6.1. Hvordan beskriver skolelederne og den eksterne veilederen implementeringsprosessen?.....	79
6.1.1 Når rektor eier <i>behovet</i>	79

6.1.2 Flere tilnærminger til <i>tydelighet</i>	81
6.1.3 LUS –et <i>ukompleks</i> verktøy?.....	83
6.1.4 <i>Ledelsen</i> –sentrale endringsagenter?.....	85
6.1.5 <i>Ekstern veileder</i> –implementeringens suksessfaktor?.....	86
6.2 Hvilke lederroller er fremtredende i prosessen?.....	89
7. DRØFTING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	95
REFERANSER.....	104
VEDLEGG.....	109

FIGUROVERSIKT

Figur 1. LUS-trappa.....	18
Figur 2. LUS-graf.....	26
Figur 3. Tre lederroller fra Skedsmo og Aas.....	38
Figur 4. Analysestrategi.....	64
Figur 5. Lederroller rektor.....	90
Figur 6. Lederroller inspektør.....	91
Figur 7. Lederroller ekstern veileder.....	93

1. Innledning

Endringsledelse har vært og er vårt felles interessefelt. Da vi høsten 2008 ble spurt om å følge en implementeringsprosess på nært hold, følte vi begge at det var et riktig valg i forhold til vår masteroppgave. Implementering vil alltid være en sentral del av en leders hverdag og vil alltid være essensielt i forhold til det å drive utvikling eller endring ved en skole. Skoleledelsen har en sentral rolle i enhver implementeringsprosess.

Gjennom vår studie ønsker vi å gi kunnskap om en implementeringsprosess. Vi ble kontaktet av ledelsen ved Berg skole i forbindelse med at LUS (leseutviklings skjema) skulle implementeres ved skolen. Det er gjort mange implementeringsstudier, men det er oss bekjent ikke skrevet noe om implementeringen av LUS tidligere. Vi håper derfor å kunne bidra med noe nytt i feltet. Formålet med oppgaven er dels å bringe ny kunnskap om hvilke utfordringer skoleledere møter når de skal implementere LUS, dels hvilken betydning det har for lederrollen at implementeringsprosessen gjennomføres av en ekstern veileder.

Vi ønsker å beskrive hvilke *utfordringer* ledelsen ved skolen møtte ved *implementeringen* av LUS. Det var naturlig å velge en kvalitativ tilnærming i forskningen ettersom metoden fremstiller utsagn og tenkemåter i ord, ikke i tall, slik tilfellet er i kvantitativ forskning. Våre undersøkelser baserer seg primært på intervjuer med ledelsen på skolen og med ekstern veileder. Skolens navn er fiktivt med hensyn til anonymisering.

Internasjonale studier som PISA¹ og PIRLS² avdekker svakheter i elevenes leseferdigheter (Aas, 2009). Dette, sammen med resultater fra nasjonale prøver, presser igjennom tiltak i norsk skole. LUS, blant flere, er ett av de mer gjennomgripende tiltak. Gjennom Kunnskapsløftet er det satt stor fokus på lesing som

¹ PISA - Programme for International Student Assessment

² PIRLS – Programme for International Reading Literacy Study

grunnleggende ferdighet i alle fag. Slik sett er oppgaven vår svært aktuell da den i høyeste grad omhandler lesing og kartlegging av leseferdigheter. Økt fokus på betydningen av at elevene får en god lesekompetanse gjør at flere verktøy for å kartlegge slik kompetanse nå kommer på banen. Lærerne har behov for et redskap som kan gi sikkerhet i vurderingen av hvor elevene står i sin leseutvikling.

Enhver endringsprosess medfører *utfordringer* for flere ledd i organisasjonen. I vår oppgave begrenses dette til utfordringer i forhold til å lede en prosess der en ekstern veileder kommer inn og leder implementeringen. Når vi her definerer utfordringer, tar vi utgangspunkt i Michael Fullans (2004) implementeringsteori. Her skisseres kritiske aspekter i en implementeringsprosess. Med utfordringer mener vi her faser eller situasjoner underveis i implementeringen som oppleves vanskelige eller problemfulle for skolelederne. Fasene eller situasjonene vi etterspør er basert på Fullans teori.

Det finnes ulike definisjoner av *implementering*. I vår oppgave legger vi Michael Fullans teori til grunn. Den består av ni ulike punkter som er relevante i implementeringsprosesser i skolen. For Fullan er implementeringsbegrepet en del av en endring (educational change). Endring består, i følge Fullan, av tre faser: 1. innledende fase (*initiation*) 2. implementeringsfase (*implementation*) og 3. institusjonaliseringsfase (*continuation*). Den innledende fasen består av en mobilisering som fører fram til endelig bestemmelse om å fortsette endringsforløpet. Fase 2, implementeringsfasen, utgjør de 2-3 første årene der en skole forsøker å ta i bruk eller gjennomføre en reform i praksis. Tredje og siste fase omhandler institusjonalisering og refererer til hvordan endringen blir en del av organisasjonen, en naturlig del av systemet. I denne fasen kan det også forekomme at det nye, eller endringen, forsvinner ut av systemet. Fullan definerer implementering som “ *the process of putting into practice an idea, a program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change* (Fullan, 2004). Vårt empiriske materiale er knyttet til det første året i fase 2. Michael Fullan presiserer at implementering innebærer endring av *praksis* som i skolen kan forekomme på flere nivå. Endringen av praksis kan for eksempel dreie seg om konkrete endringer som

skjer i klasserommet, med læreren, med hele skolen eller med alle skolene i en hel kommune.

Vi vil særlig belyse skoleleders *rolle* i en implementeringsprosess som styres av en ekstern veileder, i motsetning til ordinære implementeringsprosesser der lederen selv er ansvarlig for prosessen. Vi ønsker spesielt å undersøke hvordan skolens ledelse påvirkes av at en ekstern konsulent kommer inn i skolen og driver prosessen.

LUS er et kvalitativt vurderingsverktøy som bygger på læreres erfaring fra arbeid med lesing og vurdering av elevers leseutvikling over tid (Allard, Rudquist & Sundblad, 2006). Det var spesielt interessant for oss å skrive om implementering av nettopp *LUS*. En av oss driver *LUS*-opplæring ved flere skoler og har betegnelsen superluser. Den andre er meget engasjert i lese- og skriveopplæring, men mildt skeptisk til *LUS* som system. Ulike posisjoner og erfaringer har vært udelt positivt for oss i prosessen og vi tror dette gir en nyansert beskrivelse av *LUS* i oppgaven vår.

Ledelse, i vår sammenheng, er de formelle ledernes tanker og handlinger i implementeringsprosessen. Med grunnlag i våre data kan vi si noe om ledernes beskrivelser av egne tanker og handlinger rundt implementeringsprosessen. Selv om vi har gjort noen observasjoner i praksisfeltet, kan vi *ikke* si noe om det som *faktisk* har blitt gjort i praksis. Ledelsen ved Berg skole består av rektor og to inspektører. Vår studie omfatter kun rektor og en av inspektørene ved skolen siden disse har hovedansvaret for implementeringen av *LUS*.

Vårt hovedanliggende er altså å følge en implementeringsprosess, og vi vil legge implementeringsteori til grunn. Samtidig ser vi for oss at vi kan gjøre noen funn i forhold til *LUS* som kan være av interesse. Blant annet drøfter vi *LUS* som system i lys av Røviks teori om *organisasjonsoppskrifter*. Med institusjonelle oppskrifter menes her myter/oppskrifter med helt spesielle kjennetegn som spres på særegent vis. Dette kan få føringer for hvordan *LUS* bør introduseres og finne sin vei inn i organisasjonen. Vi mener kunnskap om denne implementeringsprosessen kan ha overføringsverdi til implementering av organisasjonsoppskrifter generelt.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å kartlegge hvilke utfordringer skoleledere står overfor i forbindelse med implementering av LUS, blir det relevant å utforske hvordan skolelederen beskriver arbeidet med prosessen. Kan en forståelse av ledernes utfordringer knyttet til en implementering av LUS ha praktisk betydning for hvordan skoler utvikler en beredskap eller lederstrategi for å møte utfordringer knyttet til tilsvarende implementeringsprosesser? Problemstillingen som søkes besvart er:

Hvilke utfordringer møter ledelsen ved Berg skole ved implementeringen av LUS?

Spørsmålet i problemstillingen vil vi besvare gjennom følgende forskningsspørsmål:

1) Hvordan beskriver skolelederne og den eksterne veilederen implementeringsprosessen?

Skoleledernes beskrivelser av hvordan de opplever implementeringsprosessen kan gi informasjon som belyser om, og i så fall hvilke, utfordringer ledelsen møter ved implementeringen av LUS. Veilederens beskrivelser vil kunne gi oss tilleggsinformasjon om denne type implementering, hvor en ekstern person inntar en lederrolle i prosessen.

2) Hvilke lederroller er fremtredende i prosessen?

I rapporten fra skolelederundersøkelsen 2005: "Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen" drøfter Marit Aas og Guri Skedsmo hvordan skoleledere selv forstår sin rolle og hvilket lederfokus de mener er fremtredende i ledelsesutøvelse i skolen. På bakgrunn av faktoranalyse har Aas og Skedsmo konstruert tre ulike lederroller; "Systemutvikleren", "Støttespilleren" og "Inspiratoren". Hvilke tanker beskriver skolelederne? Hvilke handlinger beskriver skolelederne? Hva legger skolelederne vekt på i forbindelse med prosessen? Dette er relevant for oss for å belyse hvilke lederroller de formelle lederne inntar i implementeringsprosessen.

1.2 Avgrensning

I dette avsnittet kommer vi med en redegjørelse for valg vi har gjort med hensyn til avgrensning. Hva som får plass innenfor rammen av en masteroppgave har vært bestemmende for omfang og avgrensning.

Vi har valgt å fokusere på implementeringen av LUS ved *en* skole. Dette er derfor et situert eksempel og funnene vil ikke automatisk kunne overføres til andre implementeringsprosesser, selv ikke en LUS-implementering.

Vår studie begrenser seg til det første året av implementeringsfasen. Våre funn vil derfor ikke kunne si noe om *hele* implementeringsfasen, kun en begrenset del. Ved innhenting av data gjenstod fremdeles noe av den formelle opplæringen av LUS. Vi må derfor ta det forbehold at ledernes beskrivelser av tanker og handlinger muligens ville vært annerledes dersom vi gjorde undersøkelsen ved et senere tidspunkt.

I oppgaven vår ser vi kun på skoleledernes og den eksterne veilederens oppfatninger. Vi har gjort ett enkelt intervju med hver av lederne. Dette er et pragmatisk valg vi har gjort av omfangshensyn.

1.3 Casebeskrivelse

Berg skole er en av ti grunnskoler i Solvang kommune. Kommunen har en tonivå-modell og er beliggende på Østlandet ca 20 minutter fra Oslo. Rektorene i kommunen er enhetsledere. I tillegg til det daglige ansvaret har de fått delegert avgjørelsesmyndighet i en rekke saker som tidligere var tillagt en skolesjef. Solvang kommune har som skoleeier en visjon om å utvikle Norges beste skole.

I skolepolitisk rammeplan for skoler i Solvang vektlegges god ledelse som en forutsetning for å oppnå tilfredsstillende resultater. Planen skisserer en ansvarliggjøring for den enkelte lærer i forhold til elevene og for enhetsleder som leder for hele skolen. Det presiseres at Solvang kommune skal ha en solid lærerstab med høy faglig og sosialpedagogisk kompetanse.

Berg skole har 370 elever. Skolefritidsordningen har 170 barn. Til sammen jobber det 47 ansatte ved skolen. Ledelsen består i dag av rektor og to inspektører. Inspektørene er ansvarlige for henholdsvis 1.-4. trinn og 5.-7. trinn. Rektor har vært leder ved skolen i ca. 5 år. Skolen har inneværende år to store satsingsområder; PALS og LUS. Sistnevnte er en del av et større utviklingsarbeid som omhandler tilpasset opplæring i lese- og skriveopplæringen. Berg skole er den eneste i kommunen som satser på LUS.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Innledningsvis har vi gjort rede for valg av tema for oppgaven vår. Vi har presentert problemstilling og forskningsspørsmål, presentert caset og definert sentrale begreper. Vi har også gjort rede for noen avgrensninger det har vært nødvendig å gjøre innenfor rammen av en masteroppgave.

I kapittel 2 presenteres hovedsakelig kartleggingsverktøyet LUS. For å sette LUS i riktig sammenheng gir vi først en definisjon av begrepet lesekompetanse. Vi drøfter fordeler og ulemper ved LUS og sammenligner verktøyet med andre typer kartlegginger som finnes på markedet i dag. Dette kapitlet redegjør for fenomenet vårt - LUS. For å få fullt utbytte av oppgaven videre mener vi det er viktig med et grundig kjennskap til LUS. Kapitlet er derfor relativt omfattende.

Kapittel 3 brukes i sin helhet til å ramme inn begrepet skoleledelse og hvilke perspektiv vi inntar videre i oppgaven. Skolelederens ulike roller, hentet fra Skedsmo og Aas (2006), blir beskrevet her og er en sentral del av oppgaven vår.

I kapittel 4 redegjør vi for vårt teoretiske fundament for implementering og organisasjonsendring. Her beskriver vi Michael Fullans implementeringsteori og Røviks teori om organisasjonsoppskrifter. LUS er den røde tråden gjennom hele kapitlet. Både implementeringsteori og teori om organisasjonsoppskrifter blir eksemplifisert gjennom LUS.

Dette leder videre mot kapittel 5 – som tar for seg en beskrivelse av forskningsdesign og hvilke metoder vi har valgt å bruke for innhenting av data, samt en begrunnelse for dette valget. I tillegg skriver vi om valg av forskningsfelt, og hvordan vi har

bearbeidet det materialet vi har innhentet, samt påliteligheten eller reliabiliteten i forhold til å bearbeide empirien.

I kapittel 6 analyserer, beskriver og drøfter vi funnene våre med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I siste kapittel sammenfatter vi og konkluderer funnene våre og drøfter forskningsmessige bidrag til feltet. Vi ser også på veien videre i forhold til overføringsverdi og hvilke andre typer forskningsbidrag som ville vært spennende med tanke på implementering av organisasjonsoppskrifter generelt.

2. LUS (Leseutviklings skjema)

I dette kapitlet vil vi redegjøre for LUS (leseutviklings skjema) og drøfte hvorvidt LUS egner seg som verktøy for å kartlegge elevers leseferdigheter. Vi drøfter styrker og svakheter ved LUS og ser hvordan det kan brukes både som et kartleggingsverktøy for lærere, men også hvordan LUS kan være et styringsverktøy for ledere. For å forstå fenomenet LUS er det først nødvendig å se nærmere på hva lesing er. Vi innleder derfor med å definere lesekompetanse og vi legger vekt på hvorfor lesing er et svært aktuelt tema akkurat nå.

2.1 Hva er lesing?

I Kunnskapsløftet er lesing en grunnleggende ferdighet som skal oppøves i alle fag og for første gang har vi en læreplan som har egne mål for leseutvikling på alle hovedtrinn i grunnskolen. Leseopplæring har tradisjonelt vært norsklærernes ansvar og kanskje er det slik at de gjennom sin utdanning og yrkeserfaring vil være bedre rustet til å drive leseopplæring enn andre faglærere. Men i følge Kunnskapsløftet kan i prinsippet ingen fraskrive seg dette ansvaret uansett hvilket fag de underviser i (Roe, 2008, s.14).

Lesing eller lesekompetanse defineres ofte som et produkt av ordavkodning og forståelse: lesing = ordavkodning × forståelse. Ordavkodningen har gjerne vært betegnet som den tekniske delen av leseprosessen og forståelse som den språklige faktoren (Hulaas Lyster, 2002). I PIRLS og PISA er *lesekompetanse* (reading literacy) et sentralt begrep som defineres slik: "Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one`s goals, to develop one`s knowledge and potential to participate in society (OECD, 2002, s.25) . Også her defineres lesekompetanse ved hjelp av to hovedkategorier; avkodning og forståelse. Lesingens meningsaspekt, altså forståelsen, er avhengig av de erfaringer, kunnskaper og forventninger som leseren møter teksten med i en gitt situasjon. Rapporten fra tiltaksplanen "Gi rom for lesing" (2003) viser til et tredje aspekt ved lesekompetansen. Her tillegges lesing som kulturell kompetanse en viktig dimensjon. Det vises til barns og unges oppvekst i et samfunn preget av et enormt

informasjonstilfang, rask teknologisk utvikling, et flerkulturelt samfunnsbilde og flytende kulturelle referanserammer. Å kunne "lese" de ulike kontekstene krever ikke bare en lesekompetanse, men også en utvidet *kulturell kompetanse* (Gi rom for lesing, Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

2.2 Kartlegging av elevers leseferdigheter

I Norge har vi ikke en lang tradisjon med systematisk kartlegging av elevers leseferdigheter (Aas, 2009). Økt fokus på betydningen av at elevene får en god basiskompetanse i grunnleggende ferdigheter, deriblant lesing, gjør at flere verktøy for å kartlegge slik kompetanse nå kommer på banen. Lærerne har behov for et redskap som kan gi sikkerhet i vurderingen av hvor elevene står i sin leseutvikling. I tillegg bør et slikt kartleggingsverktøy eller vurderingsverktøy være enkelt å bruke, det bør være systematisk og ikke minst bør det gi anvisninger om hvordan elevene kan komme videre mot nye mål (Frost i Lundberg & Herrlin, 2008). Rektor har et spesielt ansvar for at skolen har et systematisk opplegg for kartlegging av elevers leseferdigheter.

Skolens viktigste oppgave er å sørge for at alle elever lærer å lese. Skriftspråket får stadig større betydning i arbeidsliv og i samfunnet generelt, oppgaven er dermed mer påkrevd enn noensinne (Lundberg & Herrlin, 2008). Dette får konsekvenser for leseopplæringen i skolen, men det åpner også dører for en ny og kanskje mer systematisk praksis av kartlegging av elevers leseferdigheter.

2.3 Hva er LUS?

LUS er et kvalitativt vurderingsverktøy som bygger på læreres erfaring fra arbeid med lesing og vurdering av leseutvikling over tid (Allard et al., 2006).

Den svenske leseforskeren Bo Sundblad og en gruppe lærere utviklet verktøyet i Stockholm tidlig på 80-tallet, og det ble tatt i bruk i Stockholmskolen. Lenge ble LUS referert til som Stockholmsmodellen her i Norge. I dag er LUS et vanlig innslag i norske skoler, og nær alle grunnskoler i Oslo er LUS-skoler. I løpet av snart 30 år

har LUS blitt endret flere ganger som følge av at pedagoger har påpekt svakheter med systemet, samt metodiske forandringer i skolen knyttet til lese- og skriveopplæringen.

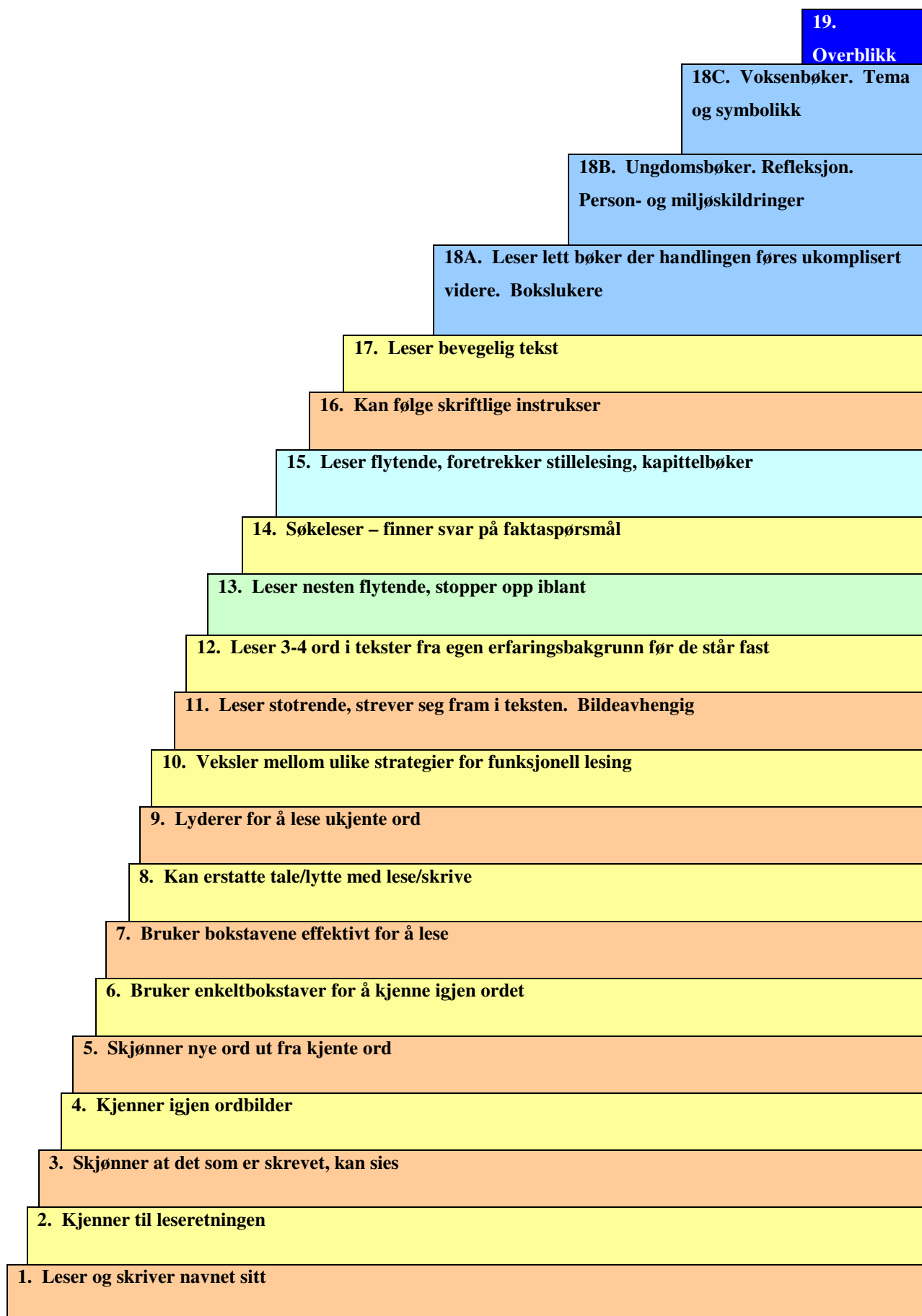
LUS er et kartleggingsverktøy som gir oversikt over hvor den enkelte elev er i sin leseutvikling. Leseutviklingskjemaet gjør det mulig å plassere alle lesere, uansett alder, inn på et utviklingstrinn. Denne plasseringen gjøres på grunnlag av lærerens vurdering av elevens leseferdigheter, målt ut fra lesekvalitetene som beskrives for hvert trinn i LUS (www.utdanningsetaten.oslo.no lastet ned 01.03.09).

Utformingen av LUS er basert på forskning om hvordan barn lærer å lese. Selve programmet er utarbeidet i samarbeid med yrkesaktive lærere. Forskerne Sundblad og Allard har samlet inn data fra lærere som omhandler deres erfaringer fra arbeid med lesing og leseutvikling over tid. Hvordan barna trekker de slutningene som fører til at de blir lesekyndige er det ulike meninger om. Derimot kan man se tegn på utvikling gjennom det barna gjør. Tegnene kommer i en bestemt rekkefølge hos de fleste barn, i følge Allard, og det er disse tegnene LUS har grepet fatt i (Allard et al., 2006, s.54).

Begrepet *lusing* brukes her og senere i oppgaven. Med lusing menes selve vurderingen av elevenes lesekompetanse og føringen av resultater inn i en vurderingsprotokoll, *lus protokoll* (ibid). I et kvalitativt verktøy som LUS er det lærernes faglige skjønn som ligger til grunn for vurderingene. Det forventes at lærerne fyller inn LUS protokollen flere ganger i løpet av et skoleår, vanligvis fire ganger. Selve lusingen foregår ved at læreren observerer eller kartlegger sentrale trekk ved elevenes lesing, som for eksempel avkoding, leseflyt, energibruk og lesevaner. Dersom observasjon i klasserommet ikke er tilstrekkelig, kan læreren gjennomføre en lus-samtale med eleven. En lus-samtale er en strukturert samtale der eleven blant annet skal fortelle om boka han leser og svare på spørsmål knyttet til denne.

LUS består av tre hovedfaser: den utforskende fase (punkt 1-12), den ekspanderende fase (punkt 13-19) og den litterate fase. Den utforskende fase beskriver hvordan barn suksessivt tilegner seg leseferdigheter og hvordan forståelsesbasert lesing krever mye energi og oppmerksomhet. Mot slutten av den utforskende fase tilegner barna seg

strategier som gjør at de behersker mer omfangsrrike tekster. I den ekspanderende fasen tilegner barna seg tre nye lesefunksjoner: de søkeleser, følger skriftlige instruksjoner og de leser for å få oversikt. Den litterate fase beskriver en lesing som forutsetter abstrakt og hypotetisk tenkning. Her behersker leseren å trekke konklusjoner om fenomener utenfor egen erfaringsverden (Allard et al., 2006). I de tre fasene finner vi punkter (fra 1-19) som gir en beskrivelse av bestemte kvaliteter i barns leseutvikling. Begrepet kvaliteter kan her oppfattes synonymt med *kjennetegn* eller *beskrivelser* av leseferdigheten. *LUS-trappa* gir en kort oversikt over hvert punkt:



Figur 1: LUS-trappa.

LUS-trappa er delt i 19 progressive trinn, der trinn 18 er delt i tre nivåer. Bak hvert av disse punktene finnes detaljerte beskrivelser av lesekvalitetene. Under punkt 12 finnes for eksempel denne beskrivelsen:

Under punkt 12 har barna vent seg til de nye kravene teksten stiller, og leseferdigheten deres øker når de leser. De må fortsatt legge mye energi i selve lesingen, og har behov for å stoppe opp med jevne mellomrom for å tenke seg om og samle betydningen av det de har lest, eller fordi de trenger å lydere et ord før de kan gå videre i teksten. De bruker fremdeles mye energi på selve lesingen, det kan en høre av måten de leser på. Tilbakefall til overgeneralisering av lydering, som er nokså vanlig under punkt 11, forekommer nå sjeldnere. Et tegn på det er at de ordene som barna står fast ved, nå i større grad er ord de ikke forstår. Det er stort sett i slike tilfeller de griper til lyderingsstrategien for å lese selv korte ord.

(Allard et al., 2006, s. 74)

I tillegg gis det beskrivelser av elevens betoning, høytlesing og hva slags type støtte en elev som befinner seg på punkt 12 trenger i sin leseprosess. I LUS-boka viser forfatterne ett eller flere eksempler på hva slags type bøker som passer for hvert enkelt LUS-punkt.

LUS-trappa angir en del observerbare framskritt i den rekkefølgen de opptrer i. Hvert punkt kan beskrives som en fase som innebærer en utvikling som spenner over tid og der det skjer en innarbeiding eller foredling (forbedring) av kvaliteten. Hvert trinn/ hver ny kvalitet utgjør en fase på vei mot en mer avansert tilstand. LUS-trappa er ikke en skala med like trinn, det vil si at det forventes at eleven skal være «lenger» på enkelte trinn, som for eksempel punkt 13 og 18a.

LUS bygger på et læringssyn innenfor kognitiv skjemateori som tar det for gitt at barns leseutvikling utvikles i trinn (skjema). Skjemateori går i korthet ut på at erfaringer lagres i hjernen i mer eller mindre kompliserte skjemaer. Et skjema er et slags abstrakt minnesystem som enten dukker opp automatisk eller som kan hentes

fram til leserens bevissthet. Det kan defineres som en organisert struktur som inneholder vår kunnskap og forventning om et bestemt utsnitt av verden. Skjemaene ligger lagret i hjernen og når vi leser vil de kunne hentes fram fra langtidsmindet og være med på å aktivere den kunnskapen vi har fra før. Et kognitivt skjema kan for eksempel bestå av fortellingsstrukturer, som settes i beredskap hver gang vi begynner å lese eller høre en fortelling. Innledningen «Det var en gang» vil i de fleste tilfeller fremkalle forventningen om et eventyr (Roe, 2008, s.32). Kritikere vil hevde at lesekompetansen ikke utvikles trinnvis, men at nye leseferdigheter kan utvikles parallelt. Det er viktig å presisere at LUS bygger på læreres erfaring med hvordan *de fleste barns* leseferdigheter utvikles, men at ikke alle barns utvikling skjer på denne måten.

Kartleggingsverktøyet kan nyttes til å plassere alle lesere, uavhengig av alder, inn på et ferdighetstrinn, pedagogisk kalt utviklingstrinn. Ved at neste utviklingstrinn blir synliggjort, kan LUS brukes som et redskap for *vurdering for læring*. Dersom en elev er på LUS-punkt 9, kan læreren veilede eleven videre ved å bruke kjennetegnene fra punkt 10. Slik kan LUS være en del av arbeidet med systematisk underveisvurdering i skolen.

Skolene sitter på den pedagogiske kompetansen og kjennskap til det helhetlige bildet av eleven, og dette danner grunnlaget for de individuelle tiltakene som bør følge en LUS-kartlegging. LUS kartlegger leseferdighetene, men kommer ikke med forslag til metoder eller organisering for å få til bedring. Kritikere hevder at dette er en svakhet ved LUS. De mener at verktøyet ikke bidrar med annet enn kartlegging av leseferdigheter. Dersom lærerne ikke vet hva de skal gjøre med LUS-resultatene, blir ikke LUS et redskap for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs nivå. Kanskje er nettopp dette noe av årsaken til at det nå dukker opp lignende kartleggingsverktøy på markedet. SOL (systematisk observasjon av leseferdigheter) er et slikt verktøy ([http://www.gjesdal.kommune.no/web/web.nsf/\\$all/68AF783A7ED06859C12576EF00453A1E](http://www.gjesdal.kommune.no/web/web.nsf/$all/68AF783A7ED06859C12576EF00453A1E)). Her blir elevenes leseferdigheter beskrevet gjennom en pyramide bestående av 9 punkter. Til hver fase finnes det en tiltakspakke med ulike metoder en lærer kan ta i bruk for å sørge for progresjon i elevenes leseferdigheter. Tilhengere av

LUS hevder på den andre side at lærerne selv er mest kompetente til å gjøre de rette metodevalgene og finne den undervisningsformen som er best egnet. Når lærere plasserer elevene på ulike trinn i leseutviklingsskjemaet, vil det ligge implisitt hva elevene mestrer, og hva elevene ikke mestrer i lesesituasjonen. I lys av dette ser vi at LUS støtter seg til lærernes profesjonalitet og i så måte er i tråd med de økte krav om ansvarliggjøring og profesjonalisering som Kunnskapsløftet også legger opp til.

LUS omtales som et metodeuavhengig verktøy. Dersom man leser ”Den nye LUS-boken,” (2006) er det derimot ganske opplagt at LUS støtter seg til whole-language eller analytisk tradisjon. Leseopplæringsmetoder blir gjerne delt inn i to hovedtyper, den *syntetiske* og den *analytiske*. Den syntetiske metoden fokuserer på de minste elementene i skriftspråket, som bokstaver og stavelser, mens den analytiske metoden fokuserer på ord, setninger eller tekster, som den meningsbærende delen av skriften. De to metodene begynner altså med ulike nivåer i skriftspråket. Syntetiske metoder som er brukt i Norge er stavelsesmetoden og lydmetoden. Lydmetoden er en den som brukes mest i dag blant de syntetiske metodene. Her begynner man med å lære bokstavens lyd, og ikke navnet på den. Kritikere stiller spørsmålsteget ved om LUS er et uproblematisk bidrag til utviklingen av lesekompetanse hos skoleelever nettopp fordi LUS tilhører whole-language/analytisk tradisjon (Utdanning 11/2009).

Forfatterne av LUS-boka; Allard, Rudqvist og Sundblad er opptatt av at lærestoff må gi mening, og forforståelse og forutsetninger for å forstå er derfor viktig. Videre hevder forfatterne at barnets behov for å forstå og skape mening gjør at barnet selv oppdager strukturene i språket. Flere pedagoger hevder derimot at analytisk metode ikke fungerer for barn som sliter med ulike lesevaner, som for eksempel dysleksi. De mener at fonologisk bevissthet, gjennom syntetiske metoder, er viktig og riktig for at elevene skal oppnå en funksjonell lesing. Kritikere problematiserer videre at LUS-boken har et ensidig fokus på at elever som blir møtt med en nøyaktig og konsekvent lyderingsmetodikk risikerer å få enorme problemer med lesingen. Det er riktig at LUS er tuftet på en whole-language tradisjon. Dersom man setter analytisk og syntetisk tradisjon opp mot hverandre og kobler de til LUS, vil man finne at leseutviklingsskjemaet helt klart underbygger flest kjennetegn fra analytisk tradisjon.

Men deler av skjemaet vil ”anerkjennes” av begge retninger. Tilhengere av LUS hevder at LUS anerkjenner nødvendigheten av å lære barn å lydere. De mener at LUS-kvalitetene 6,7,8 og 9 alle beskriver barns forhold til lydering (Utdanning, 14-15, 2009). At LUS-boken så ensidig fokuserer på prinsipper for analytisk leseopplæring er muligens en svakhet, eller i det minste utgjør det visse begrensninger for bruk i norsk skole (Utdanning 21/2008). Men det er viktig å påpeke at LUS-tenkningen innebærer at lærere hele veien må fokusere på elevenes forståelse og det er viktig uansett hvilken metode man foretrekker. Lydmetoden kan lett benyttes i Norge, fordi norsk er et relativ lydrett språk. Det vil si at ordene ofte er satt sammen på en slik måte at bokstavene har den lyden de har når de står hver for seg. I en analytisk tradisjon starter man med en betydningsbærende del av skriftspråket, som for eksempel ord, setninger eller små tekster. Hvilken av metodene som er den beste er vanskelig å si (Engen, 2002). Mye tyder på at den analytiske metoden egner seg best for de elevene som relativt lett kan lære seg å lese og skrive, mens den syntetiske metoden er en fordel for de som sliter litt. Men hver metode i seg selv kan fungere godt med en god lærer som vet hvordan metoden skal benyttes. Dette får noe å si for bruken av LUS. Fordi LUS fremstår med mer enn bare selve leseutviklingskjemaet (vurderingsprotokollen), deriblant teori om leseopplæring, kan det være at lærere setter et ensidig fokus på analytisk tilnærming og dermed ikke tilpasser metodebruk etter ulike elevers behov.

LUS er altså ment å skissere utviklingsforløpet til de *fleste* elever, ikke alle. Det er et grovkornet verktøy som ikke vil kunne ta inn alle nyanser ved leseutviklingen – det ville da bli for omfattende og komplisert å bruke. Det vil nok til enhver tid være eksempler der lærere opplever at LUS ikke kan brukes som vurderingsverktøy for *alle* elevene. Spørsmålet blir da om det er mulig at *ett* kartleggingsverktøy kan brukes for å kartlegge *alle* elevers lesekompetanse.

LUS har, i følge flere lærere (Allard et al., 2006), gitt en større forståelse for at leseutviklingen er en livslang prosess og at leseopplæring ikke kun er knyttet til småskolen og begynneropplæringen i lesing. Oppmerksomheten blir nå i større grad rettet mot den «andre leseopplæringen» som normalt foregår på mellomtrinnet. I

starten leser elever for å bli bedre til å lese, etter hvert leser elevene for å *lære*. For å lære er det helt essensielt at vi forstår det vi leser. For å få fullt utbytte av en tekst kreves det gode lesestrategier. Med lesestrategier menes her tiltak lesere setter i verk for å fremme forståelsen (Roe, 2008, s.84). Lesestrategier har fått mye oppmerksomhet de siste par årene og det er skrevet flere bøker om lærings- og lesestrategier. Et kvalitativt kartleggingsverktøy bør gi en detaljert beskrivelse av viktige lesestrategier. LUS gir en eksplisitt beskrivelse av fire ulike strategier: å lese ordbilder, å ta i bruk første bokstav i et ord, å lydere og sammenlikne nye ord med ord de kan fra før. Alle lesestrategiene som nevnes her er knyttet til begynneropplæringen i lesing. Roe (2008) har sammenfattet ulike lesestrategier fra en rekke studier av gode lesere. I alt fant hun 15 ulike strategier, de fleste av dem knyttet til lesing for læringens skyld. Eksempler på disse strategiene er å foregripe, å overvåke, tenke høyt, stille spørsmål og visualisere. At LUS ikke beskriver disse strategiene, eller lignende strategier *eksplisitt*, er muligens en svakhet ved verktøyet.

2.4 LUS – et kartleggingsverktøy for vurdering av elevers lesekompetanse

Det er bred enighet om at systematisk leseopplæring og fortløpende vurdering av elevenes lesekompetanse har en positiv innflytelse på leseutviklingen (Roe, 2008, s.154). Begrepene summativ og formativ brukes ofte om vurdering. En leseprøve er et eksempel på en summativ vurdering av elevens lesekompetanse. Den formative vurderingen er prosessorientert og LUS er et eksempel på et system som faller innenfor denne form for vurdering. Det er viktig å være klar over at denne distinksjonen mellom formativ og summativ vurdering handler om intensjonen bak vurderingen og ikke om ulike former for vurdering (Dysthe, 2008).

Så lenge målet med lesingen er å bli bedre til å lese, er leseutviklingen stort sett oversiktlig. Vurderingen kan da eksempelvis fokusere på ordavkodning, leseflyt og selvkorrigerings. Etter hvert kommer forståelsesaspektet ved lesing i hovedfokus og det kan bli vanskeligere å vurdere elevens lesekompetanse ved hjelp av enkle grep som for eksempel observasjon. Dersom vurdering skal føre til læring, er det viktig at den har en motiverende effekt på elevene. Vurdering som fokuserer på svakheter, kan

virke negativt på selvfølelsen og dermed ha en negativ innvirkning på motivasjonen (Dysthe, 2008). LUS er et verktøy for læreren som bidrar til å holde fokus på det eleven *kan*, og mindre på det eleven ikke kan. Slik ser vi at LUS bygger på et positivt elevsyn der elevene skal vise frem det de kan.

Tradisjonelt har det nok ikke vært vanlig å drive systematisk vurdering av elevenes lesekompetanse etter den første leseopplæringen, med unntak av leseprøver og diagnostiske prøver. Diagnostiske prøver er i hovedsak laget for å avdekke hvilke elever som har lesevaner og hva slags lesevaner det er snakk om (Roe, 2008, s.174). Disse prøvene egner seg ikke for å sammenligne elevgrupper fordi de som regel er for enkle for gjennomsnittlige og gode lesere. Carlsten (Carlsten, 2002) er et eksempel på en slik kartleggingsprøve. Kartleggingsprøvene egner seg ikke som utgangspunkt for sammenligning av elevenes generelle lesekompetanse eller av skoler eller kommuner imellom. Resultatene kan bare si noe om andelen elever under kritisk grense er stigende eller synkende. LUS er et kartleggingsverktøy, ikke en prøve. Det er et verktøy som skal brukes til fortløpende vurdering av elevenes lesekompetanse. Elevene skal *ikke* testes i vanlig forstand, de skal vise frem egen ferdighet og fortelle om egne lesevaner. Fordi LUS ikke er en test, slik som for eksempel Carlsten og de nasjonale kartleggingsprøvene, tar det ikke undervisningstid fra elevene, men foregår integrert i undervisning eller eventuelt i elevsamtaler/LUS-samtaler. LUS skal kunne gi lærerne en helhetlig forståelse av elevens lesekompetanse, ikke kun det eleven kan prestere i en testsituasjon. Det er svært viktig at dette uttales eksplisitt i implementeringsfasen av LUS. Det kan være fristende å gjøre om enkelte av LUS-punktene til testpunkter, spesielt gjelder dette lesefunksjonene ”å kunne søkelese”, punkt 14 og ”å kunne lese en instruksjon”, punkt 16.

Typisk for kartleggingsprøvene er at resultatene angis med tall, gjerne langs en intervallskala, slik at man kan foreta matematiske beregninger og finne for eksempel middelerverdier og standardavvik (Allard et al, 2006). LUS kan i noen henseender assosieres med et tradisjonelt diagnostisk instrument. Blant annet er punktene i leseutviklingskjemaet nummerert. Dette er, i følge Allard, kun av praktiske årsaker.

Numrene gjør kommunikasjonen mellom lærere, og mellom lærere og ledelsen, enklere. Dersom en lærer sier at en elev er på LUS-punkt 12, vet de som er fortrolige med LUS akkurat hva som menes. I leseutviklingsskjemaet angir tallene kun rekkefølgen, det vil si at det er en skala med ordenstall. Dessuten gjør numrene det mulig å sammenligne alle elevers lesekompetanse, på tvers av grupper, trinn, skoler og kommuner. Likevel gir LUS-resultatene først og fremst *kvalitative* data som omhandler elevenes lesekompetanse.

Store internasjonale metastudier viser at det som gir mest uttelling på elevprestasjoner er samspillet mellom lærer og elev og den kontinuerlige vurderingen læreren gir som en integrert del av undervisningen (Dysthe, 2008). Et utvidet vurderingsbegrep, med glidende overganger mellom vurdering, undervisning og veiledning er, i følge Dysthe, veien å gå for å forbedre elevprestasjoner generelt. Hun advarer mot testregimet og påpeker at tester og prøver ikke er det viktigste elementet i elevvurdering. Dysthe argumenterer for at systematikk og konsekvent gjennomføring er vesentlig for å lykkes i vurderingsarbeidet. LUS er, i så måte, et verktøy som skal brukes systematisk i klasserommet. Det kan brukes som grunnlag for dialog og veiledning mellom lærer og elev i elevsamtalen og læreren kan bruke elementer fra LUS i undervisningen når han har leseopplæring.

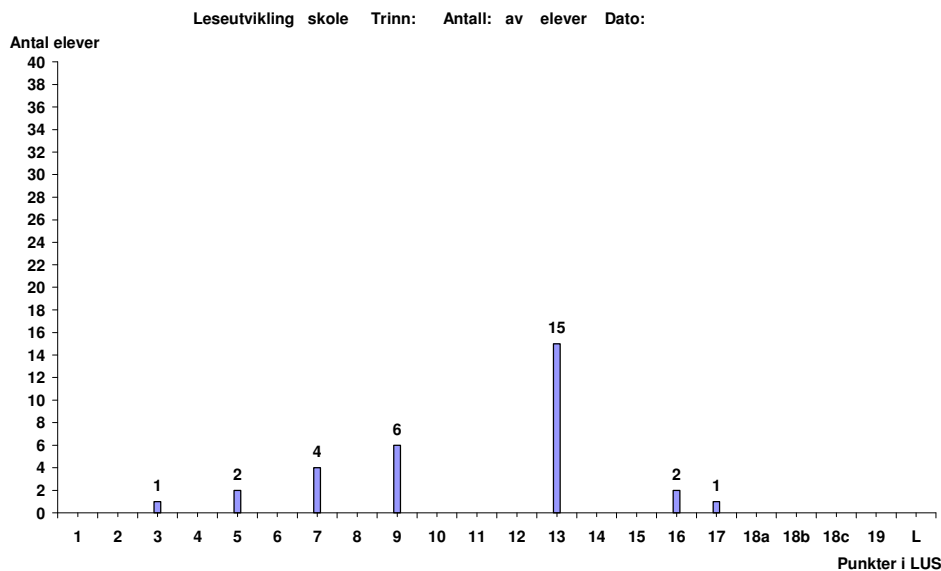
2.5 LUS som styringsverktøy i skolen

LUS ble opprinnelig laget for å hjelpe lærerne med å kartlegge elevenes leseferdigheter. LUS er derfor først og fremst et pedagogisk verktøy for lærere. Men LUS kan brukes på ulike nivåer og med ulike formål.

LUS kan være et styringsverktøy for ledelsen i skolen og på kommunalt plan. Vi vil videre drøfte LUS som styringsverktøy med fokus på *oversikt* og *kontroll*.

LUS-kartleggingen gir ledelsen styringsinformasjon ved at den presenterer en samlet oversikt over elevenes lesekompetanse, både i den enkelte gruppe og på trinnet som helhet. Ledelsen får dermed mulighet til å følge utviklingen, eller mangel på sådan, fra et overordnet perspektiv. Visualiseringen som ligger i verktøyet, gjør det enkelt å

fange opp både hvilke elevgrupper som er i god utvikling, og hvilke som må gis spesiell oppmerksomhet. Under vises et eksempel på en graf som viser leseresultatene på et trinn:



Figur 2: LUS-graf

LUS-protokollen gir altså ledelsen en mulighet til å ha oversikt over alle elevers lesekompetanse på alle trinn ved skolen. For skoleledelsen vil den helhetlige oversikten LUS gir, være et nyttig redskap når ressurser skal fordeles internt ved skolen. Ved hjelp av LUS kan en enkelt regne ut hvor stor prosentandel av elevene ved skolen som når målene i Kunnskapsløftet for 2., 4. og 7. trinn. Dette kan gi grunnlag for en omfordeling av ressursene (Allard et al, 2006). På den ene side kan LUS være et viktig styringsverktøy ved at resultatene gir grunnlag for ressursfordelingen ved skolen. Etter vår oppfatning deles sjelden resultater fra Carlsten eller andre instrumentelle kartleggingsverktøy med hele kollegiet. Men med LUS er det nettopp en viktig forutsetning at hele skolefelleskapet er kjent med kartleggingsresultatene på alle trinn. På den måten skapes muligens en større forståelse for de valgene ledelsen tar, deriblant strukturelle eller organisatoriske endringer. På den andre side bør selvsagt andre forhold, blant annet sosiale utfordringer, i elevgrupper være avgjørende for ressurstildelingen.

LUS-kartleggingen gir det enkelte lærerteamet verdifull informasjon med henblikk på best mulig utnyttelse av de ressursene teamet rår over. LUS kan brukes som styringsverktøy i skolen i den forstand at ressurser kan fordeles etter hvilke behov trinnene har. Ledelsen kan flytte ressurser til trinn som sliter med dårlige resultater og som trenger ekstra oppfølging gjennom diverse lesekurs eller oppfølging på individnivå. Informasjon som fører til endringer i ressurstildelingen på trinn kunne selvsagt ledelsen fått gjennom flere kanaler og andre kartleggingsresultater. Men fordi LUS-resultater drøftes og løftes kollektivt i et helt personale, blir det enklere å argumentere for forandringer i ressurstildelingen. Men dersom ledelsen konsekvent og i stor grad lar LUS-resultatene være premissgiver for ressurstildelingen kan dette i noen tilfeller være problematisk. Av redsel for å miste ressurser eller av ønske om å få flere ressurser kan lærerteam rapportere lavere resultater enn det som er reelt for trinnet. Vi ser at LUS støtter seg til lærernes profesjonalitet på flere vesentlige punkter og det vil være rimelig å forvente at man herunder kan stole på lærernes etikk og moral når det gjelder riktig rapportering.

På kommunalt plan kan man enkelt lage et system som gir oversikt over skolenes lesekvallitet i deler av eller i hele kommunen (Allard et al, 2006, s.131). Dersom kommunen vurderer skoler, og dermed indirekte lærere, gjennom LUS-resultater, er det viktig at *inngangsverdiene* er med. Med inngangsverdier menes her de resultatene skolene hadde i utgangspunktet. Det må altså vurderes hva en skole har oppnådd i løpet av et skoleår. En skole som hadde et dårlig utgangspunkt kan ha gjort enorme fremskritt i forhold til en skole som hadde gode resultater i utgangspunktet. Dersom disse skolene sammenlignes kun ut fra sluttresultatene, kan dette ha negativ innvirkning innad i organisasjonen. På den ene side vil sammenligninger med andre skoler gi ledelsen indikasjoner på hvordan man ligger an i forhold til disse og danne utgangspunkt for forbedringer ved egen virksomhet. På den andre side kan konkurranse og rangering ha negativ effekt på langsiktighet i forhold til utviklingsarbeid ved skolen fordi det forventes raske forbedringer av skolens resultater. Dersom LUS-resultater brukes som en resultatindikator er det uansett

avgjørende at kommuneadministrasjonen kjenner til ulike forklaringsfaktorer den enkelte skole måtte ha, som for eksempel sosioøkonomiske faktorer.

I følge Allard et al har LUS blitt godt mottatt av politikere. De viser til kommuner i Sverige der skolepolitikere begynner å stille konstruktive spørsmål til rektorene på bakgrunn av LUS-fremstillingene. På den ene side kan LUS-resultatene være med på å skape en konstruktiv dialog der politikere kan etterspørre rektorenes prioriteringer av tiltak og bakgrunn for tiltakene som settes inn med tanke på å bedre elevenes lesekompetanse. På den andre side kan rektorene føle at LUS bare føyer seg inn i rekken som ett av mange rapporteringskrav. Og at rektor må forsvare og forklare eventuelle dårlige resultater på lik linje med det som, for mange rektorer, er praksis rundt resultater fra nasjonale prøver. I tillegg krever et rapporteringssystem på kommunalt nivå/politikernivå at politikere kjenner til LUS som system. Hvis ikke, blir tallene meningsløse.

LUS-resultatene gir ledelsen ved skolen verdifull informasjon, men det er viktig å tenke nøye gjennom hva informasjonen skal brukes til. LUS-resultatene leveres i hovedsak på basisgruppenivå per trinn. Det vil si at alle kontaktlærere leverer resultatene for egne elever. I ytterste konsekvens kan resultatene brukes til å identifisere gode og dårlige leselærere. Som skoleleder kan man over tid se et mønster dersom enkelte lærere leverer dårlige resultater gang på gang, uansett hvilke klasser og elevforutsetninger de måtte ha.

Dersom LUS skal fungere som styringsverktøy må ledelsen vite at LUS-kartleggingens reliabilitet er god. Det er lærernes, forhåpentligvis, inngående kjennskap til LUS-kvalitetene som ligger til grunn for vurderingene. Kartlegginger som er gjennomført av lærere med ulike fortolkninger av LUS gir upålitelig informasjon til skolens ledelse og da vil LUS være ubrukelig som styringsverktøy for ledelsen.

Som styringsverktøy kan LUS brukes til mer enn det som er tanken bak systemet. Like gjerne kan det brukes til å utvikle leseopplæringen og derigjennom skolens leseresultater. Dermed blir LUS et styringsverktøy for å oppnå noe mer enn bare en

kartlegging av elevers leseresultater. Det blir et styringsverktøy der ledelsen kan sette fokus på generelt utviklingsarbeid, som for eksempel tilpasset opplæring og leseopplæring.

LUS kan bli et viktig styringsverktøy i forhold til organisering av elevenes og lærernes skolehverdag med tanke på hva LUS kan føre med seg. Underveis i implementeringen av LUS kan organisasjonen oppleve nye behov for for eksempel organisering av fast lesetid og innkjøp til biblioteket. LUS kan også få betydning for bestilling av lesemateriale eller lærerverk. Nye metoder i leseopplæringen kan komme på bakgrunn av en LUS-implementering. I så måte vet vi at veiledet lesing er veldig aktuelt. Alt i alt kan LUS bidra til en å skape en kollektiv lesekultur ved skolene.

Selve implementeringen av kartleggingsverktøyet kan føre med seg en ny styringspraksis da ledelsen må sette av tid til å dele hverandres lesepraksis, metoder og tiltak. Dessuten vil bestemmelser om at alle lærere skal luse elever for eksempel fire ganger årlig og rapportere resultatene til skolens ledelse og til kollegaer være en del av en instrumentell mekanisme. Slik ser vi at det gjennomføres en kontroll av lærerne gjennom skriftlig rapportering og offentlig deling av resultatene med skolens personale. Spørsmål om sanksjoner vil bli aktuelt dersom lærerne ikke leverer inn disse resultatene. Slik blir begreper som tilsyn og kontroll en del av implementeringen av LUS.

LUS kan medføre strukturelle endringer i skolens organisasjon som igjen kan medføre en ny arbeidsdeling mellom lærerne. Noen lærere kan for eksempel få ekstra ansvar for å gjennomføre lesekurs eller bibliotekaren får ansvar for å nivådele bøker ut fra LUS-nivå. I tillegg skaper LUS som kartleggingssystem nye oppgaver for lærerne, oppgaver som enkelte lærere vil karakterisere som ”papirarbeid”. Dette ”papirarbeidet” vil av noen betegnes som del av en leders administrative arbeid og ikke noe en lærer skal gjøre. Diagnostiske tester har her i landet ofte vært en del av spesiallærers arbeid som har utført dette arbeidet gjennom en konverteringsressurs (Aas, 2009). Med innføring av LUS som system får ikke lærerne tilført ekstra tid

gjennom sin arbeidskontrakt for å gjennomføre kartleggingen. LUS får også betydning for rektors arbeidssituasjon. Innsamling, oppfølging og bearbeiding av elevers leseresultater, samt rapportering av skolens samlede resultater er således ”nye” oppgaver for rektor.

2. 6 Opplæring/implementering

LUS som system legger opp til at *alle* lærere og ledelsen ved en skole skal være kurset og involvert i LUS-arbeidet. Det presiseres at alle skolens lærere er ”leselærere”. Dette sammenfaller med Kunnskapsløftets krav til lesing som grunnleggende ferdighet

Begrepet implementering brukes innen LUS-terminologien om tiden det tar fra den formelle opplæringen starter til opplæringen er ferdig, vanligvis etter ett år.

Den formelle LUS-opplæringen består vanligvis av en introduksjonsforelesning og fire veiledningsrunder, men det finnes også andre måter å organisere opplæringen på. På forelesningen gjennomgår man punktene i LUS-skjemaet, alle kvaliteter blir nøye beskrevet og eksemplifisert gjennom blant annet video-opptak av elever som leser. På veiledningsrunde 1, 2 og 3 repeteres LUS-kvalitetene og de eksemplifiseres gjennom skolens egne LUS-resultater. Veiledningene blir ledet av en LUS-instruktør. Ved 4. veiledning er det lærerne selv som presenterer sine resultater for LUS-instruktøren.

I opplæringen står video-opptak, diskusjoner og erfaringsdeling sentralt. I løpet av opplæringsåret er det vesentlig at lærerpersonalet får en felles forståelse for hva som ligger bak hvert LUS-punkt. Allard kaller dette *overensstemmende vurderinger*. Hvordan en som leser om kvalitetene i LUS, oppfatter og tolker de ulike punktene, vil definere punktene og dermed hvor elevene blir plassert. En kan si det slik at mange av punktene i LUS gir et stort tolkningsrom. Kritikere vil hevde at tolkningsmulighetene er for store i dette systemet og at det dermed er vanskelig å bruke resultatene til sammenligning skoler i mellom. For å minske tolkningsrommet kreves kontinuerlige diskusjoner om overensstemmelse i vurderingene i personalet. I personalet skal reliabilitet og pålitelig åpent diskuteres. I startfasen føler nok mange

lærere at man aldri vil komme til enighet om elevenes lesekvalitet. I flere kommuner brukes LUS som et mål innenfor det pedagogiske resultatansvaret. Det er en fare for at hele idéen bak dette uthules dersom resultatene ikke er troverdige. Og resultatene blir ikke troverdige dersom det ikke foreligger en høy grad av overensstemmelse i vurderingene som blir gjort innenfor den enkelte skole og skolene imellom. LUS-instruktøren har et særskilt ansvar når det gjelder å formidle viktigheten av dette til skolens ledelse. Deretter er det opp til den enkelte skole å tilrettelegge for at lærere får den tiden de trenger til å luse sammen og dele erfaringer med personalet i etterkant. I veiledningsrundene skal lærerne sette ord på egne og andres erfaringer. Disse erfaringene er med å danne en basis for kunnskapsbygging. Å dele erfaringer kan være med å bedre organisasjonens læringspotensiale dersom det settes i system. Å sette av tid til erfaringsdeling kan ofte bli nedprioritert i en hektisk hverdag. Skoler som forplikter seg til LUS, forplikter seg til å sette av tid til kollektive drøftinger basert på egne erfaringer.

Vi har i dette kapitlet sett på hvordan LUS kan brukes både som et kartleggingsverktøy for lærere, men også hvordan LUS kan være et styringsverktøy for ledere i skolen. Vi har definert hva LUS er og hvordan det skiller seg fra andre verktøy som kartlegger elevers lesekompetanse. I tillegg har vi sett på en rekke faktorer som taler til fordel for at LUS er et egnet kartleggingsverktøy i skolen. LUS er systematisk og oversiktlig og det kan brukes til å vurdere kompetansen til alle lesere, uansett alder. Men det krever lærere som har god innsikt i LUS-kvalitetene og som vet å tilpasse lesemetoder etter elevers ulike behov. Ledelsen er en suksessfaktor for å lykkes med LUS i skolen. Dette gjør seg spesielt gjeldende i arbeidet med å sikre at alle lærere har tilstrekkelig kompetanse og ikke minst at *alle* lærere er involvert i implementeringen av LUS. I neste kapittel vil vi se nærmere på ledelse av endringsarbeid i skolen og definere hvilke perspektiv vi har på ledelse i denne studien.

3. Ledelse av endringsarbeid

I dette kapitlet vil vi kartlegge sentrale aspekter ved ledelse og deretter definere hvilke perspektiv innenfor ledelse vi legger vekt på i vår oppgave. Sentrale styringsdokumenter representerer myndighetenes forventninger til ledelse *av* og utvikling *i* skolen, og danner dermed et bakteppe for skoleutvikling på lokalt så vel som sentralt nivå. Vårt valg av lederfokus forankres gjennom dette kapitlet i sentrale styringsdokumenter. Avslutningsvis gjør vi rede for Skedsmo og Aas sine tre lederroller (Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2006): Guri Skedsmo og Marit Aas: Ledelse i skolen – lederroller og lederfokus. Nr.2/2006:side 158 – 172).

3.1 Ledelse – individuelt eller kollektivt fokus?

Studier innen ledelsesfeltet fokuserer ofte på egenskaper ved lederen når ledelse studeres. De ser på lederens egenskaper, handlinger, hvordan de tenker og utvikler strategier. Dette representerer et individorientert syn på ledelse. Ledelse blir da noe lederne ”gjør” og som setter visse spor i organisasjonen. St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i utdanning* sier mye om hva slags skolelederrolle myndighetene ønsker. Her understrekes at rektor stadig får oppgaver som er mer omfattende og ansvarsfulle. ”Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere.” (St.meld. 31, 2007-2008, pkt 3.5.1) Skolelederen har fått nye administrative og strategiske oppgaver, samtidig som hun/han har ansvar for skolens pedagogiske virksomhet og fremdrift, og den daglige driften av skolen. Dessuten understrekes lærernes kompetanse og medbestemmelsesrett, noe som igjen understreker balansegangen mellom faglig og kreativ frihet for lærerne og behovet for ledelse i en felles retning.

De senere år har forskningen i Norge gått mer i retning av å se på ledelse som en aktivitet i organisasjonen, altså et mer kollektivt anliggende i organisasjonen. Dette synet på ledelse har i lengre tid rådet i internasjonal forskning (Fuglestad, 2006). Dersom man ser på ledelse som en aktivitet som omfatter hele organisasjonen, er det klart at det kan være mange aktører som er med på å utforme og utøve ledelse.

Ledelse er noe som skapes i relasjon mellom aktører, omgivelser og teknologi. Selv om forskning, nasjonalt og internasjonalt, går i retning av et mer kollektivt syn på ledelse, fremmer fortsatt sentrale utdanningspolitiske dokumenter den individuelle leder, blant annet i St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og i NOU 2003: 16 *I første rekke*. Fokus ligger på en karismatisk og inspirerende leder som får de ansatte til å se ut over egne interesser for fellesskapets beste. Et sentralt poeng i denne sammenhengen er hvorvidt fokus på kollektiv ledelse og på lederegenskaper hos den enkelte leder er motstridende. Man kan hevde at en tydelig, karismatisk og inspirerende leder er en forutsetning for at kollektiv ledelse skal lykkes. Dette synes å stemme godt over ens med ledelsesidealet som skisseres i St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, i forbindelse med skolen som lærende organisasjon.

”I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten.”

(St.meld. 30, 2003-2004, pkt 3.3.3)

Stortingsmelding 30 understreker behovet for satsing på skolelederutdanning, for å oppnå dette.

”En spesiell satsing på skoleeiere og skoleledere vil derfor være et sentralt virkemiddel (...) Programmet må omfatte både formidling av reformens innhold og intensjoner og et differensiert tilbud om kompetanseutvikling innenfor skoleledelse. Kompetanseutviklingen vil spenne fra informasjonsformidling, etterutdanning, utviklingsarbeid, utvikling av materiell og veiledning. Målet er at alle rektorer skal få et tilbud om slik lederopplæring”

(St.meld. 30, 2003-2004, pkt 9.3).

I vår studie ønsker vi å se på ledelse gjennom å la lederne av implementeringsprosessen fortelle hva de gjør i ledelsesprosessen. Individfokuset og individuelle egenskaper ved lederne vil tre sterkt frem, siden det er formelle ledere som selv forteller hvordan ledelse ble utøvd i ulike deler av prosessen. Vi vil studere om visse sider ved lederrollen synes mer fremtredende i ledelse av endringsarbeid.

Vi har nå drøftet ledelse i individuelt og kollektivt perspektiv. For vår studie er det lederrollen i ledelse av kollektive prosesser som står i fokus. I det følgende vil vi drøfte to sentrale dimensjoner innen ledelse, makt og tillit.

3.2 Makt og tillit

”Ledelsesfunksjonen befinner seg i krysningspunktet av den motsetningsfylte avhengigheten mellom makt og tillit” (Sørhaug, 1996, s.24). Makt og tillit er viktige begreper for å forstå hva ledelse innebærer. Den samfunnsvitenskaplige diskusjonen rundt maktbegrepet har vært stor. I et så sentralt utdanningspolitisk dokument som St. meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* er ikke begrepet makt lagt vekt på. Likevel benyttes vikarierende begreper som ”tydelig” og ”kraftfull” –begreper som innholdsmessig faller inn under maktrelasjoner (Fuglestad, 2006).

Utdanningspolitiske dokumenter har de senere år fokusert på behovet for tydelige, kraftfulle og sterke ledere, som er i stand til å gjøre skolen til en lærende organisasjon. Innen det sosiokulturelle perspektiv vi befinner oss, vil makt og tillit være bærebjelker i ledelsesarbeidet. Vi legger her til grunn at makt er noe en person har, i kraft av sin posisjon. Makten utfoldes gjennom handlinger, men viser seg gjerne ved prosesser i organisasjonen som ellers ikke ville vært satt i gang. Samtidig er lederens makt også avhengig av prosessene som foregår i organisasjonen. Tillit handler om oppfatning av i hvilken grad lederen kan gjennomføre. Det ligger en forventning i begrepet, man stoler på noe man ikke har mulighet til å forutse, noe som ennå ikke er realisert. Man håper at den man legger sin tillit til, ikke svikter i fremtiden (Møller, 2004). Ledelse baserer seg på makt og tillit i et spenningsforhold. Makt og tillit er gjensidig avhengig, samtidig som de truer hverandre. Det er lett å se for seg at makt truer tillit. I en implementeringsprosess, som den i vår case, vil

lederens evne til å forankre LUS i personalet, gjennom tillitsvekkende prosesser, kontra å presse gjennom endringen med makt, uten at det eksisterer et ønske om endring i personalet, være svært relevant. ”Å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon” (Fuglestad 2006, s.31). For at en skoleleder skal lykkes er han/hun avhengig av anerkjennelse fra de man skal lede. Det holder ikke bare å ha et formelt mandat som leder. Makt kan ikke eksistere uten tillit over tid. Dersom makten misbrukes og, mister den sitt fundament og vil ikke vedvare. Tillitens avhengighet av makt kan eksemplifiseres ved at makt gjerne appellerer til en forestilling om handlingsrom og handlekraft. Tillit gis med visse forventninger om handling. Dersom makt ikke utøves som forventet, kan dette få konsekvenser for tillitsforholdet. Lederen befinner seg altså i dette krysningspunktet mellom makt og tillit og må skape sin ledelsesfunksjon, sin lederrolle i dette krysningspunktet.

3.3 Lederrollen

Behovet for administrativ, faglig og pedagogisk ledelse understrekes i stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og i stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i utdanning*. Skoleleder ilegges eksplisitt ansvar for å initiere og å lede kvalitetsutvikling i skolen, samt å sikre at elevene får så gode vilkår for læring som mulig. I bruk av begrepet ”lederrolle” støtter vi oss til et kunnskapssosiologisk syn på skoleledelse. Det innebærer at skoleleder danner sin egen rolle ut fra hvordan han/hun oppfatter seg selv, sine tanker, sine følelser og sin omverden. I praksis betyr dette at rollen dannes i den gitte situasjon og i samspill med kollegiet og omgivelsene. Skolelederrollen dannes altså som et resultat av samspillet mellom ytre vilkår og indre forutsetninger (Møller, 2004). I analysen av intervjuene har vi vært opptatt av hvordan skolelederne oppfatter sin egen rolle og hva slags lederfokus som har vært fremtredende.

I artikkelen ”Ledelse i skolen –lederroller og lederfokus” i Norsk Pedagogisk tidsskrift Nr. 2/2006 drøfter Guri Skedsmo og Marit Aas hvordan skoleledere selv forstår sin rolle og hvilket lederfokus de mener er fremtredende i ledelsesutøvelse i skolen. På bakgrunn av faktoranalyse har Aas og Skedsmo konstruert tre ulike

lederroller; ”Systemutvikleren”, ”Støttespilleren” og ”Inspiratoren” (Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2006): Guri Skedsmo og Marit Aas: Ledelse i skolen – lederroller og lederfokus. Nr 2/2006: side 158-172.). Fokus ligger her altså på hva ledere uttrykker at de er opptatt av og hva de selv sier at de gjør i sin ledelse.

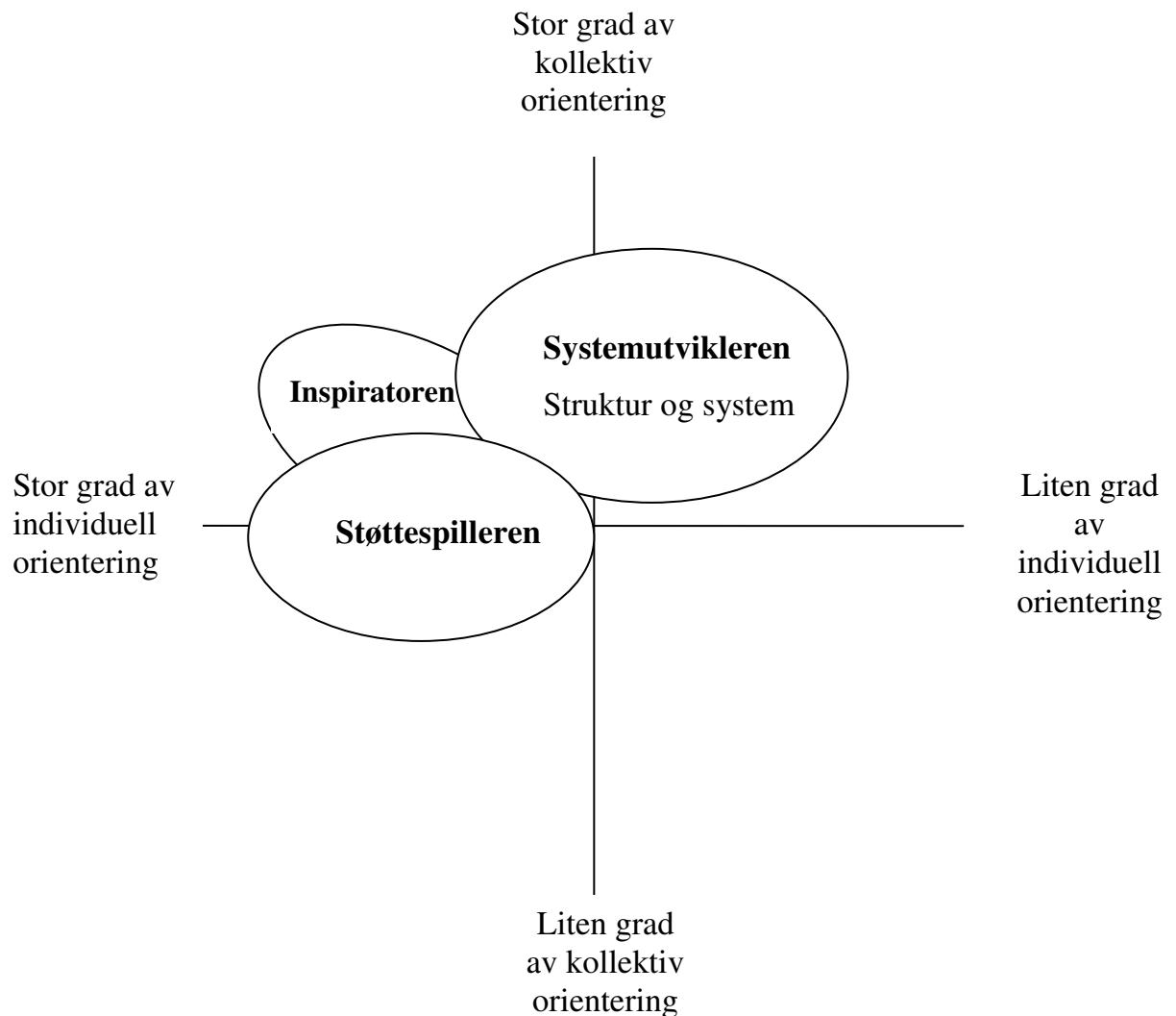
A. Systemutvikleren. Denne lederrollen dreier seg om lederens vurdering av hvordan de selv bidrar til å utvikle skolen på flere områder. Her ligger forventninger til personalets arbeidsinnsats, skolekultur som gir rom for prøving og feiling, tillitsrelasjoner, kultur som gir støtte til nye initiativ, faglig godt samarbeidsklima, at man er enige om retningen for utviklingsarbeidet og om det er mange som utøver ledelse og tar ledelsesinitiativ ved skolen (Skedsmo og Aas, 2006). I forhold til LUS innebærer dette at lederen tar tak i ønsker i personalet om bedre kartleggingsverktøy i forhold til elevenes leseutvikling, at lederen forankrer prosessen i personalet, at lederen tar tak i eksisterende kompetanse innad på skolen og eventuelt innhenter ekstern ekspertise, at lederen legger til rette for at personalet får tid og mulighet til å gjennomføre implementeringen og at lederen har forventninger til at personalet skal yte noe og ta aktivt del i implementeringsprosessen. Lederen har fokus på å utvikle systemer som gjør det mulig å implementere LUS ved skolen. På sikt må systemutvikleren legge til rette for at LUS kan videreføres også etter implementeringsfasen, i den formen skolen i fellesskap kommer frem til.

B. Støttespilleren. Støttespillerrollen forteller noe om lederens oppfølging og støtte av medarbeiderne. Under ”støtte” ligger å gi veiledning til lærerne, å observere lærernes undervisning, fokus på læringsresultater og/eller læringsmiljø i veiledning og hvorvidt rektor kjenner seg velkommen til å observere undervisningen (Skedsmo og Aas, 2006). I forhold til LUS innebærer denne rollen å støtte, veilede og stille krav til lærerne der det trengs underveis i implementeringsprosessen, både når ekstern veileder er tilstede og mellom samlinger. Støttespilleren går inn og tar aktivt del i lusingen, slik at hun/han selv får et eierforhold til metoden. Hun/han stiller opp og hjelper trinn dersom det oppstår utfordringer i forbindelse med forståelse av eller praktisk gjennomføring av lusing. Støttespillerrollen avhenger også av hvorvidt

lærerne lar leder ta del i hverdagslig gjennomføring av og utfordringer med LUS. Denne rollen må videreføres etter at implementeringsfasen er gjennomført.

C. Inspiratoren. Denne rollen tar opp lederens opplevelse av egen evne til å inspirere sine medarbeidere til å være nyskapende og innovative i sin undervisningspraksis. Dette innebærer lederens syn på om egen innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand, om leder oppmuntrer til nyskapning og innovasjon, om leder oppmuntrer til at lærerne skal vurdere egen praksis og endre den om nødvendig og om leder selv mener han/hun forsøker å involvere personalet i skolens beslutningsprosesser (Skedsmo og Aas, 2006). I forhold til implementering av LUS innebærer denne lederrollen å la kimen med ønske om bedre kartleggingsverktøyer gro. Det er her viktig at ledelsen gir næring til et slikt ønske, gjennom å stille seg positiv til endring og utvikling. Inspiratoren tar initiativ til innføring av nytt kartleggingsverktøy, inspirerer lærere under implementeringsprosessen og til å ta i bruk LUS som kartleggingsverktøy. I det daglige arbeidet med LUS vil inspiratoren oppfordre lærerne til å vurdere sin egen praksis, til å tenke nyskapende i forhold til organisering og tilrettelegging av undervisning, som resultat av LUS-kartlegging. Inspiratoren vil holde LUS varmt, gjennom små drypp, suksesshistorier og oppmuntrende ord, også etter at LUS er ferdig implementert.

Gjennom å kombinere faktoranalyse med korrespondanseanalyse, hadde Skedsmo og Aas til hensikt å finne kjennetegn og karakteristika ved faktorene, noe som ga muligheter for å skape et mer utfyllende bilde av skolelederrollen. Analysen viste at de tre lederrollene kan ses i forhold til to dimensjoner: grad av individuell eller kollektiv orientering. I artikkelen presenteres en modell som plasserer de tre lederrollene i dette spenningsfeltet. Modellen viser også at de ulike lederrollene overlapper hverandre. Lederne tar i ulik grad i bruk alle de tre lederrollene. Å ta i bruk inspiratorrollen legger seg nærmest som et bakteppe i skjæringspunktet mellom de to andre rollene (Skedsmo og Aas, 2006).



Figur 3: Tre lederroller.

I forbindelse med vår case, er det særlig interessant å se om lederne inntar ulike roller i ulike situasjoner, og om de utfyller hverandre gjennom å innta ulike lederroller gjennom prosessen.

Vi har i dette kapitlet forsøkt å redegjøre for ledelse som begrep og hvordan ledelse defineres i ulike sentrale styringsdokumenter. Selv om fokuset innen forskning om god skoleledelse de senere år har ligget på ledelse som et kollektivt anliggende, vektlegger sentrale styringsdokumenter lederens individuelle kvaliteter som suksessfaktor for ledelse av endringsarbeid. Lederens evne til å balansere dimensjonene makt og tillit er avgjørende for lederrollens legitimitet, og for at endringsarbeid skal kunne gjennomføres. Gjennom problemstillingen vår setter vi

fokus på utfordringer *ledelsen* opplever i implementeringsprosessen. Det var derfor viktig å ramme inn ledelsesbegrepet slik det forstås i denne oppgaven, altså gjennom fokus på individuelle kvaliteter hos lederne –også i ledelse av kollektive prosesser.. Videre vil vi nå redegjøre for LUS som system i lys av Røviks teori om organisasjonsoppskrifter, deretter kobler vi LUS til Michael Fullans implementeringsteori.

4.0 Organisasjonsutvikling og implementering

I denne studien følger vi en implementeringsprosess av et kartleggingsverktøy i lesing. LUS vil etter all sannsynlighet få innvirkning på skolens leseundervisning og muligens vil det komme et behov for å utvikle skolens lesepraksis. Utvikling av skolens leseundervisning omfatter alle skolens fag og angår derfor alle skolens lærere. For å sette LUS i riktig sammenheng betinger dette en nærmere redegjørelse av organisasjonsutvikling. Videre drøfter vi LUS som system i lys av Røviks teori om organisasjonsoppskrifter. Avslutningsvis kobler vi Michael Fullans implementeringsteori opp til LUS og skisserer mulige kritiske faser i implementeringsprosessen.

4.1 Organisasjonsutvikling

Det er gjort en rekke studier av utviklingsarbeid i skolen. Deriblant har teorier om organisasjonslæring stått sentralt. Begrepene skoleutvikling, organisasjonsutvikling, lærende organisasjoner og organisasjonslæring brukes om hverandre og på ulike måter. *Organisasjonslæring* handler først og fremst om endringsprosesser i organisasjonen (Glosvik, 2002). Begrepet brukes både om læring for det enkelte organisasjonsmedlem og læring for organisasjonen som et kollektiv. Enkelte stiller seg kritiske til at organisasjoner er lærende og hevder det er enkeltindividene i organisasjonen som lærer. For eksempel Lai (2004) mener kompetansen sitter i hvert enkelt medlem i organisasjonen og ikke *i* organisasjonen.

LUS implementeres gjennom et opplæringsløp som er lagt på forhånd og som følger et bestemt program. Opplæringen/implementeringen strekker seg gjerne over ett år i tid. I løpet av opplæringen får hele organisasjonen innsikt i LUS-systemet gjennom kollektive læringsprosesser. På mange måter er LUS-implementeringen et todelt løp. På den ene side får lærerne kunnskap om og kompetanse i å bruke LUS. Implementeringen fører altså til en kompetanseutvikling hos hvert organisasjonsmedlem. På den andre side skjer en erfaringsutveksling der *felles idéer* og forestillinger omkring skolens leseopplæring/praksis diskuteres. Her *kan*

organisasjonen tenke *systemisk* og muligens *endre* skolens praksis. Slik ser vi at LUS kan føre med seg elementer av organisasjonslæring, slik Senge (1999) beskriver det, ved at skolens ansatte utfordres til å se helheten i organisasjonen og ikke bare enkeltelementer. Ved å bruke Argyris og Schön sin teori kan vi hevde at selve LUS-opplæringen bærer preg av en enkeltkretslæring der mål og variabler er fastlagt på forhånd (Argyris & Schön, 1996). I vårt tilfelle er målet å innføre et nytt kartleggingssystem og gi lærerne kompetanse i å bruke LUS. I enkeltkretslæring er det lett synlige og konkrete ting som endres eller rettes opp, men organisasjonen forblir stort sett som før. Men parallelt med opplæringsforløpet skjer en dobbeltkretslæring der endring av mål, verdier og komplekse områder *kan* være aktuelt for organisasjonen (ibid). Dette skjer dersom organisasjonen for eksempel endrer sin leseopplæringspraksis. Vi ser også trekk av Argyris og Schöns teori om handlingsmodeller der personalets kunnskap om leseopplæring blir en *uttalt teori* (exposed theory), fremfor en *bruksteori* (theory-in-use) (Argyris & Schön, 1996). Bruksteorien styrer handlingene og fungerer ubevisst. Uttalt teori er det man forklarer sine handlinger med og fungerer bevisst. Avstanden mellom uttalt teori og bruksteori hindrer læring og gjør at feil blir opprettholdt eller forsterket (ibid). Underveis i LUS-forløpet blir lærerne utfordret til å sette ord på egen praksis rundt leseopplæringen. Når handlinger beskrives og knyttes til teori kan avstanden mellom det bevisste og det ubevisste reduseres.

I vår case implementeres et relativt omfattende kartleggingsverktøy på Berg skole. Dersom vi legger teori om organisasjonslæring til grunn, må vi anta at det skjer mye *læring i organisasjonen* i løpet av implementeringsprosessen. Det er tydelig at rektor ved Berg skole har et høyere siktemål enn bare å ta i bruk et nytt kartleggingsverktøy. Berg Skole ønsker å forbedre leseresultater og tilpasset opplæring gjennom en forbedret praksis i skolens lese- og skriveopplæring. Slik kan vi se at det drives et større arbeid ved skolen. LUS er *en del av* et større skoleutviklingsarbeid. Likevel ser vi at implementeringen av leseutviklingskjemaet bærer preg av helt spesifikke elementer fra det flere organisasjonsforskere kaller myter eller organisasjonsoppskrifter. Det er dette vi nå vil ha fokus på.

4.2 Røviks teori om organisasjonsoppskrifter

Amerikanske organisasjonsforskere (Christensen, 2004) hevder at organisasjoner befinner seg i institusjonelle omgivelser hvor de konfronteres med sosialt skapte normer for hvordan de bør være utformet. De sosialt skapte normene kalles også *myter*. De kan være brede, ofte kalt superstandarder, eller smalere, institusjonaliserte standarder, delmyter eller *organisasjonsoppskrifter*. Myter har gjerne karakter av å være mer eller mindre tydelige oppskrifter for organisasjonsutforming. En oppskrift foreskriver kun hvordan deler av organisasjonen bør utformes. Institusjonaliserte oppskrifter er dermed ikke totalløsninger for hvordan man kan utforme en hel, kompleks organisasjon. Det finnes et utall ulike oppskrifter for ledelse, organisasjonsstruktur, utførelse av ulike aktiviteter, organisasjonskultur og økonomistyring blant flere. Oppskriftene har som regel sin egen distinkte litteratur som argumenterer og presenterer vedkommende idé. Oppskriftene er mer eller mindre elastiske. Noen er klart utformet og beskriver i detalj hvordan bestemte strukturer, prosedyrer og rutiner i organisasjonen skal utformes. Her blir det liten grad av lokal fortolkning. De fleste oppskriftene er derimot mer elastiske og gir dermed rom for lokal tilpasning og fortolkning. Det er stor forskjell på oppskrifter når det gjelder spredning og utbredelse. Noen oppskrifter spres raskt mellom land og verdensdeler og utløser omstillingsprosesser i offentlige organisasjoner.

Røvik (1998) presenterer syv fellesnevnerne (*sosial autorisering, universalisering, produktivering, tidsmarkering, harmonisering, dramatisering, individualisering*) som kan være viktige forklaringer på oppskrifters utbredelse (ibid). Vi vil videre presentere og knytte disse kjennetegnene opp mot LUS.

Med *sosial autorisering* menes at oppskriftene forsøkes knyttet opp mot kjente personer eller suksessrike organisasjoner. Her finnes flere historier om organisasjoner som har tatt oppskriftene i bruk og hatt suksess med dem. Oslo kommune kan trekkes fram som et eksempel her. Så å si samtlige grunnskoler i Oslo er nå LUS-skoler. I 2008 holdt utdanningsetaten i hovedstaden en konferanse der de delte sin suksesshistorie med andre kommuner i Norge. LUS ble her trukket frem som en av

suksessfaktorene som hadde gitt Oslo meget gode resultater på nasjonale prøver. Gjentatte gode resultater på nasjonale prøver gjør at resten av skolenorge ”ser til” Oslo for å vite mer om hva de gjør som fører til de gode resultatene.

En annen fellesnevner er *universalisering*. Et viktig trekk her er at oppskriftene trekkes fram som et redskap som kan brukes i alle typer organisasjoner uansett størrelse, lokalisering, formål og antall ansatte. Oppskriftene har allmenngyldige kausalsammenhenger som antas å virke i nær sagt alle offentlige organisasjoner. LUS forventes å kunne brukes i alle grunnskoler uansett størrelse, innhold og lokalisering. Forutsatt at man følger de oppsatte prinsippene for gjennomføring forventes det at LUS er et verktøy som, med hell, kan brukes av alle skoler.

Ofte blir oppskriftene gjort om til produkter eller varer som tilbys og kjøpes på et marked, *produktivisering*. Dette markedet består i stor grad av offentlige organisasjoner. Nye idéer og oppskrifter kommer på markedet mens ”gamle” går ut av bruk. Om en oppskrift skal lykkes i å bli spredt avhenger i stor grad av om oppskriften lykkes i å fange oppmerksomhet og bli etterspurt. LUS gis, som nevnt over, oppmerksomhet blant annet fordi det er et verktøy som brukes i osloskolen. Utdanningsetaten i Oslo har ”kjøpt fri” egne konsulenter som fungerer som LUS-veiledere. LUS-veilederne innfører LUS i ulike grunnskoler, både i og utenfor Oslo.

Med *tidsmarkering* menes en generell forstilling om at oppskriften må ”treffe tidsrytmen” for å bli populær (Røvik, 1998). En rasjonell fortolkning av tidsmarkering innebærer at oppskriften må lanseres på et tidspunkt der den presenterer løsningen på et problem. LUS er i så måte ”tidsriktig” akkurat nå fordi den representerer løsning på et leseproblem, synliggjort som følge av blant annet PISA, veldig mange skoler har. Elevenes leseferdigheter har de siste par årene fått mye oppmerksomhet, både innad i skolene og i samfunnet for øvrig. Selv om LUS ble presentert i Sverige for mange år siden, er det først de siste årene LUS har fått gjennomslag her i Norge.

En annen forklaring på oppskrifters utbredelse er *harmonisering*. Mange forskere har beskrevet organisasjoner som arenaer for maktutøvelse, forhandlinger og konflikter (ibid). Konfliktdimensjonene oppstår gjerne mellom ledere og ansatte, mellom ulike

profesjoner og yrkesgrupper eller mellom enkeltpersoner. Når oppskrifter blir harmonisert, blir de presentert slik at de ikke støter an mot enkelte konfliktdimensjoner i organisasjonen. Det legges vekt på at det er hele organisasjonen som er målgruppen for oppskriften, ikke bare enkeltgrupper. LUS blir først og fremst presentert som et verktøy for lærere, men det legges også vekt på at LUS er et styringsverktøy for ledelsen ved skolen. Det presiseres at LUS er avhengig av at både lærerne og ledelsen får opplæring i og har fokus på systemet.

Dramatisering er nok en viktig faktor for spredning av oppskrifter. Historiene bak oppskriftenes oppkomst er sentralt her. Her finnes dramatiske innslag og spennende historier som mest sannsynlig er med på å øke oppskriftenes spredbarhet (Røvik, 1998). Fortellingene eller historien bak oppskriften bør helst inneholde en kontrast, konflikt eller en profilert karakter. Denne faktoren er nok ikke den mest betydningsfulle i LUS sammenheng. Men LUS ble i sin tid presentert av en relativt kjent leseforsker, Bo Sundblad. Man kan vel også hevde at LUS representerer en kontrast mot det bestående når det gjelder lesekartlegging.

Individualisering er det siste av Røviks fellesnevnerne. Med individualisering menes her at budskapet rettes inn mot det enkelte medlem av organisasjonen. Man henvender seg ikke bare til ledelsen eller andre grupper i organisasjonen, men kommer med et tilbud til det enkelte individ. LUS fremstår i stor grad som et verktøy som vil fremme den enkelte lærers vekst og utvikling når det gjelder innsikt i leseferdighet og kartlegging av denne.

Røviks studie viser videre at det er minst fire elementer som er viktige i en strategi for å gjøre et produkt eller en oppskrift attraktivt på markedet: A. oppskriften må ha et lett kommuniserbart budskap, b. informasjonen om oppskriften bør være lett tilgjengelig, c. oppskriften bør foreligge i brukervennlig form, d. organisasjonene bør bli forespeilet en nytteeffekt som står i forhold til de anstrengelser som må til å for å ta oppskriften i bruk samt kostnadene de må ut med. I en tid der skolens leseresultater blir slått opp i media med store bokstaver er det lett å tenke seg til at skolene leter etter det rette verktøyet for å måle elevenes leseferdigheter og dernest

sette inn tiltak for å bedre disse. Oslo kommune presenterer LUS som en av årsakene til gode leseresultater. Det kan enkelt forsvares å bruke tid og penger for å nå et mål om å bedre elevenes leseferdigheter. LUS har en relativt brukervennlig form i den forstand at oppskriften er lett å bruke etter at man har vært gjennom opplæringen. På et vis er LUS en ”pakke” bestående av en veileder som er ansvarlig for opplæring av personalet, en bok der lesing som helhet blir beskrevet samt de ulike LUS-kvalitetene og selve verktøyet i form av grafer og leseutviklingskjemaet. ”Pakken” brukes i sin helhet og fremstår som brukervennlig i den forstand at den er oversiktlig, har et gjenkjennende språk og er relativt enkel å bruke.

Det er interessant å se hva som skjer i møtet mellom oppskriftene og organisasjonene. Hvordan en oppskrift tas i mot og tas i bruk kalles *adoption* (Christensen et al., 2004). Adoptionen starter gjerne med at noen i organisasjonen lar seg begeistre av oppskriften. Ofte er dette noen i ledelsen. Dersom oppskriften representerer løsningen på et problem i organisasjonen øker sannsynligheten for at den vil bli iverksatt. Organisasjonen kan ha ulike grunner til å ville adoptere en oppskrift. DiMaggio og Powell (1983) skiller mellom tre ulike grunner. *Tvangsmessig adoption* innebærer at organisasjonen er tvunget til å innføre bestemte oppskrifter, for eksempel gjennom lov eller forskrifter. Den *normative spredningen* viser til den adoptionen som skjer gjennom fagfolks og profesjoners felles normer og verdier. *Mimetisk adoption* viser til den adoption som skjer ved at organisasjoner prøver å etterligne organisasjoner som har suksess og anseelse (ibid). Men det er viktig å påpeke at selv om oppskrifter blir adoptert, er det ikke sikkert de får innflytelse og får virkning i organisasjonen.

Hva skjer når LUS implementeres i en organisasjon? Kan man legge generell implementeringsteori til grunn når institusjonaliserte oppskrifter skal implementeres eller vil det kun bli snakk om en adoption i organisasjonen? Skolen blir gjerne framstilt som en organisasjon med institusjonelle trekk. Dette vil blant annet si at aktørenes atferd påvirkes sterkt av relativt stabile, kulturbestemte regler og normer, prinsipper og standarder. Verdigrunnet og rollene er utviklet over lang tid og er med på å gjøre virksomheten robust mot endrings- og intervensjonsforsøk (March og Olsen 1989, Scott 1995). Dette kan ha relevans med tanke på en

implementeringsprosess vs en adoptering. Slik vi ser det vil dette ha noe å si i forhold til hvor dyptgripende LUS som system vil virke i organisasjonen. LUS inneholder, som nevnt tidligere, mange elementer av en organisasjonsoppskrift, men vil muligens trenge mer enn en adoptering dersom den skal få den påtenkte virkningen i organisasjonen. LUS innføres sjelden helt isolert, altså uten at den er en del av en større hensikt, et større mål eller som en del av skoleutvikling. Dette er hovedårsaken til at vi nå velger å legge implementeringsteori til grunn.

4.3 Michael Fullans teori om implementering.

Michael Fullan (2004) skisserer ni kritiske punkter for en vellykket implementering. Vi ønsker å bruke hans teori som utgangspunkt for vår analyse. Fullan er i sine arbeider opptatt av skoleutvikling (educational reform). Begrepene skoleutvikling og organisasjonsutvikling brukes ofte om hverandre for å beskrive endringsarbeid i skolen. Vi mener Fullans teori passer ekstra godt fordi han beskriver skolen eksplisitt. Fullan beskriver kompleksiteten av educational change. Han fremhever læreren og klasseromspraksis som de viktigste endringsagentene. Men han mener at endring er kompleks og som oftest foregår på flere nivåer (Fullan, 2004). Slik vi ser det kan LUS gripe inn i og påvirke flere nivåer og områder i organisasjonen. Fullans teori blir dermed ekstra relevant for oss. Teorien hans er ment for større endringsarbeid og implementeringsprosesser, som for eksempel implementering av en ny læreplan. Implementering av LUS kan nok ikke karakteriseres som en svært omfattende prosess. Likevel er den omfattende i den forstand at den involverer hele skolens personale. I tillegg er resultatet avhengig av deltakelse og lojalitet fra alle. LUS-implementeringen kan på sikt også komme til å skape endringer av større karakter i skolen.

Fullans vektlegging av det relasjonelle perspektivet belyser viktige sider ved implementeringsprosessen av LUS. En vellykket LUS-implementering avhenger av at personalet står samlet om og får en felles forståelse av verktøyet. Tilsvarende vektlegging av det relasjonelle perspektivet finner vi i human resource tradisjonen, hvor behov, ferdigheter og relasjoner står sentralt (Bolman & Deal, 2004). Det kan

diskuteres om en svakhet ved Fullans teori er hans manglende vektlegging av strukturelle forhold i organisasjonen. Fullan trekker ikke regler, roller, politikk, omgivelser og mål inn på samme måte som for eksempel Christensen (2004). Vi velger likevel å benytte hans teori fordi vi mener de fleste av hans punkter er meget relevante i enhver implementeringsprosess.

Michael Fullan presenterer teori basert på empirisk forskning. Han oppsummerer egne og andre forskeres resultater og fremstiller slik sett ”ny” teori som har vært gjennom flere fortolkende stadier. Kritikere hevder at Fullan generaliserer i for stor grad og at teorien han presenterer har vært gjennom for mange ”filtre”. Dessuten kritiseres varigheten av de empiriske studiene. Mye av forskningen som er produsert om skolers utvikling bygger på empiriske studier med varighet på 1-2 år (Ekholm & Roald, 2010). Dette anses av enkelte som en for kort periode dersom man vil forstå og forklare skolers utvikling. Longitudinelle studier bidrar derimot til å påvise utviklingsprosesser over tid og gir systematisk kunnskap om skolers utvikling (ibid).

Vi ønsker å bruke Fullans teori som våre teoretiske briller når vi utarbeider intervjuguide og i innhenting av datamateriale. Noen av Fullans punkter vil være mer relevante enn andre i våre undersøkelser, og vi vil derfor tillegge dem ulik vekt. Underveis i implementeringsarbeidet vil ulike punkter tre sterkere frem. Vi vil forsøke å gjenspeile dette i intervjuene vi gjør.

Fullan skisserer tre hovedkategorier i sin implementeringsteori; A. *Characteristics of change*, B. *Local characteristics* og C. *External factors*. Videre oversetter vi disse til A. *endringens karakteristika*, B. *lokale karakteristika* og C. *eksterne faktorer*.

Underaspekter til endringens karakteristika er 1. *behov* (Need), 2. *tydelighet* (Clarity), 3. *kompleksitet* (Complexity) og 4. *kvalitet og praktisk anvendbarhet* (Quality and practicality og program). Under lokale karakteristika finner vi aspektene 5. *organisasjon* (District), 6. *lokalmiljø* (Community), 7. *rektor/ledelse* (Principal) og 8. *lærere* (Teachers). Fullans siste hovedkategor er eksterne faktorer, her finner vi 9. *myndighetene og andre eksterne agenter* (Government and other agencies). Hver

kategori beskriver ulike aspekter som vi videre knytter opp mot implementeringen av LUS.

A. Endringens karakteristika

Aspekter tilhørende endringens karakteristika er i følge Fullan behov, tydelighet, kompleksitet og kvalitet og praktisk anvendbarhet. Fullans begrep 1. behov vektlegger oppfatning av behov for endring, og at endringen oppleves som relevant for den/de involverte. Graden av implementering forsterkes ved økt opplevelse av behov og relevans (Fullan, 2001). Det er tre komplikasjoner Fullan mener det er viktig å være oppmerksom på i en implementeringsprosess. For det første: I en skolehverdag vil ulike behov stadig veies opp mot hverandre. Hvor viktig den ønskede endringen er, vil være relativ. For det andre: Opplevd behov for endring kan være uklart i begynnelsen av en slik prosess, særlig dersom endringene er komplekse. Behovet for endring vil da komme klarere til syne underveis. For det tredje: Behov må sees i sammenheng med de åtte andre faktorene i modellen, og at disse vil danne ulike mønster for implementering (ibid). I vårt tilfelle vil dette bety at lærerne har uttrykt behov for et nytt kartleggingsverktøy. LUS har i Norge kommet i fokus som resultat av en generell misnøye med eksisterende kartleggingsverktøy innen leseutvikling. De mest brukte kartleggingsverktøyene måler kun deler av lesekompetansen, og har ikke i tilstrekkelig grad gitt et helhetlig bilde av elevenes leseutvikling. Bakgrunnen for dette behovet kan stamme fra de dårlige resultatene Norge har oppnådd i internasjonale kartleggingsprøver siden PISA 2001, og det påfølgende fokuset på lesing som grunnleggende ferdighet i læreplanen Kunnskapsløftet (2006). Fullan peker på at enkeltlærere vil oppleve et sterkt behov for endring, mens andre ikke opplever et slikt behov i det hele tatt. Behovet for den aktuelle endringen må også veies opp mot andre behov i skolehverdagen. Det er mulig å se det slik at dagens sterke fokus på elevenes leseferdigheter, gir et kartleggingsverktøy som LUS forrang i forhold til andre endringer i skolen.

2. Tydelighet handler om oppfatning av innovasjonens mål og midler og hvor tydelige disse oppfattes å være. Ifølge Fullan er det viktig å være bevisst dette punktet under

hele prosessen. Det kan herske stor enighet i personalet om behov for endring, men det er ikke sikkert det er like klart hva man skal gjøre annerledes. Størrelsen på endringen vil innvirke på problemet med tydelighet: En mer kompleks endring, gir større problem med tydelighet (*clarity*), (Fullan, 2004). LUS har mer enn ett siktemål. For lærerne vil behovet for et nytt og mer helhetlig kartleggingsverktøy være mest relevant i starten. Kartleggingen vil videre danne grunnlag for tilpasset opplæring, fordi elevene i samme elevgruppe kartlegges å tilhøre ulike nivå. LUS kan dermed føre til større grad av tilpasset opplæring ved skolen, ved hjelp av pedagogiske virkemidler. Et overordnet mål vil etter hvert fremstå som klarere: Bedre leseopplæring for den enkelte, og dermed bedre resultater av leseopplæringen. Samtidig innebærer ikke LUS en komplisert endringsprosess. Dette gjør at mål og middel vil være klart under hele prosessen. Man kan imidlertid se for seg at ulik oppfattelse av eller uenighet om innholdet i LUS-trinnene vil skape noe uklarhet i organisasjonen. LUS er et kollektivt kartleggingsverktøy som krever at personalet har en felles forståelse av nivået på de ulike trinnene. Tydelighet i betydningen felles forståelse av LUS-nivåene utgjør dermed en kritisk faktor i implementeringsprosessen.

3. Kompleksitet omhandler oppfattet vanskegrad og omfang av planlagte endringer. Forholdet mellom disse to faktorene er i følge Fullan mer sofistikert enn man først kan anta (Fullan, 2004). For det første avhenger dette av forutsetningene til de som deltar eller står for implementeringen. For det andre ser det ikke ut til å være noen direkte sammenheng mellom vanskegrad/kompleksitet og godt resultat. Fullan refererer til flere undersøkelser som synes å peke i retning av at selv om kompleksitet skaper vansker med implementeringen, kan det allikevel resultere i større grad av endring fordi mer er blitt forsøkt og utprøvd (ibid). Dette setter oss i et dilemma, hevder Fullan. På den ene siden har vi bevis som underbygger at desto høyere ønsket om endring er, jo større er graden av suksess. Men på den andre siden kan det å ønske for mye eller å prøve for hardt medføre at implementeringen av det ønskede opplegget mislykkes. Han viser til eksempler hvor skoler har prøvd å implementere endringer de ikke har forutsetning for å gjennomføre. Fullan viser til den progressive

perioden i USA. Da innførte politikerne flere læreplanreformer som de forventet at skulle implementeres i alle skoler, uavhengig av de individuelle og organisatoriske forutsetningene den enkelte skole hadde. Dette førte, i følge Fullan, til en ”overflateimplementering” der begreper og strukturer ble innført uten at det skjedde faktiske endringer i klasserommet. Umiddelbart fremstår ikke LUS som en svært kompleks endring. Implementering av LUS innebærer å slutte seg til og ta i bruk et allerede eksisterende kartleggingsverktøy, som er klart og tydelig i formen. Men fordi LUS ikke anbefaler tiltak i etterkant av kartleggingen, kan endringen gi nye utfordringer som oppleves som komplekse. Dersom man ser for seg et større siktemål med LUS, som for eksempel økt tilpasset opplæring, og ikke bare å ta i bruk selve skjemaet, kan det oppstå problemer i form av frustrasjon i etterkant av opplæringen. For hva skal lærerne gjøre med LUS-resultatene sine? Når elevene er kartlagt og resultatene levert inn, kan det i kjølvannet oppstå større endringer som kan oppleves som komplekse. Et eksempel på dette kan være strukturendringer som følge av en omfordeling av ressurser eller innføring av nye metoder i lese- og skriveopplæringen.

4. Kvalitet og praktisk anvendbarhet peker på egenskaper ved materiale som lærene har til rådighet. Lærerne må oppfatte at materialet kan fylle viktige behov, i tillegg til at det må virke praktisk anvendbart. LUS blir løftet frem som et verktøy av faglig kvalitet. Det er lærere som, sammen med en anerkjent leseforsker, har satt sammen programmet, nettopp med det siktemål å skape et kartleggingsverktøy som er praktisk, anvendbart og av høy kvalitet. En forutsetning for at kartleggingsverktøyet skal ha disse kvalitetene er at lærerne har høy pedagogisk kompetanse og evner å imøtekomme elevenes behov med gode didaktiske tiltak. En kan derfor stille spørsmål ved om LUS er praktisk anvendbart for *alle* lærere. For at LUS skal fungere som et praktisk kartleggingsverktøy av høy kvalitet er det en forutsetning at skolen har overensstemmende vurderinger i forhold til nivåene i LUS og at alle lærerne deltar i kartleggingen. En forutsetning er dermed at LUS-resultatene drøftes kollektivt slik at lærerne ser hvor behovet for tiltak er størst. Dette vil igjen gi ledelsen større handlingsrom i forhold til ressursfordeling (Berg, 2005).

B. Lokale karakteristika

Lokale karakteristika omhandler organisasjon, lokalmiljø, rektor/ledelse og lærere. 5. Organisasjon viser, i følge Fullan (2004), til at alle skoler har sin egen innovasjonshistorie. Ettersom utvikling og innovasjoner er en del av skolehverdagen, har de fleste skoler funnet en måte å håndtere endring på. Jo mer positiv erfaring og suksess en skole har hatt med innovasjoner, jo høyere er graden av implementering. Fullan (2004) legger vekt på at det er viktig å få konkret støtte. Skoleledelsen må vise gjennom konkret handling at det dreier seg om seriøse prosjekter. Viktig er også ledelse av fremdrift og evaluering. Det ser ut til at i desto større grad kunnskap om implementering legges til grunn for fremdriftsplaner, desto mer vellykket blir implementeringen. Han viser også i sin forskning til to faktorer, planlegging og støtte, som er viktige på skolenivå. Implementeringen av LUS vil alltid farges av den enkelte skoles innovasjonshistorie. Samtidig er LUS et program som har en klar fremdriftsplan, med fastsatte evalueringer underveis. LUS er godt gjennomprøvd og har stadig vært gjenstand for revidering. Det vil derfor fremstå som et seriøst prosjekt, med grundig erfaringsbakgrunn. Det er mange skoler som har lyktes med implementering av LUS, og i det ligger en forventning om at dette vil skje igjen. Fullan understreker behovet for støtte for at implementeringsprosessen skal bli vellykket. LUS implementeres i de aller fleste tilfeller i samarbeid med erfaren veileder. En veileder som har gjennomgått implementering av LUS tidligere, har god oversikt over kritiske suksessfaktorer, og vil derfor kunne yte god støtte for den aktuelle skolen. Samtidig vil støtte og tydelighet fra ledelsen ved skolen være en kritisk faktor.

6. Lokalmiljø viser blant annet til betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid. Deltakelse fra andre aktører påvirker både elever og ansatte i ulik grad. Flere forskningsresultater slår fast betydningen av elevenes sosiokulturelle kapital når det gjelder elevresultater. PISA+ -rapporten viste til elevenes hjemmebakgrunn som en av de tre viktigste faktorene som hadde innvirkning på elevenes resultater (PISA +, 2004). Møller (2006) viser også til skoleforskning som slår fast at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er den viktigste forklaringsfaktoren for hvilke resultater

som oppnås i skolen. Fullan poengterer at det er viktig å finne den samarbeidsformen mellom skole og hjem som gir de beste resultatene. LUS kan nok implementeres uten foreldrenes støtte, men det skjer endring i skole-hjem-samarbeidet i den forstand at lærerne får kompetanse til formidle elevenes leseferdigheter på en mer tydelig måte overfor foreldrene. Dette understrekes av rektor ved Berg skole. Som en følge av LUS, tas gjerne nye pedagogiske virkemidler i bruk for å styrke leseopplæringen. I dette ligger gjerne en større grad av foreldreinvolvering. Som et resultat av LUS har skolen tatt i bruk veiledet lesing. Dette er en metode som gjennom individuell tilpassing krever stor grad av foreldreinvolvering i forhold til lesetrening hjemme.

7. Rektor/ledelse beskrives av Fullan som en av hovedagentene for endringsprosessen internt på skolen. De kan være de største hindringene og de største pådriverne i innovasjonsarbeidet. Omfanget av støtten fra rektor virker proporsjonalt med implementeringsresultatet, i følge Fullan (2004). Han viser til at forskning omkring innovasjon og skoleutvikling viser at rektorer har en sterk påvirkning på endringsprosessene, men den indikerer også at de fleste rektorene ikke inntar en sterk nok rolle som endringsleder. På dette punktet er LUS i en særstilling, fordi implementeringsprosessen gjerne gjennomføres av en ekstern veileder. Det interessante blir da i hvilken grad den interne ledelsen involverer seg i og støtter opp om prosessen. En kritisk fase i implementeringsprosessen er når den eksterne veilederen trekker seg ut av prosjektet og overlater den videre fremdriften av LUS til skolens ledelse. Tilsvarende hevder Leithwood, som viser til forskning fra "School improvement" og "School effectiveness"-tradisjonene. Rektor trekkes her frem som en indirekte påvirker av elevresultatene og som en viktig støttestruktur for det som foregår i klasserommet (Leithwood, Jantzi & Dart, 1990). Det finnes få nordiske studier som kan vise en kobling mellom skoleledelse/rektor og elevresultater. Imsen (2003) konkluderer i sin studie av Reform 97 at rektor i beste fall har en indirekte betydning på det som skjer i undervisningssituasjonen. Rektors rolle som endringsagent må sees i sammenheng med kulturhistoriske elementer i skolen. Tradisjonelt har rektors "innblanding" i det som skjer i klasserommet blitt begrenset av det Berg (1995) beskriver som en "usynlig kontrakt". Tanken om at lærerens

autonomi ikke skal utfordres av rektor kan være begrensende for en implementeringsprosess.

8. Lærere er også hovedagenter i endringsprosessen. Fullan (2004) refererer her til lærernes oppfatning av egen tilstrekkelighet, og hvordan de opplever sin egen kompetanse som egnet til å møte den utfordringen som innovasjoner er. Lærerens individuelle karakteristikk, kollektive og kollegiale faktorer spiller en rolle i å nå målet om implementering. Samarbeid med kollegaer blir fremhevet som en kritisk faktor. Tilsvarende finner vi hos Hargreaves (2004) som slår fast at lærernes involvering er avgjørende for enhver endring eller implementering. Hargreaves beskriver også det gode samarbeidet mellom kolleger som en kime til suksess dersom det er preget av frivillighet, tillit og støtte. Fullan understreker at et godt eller dårlig samarbeid influerer hva og hvor mye den enkelte lærer gjør (Fullan, 2004). LUS er et verktøy som i stor grad er avhengig av kollektiv kompetanseheving. Det er viktig at samtlige lærere har en felles forståelse av utviklingstrinnene i LUS-trappa. Samtidig er det sentralt at lærerne støtter hverandre i egen læringssituasjon og i vurdering av elevenes lesekompetanse. Dette er kritisk for prosessen. Ved manglende støtte og samarbeid vil ikke LUS fungere som et kollektivt kartleggingsverktøy, slik intensjonen er.

C. Eksterne faktorer (*External factors*)

Fullans presenterer ett aspekt under eksterne faktorer, myndighetene og andre eksterne agenter. 9. Myndigheter og andre eksterne agenter plasserer skolen i et videre perspektiv og i en kontekst med resten av samfunnet. Reformen vil ofte være utformet og vedtatt på et høyere nivå enn både skole og nærmiljø (ibid). En ny læreplan vil være et eksempel på en slik reform. Fullan (2004) hevder at en viktig faktor i slike sammenhenger synes å være graden av samsvar mellom reformen og det opplevde lokale behovet, og måten endringen blir presentert og fulgt opp på. Høy grad av samsvar fører til høy grad av implementering. LUS innføres gjerne på grunnskolenivå i hele kommuner, som for eksempel i Oslo. Dette kan ha mye å si for hvordan resultatene fra LUS brukes til kartlegging. En enkeltskole som innfører LUS,

vil ha mindre sammenligningsgrunnlag i forhold til resultater. Dersom beslutningen om å innføre LUS er tatt på et høyere nivå i kommunen, vil det få følger for implementeringsprosessen. På den ene side er det nyttig for lærere og ledelse å ha støttespillere i lokalsamfunnet, som man kan ha erfaringsutveksling med. På den andre side kan endringsprosjekter som er initiert top-down virke demotiverende, i den forstand at eierforholdet blir svekket. Vår skole er i så måte i en særstilling. LUS er ikke initiert fra kommunens side, det er skolen selv, på grasrotnivå, som har ønsket denne endringen. Skolen kan dermed beskrives som en foregangsskole i forhold til LUS-arbeid i kommunen.

En annen faktor Fullan peker på som viktig, er bruk av hjelp utenfra. Ekstern støtte handler om å bygge opp kapasitet og skape motivasjon i organisasjonen. Organisasjonsutviklingsprosjekter er ofte kompliserte og de berører mange. Derfor er det sjelden at veiledning utenfra følger en rettlinjet og suksessfull vei. Når en organisasjon opplever et problem, er det nærliggende å ønske en rask og effektiv løsning på dette. En slik tilnærming virker i følge Fullan sjelden. I tilfeller der skolene selv har arbeidet systematisk og ber om hjelp for å komme videre, har ekstern støtte bedre effekt. Fullan viser til at det er et vitalitetsstempel at skoler ønsker støtte og kompetanseheving. Ekstern støtte er et sentralt virkemiddel i forbindelse med implementering av LUS. Den eksterne støtten følger en bestemt fremdriftsplan fra A til Å. Likevel er en viktig side ved LUS at det gis rom for lokale tilpasninger ved den enkelte skole. Den eksterne veilederen skal veilede ledelsen og personalet gjennom implementeringsprosessen. Dette innebærer å bygge et solid teoretisk fundament for LUS, skape en felles forståelse av LUS-verktøyet, veilede lærerne i forbindelse med lusing av elevene og å legge føringer for hvordan ledelsen skal styre arbeidet mellom samlingene.

Ekstern veiledning må baseres på god kunnskap om både læring og endringsteori (Fullan, 2004). Det handler om å avdekke den lokale konteksten hvor endringen skal foregå, og miljøet den skal virke i. Dette kan være en utfordring for vår skole, og danner premisser for hvorvidt personalet er mottagelig for den eksterne veileders

kunnskapsformidling. Fordi veilederen ikke kjenner skolen kontekst og innovasjonshistorie, vil samarbeidet mellom den eksterne veilederen og skolens ledelse bli svært viktig. Fullan peker på at eksterne konsulenter særlig skal vurdere to forhold når de blir bedt om å gi støtte. Det ene er om organisasjonen er klar/forberedt på det som skal skje i implementeringsprosessen ”(readiness criteria)” (ibid). Er organisasjonen klar? Finnes viljen til å samarbeide om endring på alle nivå? Og finnes den interne støtten? Det andre er at konsulenten bygger inn i modellen en strategi for å arbeide med de områdene hvor organisasjonen trengs å styrkes. Det kan være støtte fra rektor eller lokalsamfunnet, eller det kan være å styrke de ulike miljøene for samarbeid. Fullan (2001) skiller mellom *eksternkonsulenten* og *internkonsulenten*. Eksternkonsulenten tilhører ikke organisasjonen, men er engasjert for å hjelpe til i prosessen. I vårt tilfelle er LUS-veilederen den eksterne kompetansen. LUS-veilederen kommer inn i prosessen når det er besluttet at LUS skal innføres ved en skole. Punktet som omhandler hvor klar skolen er for endring, blir dermed ikke så relevant her. Gjennom samarbeid med skolens ledelse og gjennom LUS-samlinger, jobber den eksterne veilederen imidlertid grundig med samarbeid og indre støtte. For å styrke organisasjonen der det er behov for det, går veilederen aktivt inn og jobber det teoretiske grunnlaget i forhold generell leseopplæring og vurdering. Et eksempel på dette er at veileder kan gi en gjennomgang av lesestrategier, dersom det underveis i prosessen fremkommer at det er behov for det.

Vi har nå gjort rede for oppgavens teoretiske fundament gjennom å skissere Røviks teori om organisasjonsoppskrifter og Michaels Fullans teori om implementering. Vi har pekt på at LUS har mange trekk som sammenfaller med beskrivelsen av en institusjonell oppskrift, men at siden LUS gjerne innføres som del av en større hensikt, er det likevel nyttig og nødvendig å legge implementeringsteori til grunn når LUS skal finne sin vei inn i en organisasjon. I neste kapittel vil vi redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming med særlig fokus på viktige kvalitetskrav som reliabilitet og validitet

5. Metode

Med utgangspunkt i problemstillingen ”Hvilke utfordringer møter ledelsen ved Berg skole ved implementeringen av LUS?” har vi valgt semistrukturert intervju som hovedkilde for informasjon. Begrunnelsen for å velge en kvalitativ tilnærming i denne undersøkelsen, er nettopp å fange opp aspekter ved tanker og opplevelse som ikke lar seg kvantifisere. I dette kapitlet vil vi begrunne metodiske valg og vise at vi har ivarettatt viktige kvalitetskrav som reliabilitet og validitet. I tillegg vil vi gjøre forskningsresultatene transparente ved å redegjøre for rapportering av datamaterialet vårt. I det følgende behandler vi altså godkjenning av undersøkelsesopplegget fra NSD, begrunnelse for valg av intervju, valg av informanter, selve gjennomføringen (herunder utvikling av intervjuguide, begrepsoperasjonalisering, teoretisk forankring av intervjuguide og de praktiske sidene ved intervjuene) og undersøkelsens reliabilitet.

Vår casebaserte undersøkelse baserer seg primært på intervjuer med ledelse ved Berg skole og med den eksterne veilederen som kommer inn i forbindelse med implementeringen av LUS. Data fra intervjuene styrkes og underbygges med observasjon av og feltnotat fra møter i skolens prosjektgruppe, møter mellom skoleledere og ekstern veileder og fra selve opplæringsprosessen med den eksterne veilederen. Dette gjør at vi vet mer om bakgrunnen for implementeringsprosessen enn det som kommer frem gjennom intervjuene. Vår analyse baserer seg likevel på *en* hovedanalyseenhet, intervju. De øvrige metodene fungerer som støtte for informasjon hentet ut av intervjuene.

Undersøkelsen er anonymisert av hensyn til skolens ledelse og deltakere i implementeringsprosessen –av personvernmessige hensyn. Avgjørelsen om anonymisering ble tatt i forkant av intervjuene, i forbindelse med søknad om godkjenning fra NSD, og er etter vårt syn en premiss for at informantene skulle kunne snakke så fritt som mulig under intervjuene. Avgjørelser bygger altså ikke på funn i datamaterialet.

5. 1 Intervju

Intervjuet er i sin form en samtale. Samtalen er en sentral del av menneskelig samspill. I samtalen interagerer mennesker, stiller spørsmål og svarer på spørsmål. Kvale (2009) peker på at forskeren gjennom en intervjusamtale lærer om folks tanker om skole- og arbeidssituasjon, familieliv og sosialt liv. Gjennom intervjuet kan vi altså stille spørsmål om og lytte til hva folk selv forteller om sin livsverden.

Samtaleformen har, i følge Kvale, tidligere tilhørt de humanistiske fagene og filosofien, mens samfunnsvitenskaplig metode har bygget på naturvitenskapen. De senere tiår har imidlertid intervjuforskning som fenomen fått større plass i den moderne samfunnsvitenskapen. Det legges større vekt på samtale og tolkning i forskning. I tillegg understrekes gjennom dette nærhet til humanistiske fag (Kvale, 2009).

Formålet med vår oppgave er å beskrive og forstå hva informantene *selv* tenker om utfordringer de møter i forbindelse med implementering av LUS. Vi ønsker å få frem deres tanker om og egne handlinger knyttet til prosessen de leder. Det er intervjudeltakernes perspektiver som er sentrale. Dette kalles en fenomenologisk tilnærming (Grønmo, 2004), og er en åpen inngang til informantenes beskrivelser av arbeidet med å implementere LUS. Vi argumenterer med dette for at intervju er en metode for datainnsamling som godt vil belyse vår problemstilling.

Semistrukturerte eller *delvis* strukturerte intervju (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2005) ble benyttet fordi vi i denne sammenheng vurderer det som en metode hvor vi best mulig får frem informantenes meninger, ved at de sto relativt fritt til å fortelle om sine tanker og handlinger, samtidig som vi kunne styre at intervjuet belyste de temaene vi ønsket. Intervjuformen ga oss en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

For å oppnå en tydelig struktur i arbeidet med å planlegge, gjennomføre og bearbeide intervjuene har vi tatt utgangspunkt i Kvaless (2009) forskningsprosess med kvalitative intervjuer som datainnsamlingsmetode, som består av følgende syv

stadier: Tematisering, planlegging, datainnsamling, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

5.1.1 Valg av informanter

Vårt utvalg består av tre informanter. De to skolelederne ved Berg skole var en naturlig del av utvalget, på bakgrunn av oppdraget vi fikk og problemstillingen som ligger til grunn for våre undersøkelser. Den eksterne veilederen hentet vi inn som informant på eget initiativ, for å gi en fyldigere beskrivelse av prosessen vi studerte. I følge Grønmo (2004) er det ingen ting i veien for å endre utvalget dersom det viser seg hensiktsmessig for å få supplerende informasjon. I vår studie ble dette gjort ved at vi i tillegg til å intervjuer to informanter ved den aktuelle skolen også intervjuet den eksterne veilederen. Avtalen med henne ble gjort i etterkant av de to andre intervjuene. Skolelederne ble gjort oppmerksomme på og godtok intervjuet med den eksterne veilederen.

Siden forskningsprosjektet var initiert av skoleledelsen, ble prosjektets beskaffenhet diskutert med dem fortløpende. Samtlige informanter ble gjort oppmerksomme på at undersøkelsene vil anonymiseres og at de vil få tilgang på den endelige utgaven av vår masteroppgave. Samtykkeerklæringer ble underskrevet i forkant av intervjuene.

I forhold til informantene er følgende sentralt: kjennskap til og kunnskap om LUS, implementeringsprosessen av LUS og organisasjonen LUS skal implementeres i. To av informantene har inngående kunnskap om organisasjonen og begrenset kjennskap til LUS, mens tredje informant har inngående kunnskap om LUS og tilknyttet implementeringsprosess, men meget begrenset kjennskap til organisasjonen hvor dette skulle implementeres. Dette innebærer at de i ulik grad kunne bidra i forhold til spørsmål som omhandler disse to faktorene i undersøkelsen. Vi vurderer likevel at troverdigheten av deres utsagn er høy, siden ingen av dem har noe å vinne eller tape på resultatet av denne undersøkelsen. At undersøkelsen i sin tid ble bestilt av en av informantene, med intensjon om å bruke resultatet til å gjøre forbedringer i forhold til endringsarbeid i egen organisasjon, styrker troverdigheten i forhold til å bidra med korrekt informasjon. To av informantene kjenner hverandre godt, men kjenner

informant nummer tre i begrenset grad. Hun har gjennom ett skoleår vært ekstern veileder ved skolen, i forbindelse med det aktuelle implementeringsarbeidet. Intervjuet av denne eksterne veilederen ble gjennomført helt på slutten av hennes kontraktperiode, og vi vurderer at hun ga troverdige svar på spørsmål om prosessen. Siden våre forskningsresultater ikke vil være tilgjengelige før etter at den eksterne veilederen har trukket seg ut av den aktuelle skolen, vil ikke hennes uttalelser påvirke relasjonen til skolens ledelse under implementeringsperioden. Hun har derfor ikke noe "å vinne" på å male et rosenrødt bilde av prosessen. Det faktum at den eksterne veilederen har lang erfaring med denne typen implementeringsarbeid, gjør at hun har et godt sammenligningsgrunnlag. Hun kan uttale seg om prosessen på en reflektert og troverdig måte.

Ingen av oss som gjennomførte undersøkelsen kjente informantene fra skolen fra tidligere, men en av oss kjente den eksterne veilederen relativt godt gjennom samarbeid i forhold til LUS-implementering ved egen skole. Ved at vi begge deltok under intervjuet av den eksterne veilederen, vurderer vi at vi begrenset betydningen av den beskrevne relasjonen.

Vår vurdering er at utvalget gir oss en relativt høy validitet i forhold til å besvare prosjektets problemstilling.

5.1.2 Intervjuguide

Som utgangspunkt for våre *semistrukturerte* intervju utviklet vi intervjuguiden (se vedlegg 3 og 4) som anga temaer og generelle spørsmål vi ønsket å belyse.

Intervjuguiden ble utviklet på bakgrunn av undersøkelsens formål, metoden vi hadde valgt for å belyse forskningsspørsmålene og utvalget for vårt forskningsprosjekt.

I intervjuguiden har vi operasjonalisert sentrale begreper fra problemstillingen: implementering, utfordringer, ledelsesverktøy og lederrolle. Vi har gitt teoretisk forståelse av sentrale begreper ved at intervjuguiden har et teoretisk fundament i Michael Fullans teori om implementering. Intervjuguiden ble til i en løpende prosess mellom studie av aktuell litteratur og refleksjoner rundt caset vi skulle studere. Vi

utarbeidet tidlig i prosessen en intervjuguide som sikret at man var innom alle sentrale begreper i tilknyttet Fullans teori. Våre endelige intervjuguider, som vi brukte under gjennomføring av intervjuene, ga i større grad informantene mulighet til fritt å resonnerer rundt temaer og spørsmål. Vi mener med dette at vi oppnådde en fyldigere beskrivelse av fenomenet vi ønsket å undersøke, enn vi ville gjort med tidligere utkast til intervjuguide.

Kleven (2002) beskriver begrepsvaliditet som begreper slik de defineres teoretisk og begrepene slik de forstås i undersøkelsen. Vi vurderer at begrepsvaliditeten er relativt høy i vår studie. Våre data underbygger den teoretiske forståelsen.

5.1.3 Gjennomføring

Vi avtalte tid og sted for intervjuene i forkant. Intervjuene fant sted ved den aktuelle skolen og ved arbeidsstedet til den eksterne veilederen. Det var informantene som valgte rom for gjennomføring.

Undersøkelsen er foretatt av oss to sammen. Informantene er kun intervjuet *en* gang hver. Intervjuene var av en varighet på mellom 45 minutter og en time, avhengig av hvor utfyllende svar informantene ga. Intervjuene med den eksterne veilederen og med inspektøren varte i cirka 45 minutter, mens rektor intervju varte rett i underkant av en time. Vår tolkning er ”knyttet til den spesielle konteksten der datainnsamlingen foregår, og undersøkelsesopplegget blir tilpasset denne bestemte konteksten,” slik det uttrykkes av Grønmo (2004, s.228). Dette innebærer at å foreta innbyrdes uavhengige datainnsamlinger basert på nøyaktig samme undersøkelsesopplegg, vil være umulig å gjennomføre i praksis. Stabilitet og ekvivalens vil dermed ikke være sentrale begreper å drøfte i forbindelse med vår undersøkelse.

Semistrukturert intervju, med åpne spørsmål har både styrker og svakheter. Forut for intervjuene ga vi skriftlig og muntlig informasjon om vårt hovedfokus. De konkrete spørsmålene ble ikke gitt ut i forkant. Årsaken til dette var at vi ikke ønsket at informantene skulle diskutere spørsmålene seg i mellom i forkant av intervjuene. Spørsmålene fra intervjuguiden ble presentert for informantene i muntlig form. De

hadde ikke tilgang til skriftlig utgave av intervjuguiden. Vi hadde noen hovedspørsmål vi ønsket svar på, og gjennom valgt design sikret vi at vi berørte disse temaene i alle intervjuene. At informantene kan snakke fritt ut fra åpne spørsmål, gir mulighet for å få frem en mer fyldig beskrivelse av fenomenet. De kan selv supplere med informasjon vi vil kunne ha utelatt ved bruk av en mer strukturert intervjuguide. En annen styrke er at man i løpet av intervjuet kan utdype spørsmål/svar, og dermed få en bedre forståelse av hva informanten faktisk mener. Gjennom dette kan man også eliminere noe av faren for at informantene skal misforstå begrepene som er operasjonalisert i intervjuguiden. En svakhet kan være at vi som intervjuere kan ilegge informantene meninger, eller i alle fall stille supplerende spørsmål som leder i en bestemt retning. Ved gjennomgang av utskriftene kan vi se at vi av og til har stilt spørsmål som kan virke ledende (Grønmo, 2004). Enkelte supplerende spørsmål ble stilt på en slik måte at informanten kunne svare bekreftende eller avkreftende. Vi vurderer likevel ikke at dette truer undersøkelsens reliabilitet i betydelig grad, siden disse oppfølgingsspørsmålene ble stilt for å tydeliggjøre utsagn som informantene selv hadde kommet med.

Intervjuene ble tatt opp digitalt og med diktafon, og transkribert i sin helhet i etterkant. I tillegg førte en av intervjuerne notater. Rett etter intervjuet ble observasjoner vi vurderte som relevante notert ned. Vi opplevde under intervjuene ingen tekniske utfordringer, ei heller avbrytelser eller andre forstyrrelser.

De to første intervjuene ble gjennomført fortløpende. Dette gjorde at vi ikke hadde mulighet til noen form for analyse av det første intervjuet før vi gjennomførte neste. Likevel erfarte vi at spørsmålene endret seg noe. Spørsmålene som ble stilt informant nummer to ble i noen grad tilpasset i forhold til det første intervjuet. Vi opplevde også at vi ble tydeligere på hva vi ønsket informasjon om, slik at mindre tid gikk til mer generelle beskrivelser av skolen og tilhørende systemer. Intervjuet med den eksterne veilederen ble gjennomført en tid senere, men vi hadde ikke gått inn i en systematisk analyse av de forgående intervjuene i forkant av dette. Vi kan likevel mer uformelt ha styrt påfølgende intervjuer i samme retning som første intervju, i så måte er første informant premissgivende for undersøkelsens innhold. Vi vurderer likevel at

den semistrukturerte intervjuguiden sikret at intervjuene hadde et relativt likt utgangspunkt. I en så liten undersøkelse vil det uansett ikke være mulig å få uttømmende informasjon om et tema. Dette har da heller ikke vært vår ambisjon. Vi hadde et sett teoretiske begreper vi ønsket å hente informasjon innenfor. Vi vurderer at undersøkelsen fungerte i forhold til dette formålet.

Studien ble gjennomført etter forespørsel fra en av informantene. Intensjonen var at noen helt utenforstående skulle studere implementeringen av LUS, for så å gi tilbakemeldinger skolen kunne bygge videre på i arbeid med å forbedre endringsarbeidet ved skolen. Studien ble gjennomført helt frivillig og uten godtgjørelser for vår del, og vi vurderer derfor at konteksten er med på å styrke undersøkelsens reliabilitet.

Vi vurderer studiens indre konsistens som god. Dataene fra ulike intervjuer passer godt sammen, de danner et helhetlig bilde av det som studeres. De er plausible (rimelige) sett i forhold til hverandre og i forhold til datamaterialet som helhet. Vi finner ingen sprik i uttalelser fra de tre respondentene. Med dette mener vi at ingen av informantene ga svar som tydet på at deres opplevelse av prosessen skilte seg nevneverdig fra opplevelsen til de øvrige informantene.

Undersøkelsesopplegget ble som tidligere nevnt supplert med observasjon og feltnotat. Observasjon kan brukes på flere ulike måter i en forskningssituasjon, ut fra hva man ønsker å undersøke. Observasjonene kan være mer eller mindre strukturerte og rollen vi som observerer inntar, kan være mer eller mindre aktiv eller passiv. Grønmo (2004) deler observasjonen inn i deltagende observasjon og strukturert observasjon. I våre undersøkelser inntok vi en observatørrolle. Denne rollen inntok vi under skolens interne planleggingsmøter i forkant av samarbeidet med den eksterne veilederen, under møter mellom skolens ledelse og den eksterne veilederen og under opplæringsøktene som den eksterne veilederen hadde med personalet ved skolen. Aktørene ble betraktet utenfra, fra vårt forskerutgangspunkt. Under disse observasjonene førte vi observasjonsnotater, vi beskrev hva vi så og hørte. Våre drøftinger og refleksjoner førte vi gjennom datainnsamlingsperioden i analytiske og

metodologiske notater. Disse supplerende undersøkelsene kunne styrket reliabiliteten ytterligere dersom de var gjennomført på en mer strukturert måte, for eksempel ved at vi på forhånd hadde definert tydelig hva vi ønsket å se etter gjennom observasjonsskjemaer eller ved at vi tegnet dialoglinjer mellom møtedeltakerne, som kunne fortalt oss mer om rollene de tre lederne inntok overfor hverandre. Resultatet fra våre observasjoner støtter resultatet vi kan trekke ut fra intervjuene, og styrker derfor likevel reliabiliteten. Vi vurderer at semistrukturerte intervju, supplert med observasjon og feltlogg var en god metode i denne undersøkelsen.

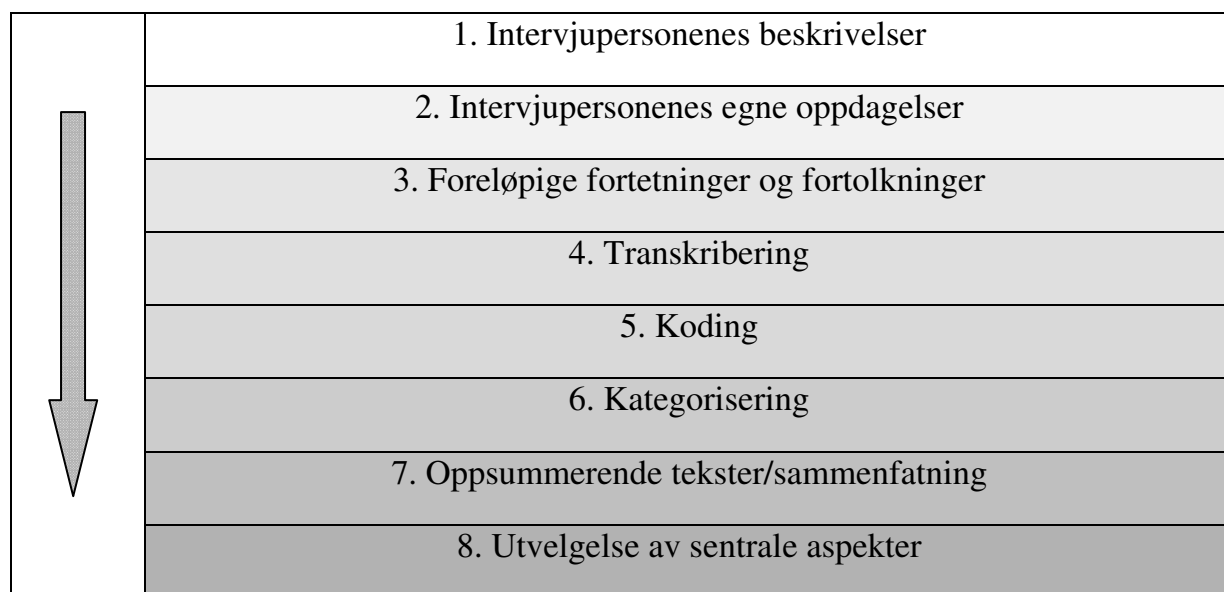
5.1.4 Analysestrategi

Intervjuer er levende samtaler (Kvale, 2009), og transkripsjoner vil ikke kunne gjengi alle innholdsmessige elementer fra intervjuene. I vår analyse er likevel transkripsjonene vårt middel, vårt verktøy, for å fortolke det som ble sagt i intervjuene. For at vår analyse ikke skal bli fragmentert, har i tillegg lydopptakene og notater vi gjorde under intervjuene fungert som støtte i prosessen. Vi har imidlertid kun analysert meningsinnholdet. Vi har ikke analysert de språklige sidene av intervjuet, slik som tonefall, tempo og pauser grundig. Disse fungerer i beste fall som bekreftelser på funn vi har gjort i transkripsjonene eller notater vi gjorde under intervjuene.

Hvordan skulle vi så gå frem for å finne ut hva intervjuene forteller oss om det vi ønsker å vite? Det er ingen standardmetoder for å komme frem til vesentlige meninger og dypere implikasjoner ved det som sies i et intervju (Kvale, 2009). Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer. I vår analyse ønsker vi altså å dele opp informasjonen vi har skaffet oss gjennom intervjuene i biter, eller elementer, som igjen skal gjøre det lettere for oss å si noe om utfordringene ledelsen møter, noe om hva lederne er opptatt av og noe om hva de sier at de gjør i forbindelse med implementering av LUS.

Kvale beskriver at analyse av intervju kan foregå i seks trinn (Kvale, 2009): intervjupersonenes beskrivelse, oppdagelser intervjupersonene selv gjør under

intervjuet, fortetninger og fortolkninger i løpet av intervjuet, transkribering, strukturering og analyse, gjenintervjuing og ny handling på bakgrunn av funn. Vi har i vår presentasjon lagt større vekt på koding og kategorisering av datamaterialet enn tilfellet er i Kvaales modell, siden dette utgjør den systematiske og strukturerte delen av vår analyse. Se oversikt over vår analysestrategi under.



Figur 4: Analysestrategi

I intervjuene beskrev intervjupersonene sine tanker rundt og handlinger i forhold til implementering av LUS (trinn 1 i oversikten over). Dette gjorde de mer eller mindre spontant på bakgrunn av spørsmål vi stilte fra vår intervjuguide. Det er tenkelig at intervjupersonene selv oppdaget nye forhold iløpet av intervjuet –gjennom kategorier vi satte som ramme for intervjuet eller gjennom at de tydeligere så sin egen rolle i implementeringsprosessen (trinn 2). Allerede her startet en del av arbeidet med analyse –oppdeling i elementer. Å sette ord på tanker og egne handlinger gjør at refleksjoner rundt egen rolle igangsettes.

Vi, som intervjuere, foretok i løpet av intervjuet fortetninger og fortolkninger (trinn 3). Dette kunne vi bruke for å stille oppfølgende og oppklarende spørsmål, for å komme nærmere informantens oppfatninger. Det begynte allerede her å danne seg

mønstre, vi tegnet kart i hodene våre: Rektor som initiativtaker, pådriver og systemutvikler, inspektør som støttespiller og motivator og ekstern veileder som motivator. Ville det være hold i disse foreløpige analysene?

Intervjuene ble kort tid etter opptak lyttet gjennom. Dette gjorde vi for å danne oss et foreløpig bilde av innholdselementene og for å trygge oss selv på at vi hadde fått med den informasjonen vi trengte, og dermed kunne utelate eventuelle oppfølgingsintervju.

Etter at intervjuene ble transkribert i sin helhet (trinn 4), leste vi gjennom datamaterialet gjentatte ganger og vurderte hvordan vi kunne dele teksten inn i meningsfulle dataelementer. Intervjuet strukturertes for analyse gjennom transkripsjon, koding og kategorisering. Gjennom analyse skulle vi utvikle intervjuenes mening.

Kodingen vi så foretok ble styrt av uttalelser knyttet til aspekter i Fullans implementeringsteori: 1)behov, 2)tydelighet, 3)kompleksitet, 4)praktisk anvendbarhet, 5)organisasjon, 6)lokalmiljø, 7)ledelse/rektor, 8)lærerne og 9)eksterne faktorer. Dette utgjorde i alt 9 ulike kategorier og innebar 9 ulike fargekoder (trinn 5). Alle 3 intervjuer ble altså gjennomgått 9 ganger. Dette gjorde vi for å ha mulighet til å lete etter utsagn som kun relaterte seg til ett av aspektene av gangen, for at vi skulle klare å se intervjuene gjennom de ”brillene” vi hadde til intensjon å bruke. Se utsnitt av intervjuet med rektor med fargekodingene under. Her er gul fargekoding utsagn hvor rektor uttrykker meninger vi knytter til Fullans begrep *behov*. Gul fargekoding med understreking er utsagn hvor rektor beskriver egne handlinger vi knytter til Fullans begrep *behov*.

”De hadde veldig dårlig språk rundt det med lesing. De hadde lite kompetanse rundt selve leseprosessen. De hadde liksom tenkt at når ungene kom til dem på mellomtrinnet, så var de ferdig med det med lesing. Det var ikke deres greie. Eh, og så, førsteklasselærerne, de hadde massevis av begreper og jeg så at mange ble litt sånn stresset over: dette her, det kan ikke vi noe om. Så hadde vi da, etter at vi hadde hatt den prosessen, så lurte vi på: hvordan skal vi gå videre med dette med lesing? ↑

Så hadde vi litt ulike innfallsvinkler også. Så presenterte jeg LUS ↑, jeg kunne jo lite om LUS, men jeg hadde ”detti” borti det. Og da tenkte jeg at kanskje dette kan være noe for vårt personale. Og da presenterte jeg det som et av de veivalgene vi kunne gjøre, da. (2) Bare for å ha litt sånn idéer for folk. Og da bare sånn (2), det var hundre prosent yes, dette trenger vi! Så de fikk en sånn aha-opplevelse på at her var det masse elementer i en leseopplæringsprosess, som de ikke kunne noe om.

Småskolelærerne kjente nok igjen mye av LUS på de laveste trinnene, men de hadde også en forståelse om at når det kom til leseforståelse, så hadde man lite tanker rundt det. Vi hadde da jobbet ganske mye det første halvåret, i tillegg til veiledet lesing, så jobbet vi en del med læringsstrategier.”

Dette arbeidet dannet grunnlaget for å finne svar på forskningsspørsmålet: ”Hvordan beskriver skolelederne og den eksterne veilederen implementeringsprosessen?”

Utsagnene ble kategorisert i to kategorier: Hvilke meninger uttrykte informantene om sentrale faser i implementeringsprosessen (jfr Fullan) og hvilke konkrete handlinger beskrev de at de selv har utført i forbindelse med dette. -Hva de er opptatt av, samt hva sier de at de gjør (trinn 6). Kvale beskriver at meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale, 2009).

Dette opplevde vi som vanskelig, vi ville helst ha med lengre sitater i kategoriseringen. Vi mener det sikrer at vi kategoriserer uten å gjøre fortolkninger av meningsinnholdet underveis. I praksis ble altså intervjupersonenes uttalelser knyttet til for eksempel ”behov” kategorisert i to kolonner: *mening* og *handling*.

Forskyvninger og mellomrom i tabellen er lagt inn for å tydeliggjøre kronologien i uttalelsene.

	Mening gul fargekoding	Handling gul fargekoding med understreking
Rektor	<p>Da vi kom til juletider, så hadde leseveilederne og jeg en samtale om hvordan, eh (2), motiverer vi folk til å ha fokus på lesingen? ↑ (3)</p> <p>De hadde veldig dårlig språk rundt det med lesing. De hadde lite kompetanse rundt selve leseprosessen.</p> <p>Så hadde vi da, etter at vi hadde hatt den prosessen, så lurte vi på: hvordan skal vi gå videre med dette med lesing? ↑ Så hadde vi litt ulike innfallsvinkler også.</p> <p>(...)jeg kunne jo lite om LUS, men jeg hadde "detti" borti det. Og da tenkte jeg at kanskje dette kan være noe for vårt personale.</p> <p>Og da bare sånn (2), det var hundre prosent <u>yes</u>, dette trenger vi!</p> <p>Så de fikk en sånn aha-opplevelse på at her var det masse elementer i en leseopplæringsprosess, som de ikke kunne noe om.</p> <p>Så det var liksom mange ting som til slutt, den første planleggingsdagen i januar 2008, bare sa yes, vi skal jobbe med LUS!</p>	<p>Så da ble vi enige om at den halve planleggingsdagen vår, så skulle vi sette av tid til å reflektere over dette med lesing.</p> <p>Så presenterte jeg LUS(...)</p> <p>Og da presenterte jeg det som ett av de veivalgene vi kunne gjøre, da. (2) Bare for å ha litt sånn idéer for folk.</p> <p>Og vi, og <u>jeg</u> kontaktet, eh, Oslo, både på veilederkontoret og på skoler. Jeg fikk liksom <u>ikke</u> noe napp.</p> <p>Og da prøvde jeg å få kontakt med flere da også, og var virkelig på hugget (latter), for å få noen til å komme til oss, da. Men det var veldig vanskelig, fordi at Oslo hadde satt en del begrensninger på sine, fordi at de skulle bruke dem internt.</p>

	<p>For hva kommer etter LUS? Jo, det kommer noen metoder, som gjør at du klarer å ta i bruk, at du klarer å jobbe på de nivåene elevene er, da. Men det er liksom LUS vi har greid å fokusere på i år,</p> <p>Jeg tenkte da jeg startet opp i høst på at både PALS og LUS, det kan bli mye.</p> <p>LUS var veldig lett å forankre. Så det har ikke vært noen konflikt hos oss å forankre LUS. Derimot PALS var mye mer konfliktfylt.</p> <p>Mhm, men sånn har det ikke vært på LUS. Der var det, ja (3), ja det var enighet i personalet, og alle følte det behovet.</p> <p>Men i forhold til leseopplæring var det kompetanse som de tenkte at:</p>	<p>Og da kjøpte jeg den nye LUS-boken, da, og så hadde vi en halv planleggingsøkt som jeg holdt, uten at jeg kunne noe om det i praksis, ikke sant.</p> <p>Og så, etter det, greide vi å få tak i Mari Steen Paulsen</p> <p>Og vi har jobbet veldig konkret, da, i forhold til at alle lærerne skulle "luse". Og jeg ga også hvert trinn tre timer i uka ↑, for å bedrive lusing og å lære seg LUS-verktøyet.</p> <p>(...)bare prioriterte det på rammen, rett og slett.</p> <p>I tillegg har jeg satt av tid til en av inspektørene (angis ved navn) til å være prosjektleder. For jeg tenker at jeg greier ikke å holde tak i alle prosjekter. Jeg må organisere det.</p> <p>Men de har liksom vært så forskjellige i formen, og vi har brukt liksom mandagstiden vår og så har vi brukt, har vi brukt, eh, planleggingstiden vår, til begge deler.</p>
--	--	---

	<p>dette her, det må vi bli bedre på.</p> <p>Til å begynne med, da disse to leseveilederne begynte på Blindern, så opplevde ikke jeg at lærerne hadde behov for å jobbe mer med lesing. Og de skjønnte ikke helt hva vi styret med. De så ikke helt at vi mente at her var det noe vi trengte å jobbe med. (5) Det tror jeg at jeg kan si. Men det ble en sånn aha-opplevelse den planleggingsdagen vår. Ja, her er det masse vi egentlig ikke vet noe om, eller bruker i hverdagen vår.</p> <p>Så jeg begynte å stresse det ganske tidlig, eh, og vi hadde mange hissige diskusjoner på det. Fordi barneskolelærerne de ønsket ikke å vurdere elevene. Altså, lærerne her hadde sterke meninger om det å vurdere elevene.</p> <p>Men personalet her, 95 %, hadde behov for dette her.</p> <p>I den tiden jeg rotet rundt i gjørmen og lurte på i hvilken retning vi skulle gå, så så jeg fort at det var viktig å jobbe med tilpasset opplæring her ↑. Men de hadde ikke noen strategi. Jeg må ha en strategi for hvordan jeg tenker at, at tilpasset opplæring er på Berg (vår anonymisering). Og da tenker jeg at LUS har hjulpet oss noe på veien.</p>	<p>Eh, så det jobbet jeg veldig mye med, lenge, uten at vi ble så konkrete,</p>
<p>Inspektør</p>	<p>Bakgrunnen, sånn jeg har forstått det, er at man ønsket å jobbe med tilpasset opplæring på leseopplæring fra første til og med syvende trinn. Og ledelsen <u>og</u> de ansatte så behov for å ha et kartleggingsverktøy, da, som kunne fortelle noe om hvilket nivå de forskjellige ungene var på, for å kunne tilpasse bedre.</p> <p>Det tror jeg egentlig jeg skal være litt</p>	

	<p>forsiktig med å si, men jeg har jo forstått at det var en prosess mellom ledelsen <u>og</u> de ansatte. Eh, vi kjører jo på en måte to sånne prosjekter. Det er både PALS og LUS, så jeg kan ikke si at jeg har helt klart for meg hvordan prosessen var før man valgte de to satsingsområdene. Nei.</p> <p>Eh, så jeg oppfattet at lærerne var veldig velvillige, interessert og positive til det. –Og nysgjerrige.</p> <p>Jeg tror absolutt at personalet, at de kjente et behov for å jobbe med LUS, og jeg synes på en måte at det bare har utviklet seg. De ser at det er nyttig.</p> <p>Ja, jeg har vært veldig opptatt av å tenke det i en helhet, at dette er et av mange verktøy –og at vi må ha mange verktøy, slik at vi kan se alle barn på deres nivå. Så jeg har vært opptatt av å se helheten i det, og uten å gjøre det for vanskelig også. Eh, for de ansatte.</p> <p>Eh, jeg hadde et håp om, og en forventning om at det skulle hjelpe oss i retning av å kunne se det <u>enkelte</u> barn bedre. Det er jeg <u>veldig</u> opptatt av.</p>	<p>Men jeg synes, jeg har prøvd å være veldig aktiv i forhold til diskusjonene våre, på det planet. Eh, selvfølgelig ikke bare når Mari har vært her og vi har hatt om LUS, men også i helheten. Jeg føler at en av mine viktigste oppgaver er det som jeg sa: å komme med disse små dryppene og utfordringene i forhold til at: Ja, vi har unger som er forskjellige og vi har unger som trenger spesialpedagogiske tiltak –kanskje, men hva gjør vi med det uten at vi brekker nakken?</p>
<p>Ekstern veileder</p>	<p>Men akkurat grunnen, hvorfor de ville ha LUS, er jeg mer usikker på, men jeg mener at de har kommunisert det. For det var veldig tydelig at de hadde hatt en prosess på dette på forhånd. Ehm, jeg vil tro at det går på leseresultater og kartlegging av lesing,</p>	

<p>men jeg kan ikke spesifikt huske at det har blitt kommunisert.</p> <p>I og med at de er så lydhøre og så motivert, og de har gitt så gode tilbakemeldinger på at dette er nyttig... -Så tenker jeg: ja da har de hatt et behov. Det er egentlig mitt inntrykk på det, ja.</p> <p>Det var helt klart en bestilling fra ledelsen. Mhm. Så de har store ambisjoner. De så vel muligheten. Hva nå? Når man har kartlagt det behovet... og så formidlet de til meg at dette var et ønske.</p> <p>Og tilpasset opplæring er et sentralt ord her. Det blir fremhevet som et ønske fra den skolen: at de skal se på tilpasset opplæring. Og det at lærerne skal forstå hva det er. Få større forståelse for det.</p> <p>Så jeg har inntrykk av at det er rektor som har ambisjonene her, og så har, så støtter inspektøren absolutt opp om det, for hun er veldig opptatt av tilpasset opplæring. Så det er liksom: høyere resultater i lesing –rektor, tilpasset opplæring –inspektør. Det er mitt inntrykk. Mhm.Så de har, dette er rektor da, sett, hatt ambisjoner for skolen over lang tid.</p>	<p>Jeg har alltid hatt ledermøte før jeg har hatt kurs↑. Og jeg forteller hva som kommer til å skje, og hva som forventes av ledelsen. Så har jeg kurs.</p> <p>Så har min oppgave vært å gi dette verktøyet til lærerne (5) og ledelsen og (4) utvikle det, egentlig.</p> <p>Men jeg, jeg har aldri gått inn og spurt: er dette et ønske fra personalet? Det gjør jeg i prosessen her i Oslo. Jeg tar ikke kurs i Oslo uten at det er et ønske fra personalet, i denne jobben her. Men når man på en måte blir kjøpt inn av andre, så er jeg mindre kritisk til det.</p>
---	--

Tilsvarende kategorisering gjorde vi altså med utgangspunkt i alle Fullans 9 aspekter. Dette ga oss et klarere overblikk over forekomsten av uttalelser i forbindelse med de sentrale begrepene fra Fullans teori. Kategoriseringen gjorde det mulig for oss å få en indikator på hyppigheten av utsagn knyttet for eksempel hva intervjupersonene sa de gjorde. Rektor beskriver for eksempel langt flere egne handlinger knyttet til *behov* enn inspektøren. Hensikten med å skille mellom meninger og handlinger vi har knyttet til Fullans begreper er å søke å finne tydelige svar på hvert av forskningsspørsmålene. Det første forskningsspørsmålet: Hvordan beskriver skolelederne og den eksterne veilederen implementeringsprosessen? mener vi belyses klartest gjennom informantenes meninger. Det andre forskningsspørsmålet: Hvilke lederroller er fremtredende i prosessen? mener vi belyses både gjennom meninger og handlinger, men at hyppigheten av egne beskrevne handlinger kan være en indikator på hvordan de opplever sin egen rolle i prosessen. Vi har likevel ikke gjort noe forsøk på å kvantifisere resultatene fra våre undersøkelser.

Neste steg var nye gjennomlesinger av de nå kategoriserte utsagnene. For hver av de 9 kategoriseringene stilte vi oss følgende spørsmål: Snakker de om det samme? Hvilke eksempler trekker de frem? Hva er forskjellen mellom de tre lederne? På bakgrunn av disse spørsmålene utarbeidet vi oppsummerende tekster (presenteres i kapittel 6), som vi mener er gode sammenfatninger av hva de ulike intervjupersonene er opptatt av og hvilke handlinger de beskriver (trinn 7). Se utdrag fra vår oppsummerende tekst knyttet til behov under.

Gjennom intervjuene beskriver rektor og inspektør en prosess hvor behovet måtte kartlegges og tydeliggjøres, slik at personalet hadde et felles utgangspunkt for prosessen. I startfasen var det en del av personalet som ikke så dette behovet klart. Slik ledelsen beskrev det, var det flere lærere som stilte seg spørsmålet: Hva skal vi med dette her? Ledelsen, først og fremst representert ved rektor, arbeidet i oppstartsfasen for å skape en felles forståelse av behovet i organisasjonen. På den ene siden satte hun opp rammer og strukturer for skolens videre utvikling. Slik hun selv beskriver det "rotet hun rundt i gjørmen" for å finne ut hvor veien skulle gå videre for Berg skole. På den andre siden motiverte hun personalet gjennom å sette

fokus på et potensielt utviklingsområde for skolen, og hun motiverte gjennom sitt eget engasjement for LUS.

Rektor ønsker å oppnå høyere resultater i lesing. Her ligger i følge henne organisasjonens behov for å implementere LUS. Blant annet uttaler rektor om lærerne at: "De hadde veldig dårlig språk rundt det med lesing. De hadde lite kompetanse rundt selve leseprosessen." Det er helt tydelig at det er rektor som har handlet ut fra behovet her(...)

Gjennom en tentativ analyse av de oppsummerende tekstene/sammenfatningene vi nå hadde gjort, valgte vi ut enkelte Fullanske begreper som mer sentrale enn andre i vår sammenheng (trinn 8). Disse begrepene er: 1)behov, 2)tydelighet, 3)kompleksitet, 7)ledelse/rektor og 9)eksterne faktorer. Å velge ut de mest sentrale begrepene fortettet og spisset innsamlede data ytterligere mot forskningsspørsmålene og problemstillingen vi søkte å svare på. Sammenfatningene vi nå satt igjen med ga oss mulighet til å svare på vårt andre forskningsspørsmål: "Hvilke lederroller er fremtredende i prosessen?".

Vi ser at en gjenintervjuing av de aktuelle informantene kunne sikret at vår fortolkning er i overensstemmelse med intervjupersonenes meninger, og gitt dem mulighet for utdype sine opprinnelige uttalelser.

Vår masteroppgave skal gjøres tilgjengelig for ledelsen ved Berg skole. Gjennom å drøfte resultatene fra våre undersøkelser, vil ledelsen ved Berg skole kunne begynne å handle på bakgrunn av nyervervet innsikt i forhold til sin egen rolle i implementeringsprosesser.

5.2 Etske vurderinger

I forkant av studien hadde vi begrenset kjennskap til organisasjonen vi skulle studere. Vi ble satt i kontakt med skolens ledelse gjennom en tidligere kollega av en av oss. Denne kollegaen har tilknytning til den aktuelle skolen ved at hennes far er inspektør der. Dette er ikke en av informantene i vår undersøkelse. Vår kjennskap til LUS – leseutviklingsskjema forkant av forskningsprosjektet, vil vi derimot betegne som god.

En av oss har vært deltaker i samme opplæringsløp ved annen skole, og er som tidligere nevnt ”superluser”. Den andre av oss har ikke tilsvarende skolering i LUS. Dette har vi sett som en styrke gjennom forskningsprosessen. Vi mener dette har satt oss i stand til å følge implementeringen med en balanse mellom kunnskap om og nødvendig distanse til verktøyet som skulle implementeres. Vi vurderer derfor vår kompetansevaliditet i forhold til å gjennomføre undersøkelsen som relativt god (Grønmo, 2004).

5.3 Datakvalitet

Datakvaliteten må sees i forhold til hva det skal brukes til. Vår innhenting av data skal brukes til å belyse problemstillingen: *”Hvilke utfordringer møter ledelsen ved Berg skole ved implementeringen av LUS?”* Kvaliteten på vårt datamateriale vil dermed avhenge av hvor egnet vår design er for å belyse nettopp dette spørsmålet (Grønmo, 2004). Grønmo fremhever fem kriterier for datakvalitet.

Grønmos første kriterium er knyttet til sannhetsforpliktelse. ”De innsamlede data skal i størst mulig grad representere faktiske forhold og reflektere sann informasjon i tilknytning til de aktuelle problemstillingene.” (Grønmo, 2004, s. 218) Det er vår vurdering at datagrunnlaget bygger på faktiske forhold, og at den informasjonen vi har innhentet fra informantene om implementeringsprosessen, er sann for dem.

Grønmo vektlegger videre at datainnsamlingen må *”bygge på vitenskaplige prinsipper for logikk og språkbruk, slik at datamaterialet danner grunnlag for systematisk teoretisk drøfting og argumentasjon”* (Ibid). Vår intervjuguide bygger på anerkjent teori, hvor begreper og innhold er relevante i forhold til problemstillingen. Teorien er imidlertid utviklet for større endringsarbeider enn det som er beskrevet i vår fremstilling, og det vil derfor ikke være alle aspekter av (eller begreper i) teorien som er like aktuell for vår problemstilling.

Det neste kriteriet er at *”utvelging av enheter må gjennomføres på en forsvarlig måte”* (Grønmo, 2004, s. 218). Vi har tidligere gitt en kort redegjørelse for vårt utvalg, og vi vurderer at dette utvalget er relativt pålitelig. Vi har intervjuet sentrale aktører i

implementeringsprosessen. Det faktum at vi har endret utvalget underveis i prosessen, ved også å intervju den eksterne veilederen, vurderer vi at styrker studiets datakvalitet.

Som nest siste kriterium legger Grønmo vekt på at ”*Utvelging av informasjonstyper må utføres på en systematisk måte*” (Ibid). I vår undersøkelse har vi innhentet informasjon fra skolens ledelse og en ekstern veileder. Vår studie er fenomenologisk, vi studerer en case, og har som siktemål å forstå informantenes perspektiver og opplevelser i forhold til implementering av LUS (Kvale, 2009). Spørsmålene vi stilte var knyttet til informantenes beskrivelse av meninger om prosessen og handlinger de gjorde under prosessen. Vi vurderer at utvelgelsen av informasjonstyper er gjort systematisk og at de operasjonaliserte definisjonene av dimensjonene og kategoriene er i samsvar med de teoretiske begrepene.

Som siste kriterium vektlegger Grønmo at ”*gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte*” (Grønmo, 2004, s. 218). Dette knytter seg til undersøkelsens reliabilitet (pålitelighet). Reliabilitetsbetraktninger er behandlet under kapittel 5.4 ”Gjennomføring”.

5.3.1 Validitet

”Validitet bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler?” (Kerlinger i Kvale 2009, s. 250) Validering gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, og er relevant i alle undersøkelsesfaser.

Kompetansevaliditet vurderes ut fra vår kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet: erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner (Grønmo, 2004). Vår kompetanse innen fagfeltet, vurderer vi at styrker kompetansevaliditeten. Vi er begge i skrivende stund skoleledere, og den ene av oss har gjennom hele forskningsprosjektet hatt god kunnskap om verktøyet som skulle implementeres. Vi erkjenner imidlertid at større grad av teoretisk og metodologisk kompetanse kunne styrket studiens kompetansevaliditet. Vår fartstid som forskere er kort, og vi ser at en større kunnskap om teori og metode i forkant, kunne hjulpet oss

til å stille ytterligere utdypende spørsmål i enkelte anledninger og hindret oss fra å lede informantene i en bestemt retning ved andre anledninger.

Vi har skrevet denne oppgaven i tospann og har i perioden vært tilknyttet et fagmiljø ved UiO. Faglige diskusjoner forbundet med oppgaven har foregått oss to i mellom, og med andre masterstudenter i tilsvarende arbeidsprosess. Denne typen kollegavalidering har bidratt til mer generell innsikt innenfor denne studiens problemområde samt metodologiske erfaringer fra denne typen studier (Grønmo, 2004), men uten at andre masterstudenter har hatt førstehånds kjennskap til empiriske forhold ved vår studie. Disse felles refleksjonene har dermed ikke påvirket fokuset i studien eller datamaterialet. Faglige diskusjoner med vår veileder har vært en viktig faktor for å styrke studiens kommunikative validitet. Hun har hatt inngående kjennskap til prosjektet fra den spede begynnelse, og har vært sentral i drøftinger av datamaterialets eventuelle svakheter og problemer i forhold til studiens intensjon.

5.3.2 Forbedring av datakvaliteten

I kvalitative studier har man mulighet til å forbedre reliabiliteten og validiteten gjennom hele datainnsamlingen (Grønmo 2004). Vår datainnsamling, og dermed også mulighet for å forbedre datakvaliteten, startet i realiteten et knapt år før hoveddatainnsamlingen, intervjuene, ble gjennomført. Vi deltok som observatører på flere møter i organisasjonen (prosjektgruppemøter, ledermøter og møter mellom ledelsen ved skolen og ekstern veileder) helt fra planleggingsstadiet for implementering av LUS. Vi deltok som observatører under hele kursrekken med ekstern veileder. Ved alle disse observasjonene tok vi feltnotater. Disse notatene har hjulpet oss å tilpasse forskningsdesignet til den aktuelle undersøkelsen. Vi besluttet å benytte oss av intervjudesignet vi tidligere har beskrevet. Feltnotater fra intervjuene med skolens ledelse førte igjen at vi gjorde noen små justeringer i forkant av intervjuet med den eksterne veilederen.

Det finnes oss bekjent ikke annen forskning på implementering av LUS. Vi har dermed ikke hatt mulighet til å vurdere hensiktsmessigheten av vår forskningsdesign opp mot tilsvarende studier (ekstern konsistens). Vi har imidlertid dratt nytte av

metodologiske erfaringer fra samfunnsvitenskaplig forskning generelt. Når vi i tillegg har styrkets studiens interne konsistens gjennom systematisk variasjon i datainnsamling (gjennom observasjon og intervju med ulike spørsmålsformuleringer), mener vi å ha tatt grep for å vurdere og forbedre datakvaliteten i vår studie.

I dette kapitlet har vi begrunnet metodiske valg og forsøkt å vise at vi har ivaretatt viktige kvalitetskrav som reliabilitet og validitet. Vi har gitt en beskrivelse av analysestrategien som ligger bak våre funn. I tillegg har vi gjort forskningsresultatene transparente gjennom å redegjøre for rapportering av datamaterialet. I neste kapittel vil vi presentere resultatene fra våre undersøkelser ved Berg skole. Videre analyserer og drøfter vi funn med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskerspørsmål.

6. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenterer, analyserer og drøfter vi funn vi har gjort gjennom våre undersøkelser, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Problemstillingen vi skal besvare er:

Hvilke utfordringer møter ledelsen ved Berg skole ved implementeringen av LUS?

For å belyse denne problemstillingen, tar vi utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver skolelederne og den eksterne veilederen implementeringsprosessen?

2. Hvilke lederroller er fremtredende i prosessen?

Med utgangspunkt i rektor, inspektør og ekstern veileders beskrivelser av implementeringsprosessen, presenterer, analyserer og drøfter vi hvilke utfordringer ledelsen ved Berg skole opplever at de møter ved implementering av LUS. Et sentralt siktemål for oss er å si noe om hvilke lederroller som er sentrale i prosessen, ved hjelp av Aas og Skedsmo sin lederrollemodell (Aas og Skedsmo, 2006).

Fullan beskriver en hel implementeringsprosess bestående av tre faser. I vår studie begrenser vi oss til å se på første år av fase 2, som i vårt tilfelle innebærer opplæring. LUS-veilederne kaller dette implementering. Dette er en begrenset del av Fullans teori.

6.1. Hvordan beskriver skolelederne og den eksterne veilederen implementeringsprosessen?

På bakgrunn av funn i vårt datamateriale knyttet til LUS og den aktuelle implementeringsprosessen, er det noen av Fullans ni aspekter som fremstår som særlig relevante for oss. Indikatorer på at dette er sentrale aspekter er: Aspektene er omtalt hyppigere enn andre i de åpne intervjuene, informantene har beskrevet et

større antall tanker og handlinger rundt disse aspektene og vi ser stort sammenfall mellom informantenes svar i forhold til disse. I vårt materiale ser vi at skolelederne og den eksterne veilederen legger særlig vekt på følgende aspekter fra Fullans teori: Behov, tydelighet, kompleksitet, rektor/ledelse og eksterne faktorer/ekstern veileder. Behov vektlegger oppfatningen av behov for endring, altså å ta i bruk LUS ved Berg skole, og at endringen oppleves som relevant. Tydelighet handler om oppfatning av LUS-implementeringens mål og midler, og hvor klare disse oppfattes å være. Kompleksitet omhandler oppfattet vanskegrad og omfang av den planlagte endringen. Rektor/ledelse handler om rektor eller ledelsens rolle som endingsledere, samt hvordan de påvirker endringsprosessen. I vår kontekst spiller den eksterne veilederen en viktig rolle for implementeringsprosessen. Ekstern støtte handler om å bygge opp kapasitet og skape motivasjon i organisasjonen. For hvert av disse aspektene kommer vi i det følgende med en sammenfattende beskrivelse ut fra alle informantenes uttalelser, for så å forsøke å illustrere dette gjennom konkrete eksempler fra intervjuene. Vi vil i det følgende altså presentere oppsummerende tekster under overskriftene: Når rektor eier *behovet*. Flere tilnærminger til *tydelighet*. LUS –et *ukompleks* verktøy? *Ledelsen* –sentrale endringsagenter? *Ekstern veileder* – implementeringens suksessfaktor?

6.1.1 Når rektor eier *behovet*

Gjennom intervjuene beskriver rektor og inspektør en prosess hvor behovet måtte kartlegges og tydeliggjøres, slik at personalet hadde et felles utgangspunkt for prosessen. I startfasen var det en del av personalet som ikke så dette behovet klart. Slik ledelsen beskrev det, var det flere lærere som stilte seg spørsmålet: Hva skal vi med dette her? Ledelsen, først og fremst representert ved rektor, arbeidet i oppstartsfasen for å skape en felles forståelse av behovet i organisasjonen. På den ene siden satte hun opp rammer og strukturer for skolens videre utvikling. Slik hun selv beskriver det ”rotet hun rundt i gjørmen” for å finne ut hvor veien skulle gå videre for Berg skole. På den andre siden motiverte hun personalet gjennom å sette fokus på et potensielt utviklingsområde for skolen, og hun motiverte gjennom sitt eget engasjement for LUS.

Rektor ønsker å oppnå høyere resultater i lesing. Her ligger i følge henne organisasjonens behov for å implementere LUS. Blant annet uttaler rektor om lærerne at: ”De hadde veldig dårlig språk rundt det med lesing. De hadde lite kompetanse rundt selve leseprosessen.” Det er helt tydelig at det er rektor som har handlet ut fra behovet her. Hun sier: ”Jeg presenterte det som ett av veivalgene vi kunne gjøre.” Rektor tar tidlig i prosessen regien og forsøker å hente inn ekstern kompetanse: ”Og da prøvde jeg å få kontakt med flere da også, og var virkelig på hugget (latter), for å få noen til å komme til oss, da. Men det var veldig vanskelig, fordi at Oslo hadde satt en del begrensninger på sine, fordi at de skulle bruke dem internt.” Når rektor møter motgang i forhold til å hente inn ekstern ekspertise, tar hun i første omgang saken i egne hender: Hun sier ”Og da kjøpte jeg den nye LUS-boken, da, og så hadde vi en halv planleggingsøkt som jeg holdt, uten at jeg kunne noe om det i praksis, ikke sant.”

Mens rektor er opptatt av at LUS skal hjelpe skolen på veien til bedre leseresultater, forankrer inspektøren behovet i bedre tilpasset opplæring. ”Jeg hadde et håp om, og en forventning om at det skulle hjelpe oss i retning av å se det enkelte barn bedre. Det er jeg *veldig* opptatt av.” Inspektøren støtter lojalt opp under de prosessene som allerede er satt i gang, men hun eier ikke behovet på samme måte som rektor. Hun er på en måte mer distansert fra behovet. ”Det tror jeg egentlig jeg skal være litt forsiktig med å si, men jeg har jo forstått at det var en prosess mellom ledelsen og de ansatte.” Antall handlinger rektor beskriver i forhold til behov er mye høyere enn antall handlinger inspektøren beskriver.

Den eksterne veilederen handler ut fra bestilling fra rektor, ikke ut fra behov hun identifiserer i organisasjonen. Hun viser tillit til at skolens ledelse har gjort bestillingen ut fra et behov *de* har kartlagt i organisasjonen. Dette er et bestillingsverk for henne. Dette tydeliggjøres gjennom sitatet: ”Jeg har aldri gått inn og spurt: er dette et ønske fra personalet?”

Rektor trekker spesifikt frem egne handlinger. Dette er tydelig gjennom hele intervjuet. Dette gjør at hun fremtrer som en handlingskraftig leder, en pådriver og

organisator. Inspektøren trekker frem eksempler på hvordan rektor har handlet i forhold til behov i organisasjonen. Hun beskriver i liten grad egne handlinger. Hun fremstår som en lojal støttespiller for rektor. Den eksterne veilederen tar ikke standpunkt i forhold til behov i organisasjonen. Samtidig beskriver hun rektor og inspektør godt. Hun oppsummerer rektorens og inspektørens tanker og handlinger sammenfallende med vår analyse av deres utsagn. Hun sier: ”Men jeg føler at rektor er sentral i det hele(...). Så jeg har inntrykk av at det er rektor som har ambisjonene her, og så har, så støtter inspektøren absolutt opp om det, for hun er veldig opptatt av tilpasset opplæring. Så det er liksom: høyere resultater i lesing –rektor, tilpasset opplæring –inspektør. Det er mitt inntrykk.”

6.1.2 Flere tilnærminger til tydelighet

Skolens ledelse beskriver en prosess hvor det var viktig at mål og mening og intensjon med prosessen var tydelig for personalet. Rektor og inspektør er enige i dette, men de beskriver ikke sammenfallende egne overordnede mål for hvorfor LUS innføres i organisasjonen. Rektor beskriver LUS som del av satsing innen bedre leseopplæring. Hun ønsker å oppnå bedre leseresultater. Inspektør, på sin side, beskriver LUS som en del av en helhetlig satsing innenfor tilpasset opplæring.

I forhold til innovasjonens mål og mening, hvor klare disse synes å være, beskriver rektor en prosess hvor personalet til å begynne med ikke helt skjønnte behovet for LUS som kartleggingsverktøy. Men dette ble, i følge rektor, mye klarere etter at hun hadde gitt dem en innføring i grunnprinsippene for LUS. ” Så presenterte jeg LUS, (...) Og da bare sånn, det var hundre prosent yes, dette trenger vi!” Rektor fremstiller seg selv som sentral ved introduksjon av LUS-verktøyet. Det var hun som så behovet, slik vi tidligere har vært inne på, og det var hun som presenterte verktøyet for personalet, slik at de tydelig så hva dette gikk ut på. Hun *så* og hun *handlet*. ” Men det ble en sånn aha-opplevelse den planleggingsdagen vår. Ja, her er det masse vi egentlig ikke vet noe om, eller bruker i hverdagen.” Rektor peker også på at det var forskjeller i personalet i forhold til hvor tydelig de så verktøyet underveis i implementeringsprosessen. ”Men jeg ser jo det at det er stor forskjell på hvor stor

forståelsen er hos folk på nåværende tidspunkt. Noen har jo enormt masse ord, begreper og erfaringer (...)" For rektor er det viktig at personalet ikke kun skal heve sin praktiske kompetanse, men også ha en teoretisk forankring for arbeidet med LUS. "Men jeg kan godt være for teoretisk, altså selv om jeg også er opptatt av praksis. Jeg er veldig opptatt av praksis! Men lærerne er så ekstremt opptatt av praksis. De skal på en måte bare ha oppskriftene." Rektor peker på at ekstern veileder senere arbeidet med implementeringen på en måte som gjorde at personalet fikk god forståelse av verktøyet. "Så jeg oppfatter at LUS, med den koblingen vi har hatt med veilederen (vår anonymisering) nå, har ført til en større forståelse for disse prosessene og hvorfor vi skal gjøre ting. Jeg hører at språket endrer seg." Rektor forteller om tanker hun har i forhold til tydelighet. Hun beskriver også egne handlinger, men ikke i så stor grad som hun gjorde i forhold til behov.

Inspektøren beskriver hvordan hun og rektor har hatt ulike roller i forhold til å gjøre innovasjonens mål og mening tydelig for personalet. Hun beskriver at det er rektor som har hatt ansvar for den teoretiske tilnærmingen. "Eh, ja, altså, jeg tror det har vært veldig klart, hva målet er. Eh, rektor (vår anonymisering) hadde en introduksjon før vi startet opp, som jeg var med på. Eh, hvor dette med behovet for å vite hvilket nivå ungene var på, er på, ble veldig tydeliggjort." Hun selv har tatt seg mer av den daglige oppfølgingen, med siktemål å hjelpe lærerne til å se verktøyet klart. "Så jeg har vært opptatt av å se helheten i det, og uten å gjøre det for vanskelig også(...). For jeg tror det er viktig at vi som er i ledelsen også får være med og prøve litt i praksis, så vi vet hva vi snakker om." Hun beskriver også at hun har jobbet for å gjøre LUS tydelig i hverdagen. "Men jeg synes, jeg har prøvd å være veldig aktiv i forhold til diskusjonene våre, på det planet(...). Jeg føler at en av mine viktigste oppgaver er det som jeg sa: å komme med disse små dryppene." Inspektør er opptatt ledelsens ansvar og oppgave i forhold til personalet: "(...)å klare å dra den linken fra det vi nå ser og kan, til de gode metodene, som jeg sa i sted, som er levbare. Og der er jeg opptatt av at vi må ned på det praktiske plan, altså." På samme måte som rektor, trekker inspektøren frem den eksterne veilederen i forhold til tydelighet: " Eh, jeg synes vi fikk en veldig god oppstart med at den eksterne veilederen (vår anonymisering) var

her og veiledet oss. –Som kan veldig mye om dette her, og som kunne trekke det ned på et praktisk plan. Det var nok veldig avgjørende, at det ble veldig knyttet opp mot praksis.”

Ekstern veileder er opptatt av at ledelsen har kjøpt denne tjenesten av henne, og at det er hennes oppgave å gjøre verktøyet tydelig for personalet: ”Mitt oppdrag er å formidle verktøyet, og gi dem i størst mulig grad den kompetansen.” Dette understrekes både gjennom beskrivelser av hva hun mener, og beskrivelser av hva hun har gjort. Samtidig sier hun tydelig at det er ledelsen som må holde tak i dette videre: ”Så kreves det en systematisk gjennomgang av det i personalet, sånn som det er nå. Eller så faller dette sammen. – Og det er helt lederavhengig(...). Dette må styres helt klart og tydelig.”

Rektor, inspektør og ekstern veileder er alle tre opptatt av at implementeringens mål og mening må være tydelig for personalet. Likevel ser vi tydelig at rektor er opptatt av teoretisk forankring, mens inspektøren hele veien har fokus på å trekke linjen ned til praksis. Det er også først og fremst inspektøren som trekker frem egne handlinger i forhold til å gjøre verktøyet tydelig. Dette gjør hun blant annet ved å delta aktivt i lusing av elever. Gjennom dette rydder hun opp i misforståelser og problemer teamene har underveis i implementeringsprosessen. Rektor har visjonene og inspektør handler. Ekstern veileder vektlegger felles forståelse av verktøyet, og understreker ledelsens rolle i forhold til at mål og mening skal fortsette å være tydelig, også i fremtiden.

6.1.3 LUS –et ukompleks verktøy?

LUS som system er oversiktlig. Budskapet er lett kommuniserbart og informasjon om LUS er lett tilgjengelig og har en brukervennlig form (Røvik i Christensen, 2004). LUS-opplæringen følger et oppsatt løp som den eksterne veilederen har gjennomført flere ganger. Det blir ikke prøving, feiling og justering underveis. Det er en ekstern veileder som gjennomfører implementeringen. Dette gjør nok at ledelsen opplever implementeringsprosessen som mindre kompleks, i det at de ikke selv må lede prosessen.

Rektor sier tidlig i intervjuet at det var viktig for ledelsen ved skolen å koble arbeid med vurdering til et leseprosjekt de var involvert i, slik at endringene ikke ble for omfattende.”(...) vi måtte koble de to sammen. Så vi brukte ganske lang tid, da, på å koble disse sammen, vurdering, lesing (...)” Hun understreker også at det ble satt av tid, slik at lærerne skulle ha reell mulighet til å gjøre LUS til en del av sin praktiske hverdag. I forhold til kompleksiteten til selve verktøyet uttaler hun: ”Og, ja, jeg vil si at LUS har truffet. Det er såpass enkelt, jeg vet ikke, verktøy, da, men allikevel så nær fagkompetansen at det har nok det!” Samtidig er hun opptatt av de behov som kan komme i etterkant av LUS-implementeringen: ”For hva kommer etter LUS? Jo, det kommer noen metoder, som gjør at du klarer å ta i bruk, at du klarer å jobbe på de nivåene elevene er, da. Men det er liksom LUS vi har greid å fokusere på i år.” Det fremstår som om rektor har mange refleksjoner i forhold til endringens kompleksitet. Hun viser tydelig at hun ønsker å begrense kompleksiteten, ved å ikke ha flere konkurrerende satsingsområder og gjennom at LUS fremstår som et relativt tydelig verktøy. I løpet av intervjuet beskriver rektor både gjennom meningsytringer og beskrivelse av egne handlinger at hun bevisst ønsker å forebygge at endringen oppleves som kompleks.

Inspektør beskriver heller ikke implementeringen av LUS som svært kompleks. Hun beskriver at det var noen utfordringer i starten, men at prosessen alt i alt ikke har vært vanskelig å gjennomføre. ”(...) velldig tidkrevende vil jeg ikke si at det har vært. Vi har hatt disse samlingene med veilederen (vår anonymisering). Det har vært fire av dem. Og så har vi jo diskutert det i p-tid underveis, og... Jeg synes på en måte ikke at det har vært tyngende.” På samme måte som rektor trekker hun frem veien videre, etter LUS, som sentral. Et interessant poeng hos inspektøren, er at hun forsøker å trekke lange linjer, fra forskrifter for opplæring og helt ned til tilpasset leseopplæring i hverdagen: ”Eh, jeg tenker at LUS er en del av en prosess som går, egentlig hele tiden, i forhold til tilpasset opplæring. Og det er jo presisert enda tydeligere i Kunnskapsløftet. Og jeg syntes at når vi kom enda videre fra LUS, i forhold til å tenke veiledet lesing, så syntes jeg det ble en god kombinasjon. Da fikk man enda

mer konkret hvordan man kunne gjøre noe med de funnene man fant, med LUS-nivåene.”

Veileder tar i liten grad stilling til om endringsprosessen er kompleks. Hun er opptatt av at hun har fått en bestilling, hun har noe å formidle. Det ser vi blant annet gjennom utsagn som: ” Så har min oppgave vært å gi dette verktøyet til lærerne og ledelsen, og utvikle det, egentlig.”

Vi ser altså at rektor og inspektør har relativt sammenfallende oppfatning av endringens kompleksitet: De oppfatter ikke denne endringsprosessen som spesielt kompleks, men er opptatt av hvor veien går videre etter implementeringen. De ser at LUS er et steg på veien til henholdsvis bedre leseresultater og tilpasset opplæring, og at behov for nye undervisningsmetoder kan komme som et naturlig resultat av LUS-implementeringen. Verken rektor eller inspektør beskriver i særlig grad egne handlinger i forhold til endringens kompleksitet. Det er tanker og meninger om kompleksitet, ikke handlinger som fremkommer av intervjuene. De gir beskrivelser av endringens natur, som nok kan være tidkrevende, men som ikke oppleves som kompleks, i hvert fall ikke av dem.

6.1.4 Ledelsen –sentrale endringsagenter?

Det er rektor som er initiativtaker og premisslegger for implementeringsprosessen, mens inspektør får delegert prosjektlederrollen. Samtidig er det rektor som sitter med det overordnede ansvaret, som ”trekker i trådene”.

Fra starten av implementeringsprosessen var rektor sentral. Det var *hun* som eide behovet, det var *hun* som satte i gang diskusjonene som førte til introduksjon av LUS, det var *hun* som gikk ut for å skaffe ekstern veiledning og det var *hun* som la premissene for implementeringen. Dette viser utsagn rektor kom med under prosjektmøtet våren før implementeringsprosessen startet. Rektor uttrykte da eksplisitt at hun kunne ta LUS-opplæringen selv, dersom det ble vanskelig å knytte til seg ekstern kompetanse. Gjennom intervjuet med rektor kommer dette tydelig frem: ”Så presenterte jeg LUS (...) Og da tenkte jeg (...)jeg kontaktet (...)Jeg bare

prioriterte det på rammen.” Etter at implementeringen med ekstern veileder var satt i gang, blir rektors rolle mindre fremtredende. Det viser sitater som: ” For jeg tenker at jeg greier ikke å holde tak i alle prosjekter.” og ”I tillegg har jeg satt av tid til en av inspektørene til å være prosjektleder.” Rektor starter opp prosjektet, men overlater etter oppstartsfasen mye av oppfølgingen til inspektør.

Bildet rektor tegnet i intervjuet, stemmer godt overens med inspektørens uttalelser. Igjen er hennes utsagn i forhold til oppstarten mer vage: ”Jeg har jo forstått at det var en prosess mellom ledelsen og de ansatte.” Etter hvert blir hennes lederrolle i forhold til LUS tydeligere: ”jeg har prøvd å være veldig aktiv (...)Jeg føler at en av mine viktigste oppgaver er (...) så har min viktigste rolle vært å koordinere det.” Inspektøren ser behov for tydelig ledelse etter at ekstern veileder er ute av prosjektet: ” Ja, jeg tenker at det er den viktigste lederoppgaven vi har, jeg (...)og vi må se lærerne på det nivå de er, og møte dem på det, og kommunisere på deres nivå.”

Ekstern veileder støtter bildet som nå er tegnet av skolens ledelse: ”Og ledelsen er alltid til stede. Spesielt to i ledelsen har vært aktive her. Det er en i ledelsen som har fått hovedansvaret, men rektor er veldig med.” Hun gjør et poeng ut av at det er rektor som setter i gang prosessen, men at inspektøren tar over den daglige oppfølgingen av prosjektet. ”Jeg har tenkt på det som at her har inspektør fått den rollen. Og tar den rollen veldig bra. Eh... Og at rektor trekker i trådene.” Gjennom dette utsagnet sier den eksterne veilederen noe om ledelsen som endringsledere. De har det overordnede ansvaret, og at de på sitt vis leder prosessen, men at de overlater det meste av opplæringen til den eksterne veilederen.

6.1.5 Ekstern veileder –implementeringens suksessfaktor?

I intervjuene ble eksterne faktorer som læreplaner og kommunale tiltak i liten grad tatt opp. Derimot var ekstern veiledning og rollen den eksterne veilederen hadde under implementeringsarbeidet sentral. Det er derfor denne delen av ”eksterne faktorer” vi vektlegger her.

Å bruke en ekstern veileder som ”drivkraft” i en implementeringsprosess medfører mindre ansvar og mindre arbeidstrykk på skolens ledelse. Det kommer en ekspert på feltet inn i prosessen. Kompetansegrunnlaget sikres på en annen måte enn tilfellet vil være dersom man selv driver hele prosessen. Faren er imidlertid at eierforholdet og ansvarsfølelsen svekkes, noe som igjen kan føre til utfordringer i videreføring av prosjektet etter at ekstern veileder trekker seg ut. I tillegg kan det være en utfordring å skulle opptre som en støttende leder i en implementeringsprosess man ikke selv styrer fullt ut.

Rektor var den aktive i oppstartsfasen, hun fikk tak i veileder og hun ga veileder bestillingen. ”Og jeg har lett for å finne en veileder og jeg har funnet en veileder og gitt henne et oppdrag. Eh, eh, og, ja vi samarbeidet med henne om oppdraget. Vi var enige om oppdraget. Jeg meldte jo tilbake til personalet hvordan det oppdraget ville bli og fikk da deres tilbakemeldinger på det.” I startfasen beskriver hun hvordan *hun* handlet. Etter at den eksterne veilederen kom inn i bildet og premissene for implementeringen var lagt, kan det virke som om rektors rolle ikke er så fremtredende. Hun trekker fortsatt i trådene, hun legger til rette blant annet gjennom å gi lærerne nok tid til å prøve ut LUS i praksis, men hun overlater ”scenen” til den eksterne veilederen. På spørsmål om hvordan den eksterne veilederen har blitt mottatt, sier hun: ”Veldig godt mottatt! Hun har vært midt i blinken for dem! Og vært så tett på klasserommet, med så mange praktiske erfaringer.” Det er tydelig at rektor stoler på at den eksterne veilederen har den faglige kompetansen og de individuelle kvalitetene som trengs, for å drive implementeringsprosessen ved Berg skole. Rektor reflekterer i intervjuet ikke over at LUS-implementering ved en ekstern veileder i liten grad tar utgangspunkt i lokale forutsetninger. Hun beskriver at personalet var positive i utgangspunktet, og at prosessen har stått til forventningene.

Inspektøren snakker også om den eksterne veilederen i svært positive ordlag: ”Jeg synes vi fikk en veldig god oppstart med at veilederen (vår anonymisering) var her og veiledet oss. –Som kan veldig mye om dette her, og som kunne trekke det ned på et praktisk plan. Det var nok veldig avgjørende, at det ble veldig knyttet opp mot praksis.” Inspektøren var ikke delaktig i bestillingen, men er den som har hatt internt

ansvar for oppfølging av prosjektet. Det er hun som har hatt den løpende kontakten med den eksterne veilederen: ”Jeg har jo da hatt kontakten med veilederen (vår anonymisering), og vært den som har samlet inn data, eh, og bearbeidet det. Eh, sammen med rektor, også. For vi har hatt møter i forkant av at veilederen (vår anonymisering) har vært her. Og jeg har også vært delaktig i noen klasser, sånn at jeg også har fått være med og luse selv.” Selv om hun nevner rektor her, tyder alt på at det er inspektøren som har hatt det daglige, praktiske ansvaret og at det er hun som har hatt kommunikasjonen med den eksterne veilederen. I tillegg til dette har hun underveis arbeidet for å holde fokuset og refleksjonene rundt LUS oppe i personalet. I ett sitat kan man ane at inspektøren ser noen utfordringer ved å overføre erfaringer fra andre skoler direkte til Berg skole: ”Nei, de har stort sett gitt uttrykk for at dette er veldig bra. Det har nok vært, ja, en eller to kommentarer jeg har hørt, om at på Lillevolden (vår anonymisering) er det jo så liten skole og... Det er ikke så rart at de får det til, og sånn. Eh, og noen synes hun har vært litt mye knyttet opp mot småskolen. Men ellers har det vært veldig fint, og mange positive reaksjoner på det, altså.”

Rektor og inspektør beskriver en prosess der de er udeelt positive til selve opplæringen ved bruk av ekstern veileder. Samtidig ser de begge at det kan by på utfordringer med hensyn til videreføring av LUS etter at den ekstern veilederen trekker seg ut.

Den eksterne veilederen er veldig tydelig på at hennes veiledning er et bestillingsverk. Hun har fått en bestilling, og hun skal levere: ”Min oppgave er å gi dem dette verktøyet og så er det opp til ledelsen å ta det videre. Mitt oppdrag er å formidle verktøyet, og gi dem i størst mulig grad den kompetansen. –Og selvfølgelig ha en kursform, da, som involverer.” Hun beskriver rollefordelingen mellom rektor og inspektør på følgende måte: ”Rektor spiller en rolle i forhold til meg. Og hun har kjøpt inn denne kompetansen. Og hun vet at jeg kan dette. Og så føler vel jeg at det blir mitt ansvar å implementere det. Eh, jeg har kommunisert med inspektør, mer enn med rektor, fordi det er hun som har fått det ansvaret.” Om sin egen rolle, sier hun: ”Jeg setter ikke noe ære i dette. Jeg vet at jeg kan mitt stoff, jeg. Så det er mer take it or leave it.”

I kapittel 6.1 har vi trukket frem eksempler fra intervjuene med rektor, inspektør og ekstern veileder, knyttet opp mot sentrale sentrale begreper fra Fullans teori.

Essensen i kapitlet er at informantene har relativt sammenfallende beskrivelser av prosessen de har ledet, men at de beskriver at hver av dem har hatt ulike oppgaver og *roller* gjennom prosessen. I kapittel 6.2 vil vi gå nærmere inn disse rollene. Vi søker svar på vårt andre forskningsspørsmål: Hvilke lederroller er fremtredende i prosessen?

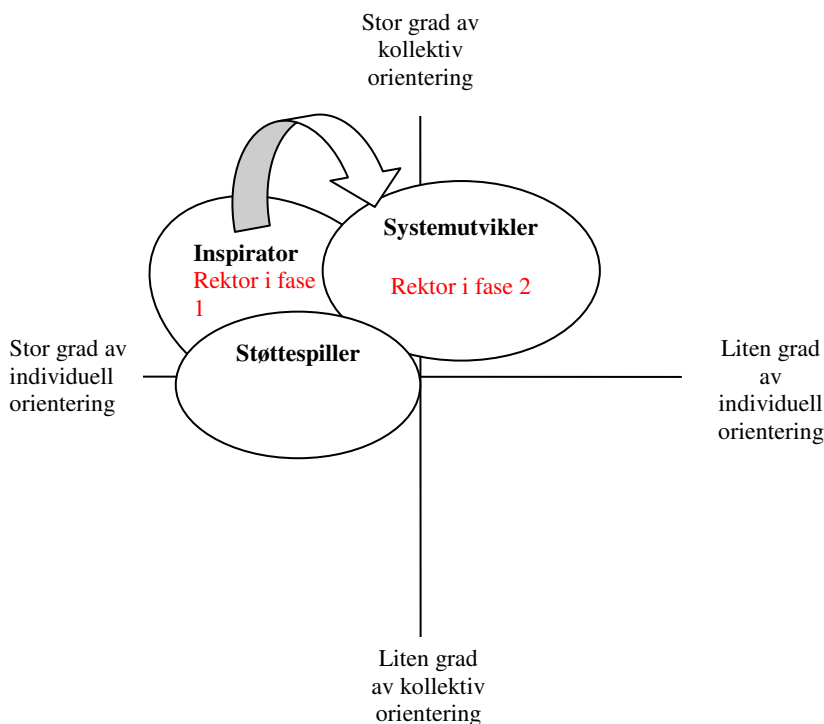
6.2 Hvilke lederroller er fremtredende i prosessen?

I kapittel 6.1 har vi presentert, analysert og drøftet hva henholdsvis rektor, inspektør og ekstern veileder uttrykker om tanker og handlinger knyttet til fem sentrale aspekter fra Fullans implementeringsteori: Behov, tydelighet, kompleksitet, rektor/ledelse og eksterne faktorer/ekstern veiledning. For hvert av disse aspektene ga vi en sammenfattende beskrivelse ut fra alle informantenes uttalelser, for deretter å forsøke å illustrere dette gjennom konkrete eksempler fra intervjuene.

Ut fra observasjoner vi har gjort og det informantene forteller om tanker og egne handlinger i implementeringsprosessen, presenterer og drøfter vi i det videre hvilke lederroller som er fremtredende i prosessen.

I kapittel 3 presenterte vi tre ulike lederroller skissert av Aas og Skedsmo, se figur 3. Vi vil nå bruke modellen for å illustrere et poeng: Vi påstår at informantenes roller endrer seg i løpet av den delen av implementeringsprosessen vi intervjuet dem i forhold til. Vi presenterer under lederrollemodellen ulike faser i implementeringsprosessen: Før ekstern veileder kommer inn (fase 1) og i perioden ekstern veileder er inne i organisasjonen (fase 2). Disse fasene sammenfaller mer eller mindre med de to første fasene i Fullans beskrivelse av en implementeringsprosess. Totalt består Fullans beskrivelse av fasene i en implementeringsprosess av: 1.innledende fase (*initiation*) 2.implementeringsfase (*implementation*) og 3.institusjonaliseringsfase (*continuation*). Likevel må vi merke oss at Fullans fase 2 mer omfattende enn vår beskrevne fase 2, hvor ekstern veileder

er inne i organisasjonen. Fullans fase 2 vedvarer også etter at ekstern veileder er ute av bildet.



Figur 5: Lederroller rektor

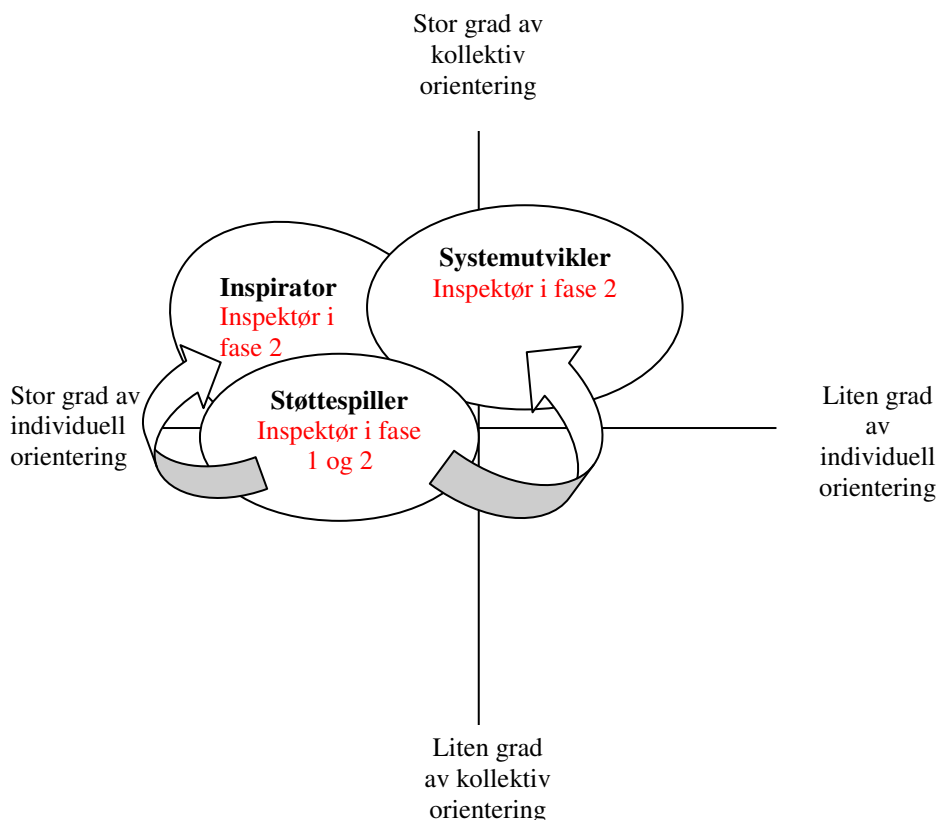
I begynnelsen, før den eksterne veilederen er hentet inn, fremstår rektor som en tydelig systemutvikler og inspirator. Se figur 5. Etter at hun har fått tilslutning, tar hun noen overordnede systemgrep, deretter trekker hun seg litt ut, men holder svakt tak i de overordnede strukturelle aspektene ved fremdriften. –Hun blir en mer distansert systemutvikler.

Rektor har nedsatt en prosjektgruppe ved skolen, for å involvere personalet i beslutningsprosessen. Prosjektgruppen har fått presentert fem konkrete målsettinger innenfor utvikling av lese- og skrive- og vurderingsarbeid. Hun har tydelige forventninger til prosjektet og personalets arbeidsinnsats. Gjennom prosjektgruppen forsøker hun å få representanter i personalet til å bli enige om retningen for utviklingsarbeidet. Hun forsøker å forankre utviklingsarbeidet i prosjektgruppen, for å sørge for at det er flere som tar ledelsesinitiativ. Inspiratrollen kommer til syne ved at rektor tar initiativ til implementering av LUS og ved at hun selv holder første

presentasjon av kartleggingsverktøyet LUS. Hun oppmuntrer til at lærerne skal vurdere egen praksis i forhold til kartlegging av elevenes leseferdigheter og endre den om nødvendig. Rektors rolle som systemutvikler består gjennom hele prosjektet. Hun trekker i trådene og ser ”det store bildet”. Hun har et høyere siktemål enn kun implementering av LUS: Å oppnå bedre leseopplæring for elevene på Berg skole.

Vi ser imidlertid at rollen som inspirator faller mer i bakgrunnen for rektors del fra det tidspunktet den eksterne veilederen kommer inn i prosessen. Under selve implementeringen er det den eksterne veilederen som ”sitter i førersetet”. Rektor sitter mer på sidelinjen. Dette gjør det vanskelig for henne å holde på inspiratorrollen.

På bakgrunn av data fra intervjuer og observasjon finner vi ingen holdepunkter for å påstå at rektor inntar rollen som støttespiller i noen fase av implementeringsprosessen. Hun er ikke tett på lærerne i undervisningen og hun går ikke inn og gir lærerne veiledning. Mye av det som inngår i støttespillerrollen har hun delegert bort.

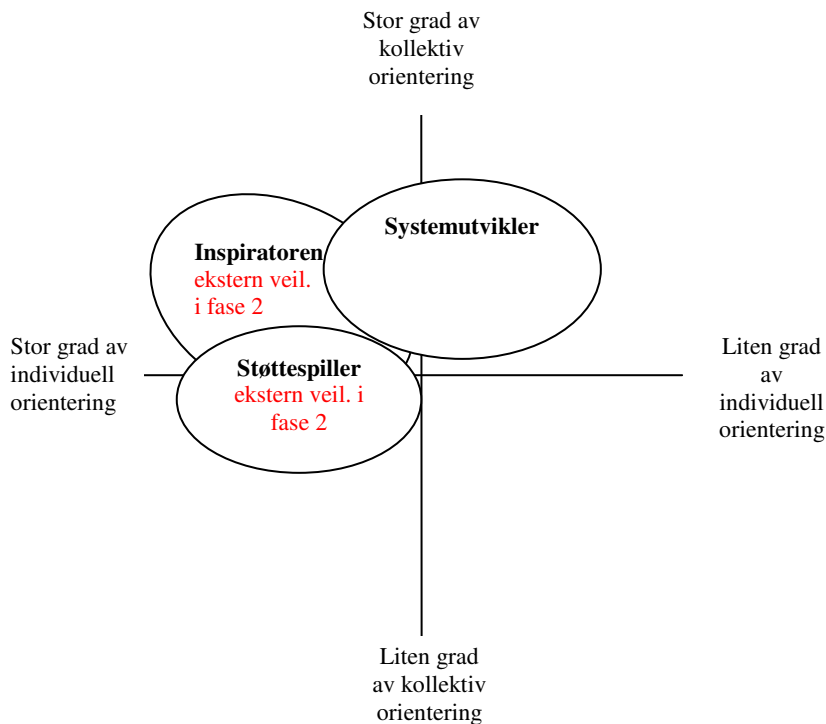


Figur 6: Lederroller inspektør

Inspektøren fremstår gjennom hele prosjektet i stor grad som en støttespiller. Se figur 6. Hun kom inn i prosjektet på samme tid som oss og fikk således ikke med seg oppstarten av prosjektet. Slik vi tidligere har poengtert, eier hun ikke prosjektet på samme måte som rektor gjør fra starten av.

Inspektøren deltar aktivt i lusingen, hun kjenner teorien like godt som lærerne og kan dermed gå direkte inn og veilede. Hun støtter også lærerne gjennom at hun selv går inn og overtar undervisningen, slik at lærerne frigis tid til lusing. Inspektøren beskriver at lærerne kommer til henne med spørsmål og frustrasjoner vedrørende LUS og at hun svarer som best hun kan.

Inspektøren inntar denne støttespillerrollen også i forhold til rektor og den eksterne veilederen. Under intervjuet er hun svært lojal mot rektors intensjon og det at prosjektet er satt i gang. Under implementeringsprosessen er hun lojal også overfor den eksterne veilederen, ved å følge opp avtalte tidsfrister og så videre. Hun er opptatt av å følge opp prosjektet slik ekstern veileder har beskrevet det, gjennom innrapportering av resultater til avtalt tid og i riktige skjemaer. Vi ser at inspektøren også inntar en systemutviklerrolle, der oppfølging og videre fremdrift er i fokus. Inspektøren bidrar til inspiratorrollen ved å holde LUS varmt gjennom små drypp og oppmuntrende ord i hverdagen, mellom samlingene med den eksterne veilederen.



Figur 7: Lederroller ekstern veileder

Den eksterne veilederen har et positivt syn på at egen innsats kan bety en forskjell for skolens praksis. Hun inntar dermed en tydelig inspiratorrolle. Se figur 7.

Inspiratorrollen kombineres utover i fase 2 med støttespillerrollen. Hun oppmuntrer gjennom hele LUS-løpet til at lærerne skal vurdere sin egen praksis i forbindelse med leseopplæring. Hun er i aller høyeste grad en motivator. Hun er en anerkjent ekspert på LUS, og kan briljere innenfor feltet.

Samtidig sier hun helt klart at hun kommer inn, leverer en ”pakke” og trekker seg ut igjen. Hun inntar ingen systemutviklerrolle på det overordnede plan, men fordi LUS har en systemisk virkning, er ekstern veileder en viktig agent for systemutviklingen ved Berg skole. Den eksterne veilederen uttrykker ingen intensjon om å være den som driver utviklingsarbeidet på et høyere nivå. Gjennom veiledningen blir hun en naturlig støttespiller for lærerne ved Berg skole. Veiledningen er imidlertid en del av opplæringen, og kan muligens ikke knyttes til lederrollen slik den beskrives av Aas og Skedsmo (2006).

Alle uttrykker eksplisitt hvor viktig det er at prosessen drives videre etter at veilederen har trukket seg ut, men ingen uttrykker klart hvilken fordeling av lederroller de vil innta. Veilederen har fungert som en sterk inspirator. I skolens videre arbeid med LUS, uten den eksterne veilederen, vil det være interessant å se om noen, og i så fall hvem, tar denne rollen.

I kapittel 6.2 har vi kartlagt hvilke lederroller som var fremtredende under implementeringen av LUS ved Berg skole, knyttet til Aas og Skedsmos tre lederroller. Vi har knyttet rollene de tre informantene inntar i løpet av prosessen vi har studert til lederrollemodellen utviklet av Aas og Skedsmo. På denne måten søker vi å finne svar på vårt andre forskningsspørsmål: Hvilke lederroller er fremtredende i prosessen? Essensen i kapitlet er at de tre informantene inntar ulike roller gjennom implementeringsprosessen. Rektor er dynamisk og fleksibel i starten av prosessen: Hun opptrer som en tydelig inspirator og systemutvikler. Etter hvert inntar rektor en mer statisk og distansert systemutviklerrolle. Inspektøren har ikke en like tydelig rolle til å begynne med, men inntar etter hvert en dynamisk og fleksibel systemutvikler-, inspirator- og støttespillerrolle. Hun tilpasser sin rolle til de oppgaver som må fylles og er i dialog med den eksterne veilederen og personalet i forhold til behov som oppstår underveis i prosessen. Den eksterne veilederen er mer statisk i sin rolle gjennom hele prosessen: Hun er inspirator og støttespiller, men beskriver et standardisert løp, hvor hennes rolle mer eller mindre er definert på forhånd.

I vårt avsluttende kapittel vil vi vende tilbake til det teoretiske fundamentet for vår oppgave. Vi søker å gi svar på hvilke sider av teoriene som stemmer over ens med funn vi har gjort i vår studie, og hvilke sider som ikke stemmer over ens. På bakgrunn av funn presentert i kapittel 6 vil vi trekke trådene tilbake til problemstilling og forskningsspørsmål og søke å gi tydelige svar på disse. Vi vil deretter vurdere hvorvidt vi oppfyller formålet med vår oppgave og om vi har besvart problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

7. Drøfting og avsluttende refleksjoner

I foregående kapittel presenterte, analyserte og drøftet vi funn med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennom analysen søkte vi å gi svar på de to forskningsspørsmålene vi stilte ved inngangen til studien: *Hvordan beskriver skolelederne og den eksterne veilederen implementeringen av LUS? Hvilke lederroller er fremtredende i prosessen?*

I dette kapitlet vender vi tilbake til det teoretiske rammeverket vi presenterte i kapittel 2, 3 og 4. Vi gir svar på hvilke sider av teoriene som stemmer over ens med funn vi har gjort i vår studie, og hvilke sider som ikke stemmer over ens. Deretter vender vi tilbake til problemstillingen vi reiste innledningsvis i oppgaven, og forsøker å gi svar på: *”Hvilke utfordringer møter ledelsen ved Berg skole ved implementeringen av LUS”*. Vi vil så vurdere hvorvidt oppgavens formål er innfridd. Videre vil vi gjøre betraktninger om teoretiske og metodiske grep som kunne styrket oppgaven ytterligere. Avslutningsvis vil vi si noe om veien videre for utviklingsarbeid ved Berg skole og implementering av LUS i andre organisasjoner.

Røviks (1998) teori om oppskrifter er i vår studie brukt for å beskrive LUS sin beskaffenhet. Vi bruker altså Røviks teori for å få en dypere forståelse av fenomenet som skal implementeres. LUS har mange trekk av å være en organisasjonsoppskrift, og sammenfaller i så måte i stor grad med Røviks teori. Røvik presenterer syv fellesnevner som er viktige forklaringer på oppskrifters utbredelse: sosial autorisering, universalisering, produktivering, tidsmarkering, harmonisering, individualisering og dramatisering. LUS bærer preg av spesifikke elementer fra alle disse og dette kan gi føringer for hvordan verktøyet implementeres i organisasjonen.

Røvik presenterer gjennom sin teori en tanke om at oppskrifter gir føringer for organisasjonsutforming. Utforming av en organisasjon medfører strukturelle grep. Oppskriftene beskriver hvordan strukturer, prosedyrer og rutiner skal utformes i organisasjonen. Dette sammenfaller godt med verktøyet LUS, der det er helt bestemte prosedyrer og rutiner for når og hvor ofte kartlegging skal skje, og hvordan resultater skal fremstilles grafisk. Røvik har vi brukt for å beskrive fenomenet som skal

implementeres. Ved at vi analyserer verktøyet som skal implementeres, gir det oss en større forståelse for hvilke faktorer som må vektlegges og for spesielle hensyn som må tas i implementeringsprosessen. Nettopp det at LUS har klare trekk av å være en organisasjonsoppskrift og at verktøyet implementeres ved hjelp av en ekstern veileder, gjør at implementeringsprosessen skiller seg fra prosesser hvor skolen selv har større mulighet til å påvirke verktøy og gangen i implementeringen. Forståelse og anvendelse av verktøyet vektlegges og hensyntas i større grad enn påvirkningsmulighet og tilpassing.

Michael Fullans (2001, 2004) teori om implementering utgjør en sentral del av oppgavens fundament. Vår intervjuguide er fundert i Fullan og vi har drøftet funn i lys av Fullans teori. Mange av Fullans aspekter er sentrale i vår prosess: Behov, tydelighet, kompleksitet, rektor/ledelse og eksterne agenter. I vår case har det vært viktig at behovet for LUS-verktøyet er godt forankret i organisasjonen. Den eksterne veilederen har hatt en sentral rolle i å gjøre verktøyet tydelig for personalet. LUS har ikke vært opplevd som et særlig kompleks verktøy. Det er oversiktlig, lett kommuniserbart og brukervennlig. I vår analyse har vi vist at ledelsen er sentrale endringsagenter, men at rollene de inntar i stor grad påvirkes av at en ekstern veileder er inne i prosessen. Et viktig forbehold er at vi kun har studert deler av en prosess: Fra rektor arbeider med å forankre behovet for endringen, til den eksterne veilederen er i ferd med å avslutte sitt oppdrag. Dersom vi hadde studert *hele* implementeringsprosessen av LUS ved Berg skole, kunne flere av Fullans aspekter fremstått som sentrale.

Dersom vi hadde fulgt hele implementeringsløpet, ville for eksempel Fullans aspekt *4 kvalitet og praktisk anvendbarhet* vært mer sentralt. Dette fordi lærere og ledelse ville hatt verktøyet mer ”under huden”, og i større grad vært i stand til å vurdere om verktøyet er av god kvalitet og om det er praktisk anvendbart. Det at vi i vår studie kun har intervjuet representanter fra ledelsen, begrenser også muligheten til å belyse dette. Det er først og fremst lærerne som gjør direkte erfaringer med verktøyet LUS, og som dermed vil kunne si noe om LUS-verktøyets kvalitet og praktisk anvendbarhet.

Aspekt 5 *organisasjon* er ikke trukket frem som et av de mest sentrale aspektene ved Fullans teori i denne sammenheng, men vi kan ikke påstå at dette aspektet er irrelevant. Skolelederne ved Berg skole beskriver en innovasjonshistorie med implementeringsprosesser som har vært betydelig tyngre enn implementeringen av LUS. Dette kunne påvirket implementeringen av LUS. At dette aspektet likevel ikke er av de mest sentrale i vår studie, kan komme av at LUS er et godt gjennomprøvd verktøy, som med suksess har vært implementert ved mange skoler tidligere. Muligens skyldes dette også at LUS passer godt til skolens organisering og satsingsområder. Skolen har et lederteam som kan fordele arbeidsoppgavene mellom seg og en prosjektgruppe som jobber spesielt med leseopplæring. Dette kan være viktige faktorer som kan forklare at organisasjonen tok godt i mot LUS. I tillegg kan dette kanskje også forklares ved at LUS bærer preg av å være en organisasjonsoppskrift som fyller de fleste kriteriene Røvik skisserer i forhold til oppskrifteres spredbarhet inn i organisasjoner (Røvik, 1998).

Aspekt 6 lokalmiljø, hvor Fullan spesielt trekker skole-hjemsamarbeidet, er heller ikke et aspekt som gjennom vår studie blir vurdert som et av de mest sentrale. I de fasene vi har studert har ikke foreldre vært involvert i prosessen. Skolen har behandlet dette som en intern pedagogisk metode, som de under implementeringen ikke har følt behov for å involvere foreldrene i. Vi mener at lokalmiljø-aspektet vil tre sterkere frem på et senere tidspunkt. Dersom vi i vår studie hadde fulgt prosessen videre, ville mest sannsynlig foreldrene blitt involvert, for eksempel gjennom samtaler og refleksjon rundt elevens LUS-nivå på utviklingssamtalen.

Det siste aspektet 8 *lærere*, er ikke trukket frem som sentralt i vår sammenheng. Til tross for at lærerne blir fremhevet som sentrale endringsagenter, jamfør Fullan, faller dette utenfor vårt fokus i oppgaven. Dersom vi hadde intervjuet lærerne, ville de kanskje kommet med utsagn som hadde tydeliggjort andre kritiske aspekter ved implementeringsprosessen, slik Fullan beskriver. Vi kan, ut fra intervjuene med skolens ledelse, trekke slutninger om at lærernes behov for et helhetlig kartleggingsverktøy i forhold til lesing var en avgjørende faktor for at rektor fikk dem med på denne endringen. Ledelsen beskriver dessuten ikke at de har opplevd stor

motstand fra lærerne underveis. Vårt fokus har imidlertid hele veien vært skolelederne og deres opplevelse av implementeringsprosessen.

Fullans teori er beregnet på store endringsarbeid. I vår studie følger vi *en* organisasjon, som på eget initiativ har valgt å implementere LUS. Dette kan være noe av årsaken til at enkelte aspekter ikke oppleves så utfordrende. Hadde vi derimot fulgt implementeringen av LUS ved en skole i Oslo, hvor LUS så å si er et pålegg fra Utdanningsetaten –altså top down, ville vi muligens sett utfordringer knyttet til flere av aspektene. Poenget er at i vår case har skolens eget behov stått i fokus. Med andre ord opplever man færre utfordringer når endringen er ønsket, slik også Fullan beskriver.

Skedsmo og Aas sin teori om de tre lederroller brukes i vår studie for å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilke lederroller er fremtredende i implementeringsprosessen?* Rollene Skedsmo og Aas har kommet frem til gjennom sin faktoranalyse, stemmer godt over ens med rollene vi så skolelederne og den eksterne veilederen innta under implementeringen av LUS.

I forhold til systemutviklerrollen så vi at rektor stilte store forventninger til personalets arbeidsinnsats. Vi så imidlertid i liten grad at uformelle ledere ved skolen tok ledelsesinitiativ, slik det beskrives av Skedsmo og Aas. Rektor forankret prosessen i personalet i den forstand at hun nedsatte en prosjektgruppe ved starten av prosjektet. Utover i implementeringsprosessen hørte og så vi imidlertid lite til initiativ fra prosjektgruppa. Vi så at rektor hentet inn ekstern ekspertise og at rektor la til rette for at personalet fikk tid til å gjennomføre implementeringen, ved å prioritere dette innenfor rammetimetallet.

Støttespillerrollen omhandler lederens oppfølging og støtte av medarbeiderne. I vår studie fant vi at inspektøren i stor grad veiledet og støttet lærerne i prosessen, og hun gikk aktivt inn og tok del i lusingen av elevene. Hun stilte krav i forhold til at LUS-resultater skulle innrapporteres i tide. Hun var en ressurs når det oppsto utfordringer på teamene, knyttet til forståelsen av verktøyet og til å ta verktøyet i bruk.

Lederens evne til å inspirere medarbeiderne til å være nyskapende og innovative i sin undervisningspraksis beskrives av Skedsmo og Aas gjennom inspiratorrollen. Rektor tok initiativ til innføringen av kartleggingsverktøyet. Den eksterne veilederen oppfordret lærerne til å være nytenkende gjennom oppmuntrende ord og suksesshistorier. Hun inspirerte lærerne gjennom hele implementeringsprosessen. Inspektøren bidro til inspiratorrollen ved å holde LUS varmt gjennom små drypp og oppmuntrende ord i hverdagen, mellom samlingene med den eksterne veilederen. Det vi imidlertid ser lite av gjennom vår studie, er at lederne observerer lærerne i lusingsarbeidet.

Våre funn viser at de tre lederrollene *til sammen* er sentrale og viktige i et implementeringsarbeid. I vår case ser vi at disse lederrollene deles mellom rektor, inspektør og ekstern veileder, at lederrollene de tre inntar står i et gjensidig påvirkningsforhold og at rollene forandres underveis.

Ved Berg skole opplever ikke lederne at implementering av LUS medfører store utfordringer. Som tidligere nevnt bærer LUS preg av å være en organisasjonsoppskrift som er enkel og oversiktlig. I tillegg er den eksterne veilederen en viktig bidragsyter i forhold til å redusere de potensielle utfordringene for ledelsen. Når det er sagt mener vi likevel å kunne peke på tre sentrale utfordringer i forhold til implementeringsprosessen.

Oppstartsfasen var utfordrende, spesielt for rektor, i forhold til å forankre behovet for endring i organisasjonen og å knytte til seg aktuell ekstern fagkompetanse. Vi vurderer at det var avgjørende for utfallet av implementeringsprosessen at hun lyktes med dette. Rektors evne til å forankre LUS i personalet, gjennom tillitsvekkende prosesser i stedet for gjennom makt, var en viktig suksessfaktor. Rektor var godt etablert i personalet da endringen skulle igangsettes og hadde tillit i personalet på bakgrunn av tidligere vellykkede prosesser.

Ledelsen ved skolen møtte deretter utfordringer i forhold til sine egne lederroller i en implementeringsprosess som gjennomføres av en ekstern veileder. Et sentralt funn i vår studie knytter seg nettopp til hvilke lederroller som synes fremtredende og

betydningsfulle i et endringsarbeid. For skolens interne ledelse blir det en balansegang mellom det å la ekstern veileder drive utviklingsarbeidet og å ta del i og eie endringsprosessen. Når en ekstern veileder kommer inn i prosjektet endres rollene til skolelederne. At en ekstern veileder har en så sentral rolle i implementeringsprosessen påvirker altså skolens interne ledelse.

En siste utfordring vi vil peke på er den som ligger frem i tid. Hva skjer når den eksterne veilederen har trukket seg ut og skolen selv skal drive arbeidet med LUS? Lederrollene er ikke statiske i en implementeringsprosess. Alt i alt mener vi å se at det er avgjørende at en leder er dynamisk og tilpasningsdyktig i forhold til egne roller. Dette er muligens spesielt viktig i implementeringsprosesser som ligner denne, der en ekstern konsulent driver store deler av prosessen.

Gjennom svarene vi har gitt på problemstilling og forskningsspørsmål, mener vi å ha fylt formålet med oppgaven, som dels var å bringe ny kunnskap om hvilke utfordringer skoleledere kan møte når de skal implementere LUS og dels var hvilken betydning det har for skolens ledelse at implementeringsprosessen gjennomføres av en ekstern veileder.

Vi har i vår studie fulgt en begrenset del av *en* implementeringsprosess ved *en* skole, hvor kun ledelsens tanker og opplevelser utgjør datamaterialet. For å få en mer grundig forståelse av skoleledernes handlinger i forbindelse med implementering av LUS, kunne vi gjennomført intervju med representanter fra skolens lærerstab og/eller øvrige personale. Intervju kun med skolelederne gir oss innblikk i hva de selv oppfatter at de har gjort i forhold til implementeringsprosessen, ikke hvordan skolens øvrige personale har opplevd implementeringsprosessen og ledernes delaktighet i denne. På bakgrunn av problemstillingen og de utdypende forskningsspørsmålene, og ut fra praktiske rammer vi handlet innenfor, ble utvalget som tidligere beskrevet.

Dersom vi hadde intervjuet skoleledere i tilsvarende implementeringsprosess, ville vi gjennom en komparativ studie kunne sagt noe om hvordan ledere ved ulike skoler så sin egen delaktighet i forhold til prosessen. Siden vi utførte vår studie på oppdrag fra Berg skole, var dette ikke naturlig.

Ved en utvidet komparativ studie, da med et større utvalg av ledere og øvrig personale fra flere skoler i tilsvarende implementeringsprosesser, ville vi kunnet peke på fellestrekk og ulikheter mellom organisasjonene. Dette ville imidlertid medført en studie av en helt annen karakter enn vi hadde til intensjon.

Informantene representerer kun seg selv og sine egne meninger og erfaringer. Resultatet av vår undersøkelse vil ikke kunne generaliseres. Informantene har likevel gitt oss viktig og fyldig informasjon for at vi skal kunne belyse problemstillingen, og drøfte lederutfordringer i forbindelse med implementering av LUS ved skolen.

Det kunne vært interessant å gjøre en oppfølgingsstudie av implementeringsprosessen ved Berg skole. I følge Fullan tar en implementeringsprosess to til tre år. Gjennom en oppfølgingsstudie hadde vi hatt mulighet til å se om implementeringen av LUS var av varig karakter og om implementeringen hadde ført til endring av praksis, for eksempel knyttet til metoder innen leseopplæring. Michael Fullan hevder at nær sagt alle skoler opplever en *implementation dip* i løpet av implementeringsprosessen (Fullan, 2001). Med dette mener han en periode i prosessen der utviklingen stopper litt opp på grunn av usikkerhet eller vansker knyttet til behov for ny kunnskap. Som nevnt er det stor sannsynlighet for at det i etterkant av LUS vil oppstå behov for nye metoder i leseopplæringen, nytt materiell eller strukturelle endringer. Det hadde vært meget interessant å foreta en ny undersøkelse i etterkant av LUS-opplæringen. Det ville også vært interessant å se hvilke ringvirkninger det vil få at den eksterne veilederen er inne i en organisasjon i en relativt begrenset tid, for så å overlate det videre lederansvaret til skolens formelle ledelse. Vil de kunne følge opp personalet på en tilfredsstillende måte? Vil de kunne kvalitetssikre oppfølging og skolering av eventuelt nytilsatte?

For at LUS skal implementeres fullstendig ved Berg skole, er det viktig at sentrale lederroller fylles av ledelsen. Vi har pekt på at den eksterne veilederens sentrale rolle i implementeringsprosessen har ført til at skolens formelle ledere har inntatt en noe mer tilbaketrukket rolle. I videreføringen av LUS vil det være avgjørende om og hvordan skolens ledelse gjenerobrer arenaen. Alle roller må fylles: Systemutviklerrollen,

inspiratorrollen og støttespillerrollen. Et annet suksesskriterium er at skolens ledelse gjennom visse strukturelle grep legger til rette for kollektive drøftinger, da LUS som system er avhengig av overensstemmende vurderinger. Dersom det ikke er god vurderingsoverensstemmelse ved skolen, må ledelsen investere mer tid i kompetanseutvikling. Dette er avgjørende for at LUS skal være et pålitelig styringsverktøy for ledelsen.

Michael Fullans implementeringsteori utgjør en viktig del av oppgavens teoretiske fundament. Fullan legger i sin teori vekt på relasjonelle aspekter ved endringsprosesser. Implementering av LUS innebærer endringer av systemisk karakter og kan føre til strukturelle endringer i organisasjonen. Fullans teori berører i liten grad strukturelle aspekter. Dette kan ha en begrensende funksjon for forståelsen av en implementeringsprosess. I vår oppgave fungerer Røviks teori om organisasjonslæring som et supplement til Fullan, i det at Røvik peker på strukturelle grep ved organisasjonsutforming. Vår intervjuguide forankres i Fullans teori, men spørsmålsformuleringene er åpne, noe som gjør at informantene hadde mulighet til å fortelle om utfordringer av strukturell så vel som relasjonell karakter. Som tidligere nevnt er Fullans teori beregnet for større reformarbeider. En mulig svakhet ved oppgaven vil dermed kunne være at teorien er brukt på et endringsarbeid av betydelig mindre omfang.

Vi ser for oss at videre studier av skolelederrollen i ulike endringsprosesser, med og uten ekstern veileder, vil kunne gi svar på om det er noen endring i roledynamikk også i prosesser hvor skolelederne selv driver implementeringsprosessen, eller om lederrollene i så fall får en mer statisk karakter.

Vi bidrar til forskningsfeltet med en beskrivelse av en implementeringsprosess. Som tidligere nevnt eksisterer det ikke, så vidt vi er kjent med, tidligere studier som ser på selve implementeringsprosessen knyttet til LUS. Våre funn vil dermed kunne ha overføringsverdi for andre organisasjoner som skal i gang med implementering av LUS eller en type organisasjonsoppskrift (jfr Røvik). LUS er heller ikke, oss bekjent, tidligere beskrevet som en organisasjonsoppskrift. Vår studie presenterer derfor noe

nytt til feltet og kan være av interesse for skoler eller kommuner som vurderer ulike typer kartleggingsverktøy. Samtidig ser vi at vår oppgave vil ha en særlig nytteverdi for LUS-veiledere når de skal bygge sin strategi for implementering i organisasjoner de selv ikke er en del av.

Referanser

- Aas, M (2009).: *Diskusjonens kraft. En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning.* Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Allard, B., Rudqvist, M & Sundblad, B.(2006): *Den nye LUS boken.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Argyris, C. and Schön, D. (1996) *Organizational learning II: Theory, method and practice,* Reading, Mass: Addison Wesley.
- Berg, G. (1995): *Skolekultur –nøkkelen til skolens utvikling.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bolman, L.G., & Deal, T. E. (2004): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler.* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (red) (2002): *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Carlsten, C.T (2002): *Carlstenprøvene.* Oslo: Dam Forlag
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P., Røvik, K.A. (2004): *Organisasjonsteori for offentlig sektor.* Universitetsforlaget.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2008). *Kvalitet i utdanning 2007-2008.* Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring (2003-2004)*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

DiMaggio, P.J & Powell, W. (1983): *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields.* American Sociological Review, 48

Dysthe, O. (2008): *Klasseromsvurdering og læring*. Bedre skole nr. 4, 2008.

Engen, L. (2002): *Lærerens ABC, en håndbok i lese og skriveopplæring*. Damm & Sønn as.

Fuglestad, O.L. (red.), Møller, J. (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan, M. (2001 a). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd Edition. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2004): *The new meaning of educational change*. 4th Edition. New York: Teachers College Press.

Glosvik, Ø. (2002): "Om læring på ulike nivå i organisasjonar". *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, vol. 18

Grønmo, S. (2004): *Sammfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hargeaves, A. (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Utdanning i en

utrygg tid. Abstrakt forlag.

Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. (Vol. IX). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Kleven, T.A (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S.(2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Lai, L. (2004): *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget

Leithwood, K., Jantzi, D. & Dart, B. (1990): Transformational leadership: How Principals can help reform school cultures. *School effectiveness and School improvement* 1. (4) 249-280

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008): *God leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lyster, S.-A.H. (2002): *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal forlag

March, J.G. & J.P. Olsen (1989): *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press.

Møller, J. (2004) *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G., & Aas, M. (2006): *Skolelederundersøkelsen*

2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. *Acta didactica* 1/2006

Roe, A. (2008): *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K.A. (1998): *Moderne organisasjoner: trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget

Scott, W.R. (1995): *Institutions and Organizations*. Sage Thousands Oaks.

Senge, P.M. (1999): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.

Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red) (2006): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skedsmo, G., & Aas, M. (2006). *Ledelse i skolen - lederroller og lederfokus*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2, 158 – 172.

Sørhaug, T. (1996) *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gi rom for lesing (Utdanningsdirektoratet 2003)

”Utdanning” 21/2008 ” LUS à la Lundberg eller à la Allard?”

”Bedre skole” 1/2009 ”Pisadebatten”.

”Utdanning” 6/2009 ”Holder du mål, får du være i fred”

”Utdanning” 11/2009 ”Vi trenger en åpen debatt om LUS”

”Utdanning” 14-15/2009 ”Ikke alle LUS er LUS”

Nettadresser aktive per 25.03.2010

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no> (lastet ned 01.03.09)

<http://www.regjeringen.no> (lastet ned 10.06.09)

[http://www.gjesdal.kommune.no/web/web.nsf/\\$all/68AF783A7ED06859C12576EF00453A1E](http://www.gjesdal.kommune.no/web/web.nsf/$all/68AF783A7ED06859C12576EF00453A1E) (lastet ned 17.04.2010)

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til informanter

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide for intervju av rektor og inspektør

Vedlegg 4: Intervjuguide for intervju av ekstern veileder

Berg skole

Solvang kommune

25.01.09

Intervju ved Berg skole

Vi er to studenter ved masterstudiet i utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Vi er nå i gang med vår masteroppgave som omhandler *utfordringer ved implementeringsprosess av LUS* ved deres skole. I den forbindelse ønsker vi å foreta dybdeintervjuer av rektor og inspektør ved Berg skole.

Intervjuene er individuelle og vil finne sted i februar. Vi beregner intervjutiden til ca 1,5 time.

Vi vil ta lydopptak av alle intervjuer, materialet vil transkriberes og flere utsagn fra intervjuene vil brukes i masteroppgaven. Datamaterialet (lydopptak og transkriberingsnotater) vil behandles på en forsvarlig måte under prosjektperioden med tanke på konfidensialitet og vil oppbevares innelåst i et skap. Det vil kun være Anne Berit Michalsen og Laila Owren som har tilgang på datamaterialet, samt vår veileder ved UiO, Marit Aas. Vi ønsker skriftlig samtykke til innhenting av data fra dere, se vedlegg. Etter masteroppgavens utgivelse vil lydopptakene bli slettet.

Vi presiserer at det er frivillig å delta og at dere når som helst kan velge å trekke dere fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn for dette.

Prosjektet beregnes avsluttet 01.11.09.

Etter at masteroppgaven er ferdig stiller vi oss til disposisjon for dere dersom dere ønsker en muntlig presentasjon av funnene våre.

Vi ser frem til videre samarbeid.

Kontaktopplysninger:

Anne Michalsen: 92826987

Laila Owren:40841335

Med vennlig hilsen

Laila Owren & Anne Michalsen

SAMTYKKEERKLÆRING

Vi samtykker herved at Laila Owren og Anne B. Michalsen kan innhente datamateriale gjennom intervju av rektor og inspektør ved skolen. Vi er inneforstått med intervjuene skal tas opp på bånd og at utsagn fra intervjuene skal brukes i masteroppgaven.

Rektor

Inspektør

INTERVJUGUIDE FOR INTERVJU AV REKTOR OG INSPEKTØR

- 1) Hva var bakgrunnen for at dere introduserte LUS ved Berg skole?
 - Hvordan oppsto behovet for et nytt kartleggingsverktøy?
 - Hvem ytret behovet?
 - Hva gjorde du konkret i forhold til dette behovet?
 - Hvorfor gjorde du dette?

- 2) Kan du gi en beskrivelse av prosessen –introduksjon av LUS ved Berg skole?
 - Hva gjorde du konkret?
 - Hvorfor gjorde du dette?
 - Hvordan reagerte lærerne på dette? Kan du gi en beskrivelse av reksjonene fra kollegiet?

- 3) Oppsto det problemer i prosessen?
 - Hva gjorde du i så fall konkret?
 - Hvorfor gjorde du dette?
 - Hvordan reagerte lærerne på dette?

- 4) Hvilken rolle har den eksterne veilederen spilt?
 - Hva gjorde du konkret i forhold til veileders rolle?
 - Oppsto problemer?
 - Hvordan reagerte lærerne på ekstern veileders rolle?

INTERVJUGUIDE EKSTERN VEILEDER

- 5) Hva var bakgrunnen for at LUS ble introdusert ved Berg skole?
- Hvordan oppsto behovet for et nytt kartleggingsverktøy?
 - Hvem ytret behovet?
 - Hva gjorde du konkret i forhold til dette behovet?
 - Hvorfor gjorde du dette?
 - Hva kan du si om rollen ledelsen ved Berg skole spilte i forhold til den første kontakten med deg?
- 6) Kan du gi en beskrivelse av prosessen –introduksjon av LUS ved Berg skole?
- Hva gjorde du konkret?
 - Hvorfor gjorde du dette?
 - Hvordan reagerte lærerne på dette? Kan du gi en beskrivelse av reksjonene fra kollegiet?
 - Hvilken rolle spilte rektor ved Berg skole i denne prosessen?
 - Hvilken rolle spilte inspektør ved Berg skole i denne prosessen?
- 7) Oppsto det problemer i prosessen?
- Hva gjorde du i så fall konkret?
 - Hvorfor gjorde du dette?
 - Hvordan reagerte lærerne på dette?
 - Hvilken rolle spilte rektor ved Berg skole?
 - Hvilken rolle spilte inspektør ved Berg skole?
- 8) Hvilken rolle har du som ekstern veilederen spilt?
- Hva gjorde ledelsen konkret i forhold til din rolle? Hva gjorde rektor? Hva gjorde inspektør?
 - Oppsto problemer?
 - Hvordan reagerte lærerne på ekstern veileders rolle?