

Betydningen av tillit i personlige relasjoner
for
strategiimplementering

En komparativ studie på strategiimplementering

Masteroppgave

Strategi og kompetanseledelse

Høyskolen i Buskerud, Campus Hønefoss

Kine Merethe Fikerud

Våren 2013

Førord

Denne studien handler om implementering, og hva som karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering. Drivkraften bak denne studien er en fasinasjon over personer ”som får ting til å skje” i kombinasjon med - en iboende ”utålmodighet” hos undertegnede - over personer som er flinkere til å prate enn til å handle. Med utgangspunkt i denne interessen samt at jeg ønsket å lære mer om strategiimplementeringen, var temaet for studien gitt. Jeg har tidligere skrevet oppgaver med relasjoner som tema, men nå ønsket jeg å få en dypere forståelse av hvilke kvaliteter som er sentrale ved relasjoner på individnivå for å lykkes med strategiimplementering.

Studien er gjennomført på Ringerike videregående skole og Hønefoss videregående skole, og jeg vil i den forbindelse rette en stor takk til skolene og til informantene som stilte opp og gjorde denne komparative studien mulig.

Dette arbeidet markerer slutten på Masterstudiet i Strategi og kompetanseledelse ved Høgskolen i Buskerud, og dette har vært en svært lærerik periode som er til inspirasjon for videre valg i fremtiden.

Takk til veileder førsteamanuensis Ety Ragnhild Nilsen, som har delt av sin kunnskap og sine erfaringer. Slik jeg opplever deg, Ety, så mestrer du det som teorien kaller ”walk the talk”!

Jeg vil også takke Aasmund Dimmen. Selv om du ikke har vært veileder på denne oppgaven, har du vært med meg i tankene. Takk for den inspirasjonen du har gitt meg til å komme i gang med masterstudiene!

I tillegg vil jeg nevne Gerd Reidun Nilsen (født Haug), ofte kalt ”grandmotor” av undertegnede, - we made it! Jeg vil også takke Far, Gunvald Fikerud, for hva du har betydd for meg - mennesker som deg gjør verden til et bedre sted!

En spesielt stor takk til Vidar for tålmodighet og støtte!

Denne studien dedikeres minne om Tiril. Takk for den tiden vi fikk med deg!

Hønefoss, juli 2013

Kine Merethe Fikerud

Til Tiril!

Abstract

Studiens hovedbidrag er å *koble* temaene personlige relasjoner og strategiimplementering, og vise at organisasjoner må jobbe med implementering også på relasjonsnivå. Jeg har studert kvaliteter ved personlige relasjoner i strategiimplementering, og studien har et teoretisk bidrag fordi koblingen av personlige relasjoner til strategiimplementering er spesiell og lite studert tidligere.

Teori om strategiimplementering, relasjoner og tillit danner grunnlaget for studien.

Dette er en komparativ studie på to videregående skoler i Buskerud fylke og det er benyttet en kvalitativ forskningstilnærming. Empirien er hentet fra åtte relativt lange intervjuer som ble tatt opp med digital båndopptaker. Datamaterialet er kodet og analysert, og funnene i analysen er sett i parallell til teorien.

Denne studien gir relativt like funn i forhold til tillit. Tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan både ved Skole 1 og 2, og dette kan ses i sammenheng med Nonaka & Konno (1998) som ser på tillit som en viktig ingrediens ved kunnskapshjelpende kontekst for deling og utvikling av kunnskap. Funnene gir indikasjon på at tillit bidrar til det gode miljøet på Skole 2, og at det gode miljøet har positiv betydning for implementering av virksomhetsplan. Dette er i tråd med Whitener, Brodt, Korgaard, & Werner (1998) som viser til Blau (1964) og Deutsch (1958), og sier at tillit er fundamentalt for samarbeidende relasjoner. Tillit mellom lærere gir grunnlag for å dele kunnskap og erfaring (Jfr. Nonaka & Konno, 1998), som ledd i å lykkes med implementering av læreplan ved samme skole. Ved Skole 1 indikerer funnene at tillit bidrar til læring og faglig utvikling fordi man våger å utfordre hverandre faglig, og at dette bidrar til implementering av virksomhetsplan. Tilstedeværelse av tillit bidrar til at lærerkolleger ved Skole 1 våger å snakke sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaring, og dette bidrar til at de sammen lykkes med implementering av læreplan. Dette funnet minner om Gausdal (2008) som er opptatt av at kommunikasjon er en prosess som bidrar til utvikling av tillit, og at kommunikasjon og tillit forsterker den videre kommunikasjonen i form av at man får innsikt i hvem som vet hva, og hvem som vet hva som må gjøres. Det betyr at når man gjennom tillit og kommunikasjon, får innsikt i hvem som vet hva og hvem som vet hva som må gjøres, så bidrar dette til at lærerkolleger ved skole 1 lykkes med implementering av læreplan.

Leser guide

Kapittel en omtaler bakgrunn for studien og hva studien undersøker i forhold til de sentrale temaene. Leseren presenteres for studiens problemstilling, og hvem som kan ha nytte av å lese studien.

Kapittel to omfatter presentasjon av relevant teori rundt strategiimplementering, relasjoner og tillit.

I kapittel tre, metodekapitlet, redegjør jeg for metoden jeg har valgt og hvorfor, og prosjektets design, måleinstrument, gjennomføring, validitet og reliabilitet omtales. Kapitlet omfatter i tillegg betraktninger om min rolle som forsker, etiske betraktninger, samt en kritisk vurdering av metode.

Kapittel fire inneholder analysen av de to casestudiene.

I kapittel fem drøfter jeg funnene opp mot teorien, sammenligner caseanalysen og presenterer studiens resultat. I dette kapitlet diskuterer jeg i tillegg praktiske implikasjoner for studien.

Kapittel seks tar for seg kritikk av studien og studiens begrensninger.

Kapittel syv presenterer forslag til videre forskning.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Abstract	5
Leser guide	6
Innholdsfortegnelse	7
1. Innledning og problemstilling	12
2. Teoretisk bakgrunn.....	16
2.1 Strategiimplementering	16
2.1.1 Strategi og strategisk ledelse.....	16
2.1.2 Strategy as Practice	19
2.1.3 Refleksjon	23
2.1.4 Kunnskap og læring	24
2.1.5 Relasjoner og strategiimplementering	27
2.2 Relasjoner	29
2.2.1 Relasjoner er i tilknytning til andre	30
2.2.2 Konteksten påvirker kvaliteter ved interaksjoner	31
2.2.3 Kvaliteter ved interaksjoner	31
2.3 Tillit	33
2.3.1 Perspektiver på tillit	33
2.3.2 Definerings av tillit.....	34
2.3.3 Innholdet i begrepet tillit.....	35
2.3.4 Former og mekanismer for tillit	36
2.3.5 Betydningen av tillit.....	45
2.3.6 Tillit og mistillit	47
2.4 Oppsummering av teori	49
3. Metode.....	50
3.1 Valg av metode og forskningsdesign	50

3.1.1 Casestudie	51
3.1.2 Valg av kontekst	52
3.2 Datainnsamling	53
3.2.1 Intervju og valg av informanter	54
3.2.2 Dokument studie	59
3.3. Dataanalyse.....	59
3.3.1 Transkribering.....	60
3.3.2 Koding.....	60
3.3.3 Bruk av matriser.....	61
3.3.4 Bruk av sitater	61
3.3.5 Analysenivåer	61
3.4. Forskningens kvalitet.....	62
3.4.1 Validitet.....	62
3.4.2 Reliabilitet.....	65
3.4.3 Min rolle som forsker.....	66
3.4.4 Etske betraktninger	67
3.5. Kritisk vurdering av metode.....	69
3.6. Sammendrag av metodiske valg	71
4. Analyse.....	73
4.1 Hønefoss videregående skole – Skole 1	73
4.1.1 Strategiplaner ved Skole 1	73
4.1.2 Implementering	83
4.1.3 Person – person relasjoner	93
4.1.4 Kvaliteter i person – person relasjoner	102
4.1.5 Tillit.....	105
4.1.6 Oppsummering av analysen på Skole 1.....	109
4.2 Ringerike videregående skole – Skole 2	114

4.2.1 Strategiplaner ved Skole 2	114
4.2.2 Implementering	120
4.2.3 Person – person relasjoner	129
4.2.4 Kvaliteter i person – person relasjoner	135
4.2.5 Tillit.....	141
4.2.6 Oppsummering av analysen på Skole 2	149
4.3 Sammenligning av analysen på Skole 1 og Skole 2	154
5. Drøfting	156
5.1 Skole 1	156
5.1.1 Strategiplaner ved Skole 1	156
5.1.2 Implementering	159
5.1.3 Person – person relasjoner	162
5.1.4 Kvaliteter i person – person relasjoner	164
5.1.5 Tillit.....	165
5.2 Skole 2	166
5.2.1 Strategiplaner ved Skole 2	166
5.2.2 Implementering	168
5.2.3 Person – person relasjoner	171
5.2.4 Kvaliteter i person – person relasjoner	174
5.2.5 Tillit.....	176
5.3 Sammenligning av caseanalysene - studiens resultater	178
5.4 Praktiske implikasjoner	182
6. Kritikk av studien og studiens begrensninger	183
7. Forslag til videre forskning	183
8. Referanseliste	185
9. Personlig kommunikasjon	187

Vedlegg	
Vedlegg 1: Spilleregler for bruk av sitater.	184
Figurer	
Figur 1: Strategisk ledelsesprosess.	17
Figur 2: ”Person - person relasjon”.	30
Tabeller	
Tabell 1: Former for avhengighet, risiko og egenskaper ved trustworthiness.	41
Tabell 2: Former for avhengighet, risiko, egenskaper ved trustworthiness, og mekanismer for tillit.	42
Tabell 3. Nivåer for analyse.	62, 74, 115
Tabell 4 Hvordan lærer- og ledelsesinformantene karakteriserer strategier de opplever som gode og dårlige. Tabellen skiller i tillegg mellom uttalte strategier og strategier i bruk.	81
Tabell 5 Vertikale og horisontale grep som benyttes som ledd i implementering av strategiplaner ved Skole 1.	92
Tabell 6 Hvordan ledelses- og lærerinformantene beskriver relasjoner de opplever som ”gode” og ”dårlige”.	100
Tabell 7 Kvaliteter ved person – person relasjoner som bidrar til samt hindrer implementering av læreplan for lærerinformantene og virksomhetsplan for ledelsesinformantene.	104
Tabell 8 Innhold i begrepet tillit, samt hvilke kvaliteter eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering.	108
Tabell 9 Hvordan lærer- og ledelsesinformantene karakteriserer strategier de opplever som gode og dårlige. Tabellen skiller i tillegg mellom uttalte strategier og strategier i bruk.	119
Tabell 10 Vertikale og horisontale grep som benyttes som ledd i implementering av strategiplaner ved Skole 2.	128
Tabell 11 Hvordan ledelses- og lærerinformantene beskriver relasjoner de opplever som ”gode” og ”dårlige”.	134

Tabell 12 Kvaliteter ved person – person relasjoner som bidrar til samt hindrer implementering av læreplan for lærerinformantene og virksomhetsplan for ledelsesinformantene.	140
Tabell 13 Innhold i begrepet tillit, samt hvilke kvaliteter eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering.	146

1. Innledning og problemstilling

Strategi er et felt som har utviklet seg, ikke bare i privat men også i offentlig sektor. Det kommer stadig flere studier på strategi i den videregående skole, men få av forskerne bak disse studiene har økonomifaglig bakgrunn. Forskeren i denne studien har fem års utdannelse fra Høyskolen i Buskerud med Masterspesialisering i Strategi og kompetanseledelse, og er ”opplært” til at strategifaget handler om måloppnåelse samt å forstå variasjoner i bedrifters lønnsomhet. Det betyr at strategifaget er et verktøy både for privat og offentlig sektor til å prestere bedre. Målene kan være forskjellig avhengig av organisasjon, bransje eller sektor, men strategifaget handler om hvordan man skal nå disse målene. Målet i videregående skole er at implementering av læreplan skal materialisere seg som læring i klasserommet – at eleven skal lære.

Strategiimplementering er ikke et spesielt utbredt forskningsområde (Falkenberg, 2005; Parmigiani & Holloway, 2011) og i litteraturen har hovedfokuset vært på formulering av strategi, mens implementering stort sett har blitt tatt for gitt (Falkenberg, 2005). Det finnes enkelte studier på strategiimplementering i videregående skole (for eksempel Merok Paulsen (2010) og Hellan (2013)), og denne studien skiller seg fra eksisterende studier ved å koble personlige relasjoner til strategiimplementering.

I litteraturen finnes det teori på temaene relasjoner og strategiimplementering hver for seg, men det er få, om noen, studier som ser på relasjoner i tilknytning til strategiimplementering – selv om ressursbasert teori indikerer at det er en sammenheng (Barney, 2011). Ressursbasert teori vektlegger mennesker som den viktigste ressursen til en organisasjon (Barney, 2011), og implementering er en prosess som skjer i relasjon til andre gjennom interaksjon. Det betyr at det er interessant å se på relasjoner i tilknytning til strategiimplementering, og implementering av strategi handler i henhold til Hill & Jones (2007) i Parmigiani & Holloway (2011) om å gjøre noen grep eller tiltak slik at man får innført den strategien som organisasjonen har valgt. Det er flere teoribidrag, eksempelvis Barney (2011) og Argyris & Schön (1974), som vektlegger betydningen av handling i forbindelse med strategiimplementering. Et annet eksempel er *Strategy as practice*, som er et perspektiv innenfor strategilitteraturen som ser på strategi som noe mennesker *gjør* (som i strategier i bruk eller theories in use jfr. Argyris & Schön (1974)) (Johnson, Langley, Melin, &

Whittington, 2007). Dette perspektivet fokuserer på at strategi er en aktivitet i organisasjonen, og at man derfor må rette blikket mot interaksjonen mellom mennesker. Innenfor *strategy as practice* har man en tanke om at strategi ikke er et abstrakt begrep, men at strategi er praksis, og at mennesker implementerer (eller realiserer) denne strategien gjennom å bruke praktisk kunnskap. Whittington (2006) definerer praksis til å omfatte hverdagsaktiviteter og sammenhengen mellom disse handlingene, samt den konteksten (sosiale, institusjonelle eller organisatorisk) som de skjer i (Johnson et al., 2007). Dette innebærer at praksis er relatert til aktivitet og kontekst, og at det er interessant å undersøke hva enkeltindivider (informantene) faktisk gjør for å lykkes med strategiimplementeringen.

Teorifremstillingen presenterer to hovedmåter å gjøre strategiimplementering på, og disse er gjennom refleksjon (Schön, 1983) og dialog med feedback og feed-forward (Crossan, Lane, & White, 1999). Argyris & Schön (1974) og Schön (1983) mener at vi kan lære av handling. Når en utøver reflekterer over de årsaker som ligger til grunn for tidligere handling – tar vedkommende med seg hovedtrekkene fra tidligere oppfatninger eller forståelser, kritiserer dem, restrukturerer dem, og bærer dem med seg inn i fremtidig handling – betyr det at utøvere reflekterer over sin viten i praksis (Schön, 1983). Utøvere kan også reflektere over praksis mens de er midt oppe i konkrete situasjoner, og det innebærer at de reflekterer i handling (Schön, 1983). Det betyr at utøvere gjennom refleksjon kan benytte seg av både taus og eksplisitt kunnskap for å løse utfordringer mens de er i handling. Dialog eller samtale er en viktig kilde til kunnskapsutvikling (Nonaka, 1994), og Crossan et al. (1999) presenterer et rammeverk for organisasjonslæring som innehar feed-forward (fra individ til gruppe og organisasjonsnivå) og feedback (fra organisasjon til gruppe og individ nivå) på tvers av nivåer. Dette er interessant fordi strategiimplementering er en læringsprosess (Falkenberg, 2005) som skjer både på individnivå og i samarbeid med andre. Perspektivet til Crossan et al. (1999) ser på feed-forward som kilde til utvikling og utforskning av kunnskap, og at man gjennom feedback kan utnytte hva man allerede vet (eksisterende kunnskap).

Både refleksjon og dialog innebærer et element av kunnskap og læring, og dette er i tråd med Falkenberg (2005) sine tanker om at strategiimplementering er en læringsprosess.

Interesse for hvordan ledere og ansatte gjennomfører implementering i kombinasjon med en fasinasjon over mennesker som evner å få ting til å skje, har trigget til å se på interaksjoner i

relasjoner på individnivå. Hinde (1979) skiller mellom en interaksjon som innebærer en begrenset bruk av tid og en relasjon som varer over en mye lengre periode. Fokuset i denne studien er på løpende relasjoner i arbeidslivet og ikke på nye eller avsluttende relasjoner. De løpende relasjonene undersøkes ut fra en vertikal og horisontal dimensjon. Vertikalt nivå i denne studien er relasjoner mellom ledelsen på den ene siden, og mellomledere (f.eks. seksjonssjefer), fagkoordinator og lærere på den andre siden (leder – lærer). Relasjoner mellom lærer – elev klassifiseres også på vertikalt nivå (lærer – elev) i denne studien. Med horisontalt nivå menes relasjoner mellom ansatte på samme nivå, for eks. mellomledere, fagkoordinator, og lærere (lærer – lærer). Denne studien er opptatt av relasjoner på individnivå, og litteraturen bruker betegnelsen interpersonal (Fournier, 1998; Lewicki & Bunker, 1996; Whitener et al., 1998) i tilknytning til temaer som studeres på individnivå. Jeg har valgt å ikke oversette begrepet direkte (se kap. 2.2 for diskusjon), men konstruere ”person – person relasjon” som erstatning for det engelske interpersonal relationship. Med en person – person relasjon forstår jeg et forhold eller en forbindelse (på individnivå) mellom to eller flere parter enten i en eller flere sammenhenger. Person – person relasjoner skjer på individnivå, og i organisasjoner så skjer de mellom enkeltindivider både vertikalt og horisontalt.

Denne studien fokuserer på at relasjoner bidrar til strategiimplementering, og jeg ønsker å se på hva det er ved personlige relasjoner som gjør at strategiplaner blir realisert. jfr. Hinde (1979) som vektlegger kvaliteter på interaksjoner i relasjoner. For å finne aktuelle kvaliteter, kjennetegn eller karakteristika ved relasjoner i strategiimplementering har jeg fokusert på tillit. Tillit beskrives som sentralt både innenfor den videregående skole som kontekst (Stoll et al., 2006 i Ballangrud, 2012), kunnskapshjelpende kontekst (Nonaka & Konno, 1998) og i teori om temaer som studeres på individnivå eller i person – person relasjon (interpersonal theory) (Fournier, 1998), og det ser ut til å være generell enighet i litteraturen om at tillit er en viktig kvalitet ved relasjoner (se kap. 2.2.3).

For å finne svar på dette utfører jeg en kvalitativ forskningsstudie hvor jeg gjennom dybdeintervju stiller spørsmål om:

- Strategiimplementering. Her kartlegger jeg om informantene skiller mellom ”gode” og ”dårlige” strategier og hva som eventuelt kjennetegner disse. Jeg lurer også på hva informantene gjør i form av handling for å lykkes med implementering.

- Relasjoner. Jeg undersøker om informantene har noen tanker om hva de opplever som gode og dårlige relasjoner, og hva dette skillet eventuelt innebærer.
- Kvaliteter ved personlige relasjoner. Informantene blir spurt om hvilke kvaliteter de opplever kjennetegner personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering.

Disse undersøkelsene skal gi svar på problemstillingen:

Hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?

Hensikten med studien er å *koble* personlige relasjoner og strategiimplementering. Søk i litteratur indikerer at det ikke er utført empiriske studier på samme problemstilling, og jeg tar forbehold om at det ikke eksisterer tilsvarende studier.

Den største utfordringen i videregående skole i dag er å forhindre frafall av elever, og det er derfor viktig å overbevise de som skal implementere læreplan i klasserommet om fordelene med å fokusere på handling eller grep for å lykkes med implementering. Jeg tror derfor at studien kan være interessant lesning helt fra politisk og fylkesnivå og ned til ansatte i videregående skole.

2. Teoretisk bakgrunn

Hovedhensikten med denne litteraturgjennomgangen er å avklare det teoretiske grunnlaget for en empirisk studie for problemstillingen: *Hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?*, og de store temaene i den teoretiske bakgrunnen er:

strategiimplementering, relasjoner og tillit.

Min litteraturgjennomgang starter med temaet strategiimplementering og dette temaet omfatter strategi og strategisk ledelse, *strategy as practice*, refleksjon, kunnskap og læring samt ”Hvordan skal vi gjennomføre det?”, og hvordan relasjoner er knyttet til strategiimplementering. Deretter følger teori om relasjoner hvor jeg konsentrerer diskusjonen til avgrensning av begrepet i forhold til studien, etterfulgt av følgende underkapitler: ”Relasjoner er i tilknytning til andre”, ”Konteksten påvirker kvaliteter ved interaksjoner” og ”Kvaliteter ved interaksjoner”. Siste tema i teoripresentasjonen er ”tillit som ses på som en kvalitet ved relasjoner i strategiimplementering”. I tilknytning til tillit diskuterer jeg perspektiver på tillit, definerer hva slags relasjoner jeg bruker for å studere tillit, og innhold i begrepet. Teorigjennomgangen tar videre for seg former og mekanismer for tillit. Dette etterfølges av en diskusjon av to hovedbetydninger av tillit: ro i organisasjonen, og nyskapende og fruktbart samarbeid. Kapitlet om tillit avsluttes med en refleksjon over forholdet mellom tillit og mistillit.

2.1 Strategiimplementering

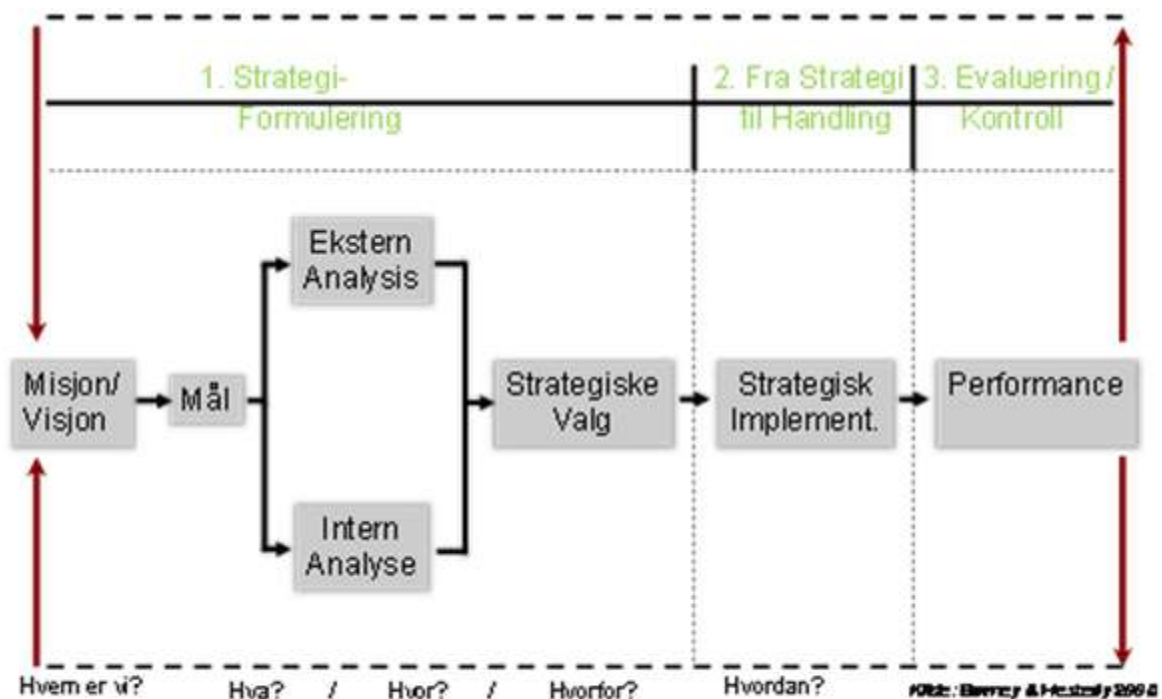
Strategiimplementering er ikke et utbredt forskningsområde (Falkenberg, 2005; Parmigiani & Holloway, 2011) og i litteraturen har hovedfokuset vært formulering av strategi, mens implementering stort sett har blitt tatt for gitt (Falkenberg, 2005).

2.1.1 Strategi og strategisk ledelse

Det finnes mange definisjoner på strategi, og den enkleste forklaringen er at strategi handler om måloppnåelse (Barney, 2011). Barney definerer et firmas strategi som ”its theory of how to achieve high levels of performance in the markets and industries within which it is operating” (2011:3). Definisjonen til Barney (2011) fokuserer på hvordan organisasjoner skal

oppnå høyest mulig performance, eller ytelse, i det markedet som organisasjonen opererer i. Høyest mulig ”performance” kan i denne sammenheng eksempelvis være størst mulig fortjeneste (maksimere aksjonærverdier) eller varig konkurransefortrinn. Barney (2011) er opptatt av hva som karakteriserer strategi og strategiske beslutninger. I henhold til Barney (2011) karakteriseres strategi og strategiske beslutninger av: et langsiktig fokus, at man er opptatt av retningen og bredden til organisasjonens aktiviteter, mulig konkurransefordel internt eller eksternt, organisasjonens ressurser og kompetanser, at det er samsvar mellom organisasjonens strategi og omgivelsene, og av hvilke verdier og forventninger eiere og andre interessenter har (Barney, 2011). Barney (2011) sier videre at firmaer utvikler strategien for hvordan de skal vinne over konkurrentene sine gjennom å innføre en strategisk ledelsesprosess. En strategisk ledelsesprosess er et sett med analyser og valg som kan øke sannsynligheten for at firmaet vil velge en strategi som gjør det i stand til å prestere bedre enn gjennomsnittet eller lignende (Barney, 2011).

Figur 1, gir oversikt over en strategisk ledelsesprosess.



Figur 1: Strategisk ledelsesprosess. Gulbrandsen (2010) etter inspirasjon fra Barney & Hesterly, 2008.

Figuren på forrige side illustrerer strategisk ledelse som en prosess bestående av tre faser som skal føre frem til ønsket resultat. Den første fasen er strategiformulering, hvor organisasjoner stiller seg spørsmål som ”Hvem er vi? Hva skal vi gjøre (videre)? Hvor skal vi? Hvorfor skal vi gjøre det?” Denne fasen består av både posisjonering og strategiske valg. Den andre fasen, hvor organisasjoner skal innføre de valgene man har tatt, er den fasen som denne studien vil konsentrere seg om. I denne fasen går man fra strategi til handling, og det store spørsmålet er ”Hvordan vi skal gjøre det?”. Jeg har valgt å omformulere spørsmålet ”Hvordan skal vi gjøre det?” til ”Hvordan skal vi gjennomføre det?” fordi jeg føler at gjennomføring er et bedre ord i forbindelse med at strategier skal realiseres. Dette kalles strategisk implementering. Tredje og siste fase handler om evaluering og kontroll, og fokuset er på å skape best mulig resultat eller ytelse.

Kort oppsummert kan vi si at strategisk ledelse innebærer å forstå organisasjonens strategiske posisjoner, å foreta de rette strategiske beslutninger for fremtiden, samt lede implementeringen av strategien (Barney, 2011).

Implementering av strategi defineres av Hill & Jones (2007) i Parmigiani & Holloway (2011:457) som ”taking action through operations to execute strategy”. Denne definisjonen fokuserer på å gjøre grep eller tiltak slik at man får innført den strategien som organisasjonen har valgt. Dette er en klar og tydelig definisjonen som har fokus på handling, og det er i samsvar med hvordan Barney (2011) presenterer fasen for strategiimplementering (jfr. figur 1 i kap. 2.1.1). Argyris & Schön (1974) ser også på strategi som en ledelsesoppgave som omfattes av handling. De kaller fenomenet for theories of action (handlingsteori er en vanlig oversettelse av begrepet), og har definert ”theory of action in terms of a particular situation, *S*, and a particular consequence, *C*, intended in that situation” (Argyris & Schön, 1974:6). Denne definisjonen innebærer å ha noen tanker om handling eller måter å gjøre ting på i en bestemt situasjon, og dette skal resultere i konkrete og tilsiktede konsekvenser. Argyris & Schön (1974) sier at ”theories” i denne sammenheng betyr teorier uavhengig av sin opprinnelse, og at disse teoriene like godt kan være praktiske, og fornuftige som akademiske og vitenskaplige. *Strategy as practice* er et perspektiv innenfor strategilitteraturen som er opptatt av å gjøre, og når fokuset på strategiimplementering og hvordan implementering utføres, er det interessant å starte med å se nærmere på *strategy as practice*.

2.1.2 Strategy as Practice

Spørsmålet ”Hvordan skal vi gjennomføre det?” kan gi assosiasjoner til perspektivet *strategy as practice*, som ser på strategi som noe mennesker *gjør* (Johnson et al., 2007). I dette perspektivet fokuserer man på at strategi er en aktivitet i organisasjonen, og at man derfor må rette blikket mot interaksjonen mellom mennesker. Dette perspektivet er ikke bare opptatt av organisasjonen som helhet, men også av hvordan de menneskene som utfører aktiviteten løser dette praktisk. Aktivitet, mennesker og kontekst står som sentrale stikkord i dette perspektivet.

Det eksisterer ikke noe etablert definisjon på *strategy as practice*, men dersom jeg skal driste meg til en oversettelse, så har jeg to alternativ: Strategi i praksis, eller, strategi som praksis. Med strategi som praksis forstår jeg at vedtatt strategi faktisk settes ut i praksis. For meg innebærer strategi i praksis, at man må se nærmere på om den strategien man faktisk bruker er, i samsvar med vedtatt strategi. Målet må være strategi som praksis – at det er den vedtatte strategien man bruker. I mangel av et dekkende norsk ord velger jeg å bruke det opprinnelige engelske uttrykket i resten av studien.

Denne diskusjonen minner om hvordan Argyris & Schön (1974) deler fenomenet theories of action inn i espoused theory og theories in use. Espoused theory betyr (hva) man kommuniserer til andre at man gjør, og at disse uttalte handlingene ofte har innslag av forklaringer og rettferdiggjøring av adferd (Argyris & Schön, 1974). Theory in use innebærer den måten man faktisk gjør det på (Argyris & Schön, 1974). Skillet innebærer et mulig avvik mellom det man sier at man gjør, uttalt gjennom eksempelvis en strategiplan, og de strategier man bruker. I denne studien innebærer dette at begrepene espoused theory og theories in use betyr uttalt strategi og strategier i bruk.

Perspektivet, *strategy as practice*, fokuserer på hva organisasjoner gjør (som i strategier i bruk eller theories in use), og Falkenberg (2005) mener at det derfor må være rom for en dynamisk tilnærming i strategiimplementering. Det betyr at innhold i strategiplaner som uttalt strategi (espoused theory) representerer det statiske mens prosessen med implementering gir anledning til endring selv i innhold - og dette anses som dynamikk. Dette betyr at det er fokus både på prosess og innhold. Endring av innhold kan eksempelvis innebære oppjustering (Falkenberg, 2005) eller nedjustering av mål. Dette innebærer at både formulering og

implementering av strategi blir et ledd i strategiimplementering, hvor man kan oppleve å gå litt frem og tilbake mellom formulering og implementering. Formulering og implementering er i utgangspunktet separate prosesser, men de er innbyrdes forbundet slik at man til slutt har en sirkulær prosess. Falkenberg (2005) viser til studiene til Mintzberg (1978) og Mintzberg & Waters (1982) som fant at den formulerte eller uttalte strategien bare av og til ble implementert. De nevnte studiene viste at ikke alle formulerte strategier ble implementert, men at det kunne være andre uplanlagte strategier som vokste frem underveis som heller ble implementert. Mintzberg, Ahlstrand, & Lampel (1998) betegner slike strategier for fremvoksende strategier eller ”emergent strategies”.

Innenfor *strategy as practice* har man en tanke om at strategi ikke er et abstrakt begrep, men at strategi er praksis, og at mennesker implementerer (eller realiserer) denne strategien gjennom å bruke praktisk kunnskap. Praksis er et hyppig brukt uttrykk innenfor dette perspektivet, og det er derfor interessant å konkretisere hva praksis betyr. I sin enkleste betydning handler praksis om hva folk gjør i en organisatorisk eller institusjonell kontekst (Johnson et al., 2007), og i denne studien er praksis knyttet til hva individer gjør i tilknytning til strategiimplementering. Whittington (2006) definerer praksis til å omfatte hverdagsaktiviteter og sammenhengen mellom disse handlingene, samt den konteksten (sosiale, institusjonelle eller organisatorisk) som de skjer i (Johnson et al., 2007). Dette innebærer at praksis relateres til aktivitet og kontekst.

Praksis kan også ses på som en sekvens av handlinger (Argyris & Schön, 1974:6), og denne tilnærmingen innebærer at teorier om praksis består av theories of action som har til intensjon å bidra til at handling skal skje effektivt.

For profesjonelle utøvere, som eksempelvis advokater, ingeniører og håndverkere, kan praksis kan ha et element av repetisjon. En advokat med spesialitet innenfor familierett, setter for eksempel opp mange testament og foretar mange booppgjør i løpet av sin karriere. Det er noen formelle krav til hva et testament må inneholde for at det kan anses som juridisk gyldig, og disse kravene blir et gjentakende fellestrekk ved alle gyldige testament som advokaten utformer. Desto flere innslag av repetisjon av praksis en utøver opplever, til mer vil det å vite i praksis utvikle seg til å bli taust, spontant, og automatisert. Hvordan en håndverker løser byggetekniske utfordringer kan eksempelvis gå fra å være uttalt kunnskap eller viten til å bli

automatisert gjennom handling i en prosess som Nonaka (1994) kaller internalisering (kap. 2.1.4). Dette vil være en form for spesialitet som utøveren innehar. Schön (1983) advarer mot denne spesialistutøvelsen, fordi praksis kan bli for gjentakende og rutinepreget – og når det å vite i praksis blir stadig mer taus viten og spontan handling, så kan utøveren gå glipp av viktige muligheter til å tenke over hva hun eller han gjør. Refleksjon kan fungere som en korrigerende mot dette. Gjennom refleksjon kan utøveren trekke ut hovedtrekkene og kritisere de tause forståelsene som har vokst frem rundt de gjentakende erfaringene av spesialisert praksis, og kan skape ny fornuft ut av usikre eller unike situasjoner dersom utøveren tillater seg denne erfaringen (Schön, 1983). Dette innebærer at vi kan lære av handling gjennom refleksjon (Argyris & Schön, 1974; Schön, 1983), og dette er interessant fordi refleksjon kan være en kilde til å kartlegge hvordan vi skal implementere strategi ("Hvordan skal vi gjennomføre det?").

Når en utøver reflekterer over de årsaker som ligger til grunn for tidligere handling – tar vedkommende med seg hovedtrekkene fra tidligere oppfatninger eller forståelser, kritiserer dem, restrukturerer dem, og bærer dem med seg inn i fremtidig handling – betyr det at utøvere reflekterer over sin viten i praksis (Schön, 1983). At utøvere tenker tilbake på et prosjekt de har deltatt i eller en situasjon de har vært igjennom, og at de utforsker hvilke forståelser de har anvendt for å løse en bestemt situasjon eller utfordring. Dette kan være tanker i en ledig stund, men det kan også være bevisste tanker med intensjon om å forberede seg til fremtidige utfordringer.

Men det utelukker ikke at utøvere reflekterer over praksis mens de er midt oppe i konkrete situasjoner (Schön, 1983). Det innebærer at de reflekterer i handling, og bør ses i sammenheng med kompleksiteten til å vite i praksis (Schön, 1983). Det betyr at utøvere gjennom refleksjon kan benytte seg av både taus og eksplisitt kunnskap for å løse utfordringer mens de er i handling. Det å reflektere i handling trenger ikke nødvendigvis skje veldig raskt, men det må skje i løpet av den tiden man har til disposisjon for handling. Schön (1983) sier at det er ulike former for refleksjon i handling, og at disse formene er sentrale for hvordan utøvere forsøker å håndtere problematiske og ukjente praktiske situasjoner. De ulike formene for refleksjon i handling beskrives eksempelvis som at vedkommende kan reflektere over tause normer og anerkjennelse som ligger til grunn for vurderinger, eller over strategier og teorier som ligger til grunn for måter å handle på. Utøveren kan også reflektere over følelser i en bestemt situasjon som har medført at vedkommende har valgt en bestemt retning for sin

handling, innenfor den rammen som vedkommende forsøker å løse problemet, eller over den rollen som hun eller han har konstruert for seg selv innenfor en større institusjonell kontekst. Når det fenomenet som utøveren står ovenfor er særegent eller unikt i forhold til den kunnskapen som vedkommende har fra før, kan det innebære at utøveren må formulere en ny teori på fenomenet ved å artikulere hva vedkommende føler rundt dette. Det betyr at vedkommende ikke kan støtte seg til egen viten eller til ekstern kunnskap, men må formulere noen mulige løsninger mens hun eller han er midt oppe i situasjonen. Når noen reflekterer mens de handler, mener Schön (1983:68) at vedkommende blir en forsker i den praktiske konteksten. Vedkommende er ikke avhengig av kategorier fra etablert teori og teknikker, men konstruerer ny teori i en konkret sak. Schön (1983) tar dette et steg videre og sier at i tilfeller hvor utøveren sitter fast i det hun eller han opplever som en problematisk situasjon, kan utøveren konstruere en ny måte å definere problemet på. Schön (1983:63) kaller dette ”frame experiment”, og det betyr at utøveren kan eksperimentere med løsninger på situasjonen innenfor en gitt ramme. Problemene kan bestå av ønsker og krav som ikke er konsistente eller som er uforenlige og utøveren kommer frem til en løsning ved å se problemet på en ny måte. Den nye måten å se problemet på kan handle om hvordan utøveren definerer problemet eller hvordan vedkommende ser på utfordringen i forhold til den rammen som vedkommende har satt for sin egen rolle. Et mål er at den nye måten å se problemet på skal integrerer alle de verdiene man ønsker skal være en del av løsningen, eller at den gir retning for å prioritere aktuelle verdier.

I ekstraordinære situasjoner mener Schön (1983) at utøvere lar seg overraske, undre, eller forvirre. Dette skjer gjerne i situasjoner som utøveren opplever som unike, eller i situasjoner som utøveren opplever som usikre. Utøveren reflekterer over situasjonen foran seg, og over de oppfatninger eller forforståelser som har ligget implisitt i vedkommendes tidligere adferd. Ved å eksperimentere eller se problemet på en ny måte, bidrar dette til både en ny forståelse av fenomenet og til en endring i situasjonen som kan gi en løsning.

Utledningen over leder frem til at refleksjon i handling ikke er begrenset til bestemte situasjoner. Refleksjon i handling kan eksempelvis utøves i situasjoner med usikkerhet og unikhhet. Dette innebærer at refleksjon i handling skjer ganske ofte, og for enkelte utøvere er

refleksjon selve kjernen i praksis (Schön, 1983). Schön (1983) kaller fenomenet for ”The Reflective Practitioner”, som betyr den reflekterte praktiker.

2.1.3 Refleksjon

Å vite hvordan (know how), kan konverteres til å vite hvordan *i* handling (Schön, 1983:59) – og det er sentralt når vi skal implementere strategi. Handling innebærer kunnskap (Schön, 1983) og kunnskap betraktes som ”justified true belief” (Nonaka & Takeuchi, 1995:15). Det betyr at man er overbevist om at denne kunnskapen er sann. Det er to dimensjoner av kunnskap - taus og eksplisitt. Polanyi (2000:16) introduserte ideen om taus kunnskap, og sier at ”vi vet mer enn vi kan si¹”. Dette innebærer at vi gjennom handling kan kommunisere kunnskap selv om vi ikke kan artikulere den. Polanyi (2000) illustrerer dette ved å si at vi kan kjenne igjen et ansikt blant millioner av andre til tross for at vi vanligvis ikke er i stand til å si hvordan vi klarer å kjenne igjen et ansikt. ”Taus kunnskap er personlig, kontekst-spesifikk, og derfor vanskelig å formalisere og kommunisere. Eksplisitt eller kodifisert kunnskap, er kunnskap som kan overføres i et formelt og systematisk språk uavhengig av konteksten²” (Polanyi i Mintzberg et al. (1998:210)). Taus kunnskap har to dimensjoner. Den første, tekniske, dimensjonen omfatter uformelle personlige ferdigheter eller håndverk som ofte refereres til som å vite hvordan. Den andre, kognitive dimensjonen, består av tro, oppfatninger, idealer, verdier, følelser og mentale modeller – som ofte sitter dypt integrert i oss og som vi gjerne tar for gitt. Dette betyr at den kognitive dimensjonen av taus kunnskap er med på å forme hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Denne studien fokuserer ikke på forskjellen mellom viten og kunnskap, men legger samme betydning i begge begrepene og bruker begrepene om hverandre.

Schön (1983) mener at vår viten vanligvis er taus, at den er årsaken til at vi handler som vi gjør og at den ligger til grunn for hvorfor vi føler slik vi gjør i en bestemt sak eller et tema som vi har tilknytning til. På bakgrunn av dette mener Schön (1983:49) at det er korrekt å si at vår viten er *i* vår handling. Dette betyr at en vanlig arbeidsdag innebærer bruk av taus viten i handling (knowing in action) uavhengig av hva slags yrke man utøver (Schön, 1983). Men det

¹ Forfatterens oversettelse

² Forfatterens oversettelse

er også slik at mennesker ofte, både på og utenfor jobb, tenker på hva de gjør - og noen ganger mens de gjør det. Å reflektere over hva man gjør mens man gjør det betegnes refleksjon i handling, mens å reflektere over hvordan man har handlet og den viten som ligger til grunn for dette kalles refleksjon over handling (Schön, 1983).

Viten kjennetegnes ofte av tre særtrekk (Schön, 1983): Første kjennetegn er at viten er handlinger, gjenkjennelser og vurderinger som vi vet hvordan vi spontant skal sette ut i live. Vi må ikke tenke på hvordan dette skal gjøres verken i forkant eller under selve handlingen. Det andre særtrekket innebærer at vi ofte ikke er klar over at vi har lært disse tingene – vi tar oss selv i å gjøre det. Det tredje og siste særtrekk sier at vi i noen tilfeller en gang har vært klar over hvilke forståelser som har blitt internalisert i våre handlinger, mens vi i andre tilfeller aldri har vært klar over dem. I begge tilfellene har vi vanligvis problemer med å beskrive den viten som handlingen avdekker. Det er disse særtrekkene, karakteristikk av vanlig praktisk kunnskap, som ligger til grunn for det Schön (1983) kaller å vite i handling.

En slik viten i handling kan gå fra å være taus til å bli eksplisitt, og Nonaka (1994) refererer til denne prosessen som eksternalisering. Det skjer da en endring i det å vite fra det intuitive til å formulere noen teorier med ord, og denne overføringen - fra taus til eksplisitt - er et godt eksempel på refleksjon i praksis (Schön, 1983).

2.1.4 Kunnskap og læring

Kunnskap utvikles i et samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap gjennom fire ulike prosesser, som gjerne omtales som SECI-prosessene (Nonaka, 1994). Disse er: sosialisering hvor man deler taus kunnskap, eksternalisering hvor taus kunnskap omdannes til eksplisitt kunnskap, kombinerer hvor kunnskap omdannes til eksplisitte former og internalisering som kjennetegnes av at den eksplisitte kunnskapen blir taus igjen. I praksis så går disse prosessene over i hverandre, og Nonaka (1994) har illustrert dette i noe han kaller kunnskapsutviklingsspiralen. I kunnskapsutviklingsspiralen er det individet som er utgangspunktet, og det skjer organisatorisk kunnskapsutvikling når alle fire prosessene av kunnskapsutvikling (SECI) er til stede. Deling og utvikling av kunnskap innebærer læring (Nonaka, 1994), og Mintzberg et al. (1998) mener at nøkkelen til all læring ligger i kunnskapsutviklingsspiralen.

Det eksisterer mange definisjoner på læring, og Huber (1991) har en typisk definisjon på læring som innebærer at et individ, en gruppe eller organisasjon (en enhet) lærer hvis den gjennom sin informasjonshåndtering øker sitt potensial for mulig adferd. Allikevel syntes jeg at definisjonen til Eisenhardt & Santos (2002) er viktigst fordi den har noen sentrale elementer - prosess, kunnskap, resultat - som gjør den fruktbar i forhold til denne studien. Læring defineres som ”en prosess hvor ny kunnskap blir integrert i adferden til deltakerne, endrer deres adferdsmønster og om mulig, men ikke alltid, føre til bedre resultat³” Eisenhardt & Santos (2002:141). De sentrale elementene i definisjonen er omtalt i studiens teoripresentasjon. Perspektivet *strategy as practice* ser på strategiimplementering som prosess, og prosesselementet er omtalt i kap 2.2.3. Definisjonen til Eisenhardt & Santos (2002) vektlegger kunnskap, der kunnskap anses som sentralt både i forhold til *strategy as practice* og i perspektivet på den reflekterte praktiker (kap. 2.2.5). Samlet skal prosess, og integrering av ny kunnskap gjerne føre til bedre resultater, som er målet med ytelse eller resultat i den strategiske ledelsesprosessen (jf. figur 1).

Definisjonen til Eisenhardt & Santos (2002) ser i likhet med flere andre definisjoner, på endring i adferd som en indikasjon på læring. Innenfor læringspsykologien ses læring både på som en prosess som fører til relativt varig adferdsendring som følge av tidligere erfaring jfr. Hilgård & Atkinson, 1967 (Gjesme, 2010), og som en relativt permanent adferdsendring som oppstår på grunnlag av erfaring (Imsen, 1998). Essensen er, uavhengig av om endringen er permanent eller ei, at læring assosieres med endring i adferd.

Når det gjelder læring i organisasjoner er Nonaka (1994) opptatt av samhandling, og anser dialog eller samtale som noe av det viktigste hva gjelder kunnskapsutvikling. Dialog er en toveis kommunikasjon, og i en enkel kommunikasjonsmodell omtales parten som kommuniserer som sender mens parten som mottar budskapet kalles mottaker. På veien mellom mottaker og sender kan det forekomme ”forstyrrelser” av ulike slag, og det er derfor viktig med dialog som omfatter melding og tilbakemelding. Crossan et al. (1999) presenterer et rammeverk for organisasjonslæring som innehar en slik melding og tilbakemelding gjennom feedback og feed-forward på tvers av nivåer. Dette er interessant fordi strategiimplementering en læringsprosess (Falkenberg, 2005) som skjer både på individnivå og i samarbeid med andre. Perspektivet til Crossan et al. (1999) ser på feed-forward som kilde

³ Forfatterens oversettelse

til utvikling og utforsking av kunnskap og at man gjennom feedback kan utnytte hva man allerede vet (eksisterende kunnskap).

Et poeng hos Crossan et al. (1999) (og i kunnskapsutviklingsspiralen til Nonaka (1994)) er at sentrale ideer i individet er fundamentalt for organisasjonslæring. Læringsprosessene som starter og tar utgangspunkt i individet, omtales som intuiting. Individet har ideer, og forestillinger gjør kanskje at de begynner å snakke med andre. Dermed utvikles det et sett av delte forståelser, man deler ideer. Hvis dette blir en ny praksis i gruppa, integrert i avdelingen, så blir det synlig for andre. Dette omtales som interpretning og integrasjon. Dersom dette videre blir fanget opp og institusjonalisert, det vil si at handling blir rutinisert eller automatisert, har organisatorisk læring funnet sted. Rammeverket omtaler dette som institutionalizing. Crossan et al. (1999) kaller dette for de fire Iène, og sier at de fire Iène har noen premisser. Det første premisset handler om at organisasjonslæring innebærer spenning mellom utvikling og det å ta opp ny læring (utforsking, det eksplorative element), og å bruke det man allerede har lært (utnytting). Premiss nummer to sier at organisasjonslæring skjer på tre nivåer: individ, gruppe og organisasjon. Premiss nummer tre innebærer at de tre læringsnivåene er knyttet sammen av intuisjon, fortolkning, integrasjon og institusjonalisering. Fjerde og siste premiss går ut på at kognisjon påvirker handling, og at handling påvirker kognisjon eller persepsjonsgrunnet. Dette innebærer at ulike kognitive ideer har betydning for handling. For å illustrere dette, kan man si at en person som er entreprenørorientert er fremtidsrettet, mens en person som er ekspertorientert har fokuset rettet bakover på det vi vet fra før.

Crossan et al. (1999) antar at disse fire Iène er knyttet sammen gjennom feed-forward og feedback prosesser på tvers av nivåer. Modellen til Crossan et al. (1999) illustrerer at feed-forward går fra individ til gruppe og organisasjons nivå, og at læringen kan materialisere seg i systemer, strukturer, strategier og prosedyrer. Feedback går motsatt vei, fra organisasjon til gruppe og individ nivå. Læring denne veien påvirker individer og gruppe.

Med dette rammeverket identifiserer Crossan et al. (1999) flyt av læring mellom nivåer, og en spenning mellom feed-forward (exploration) og feed-back (exploitation). Denne spenningen omtales som "det klassiske dilemmaet". En spenning mellom exploration som innebærer utforsking av nye muligheter gjennom søk, variasjon, risikotaking, eksperimentering, lek,

fleksibilitet, oppdagelse og innovasjon, versus exploitation hvor man utnytter gamle sannheter ved forbedring, valg, produksjon, effektivitet, seleksjon, implementering og utførelse.

Teoribidraget hevder at begge prosessene er avgjørende for organisasjoner, men fordi de konkurrerer om begrensede ressurser så må man balansere bruken. Risikoen ved å bruke den ene mer enn den andre er at hastigheten på læring blir redusert.

Dette innebærer at balansert bruk av feedback og feed-forward kan fungere som et verktøy for å implementere strategi.

2.1.5 Relasjoner og strategiimplementering

For å oppsummere så handler strategiimplementering om handling eller det ”å gjøre”.

Teorifremstillingen presenterer to hovedmåter å gjøre strategiimplementering på, og disse er gjennom refleksjon (Schön, 1983) og dialog med feedback og feedforward (Crossan et al., 1999). Både refleksjon og dialog innebærer et element av kunnskap og læring, og dette er i tråd med Falkenberg (2005) sine tanker om at strategiimplementering er en læringsprosess.

Strategiimplementering skjer både på individnivå og mellom individer i en organisasjon, og det er derfor interessant å undersøke hvordan litteraturen ser på relasjoner i tilknytning til strategiimplementering.

Innenfor organisasjonsteori anses struktur, systemer, operasjonelle prosedyrer og sosiale systemer for å være en del av en implementering (Parmigiani & Holloway, 2011), og det er derfor sentralt å se på relasjoner i forbindelse med strategiimplementering. Fokuset på strategiimplementering i denne studien, vil i forhold til organisasjonsteori, ligge innenfor sosiale systemer fordi studien ser på problemstillingen, *hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?*

Ressursbasert teori (heretter RBT) er et av de mest aksepterte teoretiske perspektiv innen strategifaget (Barney, 2011; Newbert, 2007), og jeg bruker dette perspektivet for å forklare hvordan relasjoner henger sammen med strategiimplementering. RBT antar at det er organisasjonens ressurser og kapabiliteter som er den primære driveren for vedvarende konkurransefordeler (Barney, 2011). Ressurser er alle verdier, kapabiliteter, kompetanser, organisatoriske prosesser, attributter, informasjon, kunnskap etc. som er kontrollert av

organisasjonen og som gjør organisasjonen i stand til å skape og implementere strategier designet for å forbedre dens lønnsomhet og effektivitet (Barney, 2011:121). Barney (2011) kategoriserer ressurser inn i finansiell, fysisk, menneskelig og organisatorisk kapital- og relasjoner hører inn under menneskelig kapital. Kapabiliteter er en sammensatt mengde av ressurser som gjør en organisasjon i stand til å utnytte andre ressurser, og relasjonsferdigheter anses derfor å være en kapabilitet (Barney, 2011).

Dette betyr at RBT anser relasjoner for å være en ressurs som er knyttet til å skape og implementere strategier.

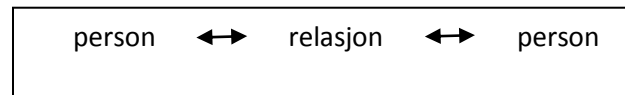
2.2 Relasjoner

I 1979 etterlyste Hinde relasjoner som en egen fagdisiplin, og selv om relasjoner har fått en mer selvstendig anerkjennelse – eksempelvis gjennom det relasjonelle perspektivet (Dyer & Singh, 1998) - er det fortsatt et komplekst fenomen. Forskning på relasjoner må på grunn av fenomenets kompleksitet være nøye med å avklare hva slags former for relasjoner det fokuseres på (Fournier, 1998). Relasjoner kan forstås som en et innbyrdes forhold eller en forbindelse (Berulfsen & Gundersen, 1978), og et oppslag i leksikon utvider denne forståelsen ved å si at relasjoner er en sammenheng mellom elementer i én eller flere andre mengder (Ascheoug & Gyldendal, 1985). Fokuset i denne studien er på løpende relasjoner i arbeidslivet, og ikke på nye eller avsluttede relasjoner. De løpende relasjonene undersøkes ut fra en horisontal og vertikal dimensjon. Vertikalt nivå i denne studien er relasjoner mellom ledelsen på den ene siden, og mellomledere (f.eks: seksjonssjefer), fagkoordinator og lærere på den andre siden (leder – lærer). Relasjoner mellom lærer og elev klassifiseres også på vertikalt nivå (lærer – elev) i denne studien. Selv om en relasjon mellom en lærer og en elev kan ses på som en gruppe og klassifiseres som en relasjon på et horisontalt nivå, vil en lærer – elev relasjon sett i sammenheng med skolens hierarkiske struktur være på et vertikalt nivå. Med horisontalt nivå menes relasjoner mellom ansatte på samme nivå, for eks. mellomledere, fagkoordinator, og lærere (lærer – lærer).

Denne studien er opptatt av relasjoner på individnivå, og litteraturen bruker betegnelsen interpersonal (Fournier, 1998; Lewicki & Bunker, 1996; Whitener et al., 1998) i tilknytning til temaer som studeres på individnivå. En direkte oversettelse av interpersonal relationship kunne vært ”mellommenneskelig relasjon”, men det er for upresist fordi det ikke favner at det er fokus på relasjoner på individnivå, og jeg velger derfor å konstruere ”person - person relasjon” som erstatning for det engelske interpersonal relationship. Med en person- person relasjon forstår jeg et forhold eller en forbindelse (på individnivå) mellom to eller flere parter enten i en eller flere sammenhenger. Person – person relasjoner skjer på individnivå, og i organisasjonen så skjer de mellom enkeltindivider både vertikalt og horisontalt. Min forståelse av person – person relasjon skiller seg fra begrepet ”dyade relasjoner”, som er en interaksjon mellom to enheter, ved at dyade relasjoner ikke begrenser seg til individnivå men omfatter grupper, team eller organisasjoner (Dyer & Singh, 1998; Hinde, 1979).

2.2.1 Relasjoner er i tilknytning til andre

Å tenke relasjoner, innebærer å tenke personer i relasjon til hverandre. Dette kan enkelt illustreres ved hjelp av figuren under.



Figur 2: ”Person - person relasjon”. Etter inspirasjon fra Wadel (2002) og Hinde (1979).

Figuren illustrerer en mulig sammenheng mellom vår egen og andres adferd, og at påvirkningen går begge veier. Dette innebærer at individet ikke bare påvirker den relasjonen som vedkommende er en del av, men at vedkommende også endres av samme relasjon - og at hver interaksjon er påvirket av andre interaksjoner i samme relasjon (Hinde, 1979). Dette betyr at relasjoner er dynamiske.

Hinde (1979) er opptatt av at vi tar med oss personligheten vår inn i relasjoner, og at vår personlighet innebærer en mulighet for adferd som kan påvirke relasjoner i mer eller mindre grad. Det betyr at relasjoner danner grunnlag for erfaring (Fournier, 1998; Wadel, 2002), og at disse erfaringene kan påvirke vår personlighet (Hinde, 1979). Et enkelt eksempel som kan illustrere dette er hvordan vi mer eller mindre ubevisst har lært av relasjoner fra vi ble født. Vi lærer av de relasjoner som vi selv har vært i, men vi kan også lære hvordan relasjoner fungerer ved å se og å høre andres erfaringer (Hinde, 1979).

Relasjoner innebærer en interaksjon (eller en sekvens av interaksjoner) mellom to mennesker, og Hinde (1979) skiller mellom interaksjon som innebærer en begrenset bruk av tid og relasjon som varer over en mye lengre periode. Relasjoner utvikler seg i takt med interaksjonen, men omgivelsene har også betydning for hvordan relasjoner utvikler seg (Fournier, 1998). Dette innebærer at vi må se relasjoner i sammenheng med den sosiale konteksten de eksisterer i, og at relasjoner påvirkes av den kulturen de eksisterer i (Hinde, 1979).

2.2.2 Konteksten påvirker kvaliteter ved interaksjoner

Relasjoner eksisterer i en kontekst med andre relasjoner (Parks og Eggert, 1991 i Fournier, 1998), og Hinde (1979) illustrerer kontekstens betydning ved å poengtere hva en erfaren turist opplever som høflig eller fornærmende adferd avhenger av hvor i verden turistene befinner seg. Den overordnede konteksten i denne studien er den videregående skole, hvor implementerte strategiplaner skal materialisere seg i klasserommet som læring. ”Gjennom samarbeid som er bygd på tillit og respekt, utvikles individuell og kollektiv læring” (Stoll, et al., 2006 i Ballangrud, 2012:21). Det betyr at når vi ser på den videregående skole som kontekst, kan tillit og respekt være kvaliteter som det er interessant å undersøke nærmere. Den videregående skole kan beskrives på forskjellige måter, for eksempel som en kunnskapshjelpende kontekst. Med kunnskapshjelpende kontekst forstår jeg stedet hvor kunnskap deles og utvikles. Dette stedet kan være fysisk (i form av eksempelvis et kontor), mentalt (i form av delte erfaringer, ideer, idealer og lignende), virtuelt (eksempelvis i form av mail eller videokonferanse) eller en kombinasjon av disse. Kunnskapshjelpende kontekst kan også være formell i form av et avtalt møte på et bestemt sted, eller uformell som når man stopper og snakker med en person man plutselig støter på. Nonaka & Konno (1998) kaller dette stedet for *ba*, og anser omsorg (care), kjærlighet (love), tillit (trust) og engasjement (commitment) som sentrale ingredienser i deling og utvikling av kunnskap. Dette betyr at relasjoner er viktig for å skape et godt læringsmiljø, og at det er en vekselvirkning mellom relasjoner og kontekst i forhold til læring.

Hvilke kvaliteter som er viktig ved interaksjoner, og når de er viktige, avhenger av konteksten (Hinde, 1979). For å oppsummere så kan vi si at skole er en kunnskapshjelpende kontekst og at eksempelvis tillit er viktig i kunnskapshjelpende kontekst, ergo er tillit viktig i en skolekontekst.

2.2.3 Kvaliteter ved interaksjoner

Relasjoner kan oppleves som meningsfulle, men dette er ikke alltid tilfelle. Vi er omgitt av et mangfold av relasjoner, og noen av dem ivaretar nødvendige funksjoner på en tilfredsstillende måte uten at de innehar noe mer. Vi får utført ærendet vårt på butikken, posthuset etc. slik at vi får mat, sendt brev eller hentet postsendinger. I det øyeblikket vi løfter øynene fra hva som gjøres (nødvendige funksjoner) til hvordan det utføres, flyttes fokuset til

kvaliteter ved interaksjoner (Hinde, 1979) og hvordan funksjoner, oppgaver og tjenester utføres.

Det kan innebære både verbal kommunikasjon og ikke verbal kommunikasjon. Hva slags kroppsspråk tannlegen møter deg med, hvordan tannlegen sier ”hei” er nesten mer tonesettende for situasjonen som at vedkommende sier ”hei”. Likeledes hvordan tannlegen presenterer nyheten for deg om at du må ha krone på en tann, og at dette vil påføre deg en betraktelig høyere kostnad enn hva du forventet fem minutter før, da du satte deg i tannlegestolen og trodde du kun hadde et lite hull som skulle repareres. Hvordan sender kommuniserer innhold er svært viktig når man snakker om kvaliteter ved interaksjoner, og hvordan man kommuniserer har betydning for utvikling av relasjonen (Hinde, 1979).

Kvaliteter kan være relatert til en av partene i relasjonen eller til begge, men disse kvalitetene kan også være relatert til en konkret interaksjon med et spesifikt innhold, til kontekst eller være typiske for en konkret relasjonen (Hinde, 1979).

Fra RBT (se kap. 2.1.5) vet vi at relasjoner er viktig når strategier skal implementeres. Det er ikke bare relasjoner som er viktig men også kvaliteten, kjennetegn eller karakteristika på interaksjoner i disse relasjonene (Hinde, 1979). Studien min fokuserer på at relasjoner bidrar til strategiimplementering, og er i tillegg spesielt opptatt av hva som karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering. For å finne aktuelle kvaliteter, kjennetegn eller karakteristika ved relasjoner i strategiimplementering har jeg i tillegg fokusert på tillit. Tillit er sentralt innenfor temaer som studeres på individnivå (interpersonal theory) (Fournier, 1998). Tillit beskrives som sentralt både innenfor den videregående skole som kontekst (Stoll et al., 2006 i Ballangrud, 2012), kunnskapshjelpende kontekst (Nonaka & Konno, 1998) og i teori om temaer som studeres på individnivå eller i person – person relasjon (Fournier, 1998), og det ser ut til å være en generell enighet i litteraturen om at tillit er en viktig kvalitet ved relasjoner. Lewicki, McAllister, & Bies (1998) viser til kilder for å understreke betydningen av tillit i relasjoner: Erikson (1963) og Shaver & Hazan (1994) sier at tillit anses som en viktig ingrediens i en ”sunn” personlighet, at tillit oppleves som et fundament for relasjoner (Rempel, Holmes & Zanna, 1995), Barnard (1983) og Blau (1964) vektlegger tillit som et grunnlag for samarbeid, og tillit oppleves som basis for stabilitet i sosiale institusjoner og i markeder i henhold til Arrow (1964), Williamson (1974) og Zucker (1986).

2.3 Tillit

Avgrensning av tillit i denne studien omfatter hva slags kontekst jeg vil studere tillit i, og en formell definisjon av begrepet. Dette etterfølges av en redegjørelse for innholdet i begrepet, former og mekanismer for tillit, før jeg presenterer et annet bidrag på hvordan tillit dannes. Dette bidraget omfatter både personlig og rollebasert tillit - selv om sistnevnte ikke er noe tema i denne studien. Deretter følger en diskusjon av betydningen av tillit, hvor jeg har valgt å fokusere på to hovedbetydninger. For det første skaper tillit ro i organisasjoner, og det er eksempelvis positivt i forhold til at ansatte aksepterer og innfører beslutninger som er tatt både vertikalt og horisontalt i organisasjonen. En annen viktig konsekvens er at tillit kan føre til nyskapende og fruktbart samarbeid. Avslutningsvis ser jeg på forholdet mellom tillit og mistillit.

2.3.1 Perspektiver på tillit

Interessen for tillit er utbredt innenfor retninger som eksempelvis kognitiv psykologi, sosiologi, økonomi, ledelsesteori, organisasjonsteori, sosial psykologi, og utvekslings psykologi (Tvedt Johansen, 2007). Felles for disse retningene er at de diskuterer hvorfor tillit er viktig, de er opptatt av hva som er kilden til tillit (om det er individet, en dyade, gruppe, organisasjon eller samfunnet) og hvordan tillit kan konseptualiseres. Strukturelle kjennetegn i organisasjoner, adferd, holdninger, karaktertrekk/egenskap med mer er eksempler på hvordan tillit konseptualiseres innenfor de ulike retningene. I løpet av de siste tiårene har de ulike retningene etter hvert produsert mer sammenfallende definisjoner og konseptualiseringer av begrepet tillit (Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998; Whitener et al., 1998).

Ulikt fokus på tillit

Ledelsesteoretikere har vært opptatt av tillit i tilknytning til autoritet; aksept av autoritet og som grunnlag for å akseptere beslutninger tatt av ledelsen (Dirks & Ferrin, 2002; Kramer, 1999), mens økonomer gjerne tenker på tillit relatert til økonomiske transaksjoner og relasjonelle kontrakter eller samarbeid basert på relasjoner (Dyer & Singh, 1998; MacNeil, 1985; Williamson, 1975). Organisasjons psykologer ser på tillit i forhold til mange temaer, for

eksempel tillit i forhold til commitment i organisasjonen (Dirks & Ferrin, 2001; Kramer, 1999). Commitment i denne sammenheng betyr engasjement og eierskap. Sosial utvekslingsteori, som ligger innenfor sosiologien, antar at tillit vokser frem gjennom gjentakende utveksling av noe som oppleves som positivt mellom to individer, og mange teoretiske perspektiv på tillit bygger på denne antakelsen (Whitener et al., 1998). Whitener et al. (1998) viser til Blau (1964), som sier at tillit kan skapes på to måter; via a) vanlig gjensidig forpliktelse, og b) gjennom gradvis økt utveksling over tid. Spesielt interessant for denne studien er det skillet som sosiologien og sosial psykologi har i sin tilnærming til tillit. Den sosiologiske tilnærmingen ser på tillit som en viktig funksjon ved dyader, organisasjoner og samfunn, og som noe som har vokst frem gjennom institusjonalisert praksis, felles antakelser og normer (Lewis & Weigart, 1985). Det innebærer at når sosiologien skal lete etter forklaringer på tillit i en bestemt referansegruppe, så ser man ikke på individuelle kjennetegn ved den personen som man stoler på, men man ser på tillit som noe som er formet på bakgrunn av sosiale normer, sanksjoner og delte antakelser (Tvedt Johansen, 2007).

I kontrast til sosiologien, ser sosial psykologien og økonomer på tillit som konkrete kvaliteter ved den personen som man stoler på. De har videre en tendens til å se på tillit som en individuell tro, holdning, intensjon eller kalkulert forventning, relatert til et spesifikt individ og basert på relevante kriterier ved det individet i en bestemt situasjon (Gambetta, 1988). Når det gjelder tillit, har ikke sosial psykologien og økonomifaget fokuset på sosial integrering og stabilitet, men på individet, dets kapasitet til å handle fritt og gjøre sine egne valg (social agency) og på individuelle resultater.

2.3.2 Definerings av tillit

Med et så komplekst begrep som tillit, er det nødvendig å tydeliggjøre hvordan jeg forstår tillit og hva slags kontekst jeg vil studere tillit i.

Kontekst

Det er vanlig å skille mellom den man gir tillit til, som *trustee*, og den som gir tillit, som *trustor* (Whitener et al., 1998)- og dette er betegnelser som jeg vil anvende videre i studien. Mitt fokus på tillit vil være fra ståstedet til den som gir tillit, trustor.

Informantens perspektiv på tillit, analyseres etter en vertikalt og horisontalt inndeling ut fra informantens tilhørighet i organisasjonen. Hva slags forståelse jeg legger til grunn for vertikal og horisontalt nivå har jeg beskrevet under relasjoner (kap.2.2).

Definisjon

Selv om det eksisterer mange definisjoner på tillit, har Rousseau et al. (1998) funnet at det ikke er så ulikt syn på tillit på tvers av perspektiver. Tendensen er heller at de ulike perspektivene vektlegger ulike aspekter ved begrepet tillit. Dette innebærer at selv om de ulike definisjonene har en relativ felles forståelse, reflekterer de ikke nødvendigvis det samme. I denne studien defineres tillit som “a psychological state comprising the intention to accept vulnerability based upon positive expectations of the intention or behavior of another” (Rousseau et al., 1998:395). Denne definisjonen innebærer en forståelse av at tillit er en psykologisk tilstand hvor vi aksepterer å være sårbare, fordi vi har positive forventninger til den annen part. Med sårbar menes sjanse eller risiko, fordi man våger å stole på en annen person. I henhold til Rousseau et al. (1998) er det en felles grunnleggende antakelse i litteraturen, om at tillit er psykologisk, og at tillit er en viktig del av livet i organisasjoner. Rousseau et al. (1998) mener videre at risiko og gjensidig avhengighet er nødvendige ingredienser i tillit, og at hvordan disse henger sammen i en relasjon mellom to parter kan påvirke både nivået og formen som tillit kan ta.

2.3.3 Innholdet i begrepet tillit

Ulike definisjoner på tillit vektlegger forskjellige aspekter ved begrepet, og dette er knyttet til innhold (jfr. kap. 2.1.2). En gjennomgang av litteraturen viser at noen definisjoner beskriver flere dimensjoner, mens andre vektlegger enkelte dimensjoner fremfor andre. Andre

teoribidrag skiller mellom ulike former for tillit, disse vektlegger ulike dimensjoner og egenskaper man antar er en del av begrepet tillit. Trustworthiness er eksempelvis en ofte benyttet dimensjon ved tillit. Trustworthiness skiller seg fra tillitsbegrepet ved at det ses på som en underdimensjon av tillit, og at egenskaper ved trustworthiness indikerer tillit. Tilstedeværelse av egenskaper ved trustworthiness assosieres med en person som er trustworthy, og dersom man ønsker en relasjon preget av vedvarende tillit, bør man i henhold til Sheppard & Sherman (1998) se etter en partner som er trustworthy. Jeg forstår trustworthiness som pålitelig og trustworthy som troverdig, spesielt slik de er benyttet i artikkelen til Sheppard & Sherman (1998), men jeg velger å bruke de engelske betegnelsene fordi trustworthiness kan bety ulike ting avhengig av hva slags risiko som man antar er tilstede i relasjonen (Sheppard & Sherman, 1998).

Tillit handler om at mennesker forsøker å oppnå noen resultater eller forsøker å unngå andre resultater, og tillit brukes gjerne i kombinasjon med at vi er avhengig av andre for å nå disse målene (Tvedt Johansen, 2007). Risiko er et sentralt begrep i forhold til tillit - tillit vokser frem i relasjoner når personene i de samme relasjonene ikke lykkes med å levere forventede resultater, når de velger eller handler på måter som legger til rette for positive resultater eller å forhindre negative resultater (Tvedt Johansen, 2007). Mennesker leter derfor etter egenskaper som kan redusere opplevd risiko. De egenskapene som er knyttet til trustworthiness er antatt å redusere opplevelsen av risiko (Sheppard & Sherman, 1998), og jeg ønsker derfor å bruke litteraturen til først å tegne en grov oversikt over ulike former for tillit før jeg diskuterer hvilke egenskaper ved trustworthiness som kan redusere opplevelsen av risiko.

2.3.4 Former og mekanismer for tillit

Former for tillit varierer med hensyn til innhold eller i forhold til hva man har tillit til (Sheppard & Sherman, 1998), og i litteraturen diskuteres det ulike former for tillit. Her er noen eksempler på ulike former for tillit som diskuteres: konseptualisering av tillit gjennom shallow dependence, shallow interdependence, deep dependence, og deep interdependence (Sheppard & Sherman, 1998); deterrence-based trust, calculus-based trust, relational trust (omtales også som affective trust og i enkelte tilfeller som identity-based trust), institution-based trust (Rousseau et al., 1998); knowledge-based trust, identification-based trust (Lewicki & Bunker, 1996); history-based trust, third parties as conduits of trust, category-based trust,

role-based trust, og rule-based trust (Kramer, 1999). Fra denne opprømsingen vil jeg redegjøre for konseptualisering av tillit gjennom shallow dependence, shallow interdependence, deep dependence, og deep interdependence, affektiv og kognitiv tillit, samt en fremstilling av hvordan tillit dannes som omfatter både personlig og rolle basert tillit.

Problemstillingen, hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?, gir retning for videre diskusjon av former for tillit. For det første tar denne studien utgangspunkt i personlig tillit, og ikke rollebasert tillit. Personlig tillit er ofte assosiert med nære og intime relasjoner. I henhold til Lewicki & Bunker (1996) vil nære og intime relasjoner innebære at informantene har innsikt i sine kollegaers adferd, motiver og karakteristikk, at kollegaene har en tendens til å bli gjensidige avhengige av hverandre, at de adopterer nye mål, og at de ofte begynner å like hverandre.

Innledningsvis vil jeg kort se på hva en kognitiv og en affektiv dimensjon av tillit innebærer i en person-person relasjon (Dirks & Ferrin, 2002), før jeg vektlegger presentasjon av rammeverket til Sheppard & Sherman (1998). Jeg fokuserer på sistnevnte konseptualisering fordi den tar grundig for seg avhengighet og risiko som er sentrale bestanddeler i Rousseau et al. (1998) sin definisjon av tillit. Rammeverket tar dessuten for seg individuelle, relasjonelle og institusjonelle mekanismer for tillit. Jeg avslutter med å vise et annet bidrag på hvordan tillit dannes. Zucker (1986) har en fremstilling av hvordan tillit blir til som omfatter både personlig og rollebasert tillit - selv om sistnevnte ikke er et tema i denne studien.

Former for tillit

Interpersonal trust, eller tillit i en person-person relasjon, kan i henhold til McAllister (1995) i (Dirks & Ferrin, 2002) deles inn i de to dimensjonene kognitiv og affektiv. Den kognitive dimensjonen reflekterer troverdighet, integritet, ærlighet og det å opptre rettferdig, mens den affektive dimensjonen omfatter et spesielt forhold til en annen person som kan materialisere seg som omsorg (Dirks & Ferrin, 2002). Egenskapene i den kognitive dimensjonen fungerer som grunnlag for beslutninger, mens fundamentet i den affektive dimensjonen består av

følelsemessige bånd mellom partene. Sammen danner disse et grunnlag for samarbeid mellom individer i organisasjoner (McAllister, 1995).

I en organisasjon er de ansatte gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med implementering av strategier. Sheppard & Sherman (1998) konseptualiserer tillit i fire ulike former for avhengighet: overfladisk avhengighet, overfladisk gjensidig avhengighet, dyp avhengighet og dyp gjensidig avhengighet. Disse fire formene for avhengighet varierer som en funksjon av typen og dybden på den gjensidige avhengigheten i en bestemt relasjon (Sheppard & Sherman, 1998). Sheppard & Sherman (1998:423) definerer relasjonelle former ”as the type of interdependence in a given relationship” og relasjonell dybde “ as a structural feature of a relationship that is a product of the importance, range, and number of points of contact among parties”. Med disse definisjonene mener de, - at dette er fire relasjonelle former, - som fungerer som en grunnleggende struktur for alle relasjoner uavhengig av om det er mellom individer, organisasjoner eller nasjoner. Dessuten har Sheppard & Sherman (1998) en tanke om at tillit er en handling ut fra tro på mennesker, relasjoner og sosiale institusjoner - og at tillit er et fenomen som man kan håndtere ved hjelp av egenskaper ved trustworthiness. Tilstedeværelse av disse egenskapene vil være tiltak for å bygge tillit.

Overfladisk avhengighet innebærer to hovedrisikoer for trustor, og disse er risiko for upålitelighet, og risiko for indiskresjon. Risikoen for upålitelighet er en bekymring for at andre personer ikke vil handle i tråd med hva man forventer.

I henhold til Sheppard & Sherman (1998) er risiko for upålitelighet og risiko for indiskresjon en konsekvens av overfladisk avhengighet, og at risikoene oppstår ved at en part overfører ansvar til en annen som skaper en avhengighet mellom partene.

Sheppard & Sherman (1998) viser til Thompson (1967), og sier at i overfladisk gjensidig avhengighet må begge parter effektivt koordinere adferd for å oppnå de resultater som man ønsker. Her eksisterer det en risiko for overfladisk avhengighet, men det eksisterer også en risiko for dårlig koordinering. Dårlig koordinering betyr her, at koordineringen ikke vil være grundig nok eller at den ikke skjer med tilstrekkelig raskt tempo. Sheppard & Sherman (1998) mener med, henvisning til Kelley (1979), at intimitet i relasjoner gjør relasjoner gjensidig

avhengige i stadig økende grad og at dette innebærer en økt involvering av risiko for koordinering.

I relasjoner med dyp avhengighet, er adferden til trustee gjerne uten for synsfeltet og derfor vanskelig å ha oversikt over. En relasjon hvor en person er ”usynlig” for en annen assosieres gjerne med risiko for juks. Risiko for juks har fått mye oppmerksomhet i litteratur innenfor transaksjonskostnadsteori (Williamson, 1975), og er basert på en asymmetrisk kunnskap. I relasjoner med dyp avhengighet kan et misforhold i kunnskap mellom partene, utnyttes av den ene parten til ugunst for den andre.

En relasjon hvor en person er ”usynlig” for en annen omfatter i tillegg risiko for forsømmelse eller unnlattelse, og for misbruk fremfor handlinger med intensjon om å jukse. Sheppard & Sherman (1998) advarer mot at i autoritære relasjoner, som mellom ansatt og leder, kan lederen bestemme ”skjebnen” til den ansatte eksempelvis med hensyn til lønn, forfremmelse, og arbeidsoppgaver. Risiko for misbruk mellom leder ansatt vil øke dersom lederen bruker trussel om sparken som ledd i å bestemme ”skjebnen” til den ansatte, og kan eksempelvis innebære at den ansatte må finne seg i trakassering fra lederen for å unngå å miste jobben.

Relasjoner med dyp avhengighet kan også innebære risiko for selvfølelsen, enten gjennom direkte tilbakemeldinger fra den andre personen eller gjennom oppfattet mangel på suksess i relasjonen. I tilknytning til dette refererer Sheppard & Sherman (1998) til studier som viser at det er en signifikant sammenheng mellom barns selvfølelse og de kommentarene foreldrene gir og hvordan barna opplever kvaliteten på relasjonen med foreldrene.

I relasjoner med dyp gjensidig avhengighet er kapasiteten hver av partene har til å kommunisere svært viktig. I enkelte tilfeller kan store avstander mellom partene, og den kompleksiteten og hurtigheten som er nødvendig ved dyp gjensidig avhengighet forhindre fullstendig og jevnlig kommunikasjon. Den viktigste risikoen i relasjoner med dyp gjensidig avhengighet er at det ikke er samsvar mellom forventningene til partene. Denne risikoen handler om at man ikke kan forutse, uten konkrete instruksjoner, den andre parts behov og handlinger.

Det å gjøre et godt valg i forhold til å velge en partner som er trustworthy, kan være gunstig i forhold til å ha en relasjon med vedvarende tillit. Sheppard & Sherman (1998) mener at tillit delvis er et produkt av ens kapasitet til å vurdere trustworthiness av ens potensielle partner, og sier at dette er hva Zucker (1986) kaller for individuell tillit. Dette betyr at trustworthiness kan forstås som en underdimensjon til tillit, og at egenskaper ved trustworthiness kan indikere tillit. Det innebærer at i relasjoner med overfladisk avhengighet vil pålitelighet, diskresjon og kompetanse være kjennetegn på en person som er trustworthy. Sheppard & Sherman (1998) påpeker at litteraturen også vektlegger skjønn og det å holde hva man lover som kjennetegn ved en trustworthy person i en relasjon med overfladisk avhengighet.

For at en person skal oppleves som trustworthy i en relasjon med dyp avhengighet, må denne personen ha egenskaper som motvirker risikoene assosiert med en slik type relasjon. I slike tilfeller verdsettes egenskaper som ærlighet, integritet, altruisme, velvilje, og omsorg.

I relasjoner hvor partene er overfladisk gjensidig avhengig av hverandre, oppleves hver av partene som trustworthy når man har tillit til at koordineringen skjer effektivt, partene må derfor opptre med forutsigbarhet, handle åpent og riktig i forhold til situasjonen, samt være konsistent. Egenskaper som pålitelighet og det å opptre diskret ligger som et bakteppe for dette.

Trustworthy egenskaper i relasjoner med dyp gjensidig avhengighet innebærer å være forutseende, empatisk og ha intuisjon. I relasjoner hvor partene er dypt gjensidig avhengig av hverandre, må de ha evne til å være forutseende og kunne anta hva deres partner vil gjøre i ulike situasjoner. De bør også ha en formening om hva slags valg den andre parten vil akseptere at de selv gjør i ulike situasjoner. Sheppard & Sherman (1998) viser til Westcott (1968) og Eisenberg & Strayer (1987), og sier at det å ha evne til å forutse hva andre forventer eller å kunne ta deres perspektiv krever at man har intuisjon og empati.

Tabellen som oppsummerer dette er inntatt på neste side.

Tabell 1: Former for avhengighet, risiko og egenskaper ved trustworthiness (Sheppard & Sherman, 1998:427).

TABLE 2
Form of Dependence, Risks, and Qualities of Trustworthiness

Form of dependence	Risks	Qualities of trustworthiness
Shallow dependence	Indiscretion Unreliability	Discretion Reliability Competence
Deep dependence	Cheating Abuse Neglect Self-esteem	Integrity Concern Benevolence
Shallow interdependence	Poor coordination	Predictability Consistency
Deep interdependence	Misanticipation	Foresight Intuition Empathy

Tabellen illustrerer at Sheppard & Sherman (1998) ikke ser på tillit som et enkelt fenomen, men at begrepet er komplekst og består av former for tillit som et samspill mellom ulike former for avhengighet mellom partene i en relasjon. Tabellen viser hvilke typer risikoer som kan være tilstede ved de fire ulike formene for avhengighet, og at egenskaper ved trustworthiness kan redusere opplevd risiko. Det betyr at når egenskapene for trustworthiness, i tabell 1, er til stede så bidrar dette til at man opplever å ha tillit til den andre parten i relasjonen.

Mekanismer for tillit

Sheppard & Sherman (1998) advarer mot at man ikke er garantert å ha vedvarende tillit til en person, selv om man opplever vedkommende som trustworthy. I likhet med Zucker (1986), mener Sheppard & Sherman (1998) at tillit ikke bare er en kvalitet ved individer, men at tillit også henger sammen med egenskaper ved relasjonen mellom eksempelvis ansatte og organisasjoner, og den institusjonelle konteksten som disse relasjonene eksisterer innenfor.

Sheppard & Sherman (1998) trekker spesielt frem at det ikke alltid er mulig å velge hvem man skal ha en relasjon til eller ikke. Når man eksempelvis velger en organisasjon å arbeide i, får man tildelt et sett med kollegaer, ledere, kunder og kanskje samarbeidspartnere man må forholde seg til. Det er heller ikke alltid lett å gjøre en god vurdering av hvilke personer som er trustworthy eller ikke. Det kan derfor være behov for andre mekanismer, som man kan ha som målevariabler for om vedkommende kan anses som trustworthy eller ikke. Dette kan være mekanismer knyttet til bransje, organisasjon eller person-person relasjon.

Banksektoren har eksempelvis innført autorisasjonsordning for finansielle rådgivere (AFR) for å styrke kvaliteten på finansiell rådgivning ovenfor kunder. I banksektoren er dette en mekanisme som er med på å fremme trustworthiness. Vi har for øvrig sett det samme behovet for trustworthiness i eiendomsmeglerbransjen hvor det er kommet krav til hvem som kan kalle seg eiendomsmegler jf Lov om eiendomsmegling av 2007.

På individnivå, i relasjoner og innen organisasjoner så er det mer grunnleggende mekanismer som kan fremme trustworthiness, og Sheppard & Sherman (1998) oppsummerer dette i tabellen under.

Tabell 2: Former for avhengighet, risiko, egenskaper ved trustworthiness, og mekanismer for tillit (Sheppard & Sherman, 1998:431).

TABLE 3
Form of Dependence, Risks, Qualities of Trustworthiness, and Mechanisms of Trust

Form of Dependence	Risks	Qualities of Trustworthiness	Mechanism for Trust	Relational Mechanisms	Institutional Mechanisms
Shallow dependence	Indiscretion Unreliability	Discretion Reliability Competence	Deterrence	Fate control	Historical records Enforcement
Deep dependence	Cheating Abuse Neglect Self-esteem	Integrity Concern Benevolence	Obligation	Network	Quadratic control Socialization Selection
Shallow interdependence	Poor coordination	Predictability Consistency	Discovery	Contiguity	Communication and information systems
Deep interdependence	Misanticipation	Foresight Intuition Empathy	Internalization	Shared meaning, values, products, goals	Strategic alignment, common membership, discourse

Tabellen på forrige side illustrerer at det å skape en dypere relasjon mellom partene (når den er overfladisk avhengig) kan bidra til økt tillit. Dette gjelder spesielt når dybden på relasjonen er gjensidig. I relasjoner med dyp avhengighet vil det å fremkalle en følelse av forpliktelse hos den andre personen produsere tillit. Å avdekke den informasjonen man ønsker om den andre parten i relasjonen, fungerer som mekanisme for å fremme tillit i relasjoner med overfladisk avhengighet. Når partene har evne til å ta hverandres perspektiv, spesielt på fenomener som er av betydning på den gjensidige avhengigheten, vokser tillit frem i relasjoner med dyp gjensidige avhengighet. Tid anses som svært viktig for tilstedeværelsen av tilstrekkelig tillit i slike relasjoner.

Jeg kunne også trukket frem institusjonelle mekanismer for tillit, men jeg velger å utelate dette fordi denne studien fokuserer på personlig tillit.

Personlig og rollebasert tillit

Selv om problemstillingen til denne studien er i en person-person relasjon med fokus på personlig tillit, så velger jeg å presentere Zucker (1986) for å vise et annet bidrag til hvordan tillit blir til. Zucker (1986) har en fremstilling av hvordan tillit dannes som omfatter både personlig og rollebasert tillit. Selv om sistnevnte ikke er noe tema i denne avhandlingen, er dette bidraget interessant fordi det gir en dypere innsikt i dannelsen av tillit. Denne innsikten er dessuten interessant fordi den er relatert til den kontrasten som er mellom det perspektivet sosiologien har, og det perspektivet sosiologipsykologiene og økonomene har til tillit. I rollebasert tillit, foregår interaksjonen med utgangspunkt i roller og ikke med fokus på enkeltpersoner (Tvedt Johansen, 2007). Hovedskillet mellom de to tilnærmingene er at rollebasert tillit, i motsetning til tillit i person-person relasjon, krever lite konkret kunnskap om en annen person og at den er basert på kjennskap til og kunnskap om sosiale roller, kategorier og rutiner (Tvedt Johansen, 2007). Dette innebærer at rolle basert tillit kan assosieres med sosiologiens perspektiv på tillit, mens personlig tillit er relatert til sosialpsykologer og økonomer som fokuserer på individet og person-person relasjon.

Zucker (1986) skiller mellom tre punkter i forhold til hvordan tillit vokser frem. For det første så ser han på tillit som en prosessmekanisme, hvor historie av tidligere transaksjoner er sentralt. Prosessbasert tillit bygger på at den ene parten er forutsigbar, og at trustor har evne til

å forutse hvordan den andre parten vil handle. I sitt andre punkt, karakterbasert tillit, vektlegger Zucker (1986), karakteristika knyttet til person, familie, slektskap, etnisk gruppe, kjønn, fysisk utseende, merkenavn etc. som betydningsfulle egenskaper ved trustworthiness. I henhold til Zucker (1986) kan eksempelvis slektskap eller lik familiebakgrunn innebære en form for solidaritet, og at man har like verdier. Dette kan redusere de risikoer man gjerne assosierer med transaksjoner. De ulike karakteristikkene er med andre ord avgjørende for om man anses som trustworthy eller ikke, fordi det er en tendens til at mennesker antar at andre personer er handledyktige, velvillige og har integritet på basis av enkelte karakteristika (Tvedt Johansen, 2007). Gambetta (1988) sier at karakter basert tillit er mest effektivt når karakteristikkene er troverdige indikatorer for trustworthiness. Det hevdes dessuten at ideelle indikatorer i denne sammenheng vil være enklest å inneha for personer som oppleves som trustworthy, og vanskelig hvis ikke umulig å inneha for andre. I det tredje og siste punktet har Zucker (1986) benevnt institusjonell. Institusjonell basert tillit er relatert til hvordan man ser på yrkesgruppe, gruppemedlemskap, og offentlige institusjoner på bakgrunn av en gitt transaksjon med en bestemt partner. Institusjonell basert tillit er lett overførbar til nye settinger dersom denne ”institusjonen” er kjent for den nye parten. Et eksempel på en vanlig måte å overføre institusjonellbasert tillit på er ”rykte”. Zucker (1986) skiller mellom to former for institusjonell basert tillit. Den første formen kaller han person eller firmaspesifikk institusjonell basert tillit, og den er basert på et konkret sett av forventninger som er assosiert med bestemt situasjoner. Den andre formen er tuftet på at en mellommann garanterer gjennomføring av transaksjonen eller en kompensasjon dersom transaksjonen mislykkes. Her skapes tillit ved at den ”kjøpende” parts interesser ivaretas.

I henhold til Zucker (1986) henger disse tre punktene sammen, på den måten at karakteristika (pkt. 2) og synet på institusjonelle grupperinger i samfunnet (pkt. 3) kan være med å fremskynde selve prosessmekanismen for hvordan tillit vokser frem (pkt. 1). Zucker (1986) påpeker spesielt at en felles referanseramme kan ha gunstig effekt på tillit som prosessmekanisme (pkt.1).

2.3.5 Betydningen av tillit

I dette underkapitlet redegjøres det for to hovedbetydninger av tillit. For det første så skaper tillit ro i organisasjoner, og det er eksempelvis positivt i forhold til at ansatte aksepterer og innfører beslutninger som er tatt både vertikalt og horisontalt i organisasjonen. En annen viktig konsekvens er at tillit kan føre til nyskapende og fruktbart samarbeid.

Ro i organisasjonen

Det er studier som viser at det er dimensjoner ved lederes adferd som vekker tillit, såkalt tillitsvekkende adferd (Whitener et al., 1998). Det at leder opptrer konsistent, med integritet, viser omsorg, deler og delegerer kontroll samt kommuniserer nøyaktig, forklarende og åpent anses som sentralt hos ledere som vekker tillit i henhold til Whitener et al. (1998). En robust studie av Tyler & Degoey (1996) viser at når en leder har egenskaper som de ansatte forbinder med trustworthiness har dette en sterk sammenheng med hvordan de ansatte reagerer på ledere. De har funnet at de ansatte frivillig aksepterer beslutninger tatt av andre, presentert av leder når de opplever vedkommende som trustworthy. En meta-analyse av Dirks & Ferrin (2002) indikerer at nærmeste leder oppfattes som mest viktig for tillit. Dette innebærer at tillit påvirkes av vertikalt nivå, og at tillit kan skape ro i en organisasjon. Whitener et al. (1998) viser til Blau (1964) og Deutsch (1958), og sier at tillit har lenge blitt ansett for å være fundamentalt for samarbeidende relasjoner. I dette ligger det en tro på at tillit skaper ro både vertikalt og horisontalt i en organisasjon, og at dette kan være positivt i forhold til at ansatte aksepterer og innfører beslutninger (Tvedt Johansen, 2013).

Nyskapende og fruktbart samarbeid

Gausdal (2008) har blant annet funnet at tillit bidrar til innovasjon, og hun er opptatt av at tillit blir til i prosess. Gausdal (2008) presenterer disse prosessene som de fem tillitsskapende prosesser, og de har noen interessante effekter. Den første prosessen har hun kalt connections eller forbindelser. Den går ut på at når individer blir koblet til hverandre, skapes det en mulighet for at informasjon, om hvem som vet hva, og hvem som vet hva som bør gjøres, blir kjent. Gausdal (2008) argumenterer for at slike forbindelser er viktig i vårt læringsssamfunn hvor det å dele kunnskap er sentralt. Prosess nummer to er communication eller

kommunikasjon. Kommunikasjon har tre underprosesser, og den første av underprosessene er at det skal kommuniseres rikt og hyppig. Gausdal (2008) diskuterer at en slik rik og hyppig kommunikasjon kan bidra til at de ansatte begynner å bry seg om hverandre og at man får mer innsikt i hva kollegaene er god på. Andre effekter som nevnes er å utvikle en felles visjon og et felles språk, som igjen bidrar til å øke utvekslingen av kommunikasjon. Gausdal (2008) understreker betydningen av kvaliteten på denne interaksjonen, og viser til at Abrams et al. (2003) vektlegger verdien av kontakt ansikt til ansikt, at man gjør interaksjonene meningsfulle og minneverdige, samt utviklingen av nære relasjoner. Den andre underprosessen til kommunikasjon er at man engasjerer seg eller deltar i samarbeidende kommunikasjon. Nødvendige forutsetninger for at samarbeidende kommunikasjon skal fungere er en kombinasjon av deling, undersøkelse og at partene lytter. Deltakerne må med andre ord være involverte og aktive. Effekten av det å engasjere seg i samarbeidende kommunikasjon er at det øker tilliten i en person-person relasjon jfr. Abrams et al., 2003 i Gausdal (2008). Å skape personlige forbindelser, create personal connections, er den tredje underprosessen til kommunikasjon. I denne underprosessen vektlegges det å skape forbindelser som ikke er arbeidsrelaterte (Abrahams et al. 2003 i (Gausdal, 2008)). Effekter av å ha forbindelser utover selve arbeidet er at personer oppfattes mer ”virkelig”, og at forbindelsene derfor oppleves trygge. Det nevnes dessuten at en opplevelse av felles bakgrunn i form av utdanning, familiebakgrunn, felles verdier etc. kan bidra til å bygge opp under slike forbindelser. Sosiale events spiller en nøkkelrolle i å stimulere til tillit i relasjoner, og Krogh (1998) i Gausdal (2008) oppfordrer til å skape sosiale møtesteder rundt omkring i organisasjonen hvor ansatte kan snakke sammen og at man skaper sammenkomster utenfor jobben. Krogh et al. (2000), i Gausdal (2008), sier dessuten at små grupper er best for å skape personlige forbindelser. Den tredje tillitskapende prosessen er direction eller retning. Retning som tillitskapende prosess handler om at ved å dele visjon og språk, så gir dette effekt i form av økt tillit blant de som samarbeider. Tanken bak er at når personer deler de samme målene, skaper noen bånd. Disse båndene kan føre til kommunikasjon, og at partene får innsikt i kompetansen til de som man deler disse båndet med. Et felles språk er sentralt fordi det kan redusere mulig barrierer i kommunikasjonen (Wenger et al., 2002 i Gausdal (2008)). Midlertidige grupper eller temporary groups er den fjerde og nest siste prosessen til Gausdal (2008). Gausdal (2008) mener i likhet med Zucker (1986) at det å gjøre ting sammen skaper prosessbasert tillit, og at effekten av at partene gjør noe sammen skaper tillit i person-person relasjoner. Den siste tillitskapende prosessen skjer på bakgrunn av valuable gifts eller

verdifulle gaver. I denne prosessen blir tillit sett på som en verdifull gave, og man ønsker å vise seg verdig den tilliten andre gir deg fordi du vet at dette (det å vise deg tillit) innebærer risiko for vedkommende som viser deg tilliten. Effekten er at vedkommende som blir vist tillit ønsker å opptre tillitsfullt, lojalt og sjenerøst tilbake.

2.3.6 Tillit og mistillit

Når man diskuterer tillit, er det nærliggende å reflektere over forholdet mellom tillit og mistillit. Mistillit kan formelt defineres som "a lack of confidence in the other, a concern that the other may act so as to harm one, that he does not care about one's welfare or intends to act harmfully, or is hostile" Grovier (1994) i (Kramer, 1999:587). Dette betyr at Grovier (1994) relaterer mistillit til; mangel på tillit til en bestemt person, en bekymring for at den andre part handler som hun eller han gjør fordi vedkommende har intensjon om å skade deg, at den andre parten ikke bryr seg om ditt beste eller har intensjon om å opptre på en måte som er skadelig for deg, eller at vedkommende er fiendtlig. Hovedessensen i dette er at mistillit handler om at man til en viss grad mangler tiltro til den andre parten har de beste intensjoner for deg. I henhold til Kramer (1999) innebærer denne definisjonen en mistanke om at den ene parten i relasjonen har onde hensikter i forhold til den andre parten. Det kan være mange årsaker som kan utløse mistanke uten at jeg skal gå nærmere inn på det her.

Forholdet mellom tillit og mistillit kan beskrives som en skala fra lav til høy, hvor mistillit ikke nødvendigvis er motsatsen til høy tillit i henhold til Kramer (1999); Lewicki et al. (1998). Det betyr at tillit og mistillit oppfattes som separate dimensjoner, men at de har en tilknytning til hverandre (Lewicki et al., 1998). En slik tilnærming innebærer at det er elementer som kan styrke og svekke både tillit og mistillit, men litteraturen slår fast at det er mye enklere å ødelegge tillit enn å bygge den opp igjen (Barber 1983, Janoff-Bulman 1992, Meyerson et al 1996 i Kramer (1999)). Et eksempel på dette kan være at ansatte tidligere har en negativ erfaring eller opplevelse med en bestemt sjef, og at denne sjefen må vise over tid at hun eller han ikke alltid handler til ugunst for ansatte. Denne sjefen må fjerne negative forestillinger om seg selv gjennom erfaring hos de ansatte.

Kramer (1999) mener at tillit er skjørt, og viser til Slovc (1993) som sier at det kan være ulike kognitive faktorer som bidrar til asymmetri mellom det å bygge tillit kontra prosesser som

ødelegger tillit. Det er gjerne slik at negative hendelser (episodene som river ned tillit) er mer synlige og lettere å få øye på enn positive hendelser (episodene som bidrar til å bygge tillit). En annen mulig forklaring er at hendelser som ødelegger tillit vektlegges mer i vurderinger sammenlignet med hendelser som bygger tillit. I henhold til Gambetta (1988) kan mistillit forhindre at mennesker deltar i fornuftige sosiale eksperimenter, eller enda verre, at mistillit medfører adferd som legitimerer ytterligere mistillit.

Jeg skal ikke gå ytterligere inn på temaet mistillit siden det ikke er relevant i denne studien, men avslutte med å si at tillit og mistillit er komplekse og dynamiske begreper avhengig av sammenhengen de benyttes i.

2.4 Oppsummering av teori

I teorikapitlet har jeg diskutert strategiimplementering, relasjoner, og tillit. Jeg introduserer strategiimplementering med å definere strategi, presenterer ”plassen” til implementering i en strategisk ledelsesprosess (Barney, 2011), og skiller mellom strategier i bruk og uttalte strategier (Argyris & Schön, 1974). Gjennomgangen viser at implementering handler om å gjøre (Johnson et al., 2007), og at strategiimplementering er en læringsprosess (Falkenberg, 2005). Det kan være ulike tilnærminger til hvordan organisasjoner skal implementere, men jeg har eksempelvis presentert teori på samtale (Crossan et al., 1999) med fokus på feedback og feed-forward, og teori på refleksjon (Schön, 1983). Schön (1983) mener at ved å reflektere når vi gjør noe, så lærer vi fra refleksjon. Vi lærer fra refleksjon i handling, og fra refleksjon over handling. Implementering i organisasjoner skjer i fellesskap med andre, og når vi vet at relasjoner er en viktig ressurs i forhold til implementering (Barney, 2011) så er det interessant å undersøke *”hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?”* I henhold til Fournier (1998) er tillit sentralt innenfor temaer som studeres på individnivå (interpersonal theory), og Lewicki et al. (1998) understreker betydningen av tillit ved eksempelvis å vise til Barnard (1983) og Blau (1964) som vektlegger tillit som grunnlag for samarbeid. I en organisasjon er de ansatte gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med implementering av strategier, og jeg har derfor presentert rammeverket til Sheppard & Sherman (1998) som konseptualiserer tillit i fire ulike former for avhengighet: overfladisk avhengighet, overfladisk gjensidig avhengighet, dyp avhengighet og dyp gjensidig avhengighet. Tillit har en affektiv og kognitiv dimensjon jfr. McAllister (1995) i (Dirks & Ferrin, 2002), og jeg presenterer teori på rollebasert tillit (Zucker, 1986) selv om denne studien fokuserer på personlig tillit. Avslutningsvis diskuterer jeg to hovedbetydninger av tillit: ro i organisasjoner (Tvedt Johansen, 2013; Whitener et al., 1998), og nyskapende og fruktbart samarbeid (Gausdal, 2008), samt forholdet mellom tillit og mistillit (Kramer, 1999; Lewicki et al., 1998).

Neste kapitel handler om metode, men jeg vil komme tilbake til teorien i drøftingen (kap. 5) av analysen.

3. Metode

Hvordan man skal gå frem når man skal forske på en gitt problemstilling, er i henhold til ontologien, avhengig av de forestillingene man har om verden (Ryen, 2002).

Det vitenskaplige perspektivet på metode i denne avhandlingen er hermeneutisk.

”Hermeneutikk er tolkningens kunst og vitenskap og handler om forståelse som tolkning” (Ryen, 2002:37). Målet med denne tilnærmingen er å oppnå en gyldig eller valid forståelse av meningen i teksten. Thagaard (2003:38) påpeker at ”all forståelse bygger på en forforståelse”, og dette er noe jeg har tilstrebet å ha et bevisst forhold til som forsker. Jeg har spesielt under intervjuene jobbet aktivt med å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål som kan ”korrigere” min forforståelse. Selv om jeg har forsikret meg om at jeg har oppfattet hva informantene mener, kan jeg likevel ikke utelukke at den forforståelsen jeg bærer med meg ikke er tilstede andre steder i studien.

3.1 Valg av metode og forskningsdesign

Et design er en grov skisse til hvordan en konkret undersøkelse skal utformes, og innebærer et valg for hvilken metodisk tilnærming som skal benyttes (Ringdal, 2001). ”Vitenskaplig metode er framgangsmåter eller teknikker for å gi svar på forskningsspørsmål. Dette omfatter blant annet teknikker for å samle inn ulike typer data, og analysere disse” (Ringdal, 2001:21).

Problemstillingen i denne studien er *hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?* Ryen (2002:11) sier i klartekst at ”den metodologien som er best med tanke på problemstillingen, er den man bør velge”. Med utgangspunkt i problemstillingen, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming fordi den gir rom for å oppdage. Denne studien har med andre ord karakter av å være en eksplorerende undersøkelse, og en slik undersøkelse egner seg godt til studier av temaer det er lite forsket på fra før (Ringdal, 2001; Thagaard, 2003). Den kvalitative tilnærmingen er dessuten kjent for å være svært anvendelig til dybdestudier hvor man vektlegger betydning, og dette er gjerne studier hvor det stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2003). Et fleksibelt forskningsdesign er interessant i forhold til denne studiens problemstilling, hvor temaet er relativt utforsket. En av fordelene med et fleksibelt forskningsopplegg er at jeg kan endre

innsamlingsstrategi mens analysen av data pågår, og det er hensiktsmessig når erfaring innenfor kvalitativ metode viser at teoretiske antakelser kan føre til at både datainnsamling og analyse endres (Thagaard, 2003). Det er heller ikke uvanlig at de ulike aspektene i forskningsprosessen overlapper hverandre. Analyse og tolkning skjer eksempelvis gjerne gjennom hele forskningsprosessen, fordi forskeren reflekterer over hvordan materialet kan fortolkes mens hun eller han samler inn datamaterialet. Tolkning og analyse er vanskelig å skille fra hverandre, fordi arbeidet med å få oversikt over dataene innebærer at forskeren tenker over hva dataene betyr og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås (Thagaard, 2003).

”Kvalitative studier har tradisjonelt hatt en induktiv tilnærming, det vil si at det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analyse av dataene” (Thagaard, 2003:169). Dette en tilnærming som også karakteriserer denne studiens tilblivelse. Denne studien er ikke rent induktiv, - jeg hevder ikke at den ikke har noe teoretisk utgangspunkt. Den er derimot induktiv på den måten at den bare delvis har teori som utgangspunkt. Studien som prosess har derfor en induktiv tilnærming:

- Det eksisterer ikke dekkende litteratur på koblingen av temaene (i problemstillingen).
- Jeg har ikke gjort all teoriinnhenting før studiens oppstart - men har også tilnærmet meg litteratur underveis.
- Studien handler ikke om å teste eksisterende teori.

Denne studien har et konseptuelt preg, ved at jeg har forsøkt å avdekke hva som kjennetegner relasjoner som bidrar til strategiimplementering samt tydeliggjøre at det er en sammenheng. Studien søker derfor en konseptualisering, eller begrepsdannelse (Berulfsen & Gundersen, 1978), av det fenomenet som jeg studerer.

3.1.1 Casestudie

Problemstillingen gir retning for valg av forskningsmetode (kap. 3.2). Denne studiens problemstilling, *hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?*, peker i retning av et *How-question*, og casestudie vurderes som aktuelt siden jeg ønsker å fokusere på samtidige hendelser (Yin, 2009). Yin (2009) poengterer

for øvrig at en casestudie - tilnærming ikke bare er en teknikk for å samle inn data eller et forskningsdesign, men at det er en forskningsstrategi. Casestudie som forskningsstrategi innebærer en plan for hvordan man skal komme fra problemstillingen (forskningsspørsmålene) til konklusjonene eller svarene på problemstillingen (Yin, 2009).

Et særtrekk ved casestudier at de har et undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter eller case, og et komparativt opplegg er interessant når hensikten er å foreta sammenligninger av to eller flere *cases* i rom eller tid (Thagaard, 2003). Designet på denne studien er å sammenligne funnene på to ulike videregående skoler, og dette er hva Yin (2009) beskriver som multiple-case (holistic) design. Yin (2009) diskuterer både fordeler og ulemper ved multiple-case design, og viser til at Herriott & Firestone (1983) fastslår at funnene fra komparative studier ofte anses for å være mer overbevisende, og at hele studien derfor anses som mer robust.

Valg av case i en komparativ studie er noe man som forsker bør ha et bevisst forhold til, og Yin (2009) anbefaler at man velger case ut i fra to alternativer. Man bør enten velge case som antas å gi like resultat, eller bevisst velge ulike case med den hensikt å få kontrastfulle data.

I neste kapittel diskuterer jeg hva slags kontekst jeg har valgt for å studere problemstillingen, før jeg redegjør for hvilke case jeg har valgt i denne komparative studien.

3.1.2 Valg av kontekst

Da jeg skulle velge kontekst for studien, var det viktig å ta dette valget i lys av karakteristika ved personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering. Implementering av strategi står sentralt i problemstillingen, og strategiimplementering er en prosess som innebærer læring (Falkenberg, 2005). Dette var mitt utgangspunkt, og det var derfor interessant å finne frem til case med hyppig innslag av strategiimplementering.

Å la casestudien foregå i skoleverket, hvor ”presset om stadige reformer og lærerplanendringer øker” (Fullan, 2010 i Ballangrud, 2012:19) ser derfor ut til å være et godt valg. ”Forskning viser at reformers gjennomføring avhenger av lærernes og ledernes kompetanse og hvordan de legger til rette for elevers læring” (Fullan, 2001; Stoll, et al, 2006 i

Ballangrud, 2012:19). At casestudien forgår i den videregående skole er med andre ord ikke bare et bevisst valg ut fra læring, *men ut fra hvordan man får denne læringen til å skje*. Hvordan de ulike reformer og læreplaner implementeres, gjør videregående skole til en interessant kontekst. I dag har den oppvoksende generasjon krav på videregående skole samtidig som at den største utfordringen i videregående skole er frafall av studenter, og dette understreker betydningen av å lykkes med implementering. Videregående skole er videre en organisasjon som rik på relasjoner. De typiske relasjonene er mellom ledelse, lærere og elever.

Det konkrete valget av case i denne komparative studien er henholdsvis Hønefoss og Ringerike videregående skole. Det har vært et bevisst valg å velge skoler innenfor samme fylke, slik at eventuelle kontraster kan knyttes til interne forhold ved den enkelte skole (og deres kultur.) Dette er to skoler som opprinnelig har ulike tradisjoner. Hønefoss vgs. har lang yrkesfaglig tradisjon, mens Ringerike vgs. har lang gymnastradisjon. I dag gir begge skolene det som betegnes som generell studiekompetanse. Valget av de spesifikke casene i denne studien faller i utgangspunktet innenfor det Yin (2009:54) omtaler som ”predict contrasting results but for anticipatable reasons”, og som i dette tilfellet innebærer at den historiske tradisjonen ved de to skolene kan være grunnlag for interessante ulikheter.

3.2 Datainnsamling

Mange mennesker finner casestudie strategien tiltrekkende fordi de tror at den er ”lett”. Yin (2009) advarer mot slike oppfatninger. Anbefalingen er heller at forskeren har et bevisst forhold til det Yin anser for nødvendige eller ønskede ferdigheter når man skal i gang med å samle inn data under en casestudie. Yin (2009) har fem slike råd. En forenklet oppsummering av rådene kan presenteres slik;

1. At intervjueren stiller gode spørsmål.
2. Intervjueren er en god ”lytter”, og ikke lar seg farge av sine egne ideologier eller forutinntatthet.
3. Intervjueren er fleksibel i forhold til å gripe nye muligheter som dukker opp.
4. Intervjueren må ha en viss innsikt i de temaene som studeres.

5. Intervjueren må klare å fange opp motstridende funn/data som dukker opp, og ikke bare ser etter funn som stemmer med hva som antas på forhånd.

(Yin, 2009).

Dette er råd som jeg har tilstrebet å forholde meg aktivt til i den videre prosessen, og i tillegg studerte jeg teorien på intervjugjennomføring gjentatte ganger (McCracken, 1988) før jeg gjennomførte intervjuene. (Se kap. 3.3.1).

Når man skal gjøre en casestudie har man anledning til å velge ulike metoder for å samle inn data (Yin, 2009). Den metoden jeg har benyttet er hovedsakelig lange dybdeintervju, med noe innslag av dokumentstudier. Yin (2009) omtaler det å kombinere flere innsamlingsmetoder for datatriangulering, og hevder at nettopp dette er en stor styrke ved casestudier. Den største fordelen ved å bruke flere datainnsamlingsmetoder, er å skape en overbevisende rekke av bevis eller ”converging lines of inquiry” som Yin (2009:115) kaller det. En bevisrekke som er basert på datatriangulering og bekreftelse, bidrar til at casestudiens funn og konklusjoner blir mer troverdig og konkrete (Yin, 2009).

3.2.1 Intervju og valg av informanter

Informanter

”Begrepet informant er innarbeidet i kvalitativ forskning, og benyttes om de personene forskeren får informasjon fra” (Thagaard, 2003:46). Å velge informanter er siste del av forberedelsen til å gjøre et intervju i henhold til McCracken (1988), mens Thagaard (2003:46) mener at ”*hvem* som er aktuelle informanter” bør diskuteres i prosjektets design. Hvem som skal være informanter, er et spørsmål jeg i likhet med McCracken (1988) har viet oppmerksomhet først i siste del av forberedelse til intervju.”Spørsmålet om *hvem* forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen” (Thagaard, 2003:53). Sett i lys av problemstillingen, *hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar*

til strategiimplementering?, vil eksempelvis ”alle” lærere være aktuelle informanter. Informantene er utpekt av mine kontaktpersoner (Rektor) på de to ulike videregående skolene, med utgangspunkt i mitt krav om at det var to fra ledelsen og to som arbeidet som lærere. Tanken var da Rektor, en person med utviklingsoppgaver og to lærere. Til tross for at McCracken (1988) anbefaler å bruke informanter som er helt ukjente for forskeren, ytret jeg ønske om gjerne å få benytte de (to) samme lærerinformantene ved Hønefoss vgs. som jeg hadde i forbindelse med Bacheloroppgaven min i 2005. Begrunnelsen for mitt ønske var at jeg hadde erfart at disse informantene ga meg gode data tidligere. Den samme skolen hadde på intervju tidspunktet samme Rektor som våren 2005, og dette innebærer at det totalt ble benyttet tre av de samme informantene fra Hønefoss vgs. som i 2005. En av informantene fra 2005, ble utpekt av Rektor til å være informant også i denne studien. Utover dette er uvalgets kjønn og alderssammensetning helt tilfeldig.

Det faktum at ledelsen velger ut informanter, kan innebære noen fordeler og ulemper. Det er nærliggende å tro at ledelsen velger ut relevante informanter, både i forhold til kompetansenivå og erfaring. Å få tildelt informanter som evner å svare på spørsmålene i intervjuet er positivt i forhold til interessante data. Man skal heller ikke se vekk i fra at ledelsen velger informanter som passer inn i ”bildet” av hvordan ledelsen ønsker at organisasjonen skal presenteres. Dette kan i så fall innebære at organisasjonen fremstilles i et svært positivt lys, men med tanke på at jeg jobber konseptuelt med det fenomenet jeg forsker på, tror jeg ikke at dette har noen betydning. Jeg anser ikke det at Rektor velger ut informanter og at jeg ber om konkrete informanter som en reell trussel for studien.

McCracken (1988:17) mener at ”less is more”, og sier at “it is more important to work longer, and with greater care, with a few people than more superficially with many of them”. Det betyr at det er bedre å arbeide lenge og grundig med et lite antall informanter, enn å ha mange informanter man bruker relativt kort tid på. I henhold til McCracken (1988) vil det ofte være nok å benytte åtte informanter, og i denne studien er det samlet benyttet åtte informanter med fire i hver case. Før jeg tok avgjørelsen på hvor mange informanter jeg hadde behov for i studien, valgte jeg å ta utgangspunkt i åtte informanter - men jeg var innstilt på å øke dette antallet dersom de første informantene ikke bidrog til tilstrekkelig data.

Intervju

Intervju er en av de viktigste kildene til informasjon i en casestudie (Yin, 2009), og beskrives av McCracken (1988) for å være en av de kraftigste metodene innenfor den kvalitative tilnærmingen. "The long interview gives us the opportunity to step into the mind of another person, to see and experience the world as they do themselves" (McCracken, 1988:9). Dette betyr at intervju gir forskeren anledning til å se verden slik informanten gjør, og intervju er derfor en fruktbar datakilde når man skal studere et fenomen slik som denne studiens problemstilling "*Hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?*" "Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende mening eller essensen i en opplevd erfaring" (Postholm, 2010:78). I slike studier forgår det en interaksjon mellom forsker og informant, hvor jeg som forskeren vil utvikle min forståelse av fenomenet etter hvert som forskningen og intervjuene går frem over. Det er derfor viktig at jeg som forsker legger den forforståelsen som jeg utvikler underveis til side i de videre intervjuene slik at jeg møter alle informantene på samme måte. Hensikten med en studie som denne er å ta "tak i og løfte frem informantens perspektiv" (Postholm, 2010:79). Under intervjuene forsøkte jeg å ta informantens perspektiv, og intervjuene bidro til at flere av informantene begynte å reflektere over temaene jeg stilte spørsmål om. Her har det forgått noe som minner om aksjonsforskning, ved at jeg som forsker har stilt spørsmål som bidrar til at informantene reflekterer over nåværende situasjon og hvilke endringer som er mulige eller hensiktsmessige (Eide, 2012). Dette innebærer at jeg har lagt til rette for at informantene kan trekke egne slutninger ved å reflektere over erfaringer. Jeg tror jeg nådde frem til informantene med spørsmålene mine, på bakgrunn av det virket som det bidro til at et par av ledelsesinformantene har fulgt opp noen av refleksjonene fra intervjuet i etterkant. En av ledelsesinformantene har opplyst at intervjuet har bidratt til at vedkommende har meldt seg på kurs for å lære mer om disse emnene, og en annen ledelsesinformant har opplyst at vedkommende fant temaene under intervjuet så spennende at vedkommende har tatt det med seg videre til sin coach.

Den store styrken ved intervju er at det kan bidra til innsikt i det temaet eller fenomenet som undersøkes (McCracken, 1988) (Yin, 2009). Yin (2009) skiller for øvrig mellom styrker og svakheter ved intervju som datakilde, og hvor målrettet et intervju er har betydning for hvordan man vurderer styrken på intervjuet. Intervju som datakilde er målrettet på den måten at det har direkte fokus på det emnet som casestudien handler om. Informantene bidrar med å

dele sin opplevelse av hvordan ting henger sammen (årsak-virkning), og slik blir intervju en kilde til innsikt. Fallgruver ved denne tilnærmingen kan være bias hos både forsker og informant, unøyaktigheter i datamaterialet fordi informanten har mangler i hukommelsen, eller at informanten gir de svarene som han eller hun tror at forskeren ønsker å høre. Mangel på tid både hos informant og forsker, samt hensynet til informantens privatliv er ytterligere utfordringer som McCracken (1988) diskuterer. Dette er alle utfordringer det er viktig at forskeren tar på alvor, og i den forbindelse har jeg studert teori på intervjugjennomføring (McCracken, 1988) før jeg gjennomførte intervjuene. Som nevnt under 3.3, er dette et grep for å bevisstgjøre meg selv det Yin (2009) beskriver som nødvendige eller ønskede ferdigheter når man skal samle inn data i en casestudie som denne. Jeg fant det spesielt hensiktsmessig å orientere meg i McCracken (1988) sin diskusjon av temaene; ”Investigator as Instrument”, ”The Obtrusive/Unobtrusive Balance”, ”Manufacturing Distance”, ”The Questionnaire”, og ”The Investigator/Respondent Relationship” før hvert intervju. Dette er et tiltak som jeg opplevde å ha glede av, fordi jeg hadde teori om ”anbefalt måte å opptre på under intervjugjennomføring” friskt i minne.

For øvrig var jeg bevisst valg av klær under gjennomføring av intervju, slik at klærne jeg hadde på meg ikke skulle stjele oppmerksomhet fra selve intervjuet men heller oppleves som ”korrekt” i forhold til settingen.

Det eksisterer ikke noe ”fasit” på hvordan et intervju skal utformes (Thagaard, 2003), og den fremgangsmåten som jeg har benyttet har en delvis strukturert tilnærming. I god tid før intervjugjennomføring laget jeg en intervjuguide, hvor hovedtemaene og spørsmålene var bestemt på forhånd. Jeg forsøkte å lage åpne spørsmål i intervjuguiden slik at informantene kunne gi rike eller fyldige beskrivelser av de temaene det ble spurt om. Selv om temaene var bestemt på forhånd, kunne jeg tilpasse rekkefølgen av temaene underveis. Denne tilnærmingen sikrer at jeg som forsker kan følge informantens fortelling, og at jeg får informasjon om de temaene som jeg ønsker å undersøke i utgangspunktet (Thagaard, 2003). Thagaard (2003:84) understreker at ”fleksibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informants forutsetning”, og at det også er ”viktig at intervjueren er åpen for at informanten kan ta opp temaer som intervjueren ikke hadde tenkt på i forkant”. Dette innebærer at ethvert kvalitativt intervju er en mulig Pandoras eske (McCracken, 1988), og jeg har vært så heldig å få oppleve at noen av informantene delte gode historier. Jeg tilstrebet å la informanten fortelle sin historie på sin måte, men i tråd med McCracken (1988) sine

anbefalinger har jeg aktivt benyttet ”prompts” for å få strukturert intervjuet slik at jeg også har fått svar på det jeg lurte på. McCracken (1988) skiller mellom flere typer ”prompts”, og de to jeg har benyttet meg av er ”floating prompts” og ”planned prompts”. ”Floating prompts” innebærer at man ved hjelp av kroppsspråk, som å heve øyebryn, se spørrende ut og lignende kan få informanten til å forklare hva han eller hun tar for gitt (McCracken, 1988). Intensjonen med ”planned prompts” er å gi informantene noe å reflektere ut fra, og McCracken (1988) sier at dette innebærer å gi dem anledning til å reflektere over fenomen som man vanligvis ikke tenker på eller snakker om. Kontrastspørsmål er et typisk eksempel på ”planned prompts”.

I tillegg har jeg benyttet oppfølgingsspørsmål for å få belyst temaer av interesse. En teknikk jeg har anvendt er å be om en reaksjon etter at jeg har omformulert det informanten har sagt; ”Forstår jeg deg riktig hvis jeg sier at det du har sagt er..., eller Hvis jeg forstår deg rett, så sier du at...” (Lincoln og Cuba, 1985 i Ryen, 2002:106). Jeg har også anvendt denne teknikken aktivt for å forsikre meg om at jeg som forsker ikke tolker det informanten sier dit hen til at det passer med eventuelle bias jeg måtte ha.

Generelt har jeg forsøkt å formulere spørsmål slik at de ikke skal bli en kilde til misforståelse, og intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt under alle intervjuene. Intervjuguiden ble testet ut under første intervju, og jeg hadde en finjustering hvor jeg valgte å ta vekk et tema som var litt på siden av hva jeg ønsket å fokusere på. Samtlige informanter samtykket til bruk av båndopptager, og digital båndopptager ble brukt under alle intervjuene.

I oppdagende og fortolkende studier som denne er det vanlig at intervjuene tar opptil både to og tre timer i henhold til (McCracken, 1988). Ryen (2002:105) sier at ”et generelt råd er at et kvalitativt intervju bør vare fra minimum en til opptil to timer, noe avhengig av hvilken posisjon respondenten har i forhold til temaet. Bli intervjuene kortere enn en time, risikerer man at de blir overflatiske og beskrivende. Bli intervjuene svært lange, blir begge parter ofte trøtte, og ikke alle kan avse så lang tid.” Med utgangspunkt i intervjuguiden estimerte jeg med å bruke rundt 1 – 1,5 time på hvert intervju, og dataene viser at intervjuene i gjennomsnitt tok rundt 70 minutter. Det korteste intervjuet tok i underkant av 48 minutter, mens det lengste varte i over en time og 32 minutter.

3.2.2 Dokument studie

Det er vanlig å bruke dokumentanalyse i kombinasjon med intervju (Thagaard, 2003), og i denne studien har jeg brukt dokumenter som tilhører organisasjonen, og som er offentlige tilgjengelig. Dette er dokumenter som er utarbeidet før studien startet. Dokumentene jeg har benyttet er strategiplaner. Jeg har lest den enkelte skoles strategiplaner, og denne kunnskapen har fungert som et bakteppe under utarbeidelse av intervjuguiden. Å ha en viss kjennskap til strategidokumentene i forkant av intervjuene, opplevde jeg i tillegg som nyttig i selve intervjusituasjonen fordi jeg var kjent med hva informanten snakket ut i fra når vedkommende refererte til en bestemt strategiplan.

3.3. Dataanalyse

Det er flere definisjoner på dataanalyse, og Miles & Huberman (1994:10) definerer analyse ”as consisting of three concurrent flows of activity: data reduction, data display, and conclusion drawing/verification”. Det betyr at analyse innebærer overlappende faser av datareduksjon, å etablere en oversikt over dataene samt å konkludere funnene – det samsvarer med hva som har preget min analyse. At de ulike aspektene i forskningsprosessen overlapper hverandre er for øvrig et typisk karaktertrekk ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2003).

Målet med analysen er å få klarhet i hvilke kategorier, sammenhenger og antakelser som påvirker informantens perspektiv på verden generelt og på det temaet som studeres spesielt (McCracken, 1988).

Det eksisterer ikke en universell teknikk i litteraturen for hvordan analyseprosessen bør foregå, men man er enig om at analyse kan være en tidkrevende ikke-lineær prosess (McCracken, 1988; Ryen, 2002; Thagaard, 2003; Yin, 2009). Hvordan analysen blir utført, har betydning for styrken på de kvalitative dataene (Miles & Huberman, 1994), og jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg har utført analyseprosessen. Jeg diskuterer min tilnærming til transkribering, koding, enheter for analyse, bruk av matriser og anvendelse av sitater.

3.3.1 Transkribering

Empirien i denne studien er elektronisk, og selv om McCracken (1988) anbefaler å bruke en profesjonell ”typist” til å transkribere intervju som er tatt opp på bånd - så har jeg valgt å gjøre dette selv. Å transkribere betyr å overføre fra et alfabet eller tegnsystem til et annet (Berulfsen & Gundersen, 1978). I denne konteksten innebærer transkripsjonen å skrive ned all tale i lydopptakene, slik at man har et tekstdokument av hvert intervju. Jeg har valgt å transkribere all informasjon, for å forsikre meg om at jeg ikke mangler elementer av betydning for analysen. Unntatt fra transkripsjon er mine ”mm, ja” etc. som kommer midt inne i setningene til informantene. Dette har jeg ikke inntatt i transkriberingen fordi det ikke har betydning for dataene og analysen som kommer i etterkant.

Ved å transkribere lydopptakene selv, fikk jeg raskt en nærhet til dataene som gjorde det naturlig å starte så smått med koding, analyse og fortolkning under selve transkriberingen.

3.3.2 Koding

Å analysere datamaterialet innebærer også å dele teksten inn i kategorier ut fra hva teksten handler om. Thagaard (2003:136) understreker betydningen av ”å reflektere over hvordan inndelinger i kategorier kan bidra til å fremheve sentrale temaer i materialet, og hvilke kodebetegnelser som uttrykker kategoriens meningsinnhold”. Dette innebærer at man må være nøye med å velge koder, og Yin (2009) sier at valg av koder må kunne begrunnes godt. Ryen (2002:145-146) bemerker at data kan tilordnes flere kategorier, og at man i praksis ”må kunne håndtere dataene med en viss fleksibilitet”. Ryen (2002) foreslår at dette kan gjøres ved å kopiere deler av dataene og sette dem inn under flere kategorier, enten elektronisk eller under ulike skilleark i en perm.

Temaene i intervjuguiden har vært retningsgivende i forhold mine valg av koder, og jeg har kodet datamaterialet manuelt. Den manuelle fremgangsmåten har gitt meg en nærhet til materialet, som gir meg en opplevelse av ikke å ha ”gått glipp av noe”. Programvare kan være et nyttig hjelpemiddel til å kode og kategorisere relativt store mengder data (Yin, 2009). Men programvare kan bare tilby assistanse og være et troverdig verktøy - det kan ikke gjøre analysen for deg jfr Yin (2009).

3.3.3 Bruk av matriser

I min analyse av datamaterialet har jeg funnet det nyttig å bruke matriser for å få oversikt over materialet. Matriser kan lages på ulike stadier i analysen (Thagaard, 2003), og mine matriser er en blanding av koding eller fortolkende materiale og ubehandlet empiri. Jeg har i tillegg fulgt Thagaard (2003) sitt råd om å anvende gode sitater i matrisene, slik at matrisene kan bidra til å utvikle en forståelse av materialet.

3.3.4 Bruk av sitater

Yin (2009) mener at beviskjeden i casestudierapporten skal være så tett av bevis at det ”skal holde i retten”. Dette innebærer at avhandlingen bør inneholde nok data til at en leser kan dra uavhengige konklusjoner om casestudien. Jeg har aktivt benyttet direkte sitat i analysen for å kunne gi leseren mulighet til å trekke sine egne konklusjoner. Fremgangsmåten jeg benytter er at jeg først beskriver hva jeg har funnet på et område, og sitatet viser så det. Dette er i tråd med Ryen (2002) som anbefaler at man redegjør for hvordan man rent praktisk har kommet fram til sine funn, og konkret kan vise at det er grunnlag i dataene for å trekke de konklusjonene som man gjør eller peke på tendenser i materialet. ”Generelt er det ikke tilstrekkelig bare å presentere forskerens egen oppsummering siden det gjør det umulig for leseren å vurdere holdbarheten i det som står skrevet.” jf Ryen (2002:170) I tillegg har jeg vært omhyggelig med ikke å ta direkte sitat ut av kontekst. Jeg etablerer med andre ord beviskjeder aktivt, og håpet er at disse tiltakene skal bidra til at funnene blir uomtvistelige. Selv om det er en fare for at leseren kan oppleve det som tungt å lese, føler jeg at hensynet til grundighet i forhold til rike data er av større betydning. Det å være grundig med hensyn til behandling av datamaterialet, samt og fremlegge uomtvistelige funn håper jeg kan bidra til å styrke reliabiliteten i studien.

3.3.5 Analysenivåer

Valg av nivåer for analyse er gjort med utgangspunkt i litteratur på temaet tillit. Tvedt Johansen (2007) snakker om vertikal og horisontal tillit, og dette er utgangspunktet for den inndelingen jeg har valgt å analysere empirien ut i fra. Denne studien har videregående skole som kontekst, og med vertikal dimensjon (omtales senere som vertikal grep og vertikalt nivå)

forstår jeg ledelsen som i Rektor og stab. Ledelsesinformantene betegnes Leder 1 og Leder 2. I denne studien klassifiseres i tillegg relasjonen mellom lærer – elev, og hvilke tiltak eller grep lærere gjør for at læreplan skal materialisere seg som læring i klasserommet innenfor den vertikale dimensjonen. Den horisontale dimensjonen, som i analysen betegnes som horisontale grep og horisontalt nivå, omfatter forholdet mellom ansatte på samme nivå. Dette gjelder mellomledere (eksempelvis seksjonssjef), fagkoordinatorer/faglærere og lærere. Lærerinformantene betegnes Lærer 1 og Lærer 2. Dette kan illustreres slik:

Tabell 3. Nivåer for analyse.

	Stilling	Informantbetegnelse
Vertikal dimensjon (Leder - Lærer)	Rektor og ansatte i stab	Leder 1 og Leder 2
Vertikal dimensjon (Lærer - Elev)	Mellomledere, fagkoordinatorer/faglærere, og lærere	Lærer 1 og Lærer 2
Horisontal dimensjon (Lærer - Lærer)	Mellomledere, fagkoordinatorer/faglærere, og lærere	Lærer 1 og Lærer 2

Tabellen oppsummerer hvilke nivåer datamaterialet analyseres langs.

Alternativt kunne jeg valgt å se på lærer – elev som en gruppe, og klassifisert dette forholdet i en horisontal dimensjon. Men fordi jeg vurderer lærere til ”å stå over” elever i relativt stor grad i den videregående skole, har jeg valgt å beskrive dette forholdet som vertikalt.

3.4. Forskningens kvalitet

Tilnærmingen som forskeren benytter for å utføre forskning er viktig for styrken på de kvalitative data (Miles & Huberman, 1994), og jeg vil derfor redegjøre for min tilnærming til reliabilitet, validitet herunder generalisering, min rolle som forsker og etiske betraktninger.

3.4.1 Validitet

Validitet, eller gyldighet, innebærer at jeg må forsikre meg om at jeg får svar på det jeg spør om i problemstillingen (Ringdal, 2001). Thagaard (2003:21) benytter betegnelsen

bekreftbarhet i stedet for begrepet validitet, og sier at ”bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen, og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til, støttes av annen forskning”. Thagaard (2003) fokuserer med andre ord på tolkningen av resultatene. Jeg har vært kritisk til egne tolkninger, og hatt en grundig gjennomgang av analyseprosessen for å sikre studiens validitet.

Begrepsapparatet er veldig forskjellig for ulike tilnærminger til validitet. Dette gjør at feltet er veldig komplekst, og jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i en tilnærming som har blitt introdusert for meg på om forelesning om validitet. Den videre diskusjonen om validitet, tar utgangspunkt i Johnson (1997), som skiller mellom fem former for validitet; beskrivende, fortolkende, teoretisk, intern og ekstern validitet.

Beskrivende validitet

Beskrivende validitet innebærer å sikre at faktiske begivenheter (hendelser, objekter, atferd, personer, settinger) er presist og korrekt beskrevet (Johnson, 1997).

Jeg har forsøkt å ivareta beskrivende validitet ved å gi en rik beskrivelse av data, og jeg har vært nøye med å ikke ta ting ut av kontekst. Jeg har møtt kravet til beskrivende kvalitet med aktiv bruk av kritisk selvrefleksjon, og jeg har anvendt lydopptak under intervjuene.

Fortolkende validitet

Fortolkende validitet innebærer å oppfatte deltakernes tanker, ideer, følelser og hensikter riktig, samt å rapportere dette korrekt (Johnson, 1997). Det sentrale i Johnson (1997) sin formulering av fortolkende validitet er *forståelse*, og forståelse består av tolkning. Hyppig bruk av sitater, som jeg forsikrer meg om at jeg ikke tar ut av kontekst, er et eksempel på hvordan jeg møter kravet til fortolkende validitet. (Et annet verktøy som til en viss grad kan være relevant er tilbakemelding fra informantene.) Med utgangspunkt i Thagaard (2003) ønsker jeg å være forsiktig med å si at en eventuell tilbakemelding fra informantene styrker fortolkende validitet, fordi persepsjonsgrunnlaget hos forskeren og informantene kan være forskjellig. Tilbakemeldingen jeg har fått fra mine informanter bidrar til å styrke studiens fortolkende validitet.

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet innebærer at de teoretiske forklaringer som er utviklet i studien, er i overensstemmelse med dataene (Johnson, 1997). Teoretiske forklaringer er relatert til hvordan og hvorfor fenomener opptrer, og i henhold til Johnson (1997) bør teoretisk validitet være det fremste målet. Med problemstillingen, *hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?*, søker jeg en teoretisk forklaring. For å møte kravet til teoretisk validitet har jeg presentert store mengder med data, og vært nøye med å ikke ta ting ut av kontekst. I tillegg har jeg gjennom hele oppgaven vært åpen om studiens teoretiske ståsted. I kapittel to starter jeg med en teorigjennomgang, før analyse av empirien i kapittel fire drøftes opp mot teori i kapittel fem. Dette innebærer at forankringen av mine fortolkninger og konklusjoner har skjedd gjennom teoritriangulering. Jeg har dessuten benyttet meg av en kunnskapsrik og kritisk veileder under hele prosessen, og denne ”kollegavurderingen” som Johnson (1997) kaller det, er et av flere verktøy for å ivareta teoretisk validitet. Langvarige feltarbeid ville ha styrket denne studiens teoretiske validitet, men ligger utenfor tidsrammen for denne studien.

Intern validitet

Intern validitet innebærer at forskeren kan rettferdiggjøre/begrunne sine påstander om at det eksisterer årsakssammenhenger mellom observerte fenomener (Johnson, 1997). Intern validitet handler om å overbevise den kritiske leseren om at mine forklaringer er gyldige, og for å klare dette så har jeg brukt datatriangulering. Johnson (1997) sammenligner dette med en detektivrolle. Jeg har brukt både intervju og dokumentstudier som måter å samle inn data på, og jeg har hatt rollen som detektiv ved å lete etter forklaringer.

Ekstern validitet

Ekstern validitet innebærer at funnene i studien kan generaliseres til andre personer, settinger eller tider - ikke statistisk, men - analytisk generalisering gjennom veldig grundige beskrivelser og gjennom replisering (gjentatte undersøkelser) (Johnson, 1997). Målet med ekstern validitet eller generalisering er å øke forståelsen for fenomenet, og sammen med intern validitet bidrar ekstern validitet til å bedre den teoretiske validiteten (Johnson, 1997). Jeg sikrer ekstern validitet med å presentere større utdrag fra data og ikke bare oppsummeringer, slik at leseren kan avgjøre om dette kan generaliseres.

Kan studien generaliseres?

Thagaard (2003) drøfter begrepet generalisering, men bruker ordet overførbarhet, og sier at overførbarhet er relatert til om tolkninger som er basert på en spesiell undersøkelse også kan være aktuell i andre sammenhenger. Casestudier generaliserer til teori, og ikke til populasjon eller universet. Målet med casestudier er analytisk generalisering, og det innebærer å utvikle og generalisere teorier, og ikke statistisk generalisering (Yin, 2009). Motivet for denne studien har vært å forstå konteksten, herunder relasjoner og tillit spesielt, til fenomenet strategiimplementering. Konseptualisering har vært målet for studien, men det utelukker ikke et håp om å kunne gi teoribidrag som kan påvirke praksisfeltet.

3.4.2 Reliabilitet

Formålet med reliabilitet er å sikre at dersom en annen forsker gjentar de samme prosedyrene som jeg har gjort i samme casestudie, skal vedkommende komme frem til de samme funnene og konklusjonene (Yin, 2009). Målet med reliabilitet er dessuten å minimere feil og forutinntatthet i studien (Yin, 2009). Andre dekkende og beskrivende ord for begrepet reliabilitet er pålitelighet og troverdighet (Ringdal, 2001; Thagaard, 2003). I henhold til Thagaard (2003:21) sier troverdighet ”noe om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte”. Det er derfor viktig at jeg redegjør for hvordan data utvikles i denne studien. Jeg har eksempelvis diskutert valg av informanter (kap. 3.3.1), for å redegjøre for de relasjoner som jeg måtte ha til informantene (Thagaard, 2003).

Litteraturen tilbyr konkrete forslag til tiltak som forskeren kan gjøre for å sikre høy reliabilitet ved datainnsamling, under analysearbeidet og i rapporten (Ryen, 2002). Under datainnsamlingen har jeg tatt opp alle intervjuene på bånd, og i henhold til Ryen (2002) har jeg dermed bidratt til kvalitet ved datainnsamlingen. Under analysearbeidet har jeg derimot ikke fulgt Ryen (2002) sitt råd om å la ulike forskere kategorisere samme materiale for deretter å sammenligne. Dette er således en svakhet ved mitt analysearbeid. I rapporten har jeg redegjort for prosedyrene ved datainnsamlingen, og presentert større utdrag av data, ikke bare oppsummeringer for å forsikre meg at jeg tilstrever høy kvalitet (Ryen, 2002).

I kap. 3.4.4 diskuterte jeg bruk av sitater som ledd i å lage en beviskjede. Det å lage og vedlikeholde en beviskjede bidrar til økt reliabilitet, og handler i korte trekk om å ha tette bånd eller sammenheng mellom rapporten, studiens database, bruk av sitater, bruk av protokoll og spørsmålene i studien (Yin, 2009). Jeg har ikke laget en protokoll i forkant av undersøkelsen, men jeg har laget min noe hjemmesnekrede versjon av en database for studien.

Database

Intervjuene ble utført våren 2011, og i etterkant av hvert av intervjuene lyttet jeg til intervjuene mange ganger før jeg skrev det jeg kalte for et refleksjonsnotat. Dette gjorde jeg for å fange opp refleksjoner, tanker og assosiasjoner til litteraturen mens intervjuet var ferskvare. Refleksjonsnotatene tok jeg så frem igjen på slutten av analysen for hver av casene, for å forsikre meg om at noe ikke var oversett fra min side.

I tillegg leste jeg igjennom hvert intervju utallige ganger underveis i analysen for å forsikre meg om at jeg ikke hadde ”mistet” data under kodingen.

Underveis har jeg skrevet memos og notater, og har således rapportrelaterede dokumenter i tilknytning til gjennomføring av studien.

Databasen i denne studien består i hovedsak av elektroniske dokumenter samt selvskrevede notater, refleksjoner og memos i en arbeidsperm.

3.4.3 Min rolle som forsker

Som forsker bærer jeg med meg en forforståelse som kan påvirke min forståelse av datamaterialet, og selv om jeg har tilstrebet å ha et bevisst forhold til dette så kan jeg ikke utelukke at en eventuell forforståelse er tilstede i studien (kap. 3.1 og 3.3.1).

Min erfaring som forsker er relativt begrenset, men den kompetansen jeg tilegnet meg gjennom en kvalitativ studie i forbindelse med bacheloroppgaven våren 2005 har vært nyttig i forhold til arbeidet med studien. Jeg var kjent med prosessen, og opplevde spesielt å ha glede av den erfaringen jeg hadde som intervjuer (forsker). Jeg registrerer at jeg reagerer raskere i

en intervjusituasjon nå enn i 2005, og at jeg er ikke redd for å stille mer inngående oppfølgingsspørsmål. Dette kan bidra til å utelukke eventuelle bias fra min side, og gripe tak i de temaene som dukker opp fordi jeg stiller ytterligere spørsmål ved behov.

3.4.4 Etske betraktninger

”Etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt. Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskaplig praksis” (Ringdal, 2001:85). I tilknytning til forskningsetikk, så har NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å hjelpe forskere med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn. De forskningsetiske retningslinjene omfatter normer som gjelder like mye for enkeltforskere som for forskningsledere og andre instanser som påvirker forskningen og de konsekvenser forskningen har. Dette innebærer at ansvaret for å ivareta forskningsetiske hensyn er en del av ansvaret for forskning generelt. På grunn av begrensninger i tid og omfang, vil jeg konsentrere den videre diskusjonen om de betraktninger jeg finner mest sentralt i forhold til arbeidet med denne studien.

Det er en hovedregel at forskningsprosjekter bare skal settes i gang etter at informanten er informert og har samtykket til deltakelse. For å tilfredsstille kravet til informert og fritt samtykke informerte jeg, før intervjugjennomføringen, hver informant blant annet om at de hadde anledning til å trekke seg fra studien.

Før jeg satte i gang intervjuet forklarte jeg behovet for og ba om tillatelse til bruk av båndopptager (Kap. 3.3.1).

Intervjuene fant sted på intervjuobjektene premisser, når det gjaldt både tid og sted.

På Ringerike vgs. fant alle intervjuene sted på samme rom i en nøytral sone. På Hønefoss vgs. var det større variasjon i forhold til hvor intervjuet fant sted. To av intervjuene fant sted på informantenes kontorer, mens de øvrige skjedde på et og samme grupperom. Enkelte av informantene tilbød kaffe.

Å opplyse om all nødvendig informasjon står sentralt både i kravet om konfidensialitet og i kravet om å informere dem som utforskes (NESH). Jeg hadde tidlig noen klare tanker om hvilken grad av informasjon om forskningsprosjektet som jeg ville gi til skolene, og Thagaard (2003) sier at det er viktig å være seg bevisst at det er begrensninger knyttet til hvor mye informasjon forskeren skal gi. Thagaard (2003) advarer mot at for mye detaljert informasjon kan påvirke informantens adferd, samt at det ikke gir rom for den fleksibilitet som er vanlig ved kvalitative studier til å endre undersøkelsesopplegget underveis. Jeg unnlot bevisst å informere helt ut om prosjektet, slik at svarene ikke skulle være for ”finpusset”. Jeg ønsket derimot at intervjuene skulle gi rike og autentiske data.

For øvrig var jeg bevisst å ivareta personvern mellom informantene under intervjuprosessen. Rent praktisk løste jeg dette ved ikke å svare på spørsmål fra en informant om de øvrige informantene, eller referer til noen av informantene selv under intervjuene.

Før selve intervjuet, opplyste jeg hver informant om at de i etterkant av intervjuet ville motta en transkribert versjon av intervjuet på mail. Videre forklarte jeg hva en transkribering var. På slutten av hvert intervju spurte jeg om jeg kunne ta kontakt med informanten dersom det dukket opp noen spørsmål underveis.

I forbindelse med at informantene mottokk en kopi av transkriberingen, ble de bedt om å bekrefte at det som stod i transkriberingen var det de hadde sagt under intervjuet. I tillegg spurte jeg om tillatelse til å bruke den informasjonen som kom frem under intervjuet videre i oppgaven min. Dette er tiltak fra min side for å styrke reliabiliteten, og det sikrer en etisk gjennomføring. Informantene hadde for øvrig anledning til å komme med tilføyninger her, og de var orientert om denne muligheten. I denne fasen stilte jeg enkelte av informantene noen få konkrete spørsmål. Hver informant fikk dermed tid til å tenke seg om etter intervjuet. Faren med dette er at informanten kan sensurere eller tilpasse svaret sitt i ettertid. Typen spørsmål jeg stilte ga ikke mye rom for at informanten kunne dra fordel av denne situasjonen, og dermed eliminerte trusselen seg selv. De spørsmålene som jeg i ettertid ba om svar på var enkle standardspørsmål jeg gjerne hadde glemt å få svar på under selve intervjuet, eller der hvor jeg syntes det var vanskelig å oppfatte hva informanten sa på lydopptaket.

Utover dette ble hver informant skriftlig orientert om følgende;

- Skolens navn vil stå skrevet i oppgaven dersom informantene ikke ønsker å fremstå som anonyme.

(Thagaard, 2003) påpeker at det er særlig viktig at informanten gir sitt samtykke til at resultatene presenteres hvis den populasjonen som er studert kan identifiseres.

- Hver skole vil motta en kopi av analysen før den sendes til sensur, slik at eventuelle misforståelser kan ryddes av veien.

Dette innebærer at informantene skal få innsyn i selve analysen og tolkningen før resultatene publiseres. Et slikt innsyn kan bidra til at man kan korrigere eventuelle formelle feil, men etter min mening må ikke innsynet defineres så vidt at informantene får innflytelse på selve analysen og tolkningen. Mitt tilbud har her en etisk forankring om å sikre at informantene ikke skal føle at sitater blir tatt ut av kontekst.

- Hver informant blir bedt om å ta stilling til om jeg kan sitere de direkte eller anonymt.
- Skolene har dessuten fått tilbud om sluttrapporten i tilfelle de kan nytte seg av resultatene.

Å ivareta informantenes integritet i forbindelse med formidling av forskningsresultater vil være en sentral oppgave i forbindelse med arbeidet med masteravhandlingen. ”Metodisk sett er det riktig å presentere informanten slik vedkommende fremstår for forskeren” (Thagaard, 2003:24). Men det er også slik at vår forståelse som forsker kan oppleves som problematisk for informantene (Thagaard, 2003). Det viktigste er at informanten opplever sin deltakelse i studien som en grei og ryddig prosess, selv om de ikke nødvendigvis er enig i funnene som har kommet frem i studien.

3.5. Kritisk vurdering av metode

Ved flere anledninger har jeg diskutert begrensninger eller svakheter ved min forskningstilnærming, og jeg vil nå oppsummere disse punktene når metoden skal vurderes.

Antall informanter

Før jeg tok kontakt med de skolene som jeg ville intervjuer, gjorde jeg en vurdering i forhold til hvor mange informanter jeg burde ha med i undersøkelsen. I utgangspunktet så jeg for meg 10-12 informanter, men etter samråd med veileder endte jeg opp med å starte med åtte informanter, for deretter å se hvor gode data jeg fikk. Dersom disse åtte ikke ga svar på det jeg skulle undersøke, var intensjonen å utvide med en eller to informanter ved hver skole. Siden jeg opplevde å få svar på det jeg ville undersøke under disse åtte intervjuene, har jeg ikke innhentet ytterligere data. Kvaliteten på dataene blitt vektlagt fremfor antall informanter.

Bruk av "gamle informanter"

I studien har jeg til sammen brukt fire informanter fra en tidligere studie. Dette er personer som jeg ikke kjenner utover deres rolle som informant i mine studier, og jeg tror derfor at jeg har ivaretatt en uambisiøs sosial distanse til informantene. Jeg må likevel innrømme at det har vært tilfeller hvor jeg tilfeldig kan ha møtt på en av de i nærmiljøet, og har hilst. Til tross for lysten til å invitere til en samtale har vært tilstede, har jeg i slike tilfeller minnet meg selv på min rolle som forsker. Jeg kan ha vært for streng i fortolkningen av relasjonen mellom forsker og informant, men det skyldes at jeg har vært redd for å sette troverdigheten (reliabiliteten) til studien min i fare.

Var spørsmålene åpne nok?

Etter en nærmere gjennomgang av spørsmålene, viste det seg at spørsmålene var like åpne som det jeg hadde intensjon om under formuleringen i intervjuguiden. Det har likevel sneket seg inn noen spørsmål som kanskje ikke er åpent formulert sett på papiret, men som i tonefall er stilt spørrende når man lytter til opptaket. I slike tilfeller tilstrebet jeg å følge opp med prompts eller ansiktsuttrykk.

Mitt kroppsspråk under gjennomføring av intervjuet

Jeg tok meg selv i å bli sittende og nikke under flere av intervjuene. Dette kan oppfattes som et aktivt kroppsspråk eller som at jeg var en aktiv lytter. Min opplevelse var imidlertid at det oppmuntret informanten til å fortsette å snakke, og åpne enda mer opp. Man kan kritisere at

en forsker nikker når informanten snakker, men etter en totalvurdering anser jeg at å nikke var en gunstig faktor for å få frem fruktbare data, og ikke minst de gode historiene.

En forsker som gjør analysearbeidet

I denne studien har jeg selv utført alt analysearbeidet. Dette kan sies å være en svakhet ved analysearbeidet (Ryen, 2002), men jeg har tilstrebet å arbeide grundig ved å lese over og lytte til materialet gang på gang for å forsikre meg om at jeg ikke har mistet noe i analysen. I tillegg har jeg benyttet matriser som en støtte til analysearbeidet.

Mangler dataprotokoll og ren elektronisk database

I denne studien har jeg ikke laget dataprotokoll eller ren elektronisk database slik Yin (2009) anbefaler. Min database består av elektroniske dokumenter samt selvskrevede notater, refleksjoner og memos i en arbeidsperm. Dataprotokoll har jeg ikke følt sterkt behov for, fordi jeg hele tiden har arbeidet nært og forholdt meg systematisk til de ulike dokumentene. Jeg ser i ettertid at en studie som kan fremvise en oppdatert og korrekt elektronisk dataprotokoll, kan virke mer oversiktlig og inneha mer reliabilitet enn min på samme område. Videre vil en større studie, eller en studie som omfatter mer dokumenter tvinge behovet for dataprotokoll mer frem.

3.6. Sammendrag av metodiske valg

Dette metodekapitlet har jeg redegjort for mine metodiske valg helt fra valg av forskningsdesign til studiens validitet.

Studien min har en kvalitativ tilnærming, og dette er et valg som er basert på formulering av problemstilling og valg av tema. Problemstillingen ga meg videre retning for å velge en eksplorerende undersøkelse, og jeg har anvendt et komparativt opplegg som kan klassifiseres som et multiple-case (holistic) design. Studien har en delvis induktiv tilnærming, og søker en konseptualisering av det fenomenet som studeres.

Jeg har diskutert valg av kontekst, at casestudien foregår i den videregående skole, og at det i lys av problemstillingen var interessant å finne frem til case med hyppig innslag av strategiimplementering.

Datainnsamlingen har foregått med datatriangulering mellom dybdeintervju og dokumentstudier. Jeg har foretatt åtte dybdeintervju, på bakgrunn av en intervjuguide med en delvis strukturert tilnærming hvor anvendelse av åpne spørsmål var det sentrale. Intervjuene varte fra 48 minutter til en time og 32 minutter. Dokumentstudiene i denne studien er skolens ulike strategidokumenter, og denne informasjonen har fungert som et bakteppe under utarbeidelsen av intervjuguiden.

For å forhindre feiltolkninger under dataanalysen har jeg gjort en omfattende transkribering av datamaterialet, systematisert materialet gjennom temaene i intervjuguiden, lyttet gjentatte ganger til intervjuene, laget refleksjonsnotater og memos, samt anvendt matriser som ledd i å få oversikt over materialet.

Jeg har forsøkt å diskutere forskningens kvalitet, ved å redegjøre for studiens reliabilitet og validitet. Under diskusjonen av validitet har jeg et eget avsnitt hvor jeg omtaler generalisering i kvalitative studier. Avslutningsvis har jeg sett på min rolle som forsker, og minnet om at den forforståelsen som jeg bærer med meg som forsker kan påvirke min forståelse selv om jeg har tilstrebet å ha et bevisst forhold dette. Avslutningsvis ser jeg på noen etiske betraktninger på gjennomføringen av studien, samt kritikk ved min forskningstilnærming (metodeanvendelse).

4. Analyse

Dette er en komparativ studie av problemstillingen *hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?* Studien utføres ved Hønefoss og Ringerike videregående skole. Dette kapitlet presenterer analysen av begge casestudiene, og jeg begynner med å presentere Hønefoss videregående skole (Skole 1) etterfulgt av Ringerike videregående skole (Skole 2). Hver av casene begynner med en omtale av strategiplaner ved skolen og hvordan disse preger hverdagen til informantene. Hensikten er at informantene skal gjøre seg noen tanker om hva de opplever som gode og dårlige strategier, og hva dette skillet innebærer. Analysen har deretter fokus på hvordan implementere strategi, og undersøker om informantene gjør noen grep for å lykkes med strategiimplementering. Relasjoner er neste tema, og analysen av dette temaet skal undersøke om informantene opplever et skille mellom ”gode” og ”dårlige” relasjoner, og hvordan informantene i så fall vil beskrive de – samt hva slags betydning hver av de eventuelt har i forhold til strategiimplementering. Analysen av relasjoner har i tillegg en diskusjon av hvilke karakteristika informantene opplever at bidrar til strategiimplementering.

4.1 Hønefoss videregående skole – Skole 1

4.1.1 Strategiplaner ved Skole 1

Skole 1 har følgende (ulike former for) strategiplaner:

- En ordinær Strategiplan (strekker seg over en 10-års periode, men med revisjon hvert annet år eller oftere)
- Virksomhetsplan (1-årig)
- IKT-plan (strategiplan utarbeidet på bakgrunn av et av målene i virksomhetsplan)
- Plan for kompetanseutvikling (strategiplan utarbeidet på bakgrunn av et av målene i virksomhetsplan)
- Læreplan

En gjennomgang av datamaterialet indikerer at læreplan er den mest sentrale strategiplanen i videregående skole fordi læreplan forteller hva elevene skal lære. I forbindelse med læreplan og eventuelle kompetansereformer, kunnskapsløft etc. gir fylket (i dette tilfellet Buskerud fylkeskommune) noen føringer videre til de videregående skoler om hva skolene skal jobbe videre med av strategier. Føringerne fra fylket sammen med skolenes egne satsingsområder, utgjør mål i virksomhetsplan og eventuelt en ordinær strategiplan. Det betyr at implementering av virksomhetsplan skal bidra til å legge til rette for implementering av læreplan i klasserommet.

Analysen viser at det er noe variasjon i forhold til hvordan strategiplanene preger hverdagen til leder- og lærerinformantene. Informantene har besvart spørsmål om strategiplaner med utgangspunkt i den eller de strategiplaner som informantene opplever å ha et nærest forhold til.

I analysen skiller jeg mellom nivåer for analyse, og dette kan illustreres med tabellen under (jfr. kap. 3.4.5).

Tabell 3. Nivåer for analyse.

	Stilling	Informantbetegnelse
Vertikal dimensjon Leder – lærer	Rektor og ansatte i stab	Leder 1 og Leder 2
Vertikal dimensjon Lærer – elev	Mellomledere, fagkoordinatorer/faglærere, og lærere	Lærer 1 og Lærer 2
Horisontal dimensjon Lærer – lærer	Mellomledere, fagkoordinatorer/faglærere, og lærere	Lærer 1 og Lærer 2

Tabellen viser at med vertikal dimensjon forstår jeg ledelsen som i Rektor og stab. Ledelsesinformantene betegnes Leder 1 og Leder 2. I denne studien klassifiseres i tillegg relasjonen mellom lærer – elev, (og hvilke tiltak eller grep lærere gjør for at læreplan skal materialisere seg som læring i klasserommet) innenfor den vertikale dimensjonen. Lærerinformantene betegnes Lærer 1 og Lærer 2. Den horisontale dimensjonen omfatter forholdet mellom ansatte på samme nivå, for eksempel mellomledere (eksempelvis seksjonssjef), fagkoordinatorer/faglærere og lærere.

Analysen av hvilke strategiplaner som preger hverdagen til informantene konsentrerer seg om ledere i den vertikale dimensjonen og lærere i den horisontale dimensjonen.

Ledelsesinformanter – virksomhetsplan

Lederinformantene mener at virksomhetsplanen preger hverdagen i større grad enn det den overordnede strategiplanen gjør. Årsaken til dette angis å være at virksomhetsplanen tar hensyn til endringer underveis i større grad enn den ordinære strategiplanen som er overordnet. Under intervjuene besvarte lederinformantene spørsmål om strategiplaner og implementering med utgangspunkt i virksomhetsplanen, så sant annet ikke er opplyst. Et slikt unntak i analysen, er at en av lederinformantene mener å ha den ordinære strategiplanen i bakhodet samt å reviderer den i bakhodet. Sitatet under bekrefter dette.

(Spørsmål: Hvordan preger strategiplanen hverdagen din?)

Nei, den ligger nok veldig, veldig langt bak i bakhodet. Og liksom.. Den blir sikkert revidert i bakhodet et sted ikke sant. Ikke så farlig hva som stod i den planen for 10 år siden. Eh, fordi at en har jo, en tenker jo hele tiden fremover. Også justerer man jo oppfatningen av fremtida.

(Sitat fra Leder1, Skole 1)

I sitatet over ser vi dessuten at revidering av strategiplanen skjer kontinuerlig (i informantens hode), og dette kan tolkes som at noe av endringen eller tilpasningen av strategiplanen skjer på bakgrunn av refleksjon.

Datamaterialet indikerer at ledelsen forsøker å bevisstgjøre lærerne, på at det lærerne driver med i klasseromssituasjonen tilsvarer hovedmålene i virksomhetsplanen. Det innebærer at ledelsen forsøker å skape en rød tråd mellom virksomhetsplanen, plan for kompetanseutvikling og IKT – plan (som er underordnede strategiplaner til virksomhetsplan), og læreplan Dette har sammenheng med at virksomhetsplan, plan for kompetanseutvikling og IKT – plan skal legge til rette for implementering av læreplan.

Analysen viser at lederinformantene har en klar forståelse av hva strategi er, og at de har en oppfatning av hva de opplever som gode og dårlige strategier. Analysen min klassifiserer de ”gode” og ”dårlige” strategiene ut fra uttalte strategier (på papiret) eller strategier som faktisk skjer i virkeligheten (strategier i bruk). Ledelsen har en oppfattelse av at en bra uttalt strategi bør inneholde få mål som er gjennomtenkte, samt at lærerne, som skal implementere, er tatt med på drøfting i forkant av formuleringen av mål i virksomhetsplan. Datamaterialet indikerer at en slik tilnærming til formulering av mål i virksomhetsplan medfører at ledere og lærere er enige om hvordan man skal oppnå disse målene. Når man videre kommer så langt at strategien skal settes ut i livet (strategier i bruk), mener ledelsen at det må være fleksibilitet til justeringer i implementeringen. Dette kan tolkes som at lederinformantene opplever strategiimplementering som en prosess.

I et av intervjuene med ledelsen, ble det lagt vekt på at en bra uttalt strategi (på papiret) også bør være målbar eller inneha kontrollpunkter underveis.

Lederinformantene har i tillegg noen tanker om hva de opplever som dårlige uttalte strategier (på papiret), og analysen viser at en strategi som er jobbet frem ved skrivebordet uten å ha inkludert de involverte eller som ikke har rom for endringer underveis, betegnes som ”dårlig”.

En uttalt strategi som har urelevante tema i forhold til hva det er behov for, og som ikke henger sammen med målet beskrives som ”dårlig” av ledelsen. Mål i denne sammenheng kan eksempelvis være mål i den ordinære overordnede strategiplan.

En informant har observert at den uttalte strategien må være planlagt og i forkant av samfunnsutviklingen for å unngå at den er ”dårlig”. Sitatet under bekrefter dette.

(Spørsmål: Dårlig strategi, hva er det?)

-At vi ikke lytter til eller ser hva som egentlig skjer i virkeligheten. At vi turer frem og gjør akkurat det vi har bestemt. Uten så veldig mye rot i virkeligheten. Ikke sant, uten at vi egentlig har en følelse av hva som skjer ute i klasserommet. Eller at det ikke er

planlagt i det hele tatt. I forkant. Eh, ikke tatt.. med de du skal jobbe sammen med på råd og så videre. Jah. Men jeg tenker også sånn i forhold til, at du skal ha langsiktige mål. Altså, alle de tinga du setter i gang skal ende opp mot noe. Det er ikke bare, bare ett prosjekt, og ett der. Det skal henge sammen.

(Sitat fra Leder 2, Skole 1)

Informanten kan tolkes som at en strategi i tillegg til å være planlagt med et langsiktig mål, må bidra til et fruktbart resultat – at det må være en sammenheng mellom planlegging, implementering og et positivt resultat. Det betyr at ledelsen assosierer en uttalt strategi uten resultat eller et ”dårlig” resultat med en ”dårlig” strategi.

Datamaterialet indikerer at lederinformantene ikke assosierer dårlige strategier med de strategier som faktisk skjer i virkeligheten (strategier i bruk).

Ledelsen har videre noen tanker om hva skillet mellom ”gode” og ”dårlige” strategier innebærer. Det betyr at lederinformantene mener at det de opplever som gode uttalte strategier har betydning i forhold til å føre organisasjonen videre, og at en ”god” måte å implementere strategier på assosieres med hva ledelsen opplever som en god strategi i bruk. Det kom tydelig frem at de strategier i bruk som ledelsen opplever som gode blir implementert. De uttalte strategiene som lederinformantene beskriver som ”dårlige” er vanskelig og tidkrevende å innføre – og i enkelte tilfeller umulig å implementere.

Lærerinformanter – læreplan

Analysen viser at lærerinformantene har en oppfatning av at virksomhetsplan preger hverdagen i større grad enn det den ordinære strategiplanen gjør, men at det er læreplan som er den strategiplanen som lærene har et nærmest forhold til. Det innebærer at lærerinformantene har besvart mine spørsmål om strategiplaner og implementering med utgangspunkt i læreplan. Læreplan skal materialisere seg i klasserommet som læring hos elever.

Når strategien kommer ned på team-nivå, dvs. hvordan man vil ha det på teamet og utøvelse av strategier i bruk, er lærerinformantene interessert, engasjert og pliktoppfyllende.

Lærerinformantene er engasjert i det de er opptatt av, og identifiserer seg med praksis.

Informanten i sitatet under bekrefter dette.

(Spørsmål: Hva slags forhold har du til strategiplanen i hverdagen din? Ser dere har 4 ulike slike dokumenter; strategiplan, en kompetanseplan, virksomhetsplan og en som ser på IKT.)

Det blir sånn, at det jeg er interessert i, det henger jeg meg på og kikker på de målene. For eksempel på it, de målene på it, det er jeg opptatt av. Syntes det er kjempe morsomt, og spennende. Og følge opp det, og er opptatt av at det må vi gjennomføre. Også andre ting. De der overordnede målene blir ofte for sånn svevende for meg..selv om jeg prøver å konkretisere de og sånn. Eh, vet egentlig ikke hvorfor det ikke fungerer så godt, og hvorfor jeg ikke engasjerer meg så veldig for det er jo egentlig hverdagen det også.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Utsagnet illustrerer at praksis og strategier i bruk, oppleves som viktigere enn uttalte strategier (på papiret). Det betyr at lærerne er opptatt av å gjøre og å utøve praksis.

Analysen viser videre at lærerinformantene har noen tanker om hva de opplever som gode og dårlige strategier. Dataene indikerer at lærerinformantene assosierer en ”god” uttalt strategi med en strategiplan som driver fremover av seg selv og som blir implementert.

En ”god” uttalt strategi bør i tillegg være målbar. Sitatet på neste side underbygger dette.

(Spørsmål: Hva skal til for at en strategiplan skal bli god?)

-Jeg tror på relativt få ting som man er enig om skal forbedres. Og bli enig om en strategi, hvordan man skal oppnå det. Som bør være målbar på et eller annet vis underveis.

(Sitat fra Lærer 2, Skole 1)

Sitatet viser at enighet om og fokus på hva man skal gjøre og hvordan man skal gjøre det, er sentrale ingredienser i en ”god” strategiplan. Som vi ser av sitatet, vektlegger denne informanten i tillegg at en bra strategi begrenser seg til å omfatte få ting. Dette kan tolkes som at en ”god” uttalt strategi har få mål som skal gjennomføres.

Når man kommer så langt at man skal sette strategien ut i livet, mener lærene at det må være fleksibilitet til justeringer i denne fasen. Dette indikerer at lærerinformantene opplever strategiimplementering som en prosess.

Dette forteller oss at lærene har noen klare tanker om hva de mener er en ”god” strategi, men at de også har en oppfatning av hva de opplever som dårlige strategier. Analysen viser at når en uttalt strategi ikke oppfattes som aktuell eller som viktig, opplever lærerinformantene dette som en dårlig strategi. Sitatet under bekrefter dette.

(Spørsmål: Hvis du skal beskrive en dårlig strategi, hva er det?)

Dårlig strategi er en som jeg må være med på, men som jeg ikke er interessert i. For eksempel som jeg syntes er bortkastet tid. Men det har kanskje ikke noe med strategi å gjøre, men med målsettingen å gjøre kanskje. Men da har kanskje ledelsen laget en dårlig strategi, og ikke tatt oss med. Vil ikke høre på at vi syntes det er uinteressent, eller bortkastet tid eller at vi syntes at andre ting er mye viktigere.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Informanten i sitatet over kan tolkes som at en uttalt strategi, som er jobbet frem ved skrivebordet uten å ha inkludert de involverte, eller som har mål som ikke samsvarer med hva lærene opplever at de har behov for, vurderes som ”dårlig”. Det betyr at en uttalt strategi hvor lærene ikke er tatt med på drøfting i forkant av formuleringen opplevs som dårlig.

Lærerinformantene har videre noen meninger om hva skillet mellom ”gode” og ”dårlige” strategier innebærer. Dette innebærer at en av lærerinformantene vektlegger at en ”god” uttalt strategi, er en som også er god i bruk. En annen observasjon at de strategiene som lærene opplever som gode, bidrar til at læreplan blir implementert.

Et viktig funn rundt dårlige strategier, er at det som oppleves som dårlige uttalte strategier, verken driver fremover av seg selv, engasjerer eller blir tatt tak i på eget initiativ av lærene. Det kom tydelig frem at de uttalte strategiene som lærene beskriver som ”dårlige” er vanskelig og tidkrevende å implementere – og i enkelte tilfeller umulig å implementere.

Hvordan informantene beskriver en strategi som de opplever som god, og en strategi de karakteriserer som ”dårlig” er oppsummert i tabellen på neste side.

Tabell 4 Hvordan lærer- og ledelsesinformantene karakteriserer strategier de opplever som gode og dårlige. Tabellen skiller i tillegg mellom uttalte strategier og strategier i bruk.

	”God” uttalt strategi (på papiret)	”God” strategi i bruk	”Dårlige” uttalte strategier (på papiret)	”Dårlig” strategier i bruk
Ledelsen	<ul style="list-style-type: none"> • Fører organisasjonen videre • Er målbar eller har kontrollpunkter underveis • Inneholder få mål som er gjennomtenkte i forhold til hva det er behov for • De som skal implementere (dvs. lærene) er tatt med på drøfting i forkant av formulering av mål i virksomhetsplan. 	<ul style="list-style-type: none"> • En ”god” strategi i bruk assosieres med hvordan den blir implementert • En ”god” strategi i bruk blir implementert • Har fleksibilitet til justering i implementeringen • Bidrar til et positivt resultat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vanskelige og tidkrevende å implementere • I enkelte tilfeller umulig å implementere • Har urelevante tema i forhold til hva det er behov for • Har ikke rom for justeringer underveis • Er jobbet frem ved skrivebordet uten å ha inkludert de som skal implementere • Er uplanlagt, og er ikke i forkant av utviklingen i samfunnet • Har ikke resultat, eller har et ”dårlig” resultat 	Assosierer ikke ”dårlige” strategier med strategier i bruk
Lærere	<ul style="list-style-type: none"> • Målbar • Har få mål • Driver fremover av seg selv • Blir implementert • Er aktuell i fht de behov som lærene 	<ul style="list-style-type: none"> • Er fleksibel i fht behov for justering i implementeringen • En ”god” strategi i bruk blir implementert • De involverte 	<ul style="list-style-type: none"> • Er ikke aktuell • Engasjerer ikke • Driver ikke fremover av seg selv • Har mange mål • Er formulert av ledelsen 	Assosierer ikke ”dårlige” strategier med strategier i bruk

	opplever <ul style="list-style-type: none"> • Er god i bruk 	er enig i hva som skal gjøres (målene), og hvordan implementeringen skal gjøres	uten at lærene har blitt hørt i forkant <ul style="list-style-type: none"> • Vanskelige og tidkrevende å implementere • I enkelte tilfeller umulig å implementere 	
--	--	---	---	--

Tabellen illustrerer at ledelsen mener at en bra uttalt strategi (på papiret) kjennetegnes av å utvikle organisasjonen videre, at den er målbar eller har kontrollpunkter underveis samt at den har få mål som er gjennomtenkte i forhold til hva det er behov for. Ledelsen mener i tillegg at når de som skal implementere (dvs. lærene) er tatt med på drøfting i forkant av formulering (av mål i virksomhetsplan), bidrar dette til bra uttalte strategier. Lærerinformantene beskriver en ”god” uttalt strategi i likhet med lederinformantene med at den er målbar, har få mål og at disse målene er aktuelle i forhold til de behov som lærene opplever. Dataene indikerer i tillegg at lærene opplever at en ”god” uttalt strategi engasjerer, driver fremover av seg selv og er god i bruk. Analysen viser at både lærene og ledelsen opplever at ”gode” uttalte strategier blir implementert. En ”god” strategi i bruk assosieres av ledelsen med hvordan den blir implementert, at den er fleksibel i forhold til justering under implementering, at den bidrar til et positivt resultat, og at den blir implementert. Lærerinformantene vektlegger flere av de samme kvalitetene som ledelsen, og beskriver en ”god” strategi i bruk som at den er fleksibel i forhold til behov for justering i implementeringen, og at en ”god” strategi i bruk blir implementert. Lærene mener videre at en bra strategi i bruk kjennetegnes av at de involverte er enig i målene og hvordan målene skal implementeres. Tabellen viser videre at verken lederinformantene eller lærerinformantene opplever strategier i bruk som dårlige, men at de heller har assosiasjoner om ”dårlige” uttalte strategier. Ledelsen beskriver ”dårlige” uttalte strategier som uaktuelle i forhold til samfunnsutviklingen, mens lærene mener at ”dårlige” strategier i bruk er uaktuelle i forhold til de behov de opplever i deres arbeidssituasjon (eksempelvis klasserommet). Lederinformantene opplever i tillegg uplanlagte, eller mål som ikke er gjennomtenkte som mindre bra. Uttalte strategier som ikke har resultat eller et dårlig resultat karakteriseres også som ”dårlige” av ledelsen. Ledelsesinformantene er enig med lærerinformantene om at opplevd dårlige uttalte strategier er vanskelige og tidkrevende å implementere, og i enkelte tilfeller umulig å implementere. Lærene beskriver i tillegg

”dårlige” uttalte strategier som at de har mange mål, og at målene er formulert av ledelsen uten at lærerne har blitt hørt i forkant. Tabellen over indikerer at har informantene noen felles tanker om hva de opplever som dårlige uttalte strategier, og kan tolkes som at ledelsen og lærere ved Skole 1 vurderer strategier relativt likt.

4.1.2 Implementering

Denne analysen omfatter en presentasjon av hvilke grep informantene gjør for å lykkes med strategiimplementering. Her skiller jeg mellom vertikale og horisontale grep, og hva jeg forstår med disse begrepene kan illustreres slik:

- Vertikale grep fra ledelsen (Rektor og stab) til lærere generelt. (Leder – lærer). Ledelsesinformantene betegnes Leder 1 og Leder 2.
- Vertikale grep fra lærere til elever. (Lærer – elev). Ved sitatbruk omtales lærerinformantene som Lærer 1 og Lærer 2.
- Horisontale grep skjer mellom ansatte på samme nivå, for eksempel mellomledere, fagkoordinator/faglærere og lærere. (Lærer – lærer).

Analysen indikerer at leder- og lærerinformantene er enig i at ledelsen har det overordnede ansvaret i forhold til at virksomhetsplan blir implementert, og at det derfra er delegert til mellomledere. Mellomledere bidrar med egne tiltak og tilrettelegging, men det er i klasseromssituasjonen at strategien materialiserer seg gjennom at læring skjer. Dette betyr at det er lærerne som sørger for å sette strategien ut i handling.

Vertikale grep (leder – lærer)

For ledelsen er det å lage tiltak og oppfølging av tiltakene sentralt i implementeringen av virksomhetsplan. Dette bekreftes av sitatet under.

(Spørsmål: Når disse strategiplanene eller virksomhetsplanene skal settes ut i live eller ut i handling. Hvordan skjer det?)

Eh, vi, i virksomhetsplanen så lager vi noen mål, ikke sant. Også, lager vi tiltak. Og de tiltakene. Vi lager noen tiltak som gjelder hele skolen, som og ledergruppa lager. Også lager avdelingene sine egne tiltak. Og da må man ta noen sånne kontrollpunkter underveis i året. Og se om vi virkelig har begynt på de tiltakene, eller om det er noen vi må begynne på som vi ikke har begynt på enda. Og når vi kommer til slutten av året, så vurderer vi om vi har gjennomført de tiltakene som vi skulle. Og hvis vi ikke har gjennomført de, eller de ikke har ført til de resultatene vi ville. Så må vi jo da..enten sette de opp for neste år, eller revidere de. Gjøre de litt annerledes. Altså, tenke hva må vi gjøre med det, for å oppnå det målet vi hadde da. Ja.

(Sitat fra Leder 1, Skole 1)

Utsagnet illustrerer at dersom tiltaket ikke er gjennomført eller ikke har ført til de resultatene man håpet på, føres tiltaket enten videre til neste år eller revideres for å nå det opprinnelige målet.

Lederinformanten i sitatet under sier at det å ha få mål i virksomhetsplan bidrar til å konkretisere hva man skal jobbe med. Dette kan tolkes som at få strategiske mål gjør at man husker hva de er, og hva de handler om. Sitatet under bekrefter dette.

(Spørsmål: Du sier de fleste tiltakene. Hvilke tiltak gjør du for at strategiplanen skal bli implementert. Hva annet gjør du enn å bruke områdelederne?)

-Vi har blitt mye mer de siste åra, til å konsentrere virksomhetsplanen vår om få mål. For at vi skal være tydeligere. Så både i fjor og i år så har vi bare 3 mål. Før så hadde vi hovedmål, og delmål i hauger og lass. Ja, og det, det konkretiserte mer hva vi jobba med. Men det blir veldig vanskelig å huske da. Nå, nå har vi klart å huske det året som har vært. At har jobba med relasjoner, med vurdering og med IKT.

(Sitat fra Leder 1, Skole 1)

Sitatet på forrige side, og analysen for øvrig viser i tillegg at å ha få mål i virksomhetsplan er et bevisst grep fra ledelsen for å tydeliggjøre at målene i virksomhetsplan henger sammen med implementering av læreplan i klasserommet.

En annen observasjon er at samtale brukes som et vertikalt grep når implementeringen ikke går slik man hadde tenkt i utgangspunktet. Samtale brukes som et verktøy i forhold til justering av tiltak, og til å finne ut hvordan eller hvilke tiltak som vil bidra til å gjøre lærerne handlingsdyktige.

Vertikale grep i forhold til elever (lærer – elev)

Det kan ofte oppstå behov for å gjøre en endring der og da i forhold til implementering av læreplan i klasseromssituasjonen, og en av lærerinformantene tilstreber å være rask til å fange opp signaler fra elevene på at den faglige undervisningen må endres. Sitatet under bekrefter dette.

-Også håper jeg at jeg er rask til å fange opp de signalene som gjør..som sier meg at nå må vi gjøre en vri, her må vi gjøre noe. Og det gjelder faglig altså, stort sett. Selvfølgelig og, når du er kontaktlærer så blir det på en helt annen nivå.

(Spørsmål: Men når du ser at dette må du gjøre på en litt annen måte, gjøre en vri som du sier, hva er det du gjør for å få satt det ut i live? Hvordan er den prosessen for deg?)

Hm..ja, da må jeg gruble. Av og til så må det være fort, det skjer når noen holder på å ramle av faglig. Da er det samtalen. Finne ut hva det er som skjer. Ehm.. også har du det, hva er det som gjør at du ikke får til ting eller.. Det er ofte den veien ikke sant, sånn som at noen holder på å ramle av eh.. Også må vi da lage en plan, og det kan bare være en samtale, den samtalen hvor du får lagt på bordet at ok det her er vanskelig. Men..kanskje du ikke skal ha en 5'èr i matematikk. Men hva er målet vårt da. Så sett oss mål. Også, at vi kan bruk for eksempel, så har tilgang på ped-verksted. Er en lærer der, som kan bidra. Enten at man kommer inn i klasserommet, eller at eleven

kan komme opp dit å få litt ekstra hjelp til noe en syntes, syntes er spesielt vanskelig eller.. Det kan det være, eller det å få lov til å sitte på det lille rommet her sammen med en, den en samarbeider godt med. Får jobba i fred og ro også. Det kan være helt praktiske ting, eller.. det med at en blir enig med seg sjøl om at jeg står her eller er på det nivået her. Målet mitt er rett og slett bare å stå i matematikk, for det har aldri vært yndlingsfaget mitt. Og da er vi på en måte enig om det, og da føler ikke hun at jeg har noe større krav enn det hun eller han kan oppnå.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Her ser vi at informanten bruker samtale med enkelt elever når vedkommende ser behov for justering i forhold til implementering av læreplan i klasserommet. Det sentrale med samtalen er å finne ut hva som gjør at eleven ramler av. Lærerinformanten kan tolkes slik at det som kommer frem i samtalen med eleven, om årsaken til at eleven ramler av i undervisningen, brukes som utgangspunkt til å lage en plan for hvordan man skal løse elevens problem. Det betyr at informanten i samtale med eleven evaluerer hvordan undervisningen skjer samt de mål som eleven har satt seg i forhold til karakter i faget. I slike tilfeller stiller lærerinformanten eleven en rekke spørsmål, som skal oppklare om informanten forklarer godt nok, om eleven vil ha tid for seg selv eller eleven har behov for at informanten plukker ut oppgaver som eleven må mestre for å nå målet om en konkret karakter. Analysen viser at informanten opplever at det å være konkret i slike samtaler er viktig for å komme frem til en løsning. Utsagnet over illustrerer i tillegg at lærerinformanten har funnet to hovedløsninger på slike problemer. Løsningen eller grepet i forhold til eleven kan være praktiske ting som at en ekstra lærer kommer inn i klasserommet, at eleven får tilgang på hjelp i ”ped-verkstedet”, eller får sitte uforstyrret på et lite grupperom eventuelt sammen med en person som den eleven samarbeider godt med. Den andre hovedløsningen er at målet for eleven endres, og det kan innebære en realitetsorientering i forhold til hva slags karakter eleven har målsetning om å oppnå i et konkret fag. Dette er grep denne lærerinformanten gjør for å lykkes med implementering av læreplan i klasserommet.

Et annet vertikalt grep for å lykkes med implementering av læreplan er at elevene, gjennom klassemøter, blir presentert for planene for de neste fjorten dagene samt at de i disse klassemøtene har anledning til å ta opp saker. I møtene er det anledning for eleven til å ta opp ting de er misfornøyd med, og dette bekreftes av sitatet på neste side.

-Jeg har jo en sånn strategi, strategiplan på området at hver 14 har vi det som heter klassemøter. ... 1 time hvor vi går igjennom disse 14 dagers planene med de. Og, eh..., og neste mandag igjen, så går vi igjennom, altså klassemøtene da. Alltid. Og da kan elevene ta opp saker. Det er vi veldig bevisste på, og veldig flinke på. Det kan gå på..ja ting på skolen. Det kan være faktisk ting i forhold til andre lærere. Eh, og det er alltid vanskelig å ta opp ting om andre lærere som de har som de er misfornøyd med. Eh.. for det er ikke så lett å få til. Men da har vi fått til det, mange ganger i år at vi har innkalt de til.. Altså snakket med de på forhånd, at klassen syntes at det fungerer dårlig og.. Også kommer de, også har læreren forberedt seg nokså godt på det på forhånd sammen, delvis i sammen med oss. Sånn at det.. ... At det blir nyttig for begge parter. Får klart opp i det som har skjedd, oppfølging med at den læreren har kommet tilbake igjen. For eksempel etter 1 måned igjen, at vi har avtalt det i møtet da. En sånn møteprotokoll og greier da. Også kommer den læreren faktisk tilbake igjen, og ofte så blir det jo bedre. Ofte. Faktisk. Ja. Har vært nokså fornøyd med det.

(Sitat fra Lærer 2, Skole 1)

Fra lærerinformanten i sitatet over ser vi at både eleven og den aktuelle læreren stiller forberedt til avtalt møte – og at forberedelse fra begge parter er viktig for at møtet skal oppleves som nyttig. Slike møter blir registrert i en møteprotokoll og fulgt opp i etterkant. Dette er en prosess som stiller krav til at den aktuelle læreren tar tak i situasjonen, og betyr at lærere må ha et aktivt og bevisst forhold til hvordan de underviser.

En av lærerinformantene bruker kroppen fysisk i forbindelse med klasseromsundervisningen. Når en elev har falt ut av undervisningen, stiller lærerinformanten seg på knærne for å illustrere at lærer og elev sammen går tilbake dit hvor eleven mistet tråden i. Sammen finner de ut hvor eleven datt av, og informantene bygger eleven opp derfra. Dette bekreftes av sitatet under.

- Da er jeg veldig bevist hvor hodet mitt er i forhold til eleven sitt hode. ... Jeg passer på og stort sett ikke ta det ovenfra og ned, men stort sett motsatt.

(Sitat fra Lærer 2, skole 1)

Dette er et grep som informanten gjør for at implementering av læreplan skal materialisere seg som læring i klasserommet. Samme informant mener i tillegg at det er viktig å by på seg selv i forbindelse med at eleven skal lære.

En annen observasjon er at en av lærerinformantene bruker ”gode historier” som et aktivt tiltak for å lykkes med implementering av læreplan.

Et vertikalt grep i forhold til elever, er at de blir oppfordret til å ta tak i egen lærings situasjon og aktivt forsøke på løse faglige utfordringer. Dette bekreftes av sitatet under.

*-I den samtalen så blir vi enig om at nå er vi der. Hvor vil vi være, hvor er målet.
Angrip er mitt yndlingsuttrykk.*

*Angrip et problem eller en utfordring faglig. Jeg sier det når de skal ha
heldagsprøver.*

- Og da er det å angripe litt sånn, gi søren og skriv.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Som vi ser i sitatet over, mener informanten at elever ikke skal være redd for å prøve å løse oppgaver selv. Dette kan tolkes som at dersom eleven ikke er redd for å ta tak i faglige utfordringer, er mye av grunnlaget for at eleven skal lære på plass. Det betyr at å oppfordre elever til å ta tak i faglige utfordringer er et grep i forbindelse med implementering av læreplan.

Horisontale grep (lærer - lærer)

Analysen viser at samtale også mellom lærerne er viktig for å lykkes med implementering av læreplan. ”Her og nå” samtaler en sentral ingrediens i det å få ting til å fungere i hverdagen, og sitatet under underbygger dette.

Vi legger jo ofte en plan, og konkretiserer hvilke konkrete tiltak som skal gjøres. Og hvem som har ansvaret. ... Ofte har vi de beste diskusjonene underveis i året når vi er

uenig om gjennomføring og sånt. Det er de virkelig gode diskusjonene. Når det er varmt.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Utsagnet gir uttrykk for at informanten opplever det fruktbart å snakke med andre lærer om hvordan man skal gjennomføre planer mens man står midt oppe i situasjonen. Dette kan tolkes som at samtaler om implementering av læreplan oppleves som mer fruktbare under implementering, enn om man har samtaler om hvordan man skal implementere læreplan i forkant eller i etterkant av implementeringen.

En lærerinformant vektlegger å umiddelbart ta tak i utfordringer sammen med andre lærere, som viktig for å lykkes med implementering av læreplan. Sitatet under bekrefter dette.

Og nå har vi røde tall på elevundersøkelsen på naturfag. Elevene liker ikke naturfag her på skolen, og det syntes jeg er..

Her har vi dårlige tall, hva gjør vi. Aksjon.

Spørsmål: Føler du at det ikke skjer fort nok?

Ja, ja. Jeg ville ha begynt nå, med en gang de røde tallene kom opp. For da kan jeg planlegge neste år.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Utsagnet illustrerer at dette en handlingsorientert informant, som har fokus på å ta tak i problemer og finne en løsning slik at elevene lærer det de skal. Dette betyr at informanten føler eierskap til resultater i elevundersøkelsen, og er genuint opptatt av å finne løsninger på implementering av læreplan slik at elevene lærer det de skal.

Analysen viser at lærerinformantene opplever vertikale grep fra mellomlederne som viktig for at de skal lykkes med implementering, og lærerinformantene vektlegger at mellomlederne bidrar med organisering gjennom å ta opp ting, sette av tid og inkludere lærene i forhold til planer. Lærerinformantene sier at de planene som de opplever at blir satt ut i livet, er de som er konkrete, tilrettelagt for, og som blir fulgt opp av mellomledere. Det betyr at vertikale grep fra mellomledere er sentralt for at lærerne skal lykkes med implementering.

Når man eventuelt er nødt til å endre på implementeringen underveis, og ny tilnærming for implementering skrives ned, har man en holdning om at man ikke setter noe ned på papiret som man ikke mener at man kommer til å gjennomføre. Sitatet under bekrefter dette.

-At det er litt holdninger, om at vi gidder ikke å skrive noe som vi ikke mener eller ikke kommer til å gjennomføre.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Dette sitatet kan tolkes som at de grepene som lærere bestemmer seg for å gjøre for å lykkes med implementeringen, er grep som gjennomføres av lærene. Dette vitner om tilstedeværelse og et aktivt engasjement mellom lærerne.

Lærene er flinke til å snakke med hverandre om hva som fungerer, og hva som ikke fungerer i forhold til implementering av læreplan - både i uformelle og formelle forum. Sitatet under bekrefter dette.

-Vi utveksler erfaringer på hvordan ting funker og ikke funker.

-Også har vi fengselsundervisning på skolen her. Så han ene, eller 2 av de, er på fengselet. Så da er jeg, ja setter av en dag. For på disse fengselsfolka så er det mye eksamener. Støtt og stadig. Så da er de der noen måneder, også leser de for eksempel historie. Ikke sant, også skal de opp til eksamen. Og..så, ja. Bytter vi om å være, ja. Veldig nyttig syntes jeg. Da får vi både diskutert de forskjellige eksamensopplegg som blir laget, og som er laget. Og hvordan det funker i praksis. Da hører du og hvordan den andre er. Og du kan diskutere hvorfor gjorde du ikke sånn. Men du er og avhengig av at vi kjenner hverandre så godt at vi er jo veldig trygge på hverandre.

(Sitat fra Lærer 2, Skole 1)

Her kan informantene i sitatet over tolkes som at diskusjoner om hva som fungerer og ikke fungerer bidrar til at lærerne gjennom refleksjon finner løsninger på hvordan man kan lykkes

med implementering av læreplan. Lærerinformanten påpeker at en slik erfaringsutveksling er betinget av at partene føler seg trygge på hverandre.

Lojalitet til beslutninger tatt i fellesskap med kollegaer oppleves som viktig for implementering av læreplan, og dette bekreftes av sitatene under.

-Men det som vi har blitt enige om på et team i forhold til konkret hva som skal gjøres med en klasse. Hva slags klasseregler det skal være i en klasse, det føler jeg jo veldig sterkt ansvar for.

-Men altså, sånne fellesregler som er sånn felles, de er jeg veldig lojale til. Og om det så kan være noe jeg er uenig i selv.

(Sitat fra Lærer 2, Skole 1)

Det er ikke alltid vi blir enige, men vi blir enige om en måte å gjøre det på. Ok, da må vi ha en løsning som alle er med på. Så diskuterer vi lojalitet og sånt da i forhold til det, for det må vi jo være. Hva er bestemt.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Utsagnene gir uttrykk for at lærerinformantene er lojale til hva som skal gjennomføres og måten det skal implementeres på. Dette kan tolkes som at lærerne respektfullt følger fellesregler for gjennomføring selv om man kan være personlig uenig. Det betyr at lojalitet til beslutninger sikrer lik praksis der det er vedtatt.

For å oppsummere hvilke grep som gjøres av ledelses- og lærerinformanter for å implementere strategiplaner ved Skole 1, har jeg laget en tabell som illustrerer dette. Tabellen er inntatt på neste side.

Tabell 5 Vertikale og horisontale grep som benyttes som ledd i implementering av strategiplaner ved Skole 1.

<p>Vertikale grep ledelsen – lærere</p> <p>Virksomhetsplan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelsen lager tiltak og følger opp disse tiltakene for å lykkes med implementering av virksomhetsplan • Ledelsen velger å ha få mål i virksomhetsplan for å konkretisere hva man skal jobbe med, og for å tydeliggjøre at målene i virksomhetsplan henger sammen med implementering av læreplan i klasserommet • Samtale brukes som et vertikalt grep i forhold til lærere når implementeringen ikke går slik man hadde tenkt i utgangspunktet. Samtale brukes som et verktøy i forhold til justering av tiltak, og til å finne ut hvordan eller hvilke tiltak som vil bidra til å gjøre lærene handlingsdyktige
<p>Vertikale grep lærer – elev</p> <p>Læreplan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aksjon! Lærene oppfordrer elever til å ta tak i egen læringssituasjon og aktivt forsøke å løse faglige utfordringer • Lærere bruker ”gode historier” som et aktivt tiltak for å lykkes med implementering av læreplan • Bruker kroppen fysisk i forbindelse med klasseromsundervisningen. Når en elev har falt ut av undervisningen, stiller lærerinformanten seg på knærne for å illustrere at lærer og elev sammen går tilbake dit hvor eleven mistet tråden i. Sammen finner de ut hvor eleven datt av, og læreren bygger eleven opp derfra • Elevene blir, gjennom klassemøter, presentert for planene for de neste to ukene • Elevene har anledning til å ta opp ting de er misfornøyd med i klassemøtene • Lærene endrer tilnærming for implementering i klasserommet ved behov • Samtale med eleven
<p>Horisontale grep lærer – lærer</p> <p>Læreplan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Samtaler mellom lærerkollegaer, spesielt ”her og nå” samtaler • Øyeblikkelig ta tak i utfordringer i forhold til implementering sammen med andre lærere • Mellomlederne bidrar med egne tiltak og organisering gjennom å ta opp ting, sette av tid og inkludere lærene i forhold til planer • De grepene som lærene sammen bestemmer seg for å gjøre for å lykkes med implementeringen av læreplan blir gjort • Lærene snakker med hverandre om hva som fungerer, og hva som ikke fungerer i forhold til implementering av læreplan - både i uformelle og formelle forum. Innebærer refleksjon og erfaringsutveksling • Lojalitet til beslutninger tatt i fellesskap med andre lærere i form av å følge fellesregler for gjennomføring.

Tabellen oppsummerer at fremtredende vertikale grep fra ledelsen er å bidra med tiltak og følge dem opp med tilrettelegging og evaluering. Samtaler mellom ledelsen og lærere er et sentralt verktøy i oppfølging og evaluering av tiltak. Et annet vertikalt grep er at ledelsen velger å ha få mål i virksomhetsplan for å konkretisere hva man skal jobbe med, og for å tydeliggjøre at målene i virksomhetsplan henger sammen med implementering av læreplan i klasserommet. For å lykkes med implementering av læreplan i klasserommet bruker lærerne vertikale grep i forhold til elevene, som å oppfordrer elever til å ta tak i egen læringssituasjon og aktivt forsøke å løse faglige utfordringer. En lærerinformant kalte denne oppfordringen for *aksjon!* Datamaterialet indikerer at lærere bruker ”gode historier” som et aktivt tiltak for å lykkes med implementering av læreplan. Andre vertikale grep er at lærerne bruker kroppen fysisk i forbindelse med klasseromsundervisningen. Når en elev har falt ut av undervisningen, stiller lærerinformanten seg på knærne for å illustrere at lærer og elev sammen går tilbake dit hvor eleven mistet tråden i. Sammen finner de ut hvor eleven datt av, og læreren bygger eleven opp derfra. For å lykkes med implementering av læreplan blir elevene, gjennom klasse møter, presentert for planene for de neste to ukene. I de samme klasse møtene har elevene anledning til å ta opp ting de er misfornøyd med. Å endre tilnærming for implementering i klasserommet ved behov er et ytterligere grep. Samtale med eleven er i tillegg et sentralt verktøy som lærere bruker for å implementere læreplan. Det fremste horisontale grepet som gjøres mellom lærerkollegaer for å lykkes med implementering av læreplan er også samtale, spesielt ”her og nå” samtaler. Lærerinformantene vektlegger i tillegg holdninger og lojalitet til beslutninger. Analysen viser at lærerinformantene opplever horisontale grep fra mellomlederne som viktig for at de skal lykkes med implementering, og lærerinformantene vektlegger at mellomlederne bidrar med organisering gjennom å ta opp ting, sette av tid og inkludere lærerne i forhold til planer. Det betyr at vertikale grep fra ledelsen og horisontale grep fra mellomledere er sentralt for at lærerne skal lykkes med implementering av læreplan i klasserommet.

4.1.3 Person – person relasjoner

Temaet relasjoner analyseres i forhold til nivå, og studien skiller mellom vertikal og horisontal relasjon:

- Med vertikal relasjon forstår jeg relasjoner mellom ledelsen, som i Rektor og stab, og lærere generelt. (Leder – lærer).

- Relasjoner mellom lærer – elev klassifiseres også som en vertikal relasjon. (Lærer – elev).
- Horisontal relasjon omfatter relasjoner mellom lærere på samme nivå, for eksempel mellomledere, faglærere/fagkoordinator og lærere. (Lærer – lærer).

Fokuset på relasjoner er knyttet til problemstillingen ”Hva karakteriserer relasjoner som bidrar til strategiimplementering?”, og undersøker hvordan informantene beskriver relasjoner som de opplever som gode og dårlige.

Vertikal relasjon (leder – lærer)

Lederinformantene er opptatt av relasjoner, og mener at relasjoner og tillit er veldig viktig i forhold til at det skal skje læring mellom lærer og elev. Sitatet under bekrefter dette.

-Noe av det viktigste som er i forhold til... å skape et godt læringsmiljø i klassen er relasjonen mellom lærer og elev.

-Jeg tenker at noe av det aller viktigste, er den tilliten og relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet.

-Veldig mange av lærerne våre ser nytten av det. Å skape gode relasjoner og investere tid i det.

(Sitat fra Leder 2, Skole 1.)

Lederinformanten mener i tillegg at lærerne ved skolen ser nytten av å skape gode relasjoner.

Buskerud fylkeskommune har hatt relasjonsledelse som satsningsområde (jfr. Leder 1, Skole 1), og ledelsen har fortsatt og jobbet relativt grundig med temaet gjennom virksomhetsplanen fordi de ser betydningen av det i alle ledd (leder – lærer, lærer – lærer, lærer – elev).

Relasjonsledelse har vært et av tre mål i virksomhetsplanen.

Lederinformantene har i henhold til dataene en opplevelse av at relasjoner har en nøkkelfunksjon med hensyn til å lykkes med strategiimplementering. Det kan tolkes som at relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av virksomhetsplan.

Analysen viser at ledelsen skiller mellom relasjoner som de opplever som gode og relasjoner de opplever som dårlige. Datamaterialet indikerer at en relasjon oppleves som god, når man opplever læringstrykk. Dette bekreftes av sitatet under.

(Spørsmål: Hva beskriver en god relasjon?)

..Ja, det, det går jo mye på trygghet da. At du også er så trygg at du kan utfordre hverandre og.. og få noe fruktbart ut av det sånn. At det ikke bare er hyggelig. Men at du kan være så trygg at du kan.. jah, hva skal jeg si a. Få et trykk, eller læringstrykk ikke sant, i forhold til eh, vi organiserer oss jo også i team. Så at det er litt trykk i de teama. Det skal gå fremover. Vi skal bli bedre og så videre. Så det er viktig å bringe trygghet inn i sånne grupper. Så det tror jeg er noe, noe av det viktigste. At en tørr å, at en er såpass trygg at en tørr å utfordre hverandre.

(Sitat fra Leder 2, Skole 1)

Med læringstrykk menes kvalitet på det man lærer bort. At man lærer bort på en veldig bra og ”riktig” måte. Det kan tolkes som at ledelsen forbinder en bra relasjon med å lære noe.

Lederinformanten vektlegger i tillegg at en ”god” relasjon har kjennetegnes av at partene i relasjonen opplever trygghet til å tørre å si hva man mener og til å tørre å utfordre hverandre. Når informantene i sitatet over snakker om hva som er en ”god” relasjon så assosierer vedkommende det fort til læring, og det kan tolkes som at lederinformanten vektlegger trygghet som en viktig faktor for læring.

Lederinformantene har en oppfatning av at, for at en relasjon skal oppleves som fruktbar, må det skje læring. Sitatet under underbygger dette.

Relasjoner betyr at man må ha relasjoner. For det første så må man ha noe med andre å gjøre. Også må man, de relasjonene være positive da, utviklende. Eh...stimulerende. Ikke bare kos selvsagt. Men altså..du må ha en god relasjon, og en relasjon som.. ansporer til å få til ting bedre. Ja.

(Sitat fra Leder 1, Skole 1)

Her ser vi at lederinformanten assosierer en ”god” relasjon med en fruktbar relasjon i form av at denne relasjonen bidrar til et bedre resultat.

En ”dårlig” relasjon kan være en relasjon hvor to personer klarer å forholde seg greit til hverandre, men som det ikke kommer noe fruktbart ut av. Sitatet under bekrefter dette.

(Spørsmål: Hva kjennetegner en dårlig relasjon?)

Nei, det kan jo være mye. ... Det.. Det kan jo være alt fra folk som ikke snakker sammen til... til folk som har et egentlig godt, godt forhold men som det ikke er noe trykk i. I forhold til læring og sånt noe.

(Sitat fra Leder 2, Skole 1)

Dette forteller oss at relasjoner hvor det ikke skjer læring, oppfattes som ”dårlige” av ledelsen.

Analysen viser i tillegg at lederinformantene assosierer en dårlig relasjon med mangel på kommunikasjon. Sitatet på neste side bekrefter dette.

(Spørsmål: Hva kjennetegner en dårlig relasjon?)

Nei, det kan jo være mye. ... Det.. Det kan jo være alt fra folk som ikke snakker sammen til... til folk som har et egentlig godt, godt forhold men som det ikke er noe trykk i. I forhold til læring og sånt noe.

(Sitat fra Leder 2, Skole 1)

Lederinformanten skiller mellom å ha et godt forhold, samt å ha en relasjon som har innslag av læring. Det kan tolkes som at mennesker kan ha et godt forhold, men når det ikke skjer læring i samme relasjon så oppleves den som dårlig av ledelsen.

Vertikal relasjon i forhold til elever (lærer - elev)

Datamaterialet indikerer at relasjoner sammen med tillit oppleves som noe av det viktigste for at det skal skje læring inne i klasserommet. Sitatet under bekrefter dette.

-Den relasjonen til den eleven ... er helt nødvendig for å få til et godt læringsmiljø. I en klasse.

(Sitat fra Lærer 2, Skole 1)

Informanten er klar og tydelig på at relasjoner er viktig for å skape et godt læringsmiljø.

Relasjoner har betydning for implementering av strategi, og sitatet under bekrefter dette.

-Jeg har jo veldig tro på læring, altså, du får nesten ikke til læring i en klasse hvis du ikke har gode relasjoner til elevene. Det er kjempe viktig.

(Sitat fra Lærer 2, Skole 1)

Her ser vi at informanten i sitatet over, kan tolkes som at vedkommende vektlegger ”gode” relasjoner i tilknytning til å lykkes med å få læreplan implementert i klasserommet. Det kan tolkes som at relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av læreplan.

En av lærerinformantene opplever at et positivt rykte blant eldre elever kan være en fordel på den måten at nye elever er positivt innstilt til sitt første møte med læreren. Det betyr at et positivt rykte kan bidra til at en bra relasjon mellom lærer og elev utvikles.

Horisontal relasjon (lærer – lærer)

Lærerinformantene skiller mellom relasjoner til lærerkolleger som de opplever som gode og som de opplever som dårlige. Lærene beskriver en relasjon som ”god” når de tørr å si fra om de er uenig eller misfornøyd. Sitatet under bekrefter dette.

(Spørsmål: Hva vil du si kjennetegner gode relasjoner? Hva er det som må være tilstede i en relasjon for at den skal være fruktbar?)

At du tørr å si det du mener. Tørr å være åpen. At du stoler på at det er greit for den andre, selv om man er uenig, misfornøyd eller..

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Informanten i sitatet over kan tolkes som at vedkommende vektlegger trygghet til å tørre å si hva man mener og til å tørre å utfordre hverandre.

Mentalt påfyll, i form av at lærere lærer av hverandre, opplyses å være en viktig ingrediens for at relasjonen skal oppleves meningsfull eller fruktbar.

De ble observert at en ”god” relasjon mellom lærere er preget av at kommunikasjonen flyter lett.

Andre kjennetegn som må være tilstede for at relasjoner mellom lærerkollegaer skal oppleves som god, er tillit, humor, at lærene er tilgjengelig for hverandre, og at de bryr seg om hverandre.

Øvrige faktorer som har fremkommet under intervjuene er at lojalitet til beslutninger man har tatt i fellesskap, og at det generelt er lettere å bli enig med personer man syntes det er greit å omgås, bidrar til det som lærerinformantene betegner som ”gode” relasjoner.

Analysen viser at relasjoner mellom lærere hvor den ene parten ikke tørr å si hva hun eller han mener, oppleves som dårlige.

For å oppsummere hvordan ledelses- og lærerinformantene beskriver relasjoner de opplever som ”gode” og ”dårlige” har jeg laget en tabell som viser dette på neste side.

Tabell 6 Hvordan ledelses- og lærerinformantene beskriver relasjoner de opplever som ”gode” og ”dårlige”.

	”God” relasjon karakteriseres av:	”Dårlig” relasjon karakteriseres av:
Vertikal relasjon leder – lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelsen vektlegger tillit i fht læring mellom lærer og elev • At partene i relasjonen lærer noe av hverandre • Læringstrykk i form av kvalitet på det du lærer bort • Trygghet i fht at partene våger å si hva de mener • At man våger å utfordre hverandre • ”Gode” relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av virksomhetsplan 	<ul style="list-style-type: none"> • En ”dårlig” relasjon mangler læring • Mangel på kommunikasjon
Vertikal relasjon lærer – elev	<ul style="list-style-type: none"> • Tillit, og tillit bidrar til at det skjer læring i klasserommet – læreplan implementeres • En ”god” relasjon med nye elever vokser frem på grunnlag av at lærer har et positivt rykte hos eldre elever • ”Gode” relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av læreplan 	
Horisontal relasjon lærer -lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Humor • Lærerkollegene bryr seg om hverandre • Kommunikasjonen flyter lett • Lett å bli enig med andre lærere som man føler det er greit å omgås • Lærere praktiserer lojalitet til beslutninger som lærerkollegene har tatt i fellesskap • Lærerkolleger er tilgjengelig for hverandre ved behov (eksempelvis når en lærer spør om råd) • Mentalt påfyll i form av at lærere lærer av hverandre • Trygghet til å våge å si hva man mener til lærerkollegaen • Trygghet til å våge og utfordre hverandre 	<ul style="list-style-type: none"> • Den ene parten i relasjonen tørr ikke å si hva hun eller han mener

Tabellen på forrige side viser at både ledelsesinformantene og lærerinformantene vektlegger tillit som et viktig karaktertrekk ved relasjonen mellom lærer – elev som grunnlag for at eleven skal lære. Det betyr at lærene og ledelsen mener at tillit bidrar til at det skjer læring i klasserommet, og at læreplan implementeres. Lederinformantene sier videre at en ”god” relasjon mellom leder og lærer karakteriseres av at partene i relasjonen lærer noe av hverandre, og av det er kvalitet på det som partene lærer bort – en leder kaller dette læringstrykk. Trygghet er en annen ytterligere ingrediens i det som beskrives som ”gode” relasjoner både mellom leder – lærer, og lærerkolleger. Dataene viser at trygghet innebærer at partene våger å si hva man mener, både positive og negative tilbakemeldinger, samt at man våger å utfordre hverandre faglig. Analysen har i tillegg vist at ”gode” relasjoner mellom ledelsen og lærere fungerer som en kontekst for implementering av virksomhetsplan. En av lærerinformantene mener at en ”god” relasjon med nye elever vokser frem på grunnlag av at lærer har et positivt rykte hos eldre elever. Lærerinformantene mener i tillegg at ”gode” relasjoner mellom lærer og elev fungerer som en kontekst for implementering av læreplan. Humor, at lærerkollegene bryr seg om hverandre, og kommunikasjon som flyter lett oppleves å beskrive bra relasjoner mellom lærerkolleger. Lærerinformantene vektlegger i tillegg mentalt påfyll i form av at lærere lærer av hverandre, at lærerkolleger er tilgjengelig for hverandre ved behov (eksempelvis når en lærer spør om råd) samt at lærere praktiserer lojalitet til beslutninger som lærerkollegene har tatt i fellesskap – som karaktertrekk ved relasjoner som betegnes som ”gode”. ”Gode” horisontale relasjoner karakteriseres også av at lærene opplever det lett å bli enig med andre lærere som man føler det er greit å omgås.

Tabellen illustrerer i tillegg at ledelsen beskriver en relasjon mellom leder og lærer som ”dårlig” når det ikke skjer læring i relasjonen. Lederinformantene assosierer i tillegg mangel på kommunikasjon med ”dårlige” relasjoner. Min analyse har vist at lærene ikke assosierer ”dårlige” relasjoner med elever, men at ”dårlige” relasjoner til andre lærere karakteriseres av at den ene parten i relasjonen ikke våger å si hva hun eller han mener (spesielt negative tilbakemeldinger).

4.1.4 Kvaliteter i person – person relasjoner

Datamaterialet indikerer at både lederinformantene og lærerinformantene opplever en sammenheng mellom relasjoner og strategiimplementering. Informantene understreker generelt betydningen av å ha en bra relasjon når strategier skal implementeres. Dataene indikerer videre at informantene assosierer konkrete kvaliteter eller karakteristika ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering (læreplan for lærere og virksomhetsplan for ledelsen), og disse presenteres ut fra samme dimensjoner som tidligere:

- Vertikale kvaliteter i person – person relasjon i forholdet mellom leder og lærer. (Leder – lærer).
- Vertikale kvaliteter i person – person relasjon i forholdet til elever. (Lærer – elev).
- Horisontale kvaliteter i person – person relasjoner mellom lærere på samme nivå. (Lærer – lærer).

Vertikale kvaliteter (leder – lærer)

En lederinformant har observert at relasjoner som mangler forståelse for at ledelsen ikke kan prioritere tiltak og oppfølging til bare et eller noen få utdanningsprogram, er relasjoner som kan oppleves utfordrende. Det betyr at relasjoner som mangler evne til å se på skolen som en helhet i forhold til implementering, kan vanskeliggjøre implementering av virksomhetsplan. Ledelsen jobber derfor kontinuerlig med relasjoner for å sikre at alle tenker på skolens felles beste og ikke bare kjempe for sine interesser. Dette er spilleregler som ledelsen ved skolen mener kan bidra til å motvirke relasjoner som hindrer at virksomhetsplan blir implementert.

I henhold til datamaterialet er trygghet i forhold til å gi både positive og negative tilbakemeldinger, og trygghet i forhold til å tørre å utfordre hverandre faglig en kvalitet ved relasjoner mellom leder – lærer som bidrar til implementering av virksomhetsplan.

Lederinformantene understreker i tillegg tillit og læring som viktige kvaliteter ved vertikale relasjoner mellom leder og lærer i forbindelse med implementering.

Vertikale kvaliteter i forhold til elever (lærer - elev)

Analysen viser at lærene vektlegger tillit som en kvalitet ved relasjonen mellom lærer – elev som bidrar til implementering av læreplan.

Horisontale kvaliteter (lærer - lærer)

Datamaterialet indikerer at lærerinformantene har noen tanker om hva som karakteriserer relasjoner som bidrar til at strategier blir implementert. Lærene vektlegger kjemi i form av at man passer sammen, tillit, humor og et felles menneskesyn som viktige ingredienser i forhold til å få læreplan implementert. Sitatet under bekrefter dette.

(Spørsmål: Er relasjoner viktig for å få til strategien i praksis?)

Jah, ja. Det ser jeg når man er kontaktlærer sammen med en person og. Hva du kan få til, altså. Når du har, nesten det du kan kalle kjemi. Og det handler om, du har tillit til hverandre ikke sant. Og du har humor, og du passer sammen. Du kan være kjempe forskjellig, men du har ting som passer sammen som er viktig. Og det er de grunnleggende tingene som er viktig. Menneskesyn, egentlig. Det er egentlig et stikkord. At du har et felles menneskesyn. Hvordan vi ser på elevene. Det er kanskje viktig for alle det der, om det er med it, eller om det er kontaktlærer du er sammen med eller.. fag. Det er da det fungerer. For da vet vi hvordan vi behandler elevene, og hvordan vi møter dem.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Det betyr at informanten opplever god kjemi, humor, tillit til hverandre, og et felles menneskesyn som kvaliteter ved relasjoner mellom lærere som bidrar til implementering av læreplan.

Analysen indikerer at fravær av trygghet mellom lærerkolleger, i forhold til å gi både positive og negative tilbakemeldinger og i forhold til å tørre å utfordre hverandre faglig, er med på å hindre at læreplan blir realisert. På samme måte vil tilstedeværelse av trygghet i relasjonen mellom lærere bidrar til implementering av læreplan.

Tabellen under oppsummerer hvilke kvaliteter informantene opplever som sentrale i person – person relasjoner i forhold til å lykkes med strategiimplementering. Tabellen viser i tillegg hvilke kvaliteter som ledelsen og lærere mener at vanskeliggjør implementering av strategi.

Tabell 7 Kvaliteter ved person – person relasjoner som bidrar til samt hindrer implementering av læreplan for lærerinformantene og virksomhetsplan for ledelsesinformantene.

	Kvaliteter ved person – person relasjoner som bidrar til strategiimplementering	Kvaliteter ved person – person relasjoner som hindrer Strategiimplementering
Vertikale kvaliteter Leder – Lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Tillit • Trygghet • At det skjer læring 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangler forståelse for at ledelsen ikke kan prioritere tiltak og oppfølging av bare et eller noen få utdanningsprogram. Det betyr at relasjoner som mangler evne til å se på skolen som en helhet i forhold til implementering, kan vanskeliggjøre implementering av virksomhetsplan.
Vertikale kvaliteter Lærer – Elev	<ul style="list-style-type: none"> • Tillit 	
Horisontale kvaliteter Lærer – Lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Tillit • Humor • Et felles menneskesyn i forhold til hvordan man møter og behandler elever • God kjemi i form av at man passer sammen • Trygghet 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangler trygghet, i forhold til i forhold til å gi både positive og negative tilbakemeldinger og i forhold til å våge å utfordre hverandre faglig.

Tabellen illustrerer at lederinformantene opplever tillit, trygghet og at det skjer læring som kvaliteter ved relasjoner, mellom seg og lærerne, som bidrar til implementering av virksomhetsplan. Ledelsen opplever at relasjoner som mangler evne til å se på skolen som en helhet i forhold til implementering, kan vanskeliggjøre implementering av virksomhetsplan.

For lærerinformantene er trygghet mellom lærerkolleger en viktig kvalitet ved relasjoner som både bidrar til og hindrer implementering av læreplan. Trygghet i denne sammenheng handler om å våge og gi både positive og negative tilbakemeldinger samt å våge og utfordre hverandre faglig. Lærene mener i tillegg at humor, et felles menneskesyn i forhold til hvordan man møter og behandler elever og at man har god kjemi i form av at man passer sammen – er kvaliteter ved lærer - lærer relasjoner som bidrar til implementering av læreplan. Analysen viser at tillit er en kvalitet ved både relasjoner til elever og til andre lærerkolleger som bidrar til strategiimplementering. Det betyr at tillit er en kvalitet ved vertikale relasjoner mellom leder – lærer, lærer – elev, og horisontale relasjoner mellom lærere som bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan.

4.1.5 Tillit

Min analyse har avdekket (kap. 4.1.4) at informantene opplever tillit som en spesielt viktig karakteristikk ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering. Datamaterialet indikerer at informantene har noen tanker om hvordan de forstår begrepet tillit. Dette innebærer at informantene beskriver innhold i begrepet samt former og mekanismer for tillit. Analysen viser i tillegg at informantene har snakket om hva slags kvaliteter eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering.

Analysen av tillit skiller mellom forståelse av begrepet på vertikalt og horisontalt nivå:

- Med vertikalt tillit menes tillit i relasjoner mellom ledelsen på den ene siden, og lærere på den andre siden. (Leder - lærer).
- Tillit i relasjonen mellom lærer og elev betegnes også som vertikal tillit. (Lærer – elev).
- Horisontalt tillit er tillit i relasjoner mellom ansatte på samme nivå, f.eks. mellomledere, fagkoordinator/faglærere, og lærere. (Lærer – lærer).

Vertikal tillit (leder – lærer)

Intervjuene avdekket at ledelsen forbinder tillit med trygghet. Dette underbygges av sitatet på neste side.

(Spørsmål: Tillit i sammenheng med relasjoner, tror du det har noe betydning?)

Jaa, det har det helt klart.

(Spørsmål: Hvordan da?)

Jo må jo ha. Jo men altså, jeg brukte ordet trygghet i stad og det er mye av det samme. Egentlig det da. At du har tillit til de andre om å., eh, hvis du skal oppnå noe selv og tørre å utfordre andre og sånn såå går jo det på gjensidig tillit og. Ja.

(Sitat fra Leder 2, Skole 1)

Lederinformantens uttalelser over, sammen med datamaterialet for øvrig, kan tolkes som at tilstedeværelse av tillit kan bidra til læring og faglig utvikling fordi man tør å utfordre hverandre faglig. Det betyr at læring og faglig utvikling (gjennom tillit) bidrar til implementering av virksomhetsplan. Informant vektlegger i tillegg at tilliten må være gjensidig.

Vertikal tillit i forhold til elever (lærer - elev)

Denne studien har ikke data på vertikal tillit mellom lærer og elev.

Horisontal tillit (lærer - lærer)

Lærene forbinder også tillit med trygghet. Sitatet under bekrefter dette.

Og det er tillit, at du føler sånn trygghet i gruppa på at vi er gode nok likevel. Altså, at alle mener at hverandre er gode.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 1)

Her kan informanten tolkes som at trygghet inngår i begrepet tillit. Lærerinformanten kan i tillegg tolkes som at vedkommende opplever at tilstedeværelse av tillit kan bidra til at lærerkolleger våger å snakke sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaring, og at dette bidrar til at de sammen lykkes med implementering av læreplan.

Å holde hva man lover er en form for tillit. Informanten i sitatet under bekrefter dette.

-De som jeg jobber med på Teknobuss. ... Når vi drifter den derre bussen. ... Hvis du ikke er sikker på at de andre har gjort de tinga dere har avtalt. Altså, altså det er helt utenkelig for oss. Og for meg og, helt utenkelig. Altså, de avtaler jeg har gjort med noen kollegaer på sånne ting. Altså, jeg hadde dødd før jeg ikke hadde gjort det, på en måte. Vi har drifta den for øvrig i, i på det 10ende året. Og det har ikke hendt en gang at, for eksempel ikke starter opp den morningen vi skal starte opp. Sånn at ingen har vært vekke. Noen ganger, har jeg og gått og vært så dårlig som ei fillerotte. Men altså den der tilliten. ... Det verdsetter nok jeg høyt hos de som jeg jobber med og. Og de som jeg omgås med her på skolen. Altså, de som ikke gjør det som de sier, har jeg ikke stor respekt for. Nei. Hvis jeg sier at jeg skal komme klokken halv 8, da er jeg der klokken halv 8. For å si det sånn.

(Sitat fra Lærer 2, Skole 1)

Lærerinformanten verdsetter tillit veldig høyt, og strekker seg langt for å holde hva vedkommende har lovet. Informanten kan tolkes som at det å holde hva man har lovet er viktig for at det skal eksistere tillit i relasjon til arbeidskollegaer. Fra samme sitat ser vi at denne informantene får redusert respekt for kollegaer som ikke holder hva de har lovet. Dette kan tolkes som at når en person ikke holder hva man lover, kan det innebærer at den andre parten i relasjonen får redusert tillit til den personen som ikke har holdt løftet sitt.

Analysen av tillit er oppsummert i tabellen på neste side.

Tabell 8 Innhold i begrepet tillit, samt hvilke kvaliteter eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering.

	Innhold i begrepet (former og mekanismer)	Kvaliteter eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering
Vertikal tillit Leder – Lærer	<i>Former for tillit</i> <ul style="list-style-type: none"> • Trygghet <i>Mekanismer for tillit</i> <ul style="list-style-type: none"> • Gjensidig tillit 	Tillit bidrar til læring og faglig utvikling fordi man våger å utfordre hverandre faglig, og at tillit gjennom læring og faglig utvikling bidrar til implementering av virksomhetsplan.
Vertikal tillit Lærer – Elev	Ikke data	Ikke data
Horisontal tillit Lærer – Lærer	<i>Former for tillit</i> <ul style="list-style-type: none"> • Trygghet • Å holde hva man lover <i>Mekanismer for tillit</i> <ul style="list-style-type: none"> • Å holde hva man lover 	Tilstedeværelse av tillit bidrar til at lærerkolleger våger å snakke sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaring, og dette bidrar til at de sammen lykkes med implementering av læreplan.

Tabellen illustrerer at både ledelsen og lærerne opplever trygghet som en form for tillit. Lærerinformantene mener i tillegg at å holde hva man lover er både en form for tillit og en mekanisme for tillit mellom lærerkolleger. Analysen indikerer at gjensidig tillit fungerer som en mekanisme for tillit mellom leder – lærer. Tabellen viser videre at vertikal tillit mellom leder - lærer kan bidra til læring og faglig utvikling fordi man våger å utfordre hverandre, og at tillit gjennom læring og faglig utvikling bidrar til implementering av virksomhetsplan. Tilstedeværelse av horisontal tillit mellom lærere bidrar til at lærerkolleger våger å snakke sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaring, og at dette bidrar til at de sammen lykkes med implementering av læreplan.

4.1.6 Oppsummering av analysen på Skole 1.

Analysen av Skole 1 er gjort med utgangspunkt i problemstillingen ”*Hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?*” Jeg har intervjuet to lærerinformanter, og to ledelsesinformanter ved Skole 1. Funnene viser at lederinformantene snakker om strategiimplementering i forhold virksomhetsplan, og at lærerinformantene snakker ut fra læreplan. Datamaterialet indikerer at læreplan er den mest sentrale strategiplanen i videregående skole fordi læreplan styrer hva elevene skal lære. I forbindelse med læreplan og eventuelle kompetansereformer, kunnskapsløft etc. gir fylket (i dette tilfellet Buskerud fylkeskommune) noen føringer videre til de videregående skoler om hva skolene skal jobbe videre med av strategier. Føringer fra fylket, sammen med skolenes egne satsingsområder, utgjør mål i virksomhetsplan og eventuelt en ordinær strategiplan. Det betyr at implementering av virksomhetsplan skal bidra til å legge til rette for implementering av læreplan i klasserommet.

Både lederinformantene og lærerinformantene har en tydelig forståelse av hva strategi er, og har noen tanker om hva de opplever som gode og dårlige strategier. I presentasjonen av analysen av hva informantene opplever som gode og dårlige strategier har jeg klassifisert dette i henhold til uttalte strategier (på papiret som i en et strategidokument) og i henhold til de strategier som faktisk skjer i virkeligheten (strategier i bruk). Ledelsen mener at en bra uttalt strategi (på papiret) kjennetegnes av å føre organisasjonen videre, at den er målbar eller har kontrollpunkter underveis samt har få mål som er gjennomtenkte i forhold til hva det er behov for. Ledelsen mener i tillegg at når de som skal implementere (dvs. lærerne) er tatt med på drøfting i forkant av formulering (av mål i virksomhetsplan), bidrar til bra uttalte strategier. Lærerinformantene beskriver en ”god” uttalt strategi i likhet med lederinformantene med at den er målbar, har få mål og at disse målene er aktuelle i forhold til de behov som lærerne opplever. Dataene indikerer i tillegg at lærerne opplever at en ”god” uttalt strategi engasjerer, driver fremover av seg selv og er god i bruk. Analysen viser at både lærerne og ledelsen opplever at ”gode” uttalte strategier blir implementert. En ”god” strategi i bruk assosieres av ledelsen med hvordan den blir implementert, at den er fleksibel i forhold til justering under implementering, at den bidrar til et positivt resultat, og at den blir implementert. Lærerinformantene vektlegger flere av de samme kvalitetene som ledelsen, og beskriver en ”god” strategi i bruk som at den er fleksibel i forhold til behov for justering i implementeringen, og at en ”god” strategi i bruk blir implementert. Lærerne mener i tillegg at en bra strategi i bruk kjennetegnes av at de involverte er enig i målene og hvordan målene

skal implementeres. Verken lederinformantene eller lærerinformantene opplever strategier i bruk som dårlige. Ledelsen og lærene har derimot noen tanker om hva som betegner som ”dårlige” uttalte strategier. Ledelsen beskriver ”dårlige” uttalte strategier som uaktuelle i forhold til samfunnsutviklingen, mens lærene mener at ”dårlige” strategier i bruk er uaktuelle i forhold til de behov de opplever i deres arbeidssituasjon (eksempelvis klasserommet). Lederinformantene opplever i tillegg uplanlagte eller mål som ikke er gjennomtenkte som mindre bra. Uttalte strategier som ikke har resultat eller et dårlig resultat karakteriseres også som ”dårlige” av ledelsen. Ledelsesinformantene er enig med lærerinformantene om at opplevd dårlige uttalte strategier er vanskelige og tidkrevende å implementere, og i enkelte tilfeller umulig å implementere. Lærene assosierer i tillegg ”dårlige” uttalte strategier med mange mål, og at målene er formulert av ledelsen uten at lærene har blitt hørt i forkant. Analysen har i tillegg vist at informantene (ledelsen og lærene) noen felles tanker om hva de opplever som dårlige uttalte strategier, og dette kan tolkes som at ledelsen og lærere ved Skole 1 vurderer strategier relativt likt.

Studien omfatter en analyse av hvilke grep informantene gjør for å lykkes med implementering av virksomhetsplan og læreplan. I analysen skiller jeg mellom vertikale grep fra ledelsen i forhold til lærere (leder – lærer), vertikale grep i forhold til elever (lærer – elev) og horisontale grep mellom lærere på samme nivå (lærer – lærer). Fremtredende vertikale grep fra ledelsen er å bidra med tiltak og følge de opp med tilrettelegging og evaluering. Samtaler mellom ledelsen og lærere er et sentralt verktøy i oppfølging og evaluering av tiltak. Et annet vertikalt grep er at ledelsen velger å ha få mål i virksomhetsplan for å konkretisere hva man skal jobbe med, og for å tydeliggjøre at målene i virksomhetsplan henger sammen med implementering av læreplan i klasserommet.

For å lykkes med implementering av læreplan i klasserommet bruker lærerne vertikale grep i forhold til elevene, som å oppfordrer elever til å ta tak i egen lærings situasjon og aktivt forsøke å løse faglige utfordringer. En lærerinformant kalte denne oppfordringen for *aksjon!* Datamaterialet indikerer at lærere bruker ”gode historier” som et aktivt tiltak for å lykkes med implementering av læreplan. Lærene bruker i tillegg kroppen fysisk i forbindelse med klasseromsundervisningen. Når en elev har falt ut av undervisningen, stiller lærerinformanten seg på knærne for å illustrere at lærer og elev sammen går tilbake dit hvor eleven mistet tråden i. Sammen finner de ut hvor eleven datt av, og læreren bygger eleven opp derfra. For å lykkes med implementering av læreplan blir elevene, gjennom klassemøter, presentert for

planene for de neste to ukene. I de samme klassemøtene har elevene anledning til å ta opp ting de er misfornøyd med. Å endre tilnærming for implementering i klasserommet ved behov er et ytterligere grep. Samtale med eleven er i tillegg et sentralt verktøy som lærere bruker for å implementere læreplan.

Det fremste horisontale grepet som gjøres mellom lærerkolleger for å lykkes med implementering av læreplan er også samtale, spesielt ”her og nå” samtaler.

Lærerinformantene vektlegger i tillegg holdninger og lojalitet til beslutninger. Analysen viser at lærerinformantene opplever horisontale grep fra mellomlederne som viktig for at de skal lykkes med implementering, og lærerinformantene vektlegger at mellomlederne bidrar med organisering gjennom å ta opp ting, sette av tid og inkludere lærene i forhold til planer. Det betyr at vertikale grep fra ledelsen og horisontale grep fra mellomledere er sentralt for at lærerne skal lykkes med implementering av læreplan i klasserommet.

Jeg har også undersøkt hvordan informantene beskriver relasjoner de opplever som gode og dårlige. I analysen av person – person relasjoner skiller jeg mellom vertikal relasjon mellom leder – lærer, vertikal relasjon i forhold til elever (lærer – elev) og horisontale relasjoner mellom lærere på samme nivå (lærer – lærer). Analysen viser at både ledelsesinformantene og lærerinformantene vektlegger tillit som et viktig karaktertrekk ved relasjonen mellom lærer – elev som grunnlag for at eleven skal lære. Det betyr at lærene og ledelsen mener at tillit bidrar til at det skjer læring i klasserommet, og at læreplan implementeres. Lederinformantene sier videre at en ”god” relasjon mellom leder og lærer karakteriseres av at partene i relasjonen lærer noe av hverandre, og av det er kvalitet på det som partene lærer bort – en leder kaller dette læringstrykk. Trygghet er en annen ytterligere ingrediens i det som beskrives som bra relasjoner både mellom leder – lærer, og lærerkolleger. Dataene viser at trygghet går på at partene våger å si hva man mener, både positive og negative tilbakemeldinger, samt at man våger å utfordre hverandre faglig. Analysen har i tillegg vist at ”gode” relasjoner mellom ledelsen og lærere fungerer som en kontekst for implementering av virksomhetsplan. En av lærerinformantene mener at en ”god” relasjon med nye elever vokser frem på grunnlag av at lærer har et positivt rykte hos eldre elever. Lærerinformantene mener i tillegg at ”gode” relasjoner mellom lærer og elev fungerer som en kontekst for implementering av læreplan. Humor, at lærerkolleger bryr seg om hverandre, og kommunikasjon som flyter lett oppleves å beskrive bra relasjoner mellom lærerkolleger. Lærerinformantene vektlegger i tillegg mentalt påfyll i form av at lærere lærer av hverandre, at lærerkolleger er tilgjengelig for

hverandre ved behov (eksempelvis når en lærer spør om råd) samt at lærere praktiserer lojalitet til beslutninger som lærerkollegene har tatt i fellesskap – som karaktertrekk ved relasjoner som betegnes som ”gode”. ”Gode” horisontale relasjoner karakteriseres også av at lærene opplever det lett å bli enig med andre lærere som man føler det er greit å omgås. Datamaterialet indikerer i tillegg at ledelsen beskriver en relasjon mellom leder og lærer som ”dårlig” når det ikke skjer læring i relasjonen. Lederinformantene assosierer i tillegg mangel på kommunikasjon med ”dårlige” relasjoner. Analysen har vist at lærene ikke assosierer ”dårlige” relasjoner med elever, men at ”dårlige” relasjoner til andre lærere karakteriseres av at den ene parten i relasjonen ikke våger ikke å si hva hun eller han mener (spesielt negative tilbakemeldinger).

Studien viser at både lederinformantene og lærerinformantene opplever en sammenheng mellom relasjoner og strategiimplementering. Informantene understreker generelt betydningen av å ha en bra relasjon når virksomhetsplan og læreplan skal implementeres. Analysen viser i tillegg at informantene assosierer konkrete kvaliteter med relasjoner som bidrar til strategiimplementering (implementering av virksomhetsplan for ledelsen og læreplan for lærer). I analysen skiller jeg mellom vertikale kvaliteter i person – person relasjon i forholdet mellom leder og lærer, vertikale kvaliteter i person – person relasjoner i forhold til elever (lærer – elev), og horisontale kvaliteter i person – person relasjoner mellom lærere på samme nivå. Lederinformantene opplever tillit, trygghet til å kommunisere og at det skjer læring som kvaliteter, mellom seg og lærene, som bidrar til implementering av virksomhetsplan. Ledelsen opplever at relasjoner som mangler evne til å se på skolen som en helhet i forhold til implementering, kan vanskeliggjøre implementering av virksomhetsplan. For lærerinformantene er trygghet i forhold til kommunikasjon mellom lærerkolleger en viktig kvalitet ved relasjoner som både bidrar til og hindrer implementering av læreplan. Trygghet i denne sammenheng handler om å våge og gi både positive og negative tilbakemeldinger samt å våge og utfordre hverandre faglig. Lærene mener i tillegg at humor, et felles menneskesyn i forhold til hvordan man møter og behandler elever og at man har god kjemi i form av at man passer sammen – er kvaliteter ved lærer - lærer relasjoner som bidrar til implementering av læreplan. Analysen viser at tillit er en kvalitet ved både relasjoner til elever og til andre lærerkolleger som bidrar til strategiimplementering. Det betyr at tillit er en kvalitet ved vertikale relasjoner mellom leder – lærer, lærer – elev, og horisontale relasjoner mellom lærere som bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan.

Det kom tydelig frem at informantene opplever tillit som en viktig kvalitet ved relasjoner som bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan. Forståelsen av begrepet tillit gjøres på et vertikalt og horisontalt nivå. Med vertikalt tillit menes tillit i relasjoner mellom ledelsen på den ene siden, og lærere på den andre siden (leder – lærer). Tillit i relasjonen mellom lærer og elev betegnes også som vertikal tillit (lærer – elev) selv om analysen ikke har data på dette. Horisontalt tillit er tillit i relasjoner mellom lærere på samme nivå, f.eks. mellomledere, fagkoordinator/faglærere, og lærere (lærer – lærer). Informantene beskriver hva de forstår med begrepet tillit, inkludert former og mekanismer for tillit, og analysen har indikert at det er kvaliteter eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering. Analysen har vist at både ledelsen og lærerne opplever trygghet som en form for tillit. Lærerinformantene mener i tillegg at å holde hva man lover er både en form for tillit samt en mekanisme for tillit mellom lærerkolleger. Mekanisme for tillit mellom leder – lærer er gjensidig tillit. Studien viser videre at vertikal tillit mellom leder - lærer kan bidra til læring og faglig utvikling fordi man våger å utfordre hverandre, og at tillit gjennom læring og faglig utvikling bidrar til implementering av virksomhetsplan. Tilstedeværelse av horisontal tillit mellom lærere bidrar til at lærerkolleger våger å snakke sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaringer, og dette bidrar til at de sammen lykkes med implementering av læreplan.

Oppsummering av analysen indikerer følgende hovedfunn ved Skole 1:

- Tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering
- Tillit bidrar til implementering av både læreplan og virksomhetsplan:
Vertikal tillit mellom leder – lærer bidrar til læring og faglig utvikling fordi man våger å utfordre hverandre faglig, og at tillit gjennom dette bidrar til implementering av virksomhetsplan.
Horisontal tillit mellom lærere på samme nivå bidrar til at lærerkolleger våger å snakke sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaringer, og dette bidrar til at de sammen lykkes med å implementere læreplan.

4.2 Ringerike videregående skole – Skole 2

4.2.1 Strategiplaner ved Skole 2

Skole 2 har følgende (ulike former for) strategiplaner:

- Virksomhetsplan (1-årig)
- IKT-plan (strategiplan utarbeidet på bakgrunn av et av målene i virksomhetsplanen, IKT er et av tre mål i virksomhetsplanen)
- Læreplan

Skolen har i tillegg Mål- og utviklingssamtaler (MUST), og det ble på intervjudtidspunktet opplyst at Mål- og utviklingssamtaler foreløpig ikke var gjennomført med alle skolens lærere. Samtalen gjøres med utgangspunkt i et MUST skjema, hvor den ansatte delvis kan sette seg egne mål som er i tråd med målsettingen i virksomhetsplanen. Den enkeltes målsettinger nedtegnes deretter på skjemaet med tiltak for aktivitet for læreren.

En gjennomgang av datamaterialet indikerer at læreplan er den mest sentrale strategiplanen i videregående skole fordi læreplan styrer hva elevene skal lære. I forbindelse med læreplan og eventuelle kompetansereformer, kunnskapsløft etc. gir fylket (i dette tilfellet Buskerud fylkeskommune) noen føringer videre til de videregående skoler om hva skolene skal jobbe videre med av strategier. Føringene fra fylket sammen med skolenes egne satsingsområder, utgjør mål i virksomhetsplan og eventuelt en ordinær strategiplan. Det betyr at implementering av virksomhetsplan skal bidra til å legge til rette for implementering av læreplan i klasserommet.

Datamaterialet indikerer at ledelses- og lærerinformantene har et noe ulikt forhold til skolens strategiplaner. Under intervjuene har jeg latt informantene besvare spørsmål om strategiplaner, med utgangspunkt i den eller de strategiplaner som informanten opplever å ha et nærest forhold til.

I analysen skiller jeg mellom nivåer for analyse, og dette kan illustreres med tabellen på neste side (jfr. kap. 3.4.5).

Tabell 3. Nivåer for analyse.

	Stilling	Informantbetegnelse
Vertikal dimensjon Leder – Lærer	Rektor og ansatte i stab	Leder 1 og Leder 2
Vertikal dimensjon Lærer – Elev	Mellomledere, fagkoordinatorer/faglærere, og lærere	Lærer 1 og Lærer 2
Horisontal dimensjon Lærer – Lærer	Mellomledere, fagkoordinatorer/faglærere, og lærere	Lærer 1 og Lærer 2

Tabellen viser at med vertikal dimensjon forstår jeg ledelsen som i Rektor og stab. Ledelsesinformantene betegnes Leder 1 og Leder 2. I denne studien klassifiseres i tillegg relasjonen mellom lærer – elev (og hvilke tiltak eller grep lærere gjør for at læreplan skal materialisere seg som læring i klasserommet) innenfor den vertikale dimensjonen. Lærerinformantene betegnes Lærer 1 og Lærer 2. Den horisontale dimensjonen omfatter forholdet mellom ansatte på samme nivå. For eksempel mellomledere (eksempelvis seksjonssjef), fagkoordinatorer/faglærere og lærere.

Analysen av hvilke strategiplaner som preger hverdagen til informantene konsentrerer seg om ledere i den vertikale dimensjonen og lærere i den horisontale dimensjonen.

Lederinformanter - virksomhetsplan

Datamaterialet indikerer at ledelsen har et bevisst forhold spesielt til skolens virksomhetsplan, og i analysen snakker ledelsesinformantene ut fra virksomhetsplanen så sant annet ikke er opplyst. Ledelsen sier at det føles godt å ha en plan (dvs. virksomhetsplan) som er styrende for valg av løsninger når det dukker opp umiddelbare problemstillinger i hverdagen. Det betyr at ledelsen benytter virksomhetsplanen som et aktivt oppslagsverk selv om det ikke refereres til virksomhetsplanen i det daglige. Et eksempel er at ledelsen ikke gir klarsignal for eventuelle tiltak eller planer før man har forsikret seg om at disse er i tråd med de målene som står oppført i virksomhetsplanen, og denne tilnærmingen kvalitetssikrer at virksomhetsplanen avspeiler seg i forhold til praktisk handling.

Analysen viser at også lederinformantene har en tydelig oppfatning av hva strategi er, og at de har noen tanker om hva de opplever som gode og dårlige strategier. Dataene avdekker at ledelsen bevisst skiller mellom uttalte (på papiret) strategier, og de strategier som faktisk skjer i virkeligheten. Analysen viser at ledelsen opplever de uttalte strategiene som gode når målformuleringen er utarbeidet av de som skal være sammen om å nå målet. Dataene indikerer i tillegg at en uttalt strategi som fører organisasjonen videre også er bra.

Strategier i bruk beskrives som ”gode” når de innebærer deltakelse, og når de som deltar føler ansvar og eierskap. Sitatet under bekrefter dette.

-Da tenker jeg veldig fort på deltakelse. ... At man kan ha et overordna mål, og at man finner ut hvem er det som skal være med for å nå det målet. Og at målformuleringa kanskje kan utarbeides av de som skal være sammen om å nå det. ... At man får veldig tidlig eierforhold ... til det målet. Og at de som er med, føler ansvar og får være med å utforme planene, ... strategien for å nå det. ... Da kan man få en god strategi.

(Sitat fra Leder 2, Skole 2)

Informanten har en opplevelse av at ”en god måte” å implementere en strategi på, assosieres med en ”god” strategi i bruk.

Analysen viser i tillegg at lederinformantene mener at en ”god” strategi i bruk blir implementert.

Dataene viser at lederinformantene assosierer ”dårlige” strategier med uttalte strategier, og ikke med strategier i bruk. Ledelsen beskriver uttalte strategier som har temaer som er helt på siden av det man regner med at blir virkelighet som ”dårlige”. Sitatet under understreker dette.

-En dårlig strategi er jo å velge temaer som er helt på siden av det som en regner med at blir virkelighet. Sånn at en kan regne med å få det til. Så vitsen må jo være å finne temaer som er, som passer organisasjonen. Som fører organisasjonen videre, men som ikke er helt på siden.

(Sitat fra Leder 1, Skole 2)

Informanten vektlegger det å ha en bevissthet rundt utarbeidelsen av strategier for å unngå å lage en strategi som blir ”dårlig”.

Lederinformantene bød dessuten på konkrete eksempler på hva som er en ”dårlig” strategi, og sitatet under er et eksempel på dette.

-Det var en dårlig strategi å få så kort tid på å skulle implementere nye læreplaner.

(Sitat fra Leder 2, Skole 2)

Utsagnet kan tolkes som at å sette av for liten tid til å implementere strategier assosieres med en ”dårlig” strategi. Dette betyr at nok tid eller et visst innslag av slack er nødvendig i forhold til å få ting til å fungere.

En annen observasjon er at ”dårlige” uttalte strategier er vanskelig og tidkrevende å implementere, og i enkelte tilfeller umulig å implementere.

Lærerinformanter - læreplan

Lærerinformantene angir å ha et aktivt forhold til læreplan, og at det er den strategiplanen som preger hverdagen. Dette innebærer at lærerinformantene har besvart mine spørsmål om strategiplaner og implementering med utgangspunkt i læreplan. Læreplan skal materialisere seg i klasserommet som læring hos elever, og analysen viser at lærerinformantene har stor grad av selvbestemmelse i forhold til å legge opp undervisningen. Det betyr at læreplan styrer hva elever skal lære (målene), men hvordan målene i læreplan nås er opp til den enkelte lærer.

Analysen viser at lærerinformantene har en tydelig oppfatning av hva strategi er, og at de har noen tanker om hva de opplever som gode og dårlige strategier. Dataene avdekker at

lærerinformantene bevisst skiller mellom uttalte (på papiret) strategier, og de strategier som faktisk skjer i virkeligheten. En av lærerinformantene har ikke et bevisst forhold til hva som er en ”god” strategi, men formulerer en oppfatning av at den har effekt på kort og lang sikt. Sitatet under viser i tillegg, at spørsmålet stimulerer til læring hos informantene.

(Hva er en god strategi for deg?)

En god strategi, det innebærer.. Jah, hva innebærer en god strategi? Jeg føler at skal det være en god strategi, så må det være noe som ... Kan gi meg en god effekt på kort sikt, og kan gi meg en effekt på lang sikt. Også bør det også være en som ikke er for.. altså, kostnadsbesparende, hvis du skjønner hva jeg mener. Nei, altså sånn i forhold til idrett, energibesparende. ... Også må det være en løsning hvor jeg ser at, i enden her så blir det noe bra. Altså, det må bli noe som ja. Noe sånn generelt da. Vanskelig spørsmål, egentlig. Men.. Tenker ikke så ofte på det.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 2.)

Her ser vi at informantene understreker betydningen av at en bra strategi i bruk må være mer enn gjennomførbar, den skal i tillegg ha et fruktbart resultat.

Datamaterialet indikerer videre at lærerinformantene assosierer en bra strategi i bruk med ”en god måte” å implementere den på, og at bra strategier blir implementert.

Lærerinformantene assosierer ”dårlige” strategier med uttalte strategier, og ikke med strategier i bruk. Mål som ikke innehar en plan for hvordan man skal komme fra et sted til et annet oppleves som ”dårlig”. Sitatet under bekrefter dette.

-Du skal nå et mål, også kommer du dit bare på et tilfeldig vis. Det vil være en slags dårlig strategi.

(Sitat fra Lærer1, Skole 2)

Informanten mener at strategien må innebære en retning, og gjerne delmål, for hvordan man skal nå målet.

Hvordan informantene beskriver en strategi som de opplever som god, og en strategi de karakteriserer som ”dårlig” er oppsummert i tabellen under.

Tabell 9 Hvordan lærer- og ledelsesinformantene karakteriserer strategier de opplever som gode og dårlige. Tabellen skiller i tillegg mellom uttalte strategier og strategier i bruk.

	”God” uttalt strategi (på papiret)	”God” strategi i bruk	”Dårlige” uttalte strategier (på papiret)	”Dårlig” strategier i bruk
Ledelsen	<ul style="list-style-type: none"> • Fører organisasjonen videre • Kjennetegnes av at målene er utarbeidet av de som skal være med å nå målene 	<ul style="list-style-type: none"> • En ”god” strategi i bruk assosieres med hvordan den blir implementert • En ”god” strategi i bruk blir implementert • Innebærer at de som deltar i implementeringen føler ansvar og eierskap 	<ul style="list-style-type: none"> • Vanskelige og tidkrevende å implementere • I enkelte tilfeller umulig å implementere • Har urelevante tema i forhold til hva det er behov for • Å sette av for liten tid til implementering 	Assosierer ikke ”dårlige” strategier med strategier i bruk
Lærere	<ul style="list-style-type: none"> • Har retning, og delmål for hvordan man skal nå målet 	<ul style="list-style-type: none"> • En ”god” strategi i bruk assosieres med hvordan den blir implementert • En ”god” strategi i bruk blir implementert • ”God” på kort og lang sikt • Assosieres med et 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangler retning, og delmål for hvordan man skal nå målet 	Assosierer ikke ”dårlige” strategier med strategier i bruk

		fruktbart resultat		
--	--	--------------------	--	--

Tabellen illustrerer at de uttalte strategiene som ledelsesinformantene beskriver som ”gode”, har betydning i forhold til å føre organisasjonen videre. Ledelsesinformantene mener videre at ”gode” uttalte strategier kjennetegnes av at målene er utarbeidet av de som skal være med å nå målene. For lærerinformantene kjennetegnes ”gode” uttalte strategier av at de har retning, og delmål for hvordan man skal nå målet. De strategiene som karakteriseres som bra av de som faktisk skjer i virkeligheten relateres til hvordan de implementeres av både ledelsen og lærere. Både lærer- og ledelsesinformantene mener at de strategiene som de beskriver som ”gode” er de strategiene som blir implementert. Ledelsesinformantene mener i tillegg at ”gode” strategier i bruk innebærer at de som deltar i implementeringen føler ansvar og eierskap, mens lærerinformantene mener at en ”god” strategi i bruk er god både på kort og lang sikt. Lærerinformantene assosieres i tillegg en ”god” strategi i bruk med et fruktbart resultat.

Felles for lærer- og ledelsesinformantene er at de assosierer ”dårlige” strategier med uttalte strategier og ikke med strategier i bruk. Analysen viser at de uttalte strategiene som både ledelses- og lærerinformantene betegner som ”dårlige”, karakteriseres som vanskelige og tidkrevende å implementere – samt at de i enkelte tilfeller er umulig å få fullstendig implementert. Ledelsesinformantene assosierer i tillegg ”dårlige” uttalte strategier med å ha urelevante tema i forhold til hva det er behov for, samt at det settes av for liten tid til implementering. For lærerinformantene karakteriseres en ”dårlige” uttalt strategi med at den mangler retning, og delmål for hvordan man skal nå målet.

4.2.2 Implementering

Analysen omfatter en diskusjon av hvilke grep informantene gjør for å lykkes med strategiimplementering. Her skiller jeg mellom vertikale og horisontale grep, og hva jeg forstår med disse begrepene kan illustreres slik:

- Vertikale grep fra ledelsen (Rektor og stab) til lærere generelt. (Leder – lærer). Ledelsesinformantene betegnes Leder 1 og Leder 2.

- Vertikale grep fra lærere til elever. (Lærer – elev).
Ved sitatbruk omtales lærerinformantene som Lærer 1 og Lærer 2.
- Horisontale grep skjer mellom ansatte på samme nivå, for eksempel mellomledere, fagkoordinator/faglærere og lærere. (Lærer – lærer).

Analysen viser at informantene er enig i at det er ledelsen som har det overordnede ansvaret for at strategiplanene blir implementert, men at det er ”- *lærene som må sette det om i praksis ovenfor elevene*” (Sitat fra Leder 2, Skole 2). Mellomlederne har videre en sentral rolle i forhold til å legge til rette for at strategiene kan bli gjennomført på de ulike områdene.

Vertikale grep (leder – lærer)

Analysen viser at lederinformantene gjør vertikale grep i forhold til å implementere virksomhetsplan. Ledelsen sier de forsøker å lytte til organisasjonen i forhold til valg av strategiske mål, og ledelsen ser betydningen av å samarbeide med de ansattes representanter i forhold til strategiske planer fordi disse planene skal gjennomføres. Sitatet under bekrefter dette.

-Syntes at det som er fint med det, er at det går ... å jobbe.. flere sammen. Altså, det er vanskelig. Derfor er det viktig å få innspill fra andre. ... For ... virksomhetsplanen hos oss er et veldig viktig samarbeidsdokument i forhold til tillitsvalgte. For, for de ansatte. Og de er jo da med på arbeidet.

(Sitat fra Leder 1, Skole 2)

Utsagnet over gir uttrykk for at ledelsen er åpen for å få innspill fra tillitsvalgte i tilknytning til virksomhetsplanen, og at ledelsen ser på virksomhetsplanen som et samarbeidsdokument. Men dataene viser at de ansatte bare er indirekte representert, og ikke direkte i form av faglærere eller områdeledere i forhold til strategisk planlegging. Ved Skole 2 betegnes den læreren som har det øverste ansvaret for et bestemt fagområde, for eksempel studiespesialisering eller dans og musikk, som områdeleder. Dette betyr at områdelederne har

ansvaret for å legge til rette for at lærerne skal få de ulike planene gjennomført i klasseromssituasjonen, uten at de har direkte innflytelse på utarbeidelsen av disse planene. Sitatet under bekrefter dette.

(Du sier det er områdelederne som setter det ut i virke, ut i hverdagen. Er de med og bestemmer?)

Nei.. nei, det kan du faktisk si at ... at de er faktisk litt lite med og bestemmer.

(Ja, for det handler veldig mye om de..?)

Ja. Ja, jeg har nok kanskje tona ned faglærerne mye her da. For det er klart at faglærerne er også utøvende i klasserommet. Men..., det blir neste ledd igjen. Og de er heller egentlig ikke med og bestemmer. Men de har tillitsvalgte med som ..., sine representanter da. ... Du kan godt si at det er sånn sentralistisk prosess dette her. ... Enig i det at jeg som representant for ledelsen er en viktig agent, også er det da de tillitsvalgte som representant for de ansatte. Og at vi. Den er kanskje litt lite demokratisk. Og det kan gjøre at den ikke er så god, ikke sant. For da får en ikke folk med seg så lett. En begrunnelse for det er jo at den delvis er litt sentralstyrt fra fylkeskommunen da. Altså, den inneholder.. deler som politikerne gjerne vil at vi skal gjennomføre. Og da må det være litt sånn. Men ikke bare være sentral, ikke bare være demokratisk. Og det at en skal få, kunne virke som en del av lønnsforhandlinger også, er kanskje riktig at den er litt arbeidsgiverstyrt. Kanskje. .. Men jeg ser at det er et problem. At den burde vært mer diskutert ute.

(Sitat fra Leder 1, Skole 2)

Her ser vi at ledelsesinformanten reflekterer over problemstillingen, og fremstår etter hvert som åpen for endring på dette området.

Andre vertikale grep fra ledelsen er at de bidrar med tiltak som ulike typer møter, og mål- og utviklingssamtaler (MUST) som et ledd i å få strategiplanen implementert. Møtene kan være alt fra planleggingsdager til møter i seksjonene og kortere møter. Intensjonen med særlig ”de

små og mer intime” møtene er å skape refleksjon i forhold til undervisningen som den enkelte lærer gjør i timen. Dette er et konkret tiltak for å få strategiimplementeringen materialisert i klasserommet. Som vi kan se av sitatet på neste side er samtale og refleksjon sentrale stikkord i denne sammenheng.

(- Hvilke tiltak gjør du for å få strategiplanen implementert?)

Det er å ha møter, hvor vi kommer så langt at vi får sagt, hva betyr dette for din undervisning i timen. Hva, hva skal du gjøre? ... Før MUST-samtalene nå i.. vinter, vår, så tilbrakte jeg en hel økt med hver enkelt lærer. Og ga tilbakemelding på hvordan min oppfatning av hvordan økta fungerte.

(Sitat fra Leder 2, Skole 2)

Ledelsen legger til rette for å skape arenaer for refleksjon slik at implementeringen skal skje på en god måte. I tillegg til møter, har skolen intensjon om å lage en teamordning hvor lærerne kan bli observert i klasserommet for deretter å få tilbakemelding fra kollegaer på samme nivå. Tidligere har disse observasjonene vært basert på egne ønsker om hva man vil at observatøren skal se etter. Selvvalgte tema for observasjon ble i følge datamaterialet mottatt på en positiv måte. Sitatet under bekrefter dette.

-Men det å kunne ha refleksjon. ... Fra høsten av så må vi få til et, en slags team ordning. Med trioer eller et eller annet sånt, hvor man går og er inne i klassen til hverandre. Sånn at man kan ha litt refleksjon rundt, hvorfor valgte du den måten å gjøre det på. At man har noen å snakke med på sitt eget nivå, som da.. Kan være et speil. Vi har gjort sånne arbeider tidligere, og det har vært veldig positivt. Enda en, man er liksom redd for å legge noe.. i tillegg da. Som arbeidsoppgaver. Men når det gjelder utvikling av lærerrollen og klasseledelse, så syntes jeg at det er vanskelig å se bedre måter å gjøre det på. Det vi har gjort tidligere er at vi har avtalt, hva er det vi ser etter. Og at den som blir observert, bestemmer hva er det jeg vil ha observert. Og hva er det jeg vil ha tilbakemelding på. Sånn at det er den som legger rammene. Og det, det har fungert veldig godt. ... Så..dette med å velge riktig metode for å nå.. det målet du er ute etter. Så.. Så dette med å velge riktig strategi på de forskjellige

måtene, det.. Det er en utfordring. ... Men jeg, jeg.. tror at jeg bruker empati, medmenneskelighet. Men også å liksom ta høyde for personligheten og behovene. Men også å kunne tørre å si fra om hvordan jeg oppfatter det.

(Sitat fra Leder 2, Skole 2)

Utsagnet reflekterer at ledelsen ved Skole 2 er bevisst på hva slags tilnærming man har ovenfor lærerne. Informanten angir at empati, medmenneskelighet, det å ta høyde for den enkeltes behov og personlighet i kombinasjon med å gi tilbakemeldinger er gode tiltak for å få til en vellykket implementering.

En av ledelsesinformantene vektlegger at lærere gjør det man har planlagt som betydningsfullt i forhold til å få planer implementert. Datamaterialet indikerer videre at ledelsen bruker vertikale grep som å tilstrebe en lik praksis basert på en grunnleggende felles forståelse som ledd i å lykkes med implementering av strategier.

En annen observasjon er at beslutninger om eventuell godkjenning av forespørsler fra lærere, planer og tiltak gjøres i tråd med retningslinjer i virksomhetsplanen. Sitatet under bekrefter dette.

-Når jeg får søknader fra lærere som vil på kurs, som tenker etterutdanning, som tenker aktiviteter med elevene og sånn. Så.. føler jeg at da må jeg se om det er innenfor de målene som vi har satt oss. For av og til så er det ting som kommer opp som er veldig.. ja motiverende for lærere og elev og..sånn så. Så du kan jo si at selv om virksomhetsplanen er definert, det er målet. Så er det mange mål, veier til et mål. ... Men jeg syntes han er litt viktig å ha som et dokument, for å vite at man er innenfor rammene.

-Hver gang vi står i et veikryss, så er det greit å se på skiltene. Og se hvilken vei man skal gå.

(Sitat fra Leder 2, Skole 2.)

Sitatet over viser at ledelsen navigerer etter virksomhetsplanen, og dette bidrar til at virksomhetsplanen blir implementert i praksis.

Vertikale grep i forhold til elever (lærer – elev)

Analysen viser at lærerinformantene assosierer det å implementere strategier med implementering av læreplan i klasserommet. Lærerinformantene snakker derfor med utgangspunkt i læreplan om hvilke vertikale grep de gjør i forhold til at elevene skal lære.

Datamaterialet indikerer at lærerinformantene vektlegger vertikale grep som å ha en plan for hvordan man best mulig kan nå målet, og at de er opptatt av å ha delmål som ledd i å nå det store målet. Det betyr at informantene har flere mindre planer som man gjennomfører som ledd i og implementerer hovedmålene i læreplan. Dette er en tilnærming som eksempelvis benyttes ved gjennomføring av Cooper-test i kroppsøving, og sitatet under bekrefter dette.

-Hvis jeg har en idrettsklasse, og vi har et mål hvor vi skal for eksempel løpe en test. En cooper-test.... Da tenker jeg at da lager vi en plan for hvordan vi best mulig skal nå det målet. Og løpe best på cooper`n. Og da er det jo... å legge frem at vi bør jo ha ... mange intervall økter og andre metoder for å trene.. løping. Langkjøring, hurtigkjøring. Og så skal vi da få dette inn med restitusjon i mellom. Da vil det være.. en strategi

(Sitat fra Lærer 1, Skole 2.)

Cooper-testen er en vanlig løpetest i kroppsøving hvor elevene skal løpe lengst mulig på tolv minutter, og her ser vi at informanten i sitatet over er opptatt av metode eller fremgangsmåte for at elevene skal prestere best mulig på Cooper-testen. Lærerinformantene angir generelt at det å ha en fremgangsmåte som er hensiktsmessig er en del av selve undervisningen, og at erfaring i klasserommet oppleves som fruktbart når man skal finne et undervisningsopplegg som fungerer.

Analysen viser at lærerinformantene sier de ofte opplever og må endre tilnærming i forhold til å ha et læringsmål. Det betyr at å ha evne til å endre tilnærmingen (når behovet tilsier det) for hvordan man når målet er vertikale grep for å lykkes med implementering av strategier. En av informantene angir eksempelvis at det å være smidig og kreativ oppleves som nært forbundet med og nå et læringsmål.

Datamaterialet indikerer videre at samtale mellom lærer og elev står sentralt i forbindelse med implementering av strategi i klasserommet. Analysen viser at ved Skole 2 benytter man flere forum for samtale, og sitatet under bekrefter dette.

-Vi har it`s learning ... da kan du ha samtaler også diskuterer du problemer. Har ikke brukt det veldig mye, men brukt det litte grann. Og det har egentlig vært nyttig. Og da, kan du for eksempel kaste ut en påstand. ... treningslære. Jeg mener ... at det å gå... diagonalt. Jo det å gå diagonalgang opp Ringkollbakken. Altså, slalombakken. Det er mer energisparende. Eller du går da raskere opp den, enn ved å gå skøyting. Det er min påstand. Slenger den ut. Og så vil jeg så se. Så er det er kanskje ... 15 av 30 som syntes det er interessant. Også hiver de seg på. Og så vil jeg se på en måte at, ok, her har folk på en måte forstått. Altså, noen sier at nei, det er jo helt feil. Du går mye raskere hvis du går skøyting. Forklarer hvorfor. Og den diskusjonen der, den er litt spennende. Da, da får du på en måte. Da kan du se hva folk tenker. Du har en dialog, uten at du trenger å ha den i klasserommet. For da bruker du på en måte opp litt tid på en, og ikke på så mange. Og så ser du hvem som er aktive. Og hvem som på en måte, dette bryr meg ikke. Så det, det er en måte jeg bruker. Eller har brukt da.

(Fin læringsarena?)

Veldig fin. ... Så det må ikke bare være den der i samtale i timen. I timen så bruker jeg gjerne tid på å gå igjennom stoffet. Og så bruker man tid på oppgaver eller, ..., dialog da.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 2.)

Sitatet på forrige side viser at It`s learning er et digitalt læringsforum (i regi av skolens hjemmeside) som både lærere og elever benytter seg av. Her ser vi at informanten gjerne inviterer elever til diskusjon av påstander i dette forumet, og det kan tolkes som at digitale samtaler er et verktøy som lærerne kan benytte som ledd i implementering av læreplan.

I tillegg er en av lærerinformantene opptatt av at lærerne må se elevene sine, og ha en bevissthet rundt dette. Datamaterialet indikerer at det å se eleven, innebærer å fange opp hvilke behov om hjelp den enkelte elev har, samt å gi den nødvendige hjelpen slik at eleven når målene i læreplan om hva som skal læres. Det betyr at det å se elevene er en viktig del av det å lykkes i å hjelpe elevene til å nå de mål som er på læreplan, og at det å se elevene sine kan ha betydning for implementering av læreplan i klasserommet.

Analysen viser videre at lærerne ved Skole 2 kan være handlekraftige i form av å få ”dekket inn” det de opplever som svakheter i læreplan. I fag, som idrett, er det et veldig fokus på testing og måling. Resultater skal fylles inn i skjema, men det er ikke ”kolonner” for innsats, interaksjon og det positive. Dette betyr at eksisterende reform ikke fanger opp det å være ivrig eller har rom for at temaer skal modnes. Dataene viser at her evner lærerne og ”-bake innsatsen inn i de temaene vi er igjennom. Sånn at man på en måte likevel får det.” (Sitat fra Lærer 1, Skole 2) Sitatet illustrerer at det kan være behov for å endre på den uttalte strategien, og det betyr at den strategien som skjer i virkeligheten, som blir implementert, kan være forskjellig fra den uttalte.

Horisontale grep (lærer – lærer)

Dataene viser at lærerinformantene gjør horisontale grep mellom lærerkollegaer for å lykkes med å implementere læreplan.

Under intervjuene har det kommet frem at mellomlederne har en helt sentral rolle i forhold til implementering av strategiske planer, fordi det er mellomlederne som sørger for at strategiene blir gjennomført på de ulike studieområdene. Dataene viser dessverre ingen ting om hvordan mellomlederne gjør dette i praksis. Studien har derimot empiri på andre horisontale grep mellom lærerkollegaer. Datamaterialet indikerer at lærerne tidvis diskuterer hvordan de skal få

elevene til å fullføre og bestå videregående skole, og dette kan tolkes som at samtale mellom kollegaer er en viktig ingrediens i å implementere strategier ved Skole 2.

For å oppsummere hvilke grep som gjøres av ledelses- og lærerinformanter for å implementere strategiplaner ved Skole 2, har jeg laget en tabell som illustrerer dette.

Tabell 10 Vertikale og horisontale grep som benyttes som ledd i implementering av strategiplaner ved Skole 2.

Vertikale grep Leder – Lærer Virksomhetsplan	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelsen lytter til lærerne med hensyn til hvilke mål skolen skal ha i virksomhetsplanen • Ledelsen bidrar med tiltak som møter og MUST-samtaler • Ledelsen er opptatt av hvilken tilnærming de anvender ovenfor lærerne, og er bevisst på å møte lærerne med empati, medmenneskelighet, forsøker å ta høyde for den enkeltes behov og personlighet i kombinasjon med å gi tilbakemeldinger • Ledelsen avgjør aktivt beslutninger om godkjenning av eventuelle forespørsler, tiltak og planer i tråd med retningslinjene i virksomhetsplanen • Samtale er generelt en sentral ingrediens i anvendelsen av de vertikale grepene • De ulike vertikale grepene legger til rette for refleksjon, og refleksjon er et ledd i å lykkes med implementering av strategier
Vertikale grep Lærer – Elev Læreplan	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerne lager delmål som ledd i å nå hovedmålene i læreplan • Lærerne endrer den uttalte strategien (på papiret) ved behov • Refleksjon er et fremtredende vertikalt grep mellom lærer - elev, eksempelvis gjennom å se eller oppfatte hva slags hjelp den enkelte elev trenger for å nå målene i læreplan • Samtale er et sentralt verktøy i anvendelse av vertikale grep mellom lærer og elev
Horisontale grep Lærer – Lærer Læreplan	<ul style="list-style-type: none"> • Samtaler mellom kollegaer

Tabellen illustrerer at ledelsen ved Skole 2 anvender vertikale grep som å forsøke å lytte til de tillitsvalgte i valg av mål i virksomhetsplanen, og bidrar med tiltak (eksempelvis møter og

MUST-samtaler) for å implementere strategier. I tillegg er ledelsen opptatt av hvilken tilnærming de anvender ovenfor lærerne, og er bevisst på å møte lærerne med empati, medmenneskelighet, forsøker å ta høyde for den enkeltes behov og personlighet i kombinasjon med å gi tilbakemeldinger. Samtale er generelt en sentral ingrediens i anvendelsen av de vertikale grepene. Et ytterligere vertikalt grep i implementeringen av virksomhetsplan, er at ledelsen aktivt avgjør beslutninger om godkjenning av eventuelle forespørsler, tiltak og planer i tråd med retningslinjene i nevnte strategiplanen. Analysen indikerer at de ulike vertikale grepene legger til rette for refleksjon, og at refleksjon er et ledd i å lykkes med implementering av virksomhetsplan. Refleksjon er også er fremtredende vertikalt grep mellom lærer - elev, eksempelvis gjennom å se eller oppfatte hva slags hjelp den enkelte elev trenger for å nå målene i læreplan, for å lykkes med implementering i klasserommet. Samtale fremstår som er sentralt verktøy også i anvendelsen av de vertikale grepene mellom lærer og elev. Andre vertikale grep i forhold til elever er å lage delmål som ledd i å nå hovedmålene i læreplan, samt å endre den uttalte strategien ved behov. Det fremtredende horisontale grepet mellom lærere, for å lykkes med implementering av læreplan, er samtale.

4.2.3 Person – person relasjoner

Temaet relasjoner analyseres i forhold til nivå, og studien skiller mellom vertikal og horisontal relasjon:

- Med vertikal relasjon forstår jeg relasjoner mellom ledelsen, som i Rektor og stab, og lærere generelt. (Leder – lærer).
- Relasjoner mellom lærer – elev klassifiseres også som en vertikal relasjon. (Lærer – elev).
- Horisontal relasjon omfatter relasjoner mellom lærere på samme nivå, for eksempel mellomledere, faglærere/fagkoordinator og lærere. (Lærer – lærer).

Fokuset på relasjoner er knyttet til problemstillingen ”*Hva karakteriserer relasjoner som bidrar til strategiimplementering?*”, og undersøker hvordan informantene beskriver relasjoner som de opplever som gode og dårlige.

Vertikal relasjon (leder – lærer)

Analysen viser at lederinformantene anerkjenner betydningen av relasjoner samt at de er opptatt av å vedlikeholde relasjoner. Å vedlikeholde relasjoner eksempelvis gjennom å variere eksempelvis rom og bord for hvor man spiser lunsj, kan være nyttig når man senere trenger å snakke med kollegaer både formelt og uformelt. Sitatet under er et eksempel på dette.

-Men det å bytte bord, det er mer en bevissthet som har kommet til meg de siste par årene. ... For det er noe med å pleie den uformelle relasjonen, for å.. stå rusta for den store samtalen. Eller de store. ... Når det snakkes om, altså når man skal veilede.. Hvis man må ta vanskelige samtaler ut i fra personlige hensyn eller fra pedagogiske hensyn, så er det så mye bedre å få gjort det når man har en dialog.. som er der.

(Sitat fra Leder 2, Skole 2)

Sitatet over viser at når ledere pleier relasjoner til de ansatte, kan det gjøre det lettere å ta opp ulike problemstillinger fordi det allerede eksisterer en dialog mellom partene. Dette kan tolkes som at personlige relasjoner fungerer som en kontekst for å løse eventuelle utfordringer man står ovenfor.

Analysen viser i tillegg at ledelsen anerkjenner betydningen av relasjoner som kontekst ved å legge til rette for at folk skal snakke sammen på både formelle og uformelle arenaer med intensjon om at kollegaer utvikler og deler kunnskap og erfaringer - som ledd i strategiimplementering.

Ledelsesinformantene har noen tanker om hva de assosierer med ”gode” og ”dårlige” relasjoner, selv om de angir at det er lite av opplevd dårlige relasjoner ved skolen. Dataene viser ledelsen assosierer dårlig kjemi, misunnelse, faglige og personlige motsetninger, ulik utdanningslinje eller type med ”dårlige” relasjoner. Datamaterialet indikerer videre at et negativt kroppsspråk (ikke verbalt språk) kan stimulere en relasjon negativt.

Når ledelsen skal beskrive hva som kjennetegner en relasjon som de opplever som god, bruker de stikkord som respekt, tillit og omtanke. Sitatet under bekrefter dette.

(Hvordan vil du beskrive en god relasjon. Hva betinger det?)

-Respekt. Og tillit. ... Omtanke. ... Så, så er det jo noe med.. Hva slag relasjon. Altså, en jobbrelasjon..

(Sitat fra Leder 2, Skole 2)

Her ser vi at informanten skiller mellom type relasjoner. Informanten påpeker at hun beskriver hva hun opplever som en god relasjon i jobbsammenheng. Fokuset i denne studien er på løpende arbeidsrelasjoner, slik informanten vektlegger.

Vertikal relasjon i forhold til elever (lærer – elev)

En av lærerinformantene mener at en ”god” relasjon til elever innebærer at vedkommende smiler, opptre vennlig bestemt, er ærlig, og ler sammen med elever i klasserommet.

I tillegg benytter samme informant seg av å ha noen ”spilleregler” for hva som er akseptabel adferd og ikke fra elevene i klasserommet. Intensjonen med dette grepet er å redusere forstyrrende elementer (som for eksempel støy og pc-bruk) som kan hindre læring. Dette kan tolkes som at informanten opplever at det å ha ”spilleregler” for hva som er akseptabel adferd fra elever bidrar til en bra relasjon mellom lærer og elev. Det betyr at dersom elever ikke følger disse ”spillereglene” for adferd i klasserommet, medfører det at lærerinformanten opplever de konkrete relasjonene som mindre bra.

Datamaterialet indikerer at det er viktig å ha en ”god” relasjon til elever for å lykkes med å implementere læreplan i klasserommet. Når elever ikke følger lærers ”spilleregler” for akseptert adferd, kan støy hindre implementering av læreplan i klasserommet.

Horisontal relasjon (lærer - lærer)

Analysen viser at lærerinformantene i likhet med ledelsen anerkjenner betydningen av relasjoner, og en av lærerinformantene opplyser å spise lunsj i tilknytning til det kontoret vedkommende tilhører fordi der deler man mye kunnskap og erfaringer. Det kan tolkes som at relasjoner mellom lærere fungerer som en kontekst for å løse eventuelle utfordringer.

Dataene viser at lærerinformantene gjør seg flest betraktninger om hva de opplever som en god relasjon, mens en "dårlig" relasjon oppsummeres med å karakteriseres med dårlig kjemi.

Datamaterialet indikerer at lærerinformantene vektlegger tillit, og anser læring og faglig utveksling som sentrale ingredienser i en relasjon de beskriver som "god". Analysen viser at en relasjon hvor man deler kunnskap, kompetanse, erfaring samt at man gir hverandre tips oppleves som positivt fordi det er tidsbesparende og lærerikt.

Lærerinformantene mener i tillegg at en "god" relasjon innebærer å kunne snakke om mye, det å stole på den man snakker med, noe like interesser, og at man gjerne liker den andre personen. Dette bekreftes av sitatet under.

(Hva legger du i en god relasjon?)

En god relasjon. ... Man kan ... prate om.. mye. ... Man kan stole på den man prater med. ... En god relasjon da har man ofte litt sånn like interesser kanskje. ... Ja, kanskje litt sånn, ikke nødvendigvis samme faglig ståsted. Jeg har god relasjon med ... en del andre kollegaer også. Men ... jeg må like personen litt. Må liksom like vedkommende. Føler jeg.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 2)

Informanten gir uttrykk for at det å ha like interesser til en viss grad, ikke betinger at man har samme faglige ståsted. Det kan tolkes som at "gode" relasjonene ikke nødvendigvis begrenser seg til de nære kollegaer. Her ser vi i tillegg at lærerinformanten ikke vektlegger samme faglige ståsted i samme grad som lederinformantene - ledelsen assosierte ulik utdanningslinje eller type som en mulig kilde til en dårlig relasjon.

Lærerinformantene opplyser at det å ha en ”god” relasjon har mye å si i forhold til å søke råd hos kollegaer, og at dette har betydning for å lykkes med implementering av strategiske planer i hverdagen. Sitatet under gir uttrykk for noe av det samme.

(Hva slags betydning tror du relasjoner har for strategiarbeidet. Det med å få ting til å skje i praksis?)

Jeg tror nok, det har nok mye å si at man har en god relasjon. Altså, en god kjemi. ... Jeg syntes.. syntes liksom når jeg ... lurer på noe. Eller er utrygg, så er det trygt å spørre kollegaer. Altså, jeg vet litt hva de står for. Også vet jeg at de har andre meninger. ... Og det er godt og på en måte få noen innspill. ... Jeg syntes det er veldig viktig, å kjenne, kollegaene godt. Veldig viktig. Da tørr man kanskje å utfordre dem litt mer også.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 2)

Sentrale elementer i beskrivelsen av ”gode” relasjoner er i tillegg god kjemi, en opplevelse av at det er trygt å spørre kollegaer til råds, å få innspill, samt at man kan utfordre hverandre. Dette kan tolkes som at relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av strategier på horisontalt nivå.

For å oppsummere hvordan ledelses- og lærerinformantene beskriver relasjoner de opplever som ”gode” og ”dårlige” har jeg laget en tabell som viser dette på neste side.

Tabell 11 Hvordan ledelses- og lærerinformantene beskriver relasjoner de opplever som ”gode” og ”dårlige”.

	”God” relasjon karakteriseres av:	”Dårlig” relasjon karakteriseres av:
Vertikal relasjon Leder – Lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Respekt • Omtanke • Tillit • Fungerer som en kontekst for implementering av strategier 	<ul style="list-style-type: none"> • Dårlig kjemi • Misunnelse • Faglige og personlige motsetninger • Ulik utdanningslinje eller Type • Et negativt kroppsspråk (ikke verbalt språk)
Vertikal relasjon Lærer – Elev	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven følger lærers ”spilleregler” for akseptert adferd i klasserommet <p>Lærer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Smiler • Vennlig bestemt • Ærlig med eleven • Ler med eleven 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven følger ikke ”spilleregler” for akseptert adferd i klasserommet, og det hindrer læring (implementering av læreplan i klasserommet)
Horisontal relasjon Lærer – Lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Læring • Faglig utveksling (deler kunnskap, kompetanse og erfaringer samt gir hverandre tips) • At man kan snakke om mye • At man stoler på hverandre • Tillit • Gjerne liker den andre personen i relasjonen • Har til dels like interesser, men betinger ikke at man har samme faglige ståsted • God kjemi • Kan utfordre hverandre • Trygt å spørre hverandre om råd • Fungerer som en kontekst for implementering av strategier 	<ul style="list-style-type: none"> • Dårlig kjemi

Tabellen illustrerer at ”gode” relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av strategier på vertikalt nivå både mellom leder – lærer og mellom lærer – elev, og på horisontalt nivå mellom lærere. For ledelsen karakteriseres i tillegg en opplevd god relasjon av respekt, omtanke og tillit. En opplevd god relasjon mellom lærer – elev kjennetegnes av at eleven følger de ”spilleregler” som lærer har fastsatt som akseptert adferd i klasserommet. Dataene viser at lærer bidrar til å skape en bra relasjon mellom seg og eleven ved å smile, være vennlig bestemt og ærlig med eleven i tillegg til å le sammen med eleven. Tabellen viser videre at på horisontalt nivå, assosieres en ”god” relasjon med at det skjer læring, faglig utveksling, tillit, at man stoler på hverandre, opplevd god kjemi, at man liker hverandre og kan snakke om mye. En annen observasjon er at lærerinformantene beskriver ”gode” horisontale relasjoner som at det er trygt å spørre hverandre om råd, og at man kan utfordre hverandre. Andre aspekter av gode opplevde relasjoner med lærerkolleger, er at de kjennetegnes av at partene har til dels like interesser - men at dette ikke betinger at man har samme faglige ståsted. Her viser analysen en kontrast i forhold til ledelsen, som assosierte mulige ”dårlige” relasjoner med ulik utdanningstype eller linje.

Dataene viser at lærerinformantene på horisontalt nivå assosierer ”dårlige” relasjoner med ”dårlig kjemi, mens de i en vertikal relasjon relaterer en ”dårlig” relasjon til at elever ikke følger ”spilleregler” for akseptert adferd i klasserommet. Ledelsen har en rikere beskrivelse av hva de karakteriserer som en ”dårlig” relasjon, og sier at dårlig kjemi, misunnelse, faglige og personlige motsetninger, ulik utdanningslinje eller type og at et negativt kroppsspråk kan stimulere en relasjon negativt.

4.2.4 Kvaliteter i person – person relasjoner

Datamaterialet indikerer at både ledelses- og lærerinformantene opplever en sammenheng mellom relasjoner og strategiimplementering. Informantene understreker generelt betydningen av å ha en bra relasjon når strategier skal implementeres. Dataene indikerer videre at informantene assosierer konkrete kvaliteter eller karakteristika ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering (læreplan for lærere og virksomhetsplan for ledelsen), og disse presenteres ut fra samme dimensjoner som tidligere:

- Vertikale kvaliteter i person – person relasjon i forholdet mellom leder og lærer. (Leder – lærer).

- Vertikale kvaliteter i person – person relasjon i forholdet til elever. (Lærer – elev).
- Horisontale kvaliteter i person – person relasjoner mellom lærere på samme nivå. (Lærer – lærer).

Vertikale kvaliteter (leder – lærer)

Analysen viser at ledere vektlegger spesielt tillit som kjennetegn ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering. Intervjuene avdekker i tillegg at lederinformantene beskriver relasjoner som bidrar til strategiimplementering med ytterligere kvaliteter eller karakteristika.

Informanten i sitatet under påpeker at troverdighet i relasjonen er viktig i forhold til implementering. Her ser vi at ledelsen kan tolkes som at troverdighet er nært knyttet til tillit, og at troverdighet er en forutsetning for tillit. Sitatet under bekrefter dette.

(Er relasjon viktig i forhold til å få strategien implementert i de daglige tingene?)

Ja. Det blir jo det. Alt, alt henger jo sammen. Så.. Troverdighet. For at det å ha en relasjon.. det var jo å håpe at den relasjonen.. bygger på troverdighet. Og hvis man har det. ... Da har vi jo liksom.. grunnlaget for å si at dersom du sier at det er sånn vi må gjøre det, så, så.. Har jeg såpass tillit at du har satt deg inn i alle sidene, sånn at vi kan gjøre det på den måten.

(Hva er det som kjennetegner relasjoner som bidrar til at man får gjennomført ting i praksis. At strategien blir implementert i praksis?)

-Jeg vil jo tro at.. at tillit er veldig viktig. For hvis folk i mitt område ikke har noe tillit, til at jeg gjør riktige valg, så blir det jo vanskelig for meg å si at nå skal vi gjøre ting på denne måten. Og.. Som sagt så velger vi jo ikke målene strengt tatt selv. Så det blir jo om å gjøre, også få..en sånn målformulering som jeg tror at.. vi kan jobbe videre med.... Og det at personalet da har tillit til at jeg prioriterer riktig. ... Eller at jeg er åpen for at de kan være med å prioritere. Så. Så blir jo den.. den relasjonen

viktig. ... Om det er en relasjon eller om det er en kvalitet.. det er jeg ikke helt sikker på. Den ene er.. bygger på den andre. Og omvendt.

(Sitat fra Leder 2, Skole 2)

Informanten relaterer tillit til aksept for fremgangsmåte som benyttes i forbindelse med implementering, men også at vedkommende beskriver at det å være åpen for at lærere er med og prioriterer arbeidsoppgaver, som en kvalitet som bør være tilstede i relasjonen i forbindelse med implementering av strategi.

Andre kvaliteter som ledelsesinformantene vektlegger ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering er en felles forståelse mellom partene knyttet til hvilke punkter man skal samarbeide på. Datamaterialet indikerer at full åpenhet rundt intensjon med tiltak fra ledelsen er sentralt for at tiltaket skal ha effekt. Dette betyr at det er viktig at ledere i relasjon til lærere spiller med åpne kort i forhold til hvorfor man gjør eventuelle grep, og at det er full åpenhet om at eventuelle tiltak eller grep gjøres i beste hensikt for og nå et felles mål. Felles mål i denne sammenheng er implementering av strategi.

Datamaterialet indikerer at det er kvaliteter ved person – person relasjoner mellom leder og lærer som vanskeliggjør implementering av strategier, og mangel av en felles forståelse for hvilke punkter man skal samarbeide på er en slik kvalitet. Lederinformantene sier i tillegg at når leder mangler initiativ i forhold til forslag og innspill fra lærer, samt at leder er ikke åpen for å la lærere være med på å prioritere oppgaver, er karakteristika ved relasjoner mellom leder – lærer som hindrer strategiimplementering.

Vertikale kvaliteter i forhold til elever (lærer – elev)

En av lærerinformantene vektlegger det å smile, le og ha evne til å skape en relasjon som viktig. Når relasjonen er på plass, opplever informanten at samtalen har en ekstremt viktig funksjon. Sitatet på neste side bekrefter dette.

-I bunn og grunn så er det altså, det med å le, smile, få til en relasjon. Være personlig, men ikke privat. Være en fortellende lærer. Altså, vil jeg ikke gi slipp på. Selv om noen elever syntes det er gøy og bare gjøre oppgaver. Men jeg tror ikke at de lærer så mye av og bare sitte å gjøre oppgaver. Ikke sant, så.. Så det er helt sant. Det høres ideelt ut, men det er.. Det er grunnen. Og det sier jeg til elevene. For jeg er litt opptatt av historie og filosofi og sånn da. Det var, første, han vi er aller mest opptatt av da, er Sokrates altså. Det er faktisk, samtalen er ekstremt viktig. ... Og at.. elever som jeg har sett på, gir en følelse av at jeg har sett dem. De tørr jo da ... å komme. Eller.. tørr å si noe hvis jeg tar initiativet da. Du kan ikke forvente at de kommer til deg alltid. En som har det vondt, vil gjerne at du skal komme faktisk. Ikke at de må komme og si fra at, kan jeg få lov. ... Så det er noen sånne grunnleggende ting. Og det handler om relasjon.

(Sitat fra Lærer 2, Skole 2)

Utsagnet gir uttrykk for at partene i en relasjon må snakke sammen for at man skal lykkes med implementering av læreplan i klasserommet. Lærerinformanten fremhever i tillegg det å vise at man ser den andre parten i relasjonen som betydningsfullt. Alt i alt indikerer dette sitatet at aktivt å vedlikeholde relasjoner, ved å vise at du ser et annet menneske og samtale med vedkommende, er fruktbart i forhold til å mestre implementering av læreplan i klasserommet.

Analysen viser at når lærer ikke tar initiativ for kontakt med eleven, ikke viser at hun eller han ser eleven eller når lærer og elev ikke snakker sammen – er kvaliteter ved relasjonen mellom lærer og elev som vanskeliggjør implementering av læreplan i klasserommet.

Horisontale kvaliteter (lærer – lærer)

En lærerinformant mener at en positiv tone mellom kollegaer er sentralt i forhold til å lykkes med implementering av læreplan. Idrettskontoret ved skolen opplyses å være et eksempel på at når man må lete etter nye løsninger på problemer som har dukket opp, blir man positivt mottatt av kollegaer på idrettskontoret som gjerne deler sine erfaringer med deg. Sitatet på neste side bekrefter dette.

(Hva er det ved de relasjonene på idrettskontoret som gjør at dere finner nye løsninger?)

Ja, relasjoner ja. Nei, det er.. På idretts, nei, altså, relasjonen der.. det er.. Det er vi stort sett veldig positive. Vi.. har... ønske om å hjelpe hverandre. Og.. bruke hverandres erfaringer. Og så har vi.. vi er litt sånn forskjellige. Vi har noen fotballspillere.., noen kampsport utøvere, en gammel friidretts mann. Altså, vi har.. både i alder, og kjønn. Vi har bare 1 dame. Det vil si at vi har 2, men hun er i permisjon. ... Vi har litt sånn sammensetning, og det tror jeg hjelper veldig mye. Sånn blanda. Men det er det at vi er positive. ... Det er alltid en god tone mellom oss liksom. Du kan spørre om alt. Og det er aldri et nei. Og vi er stort sett blide, altså. Kan blåse ut noen ganger. Det er ikke så ofte, men det hender. Og det er også godt. Så.. nei, det er egentlig å si at det er positiv tone.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 2.)

I sitatet over ser vi at kollegaer på idrettskontoret har et oppriktig ønske om å hjelpe hverandre, og bruke hverandres erfaringer. Andre faktorer som informantene fremhever i forhold til å få læreplan implementert er sammensetningen av gruppen. Gruppen har variasjon i forhold til kjønn, alder og bakgrunn innenfor idrett. Dette innebærer at lærerne på idrettskontoret samlet har en bred erfaring som de benytter aktivt når utfordringer dukker opp, og slik lykkes lærere tilknyttet idrettskontoret med implementering av læreplan.

Analysen indikerer videre at person – person relasjoner mellom lærere som hindrer implementering av læreplan kjennetegnes av mangel på anerkjennelse, fravær av tillit, partene er uinteressert i å hjelpe hverandre samt å bruke hverandres erfaring. Andre kvaliteter i den forbindelse er at lærerne glemmer å vise at man ser hverandre i tillegg til at partene i relasjonen mangler bredde i forhold til erfaring.

Tabellen på neste side oppsummerer hvilke kvaliteter informantene opplever som sentrale i person – person relasjoner i forhold til å lykkes med strategiimplementering. Tabellen viser i tillegg hvilke kvaliteter som ledelsen og lærere mener at vanskeliggjør implementering av strategi.

Tabell 12 Kvaliteter ved person – person relasjoner som bidrar til samt hindrer implementering av læreplan for lærerinformantene og virksomhetsplan for ledelsesinformantene.

	Kvaliteter ved person – person relasjoner som bidrar til strategiimplementering	Kvaliteter ved person – person relasjoner som hindrer Strategiimplementering
Vertikale kvaliteter Leder – Lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Tillit vektlegges spesielt: generelt, i fht troverdighet og aksept for fremgangsmåte i fbm implementering • Troverdighet • Leder er åpen for å la lærere være med å prioritere arbeidsoppgaver • Felles forståelse mellom partene for hvilke punkter man skal samarbeide på • Full åpenhet rundt intensjon med tiltak som ledelsen gjør som ledd i å lykkes med strategiimplementering 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangler en felles forståelse for hvilke punkter man skal samarbeide på • Mangler initiativ i forhold til forslag og innspill • Leder er ikke åpen for å la lærere være med på å prioritere oppgaver
Vertikale kvaliteter Lærer – Elev	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer smiler • Lærer ler • Lærer har evne til å skape en relasjon • Samtale • Lærer viser at hun eller han ser eleven • Lærer tar initiativ for kontakt 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer tar ikke initiativ for kontakt • Lærer og elev snakker ikke sammen • Lærer ser ikke eleven
Horisontale kvaliteter Lærer – Lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Positiv tone mellom partene • Partene vil dele og bruke hverandres erfaringer • Partene ”leter etter” løsninger sammen • Oppriktig ønske om å hjelpe hverandre • Bredde i erfaring 	<ul style="list-style-type: none"> • Fravær av tillit • Mangel på anerkjennelse • Partene i relasjonen er uinteressert i å hjelpe hverandre • Ikke interessert i å bruke hverandres erfaring • Glemmer å vise at man ser hverandre • Mangler bredde i forhold til erfaring

Tabellen illustrerer at ledelsen vektlegger tillit spesielt som kvalitet ved relasjoner som bidrar til implementering av virksomhetsplanen. Andre kvaliteter ved relasjonen leder – lærer som lederinformantene understreker i forbindelse med implementering er troverdighet, at leder er

åpen for å la lærere være med å prioritere arbeidsoppgaver, at partene i relasjonen har en felles forståelse for hvilke punkter man skal samarbeide på samt at det er full åpenhet rundt intensjon med tiltak som ledelsen gjør som ledd i å lykkes med strategiimplementering. De kvalitetene som lærerinformantene vektlegger ved relasjonen mellom lærer – elev, er at lærer smiler, ler, tar initiativ for kontakt, og har evne til å skape en relasjon. Samtale og at lærer viser at hun eller han ser eleven er, i henhold til datamaterialet, andre kjennetegn ved relasjoner mellom lærer og elev som bidrar til at læreplan implementeres. I relasjonen mellom lærere opplever lærerinformantene en positiv tone mellom partene, at partene vil dele og bruke hverandres erfaringer, at partene ”leter etter” løsninger sammen, et oppriktig ønske om å hjelpe hverandre samt at relasjonen samlet har bredde i erfaring – som gunstige kvaliteter ved implementering av læreplan. Datamaterialet kan i tillegg tolkes som at tillit er en sentral kvalitet ved relasjoner mellom lærer – elev og lærer – lærer i forbindelse med implementering av læreplan. Tabellen viser videre at relasjoner mellom leder – lærer som mangler en felles forståelse for hvilke punkter man skal samarbeide på kan fungere som flaskehals i tilknytning til implementering av virksomhetsplan. Mangel på initiativ i forhold til forslag og innspill og ledere som ikke er åpen for å la ansatte være med på prioritering av oppgaver i noe grad, er andre kvaliteter ved leder – lærer relasjoner som gjør det vanskelig å lykkes med implementering av virksomhetsplan. Relasjoner mellom lærere som kjennetegnes av fravær av tillit, det å føle seg utrygg på og ikke kunne stole på hverandre, dårlig kjemi, og at partene ikke snakker sammen bidrar til at det er vanskelig å implementere læreplan. Andre kjennetegn ved relasjoner mellom lærere som hindrer implementering av læreplan er mangel på anerkjennelse, at partene er uinteressert i å hjelpe og bruke hverandres erfaring, samt at man glemmer å vise at man ser hverandre. En ytterligere kilde som muligens kan bidra til å hindre implementering av læreplan er relasjoner mellom lærere hvor partene mangler bredde i forhold til erfaring. Analysen viser at kvaliteter ved relasjonen mellom lærer – elev som hindrer implementering av læreplan i klasserommet assosieres med at lærer ikke tar initiativ for kontakt med eleven, at lærer og elev snakker ikke sammen samt at lærer ikke ser eleven.

4.2.5 Tillit

Analysen har avdekket (kap. 4.2.4) at informantene opplever tillit som en spesielt viktig kvalitet ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering. Datamaterialet indikerer at

informantene har noen tanker om hvordan de forstår begrepet tillit. Dette innebærer at informantene beskriver innhold i begrepet samt former og mekanismer for tillit. Analysen viser i tillegg at informantene har snakket om hva slags kvaliteter eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering.

Analysen av tillit skiller mellom forståelse av begrepet på vertikalt og horisontalt nivå:

- Med vertikalt tillit menes tillit i relasjoner mellom ledelsen på den ene siden, og lærere på den andre siden. (Leder lærer).
- Tillit i relasjonen mellom lærer og elev betegnes også som vertikal tillit. (Lærer – elev).
- Horisontalt tillit er tillit i relasjoner mellom ansatte på samme nivå, f.eks. mellomledere, fagkoordinator/faglærere, og lærere. (Lærer – lærer).

Vertikal tillit (leder – lærer)

Datamaterialet indikerer at i relasjon leder - lærer er tillit nært knyttet til det å stole på andre mennesker, og at ledelsen eksempelvis viser tillit i relasjon til en lærer ved å gi de frihet til å løse sine oppgaver.

Informanten i sitatet under reflekterer rundt begrepet tillit, og som vi ser av sitatet så skiller informantene mellom respekt for en kollega og det å ha full tillit til vedkommende.

-Jeg sitter og smaker på det, og. ... Man kan jo ha respekt for en kollega, og man kan ha respekt for personen. Uten at man kanskje har.. full tillit. Og tillit til hva? Er det liksom.. tillit til at folk gjør jobben sin.. Tillit i forhold til taushet. Så, så tenker jeg at jeg kan jo respektere folk selv om jeg ikke har full tillit. Og jeg kan ha.. en grei relasjon ... uten at de andre er 100 prosent.

(Sitat fra Leder 2, Skole 2)

Lederinformanten relaterer tillit til at folk gjør jobben sin og i forhold til taushet. Informanten spør seg hvilke og hvor mange områder man skal ha tillit til en kollega på før man kan bruke

begrepet full tillit. Informanten i sitatet over kan tolkes som at det å respektere et medmenneske og ha en grei relasjon til vedkommende, ikke betinger full tillit. Dette betyr at tillit kan graderes eksempelvis langs en skala.

Datamaterialet indikerer vi tillegg at begrepet tillit benyttes i ulike sammenhenger. Lederinformanten i sitatet under tenker på tillit i forbindelse med utførelse av oppgaver, vurderinger og avgjørelser som tas.

(Når du sier ordet tillit, hva legger du i det?)

Troverdighet. ... Tilliten går på at man tror på både.. arbeidet som blir gjort, og vurderingene som blir gjort. ... Sånn at man har tillit til at avgjørelsene som tas, tas på rett grunnlag. Så det er den tilliten. Og så er det tillit til hverandre på det vi har blitt enig om. Det forholder vi oss til. Vi gjør det på den måten som vi har blitt enig om.

(Sitat fra Leder 2, Skole 2)

Her ser vi at ledelsen nok en gang assosierer tillit med troverdighet, at man tror på det arbeidet som blir gjort og de avgjørelser som tas. Lederinformanten knytter også tillit til å forholde seg til hva man er blitt enige om, eksempelvis tilnærming for implementering.

En annen observasjon er at når ledelsen ”velger riktig” fremgangsmåte i forhold til implementering av virksomhetsplan, bidrar dette til aksept for fremgangsmåte for implementering og tillit i relasjon til lærene.

En av informantene foreslår at et synonym for tillit, kan være å vise at du verdsetter et annet menneske gjennom om å gi dette mennesket oppgaver som du syntes er viktig. Datamaterialet indikerer at ledelsen på skolen blant annet praktiserer denne forståelsen av tillit, og dette kommer eksempelvis til uttrykk ved at kollegaer blir forespurt av ledelsen om å delta som representant for skolen i en studieundersøkelse. Det betyr at tillit kan komme til uttrykk gjennom indirekte anerkjennelse.

På vertikalt nivå angis tillit å være grunnen til det gode miljøet på skolen, og det kan tolkes som at tillit er en svært viktig ingrediens i en godt fungerende relasjon. Det betyr at tillit har betydning for person – person relasjoner.

Vertikal tillit i forhold til elever (lærer – elev)

Studien har ikke empiri på vertikal tillit i forhold til elever ved Skole 2.

Horisontal tillit (lærer – lærer)

Analysen viser at en av lærerinformantene opplever at tillit er noe som vokser frem i en relasjon når man eksempelvis har hendelser som knytter individer sammen, og man har kjent hverandre en viss tid. Det kan tolkes som at tillit er noe som vokser frem og utvikler seg over tid.

Lærerkollegaer gir tillit som en følelse, og denne følelsen er knyttet til utøvelse av læreryrket. Sitatet under bekrefter dette.

(Hva legger du i ordet tillit?)

-Det er en følelse. At du kjenner at andre har ... respekt for det du gjør. ... At vi blir spurt om råd, ikke sant. ... Blir man spurt om råd av andre, så får man en følelse av at andre tror du kan noe. ... Og det går igjen på dette med å dele med hverandre og samarbeide selvfølgelig. Men at folk har tillit til at jeg... gjør en ok jobb.

-De gir oss nok følelsen av at vi gjør en god jobb, og viser tillit til ting vi gjør

(Sitat fra Lærer 2, Skole 2)

Utsagnet på forrige side gir uttrykk for at lærerkollegaer benytter seg av tillit som et virkemiddel fremfor konkrete ros. Sitatet illustrerer i tillegg at lærerinformanten opplever å ha tillit hos kollegaer når vedkommende blir tatt med på råd, når man får en følelse av at

kollegaer syntes man gjør en god jobb, og når det blir vist respekt for den jobben vedkommende gjør. Dette kan tolkes som at tillit gir grunnlag for å dele kunnskap og erfaring.

Lærene understreker at de vektlegger tillit, og datamaterialet indikerer videre at tillit assosieres med det å stole på andre mennesker. Sitatet under bekrefter dette.

Ja, tillit har veldig mye å si. Klart jeg stoler på de kollegaene mine. Når jeg sier ting der, så forventer jeg at det blir mellom oss liksom. Og det gjør det. ... Har ikke opplevd noe annet i hvert fall. Så det er en del tillit mellom oss, det er det.

(Hva legger du i ordet tillit, annet enn å stole på?)

Nei, altså, det går veldig mye på det å stole på. Fordi at.. Altså, tillit det.. ... Det går jo på det at man ... skal kunne dele. Jeg må jo vite at den som ... Når jeg spør om noe, så er det der vi svarer. ... Vi er litt sånn likestilte. Det er ikke noe sånn, du er over meg og jeg er under deg og sånn. Det er også litt sånn i forhold til tillit. Vi, vi arbeider litt mot det samme målet og vi, vi har den samme.. tanken. Altså, vi vil gjerne at idrettslinja skal bli noe bra. ... og da har vi felles mål ikke sant. Og det, da vet jeg at når den eller den gjør noe. Så er det i tråd med at vi vil at linja skal bli bra. Og det, det handler litt om tillit. Men det går på det å stole på, føler jeg da. Stort sett.

(Sitat fra Lærer 1, Skole 2.)

Nederste del av sitatet viser at lærerinformanten påpeker at det å oppleve at man er likestilte og at eventuell rang eller nivå er ubetydelig mellom to kollegaer, er elementer som informanten opplever som gunstig i forhold tilstedeværelse av tillit i en relasjon. Utsagnet reflekterer at å jobbe mot og for et felles mål, også oppleves som positivt for utvikling av tillit.

Analysen av tillit er oppsummert i tabellen på neste side.

Tabell 13 Innhold i begrepet tillit, samt hvilke kvaliteter eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering.

	Innhold i begrepet (former og mekanismer)	Kvaliteter eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering
Vertikal tillit Leder – Lærer	<p><i>Former for tillit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ledelsen mener at tillit er et begrep som benyttes i mange sammenhenger: eksempelvis ved utførelse av oppgaver, vurderinger og avgjørelser som tas • Partene i relasjonen stoler På hverandre • Skiller mellom respekt og tillit – at respekt er en underdimensjon av tillit • Skiller mellom en grei relasjon og tillit – at tillitsbegrepet betinger noe mer enn en grei relasjon • At folk gjør jobben sin • Tillit kan graderes • Ledelsen holder taushetsplikten • Troverdighet. For eksempel at man tror på det arbeidet som gjøres og de avgjørelser som tas. • Å gjøre hva man har blitt enig om, eksempelvis i fht tilnærming for implementering. <p><i>Mekanismer for tillit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Å vise at du verdsetter et annet menneske ved å gi dette mennesket oppgaver som du syntes er viktige (indirekte anerkjennelse) • Ledelsen gir lærene frihet til å løse oppgaver (eksempelvis hvordan de vil legge opp undervisningen i klasserommet) • Ledelsen prioriterer riktig i 	<p>Ledelsen mener at tillit er en svært viktig ingrediens i en godt fungerende relasjon, og i det gode miljøet på skolen – og at dette bidrar til implementering av virksomhetsplan. Det betyr at tillit bidrar til det gode miljøet på skolen, som igjen har positiv betydning for å lykkes med implementering av virksomhetsplan.</p>

	fht hva slags fremgangsmåte som er hensiktsmessig til implementering av virksomhetsplan	
Vertikal tillit Lærer – Elev	Ikke data	Ikke data
Horisontal tillit Lærer – Lærer	<p><i>Former for tillit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tillit vokser frem i relasjoner mellom lærere når man har hendelser som knytter individer sammen • Tillit utvikler seg over tid • Lærere gir lærerkollegaer tillit som en følelse i forhold til utøvelsen av læreryrket. Tillit benyttes eksempelvis fremfor konkret ros • Partene i relasjonen stoler på hverandre • Å være likestilt med lærerkolleger, at eventuell rang og nivå er ubetydelig <p><i>Mekanismer for tillit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Å bli tatt med på råd av lærerkollegaer • Lærer jobber mot felles mål 	Tillit mellom lærere gir grunnlag for å dele kunnskap og erfaring, som ledd i å lykkes med implementering av læreplan.

Tabellen illustrerer at ledelsen mener at tillit er et begrep som benyttes i mange sammenhenger: eksempelvis ved utførelse av oppgaver, vurderinger og avgjørelser som tas. Ledelsen skiller mellom respekt og tillit, og at dataene indikerer respekt som en underdimensjon av tillit. Lederinformantene skiller videre mellom en grei relasjon og tillit, og angir at tillitsbegrepet betinger noe mer enn en grei relasjon. Andre former for vertikal tillit som kommer frem under intervjuene er troverdighet, å forholde seg til det man har blitt enig om, at ledelsen holder taushetsplikten, og at folk gjør jobben sin. Ledelsen mener også at tillit kan graderes. Både lederinformantene og lærerinformantene assosierer det at partene i en relasjon stoler på hverandre med tillit. For lærerne vokser tillit frem ved hendelser som knytter individer sammen, og tillit utvikler seg over tid. Lærere gir lærerkollegaer tillit som en følelse

i forhold til utøvelsen av læreryrket. Horisontal tillit benyttes eksempelvis fremfor konkret ros. Lærerne opplever i tillegg å være likestilt med lærerkolleger, at eventuell rang og nivå er ubetydelig som en form for tillit. Når ledelsen prioriterer riktig i forhold til fremgangsmåte for implementering, fungerer dette som en mekanisme for tillit. Analysen viser at ledelsen bruker indirekte anerkjennelse som å verdsette et annet menneske ved å gi dette mennesket oppgaver som de syntes er viktige som mekanisme for tillit. En annen mekanisme som ledelsen benytter seg av er å gi lærerne frihet til å løse oppgaver. En slik oppgave kan eksempelvis være hvordan lærerne vil legge opp undervisningen i klasserommet. Mens lærerne opplever det å bli tatt med på råd og at lærerkolleger jobber mot et felles mål som mekanisme for tillit. Tabellen illustrerer videre at både ledelses- og lærerinformantene har en oppfatning av at tillit er en kvalitet ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering. For lærerne er tillit en kvalitet ved relasjoner som legger til rette for deling av kunnskap, kompetanse og erfaring, og som bidrar til å lykkes med implementering av læreplan. Mens ledelsen opplever tillit som en viktig ingrediens i relasjoner på individnivå og det gode miljøet på skolen, og at tillit gjennom relasjoner bidrar positivt til implementering av virksomhetsplan. Det betyr at tillit fungerer som en kontekst for implementering av både virksomhetsplan og læreplan ved Skole 2.

4.2.6 Oppsummering av analysen på Skole 2

Analysen av Skole 2 er gjort med utgangspunkt i problemstillingen ”*Hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?*” Jeg har intervjuet to lærerinformanter, og to ledelsesinformanter ved Skole 2. Funnene viser at lederinformantene snakker om strategiimplementering i forhold virksomhetsplan, og at lærerinformantene snakker ut fra læreplan. Datamaterialet indikerer at læreplan er den mest sentrale strategiplanen i videregående skole fordi læreplan sier hva elevene skal lære. I forbindelse med læreplan og eventuelle kompetansereformer, kunnskapsløft etc. gir fylket (i dette tilfellet Buskerud fylkeskommune) noen føringer videre til de videregående skoler om hva skolene skal jobbe videre med av strategier. Føringer fra fylket sammen med skolenes egne satsingsområder, utgjør mål i virksomhetsplan og eventuelt en ordinær strategiplan. Det betyr at implementering av virksomhetsplan skal bidra til å legge til rette for implementering av læreplan i klasserommet.

Både lederinformantene og lærerinformantene har en tydelig forståelse av hva strategi er, og i intervjuene stilte jeg også spørsmål om hva informantene opplever som god og dårlige strategier. Analysen viser at både ledelsesinformantene og lærerinformantene skiller mellom uttalte strategier (på papiret), og de strategiene som faktisk skjer i virkeligheten (strategier i bruk). Uttalte strategier som ledelsesinformantene beskriver som ”gode” har betydning i forhold til å føre organisasjonen videre. Ledelsesinformantene mener videre at ”gode” uttalte strategier kjennetegnes av at målene er utarbeidet av de som skal være med å nå målene. For lærerinformantene kjennetegnes ”gode” uttalte strategier av at de har retning, og delmål for hvordan man skal nå målet. De strategiene som karakteriseres som bra av de som faktisk skjer i virkeligheten relateres til hvordan de implementeres av både ledelsen og lærere. Både lærer- og ledelsesinformantene mener at de strategiene som de beskriver som ”gode”, er de som blir implementert. Ledelsesinformantene mener i tillegg at ”gode” strategier i bruk innebærer at de som deltar i implementeringen føler ansvar og eierskap, mens lærerinformantene mener at en ”god” strategi i bruk er god både på kort og lang sikt. Lærerinformantene assosieres i tillegg en ”god” strategi i bruk med et fruktbart resultat. Felles for lærer- og ledelsesinformantene er at de assosierer ”dårlige” strategier med uttalte strategier og ikke med strategier i bruk.

Analysen viser at de uttalte strategiene som både ledelses- og lærerinformantene betegner som dårlige, karakteriseres som vanskelige og tidkrevende å implementere – samt at de i enkelte tilfeller er umulig å få fullstendig implementert. Ledelsesinformantene assosierer i tillegg

”dårlige” uttalte strategier med å ha urelevante tema i forhold til hva det er behov for, samt at det settes av for liten tid til implementering. For lærerinformantene karakteriseres en ”dårlige” uttalt strategi med at den mangler retning, og delmål for hvordan man skal nå målet.

Studien omfatter en analyse av hvilke grep informantene gjør for å lykkes med implementering av virksomhetsplan og læreplan. I analysen skiller jeg mellom vertikale grep fra ledelsen i forhold til lærere (leder – lærer), vertikale grep i forhold til elever (lærer – elev) og horisontale grep mellom lærere på samme nivå (lærer – lærer). Ledelsen anvender vertikale grep i forhold til lærene som ledd i implementering av virksomhetsplan. Ledelsen benytter vertikale grep som å forsøke å lytte til de tillitsvalgte i valg av mål i virksomhetsplanen, og bidrar med tiltak (eksempelvis møter og MUST-samtaler) for å implementere strategier. I tillegg er ledelsen opptatt av hvilken tilnærming de anvender ovenfor lærene, og er bevisst på å møte lærene med empati, medmenneskelighet, og forsøker å ta høyde for den enkeltes behov og personlighet i kombinasjon med å gi tilbakemeldinger. Samtale er generelt en sentral ingrediens i anvendelsen av de vertikale grepene. Et ytterligere vertikalt grep i implementeringen av virksomhetsplan, er at ledelsen aktivt avgjør beslutninger om godkjenning av eventuelle forespørsler, tiltak og planer i tråd med retningslinjene i nevnte strategiplanen. Analysen indikerer at de ulike vertikale grepene legger til rette for refleksjon, og at refleksjon er et ledd i å lykkes med implementering av virksomhetsplan. Mens lærerinformantene har et aktivt forhold til læreplan, og lærene opplever at det er læreplan som er den strategiplanen som preger deres hverdag. Implementering av læreplan skal materialisere seg i klasserommet som læring hos elever, og analysen viser at lærerinformantene har stor grad av selvbestemmelse i forhold til å legge opp undervisningen. For å lykkes med implementering av læreplan i klasserommet benytter lærene seg av grep både i forhold til elever og i forhold til lærerkolleger. Refleksjon er et fremtredende vertikalt grep mellom lærer - elev, eksempelvis gjennom å se eller oppfatte hva slags hjelp den enkelte elev trenger for å nå målene i læreplan, for å lykkes med implementering i klasserommet. Samtale fremstår også som et sentralt verktøy. Andre vertikale grep i forhold til elever er å lage delmål for som ledd i nå hovedmålene i læreplan, samt å endre den uttalte strategien ved behov. Det fremtredende grepet mellom lærere, for å lykkes med implementering av læreplan, er samtale.

I analysen av person – person relasjoner skiller jeg mellom vertikal relasjon mellom leder – lærer, vertikal relasjon i forhold til elever (lærer – elev) og horisontal relasjon mellom lærere på samme nivå (lærer – lærer). Analysen viser at bra relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av strategier på vertikalt nivå både mellom leder – lærer og mellom lærer – elev, og på horisontalt nivå mellom lærere. For ledelsen karakteriseres i tillegg en opplevd god relasjon av respekt, omtanke og tillit. En opplevd god relasjon mellom lærer – elev kjennetegnes av at eleven følger de ”spilleregler” som lærer har fastsatt som akseptert adferd i klasserommet. Dataene viser at lærer bidrar til å skape en bra relasjon mellom seg og eleven ved å smile, være vennlig bestemt og ærlig med eleven i tillegg til å le sammen med eleven. Analysen viser videre at på horisontalt nivå assosieres en ”god” relasjon med at det skjer læring, faglig utveksling, tillit, at man stoler på hverandre, opplevd god kjemi, at man liker hverandre og kan snakke om mye. Lærerinformantene beskriver relasjoner de opplever som gode mellom lærerkolleger med at det er trygt å spørre hverandre om råd, at man kan utfordre hverandre og at de kjennetegnes av at partene har til dels like interesser men at det ikke betinger at man har samme faglige ståsted. Her viser analysen en kontrast i forhold til ledelsen, som assosierer mulige ”dårlige” relasjoner med ulik utdanningstype eller linje. Dataene viser at lærerinformantene på horisontalt nivå assosierer ”dårlige” relasjoner med ”dårlig kjemi, mens de i en vertikal relasjon relaterer en ”dårlig” relasjon til at elever ikke følger ”spilleregler” for akseptert adferd i klasserommet. Ledelsen har en rikere beskrivelse av hva de karakteriserer som en ”dårlig” relasjon, og sier at dårlig kjemi, misunnelse, faglige og personlige motsetninger, ulik utdanningslinje eller type og at et negativt kroppsspråk kan stimulere en relasjon negativt.

Analysen har vist at både ledelses- og lærerinformantene opplever en sammenheng mellom relasjoner og strategiimplementering. Informantene understreker generelt betydningen av å ha en bra relasjon når strategier skal implementeres, og assosierer konkrete kvaliteter eller karakteristika ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering (implementering av læreplan for lærere og virksomhetsplan for ledelsen). I analysen skiller jeg mellom vertikale kvaliteter i relasjoner mellom leder og lærer, vertikale kvaliteter i forholdet til elever (lærer – elev), og horisontale kvaliteter i relasjoner mellom lærere på samme nivå. Studien indikerer at ledelsen vektlegger tillit spesielt som kvalitet ved relasjoner som bidrar til implementering av virksomhetsplanen. Andre kvaliteter ved relasjonen leder – lærer som lederinformantene understreker i forbindelse med implementering er troverdighet, at leder er åpen for å la lærere

være med å prioritere arbeidsoppgaver, at partene i relasjonen har en felles forståelse for hvilke punkter man skal samarbeide på samt at det er full åpenhet rundt intensjon med tiltak som ledelsen gjør som ledd i å lykkes med strategiimplementering. De kvalitetene lærerinformantene vektlegger ved relasjonen mellom lærer – elev, er at lærer smiler, ler, tar initiativ for kontakt, og har evne til å skape en relasjon. Samtale og at lærer viser at hun eller han ser eleven er, i henhold til datamaterialet, andre kjennetegn ved relasjoner mellom lærer og elev som bidrar til at læreplan implementeres. I relasjonen mellom lærere opplever lærerinformantene en positiv tone mellom partene, at partene vil dele og bruke hverandres erfaringer, at partene ”leter etter” løsninger sammen, et oppriktig ønske om å hjelpe hverandre samt at relasjonen samlet har bredde i erfaring – som gunstige kvaliteter ved implementering av læreplan. Datamaterialet kan i tillegg tolkes som at tillit er en sentral kvalitet ved relasjoner mellom lærer – elev og lærer – lærer i forbindelse med implementering av læreplan. Analysen har videre vist at relasjoner mellom leder – lærer som mangler en felles forståelse for hvilke punkter man skal samarbeide på, kan fungere som flaskehals i tilknytning til implementering av virksomhetsplan. Mangel på initiativ i forhold til forslag, og innspill og ledere som ikke er åpen for å la ansatte være med på prioritering av oppgaver i noe grad, er andre kvaliteter ved leder – lærer relasjoner som gjør det vanskelig å lykkes med implementering av virksomhetsplan. Relasjoner mellom lærere som kjennetegnes av fravær av tillit, det å føle seg utrygg på og ikke kunne stole på hverandre, dårlig kjemi, og at partene ikke snakker sammen bidrar til at det er vanskelig å implementere læreplan. Andre kjennetegn ved relasjoner mellom lærere som hindrer implementering av læreplan, er mangel på anerkjennelse, at partene er uinteressert i å hjelpe og bruke hverandres erfaring, samt at man glemmer å vise at man ser hverandre. En ytterligere kilde som muligens kan bidra til å hindre implementering av læreplan er relasjoner mellom lærere hvor partene mangler bredde i forhold til erfaring. Analysen viser at kvaliteter ved relasjonen mellom lærer – elev som hindrer implementering av læreplan i klasserommet assosieres med at lærer ikke tar initiativ for kontakt med eleven, at lærer og elev snakker ikke sammen samt at lærer ikke ser eleven.

I forbindelse med at informantene opplever tillit som en spesielt viktig kvalitet ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering, skiller analysen av tillit mellom forståelse av begrepet på vertikalt og horisontalt nivå. Med vertikalt tillit menes tillit i relasjoner mellom ledelsen på den ene siden, og lærere på den andre siden (leder – lærer). Tillit i relasjonen mellom lærer og elev betegnes også som vertikal tillit (lærer – elev) selv om analysen av skole 2 ikke har data

på dette. Horisontalt tillit er tillit i relasjoner mellom lærere på samme nivå (lærer – lærer). Informantene beskriver hva de forstår med begrepet tillit, inkludert former og mekanismer for tillit, og analysen har indikert at det er kvaliteter, eller egenskaper ved tillit som bidrar til strategiimplementering. Ledelsen mener at tillit er et begrep som benyttes i mange sammenhenger: eksempelvis ved utførelse av oppgaver, vurderinger og avgjørelser som tas. Ledelsen skiller mellom respekt og tillit, og dataene indikerer at lederinformantene opplever respekt som en underdimensjon av tillit. Lederinformantene skiller videre mellom en ”grei” relasjon og tillit, og angir at tillitsbegrepet betinger noe mer enn en grei relasjon. Ledelsen mener at tillit kan graderes. Andre former for vertikal tillit som kommer frem under intervjuene er troverdighet, å ha tro på arbeidet som blir gjort, de vurderinger og avgjørelser og som tas. Vertikal tillit omfatter videre å forholde seg til det man har blitt enig om, eksempelvis i forbindelse med fremgangsmåte for implementering, at ledelsen holder taushetsplikten, og at folk gjør jobben sin. Både lederinformantene og lærerinformantene assosierer det at partene i en relasjon stoler på hverandre med tillit. For lærerne vokser tillit frem ved at man har hendelser som knytter individer sammen, og tillit utvikler seg over tid. Lærere gir lærerkolleger tillit som en følelse i forhold til utøvelsen av læreryrket. Horisontal tillit benyttes eksempelvis fremfor konkret ros. Lærerne opplever i tillegg å være likestilt med lærerkolleger, at eventuell rang og nivå er ubetydelig som en form for tillit. Ledelsen opplever at når de prioriterer riktig i forhold til fremgangsmåte for implementering, så fungerer det som en mekanisme for tillit. Analysen viser i tillegg at ledelsen bruker indirekte anerkjennelse som å verdsette et annet menneske ved å gi dette mennesket oppgaver som de syntes er viktige som mekanisme for tillit. En annen mekanisme ledelsen benytter seg av, er å gi lærerne frihet til å løse oppgaver. En slik oppgave kan eksempelvis være hvordan lærerne vil legge opp undervisningen i klasserommet. Mens lærerne opplever det å bli tatt med på råd og at lærerkolleger jobber mot et felles mål som mekanisme for tillit. Både ledelses- og lærerinformantene har en oppfatning av at tillit er en kvalitet ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering. For lærerne er horisontal tillit en kvalitet ved relasjoner som legger tilrette for deling av kunnskap, kompetanse og erfaring, og som bidrar til å lykkes med implementering av læreplan. Mens ledelsen opplever vertikal tillit mellom leder - lærer som en viktig ingrediens i relasjoner på individnivå og det gode miljøet på skolen, og at tillit gjennom relasjoner bidrar positivt til implementering av virksomhetsplan. Det betyr at tillit bidrar til implementering av både virksomhetsplan og læreplan ved Skole 2.

Oppsummering av analysen indikerer følgende hovedfunn ved Skole 2:

- Tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering
- Tillit bidrar til implementering av både virksomhetsplan og læreplan:
Lederinformantene opplever vertikal tillit mellom leder - lærer som en viktig ingrediens i relasjoner på individnivå og det gode miljøet på skolen, og at tillit gjennom personlige relasjoner bidrar til implementering av virksomhetsplan.
Horisontal tillit mellom lærerkolleger på samme nivå er en kvalitet ved relasjoner som legger til rette for deling av kunnskap, kompetanse og erfaring som bidrar til å lykkes med implementering av læreplan.

4.3 Sammenligning av analysen på Skole 1 og Skole 2

Sammenligningen av analysen på Skole 1 og Skole 2 skal først og fremst svare på problemstillingen:

”Hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?”

Å besvare denne problemstillingen innebærer også å sammenligne hovedfunnene ved hver av skolene siden dette er en komparativ studie.

Oppsummering av analysen indikerer følgende hovedfunn ved Skole 1:

- Tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering
- Tillit bidrar til implementering av både læreplan og virksomhetsplan:
Vertikal tillit mellom leder – lærer bidrar til læring og faglig utvikling fordi man våger å utfordre hverandre faglig, og at tillit gjennom dette bidrar til implementering av virksomhetsplan.
Horisontal tillit mellom lærere på samme nivå bidrar til at lærerkolleger våger å snakke sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaringer, og dette bidrar til at de sammen lykkes med å implementere læreplan.

Oppsummering av analysen indikerer følgende hovedfunn ved Skole 2:

- Tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering

- Tillit bidrar til implementering av både virksomhetsplan og læreplan:
Lederinformantene opplever vertikal tillit mellom leder - lærer som en viktig ingrediens i relasjoner på individnivå og det gode miljøet på skolen, og at tillit gjennom personlige relasjoner bidrar til implementering av virksomhetsplan.
Horisontal tillit mellom lærerkolleger på samme nivå er en kvalitet ved relasjoner som legger til rette for deling av kunnskap og erfaring, og som bidrar til implementering av læreplan.

Studien indikerer at tillit bidrar til implementering av både virksomhetsplan og læreplan både ved Skole 1 og 2. Funnene gir indikasjon på at tillit bidrar til det gode miljøet på Skole 2, og at det gode miljøet har positiv betydning for implementering av virksomhetsplan. Mens tillit mellom lærere gir grunnlag for å dele kunnskap og erfaring, som ledd i å lykkes med implementering av læreplan ved samme skole. Ved Skole 1 indikerer funnene at tillit bidrar til læring og faglig utvikling fordi man våger å utfordre hverandre faglig, og at dette bidrar til implementering av virksomhetsplan. Tilstedeværelse av tillit bidrar til at lærerkolleger ved skole 1 våger å snakke sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaring, og dette bidrar til at de sammen lykkes med implementering av læreplan.

Dette er en komparativ studie som gir relativt like funn med hensyn til at tillit er en kvalitet ved relasjoner som bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan.

5. Drøfting

I denne studien ønsket jeg å undersøke *hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?* Funnene tyder på at tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til å lykkes med implementering av virksomhetsplan og læreplan ved begge skolene. I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene opp mot teorilitteraturen, sammenligne caseanalysene og presentere studiens resultater før jeg avslutter med å diskutere hvilke praktiske implikasjoner studien kan ha.

5.1 Skole 1

En gjennomgang av datamaterialet indikerer at læreplan er den mest sentrale strategiplanen i videregående skole fordi læreplan forteller hva elevene skal lære. I forbindelse med læreplan og eventuelle kompetansereformer, kunnskapsløft etc. gir fylket (i dette tilfellet Buskerud fylkeskommune) noen føringer videre til de videregående skoler om hva skolene skal jobbe videre med av strategier. Føringene fra fylket sammen med skolenes egne satsingsområder, utgjør mål i virksomhetsplan og eventuelt en ordinær strategiplan. Det betyr at implementering av virksomhetsplan skal bidra til å legge til rette for implementering av læreplan i klasserommet. Analysen har vist at ledelsen bidrar med mål og tiltak gjennom virksomhetsplan, og at dette skal bidra til at lærerne lykkes med å implementere læreplan som læring hos eleven.

5.1.1 Strategiplaner ved Skole 1

Undersøkelsen av strategiimplementering viste at informantene har noen tanker om hva de opplever som ”gode” og ”dårlige” strategier, og dette har jeg klassifisert i henhold til strategier i bruk og uttalte strategier jfr. Argyris & Schön (1974).

Ledelsen ved Skole 1 assosierer en ”god” uttalt strategi med at den fører organisasjonen videre, og dette minner om Barney (2011) som sier at strategi og strategiske beslutninger blant annet karakteriseres av at det er samsvar mellom organisasjonens strategi og omgivelsene. Omgivelser i denne sammenheng kan eksempelvis være hva markedet eller samfunnet etterspør av kompetanse hos elever som går ut av videregående.

Lederinformantene er i tillegg opptatt av at en ”god” strategi er målbar jfr. Barney (2011) som mener at strategi handler om måloppnåelse. Ledelsen vektlegger at å ha få gjennomtenkte mål i virksomhetsplanen i forhold til hva det er behov for i forhold til samfunnsutviklingen (omgivelsene), mens lærerinformantene vektlegger å ha få mål i forhold til hvilke behov de har som lærere. Dette kan ses i sammenheng med Barney (2011) som vektlegger at organisasjoner må være opptatt av retningen og bredden til organisasjonens aktiviteter.

Ledelsen er i tillegg opptatt av å ha med lærerne på drøfting i forkant av formuleringen av mål i virksomhetsplan, siden det er lærerne som skal implementere. Å invitere lærerne til å komme med innspill i forhold til formulering er i tråd med Falkenberg (2005) sin anbefaling for gjennomføring av strategiimplementering.

Valg av mål i virksomhetsplan, tiltak og oppfølging av tiltakene gjennom samtale, er i henhold til Barney (2011) et sett med analyser og valg som kan øke sannsynligheten for at organisasjoner ender opp med en strategi som fører til måloppnåelse. Skolen har i tillegg innslag av at mål i virksomhetsplan er utarbeidet som selvstendige strategiplaner (IKT-plan og Plan for kompetanseutvikling), og det kan i henhold til Barney (2011) beskrives som et valg i den strategiske ledelsesprosessen.

Lærerinformantene karakteriserer en ”god” uttalt strategi med at den er god i bruk. God i bruk er relatert til implementering, og at fremgangsmåten fører til at man lykkes med implementeringen (Argyris & Schön, 1974).

Ledelsen og lærerne har videre en felles opplevelse av at ”gode” uttalte strategier og at ”gode” strategier i bruk faktisk blir implementert. En ”god” strategi i bruk assosieres både av ledelsen og av lærerne med hvordan den blir implementert.

Informantene vektlegger i likhet med Falkenberg (2005) at strategien er fleksibel i forhold til justering under implementering, og Falkenberg (2005) mener at det må være rom for en dynamisk tilnærming siden strategiimplementering er en læringsprosess. Analysen av strategiimplementering ved Skole 1 viser i likhet med teorien at formulering og implementering er innbyrdes forbundet i en sirkulær prosess, selv om de i utgangspunktet er separate prosesser. Lærerinformantene tar tak i situasjoner ”her og nå”, og gjennom samtale med eleven så blir det klart om undervisningen må tilpasses enkelt eleven eller om læringsmålet for eleven skal omformuleres. Omformulering av læringsmål kan knyttes til Falkenberg (2005), som foreslår at endring i innhold eksempelvis kan innebære oppjustering eller nedjustering av mål. Studiene til Mintzberg (1978) og Mintzberg & Waters (1982) (i

Falkenberg, 2005) fant at den formulerte eller den uttalte strategien bare av og til ble implementert, men at det kunne være andre uplanlagte strategier som vokste frem underveis som heller ble implementert. Mintzberg et al. (1998) betegner uplanlagte strategier som vokser frem underveis for ”emergent strategies”.

Gjennom samtale med eleven, skjer det en refleksjon over praksis mens læreren står midt oppe i situasjonen (Schön, 1983). Praksis er her relatert til å implementere læreplan i klasserommet, og refleksjon forhindrer at undervisningen blir rutinepreget eller gjentakende i forhold til implementering jfr. Schön (1983).

I forbindelse med ”gode” strategier i bruk understreker lærerne at de som er involvert i implementeringen av målene, bør være enig i formuleringen av målene og fremgangsmåte for implementering.

En annen observasjon er at verken lærerinformanten eller lederinformantene opplever strategier i bruk som dårlige. Analysen viser at årsaken til dette kan være at de følger opp implementeringen ved å gjøre tilpasninger underveis, enten i form av flere eller andre tiltak eller som drøftingen over indikerer, at informantene justerer målene.

Hvordan informantene beskriver ”dårlige” uttalte strategier representerer motsatsen til hvordan de samme informantene beskrev ”gode” uttalte strategier. I henhold til drøftingen over vil de ”dårlige” uttalte strategiene ikke føre til implementering eller til læring som er målet med implementering av læreplan.

Som tidligere nevnt har analysen vist at informantene (ledelsen og lærerne) har noen felles tanker om hva de opplever som ”dårlige” uttalte strategier, og at dette kan tolkes som at ledelsen og lærere ved Skole 1 vurderer strategier relativt lik. Denne felles opplevelsen av hva som karakteriserer ”dårlige” strategier kan redusere faren for at skolen lager ”dårlige” uttalte strategier i fremtiden.

Oppsummert betyr dette at ”gode” uttalte strategier og ”gode” strategier i bruk blir implementert. Mens ”dårlige” strategier assosieres med ”dårlige” uttalte strategier som ikke fører til implementering eller til læring som er målet med implementering av læreplan.

5.1.2 Implementering

Implementering innebærer å gjøre noen grep eller tiltak slik at man får innført den strategien organisasjonen har valgt (Hill & Jones, 2007 i Parmigiani & Holloway, 2011). Det betyr at implementering har fokus på handling, og jeg undersøker hvordan dette skjer ved å se på hvilke grep informantene gjør for å lykkes med implementering. Dette er i tråd med perspektivet *strategy as practice*, som ser på strategi som noe mennesker gjør (Johnson et al., 2007). I dette perspektivet fokuserer man på at strategi er en aktivitet i organisasjonen, og at man derfor må rette blikket mot interaksjonen mellom mennesker.

Lederinformantene snakker om hvilke grep de gjør for å lykkes med implementering av virksomhetsplan i forhold til lærere (leder – lærer), mens lærerinformantene snakker om hvilke grep de gjør for at implementering av læreplan skal materialisere seg som læring i klasserommet. Jeg skiller mellom vertikale grep i forhold til elever (lærer – elev) og horisontale grep mellom lærere (lærer – lærer) på samme nivå.

Vertikal grep (leder – lærer)

I den videregående skole er ledelsen og lærerne gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med implementering av virksomhetsplan og læreplan, og vertikale grep fra ledelsen på skolen er å bidra med tiltak samt å følge opp disse med tilrettelegging og evaluering. Dette er et grep som Sheppard & Sherman (1998) beskriver som koordinering i en gjensidige avhengig relasjon (leder – lærer).

Analysen har i tillegg vist at samtaler mellom ledelsen og lærere er et sentralt verktøy i oppfølgingen og evalueringen av tiltak. Samtale som verktøy for oppfølging og evaluering av tiltak i forbindelse med implementering kan ses i sammenheng med rammeverket til Crossan et al. (1999), som presenterer læring i organisasjoner gjennom feed-forward (melding fra individ til gruppe og organisasjons nivå) og feedback (tilbakemelding fra organisasjons nivå til gruppe og individ nivå). Gjennom feed-forward skjer det en utforskning av nye muligheter, mens man gjennom feedback utnytter gammel viten og kunnskap. I henhold til Crossan et al. (1999) forbindes implementering med feedback og at man nyttegjør seg den viten og kunnskap man allerede har, og i tilfeller hvor dette stemmer, er det ledelsen eller organisasjonen som presenterer eksisterende viten i organisasjonen for gruppen eller individet. Ved Skole 1 lytter ledelsen til lærerne i forbindelse med oppfølging og evaluering

av tiltak som er rettet inn mot implementering. Analysen av Skole 1 viser at meldingen fra lærerne til ledelsen er en tilbakemelding fra individet til gruppe og organisasjonsnivå (feed-forward) på kjent viten eller kunnskap for lærerne – men ”ny” eller ukjent viten eller kunnskap for ledelsen.

Et annet vertikalt grep er at ledelsen velger å ha få mål i virksomhetsplan for å konkretisere hva man skal jobbe med, og for å tydeliggjøre at målene henger sammen med implementering av læreplan i klasserommet. Dette handler om å dele og kommunisere eksplisitt kunnskap på tvers av nivåer, og Nonaka (1994) kaller denne prosessen for kombineringsprosess.

Vertikale grep i forhold til elever (lærer – elev)

For å lykkes med implementering av læreplan i klasserommet bruker lærerinformantene vertikale grep i forhold til elevene. En av lærerinformantene bruker kroppen fysisk i forbindelse med klasseromsundervisningen. Når en elev har falt ut av undervisningen, stiller lærerinformanten seg på knærne for å illustrerer at lærer og elev sammen går tilbake dit hvor eleven mistet tråden. Sammen finner de ut hvor eleven datt av, og læreren bygger opp kunnskapen til eleven derfra. Dette er et eksempel på hva Gausdal (2008) beskriver som samarbeidende kommunikasjon. Klassemøter er et annet vertikalt grep i forhold til elever, hvor elevene har anledning til å ta opp ting de er misfornøyd med. Analysen har vist at klassemøtene har de nødvendige innslagene av deling, undersøkelse og at man lytter – som er forutsetninger for at samarbeidende kommunikasjon skal fungere. Dette indikerer at samarbeidende kommunikasjon kan bidra til implementering av læreplan. Gausdal (2008) viser til Abrams et al., 2003 og hevder at samarbeidende kommunikasjon kan bidra til økt tillit i en person – person relasjon.

Tidligere i drøftingen har jeg nevnt at å endre tilnærming for implementering i klasserommet er et grep lærerne benytter ved behov, og at det betyr at formulering og implementering er en sirkulær prosess jfr. Falkenberg (2005). Dette innebærer at lærerne benytter samtale mellom lærer - elev som et sentralt verktøy for å implementere læreplan.

Horisontale grep (lærer – lærer)

Samtaler mellom lærerkolleger er et sentralt verktøy for å implementere læreplan. Studien indikerer at spesielt ”her og nå” samtaler mellom lærere er fruktbare for å lykkes med implementering av læreplan. Nonaka (1994) ser på dialog eller samtale som noe av det viktigste i forbindelse med kunnskapsutvikling, og når vi vet at Falkenberg (2005) karakteriserer strategiimplementering som en læringsprosess, blir kommunikasjon viktig i implementeringen. Når lærerkolleger snakker sammen skapes en mulighet for informasjonsflyt om hvem som vet hva, og hvem som vet hva som bør gjøres blir kjent (Gausdal, 2008). Gausdal (2008) mener i tillegg at kommunikasjon er en prosess som bidrar til utvikling av tillit.

Lærerinformantene vektlegger holdninger og lojalitet til beslutninger som er tatt i fellesskap med andre lærere. Holdninger handler om å holde hva man lover, samt å vise seg verdig den tilliten som andre gir deg fordi du vet at det å vise seg tillit innebærer en risiko for vedkommende som viser deg tilliten (Gausdal, 2008). Effekten er at vedkommende som blir vist tillit ønsker å opptre tillitsfullt, lojalt og sjenerøst tilbake.

Det motsatte av lojalitet til beslutninger tatt i fellesskap vil innebære en risiko fordi partene er gjensidig avhengig av hverandre for at implementeringen skal materialisere seg som læring hos eleven. I slike tilfeller hvor partene er gjensidig avhengig av hverandre vektlegger Sheppard & Sherman (1998) at partene må opptre med forutsigbarhet, handle åpent og riktig i forhold til situasjonen, samt være konsistente. Denne ”koordineringen” skal i tillegg bidra til tillit mellom partene (Sheppard & Sherman, 1998).

Analysen viser videre at lærerinformantene opplever horisontale grep fra mellomlederne som viktig for at de skal lykkes med implementeringen av læreplan, og lærerne vektlegger at mellomlederne bidrar med organisering gjennom å ta opp ting, sette av tid og inkludere lærerne i forhold til planer jfr. Sheppard & Sherman (1998).

Oppsummert betyr dette at ledelsen og lærerne er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med implementering av læreplan i klasserommet, og at vertikale grep mellom leder – lærer, lærer – elev, og horisontale grep mellom lærerkolleger er essensielt for å lykkes med strategiimplementering.

5.1.3 Person – person relasjoner

Studien viser at både lederinformantene og lærerinformantene opplever en sammenheng mellom personlige relasjoner og strategiimplementering. Analysen indikerer at personlige relasjoner bidrar til implementering av både virksomhetsplan og læreplan, og funnet er i tråd med RBT som anser relasjoner for å være en ressurs som er knyttet til å skape og implementere strategier (Barney, 2011). Jeg har undersøkt hvordan informantene beskriver relasjoner de opplever som gode og dårlige, og i analysen av personlige relasjoner skiller jeg mellom vertikal relasjon mellom leder – lærer, vertikal relasjon mellom lærer – elev, og horisontale relasjoner mellom lærere på samme nivå (lærer - lærer).

Vertikal relasjon (leder – lærer)

Lærerne og ledelsen mener at tillit bidrar til at læreplan implementeres i form av at det skjer læring i klasserommet, og teoretikere som Barnard (1983) og Blau (1964) (i Lewicki et al., 1998) vektlegger tillit som et grunnlag for samarbeid. Dette er til dels et eksempel på at ”gjennom samarbeid som er bygd på tillit og respekt, utvikles individuell og kollektiv læring (Stoll, et al., 2006 i Ballangrud, 2012:21).

Ledelsen sier i tillegg at et en ”god” relasjon mellom leder og lærer innebærer at partene lærer av hverandre. Når partene i relasjonen lærer av hverandre, betyr det at relasjonen fungerer som en kunnskapshjelpende kontekst for deling og utvikling av kunnskap (Nonaka & Konno, 1998).

Trygghet til å kommunisere både positive og negative tilbakemeldinger, og i forhold til å utfordre hverandre faglig er en annen viktig ingrediens i bra relasjoner mellom leder – lærer og lærer – lærer. Både Nonaka (1994) og Crossan et al. (1999) ser på samtale eller tilbakemeldinger som en viktig kilde til læring. Dette innebærer at ”gode” relasjoner mellom ledelsen og lærerne ved Skole 1 fungerer som en kontekst for implementering av virksomhetsplan.

Vertikal relasjon i forhold til elever (lærer – elev)

En av lærerinformantene mener at en ”god” relasjon med nye elever vokser frem på grunnlag av at lærer har et positivt rykte hos eldre elever, og dette faller innenfor hva Zucker (1986) betegner som personbasert institusjonell tillit. Rykte er en vanlig måte å overføre institusjonellbasert tillit, og personbasert institusjonell tillit er basert på et konkret sett av forventninger som er assosiert med bestemte situasjoner – i denne sammenheng er forventningene relatert til elever som skal lære i klasseromssituasjonen. Lærerinformantene opplever at gode relasjoner mellom lærer – elev fungerer som kontekst for implementering av læreplan.

Horisontal relasjon (lærer – lærer)

Bra relasjoner mellom lærerkolleger kjennetegnes blant annet av at man bryr seg om hverandre og at kommunikasjonen flyter lett. Som tidligere påpekt ser Gausdal (2008) på kommunikasjon og at kolleger bryr seg om hverandre som en et grunnlag for dannelsen av tillit. En positiv effekt av kommunikasjon er at de får mer innsikt i hva kollegene er gode på (Gausdal, 2008) jfr. tidligere drøfting. McAllister (1995) (i Dirks & Ferrin, 2002) relaterer også omsorg eller å bry seg om hverandre til tillit, og klassifisere omsorg som en affektiv dimensjon av tillit.

Under utspørringen av lærerinformantene kom det dessuten frem at lærerne vektlegger mentalt påfyll i form av at lærerne lærer av hverandre, at lærerkolleger er tilgjengelig for hverandre ved behov (eksempelvis når en lærer spør om råd) samt at lærerne praktiserer lojalitet til beslutninger som lærerkolleger har tatt i fellesskap – ved relasjoner de betegner som bra. Vi ser her at lærerinformantene er kunnskapstørste og engasjert i forhold til læring, og Gausdal (2008) mener blant annet at engasjement er en viktig underprosess i kommunikasjon som bidrar til utvikling av tillit. Nonaka & Konno (1998) hevder dessuten at engasjement er en av flere sentrale ingredienser i deling og utvikling av kunnskap. Tilgjenglighet når en lærer trenger å spørre en annen om råd, innebærer at det eksisterer hva Gausdal (2008) betegner forbindelser mellom hvem som vet hva og hvem som vet hva som bør gjøres. Det betyr at i slike forbindelser skjer det deling av kunnskap og erfaring. Gausdal (2008) ser for øvrig på slike forbindelser som et av flere grunnlag for å utvikle tillit i personlige relasjoner.

Analysen viste at ledelsen assosierte mangel på læring og mangel på kommunikasjon med ”dårlige” relasjoner, og i henhold til Gausdal (2008) vil dette være mangler som fjerner noe av grunnlaget for utvikling av tillit. ”Dårlige” relasjoner mellom lærere knyttes til mangel på kommunikasjon og spesielt negative tilbakemeldinger, og det betyr at det ikke er nok trygghet i relasjonen til at man kan kommunisere åpent – som igjen fjerner grunnlaget for tillit i de samme relasjonene (Gausdal, 2008).

Gjennomgangen viser at det er ”gode” eller bra relasjoner som bidrar til implementering, og drøftingen indikerer at mye av hva informantene beskriver som ”gode” eller bra relasjoner er relatert til tillit. I henhold til definisjonen til Rousseau et al. (1998) innebærer tillit at vi aksepterer å være sårbare, fordi vi har positive forventninger til den annen part. Med sårbar menes sjanse eller risiko, fordi man våger å stole på en annen person. Det betyr at informantene har tillit til hverandre gjennom positive forventninger, og at risikoen er relatert til at partene er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med implementeringen.

Oppsummert betyr dette at det er de ”gode” relasjonene som bidrar til strategiimplementering, og at mye av hva informantene beskriver som ”gode” relasjoner er relatert til tillit.

5.1.4 Kvaliteter i person – person relasjoner

Drøftingen over indikerer at tillit er en konkret kvalitet ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering og det bekreftes av analysen. I denne studien er tillit er en kvalitet ved vertikale relasjoner mellom leder – lærer, lærer – elev, og horisontale relasjoner mellom lærere som bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan ved Skole 1.

Å kommunisere både positive og negative tilbakemeldinger, samt utfordre hverandre faglig angis å være en kvalitet ved relasjoner som bidrar til implementering både for ledelsen og lærerne, og drøftingen foran tyder på at kommunikasjon er knyttet til tillit (Gausdal, 2008).

Selv om informantene i tillegg vektlegger læring (lederinformantene) jfr. drøftingen over, humor, et felles menneskesyn i forhold til hvordan man møter og behandler elever og at man har god kjemi i form av at man passer sammen (lærerinformantene) som kvaliteter ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering, velger jeg å konsentrere den videre drøftingen om *tillit*.

5.1.5 Tillit

Hva informantene forstår med begrepet tillit, har jeg analysert på et vertikalt og horisontalt nivå. Med vertikalt nivå menes tillit i relasjoner mellom ledelsen på den ene siden, og lærere på den andre siden (leder – lærer). Horisontal tillit er tillit i relasjoner mellom lærere på samme nivå (lærer – lærer).

Vertikal tillit

Som allerede nevnt, opplever ledelsen kommunikasjon av både positive og dårlige tilbakemeldinger samt å utfordre hverandre faglig, som en form for tillit (Gausdal, 2008).

Analysen har vist at gjensidig tillit er en mekanisme for tillit mellom ledelsen og lærerne. Tillit i relasjoner som er gjensidig avhengig av hverandre, tyder på at ledelsen og lærerne mestrer å ”koordinere” tillitsfull adferd i forhold til den andre parten jfr. Sheppard & Sherman (1998).

I henhold til Whitener et al. (1998), (Dirks & Ferrin, 2002) og Tvedt Johansen (2013), kan vertikal tillit bidra til ro i organisasjoner til å akseptere og innføre beslutninger fra ledelsen, og i denne studien bidrar vertikal tillit til læring og faglig utvikling fordi man kommuniserer og våger å utfordre hverandre faglig. Gausdal (2008) mener at kommunikasjon er en prosess som bidrar til utvikling av tillit mellom partene, og studien viser at tillit gjennom læring og faglig utvikling, bidrar til implementering av virksomhetsplan.

Horisontal tillit

Drøftingen har vist at lærerne i likhet med ledelsen, opplever kommunikasjon av ”gode” og ”dårlige” tilbakemeldinger og faglige utfordringer mellom kolleger, som en form for tillit (Gausdal, 2008).

Lærerinformantene mener i tillegg at å holde hva man lover, både er en form og mekanisme for tillit mellom lærerkolleger (Gausdal, 2008).

Tilstedeværelse av horisontal tillit mellom lærere bidrar til at lærerkolleger snakker sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaringer (Crossan et al., 1999; Nonaka & Konno, 1998), og det bidrar til at de sammen lykkes med implementering av læreplan.

Oppsummert betyr dette at både vertikale og horisontale former og mekanismer for tillit bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan.

5.2 Skole 2

En gjennomgang av datamaterialet indikerer at læreplan er den mest sentrale strategiplanen i videregående skole fordi læreplan forteller hva elevene skal lære. I forbindelse med læreplan og eventuelle kompetansereformer, kunnskapsløft etc. gir fylket (i dette tilfellet Buskerud fylkeskommune) noen føringer videre til de videregående skoler om hva skolene skal jobbe videre med av strategier. Føringene fra fylket sammen med skolenes egne satsingsområder, utgjør mål i virksomhetsplan og eventuelt en ordinær strategiplan. Det betyr at implementering av virksomhetsplan skal bidra til å legge til rette for implementering av læreplan i klasserommet. Analysen har vist at ledelsen bidrar med mål og tiltak gjennom virksomhetsplan, og at dette skal bidra til at lærerne lykkes med å implementere læreplan som læring hos eleven.

5.2.1 Strategiplaner ved Skole 2

I forbindelse med undersøkelsen av strategiimplementering viste analysen at informantene har noen tanker om hva de opplever som ”gode” og ”dårlige” strategier og dette har jeg klassifisert i henhold til strategier i bruk og uttalte strategier jfr. Argyris & Schön (1974).

Lederinformantene mener at ”gode” uttalte strategier fører organisasjonen videre, og dette kan ses i sammenheng med Barney (2011) som mener at strategi og strategiske beslutninger blant annet karakteriseres av at det er en sammenheng mellom organisasjonens strategi og omgivelsene til organisasjonen. Omgivelser i denne sammenheng kan eksempelvis være hva markedet eller samfunnet etterspør av kompetanse hos elever som går ut av videregående.

Ledelsen er i tillegg opptatt av å ha med lærerne på drøfting i forkant av formuleringen av mål i virksomhetsplan, siden det er lærerne som skal implementere og dette er i tråd med Falkenberg (2005) sine anbefalinger.

En ”god” uttalt strategi for lærerinformantene kjennetegnes blant annet av at de har retning, og Gausdal (2008) mener at retning kan være med på å skape tillit mellom de som deler de samme målene. Gausdal (2008) argumenterer i tillegg for at båndene mellom de som deler de samme målene kan medføre kommunikasjon, og at disse personene får innsikt i kompetansen til hverandre. Lærerinformantene ved Skole 2 er i tillegg opptatt av at ”gode” uttalte strategier har delmål, og det er viktig når vi vet at strategi handler om måloppnåelse jfr. Barney (2011). Analysen viser at Skole 2 har innslag av at et av målene i virksomhetsplan, IKT, er laget som en egen strategiplan. IKT-plan kan ses på som et valg eller tiltak i den strategiske ledelsesprosessen (Barney, 2011), for øke sannsynligheten for at skolen skal lykkes med strategiimplementeringen.

De strategiene som karakteriseres som bra av de som faktisk skjer i virkeligheten (strategier i bruk), relateres til hvordan de implementeres av både ledelsen og lærerne, og dette kan ses i sammenheng med at implementering er en prosess hvor man gjerne har behov for å gå litt frem og tilbake mellom formulering om implementering jfr. Falkenberg (2005). Lærer- og ledelsesinformantene mener at strategiene de beskriver som ”gode”, er de strategiene som blir implementert.

Ledelsesinformantene mener at ”gode” strategier i bruk innebærer at de som deltar i implementeringen føler eierskap og ansvar, og dette er relatert til aktivitet og hva de ansatte i organisasjonen gjør for å lykkes med strategiimplementeringen (Johnson et al., 2007; Whittington, 2006).

Lærerne sier at en ”god” strategi i bruk er god både på kort og lang sikt, og dette er i overensstemmelse med hvordan Barney (2011) karakteriseres strategi og strategiske beslutninger.

Lærerinformantene assosierer i tillegg en ”god” strategi i bruk med et fruktbart resultat, og dette er i tråd med Barney (2011) som er opptatt av måloppnåelse i sitt teoribidrag.

Felles for lærer- og ledelsesinformantene er at de assosierer ”dårlige” strategier med uttalte strategier, og ikke med strategier i bruk. Analysen viser at de uttalte strategiene som både ledelses- og lærerinformantene betegner som dårlige, karakteriseres som vanskelige og tidkrevende å implementere – samt at de i enkelte tilfeller er umulig å få fullstendig implementert. Barney (2011) vektlegger betydningen av at det er samsvar mellom organisasjonens strategi og omgivelsene, og det er derfor ikke overraskende at ledelsesinformantene assosierer ”dårlige” uttalte strategier med å ha urelevante tema i forhold til hva det er behov for. Ledelsesinformantene opplever i tillegg liten tid til implementering som en ”dårlig” uttalt strategi, og dette kan ha sammenheng med at strategiimplementering kan oppleves som en sirkulær prosess, hvor man har behov for å gå litt frem og tilbake mellom formulering og implementering (Falkenberg, 2005).

For lærerinformantene karakteriseres en ”dårlig” uttalt strategi med at den mangler retning, og delmål for hvordan man skal nå målet. En strategi som mangler retning vil i henhold til Gausdal (2008) verken bidra til kommunikasjon mellom de som skal implementere strategien, eller bidra til utvikling av tillit mellom de personene som skal samarbeide om å implementere strategien.

Oppsummert betyr dette at ”gode” uttalte strategier assosieres med gjennomføring, og ”gode” strategier i bruk relateres til hvordan de implementeres. ”Dårlige” strategier assosieres med ”dårlige” uttalte strategier, og disse karakteriseres som vanskelige og tidkrevende å implementere (- samt at de i enkelte tilfeller er umulig å få fullstendig implementert).

5.2.2 Implementering

Implementering innebærer å gjøre noen grep eller tiltak slik at man får innført den strategien organisasjonen har valgt (Hill & Jones, 2007 i Parmigiani & Holloway, 2011). Det betyr at implementering har fokus på handling, og jeg undersøker hvordan dette skjer ved å se på hvilke grep informantene gjør for å lykkes med implementering. Dette er i tråd med perspektivet *strategy as practice*, som ser på strategi som noe mennesker gjør (Johnson et al., 2007). I dette perspektivet fokuserer man på at strategi er en aktivitet i organisasjonen, og at man derfor må rette blikket mot interaksjonen mellom mennesker.

Lederinformantene snakker om hvilke grep de gjør for å lykkes med implementering av virksomhetsplan i forhold til lærere (leder – lærer), mens lærerinformantene snakker om hvilke grep de gjør for at implementering av læreplan skal materialisere seg som læring i klasserommet. Jeg skiller mellom vertikale grep i forhold til elever (lærer – elev) og horisontale grep mellom lærere (lærer – lærer) på samme nivå.

Vertikale grep (leder – lærer)

I den videregående skole er ledelsen og lærerne gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med implementering av virksomhetsplan og læreplan, og vertikale grep fra ledelsen på skolen er eksempelvis å bidra med tiltak (eksempelvis møter og MUST-samtaler) jfr. Hill & Jones (2007) (i Parmigiani & Holloway, 2011) og Barney (2011). Sheppard & Sherman (1998) betegner tiltak og grep som gjøres i relasjoner hvor partene er gjensidig avhengig av hverandre for ”koordinering”. I henhold til Sheppard & Sherman (1998) vil disse grepene eller ”koordineringen” for å lykkes med implementeringen bidra til å øke tilliten i den gjensidige avhengige relasjonen.

Ledelsen benytter i tillegg vertikale grep som å velge mål i virksomhetsplan som driver organisasjonen videre. Å velge mål i virksomhetsplan som stemmer med behov i omgivelsene, er en del av den strategiske ledelsesprosessen som skal bidra til at organisasjonen lykkes med implementeringen (Barney, 2011).

Ved Skole 2 lytter ledelsen til de tillitsvalgte med hensyn til valg av mål i virksomhetsplan. I henhold til Crossan et al. (1999) vil det å lytte til de tillitsvalgte være en kilde til utforskning og utvikling av kunnskap (feed-forward).

Ledelsen er i tillegg opptatt av hvilken tilnærming de anvender ovenfor lærerne.

Lederinformantene er bevisst på å møte lærerne med empati (spesielt viktig i dypt gjensidige avhengige relasjoner jfr. Sheppard & Sherman (1998)), medmenneskelighet, samt forsøke å ta høyde for den enkeltes behov og personlighet i kombinasjon med å gi tilbakemeldinger.

Feedback til lærerne, i form av å bruke eksisterende viten eller kunnskap, er et grep for å lykkes med implementeringen (Crossan et al., 1999). Samtale eller kommunikasjon er generelt en sentral ingrediens i anvendelsen av de vertikale grepene, og Gausdal (2008) ser på kommunikasjon som en prosess som bidrar til utvikling av tillit.

Ledelsen ved Skole 2 avgjør beslutninger om godkjenning av eventuelle forespørsler, tiltak og planer i tråd med retningslinjer i virksomhetsplan, og dette er et vertikalt grep som bidrar til at virksomhetsplan blir implementert jfr. Barney (2011) og Argyris & Schön (1974).

Analysen indikerer at de ulike vertikale grepene legger til rette for refleksjon (Argyris & Schön, 1974; Schön, 1983), og at refleksjon er et ledd i å lykkes med implementering av virksomhetsplan ved Skole 2.

Vertikale grep i forhold til elever (lærer – elev)

For å lykkes med implementering av læreplan i klasserommet benytter lærerinformantene seg av grep både i forhold til elever og i forhold til lærerkolleger. Refleksjon er et fremtredende vertikalt grep mellom lærer – elev, - eksempelvis gjennom å se eller å oppfatte hva slags hjelp den enkelte elev trenger for å nå målene i læreplan -, for å lykkes med implementering i klasserommet. Dette innebærer at læreren lærer av handling gjennom refleksjon (Argyris & Schön, 1974; Schön, 1983), og at refleksjon blir en kilde til å finne ut mer om hvordan vedkommende kan lykkes med implementeringen.

Samtale fremstår som et sentralt verktøy mellom lærer og elev, og vektlegges både av Nonaka (1994) og Crossan et al. (1999) (feedback og feed-forward) i forbindelse med læring. Læring gjennom samtale blir viktig, når strategiimplementering er en læringsprosess (Falkenberg, 2005). Gausdal (2008) hevder i tillegg at kommunikasjon er en prosess som bidrar til utvikling av tillit.

Lærerne lager i tillegg delmål for elevene som ledd i å lykkes med implementering av hovedmålene i læreplan (Barney, 2011).

Det er i tillegg observert at lærerne endrer den uttalte strategien ved behov som ledd i lykkes med implementeringen av læreplan, og dette er i tråd med (Falkenberg, 2005) som sier at implementering er en prosess hvor strategien kan endre seg underveis. Mintzberg et al. (1998) benevner slike uplanlagte strategier som vokser frem underveis for ”emergent strategies”. Innhold i et strategidokument (uttalt strategi eller espoused strategy jfr. Argyris & Schön (1974)) representerer det statiske, mens prosessen med implementering gir anledning til endring selv i innhold - og Falkenberg (2005) mener at her skjer det en vekselvirkning som hun beskriver som dynamikk.

Horisontale grep (lærer - lærer)

Det fremtredende grepet mellom lærere, for å lykkes med implementering av læreplan er samtale jfr. Crossan et al. (1999) og Nonaka (1994). Det innebærer at samtale er en kilde til utvikling av tillit også mellom lærere (Gausdal, 2008).

Oppsummert betyr dette at ledelsen og lærerne er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med implementering av læreplan i klasserommet, og at vertikale grep mellom leder – lærer, lærer – elev, og horisontale grep mellom lærerkolleger er essensielt for å lykkes med strategiimplementering.

5.2.3 Person – person relasjoner

Studien viser at både lederinformantene og lærerinformantene opplever en sammenheng mellom personlige relasjoner og strategiimplementering. Analysen indikerer at personlige relasjoner bidrar til implementering av både virksomhetsplan og læreplan, og funnet er i tråd med RBT som anser relasjoner for å være en ressurs som er knyttet til å skape og implementere strategier (Barney, 2011).

Jeg har undersøkt hvordan informantene beskriver relasjoner som de opplever som gode og dårlige, og i analysen av personlige relasjoner skiller jeg mellom vertikal relasjon mellom leder – lærer, vertikal relasjon mellom lærer – elev, og horisontale relasjoner mellom lærere på samme nivå (lærer - lærer).

Vertikal relasjon (leder – lærer)

Analysen viser at bra relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av strategier på vertikalt nivå mellom leder – lærer. Hinde (1979) er opptatt av at den konteksten som relasjoner eksisterer i har betydning for relasjonen, men funnene i denne studien indikerer i tillegg at relasjoner kan fungere som en kontekst for implementering.

Ledelsen beskriver en opplevd god relasjon med respekt, omtanke og tillit, og tillit kan være gunstig i forhold til å skape vertikal ro i organisasjonen (Dirks & Ferrin, 2002; Tyler &

Degoey, 1996; Whitener et al., 1998). Tvedt Johansen (2013) mener i tillegg at tillit skaper ro både vertikalt og horisontalt i en organisasjon, og at dette kan være positivt i forhold til at ansatte aksepterer og innfører beslutninger. Dette er i tråd med Stoll, et al. (2006) (i Ballangrud, 2012) som sier at ”gjennom samarbeid som er bygd på tillit og respekt, utvikles individuell og kollektiv læring”. Lewicki et al. (1998) er en annen kilde som understreker betydningen av tillit i relasjoner.

Vertikal relasjon i forhold til elever (lærer – elev)

Analysen viser at bra relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av strategier på vertikalt nivå mellom lærer – elev. Hinde (1979) er opptatt av at den konteksten som relasjoner eksisterer i har betydning for relasjonen, men funnene i denne studien indikerer i tillegg at relasjoner kan fungere som en kontekst for implementering.

En opplevd god relasjon mellom lærer – elev kjennetegnes av at eleven følger de ”spilleregler” som lærer har fastsatt som akseptert adferd i klasserommet. Datamaterialet indikerer at lærere bidrar til å skape en bra relasjon mellom seg og eleven ved å smile, være vennlig bestemt og ærlig med eleven i tillegg til å le sammen med eleven. Dette handler om hvordan lærerinformantene kommuniserer med elevene, og Hinde (1979) hevder at måten man kommuniserer har betydning for utvikling av relasjonen.

Horisontal relasjon (lærer – lærer)

”Gode” relasjoner fungerer som en kontekst for implementering av strategier mellom lærere. Som nevnt er Hinde (1979) opptatt av at den konteksten som relasjoner eksisterer i har betydning for relasjonen. Funnene i denne studien indikerer i tillegg at relasjoner kan fungere som en kontekst for implementering.

Analysen har i tillegg vist at på horisontalt nivå (lærer – lærer) assosieres en ”god” relasjon med tillit, og fra Sheppard & Sherman (1998) vet vi at tillit er viktig i relasjoner som er

gjensidig avhengig av hverandre. Det betyr at tillit er viktig for å lykkes med implementering av læreplan.

Lærerinformantene mener i tillegg at læring og faglig utveksling er et viktig element i en opplevd god relasjon. Læring handler om at ny kunnskap blir integrert i adferd gjennom endring i adferdsmønstret, med intensjon om at endring i adferdsmønstret skal bidra til bedre resultat (Eisenhardt & Santos, 2002). Læring er derfor viktig i implementering jfr. Falkenberg (2005) som hevder at strategiimplementering er en læringsprosess.

Under utspørringen av lærerinformantene blir det å stole på andre koblet til ”gode” relasjoner, og i henhold til definisjonen til Rousseau et al. (1998) er det å stole på andre knyttet til tillit. ”Gode” relasjoner blant lærerkolleger assosieres i tillegg med opplevd god kjemi, at man liker hverandre og kan snakke om mye. Generell kommunikasjon kan bidra til at kolleger begynner å bry seg om hverandre, men kommunikasjon gir også innsikt i hva kolleger er gode på (Gausdal, 2008). Som tidligere påpekt er Gausdal (2008) i tillegg opptatt av at kommunikasjon er en prosess som bidrar til utvikling av tillit mellom de som kommuniserer.

Lærerinformantene sier videre at ”gode” relasjoner innebærer at det føles trygt å spørre hverandre om råd, og at man kan utfordre hverandre faglig. I henhold til Gausdal (2008) er kommunikasjon og utvikling av tillit sentralt i forhold til at det oppleves trygt å spørre hverandre om råd, og at man kan utfordre hverandre faglig.

”Gode” horisontale relasjoner kjennetegnes i tillegg av at partene har til dels like interesser, men lærerinformantene mener at like interesser ikke betinger at man har samme faglige ståsted. Her viser analysen en kontrast i forhold til ledelsen, som assosierer mulige ”dårlige” relasjoner med ulik utdanningstype eller linje. Zucker (1986) mener i likhet med ledelsen ved Skole 2 at lik bakgrunn eller utdanningslinje i form av en felles referanseramme kan ha betydning for tillit, og Zucker (1986) kaller dette karakterbasert tillit. Karakterbasert tillit innebærer at man har positive forventninger til personer med samme bakgrunn som deg selv, og Tvedt Johansen (2007) mener at det er en tendens til at mennesker antar at andre personer er handledyktige, velvillige og har integritet på basis av enkelte karakteristika.

Dataene viser at lærerinformantene på horisontalt nivå assosierer ”dårlige” relasjoner med ”dårlig kjemi, mens de i en vertikal relasjon relaterer en ”dårlig” relasjon til at elever ikke

følger ”spilleregler” for akseptert adferd i klasserommet. Ledelsen har en rikere beskrivelse av hva de karakteriserer som en ”dårlig” relasjon, og sier at dårlig kjemi, misunnelse, faglige og personlige motsetninger, ulik utdanningslinje eller type og at et negativt kroppsspråk kan stimulere en relasjon negativt. Den beskrivelsen informantene gjør av opplevd dårlige relasjoner er i samsvar med den teorien som er presentert i drøftingen over.

Drøftingen viser at det er ”gode” eller bra relasjoner som bidrar til implementering, og drøftingen indikerer at mye av hva informantene beskriver som ”gode” eller bra relasjoner er relatert til tillit. I henhold til definisjonen til Rousseau et al. (1998) innebærer tillit at vi aksepterer å være sårbare, fordi vi har positive forventninger til den annen part. Med sårbar menes sjanse eller risiko, fordi man våger å stole på en annen person. Det betyr at informantene har tillit til hverandre gjennom positive forventninger, og at risikoen er relatert til at partene er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med implementeringen.

Oppsummert betyr dette at det er de ”gode” relasjonene som bidrar til strategiimplementering, og at mye av hva informantene beskriver som ”gode” relasjoner er relatert til tillit.

5.2.4 Kvaliteter i person – person relasjoner

I denne studien er tillit en kvalitet ved vertikale relasjoner mellom leder – lærer, lærer – elev, og horisontale relasjoner mellom lærere som bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan ved Skole 2.

Vertikale kvaliteter (leder – lærer)

Lederinformantene vektlegger i tillegg troverdighet, i form av at leder er åpen for å la lærere være med og prioriterer arbeidsoppgaver, at partene i relasjonen har felles forståelse for hvilke punkter man skal samarbeide på samt at det er full åpenhet rundt intensjon med tiltak som ledelsen gjør, som ledd i å lykkes med strategiimplementering. De kvalitetene som

ledelsen vektlegger, er kvaliteter som McAllister (1995) (i Dirks & Ferrin, 2002) beskriver som den kognitive dimensjonen av tillit: troverdighet, integritet, ærlighet og det å opptre rettferdig – og McAllister (1995) mener at disse egenskapene fungerer som grunnlag for beslutninger. Whitener et al. (1998) er en annen kilde som mener at når leder opptrer konsistent, med integritet, viser omsorg, deler og delegerer kontroll samt kommuniserer nøyaktig, forklarende og åpent – så bidrar dette til tillit. Det betyr at de øvrige kvalitetene som ledelsen ved Skole 2 assosierer ved relasjoner som bidrar til implementering av virksomhetsplan er relatert til tillit.

Vertikale kvaliteter i forhold til elever (lærer - elev)

De kvalitetene som lærerinformantene vektlegger ved relasjonen mellom lærer – elev, er at lærer smiler, ler, tar initiativ for kontakt, og har evne til å skape en relasjon.

Samtale og at lærer viser at hun eller han ser eleven er, i henhold til datamaterialet, kjennetegn ved relasjoner mellom lærer og elev som bidrar til at læreplan implementeres. Dette er kvaliteter som handler om kommunikasjon, og Gausdal (2008) mener at kommunikasjon som prosess kan stimulerer til utvikling av tillit.

Horisontale kvaliteter (lærer - lærer)

I relasjoner mellom lærere opplever lærerinformantene en positiv tone mellom partene, at partene vil dele og bruke hverandres erfaringer, at partene ”leter etter” løsninger sammen, et oppriktig ønske om å hjelpe hverandre samt at relasjonen samlet har bredde i erfaring – som gunstige kvaliteter ved implementering av læreplan. Her ser vi at informantene bruker samtale jfr. Nonaka (1994) og Crossan et al. (1999), og at relasjoner danner grunnlag for erfaring (Fournier, 1998; Wadel, 2002). I slike samtaler deles og utvikles kunnskap og erfaring (feedback og feed-forward jfr. Crossan et al., 1999) gjennom refleksjon (Schön, 1983), og Gausdal (2008) ser på slike kommunikasjonsprosesser som et grunnlag for utvikling av tillit.

De kvaliteter som informantene assosierer med relasjoner som bidrar til strategiimplementering er, jfr. drøftingen, knyttet til tillit. Jeg velger derfor å konsentrere den videre drøftingen om tillit.

Oppsummert betyr dette at tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering.

5.2.5 Tillit

Hva informantene forstår med begrepet tillit, har jeg analysert på et vertikalt og horisontalt nivå. Med vertikalt nivå menes tillit i relasjoner mellom ledelsen på den ene siden, og lærere på den andre siden (leder – lærer). Horisontal tillit er tillit i relasjoner mellom lærere på samme nivå (lærer – lærer).

Vertikal tillit (leder – lærer)

Det er observert at ledelsen mener at tillit er et begrep som benyttes i mange sammenhenger: eksempelvis ved utførelse av oppgaver, vurderinger og avgjørelser som tas (McAllister (1995) i Dirks & Ferrin, 2002; Sheppard & Sherman, 1998; Whitener et al., 1998).

Ledelsen skiller mellom respekt og tillit, og dataene indikerer at lederinformantene opplever respekt som en underdimensjon av tillit.

Lederinformantene skiller videre mellom en ”grei” relasjon og tillit, og angir at tillitsbegrepet betinger noe mer enn en grei relasjon. Dette indikerer at lederinformantene graderer tillit, og det er i samsvar med blant andre Kramer (1999) og Lewicki et al. (1998) som eksempelvis skiller mellom liten tillit og mistillit.

Ledelsen relaterer troverdighet til å ha tro på arbeidet som blir gjort, de vurderinger og avgjørelser som tas (Dirks & Ferrin, 2002). Vertikal tillit omfatter videre å forholde seg til det man har blitt enig om eksempelvis i forbindelse med fremgangsmåte for implementering, at folk gjør jobben sin jfr. Whitener et al. (1998), Dirks & Ferrin (2002), og Tvedt Johansen (2013), samt at ledelsen holder taushetsplikten (Sheppard & Sherman, 1998).

Lederinformantene assosierer det å stole på andre med tillit (Rousseau et al., 1998).

Ledelsen opplever at når de prioriterer riktig i forhold til fremgangsmåte for implementering jfr. Barney (2011) og ”koordinering” hos Sheppard & Sherman (1998), så fungerer det som en mekanisme for tillit. Analysen viser i tillegg at ledelsen bruker indirekte anerkjennelse som å verdsette et annet menneske ved å gi dette mennesket oppgaver som de syntes er viktige som mekanisme for tillit. Denne mekanismen er relatert til følelsesmessige bånd mellom partene eller den affektive dimensjonen av tillit (McAllister (1995) i Dirks & Ferrin, 2002). En annen mekanisme ledelsen benytter seg av er å gi lærene frihet til å løse oppgaver. En slik oppgave kan eksempelvis være hvordan lærene vil legge opp undervisningen i klasserommet. Dette er svært hensiktsmessig i forbindelse med at implementering kan være en sirkulærprosess hvor man må gå litt frem og tilbake mellom formulering og implementering (Falkenberg, 2005).

Whitener et al. (1998), Tyler & DeGoey (1996), og Dirks & Ferrin (2002) har utført studier som indikerer at tillit påvirkes av vertikalt nivå og at tillit kan skape ro i organisasjoner i forhold til at ansatte aksepterer og innfører beslutninger. Funn i denne studien viser at ledelsen opplever vertikal tillit mellom leder - lærer som en viktig ingrediens i relasjoner på individnivå og det gode miljøet på skolen, og at tillit gjennom relasjoner bidrar positivt til implementering av virksomhetsplan. Dette er i tråd med Whitener et al. (1998) som viser til Blau (1964) og Deutsch (1958), og sier at tillit er fundamentalt for samarbeidende relasjoner.

Horisontal tillit (lærer - lærer)

I likhet med lederinformantene assosierer lærerinformantene det å stole på andre med tillit (Rousseau et al., 1998).

For lærene vokser tillit ved hendelser som knytter individer sammen, og tillit utvikler seg over tid. Dette indikerer at lærene opplever tillit som prosessbasert jfr. Zucker (1986) og Gausdal (2008).

Lærere gir lærerkollegaer tillit som en følelse i forhold til utøvelsen av læreryrket, og dette er relatert til den affektive dimensjonen av tillit (McAllister (1995) i Dirks & Ferrin, 2002).

Horisontal tillit benyttes eksempelvis fremfor konkret ros. Lærerne opplever i tillegg å være likestilt med lærerkolleger, at eventuell rang og nivå er ubetydelig som en form for tillit. Dette er en affektiv form for tillit (McAllister (1995) i Dirks & Ferrin, 2002) som eksempelvis kan bidra til ro i organisasjonen.

Lærerne opplever det å bli tatt med på råd, og at lærerkolleger jobber mot et felles mål som mekanisme for tillit. Felles mål og kommunikasjon bidrar til dannelsen av tillit jfr. Gausdal (2008). Både ledelses- og lærerinformantene opplever tillit som en kvalitet ved relasjoner som bidrar til strategiimplementering.

Horisontal tillit kan bidra til ro i organisasjoner jfr. Tvedt Johansen (2013), og for lærerne ved Skole 2 er horisontal tillit en sentral ingrediens for deling av kunnskap (Nonaka & Konno, 1998) og erfaring som bidrar til å lykkes med implementering av læreplan. Her ser vi nok en gang at tillit er fundamentalt for samarbeidende relasjoner jfr. Blau (1964) og Deutsch (1985) (i Whitener et al., 1998).

Dette betyr at tillit er en sentral ingrediens ved relasjoner som bidrar til implementering av både virksomhetsplan og læreplan ved Skole 2.

Oppsummert betyr dette at både vertikale og horisontale former og mekanismer for tillit bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan.

5.3 Sammenligning av caseanalysene - studiens resultater

Drøftingen skal først og fremst svare på problemstillingen:

”Hva karakteriserer personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering?”

Å besvare denne problemstillingen innebærer å sammenligne hovedfunnene i analysen av Skole 1 og Skole 2 med teori.

Oppsummeringen av analysen på Skole 1 og Skole 2 (kap.4.3) viste at:

Tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til implementering av både virksomhetsplan og læreplan både ved Skole 1 og 2 jfr. Nonaka & Konno (1998) som ser på tillit som en viktig ingrediens ved kunnskapshjelpende kontekst for deling og utvikling av kunnskap. Funnene gir indikasjon på at tillit bidrar til det gode miljøet på Skole 2, og at det gode miljøet har positiv betydning for implementering av virksomhetsplan. Dette er i tråd med Whitener et al. (1998) som viser til Blau (1964) og Deutsch (1958), og sier at tillit er fundamentalt for samarbeidende relasjoner. Tillit mellom lærere gir grunnlag for å dele kunnskap og erfaring (Jfr. Nonaka & Konno, 1998), som ledd i å lykkes med implementering av læreplan ved samme skole. Ved Skole 1 indikerer funnene at tillit bidrar til læring og faglig utvikling fordi man våger å utfordre hverandre faglig, og at dette bidrar til implementering av virksomhetsplan. Tilstedeværelse av tillit bidrar til at lærerkolleger ved skole 1 våger å snakke sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaring, og dette bidrar til at de sammen lykkes med implementering av læreplan. Dette funnet minner om Gausdal (2008) som er opptatt av at kommunikasjon er en prosess som bidrar til utvikling av tillit, og at kommunikasjon og tillit forsterker den videre kommunikasjonen i form av at man får innsikt i hvem som vet hva, og hvem som vet hva som må gjøres. Det betyr at når man gjennom tillit og kommunikasjon, får innsikt i hvem som vet hva og hvem som vet hva som må gjøres, så bidrar dette til at lærerkolleger ved skole 1 lykkes med implementering av læreplan.

Dette er en komparativ studie som gir relativt like funn i forhold til tillit. Tillit er en kvalitet ved relasjoner som bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan, og det er derfor interessant og sammenligne hovedfunnene i drøftingen av tillit ved hver av skolene.

Oppsummering av hovedfunn i drøftingen av tillit ved Skole 1:

I henhold til Whitener et al. (1998), (Dirks & Ferrin, 2002) og Tvedt Johansen (2013), kan vertikal tillit bidra til ro i organisasjoner til å akseptere og innføre beslutninger fra ledelsen, og i denne studien bidrar vertikal tillit til læring og faglig utvikling fordi man kommuniserer

og våger å utfordre hverandre faglig. Gausdal (2008) mener at kommunikasjon er en prosess som bidrar til utvikling av tillit mellom partene, og studien viser at tillit gjennom læring og faglig utvikling, bidrar til implementering av virksomhetsplan.

Tilstedeværelse av horisontal tillit mellom lærere bidrar til at lærerkolleger snakker sammen slik at man kan dele kunnskap og erfaringer (Crossan et al., 1999; Nonaka & Konno, 1998), og det bidrar til at de sammen lykkes med implementering av læreplan.

Oppsummering av hovedfunn i drøftingen av tillit ved Skole 2:

Whitener et al. (1998), Tyler & DeGoey (1996), og Dirks & Ferrin (2002) har utført studier som indikerer at tillit påvirkes av vertikalt nivå og at tillit kan skape ro i organisasjoner i forhold til at ansatte aksepterer og innfører beslutninger. Funnet i denne studien viser at ledelsen opplever vertikal tillit mellom leder - lærer som en viktig ingrediens i relasjoner på individnivå og det gode miljøet på skolen, og at tillit gjennom relasjoner bidrar positivt til implementering av virksomhetsplan. Dette er i tråd med Whitener et al. (1998) som viser til Blau (1964) og Deutsch (1958), og sier at tillit er fundamentalt for samarbeidende relasjoner.

Horisontal tillit kan bidra til ro i organisasjoner jfr. Tvedt Johansen (2013), og for lærerne ved Skole 2 er horisontal tillit en sentral ingrediens for deling av kunnskap (Nonaka & Konno, 1998) og erfaring som bidrar til å lykkes med implementering av læreplan. Her ser vi nok en gang at tillit er fundamentalt for samarbeidende relasjoner jfr. Blau (1964) og Deutsch (1985) (i Whitener et al., 1998).

Sammenligningen over viser at tillit i personlige relasjoner har relativt like implikasjoner på Skole 1 og 2 i forhold til at tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til implementering av virksomhetsplan og læreplan. Drøftingen indikerer i tillegg at tillit bidrar til ro i organisasjonen både vertikalt og horisontalt i forhold til at ansatte aksepterer og innfører beslutninger, og at tillit fungerer som et grunnlag for samarbeid. Tillit fører til at kolleger snakker sammen, og deler kunnskap og erfaring. Tilstedeværelse av tillit fører til læring og faglig utvikling fordi man kommuniserer og våger å utfordre hverandre faglig. Drøftingen har også vist at tillit er en viktig ingrediens på individnivå og bidrar til et godt miljø.

Studiens hovedbidrag er å koble temaene personlige relasjoner og strategiimplementering, og vise at organisasjoner må jobbe med implementering også på relasjonsnivå. Når man har studert strategiimplementering tidligere så har man ikke sett på relasjoner, og det er litt underlig når ressursbasert teori indikerer at det er en sammenheng mellom relasjoner og implementering av strategi (Barney, 2011). *Strategy as practice* er et perspektiv innenfor strategilitteraturen som ser på strategi som noe mennesker gjør, og fokuserer på at strategi er en aktivitet i organisasjonen og at man derfor må rette blikket mot interaksjoner mellom mennesker (Johnson et al., 2007). Hinde (1979) vektlegger kvaliteter ved interaksjoner, og jeg har lurt på hva som kjennetegner relasjoner på individnivå som bidrar til strategiimplementering. Tillit anses generelt for å være en viktig kvalitet ved relasjoner på individnivå (også innenfor organisasjoner) (Fournier, 1998; Lewicki et al., 1998) – og det er derfor litt rart at tillit ikke har blitt studert i sammenheng med strategiimplementering tidligere. Søk i litteratur indikerer at det ikke er utført empiriske studier på samme problemstilling, og jeg tar forbehold om at det ikke eksisterer tilsvarende studier.

Studien har et teoretisk bidrag fordi den setter sammen begreper som ikke har vært satt sammen tidligere - og er således induktiv til tross for at den presenteres som deduktiv.

5.4 Praktiske implikasjoner

Som nevnt i kap. 5.3 har denne studien et teoretisk bidrag fordi koblingen av personlige relasjoner til strategiimplementering er spesiell, og lite studert tidligere.

Studien utføres i den videregående skole, hvor den største utfordringen i dag er å forhindre frafall av elever. Det er derfor viktig å overbevise ledelsen og lærere ved videregående skoler om fordelene ved å fokusere på implementering – og de konkrete grepene som avdekkes i denne studien - kan være interessante å ta med seg videre.

Tilbakemeldinger fra enkelte av informantene indikerer at studien har bidratt til å sette i gang en personlig utviklingsprosess hos noen av dem. Enkelte av informantene ser behovet for å rette oppmerksomheten mot implementering av strategi og har meldt seg på kurs og lignende. For meg er dette en anerkjennelse på at fokuset i studien er aktuell, og det er med glede at jeg kan meddele at deler av studien allerede har blitt brukt til noe konkret.

Studien har i tillegg vakt interesse hos personer, i pedagogisk - psykologisk tjeneste, som arbeider med å fange opp elever som faller ut av videregående skole. Det er spesielt interesse for å høre hva lærerinformantene (i denne studien) gjør av grep for å lykkes med at eleven lærer.

6. Kritikk av studien og studiens begrensninger

I studiens svøpe var jeg ivrig etter å lære mer om strategiimplementering, og har derfor brukt tid på å undersøke om informantene har noen tanker om ”gode” og ”dårlige” strategier i forhold til uttalte strategier (på papiret) og strategier i bruk. Denne studien innebærer derfor en lærerik undersøkelse av strategiimplementering som tema, men det har satt noen begrensninger for hvor mange kvaliteter ved personlige kvaliteter som jeg kunne undersøke i dybden.

Studien mangler empiri på vertikal tillit mellom lærer og elev *i forhold til kvaliteter eller egenskaper ved tillit* som bidrar til strategiimplementering. Data på disse kvalitetene eller egenskapene ved tillit i forholdet mellom lærer – elev kunne gitt endra mer bredde i innsikten på hvordan tillit fungerer i forhold til strategiimplementering. Dette ble oppdaget på et tidspunkt, hvor det var for sent å gå tilbake og gjøre nye undersøkelser.

7. Forslag til videre forskning

Denne studiens hovedfunn er at tillit er en kvalitet ved personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering. Analysen indikerer at både lærerinformantene og lederinformantene har noen tanker om hvordan de forstår begrepet tillit som jeg har klassifisert som former og mekanismer for tillit i hver av studiens to case. Jeg ønsker å komme med en oppfordring til å undersøke grundigere hvordan man kan utvikle reliable, valide og generaliserbare skalaer som kan måle tillit som suksessfaktor ved personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering. I tillegg oppfordrer jeg til at det gjøres en innsats i å identifisere flere kvaliteter ved personlige relasjoner som bidrar til strategiimplementering.

Vedlegg 1: Spilleregler for bruk av sitater

Under analysen følte jeg behov for å lage meg noen spilleregler i forhold til hvordan jeg skulle sitere. Særlig behov følte jeg for en konsekvent måte å forholde meg til overflødig tekst som ikke har betydning for analysen. Jeg endte opp med fem måter å sitere på. Den enkleste varianten er der hvor spørsmål og sitat skrives helt ut. Alternativ to innehar spørsmål og delvis sitat. Delvis sitat vises ved at, – står foran teksten. Løsning tre er lik alternativ to med unntak at spørsmålet ikke fremgår i analysen. Fjerde utgave, innebærer at jeg siterer fra to eller flere spørsmål og disse er avgrenset med --- mellom sitatene. Her fungerer --- som avsnitt mellom de ulike sitatene. Det eksisterer imidlertid en femte vri, hvor deler av teksten inne i samme sitat er tatt vekk og dette er markert med de samme ---.

Videre gjør jeg oppmerksom på at der hvor informanten har brukt noe tid på å formulere et svar så vises dette med --.

8. Referanseliste

- Argyris, C., & Schön, D. A. 1974. *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ascheoug, & Gyldendal. 1985. *Ascheoug og Gyldendals Ett Binds Leksikon: Kunnskapsforlaget*.
- Ballangrud, B. B. 2012. *Kompetanseutvikling som styringsmiddel i videregående skole. En institusjonell analyse av hvordan kompetanseutvikling formes i en lokal kontekst*. (Doktorgradavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo, Norge), Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Barney, J. B. 2011. *Gaining and Sustaining Competitive Advantage* (Fourth Edition. International Edition. ed.): Pearson.
- Berulfsen, B., & Gundersen, D. 1978. Fremmedordbok, Tredje opplag ed. Oslo: Ascheoug & Gyldendal.
- Crossan, Lane, & White. 1999. "An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution". *Academy of Management Review*, 24(3): 522-537.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. 2001. The Role of Trust in Organizational Settings. *Organization Science*, 12: 450-467.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. 2002. Trust in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4): 611-628.
- Dyer, J., & Singh, H. 1998. The Relational View: Cooperative Strategy and Sources of International Competitive Advantage. *Academy of Management Review*, 23: 660-679.
- Eide, O. S. 2012. Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap. I J. Sjøvoll (red.), *Entreprenørskap i utdanningen, Aksjonsforskning for endring av skolens kultur: 35-47*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Eisenhardt, K. M., & Santos, F. M. 2002. "Knowledge-Based View: A New Theory of Strategy?". I A. Pettigrew, H. Thomas, & R. Whittington (red.), *Handbook of Strategy and Management: 139-164*. London: Sage.
- Falkenberg, J. 2005. "Moving Strategy through the Organization: The co-evolution of strategy formulation and implementation". I R. Lines, I. G. Stensaker, & A. Langley (red.), *Perspectives on Organizational Change and Learning: 68-92*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fournier, S. 1998. Consumers and Their Brands. Developing Relationship Theory in Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 24: 343-373.
- Gambetta, D. 1988. Can we trust trust. I D. Gambetta (red.), *Trust: Making and Breaking cooperative relations: 213-238*. New York: Basil Blackwell.
- Gausdal, A. H. 2008. *"Network Reflection" - a road to regional learning, trust and innovation*. (Doktorgradavhandling, Handelshøyskolen i Bodø, Norge), Bodø: Handelshøyskolen i Bodø.
- Gulbrandsen, B. 2010. Strategisk ledelses prosess. Forelesning i strategi på masterstudiet ved Høyskolen i Buskerud avd. Hønefoss.
- Hellan, S. 2013. *En lærerverkstude av overgangen fra skolematematikk til universitetsmatematikk*. (Masteroppgave, Universitet i Tromsø, Norge), Tromsø: Universitet i Tromsø.
- Hinde, R. A. 1979. *Towards Understanding Relationships*. London: Academic Press.
- Huber, G. P. 1991. Organizational Learning: The Contributing Processes and The Literatures *Organization Science*, 2(1).
- Imsen, G. 1998. *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Ascheoug.

- Johnson, G., Langley, A., Melin, L., & Whittington, R. 2007. *Strategy as Practice. Research Directions and Resources*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, R. B. 1997. Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2): 282-292.
- Kramer, R. M. 1999. Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, 50: 569-598.
- Lewicki, R. J., & Bunker, B. B. 1996. Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. I R. M. Kramer, & T. R. Tyler (red.), *Trust in Organizations. Frontiers of Theory and Research*: 114-139. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R. J. 1998. Trust and Distrust: New Relationships and Realities. *Academy of Management Review*, 23(3): 438-458.
- Lewis, J. D., & Weigart, A. 1985. Trust as a social reality. *Sosial Forces*, 63: 967-985.
- MacNeil, I. R. 1985. Relational contract: What we do and do not know. *Wisconsin Law Review*: 483-525.
- McAllister, D. J. 1995. Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Review*, 38: 24-59.
- McCracken, G. 1988. *The Long Interview*: Sage Publications.
- Merok Paulsen, J. 2010. *Læringsperspektiv på CLIL: didaktiske valg og rammebetingelser: evaluering av CLIL i videregående skole 2009-2010*. Elverum: Høyskolen i Hedemark.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. 1994. *An Expanded Sourcebook, Qualitative Data Analysis* (Second Edition ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. 1998. The Learning School. Strategy Formation as an Emergent process, *Strategy Safari. A Guided Tour Through the Wilds of Strategic Management*: 175-231.
- Newbert, S. L. 2007. Empirical research on the resource-based views of the firm: An assessment and suggestion for future research. *Strategic Management Journal*, 28: 121-146.
- Nonaka, I. 1994. "A Dynamic Theory of Organizations. A Practice-Based Approach.". *Organization Science*, 5(1): 14-37.
- Nonaka, I., & Konno, N. 1998. The Concept of "Ba": "Building a foundation for knowledge creation". *California Management Review*, 40(3): 40-52.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Parmigiani, A., & Holloway, S. S. 2011. Actions speak louder than modes: Antecedents and implications of parent implementation capabilities on business unit performance. *Strategic Management Journal*, 32: 457-485.
- Polanyi, M. 2000. *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Postholm, M. B. 2010. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. 2001. *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* Bergen: Fagbokforlaget.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer. 1998. Introduction to Special Topic Forum. Not So Different After All: A Cross-Discipline view of Trust. *Academy of Management Review*., 23(3): 393-404.
- Ryen, A. 2002. *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. United States of America: Basic Books.

- Sheppard, B. H., & Sherman, D. M. 1998. The Grammars of Trust: A Model and General Implications. *Academy of Management Review*, 23(3): 422-437.
- Thagaard, T. 2003. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tvedt Johansen, S. 2007. *Trust in initial encounters - a motivational, cognitive theory*. (Doktorgradavhandling, Norges Handelshøyskole, Norge), Bergen: Norges Handelshøyskole.
- Tyler, T., & DeGoey, P. 1996. Trust in Organizational Authorities. The Influence of Motive Attributions on Willingness to Accept Decisions. I R. M. Kramer, & T. R. Tyler (red.), *Trust in Organizations. Frontiers of Theory and Research*: 331-356. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wadel, C. 2002. *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korgaard, M. A., & Werner, J. M. 1998. Managers as Initiators of Trust: An Exchange Relationship Framework for Understanding Managerial Trustworthy Behavior. *Academy of Management Review*, 23(3): 513-530.
- Whittington, R. 2006. "Completing the practice turn in strategy. *Organization Science*, 25(5): 613-634.
- Williamson, O. E. 1975. *Markets and hierarchies: Analysis and antitrust implications*. New York: Free Press.
- Yin, R. K. 2009. *Case Study Research, Design and Methods*. Los Angeles: Sage.
- Zucker, L. G. 1986. Production of trust: Institutional sources of economic structure, *Research in organizational behavior*, Vol. 8: 53-111. Greenwich, CT: JAI Press.

9. Personlig kommunikasjon

- Gjesme, T. (2010) Professor i pedagogisk psykologi, Universitetet i Oslo
 Definisjon på læring av Hilgård & Atkinson, 1967
- Tvedt Johansen, S. (2013) Prorektor, Høyskolen i Harstad

Tillit