

Rektors ledelse av utviklingsarbeid i skolen

Per-Einar Solheim

Veileder

Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for samfunnsvitenskap

Forord

Jeg avslutter min mastergrad i erfaringsbasert ledelse ved universitetet i Agder med denne oppgaven om rektors ledelse av utviklingsarbeid i skolen.

Jeg har jobbet som skoleleder i Kristiansand kommune gjennom flere år og har opplevd at studiet har inspirert og utfordret i det daglige arbeidet. Det har ikke minst vært en øyeåpner for at det er lett å gå seg fast i gamle spor og at det er avgjørende for å drive god skole at skoleledelsen søker ny kunnskap og bruker den med bevissthet om kontekstens betydning. Studiet og rektorjobber har sånn sett passet sammen som hånd i hanske.

Studiet avsluttes med dette og et langt løp mot en mastergrad er forhåpentligvis nådd. Jeg vil rette en stor takk til UIA for et interessant og utviklende studium og spesielt takke Morten Øgård for trygg og god veiledning gjennom arbeidet med denne oppgaven. Jeg vil også takke for en innholdsrik og flott studietur til USA som Morten også satte sitt tydelige preg på.

Til slutt vil jeg takke omgivelsene for tålmodigheten og arbeidsgiver for muligheten til å gjennomføre dette studiet!

Juni 2020

Per-Einar Solheim

Sammendrag

I skolen legges det hvert år ned store resurser i faglig utviklingsarbeid. Noe av dette arbeidet er helt lokalt på hver enkelt skole, mens andre satsinger er kommunale, regionale eller nasjonale. Felles for dem alle sammen er at de har som mål å endre praksisen i klasserommet og komme elevene til gode slik at læringsresultatene blir bedre både faglig og sosialt.

I denne oppgaven er det satt søkelys på det utviklingsarbeidet som skjer på skolene og på rektors ledelse av dette. Det er tatt utgangspunkt i Fullan og Quinn sitt rammeverk for skoleutviklingen og så er det sett til organisasjonsteorien for å finne forklaringer på praksisen på skolene.

For å studere problemstillingen er det gjort en kvalitativ undersøkelse der rektorer i Kristiansand er intervjuet for å få et innblikk i prioriteringer de gjør for utviklingsarbeidet på sin skole. Funnene er systematisert for å gi en beskrivelse av nåværende praksis og for å forklare hvorfor de velger som de gjør.

Studien viser at rektorene i stor grad er konservative i sin tilnærming til utviklingsarbeidet. Valgene rektorene tar begrunnes hovedsaklig ut ifra det instrumentelle perspektivet samtidig som det kulturelle perspektivet forklarer at det ikke gjøres store endringer i organiseringen av arbeidet.

Funnene viser også at det er et uutnyttet potensial for å drive utviklingsarbeidet mer dynamisk og for å gjøre arbeidet mer formålsdrevet. Det foreslås avslutningsvis at dette bør få større fokus i skoleutviklingen og at rektorene trenger støtte fra kommunalt nivå for å kunne drive arbeidet mer i denne retningen.

Innhold

1	Tema og problemstilling	1
1.2	Problemstilling.....	2
2	Kontekst	3
3	Utvikling i Kristiansand-skolen	10
4	Teoretisk grunnlag	13
4.1	Rammeverk for Koherens.....	13
4.1.1	Å målrette innsatsen	14
4.1.2	Å utvikle samarbeidskulturer	16
4.1.3	Å tilrettelegge for dybdelæring	18
4.1.4	Å skape en ansvarskultur.....	19
4.2	Organisasjonsteori	20
4.2.1	Det instrumentelle perspektivet.....	21
4.2.2	Kulturperspektivet.....	23
4.2.3	Myteperspektivet.....	26
5	Metode og design	29
5.1	Valg av metode og undersøkelsesdesign	29
5.1.1	Utvalg av respondenter.....	30
5.2	Hvilken type data er det behov for?.....	30
5.3	Gjennomføring av datainnsamlingen.....	31
5.4	Bearbeiding og analyse av data	32
5.6	Muligheter og begrensninger i datamaterialet	35
5.7	Gyldighet og pålitelighet, svakheter og styrker, etiske betraktninger	35
6	Hvordan driver rektorene utviklingsarbeidet?	37

6.1	Målrettet innsats	37
6.2	Å tilrettelegge for dybdelæring.....	40
6.3	Å utvikle samarbeidskulturer.....	43
6.4	Å skape en ansvarskultur	45
6.5	Oppsummering	47
7	Hva er det som kan forklare hvorfor rektorene driver utviklingsarbeid i skolen slik de gjør?.....	49
7.1	Det instrumentelle perspektivet	49
7.2	Kulturperspektivet	52
7.3	Myteperspektivet	57
7.4	Oppsummerende refleksjon	60
8	Oppsummering og veien videre i utviklingsarbeidet	63
8.1	Første forslag	65
8.2	Andre forslag	66
8.3	Tredje forslag.....	67
8.4	Verdikjeden	68
	Bibliografi	70

1 Tema og problemstilling

Med jevne mellomrom setter enkeltpersoner eller organisasjoner dagsorden med utspill som handler om norsk skolepolitikk. Områdene det fokuseres på kan være så mangt, og enkelte diskusjonene er ikke like viktige som andre. I siste kommunevalg var det skolemat til alle som ble valgt som valgkampsak for et av de største partiene. Det ble ikke mye debatt ut av det og oppslutningen til partiet ble heller ikke så stor. Andre tema har engasjert i langt større grad og tar opp mer grunnleggende retningsvalg i skolen. Osloskolen har vært i søkelyset mange ganger og tematikken som tas opp i diskusjonen skaper engasjement i skolen langt utenfor hovedstaden fordi den dreier seg om grunnleggende prinsipper for læring og skoleutvikling. Tematikken har blitt en del av det offentlige ordskiftet og har engasjert på mange nivåer.

For å forenkle kan debatten deles ved en skillelinje som går mellom en hard og en myk tilnærming til skoleutviklingen. Den harde tilnærmingen har med seg elementer fra New public management og i debatten legges det vekt på bruk av resultater, sterk styring fra ledelsen og sammenligning av resultater mellom skoler. På den andre siden argumenteres det for en mykere tilnærming der lærerens metodefrihet står langt sterkere og det settes store spørsmålsteget til måten kvantitativ forskning legges til grunn for de valgene som tas i skolen.

Med denne oppgaven ønskes det å gi et lite bidrag til denne diskusjonen gjennom å se på skoleutviklingen lokalt i Kristiansand. Retningen som velges av rektor for dette arbeidet beskriver i stor grad hva som prioriteres i skolen. Velger rektorene en hard tilnærming i utviklingen av skolen eller har de en mykere tilnærming til dette? Som innspill til det offentlige ordskiftet er det liten sprengkraft i denne oppgaven, men for det lokale arbeidet i Kristiansandskolen bør det være interessant å få mer kunnskap om ledelse av utviklingsarbeidet rundt om på skolene. Det legges ned mange timers arbeid i dette fra både skoleledere og fra utviklingsavdelingen i kommunen. Arbeidet har stor påvirkning på kvaliteten i skolen og det må regnes som svært samfunnsnyttig at dette arbeidet er av god kvalitet.

Det er interessant å finne ut hvilke valg som tas for utviklingsarbeidet og hvorfor det velges som det gjør. For å forstå valgene rektorene tar for sine skoler sees det mot organisasjonsteorien og de ulike perspektivene. En forståelse av dette vil gi et bedre grunnlag for å si hva som kan gjøres annerledes for å utvikle skolene mer i retning av det rammeverket skoleforskeren og skoleutvikleren Michael Fullan har tegnet opp.

Med dette som begrunnelse er det valgt en tredelt problemstilling der de to første delene handler om å avdekke og beskrive dagens praksis. Den tredje delen har som mål å beskrive et forslag til ny praksis som bygger på det som er avdekket i de to første delene. Det er et ønske at dette forslaget skal være et nyttig innspill til oppvekstsektoren i Kristiansand.

1.2 Problemstilling

Hvordan driver rektorer i Kristiansand utviklingsarbeidet?

Hva er det som kan forklare hvorfor rektorene driver utviklingsarbeid i skolen slik de gjør?

Hvilke alternative måter kan utviklingsarbeidet drives på?

2 Kontekst

Et lite tilbakeblikk på fokusområdene på nasjonalt nivå kan være med å belyse hva som har preget skoledebatten i Norge det siste tiåret. I 2013 ble Ludvigsenutvalget utnevnt av regjeringen for å gi en uttalelse om hvilken kompetanse elevene vil trenge i fremtiden, hvilke krav dette stiller til innhold i fagene og hva som kreves av aktørene i grunnopplæringen i forbindelse med dette. Utvalget anbefalte at kompetansebegrepet i skolen ble redefinert, at 4 kompetanseområder ble tydelig vektlagt, at grunnleggende ferdigheter ble endret til fagovergripende kompetanser og at det ble satt fokus på dybdelæring. Utvalgets uttalelse er et av grunnlagene for melding til stortinget nr. 28 – fag, fordypning og forståelse.

Ludvigsenutvalgets anbefalinger og innholdet i stortingsmelding 28 har blitt mye omtalt i skolen. Lokalt i Kristiansand ble spesielt stortingsmelding 28 tatt imot med stort engasjement av mange skoleledere. Enkelte skoler brukte innholdet i meldingen direkte i sitt utviklingsarbeid. Lærerne leste meldingen og fokuset på dybdelæring og et nytt kompetansebegrep la grunnlag for gode pedagogiske samtaler om læringsarbeidet i klasserommet. Stortingsmeldingen gikk ikke like langt i endringsforslagene som Ludvigsenutvalget gjorde, men det skapte et håp i skolen om at noe av målfokuset og resultatjaget skulle dempes til fordel for dybdelæring og forståelse. Stortingsmeldingen la grunnlaget for arbeidet med læreplanfornyelsen. Det har vært en åpen prosess med gode muligheter for innspill fra både skoleeier, skoleleder og lærere. Mye av det som ga gjenklang i skolen fra stortingsmelding 28 er tatt med inn i ny overordnet del og i kjerneelementene som er laget for fagene. Læreplanfornyelsen har fått et godt omdømme hos skolens ansatte. Det er sikkert flere årsaker til det.

En av de mest omtalte og diskuterte endringene som er gjennomført i norsk skolen i de siste tiårene er innføringen av nasjonale prøver. På starten av 2000 tallet kom dette inn i den skolen som svar på ønsker om nye vurderingsformer og fokus på læringsresultater. Målene ble skjerpet og lærerne og ble i større grad enn tidligere holdt ansvarlige for elevenes resultater. En av de store debattene og stridsområdene ved innføringen av disse prøvene var offentliggjøring av resultatene. Skoler og kommuner kunne sammenlignes med hverandre. New public management tankegang nådde etter manges mening skolen. I skolen var protestene forholdsvis kraftige, men den må vel sies å ha lagt seg med årene. Innføringen av prøvene har ført til nye organisasjonsrutiner i skolen. Tolking av resultater og sammenligning

av læringsutbytte mellom skoleledere har blitt en del av skoledriften rundt om i landet. (OsloMet, 2015). Dette har også vært en del av forventningene til både skoleledelse og lærere i Kristiansand kommune. Resultatene har blitt brukt som grunnlag for analyser og valg av satsinger. Det er også brukt mye tid på gjennomgang av resultater for å gi bedre tilpasset opplæring til elevene. Denne tematikken er fremdeles grunnlag for debatter hos skoleeiere, på ledernivå, hos lærere og ikke minst hos skoleforskere.

En av de tydeligste stemmene i skoleforskningen både nasjonalt og internasjonalt er John Hattie. Han er professor i pedagogikk ved universitetet i Melbourne og publiserte i 2009 forskningen sin på hva som har størst effekt på elevene læring. Forskningen bestod av en sammenfatting av 800 metastudier om læring i skolen. Resultatene ble presenter i boka «Visible learning» og beskriver hvilken effekt som er funnet av ulike tiltak i skolen. Effekten presenteres i tallverdier og rangeres på en liste. Boka inneholder mye mer enn denne listen, men den har fått mye fokus og har påvirket skolen i Norge på flere nivåer. Forskningen har også blitt en del av en stor skoledebatt som har pågått i flere år og Hattie har fått både tydelige tilhengere og motstandere i flere leire.

Kjente navn som Thomas Nordahl (skoleforsker – Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Innlandet) og Svein Sjøberg (professor ved Universitetet i Oslo) har stått fram som motpoler i denne debatten. Thomas Nordal blir i denne sammenhengen en representant for kvantitativ forskning og bruken av denne for å utforme undervisningen i skolen. Litt forenklet kan det sies at Svein Sjøberg blir en representant for metodefrihet hos lærerne og vektlegging av verdier og utviklingsteori, men det er samtidig viktig å nevne at også han er skoleforsker og har gjennomført flere kvantitative studer i sitt virke.

Den ene fronten er Nordahls: evidensbasert, kvantitativ og empirisk. Han argumenterer for at kunnskapen fra kvantitativ skoleforskning er et godt grunnlag for intelligent problemløsning i skolen når den brukes i gode pedagogiske diskusjoner i den enkelte skole. I denne sammenhengen mener han også at Hatties metaanalyser har en verdi fordi forskeren legger stor vekt på å redegjøre for hvorfor resultatene kan være gyldige og pålitelige og hva som truer validiteten og relabiliteten i forskningen. Nordahl argumenter for at dette åpner for en pedagogisk diskusjon fordi resultater må drøftes grundig hvis de brukes inn mot pedagogisk

praksis. Hatties studier kan ifølge Nordahl bidra til mer pedagogisk refleksjon og dermed bedre praksis i skolen. (Nordahl, 2019)

Den andre fronten er Sjøbergs, men det er også tydelige stemmer fra Danmark. Jacob Klitmøller og Klaus Nielsen fra Aarhus universitet skriver i en artikkel i *Bedre skole* at «Man må være varsom med å kun basere seg på Hatties konklusjoner om hva som kjennetegner god undervisning» I artikkelen kritiserer de Hatties bruk av effektstørrelser og betydningen av disse. Det oppsummerer sin artikkel med at Hatties forskning bør sees på som et bidrag til diskusjonen og ikke som selve svaret på hva som er god undervisning (Klitmøller & Nielsen, 2018). Sjøberg selv skriver i en kronikk i *Bedre skole* at forskermiljøene ser på John Hatties rangering av effektstørrelser og hva som virker i skolen som et interessant fenomen på hvordan tvilsomme studier kan bli en salgssuksess. Han hevder at mange forskere kritiserer detaljer i Hatties metode, valg av data, statistisk behandling, framstilling av data, anbefalinger og konklusjoner (Sjøberg, 2019). Dette står i sterk motsetning til Nordahls forsvar av Hatties metoder og hvilken betydning han mener dette skal ha for norsk skole.

Osloskolen har i flere debatter blitt tatt fram som eksempel på skoleutvikling og styring mot gode elevresultater. Helt siden innføringen av nasjonale prøver har denne kommunen vist til gode elevresultater. Kritikerne av systemene som brukes i Oslo har nærmest stått i kø. Kritikken har gått på manipulasjon av resultater og overdrevent bruk av fritak for prøver. Påstandene er i stor grad undersøkt og tilbakevist, men debatten om Osloskolen har blitt en del av den nasjonale skoledebatten og da spesielt med tanke på bruk av kartlegging, testing og krav om oppfølging av dette. I mange år hadde Høyre politisk flertall i Oslo og styrte grunnskolen gjennom sin skolebyråd. Astrid Søgne var direktør for utdanningsetaten i Oslo fra 2000 til 2018 og har styrt sektoren i den retningen politikerne har lagt opp til. Det har vært diskusjoner og bråk, men det interessante i denne sammenhengen er hvilken debatt dette har skapt. Steke kritikere som Magnus Marsdal og Simon Malkenes har vært tydelige i media med kritikk av systemet på flere områder. I boken *Kunnskapsbløffen og osloskolen*, kritiserer Marsdal lederne i Osloskolen for å bare være opptatt av grunnleggende ferdigheter og måling av dette og han mener at det går på bekostning av viktig sosial kompetanse og læring som ikke nødvendigvis kan måles på en test. Hovedkritikken i denne boka må sies å være beskyldninger om triksing med tall for fritak for å fremstå som best i klassen, men diskusjonen om fokus på grunnleggende ferdigheter og hvilken kompetanse elevene trenger har engasjert mange skolefolk. Johan From, professor ved BI, har også deltatt i denne

debatten og skriver i en artikkel fra 2015 at «Kanskje er det Oslo-skolen gjør, gjennom å løfte de elevene som ut ifra sin bakgrunn har størst utfordringer med å klare seg i livet, det som vil hindre at Oslo om ti år blir som Malmø». Johan From har i mange år hatt stor påvirkning på skolen gjennom sin rolle i den nasjonale rektorutdanningen som BI tilbyr. Sammen med forskere som Nordahl har han i debatten framstått på den siden som støtter Hatties forskning og bruken av denne for å vurdere hvilke tiltak det er størst sjanse for å lykkes med i skolen.

Skoledebatten i Norge er mer nyansert enn det som er presentert over, men det som har kommet fram i denne delen av debatten kan ses på som to ulike retninger innenfor ledelse av skole. Den ene siden har en litt hard tilnærming mot ansvarlighet og legger vekt på skolens og lærerens ansvar for å kartlegge og teste, for så å tilpasse undervisningen ut fra dette.

Hensikten er å heve alle elvenes kompetanse innenfor de grunnleggende ferdighetene. I dette arbeidet står den kvantitative skoleforskningen sterkt og det argumenteres for å bruke denne mer aktivt i skolen for å velge tiltak som gir høyest sannsynlighet for å lykkes. Med dette som grunnlag er det metoder i undervisningen som skal velges frem for andre fordi forskningen viser at de gir høyere måloppnåelse. Det pekes i retning av fastlagte programmer og satsinger som målretter innsatsen gjennom å ha en mer lik tilnærming i alle skoler og i alle klasserom.

Den andre retningen har en mykere tilnærming til den samme ansvarligheten. Her argumenteres det for lærerprofesjonens skjønn og viktigheten av metodefrihet for lærerne. Det er gjennom lærernes kritiske tilnærming til egen yrkesutøvelse at det kan skapes utvikling i skolen. Hvis ledelsen ikke oppnår å ha lærerne med seg i dette er det ikke mulig å skape utvikling i skolen. God undervisning skapes der eleven og læreren møtes og det er gjennom den profesjonelle vurderingen læreren gjør, og i relasjon til eleven, at læring skjer. Litt satt på spissen vises det gjennom fravær av faste programmer og stor tillit til lærerens profesjonelle skjønn.

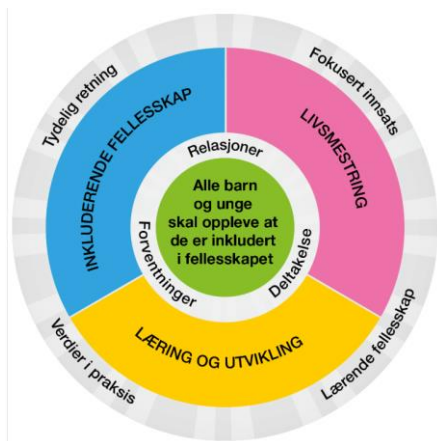
I denne diskusjonen er det som tidligere nevnt mer enn to poler. En annen anerkjent skoleforsker som har preget internasjonalt og norsk utdanningssystem er Michael Fullan. Han har bakgrunn som dekanus ved universitetet i Toronto i Canada og er anerkjent som en av hovedpersonene bak endringen som er gjennomført i utdanningssektoren i Ontarioprovinen. Han har skrevet flere bøker om utvikling av utdanningssystemer og er i tillegg kjent som foredragsholder og som rådgiver for utdanningssystemer i mange land.

Fullan inntar en slags mellomposisjon mellom den harde og myke tilnærmingen som er beskrevet over. Det fører til en holistisk tilnærming som ikke går til det ekstreme på noen måter. Fullan presenterer sammen med sin kollega Joanne Quinn et rammeverk for arbeidet med skoleutvikling. Dette rammeverket beskriver løsninger for hvordan ledere kan håndtere den komplekse virkeligheten i skolen. Det legges vekt på at det er spesielt viktig å skape sammenheng for å gi mening til endringsprosesser. Ferdige programmer eller strukturer er ikke godt nok for å gjennomføre dette, det kreves en kollektiv kapasitet og forpliktelse for å oppnå både sammenheng og mening. Gjennom dette har Fullan erfart at skolesystemer er endret og han har naturligvis høstet stor anerkjennelse for det.

Det ses mot Ontaroprovinsen og Fullan fra Kristiansand kommune også. Oppvekststyret og ledelsen i oppvekstsektoren i kommunen var for noen år siden på reise for å se på dette skolesystemet og for å ta med seg erfaringer hjem til sørlandet. Dette skjedde i avslutningen av FLiK prosjektet (Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand). FLiK-prosjektet gikk over 4 år fra 2013 og hadde en tredelt målsetting; øke læringsutbytte, redusere bruk av segregerende tiltak og redusere mobbing. Nabokommunene Søgne og Songdalen har hatt sitt læringsmiljøprosjekt som på mange måter har likhetstrekk med FLiK satsingen. I FLiK-arbeidet var forskere fra universitetet i Ålborg, Universitetet i Agder og Høgskolen i Hedmark med og stod blant annet for undersøkelsene som ble brukt for å beskrive situasjonen. Videre ble dette bruk for å målrette innsatsen. Selve FLiK prosjektet bygde blant annet på innføring av programmer for å løse utfordringer i skolen. Det ble gjort tiltak for å utjevne forskjeller mellom skoler og det viktigste middelet i dette arbeidet var LP-modellen. Denne modellen er utviklet av Thomas Nordahl og er et verktøy for å systematisk analysere en problemstilling før det bestemmes tiltak. Prosjektet ble også forsket på parallelt med gjennomføringen ved å gjøre store undersøkelser blant alle elevene i kommunen. John Hattie ble mye referert til og skolelederne i kommunen fikk en forholdsvis grundig innføring i skoleforskning og resultater fra selve prosjektet. Resultater ble lagt fram og skolene ble sammenlignet med hverandre. Denne delen av prosjektet har klare tegn på å tilhøre den harde tilnærmingen som er beskrevet over. Ikke helt til det ytterste, men faste programmer, bruk av data og sammenligning mellom enheter kan forsvare dette synet.

I ettertid har retningen snudd noe i kommunen. Om dette er på grunn av oppvekststyret og administrasjonens tur til Ontario er ukjent, men nå søkes det mot denne mellomposisjonen som Fullan representerer. Det vises blant annet gjennom det nye rammeverket for kvalitet og

mestring som nylig er utarbeidet for den nye kommunen. I dette rammeverket heter det: «Modellen som illustrerer rammeverket er designet som et hjul for å synliggjøre hvordan de ulike nivåene og handlingene er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne skape god utvikling. Hjulet danner sammenheng, en grunnmur basert på felles forståelse og praksis, i arbeidet til alle som har sitt daglige virke i oppvekst og læring» (Kristiansand kommune, 2020)



Figur 1- modell for rammeverk i oppvekst

Fra nasjonalt hold er det også gjort endringer i hvordan de statlige prosjektene for utvikling er organisert. Denne dreiningen går fra sentralt styrte prosjekter til desentraliserte satsinger. Begrunnelsen for dette er i hovedsak at utviklingsarbeid og satsinger må tilpasses lokale forhold for å føre til endring. Direktoratet argumenterer også med at tidligere nasjonale kompetanseutviklingstiltak har gitt for lite lokalt handlingsrom og at lærere og skoleledere har vært for lite involvert i beslutningsprosesser. Videre legges det også vekt på at kompetansehevingstiltak der flere lærere fra skolen er involvert påvirker skolens praksis i større grad enn når enkeltlærere for eksempel deltar på korte kurs (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det har vært stor motstand mot den harde tilnærmingen blant lærerne i skolen. Frykten for at tester og kartlegginger skal føre til en dreining bort fra mye av det viktige som har blitt formidlet i norsk skole i mange år har absolutt vært tilstede. Samtidig visere det seg at den norske skolen har for dårlige resultater sammenlignet med andre OECD land. Både lærere og skoleledere er opptatt av dette og det ses mot skolesystemer i andre deler av verden der de har lyktes med å skape god utvikling og læring. Michael Fullan sin «best practice» har blitt lagt merke til og ser ut til å ha påvirkning på både nasjonalt og lokalt nivå. Den nye læreplanen

som skal gjelde fra 2020 vektlegger dybdelæring og sammenhenger, etterutdanningsstrategien gir mulighet for økt kompetanse i fagene og de nye satsingene fra direktoratet legger vekt på lokal forankring og deltakelse fra ledere og lærere.

Rektorene i Kristiansand leder utviklingsarbeidet på sin skole og selv om kommunen gjennom flere år har hatt en uttalt retning er det gjort forskjellige valg på de ulike skolene. Det viser seg både i hva skolene profilerer seg på og hva som er valgt som metoder i både utviklingsarbeidet og i undervisningen på skolene. De fleste rektorene har vært med i FLiK prosjektet, men det er ulikt fra skole til skole hvordan dette har påvirket lærernes yrkesutøvelse. Det er mange felles planer, rutiner, ordninger, forpliktelser og krav, men det er usikkert hvor lik praksisen er. Rektor tar mange valg for sin skole og har stort handlingsrom for å prioritere og velge hvilke metoder som skal brukes i utviklingsarbeidet og hvilke satsinger som skal gjennomføres i personalgruppa. Rektor kan i teorien velge den harde tilnærmingen eller den myke, men ut ifra kjennskap til både skolene og rektorene ser det ikke ut til å være drevet til noen av ytterpunktene.

I denne oppgaven rettes fokuset mot disse valgene og prioriteringene som rektorene gjør og det sees på hvorfor de tar disse valgene. I den sammenhengen er det viktig å beskrive idealet og se på realitetene som er tilstede i dag. Idealet i denne sammenhengen blir Fullan sitt rammeverk for koherens. Dette har stor påvirkning på dagens skole og det har endret på skolesystemer andre steder i verden. Både nasjonale satsinger og retningen som er valgt for Kristiansand kommune etter FLiK prosjektet er påvirket av denne trenden.

3 Utvikling i Kristiansand-skolen

For å forstå hvilken kontekst rektorene står i er det viktig med en viss kjennskap til skolesektoren i Kristiansand.

I Kristiansand har det skjedd store strukturelle endringer i oppvekstsektoren. Det er kommunesammenslåingen med Søgne og Songdalen som er årsaken til dette. Det nye organisasjonskartet viser en endring fra 2 til 3 nivåer i ledelseslinja i kommunen. Tidligere har det vært to nivåer der oppvekstdirektøren har vært rektors nærmeste overordnede. Nå legges det inn et kommunalsjefnivå som først og fremst skal føre til mer ledelseskapasitet på overordnet nivå. Tetter oppfølging av rektorene ute på skolene er lagt fram som et av hovedargumentene for å gjøre denne endringen.

I Kristiansand var det før sammenslåingen 34 grunnskoler. Fra 1. januar 2020 er det 43 skoler i kommunen. På kommunalt nivå skal 3 kulturer bli til en. Ute på skolene ser det ikke ut til å være knyttet stor spenning til dette. Lærerne må ikke bytte arbeidsplass og enhetene består med samme organisering som tidligere. Det blir like fullt en endring på sikt. Når den nye kommunen meisler ut sin retning må skolene ta høyde for at det ikke blir «gamle Kristiansand» som skal innføre siner ordninger i nabokommunene. Det skapes en ny kommune og det gir muligheter for tydeligere retning og nye prioriteringer også på skolefeltet.

Kristiansand har de siste årene hatt et politisk styre som har engasjert seg i skole og oppvekst. Det har vist seg i investeringer i skolebygninger og i retning på de satsingene som er prioritert i kommunen. Bygging og opprusting av skolebygningene har pågått i mange år. Det ble laget en prioriteringsliste over skoler som måtte fornyes tidlig på 2000 tallet. Siden den gang er de fleste bygningene pusset opp eller bygd nye.

Kristiansandskolen er organisert med en felles struktur på utviklingsarbeidet. Denne strukturen ble lagt på slutten av 90 tallet og beskriver hvordan arbeidstiden skal organiseres for å gi felles tid til dette arbeidet. Det er opprinnelig beregnet 3 timer i uka til dette. Denne tiden er plassert på onsdager etter undervisning og har fått det velklingende navnet «onsdagstid». Det er rektor på hver enkelt skole som disponerer denne tiden, men det har i perioder blitt gitt klare føringer fra skoleeier på hvordan tiden skal brukes.

Tidlig på 2000-tallet hadde pedagogisk senter stor innflytelse på dette arbeidet. Det ble organisert kurs for lærerne i denne tiden ut ifra satsingsområdene som var bestemt i kommunen. Skolen meldte enkeltlærere på kursene og det de lærte skulle tas med tilbake og spres på skolen. Pisa sjokket og resultater fra nasjonale prøver gav denne organiseringen et kraftig skudd for baugen.

Litt lenger ut på 2000-tallet ble det skrevet avtaler mellom pedagogisk senter og hver enkelt skole. Skolen meldte et behov for kompetanseheving og de fagansvarlige på pedagogisk senter hadde opplærings og oppfølgingsbolker på skolene i onsdagstiden. I dette arbeidet ble hele personalet en del av de samme prosessene.

Da FLiK prosjektet ble startet i 2014 var det også i stor grad organisert i rammen for onsdagstiden. Fokusområdet og metodene var nye. Bruk av tid og organisering av skoleuka ble videreført. Prosjektet fokuserte på ulike nettverk som arbeidsform. Det var et mål å øke kapasiteten ved å utvikle profesjonelle fellesskap og det ble lagt store ressurser i å samle skolekristiansand mot noen sentrale prosjektmål.

I Kristiansand er lederansvar tildelt gjennom delegasjon. I notat fra oppvekstdirektøren datert 28.10.2013 delegeres deler av oppvekstdirektørens ansvar til rektorene.

Rektor har blant annet fått delegert ansvar innenfor personalområdet. «Enhetsleder gis myndighet til å treffe avgjørelser i personalsaker hvor dette ikke i. h.t. særskilt lov eller bestemmelse er tillagt annet organ eller rådmannen selv. Myndigheten er begrenset til vedtak innenfor budsjettets rammer» (Kristiansand kommune v/skolesjef, 2013) På dette feltet er det også noen ansvarsområder som ikke delegeres. Det gjelder oppsigelser, suspensjon og lønnsforhandlinger. Alle disse områdene håndteres på direktørnivå. Rektor har etter delegasjonsnotatet plikt til å drøfte saken med oppvekstdirektøren når det er tvil om hvilket nivå som skal håndtere saken. Direktøren kan også forlange alle saker lagt fram for seg til orientering eller avgjørelse.

Delegasjonsnotatet gir rektor fullmakter på mange områder. Dette legger rammene for mye av arbeidet som gjøres og det fyller selvsagt en stor del av årsverket til hver enkelt. I tillegg til dette er det mange arbeidsområder som ikke beskrives av delegasjonsnotatet. Rektor har ansvar for å drive det faglige utviklingsarbeidet på skolen. Dette reguleres i utgangspunktet av opplæringsloven «Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing.

Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Rektorar kan tilsetjast på åremål. (opplæringslova § 9.1). I Kristiansand er rektor ansvarlig for å drive utviklingsarbeidet på sin skole, men det er samtidig støtte og hjelp å få i en forholdsvis stor kommunal utviklings- og oppfølgingsavdeling. Denne avdelingen følger opp enkeltskoler i utviklingsarbeidet som gjeres på enhetene. Det gjeres gjennom kurs, nettverk og annen kompetanseheving. Avdelingen disponerer også mye tid på skoleledersamlings og på seminarer for de som leder skolene. I disse tider er fokuset på lærerplanfornyelsen, men de har også kompetanse og ansvar for andre områder. De følger opp kommunens realfagssatsing, leseopplæringa og har ansvar for den desentralisert satsinga fra Utdanningsdirektoratet for å nevne noe.

I skoleledersammenhenger snakkes det ofte om at den administrative delen av jobben tar mye tid. Budsjettansvar og forvaltningsansvar er naturleg nok viktig og det har stor betydning for driften av skolen at dette fungerer på en god måte. I Kristiansand er skolene selvstyrte i den forstand at rektor får tildelt et budsjett og at det ligger til rektors ansvar å forvalte midlene. Hvis skolen får et økonomisk overskudd et år settes dette i et kommunalt fond slik at skolen kan disponere disse pengene senere. Underskudd blir ført som minus i dette fondet. Det oppleves som en krevende del av jobben å drifte skolen i balanse. Innføringa av lærernormen i 2019 har tilført en ny dimensjon i dette. Rektor kan ikke lenger skjære ned på bemanninga på samme måte som tidlegare for å unngå underskudd eller prioritere investeringar. Det forventes at budsjetttrammene holdes og samtidig må forskrifta om lærertetthet oppfylles. Hvordan dette skal løses når de kommer i konflikt er i skrivende stund forholdsvis uavklart.

4 Teoretisk grunnlag

I denne oppgaven er det i hovedsak to teoretiske tilnæringer som er valgt. Den ene handler om organisering og drift av selve utviklingsarbeidet, den andre om offentlig sektor og organisasjonsteori som kan beskrive både kultur og rammer for arbeidet. Teorikapittelet deles i to deler. I den første delen presenteres Fullan og Quinn sitt rammeverk for koherens. I del to presenteres tre perspektiver fra organisasjonsteorien.

4.1 Rammeverk for Koherens

På overordnet nivå i kommunen settes det en felles retning for skolene i Kristiansand. Det politiske styret vedtar satsinger og programmer, men det er administrasjonen som har det faglige ansvaret for både planlegging og gjennomføring. I oppvekstsektoren er det for tiden forholdsvis store endringer på grunn av ny struktur i sammenheng med kommunesammenslåingen. Det gir mulighet til å stake ut ny kurs og samtidig arbeide for å ta vare god praksis som allerede eksisterer.

Fullan og Quinn sin bok «Koherens i skoleutviklingen» har nesten fått en status som fasit på utfordringen med å drive god skoleutvikling. I boken gir de klare anbefalinger om hva som er gale og riktige drivere for å skape en sammenheng i skoleutviklingen. De gale driverne er beskrevet som ekstern ansvarlighet, individualisme, teknologi og ad hoc-politikk. Motsatsen til disse, de riktige driverne, er å målrette innsatsen, å utvikle en samarbeidskultur, å tilrettelegge for dybdeløring og å skape en ansvarskultur. (Fullan & Quinn, 2017, s. 23)

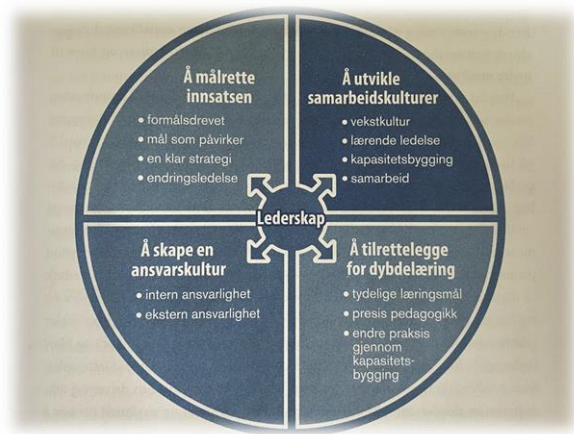
Gale drivere vil i følge Fullan og Quinn føre til blant annet tiltaksløshet, forvirring og demoralisering i organisasjonen. Hvis systemlederne forsøker å rette på dette ved å intensivere bruken av de gale driverne så blir problemene bare større. Gulrot og pisk tjener ikke hensikten når målet er å motivere lærere og skoleledere til å øke kvaliteten på arbeidet som utføres.

Det har vært kjent i mange år at målsettinger er viktig for å oppnå resultater i enhver organisasjon og ansatte i skolen har kjent på utfordringen med mange og skiftende mål. Dette har gått på bekostning av fokuset på det moralske formålet og betydningen dette har for kvaliteten i skolen. Begrepet «moralsk formål» forklares med årsaken til at vi driver skole og hva som er hver enkelt sin motivasjon for å være en del av dette systemet. Uten en forståelse for dette mangler vi styring og retning for de andre målene som skal settes. Fullan og Quinn

bruker begrepet «koherens» for å forklare hva om må til. Det moralske formålet ligger som et bakteppe for dette begrepet som innledningsvis forklares på denne måten: «koherens har med mennesker å gjøre både individuelt og spesielt i fellesskap. For å komme til poenget er koherens den felles dype forståelsen for formålet og for arbeidets egenart» (Fullan & Quinn, 2017, s. 23)

4.1.1 Å målrette innsatsen

I rammeverket Fullan og Quinn har presentert skal gi en beskrivelse av hvordan de riktige driverne skal fokuseres på for å skape ønsket kvalitet i skolen. Rammeverket er delt inn i fire hovedområder (fig 2)



Figur 2 - Fullan og Quinn 2017

Som tidligere nevnt legger Fullan og Quinn stor vekt på det å være formålsdrevet og viktigheten av å utvikle et felles moralsk formål. Nå sier Fullan og Quinn at det ikke er nødvendigvis ensidig fokus på det moralske imperativet som fremmer utvikling på dette området. Effektive ledere bidrar til å utvikle personalets imperativ ved å:

- Skape relasjoner med alle, inkludert de som er uenige, skeptiske eller til og med kyniske
- Lytter og forstår andre menneskers perspektiv
- Viser respekt for alle
- Skaper betingelser som gjør det mulig å knytte andre til det samme formålet
- Ser etter bevis på fremskritt i samarbeid med personalet.

(Fullan & Quinn, 2017, s. 40)

Fra rammeverket sorterer formålsfokus under overskriften «å målrette innsatsen». (fig 1). Det er en kjent utfordring i skolen at det er mange distraksjoner som kan skape forvirring og manglende retning. Det er mange gode formål som ønsker tid i skolen, men det er ifølge Fullan og Quinn viktig at ledere tar gode valg for å unngå ad hoc-mål og lite sammenhengende fokus. Dette har vært en uttalt utfordring i Kristiansandskolen også gjennom mange år. Skolelederne ønsker å utvikle egen skole på mange områder fordi det er mye som er viktig. I tillegg til dette kommer det også føringer og innspill fra lokalpolitikere og ledelse på kommunalt nivå. Det er et stadig tilbakevendende tema at vi skifter fokus og mål før vi har forankret det forrige. I den 4 års perioden FLiK prosjektet i Kristiansand var aktivt ble det gjort en konkret øvelse for å ta tak i denne problemstillingen. Prosjektet var forankret hos politikere og det ble vedtatt at denne satsingen skulle prioriteres med både tid og penger. I praksis ble det for mange skoleledere opplevd som en tydelig retning med klare verdier og mål. Det ble også tatt valg på hvilken strategi som skulle brukes for å nå målene. I rammeverket for Koherens er både mål som påvirker og klar strategi for å nå målene tatt opp som suksessfaktorer.

Det er interessant å se at noen av et av de grunnleggende viktige prinsippene i arbeidet med mål handler om å utvikle personalets moralske imperativ gjennom relasjonsarbeid i personalet. Her er det flere sammenhenger til forskning på ledelse av mennesker (HR). Her skilles det mellom to hovedretninger. Den forpliktelsesbaserte og den kontrollbaserte HR.

Metaanalyser som er utført viser blant annet at utstrakt satsing på deltakelse og involvering av medarbeider på alle nivåer har positiv organisatorisk effekt (Kuvaas & Dysvik, 2013, s. 26)

Enkelt forklart kan det sies at den forpliktelsesbaserte HR og den kontrollorienterte HR bygger på forskjellige antagelser om hva som skaper menneskelig drivkraft. Indre motivasjon vs. ytre motivasjon. Det er på dette området skillet mellom de to HR-modellene får betydning for hvordan vi driver utviklingsarbeidet på våre skoler. En metaanalyse gjennomført av Humphrey, Nahrgang og Morgeson i 2007 viser at jobbautonomi, eller selvbestemmelse i jobben, er viktig for medarbeiderens tilfredshet. Analysen viser også at medarbeidere med høy jobbautonomi leverer bedre arbeidsprestasjoner.

Selvbestemmelsesteori (Gagne og Deci 2005, gjengitt i Kuvaas og Dysvik, 2013) hevder at indre motivasjon er et resultat av tre grunnleggende menneskelige behov; autonomi, kompetanseopplevelse og tilhørighet. Hvis dette settes opp mot Fullan og Quinn sitt fokus på relasjonsledelse for å utvikle personalets moralske imperativ er det flere paralleller. Det kan se ut til at «lederstilen» som fører til best effektivitet i en organisasjon også er den «stilen» som gir grunnlag for godt utviklingsarbeid. På mange måter er dette logisk i og med at effektivitet og kvalitet i skolen handler om å oppnå den utviklingen Fullan og Quinn målbærer.

Det finnes mange eksempler på skoler som ikke får effekt av satsinger fordi det arbeides mot så mange mål samtidig at retningen blir uklar. Fullan og Quinn anbefaler en firetrinns tilnærming for å møte denne utfordringen. Denne rekken starter med å være transparent. Organisasjonens utfordringer må erkjennes og det må samtidig tydeliggjøres overfor alle. Videre må det etableres en tilnærming som er basert på samarbeid. Både ledere, lærere, elever og foreldre skal føle at de er en del av prosessen allerede fra starten. Videre er utvikling av en klar strategi med et tydelig overordnet fokus viktig for å peke ut strategier som skal brukes for å nå disse målene. Det er mange tidstyver og distraksjoner som har potensiale til å forstyrre arbeidet mot målene. Disse bør identifiseres og lukes bort og det bør samtidig unngås å gå inn i forlokkende prosjekter som ikke er en del av satsingen. Det siste punktet i tilnærmingen handler om engasjement. Å dele erfaringer og omforme til egen praksis gir et språk om retningen og en dypere forståelse for arbeidet. (Fullan & Quinn, 2017, ss. 43-45)

4.1.2 Å utvikle samarbeidskulturer

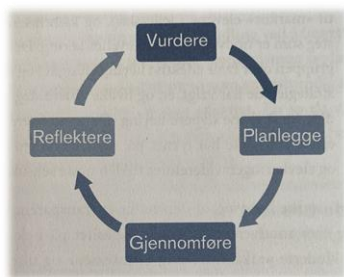
Barneskolene i Kristiansand er i stor grad organisert med team der lærere jobber tett sammen. Organisering i team skaper ikke automatisk den samarbeidskulturen som fremmer utvikling og kvalitet. I koherens rammeverket er vekstkultur, lærende ledelse, kapasitetsbygging og samarbeid hovedbestanddelene i denne kulturen. Igjen tas menneskene i organisasjonen fram. Å verdsette kompetanse og erfaring er en arbeidsform som utvikler intern kapasitet og denne kapasitetsbyggingen blir avgjørende for å kunne håndtere både drift og utvikling. Kollektiv kapasitet refererer til organisasjonens evne til å gjøre de endringene som er nødvendig for å heve nivået på undervisningen og resultatene for hver enkelt elev. Et av tiltakene for å oppnå dette er å rette oppmerksomheten mot læring i samarbeid og legge vekt på kollektiv kapasitet.

Det er ikke slik at all kollektiv læring forbedrer elevens læring. Wivian Robinson mener det er en sjans for at lærerne kan forsterke hverandres uhensiktsmessige arbeidsformer i stedet for å utforske egen praksis og lære på bakgrunn av analyser og evalueringer. Et velfungerende og utviklende kollektiv vil bruke et større mangfold av analyser og undersøkelser for å lære av egen praksis. (Robbinson, 2015, s. 103). Arbeidsformer for å utvikle den kollektive kapasiteten blir dermed helt avgjørende. I Kristiansand komme har det den siste tiden blitt lagt vekt på bruken av lærende møter. I de lærende møtene brukes både teori og praksis sammen for å skape et godt grunnlag for å gjøre analyser som igjen kan føre til kvalitetsforbedringer.

I boken Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring av Knut Roald beskriver han noe av det samme som Hargreaves og Fullan sier: Når det kommunale nivået og skolelederen setter i verk tiltak som ren diktat, så svekkes effekten. Kvalitetsarbeid må i stedet forstås som en kontinuerlig prosess mellom kollektiv og individuell forståelse (Roald, 2013, s. 163).

En medskapende og medansvarlig tilnærming i samarbeidet vil kunne koble skoleeier, skoleledere og lærere tettere sammen (Roald, 2013, s. 175) Utforskende møter er kjernen i utprøvinger som diskuteres i det lærende fellesskapet.

Metoden for undersøkende samarbeid presenteres av Fullan og Quinn som en arbeidsform som gir økt profesjonalitet i teamene. Denne prosessen består av fire hovedtrinn (fig. 4)



Figur 3(Fullan og Quinn 2017, s. 87)

I denne arbeidsformen skal en gruppe lærere som jobber sammen samle inn informasjon om elevprestasjoner for å avdekke behov. Videre planlegges det en undervisning delvis ut fra disse behovene. Det planlagte arbeidet gjennomføres i klasserommet og det reflekteres over læringsutbytte ved dele erfaringer og se på elevenes læringsutbytte. Modellens styrke sies å være at den retter et transparent lys mot klare mål på en måte som motiverer og bygger kapasitet på hele skolen. Denne arbeidsformen krever nye måter å samarbeide på og den

krever både tillit, felles ledelse og oppmerksomhet mot det undersøkende arbeidet. Dette fungerer fordi den reflekterende arbeidsformen blir en del av kulturen på skolen. (Fullan & Quinn, 2017, ss. 87-88)

Det er utviklet et rammeverk for oppvekstfeltet i nye Kristiansand kommune. Her beskrives prinsipper for å skape utvikling og læring. Det henvises til Fullan når det settes opp som et viktig punkt at «Ansatte må i fellesskap reflektere over verdivalg og utviklingsbehov, og bruke forskning, erfaringsbaser kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av organisasjoner fremmer en delings- og læringskultur». (Kristiansand kommune, 2019)

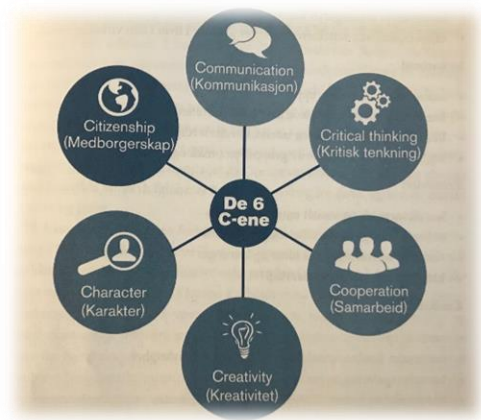
Fullan rangerer skolelederen høyt på listen over hva som har påvirkning på elevenes læring, men beskriver også at det er eksempler på hvordan dette har blitt tolket og brukt feil i utviklingsarbeidet. Igjen er det fokuset på å utvikle profesjonell kapital som trekkes fram som viktig. Det er feilslått å lage ordninger som skaper avstand mellom lærere og ledelse og motsatsen til dette beskrives som å opptre som lærende ledere ved å indirekte hjelpe til med å utvikle gruppen og dermed øke den profesjonelle kapitalen. Å modellere læring er viktig for å lykkes med dette (Fullan & Quinn, 2017, s. 76).

4.1.3 Å tilrettelegge for dybdelæring

Dybdelæringsbegrepet har fått stort fokus i skolen de siste årene. I den nye overordnede delen av læreplanen er dybdelæring et av prinsippene for læring, utvikling og dannelse «*Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre*» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dybdelæring er det tredje elementet i rammeverket for koherens. Det er 3 hovedelementer som bidrar til denne dybdelæringen; å etablere klare mål for dybdelæring, å skape en presis pedagogikk ved å benytte digitale verktøy som akselerator og å endre praksis gjennom kapasitetsbygging.

Læringsmålene i denne sammenhengen er dybdelæringskompetansen hos elevene. Fullan beskriver dette gjennom modellen som er kjent som de 6 C-ene.



Figur 44 (Fullan & Quinn, 2017, s. 105)

I denne forståelsen handler læring om å utvikle både de personlige, de mellommenneskelige og de kognitive egenskapene hos alle elevene. I det store bildet handler det om å istandsette elevene til å mestere eget liv i en forholdsvis komplisert verden. (Fullan & Quinn, 2017, ss. 104-107)

For at det skal være mulig for elevene å nå disse målene må det utvikles en presis pedagogikk gjennom meningsfulle samtaler om praksis. I disse samtaler utvikles også et felles språk som er et av de viktigste grunnlagene for utvikling. Dette felles språket er også en forutsetning for å få en kollektiv forståelse for hvilken praksis som virker. Som tidligere nevnt tar Vivan Robinson opp problematikken med at samarbeid kan føre til forsterkning av negativ og uhensiktsmessig praksis. Fullan og Quinn setter fokuset på identifikasjonen av praksisen som faktisk fører til utvikling og læring når forskning og pedagogisk teori brukes i analysearbeidet. På denne måten bygges også en kollektiv kapasitet i gruppen.

4.1.4 Å skape en ansvarskultur

I arbeidet med å skape en ansvarskultur skilles det mellom indre og ytre ansvarlighet. Den indre forklares som menneskers evne og vilje til å ta vare på seg selv og gruppen. Denne ansvarligheten oppstår når individer eller grupper påtar seg profesjonelt ansvar for at alle elevene skal nå sitt mål. Den ytre ansvarligheten er standarder, forventninger, transparente data og selektive intervensjoner. Det er ledere i systemet som må legge til rette for dette ved å forsikre allmennheten om at skolen jobber innenfor rammene og at oppdraget løses innenfor

samfunnets forventninger. Det er dynamikken mellom disse ansvarlighetene som er innholdet i den 4. dimensjonen i rammeverket for koherens. (Fullan & Quinn, 2017, ss. 130-131)

Den indre ansvarligheten må komme før den ytre ansvarligheten. Det er mange eksempler på at ytre ansvarlighet er dyttet inn i organisasjonen uten at lærerne har den indre ansvarligheten som gir et grunnlag for å lykkes. Eksterne ansvarlighet ser ikke ut til å ha effekt på elevenes læring i seg selv. Den indre ansvarligheten er langt mer effektiv enn den ytre, men det er ikke et godt alternativ å ta bort alt som ligger i denne. De som har ansvar for den ytre ansvarligheten (overordnet nivå/kommunenivå) må også legge til rette for, og investere i, utvikling av den indre ansvarligheten gjennom å gi gode betingelser for at dette kan skje. Her er det en sammenheng med de 3 første faktorene i rammeverket. Den indre ansvarligheten utvikles gjennom å sette tydelige mål, utvikle en samarbeidskultur og ved å legge til rette for dybdelæring. (Fullan & Quinn, 2017, s. 145)

I dette kapittelet er det så langt redegjort for den avhengige variabelen. Videre skal det i neste avsnitt gås inn i teorien som skal forankre den uavhengige variabelen. Det vil si de variablene som skal bidra til å forklare hvorfor rektorene velger å drive utviklingsarbeidet slik de gjør.

4.2 Organisasjonsteori

Utviklingsarbeid i skolen gjøres i en organisasjon. Skolen er en del av et kommunalt område og hver enkelt skole fungerer som enheter med egne kulturer. I dette bildet er det interessant å se på organisasjonsteori og forklaringsrammer for kulturer og handlinger som skjer i skolen. Skolen er en del av en offentlig organisasjon. Denne organisasjonen skiller seg fra det private ved at den har en politisk ledelse og at den vanligvis ikke opererer i et konkurransemarked.

Det tas to typer beslutninger i offentlige organisasjoner. De som retter seg utad mot innbyggere og klienter eller de som rettes mot det indre livet i organisasjonen. I det følgende rettes oppmerksomheten mot perspektiver som tar opp både det som påvirkes av ytre og indre beslutninger. Da fokuseres det på flere forklaringsfaktorer som er knyttet til politisk ledelse, føringer fra etablerte tradisjoner og kulturer og verdier og normer i omgivelsene i vår tid. (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness, & Røvik, 2015, ss. 23-25)

4.2.1 Det instrumentelle perspektivet

Det ligger en forståelse av organisasjoner som instrumenter til grunn for det instrumentelle perspektivet. Organisasjonen har et mål og bruker midler for å best mulig nå disse målene. Organisasjonsformen i slike organisasjoner er sterkt byråkratisk med tydelig innslag av hierarki, arbeidsdeling og rutiner. Disse strukturelle trekkene påvirker hvordan medlemmene i organisasjonen tenker og handler og dermed hva selve organisasjonen gjør. Det kan skilles mellom to varianter av det instrumentelle perspektivet. I den hierarkiske varianten har lederne makt til å oppnå sine mål og organisasjonen er redskap for å oppnå disse. Den andre varianten er en forhandlingsvariant med ulike underenheter og posisjoner og det må forhandles for å oppnå kompromisser mellom aktørene. Skolene i Kristiansand vil etter denne modellen være en del av en organisasjon som er hierarkisk oppbygd der skolen er redskapet skoleeier har for å oppfylle kravene som stilles til kommunen i opplæringsloven. På grunn av dette legges det mest vekt på den hierarkiske varianten her. (Christensen, Egeberg, Læg Reid, Roness, & Røvik, 2015, ss. 34-36)

Offentlige organisasjoner har et mål. For skolen er dette beskrevet i formålsparagrafen i opplæringsloven. I en hierarkisk oppbygd organisasjon må det gjennomføres forsmålsrasjonelle handlinger for å oppnå målene. Disse handlingene består av de fire elementene; beskrivelse av hva man vil oppnå, finne ulike alternative handlinger og se på konsekvenser av de ulike handlingene. Det må også ligge noen beslutningsregler til grunn for å avklare hvordan valget mellom handlingsalternativene skal tas. En beslutningsregel som gjerne ligger som grunnlag er at det alternativet som gir størst grad, eller i beste fall maksimal grad av måloppnåelse velges. Det viser seg i praksis at det er flere hensyn som tas når valg gjøres. Det er mange hensyn som begrenser rasjonaliteten. Problemene en organisasjon står i er som ofte komplekse og målene kan være uklare, inkonsistente og ustabile. Kapasitetshensyn kan også påvirke valgene i stor grad. Samlet sett fører dette til at organisasjoner velger alternativer som gir en god nok grad av måloppnåelse. Beslutningsregelen blir i praksis satisfisering i stedet for maksimering. Dette forklarer i stor grad hvorfor optimale løsninger sjelden lar seg velge i både skolen og andre deler av offentlig sektor.

I en hierarkisk oppbygd organisasjon er forventningene og makten som knyttet til de som har posisjonene upersonlige. Normene for hva som kan gjøres av personene er uttrykt gjennom organisasjonskart, instruksjer, lover og regler. En organisasjon kan bygges opp med

spesialisering og samordning ut ifra hvilket oppdrag som skal løses. Skolene i Kristiansand kan brukes som et eksempel på dette. I oppvekstdirektørens stab er det personer med ansvar for ulike ansvarsområder som de er spesialisert mot i sin stillingsinstruks. I en såpass stor organisasjon er det også spesialiserte avdelinger som for eksempel personalavdelingen. Skoleledelsen har stor nytte av kompetansen denne avdelingen innehar i og med at ressursen samordnes slik at kompetansen tilføres skolen gjennom hjelp og støtte i for eksempel krevende personalsaker. Personalavdelingen har også ansvar i lønnsforhandlinger, utarbeiding av rutiner og gjennomføring av medarbeiderundersøkelser for å nevne noe.

Det er alternativer til en hierarkisk organisasjon. En helt flat struktur som tas ut i ytterste kant vil ikke ha over/underordning, men flere posisjoner og enheter på samme nivå. Her vil en kollegial struktur der ansvar går på runde eller organiseres i styrer eller råd. Begrepet flat struktur brukes om to nivå organisasjoner som kan beskrives som forholdsvis flate sammenlignet med høye hierarkier. Offentlige organisasjoner har i tillegg til dette noen tidsbegrensede utvalg og arbeidsgrupper som settes sammen for å løse spesielle utfordringer eller gjennomføre endringer. Som eksempel på dette kan etableringen av «nye Kristiansand» brukes. I arbeidet med å realisere ny kommune ble det etablert både en politisk og administrativ struktur for å håndtere arbeidet med sammenslåingen. Det etableres også nettverk og partnerskap utenfor den hierarkiske strukturen i kommunen. Disse løsningene velges når det er behov for tverrsektoriell kontakt og samarbeid.

Grader og former for arbeidsdeling, rutiner og hierarki legger begrensninger på den enkeltes handlingsrom i en organisasjon. Hvis rutinene gir så sterke føringer at beslutninger nærmeste bærer preg av regelfølgning mer enn problemløsning er i alle fall organisasjonens påvirkning på individets handlinger både sterk og ganske begrensende.

Ut fra et instrumentelt perspektiv på organisasjoner kan det fra ledelsens side se ut som måloppnåelsen må skje gjennom strukturelle trekk og handlinger innenfor de etablerte rammene. Kapasiteten sikres gjennom organisasjonsstrukturen og ledelse av aktørene som er en del av denne strukturen. (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness, & Røvik, 2015, ss. 44-48)

Hvis dette perspektivet preger rektorenes ledelse antas det å føre til at valgene for utviklingsarbeidet følger de ordningene og systemene som er bestemt på overordnet nivå i kommunen og at dette vil gå på bekostning av å tilpasse arbeidet til de utfordringene som sees

på enheten. For organiseringen av arbeidet betyr det en streng strukturering av tiden og synkronisering av arbeidet med satsinger som er på overordnet nivå. Det antas også at rektorer som hovedsakelig kan plasseres i dette perspektivet har få faglige begrunnelser for de valgene som tas i og med at begrunnelsen vil ligge i det som er bestemt på overordnet nivå. Ut fra dette settes det fram to påstander som undersøkes senere i oppgaven.

Først påstand: Rektorer som handler hovedsakelig ut ifra det instrumentelle perspektivet begrunner ofte sine valg med avgjørelser som er tatt på høyere nivå.

Andre påstand: Rektorer som handler hovedsakelig ut fra det instrumentelle perspektivet har få eller svake faglige begrunnelser for sine valg.

4.2.2 Kulturperspektivet

En organisasjons kultur er ofte beskrevet som det som sitter i veggene. Ut ifra dette kan det se ut til at den ikke er så enkel å beskrive, men det finnes metoder for å kartlegge dette. Det er også slik at organisasjonens oppgaver påvirker hvilken kultur og hvilket uttrykk den får. Når kulturen i en organisasjon forbindes med normer og verdier skapes det en moralsk ramme for atferden til de ansatte. Dette er også med på å skape gjensidig tillit og felles verdier i organisasjonen.

I en offentlig organisasjon er det ikke bare det rasjonelle som avgjør hvilke løsninger som velges. Ut ifra et kulturperspektiv velges det som oppfattes som rimelig eller akseptabel atferd. Det som gjør noe til en passende handling varierer ut ifra hvilke uformelle normer og verdier som er etablert. Det kan i en organisasjon være liket og brede nyttebetraktninger mens i en annen kan snever rasjonell logikk og mål-middel orientering være det som oppfattes som akseptabelt. Det handles dermed ut i fra erfaringsbaserte regler som sier noe om hva som har vært gode løsninger i lignede tilfeller tidligere. Det er også en mulighet for at tid spiller en aktiv rolle når det tas valg. Regler som nylig er brukt i lignende situasjoner brukes igjen fordi det oppleves som mer rasjonelt å søke etter erfaringer i nær fortid. Disse erfaringene vil dermed få stor betydning i organisasjonen. Det er flere muligheter for valg og begrunnelser for valgene som tas og det vil ut ifra logikken om hva som er passende dannes systematiske kulturelle holdninger og handlinger hos de ansatte i organisasjonen. Dette oppleves gjerne som fellesskap og fører til at usikkerhet og konflikter reduseres. Kulturen kan være et mål i

seg selv fordi de ansatte lærer og utvikler seg gjennom de uformelle normene og verdiene de blir en del av.

Når kulturer etableres påvirkes de av både indre og ytre press. Det indre presset er det medlemmene tar med seg inn i organisasjonen. Det kan være trekk fra deres personlige bakgrunn eller fra profesjonen eller fagmiljøet. Det ytre presset kommer fra nære handlingsmiljøer. I kristiansandskolen kan det være fra overordnet enhet eller fra utviklingsavdelingen som har ansvar for den overordnede fagutviklingen i kommunen. I forbindelse med kommunesammenslåingen mellom Kristiansand, Søgne og Songdalen vil mange oppleve å bytte arbeidsplass, avdeling og oppgave. Det er dermed mange som tar med seg elementer fra en kultur inn i en annen og det kan tenkes flere mulige scenarier i dette. Fra sammenslåingen av flere etater til NAV er det gjort studier på dette, men det ser ut til at konteksten spille forholdsvis stor rolle for konklusjonen. Størrelsen på kommunen blir blant annet tatt fram som en faktor som avgjør om gamle kulturer overlever eller om nye utvikles.

Det er gjort studier på organisasjonskultur som sier noe om hvilken mulighet en leder har for å påvirke en kultur og utvikle den i en bestemt retning gjennom et design som ledes for å oppnå ønsket resultat. Det finnes eksempler på sterke ledere som har gjort dette ved å definere en klar og sterk kultur og samtidig formidle denne ut i organisasjonen. Det gir naturligvis en sterk påvirkning på praksisen i organisasjonen. (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness, & Røvik, 2015, ss. 59-60)

Et annet viktig begrep innenfor forståelsen av utvikling av organisasjonskultur er stiavhengighet. Enkelt forklart betyr begrepet at løsninger som er valgt tidlig i organisasjonens liv påvirker kulturen mer enn senere erfaringer. Dette er et tveegget sverd i organisasjonen. Det har sine fordeler i at det skaper en ramme der medlemmene vet hva de har å forholde seg til og hvilke faglige utfordringer det forventes at de skal håndtere, men det har også en annen side. Når oppgaven som skal gjøres krever nye tilnærminger og nye handlinger kan de gamle stiene virke som bremseklosser i miljøet. Forskning på dette området trekker dette fenomenet inn i en forståelsesramme der lange stabile perioder etterfølges av klare brudd som igjen følges av stabilitet. I denne forståelsesrammen fører stiavhengigheten på et tidspunkt til at en større endring må gjøres i og med at endringen av kulturen ikke har skjedd i takt med kravene. En alternativ forklaring på dette fenomenet er teorien om syklisk utvikling som forklarer endringene ut ifra forståelsen om at endringer kommer i bølger og at

substansen i den ene bølgen er en motsats til den siste. I neste trekk er det trekk fra den første bølgen som igjen påvirker krav og forventninger. (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness, & Røvik, 2015, s. 62)

En leders mulighet til å utvikle og forme organisasjonskulturen er en nyttig problemstilling å se på i denne sammenhengen. En leder får den todelt rolle som forvalter av en etablert kultur og sørge for at gode etablerte normer og verdier får gode vekstvilkår og nødvendig beskyttelse. Samtidig skal lederskapet bidra til endring og den etablerte kulturen må mange ganger endres for at det skal være mulig å lykkes med. Jo tettere en avgjørelse er på organisasjonens mål og oppdrag, jo større er muligheten for at kulturen utfordres. (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness, & Røvik, 2015, ss. 64-66)

Det kan diskuteres om det er en fordel eller en ulempe at en organisasjon har en sterk organisasjonskultur. Så lenge denne kulturen er bygget på allment aksepterte verdier og normer sees det på som positivt av omgivelsene. Motstykket til dette er når organisasjonen oppleves som rigid, selvopptatt, lite villig til å tilpasse seg omgivelsene eller er vanskelig å styre. Institusjonen oppfattes da som fin for seg selv, men ikke for omgivelsene som det er til for. En mellomposisjon kan være å tenke at en sterk organisasjonskultur kan ha både positive og negative sider. Det er også det mest nærliggende å tenke når kulturperspektivet brukes i vurderingen av egen arbeidsplass.

Rektorer som i hovedsak argumenterer ut ifra dette perspektivet vil sannsynligvis drive utviklingsarbeidet i takt med det de ansatte på skolen forventer. Det kan bære preg av lite nytenking fordi trygghet prioriteres foran utfordringer. Hvis kulturperspektivet legges til grunn for rektors valg er det en god mulighet for at skolen har en tydelig plattform som er godt innarbeidet i personalet. Det kan være positivt hvis dette brukes til å videreutvikle eksisterende praksis og at kulturen ikke blir en alt for strek bremsekloss i dette arbeidet.

Kulturperspektivet kan også brukes som forklaringsmodell hvis det er vanskelig å få til endringer i skolen. I slike tilfeller vil nok rektor beskrive et personale som motarbeider endring og som vil beholde skolen slik den er. I slike tilfeller er det også spennende å høre hvordan rektor jobber med å skape endringer i kulturen som kan gi bedre grobunn for utvikling.

Første påstand: Rektorene handler ut ifra det kulturelle perspektivet og begrunner sine valg med argumenter som bygger på lærernes praksis og interne erfaringer på skolen.

Andre påstand: Rektorene handler ut fra det kulturelle perspektivet og forklarer utfordringer og problemer i utviklingsarbeidet med kulturen på arbeidsplassen.

Tredje påstand: Rektorene handler ut fra det kulturelle perspektivet og har prioritert å jobbe for en kultur der lærerne tar selvstendig initiativ til å drive utviklingsarbeid.

4.2.3 Myteperspektivet

Den tredje teoretiske innfallsvinkelen har fått navnet myteperspektivet. Det kan defineres som de sosialt skapte normene i de institusjonelle omgivelsene. En organisasjon har legitimitet fra omgivelsen den befinner seg i. Det er ikke nok å bare være effektivtetsorientert. Det må leves opp til normer om framskritt, fornyelse og rasjonalitet. Disse normene uttrykkes i ideer eller oppskrifter om hvordan en moderne organisasjon bør se ut, både strukturelt og innenfor felt som rutiner og prosedyrer. På mange måter kan dette beskrives som moter innenfor ledelse av organisasjoner.

De institusjonelle omgivelsene kan være sammensatte. Organisasjonen kan være avhengig av legitimitet fra ulike grupper som media eller andre profesjonsgrupper og de kan gjerne være skiftende over tid. Disse motene eller oppskriftene fra institusjonelle omgivelser kalles rasjonaliserte myter. Med det menes utbredte oppskrifter for hvordan organisasjoner bør ledes. Disse rasjonaliserte mytene har en legitimitet, de begeistrer gjerne og vekker oppmerksomhet gjennom statusen de har fått i flere organisasjoner.

Rasjonaliserte myter har klare kjennetegn. Det presenteres som spesielt gode redskaper for å nå organisasjonens mål. De er skapt en overbevisning om at de er rasjonelle gjennom vitenskapslignede argumentasjon, men det kan likevel oppleves at de ikke leverer etter forventningene der de er tatt i bruk. Et annet kjennetegn er at de som regel er institusjonaliserte gjennom at de oppleves som tidsriktige, effektive og moderne. Dette fører til at disse mytene gjerne oppfattes som selvfølgelige og selvbegrunnede.

Innholdet i mytene har karakter av å ligne på oppskrifter for utformingen av organisasjonen. De er som regel ikke totalløsninger for en helhet, men er mere byggesteiner i en helhet. Det finnes mange eksempler på slike oppskrifter og Kristiansand kommune har tatt inn i seg flere

av disse ideene i sin organisasjon. Som eksempel på dette kan nevnes balansert målstyring og bruk av medarbeidersamtaler på personalfeltet. Listen over ulike oppskrifter som tilbys i dag er lang og tilbudet har økt kraftig de siste 25 årene. Flere av dem har «sin tid» og overlever ikke spesielt lenge. Andre står for en støyt og blir en naturlig del av strukturer. Flere av disse oppskriftene er adoptert fra privat sektor og siden nittitallet har mange ideer som kan samles under betegnelsen «new public management» fått fotfeste i det offentlige. Det største bølgen er muligens over, men mange av ideene er med å prege skolesektoren i Kristiansand fremdeles. Det brukes ulike former for benchmarking og skolene er fremdeles organisert som forholdsvis selvstendige resultatenheter. (Christensen, Egeberg, Læg Reid, Roness, & Røvik, 2015, ss. 75-85)

Det kan være interessant å se på hvordan disse mytene etablerer som spres til ulike organisasjoner. Oppstarten til flere av disse oppskriftene kan være vanskelig å tidfeste og opphavet kan være noe uklart. Det finnes eksempler på at samme ide har minst to ulike opphav. En årsak til dette kan være at mytene er populære tidstypiske systematiseringer som er bygd på mer generelle og tidløse ideer. Noen av mytene er imidlertid mulig å både tidfeste og beskrive opphavet. Det finnes et sett med instanser som bidrar til å utvikle og spre oppskrifter til offentlig sektor. Disse gruppene omfatter OECD, EU, FN og flere. De skaper bevisst oppskrifter i samarbeid med medlemslandene og påstått suksess kan skape stort gjennomslag for ideene i andre land og organisasjoner. De har også makt til å stille betingelser eller hjelp i forbindelse med krav om å innføre enkelte ideer. Det finnes også nasjonale instanser som kommunal og moderniseringsdepartementet, Kommunenes sentralforbund og utdanningsdirektoratet som står for utvikling og spredning av oppskrifter til norske offentlige organisasjoner. Måten dette gjøres på kan være gjennom reformer eller omforming av eksisterende konsepter. Konsulentselskaper er også en kjent bidragsyter som utvikler og spreder av myter. Den mest tradisjonelle konsulenten formidler myter som ikke er selvutviklet, men det finnes også store selskaper som samarbeider med forskingsinstitusjoner og utvikler egne oppskrifter som tas med ut på oppdrag i organisasjonene. Organisasjoner innenfor høyere utdanning regnes også som utviklere og spredere av oppskrifter og det samme kan sies om mediebedrifter og store multinasjonale selskaper. Den sistnevnte gruppen har vokst markant det siste tiåret ved etableringen av mange globale selskaper.

Det ligger noen betingelser til grunn for at organisasjonsoppskrifter kan spres og etableres. En av de grunnleggende forutsetningene er at det er en etterspørsel etter slike ideer og at

organisasjonene har et slags felles mål som skaper et behov. Ideen spres gjerne gjennom å bruke framsynte ledere som eksempler på ideens vellykkethet. Dette kan beskrives som en sosial autorisering av oppskriften. Det brukes også som metode å framstille en oppskrift som et slags universalmiddel som kan brukes i et utall ulike organisasjoner. Oppskrifter produktiveres også ofte med den hensikt å skulle selges inn i et marked. Markedet i denne sammenhengen er da organisasjoner som har behov for konsulenthjelpen for å løse sine utfordringer. Den må altså kunne løse en utfordring som er tilstede i den tiden den blir tilbudt. Flere av oppskriftene har også et mål om å skape sterkere harmoni i hverdagen. Dette er først og fremst tilfelle for oppskrifter innenfor personalledelse og HR. Dramatikk og individualisering er også kjente grep for å selge inn en ny oppskrift. Samlet sett gir alt dette mange gode muligheter for at det skapes et behov og en interesse for å ta i bruk nye ideer og oppskrifter i offentlige organisasjoner. (Christensen, Egeberg, Læg Reid, Roness, & Røvik, 2015, ss. 90-95)

Hvis rektors arbeid preges av argumentasjon som favnes av dette perspektivet vil det kunne vises i metodene som brukes i utviklingsarbeidet. Det er mange som ønsker å få innpass i skolen med sine metoder og kurs for å lære disse verktøyene. En rektor kan la omgivelsene få stor påvirkning på valgene som tas ut ifra et ønske om å være opptatt av utvikling og nytenking. Det kan selvfølgelig få følger for retningen på arbeidet og det er også en fare for å ta i bruk metoder som ikke har ventet effekt.

Den gode siden av dette ligger i muligheten det gir å være på jakt etter det nye og å ikke være redd for å prøve ut det utrygge. Skoler som prøver ut nye metoder kan også forske på egen praksis for å undersøke om metoden gir ønsket effekt. Det kan igjen være nyttig for andre skoler som kan gjøre seg nytte av erfaringene og ta valg som er litt tryggere og litt bedre begrunnet.

Første påstand: Rektorene preges av myteperspektivet og har tatt inn metoder i utviklingsarbeidet og i undervisningen som ikke er etablert strategi eller praksis i kommunen.

Andre påstand: Rektorene preges av myteperspektivet og søker ofte det siste nye på fagfeltet og er påvirket av nye trender og moter i pedagogikken.

5 Metode og design

I dette kapittelet redegjøres det for oppgavens metodiske tilnærming og det gis begrunnelser for valgene som er tatt i denne sammenhengen. Utgangspunktet for undersøkelsen er ønske om å finne svar på hva som ligger til grunn for de valgene rektorer i Kristiansand gjør når utviklingsarbeid planlegges og gjennomføres.

Hensikten med forskningen er å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Metoden som velges skal forsøke å avdekke virkeligheten. Fokuset blir da på hvordan det kan samles inn empiri som er troverdig.

For det første må empirien tilfredsstillende et krav om å være gyldig og relevant. Med dette menes at det som samles inn faktisk gir svar på spørsmålene som er stilt. For det andre må den være pålitelig og troverdig, altså til å stole på. Det avgjøres av måten selve undersøkelsen gjennomføres på. (Jacobsen, 2014, ss. 15-17)

5.1 Valg av metode og undersøkelsesdesign

For å finne svaret på problemstillingen er det valgt å bruke en kvalitativ metode med en deduktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming betyr å gå fra teori til empiri, altså at teoriene om Koherens og organisasjonsteori etter empiri vil være styrt av teoretiske antakelser. En deduktiv tilnærming starter med noen antakelser som kan underbygges eller forkastes av empirien som samles inn (Jacobsen, 2015).

Ved bruk av en kvalitativ metode samles det inn data fra virkeligheten gjennom ord i motsetning til kvantitativ der det innhentes tall (f.eks. statistikk). Det er valgt ut forholdsvis få respondenter til undersøkelsen. Gruppeintervju eller observasjon ble vurdert som metode, men med begrunnelse i tid og hva som vil gi mest relevant informasjon ble det individuelle intervjuet valgt. Intervjuene er strukturert med forholdsvis åpne spørsmål. Dette er også den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor det vi kan kalle kvalitativ metode (Jacobsen, 2015, s. 145). Det åpne individuelle intervjuet egner seg best i undersøkelser med forholdsvis få respondenter slik som i denne studien. Datainnsamlingsmetoden kjennetegnes av at undersøker og respondent prater sammen i en vanlig dialog.

Spørsmålene i undersøkelsen er laget med den hensikt å skaffe informasjon om hva som ligger til grunn for valgene rektor tar når utviklingsarbeid planlegges og gjennomføres. Det

teoretiske grunnlaget for undersøkelsen er de tre perspektivene innenfor organisasjonsteorien og de fire hovedområdene i Fullan og Quinn sitt rammeverk for Koherens.

5.1.1 Utvalg av respondenter

Respondentene er valgt ut ifra kjennskap til rektorene i kommunen og hvordan de har profilert seg i forbindelse med utviklingsarbeid. Det er i alt 38 rektorer i Kristiansand kommune (gamle Kristiansand). Ut ifra eget kjennskap til disse er det gjort et utvalg som består av

Rektorer som har profilert seg som nytenkende i utviklingsarbeidet

rektorer som har en mer konservativ tilnærming i utviklingsarbeidet

Rektorer som er tilfeldig valgt uten andre kriterier enn at de er i utvalgskretsen.

Begrunnelsen for å gjøre dette utvalget er at disse respondentene sannsynlig vis vil gi mye og god informasjon i tillegg til at det gir en økt mulighet til å få opplysninger som kan vise om rektorstanden er forholdsvis samlet innenfor en forståelse eller om spriket er noe større.

5.2 Hvilken type data er det behov for?

For å skaffe data som kan gi relevant og nyttig informasjon sett opp mot problemstillingen er personlig intervju valgt som metode. Spørsmålene til rektorene som intervjues vil rette seg mot deres egne meninger, oppfatninger og praksis

I den teoretiske delen av oppgaven er det lagt vekt på Fullan og Quinn sitt rammeverk for koherens. I intervjuene blir det viktig å få opplysninger fra rektorene om hvilke faglige vurderinger de gjør når utviklingsarbeid planlegges og gjennomføres. Spørsmålene som skal brukes til å få data om dette er laget med direkte utgangspunkt i rammeverket, men det er ikke et poeng å avdekke om hver enkelt rektor jobber ut fra dette eller ikke. Hensikten ligger i å beskrive hvordan praksisen er og hvordan rektorene begrunner sine valg. Det er viktig å ha informasjon om dette for å kunne analysere hvorfor de velger som de gjør.

Dataene skal også belyse hvilke perspektiver det arbeides ut fra på ledernivå på skolene. For å belyse et kulturperspektiv er det behov for opplysninger om hvordan rektorene oppfatter sin mulighet til å påvirke og endre. En sterk kultur vil føre til en konservativ tilnærming der «slik har vi alltid gjort det» holdninger vil ha sterk påvirkning på valgene som tas. Data i denne

sammenhengen blir rektors svar på spørsmål som omhandler dette temaet. En sterk kultur kan også gi tydelig forankrede verdier og normer i skolen. Det kan derfor være nyttig å finne ut om skolen preges av dette og om dette setter retning på utviklingsarbeidet det jobbes med.

På samme måte er det nødvendig med opplysninger som belyser myteperspektivet og det instrumentelle perspektivet. For det første av disse rettes spørsmålene inn mot å avdekke rektors oppfatning av hva som virker i utviklingsarbeidet og hva begrunnelsene er for valg av metoder i arbeidet. For det siste perspektivet blir det viktig å belyse hvor sterk styring det oppleves å være i organisasjonen og å finne svar på om det er bestemmelser på høyere nivå som setter dagsorden eller om rektor i stor grad har myndighet til å ta disse valgene for sin enhet.

For alle disse perspektivene vinkles spørsmålene inn mot både det faglige innholdet i utviklingsarbeidet, mot valg av metoder og mot struktureringen av selve arbeidet.

5.3 Gjennomføring av datainnsamlingen

Intervjuene med rektorene gjennomføres på egnet sted for dette. I og med at det skal samles inn opplysninger om forholdsvis mange områder vil samtalene struktureres tydelig og bære mer preg av dette en av en åpen samtale. Temaene som skal tas opp i selve intervjuet sendes til rektorene på forhånd slik at de som ønsker det har mulighet til å se på dem på før selve intervjuet. Det stilles ikke krav til forberedelse.

Selv om intervjuet struktureres er det viktig å ta vare på metodens muligheter for å belyse et tema i dybden. Det kan komme nyttige opplysninger ved å tilpasse oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet slik at respondenten får fram sine synspunkter. På bakgrunn av dette er intervjuguiden strukturert med hovedspørsmål med underliggende stikkord som kan brukes for å formulere oppfølgingsspørsmål.

Selve intervjuet gjennomføres ved å bruke lydopptak som transkriberes i ettertid. Hver enkelt respondent gir skriftlig samtykke til dette før selve intervjuet. Det settes av ca en time til hvert intervju.

5.4 Bearbeiding og analyse av data

Ved å gjennomføre individuelle intervjuer vil datamengden blir stor. De transkriberte intervjuene må systematiseres og struktureres for å kunne brukes til å svare på problemstillingen.

Metoden som er valgt for å gjøre dette er å sortere spørsmålene i kategorier ut ifra den teoretiske tilnærmingen til problemstillingen. Ved å gjøre dette vil rektorenes svar ses opp mot både rammeverket for koherens og perspektivene i organisasjonsteorien.

I en kvalitativ analyse er det viktig for det videre arbeidet å redusere materialet til mindre bestanddeler og så binde disse elementene sammen i en slags helhet som kan gi forståelse. For materialet som er samlet inn i denne oppgaven blir dette i praksis gjort ved at de transkriberte intervjuene struktureres ved å sette mindre bestanddeler (setninger, avsnitt) inn i en analysetabell der svarene fra respondentene kan sees i sammenheng og der det er mulig å følge de ulike temaene fra teorien som er relevant for analysen. Arbeidsmåten vil dermed veksle mellom å se på deler og helhet. Denne metoden kalles den hermeneutiske spiral. I praksis vil arbeidet bli som følger:

1. Beskrive materialet som er samlet inn ved å gå gjennom intervjuene og transkribere disse.
2. Utforske av innholdet i dataene ved å lete etter forhold som trer fram i dataene.
3. Systematisere og kategorisere dataene ved å sette deler av det transkriberte materialet inn i analysetabellen.
4. Trekke opp forbindelser og sammenhenger mellom de ulike kategoriene og mellom de ulike respondentene.

(Jacobsen, 2014, ss. 198 - 199)

Analyseskjemaet som brukes er som tidligere nevnt utarbeidet for å kunne sortere inn mot de 4 komponentene i rammeverket for koherens og de tre perspektivene i organisasjonsteorien.

Koherens

	Spørsmål	R 1	R2	R 3
Målrette innsatsen	Er formålet med arbeidet i skolen kjent for lærerne?			
	Hvilke kriterier velges målene for utviklingsarbeidet fra?			
	Hvordan begrunner lærerne egen praksis			
Dybdelæring	Hvordan vil lærerne på skolen beskrive pedagogikken som fører til læring?			
	Har lærerne en felles forståelse for dybdelæringskompetanse?			
	Har du eksempler på prosesser som har endret praksis på din skole?			
Samarbeids- kultur	Hvilke tegn på samarbeidskultur sees på din skole?			
	Hvor utbredt er disse momentene i samarbeidet?			
Ansvarlighet	Hvordan begrunner dine valg som rektor?			
	Hva preger lærernes begrunnelser for valgene de tar?			

Perspektivene:

Instrumentelt perspektiv	Spørsmål	R1	R2	R3
	Hvordan er målet for utviklingsarbeidet på skolen valgt?			
	Hvorfor organiseres utviklingstiden som «onsdagstid»?			
	Hvilke føringer/avtaler/ordninger regulerer utviklingstiden?			
Kulturperspektivet	Hva er annerledes i organiseringen av utviklingsarbeidet nå og for 10 år siden?			
	Har personalet forventninger til utviklingsarbeidet?			
	Hva begrenser nyteknisk i utviklingsarbeidet?			
	Finnes det normer eller uskrevne regler som regulerer prioriteringer i utviklingsarbeidet?			
	Hvem deltar i ledelsen av utviklingsarbeidet på skolen din?			
	Foregår det utviklingsarbeid på skolen som lærerne organiserer utenom onsdagstid?			
Møteperspektivet	Hvor henter du nye ideer til metodebruk i utviklingsarbeidet?			
	Hva er begrunnelsen for at du organiserer utviklingsarbeidet som onsdagstid?			
	Er utviklingsarbeidet på din skole påvirket av spesielle trender i tiden?			
	Har skolens omgivelser (foreldre, nærmiljø, lag/foreninger) forventninger som påvirker utviklingsarbeidet?			

5.6 Muligheter og begrensninger i datamaterialet

Intervjuene i undersøkelsen er gjort med rektorer og det er deres subjektive oppfatning av hva som skjer på skolene som kommer fram i materialet. Ved å spørre resten av personalet ville sannsynligvis svarene vært noe annerledes fordi de ville vært preget av en annen virkelighet. Elevene i skolen kunne gitt informasjon om hvordan utviklingsarbeidet virker i klasserommet. Det hadde gitt nyttig informasjon hvis hensikten med undersøkelsen hadde vært å finne ut hva som gav mest endring i klasserommet. Et slikt arbeid er naturlig nok et mye større prosjekt enn det som kan dekkes i denne oppgaven, men disse gruppene kunne gitt oss et mer helhetlig inntrykk av skolen og på den måten et større grunnlag for forskningen.

Ut fra dette begrenses denne studien til å høre rektorenes beskrivelse av skolens praksis og deres vurderinger av grunnen til at utviklingsarbeidet drives slik det gjør.

5.7 Gyldighet og pålitelighet, svakheter og styrker, etiske betraktninger

En undersøkelse skal være en metode for å samle inn empiri. Uansett hva slags empiri som samles inn må den tilfredsstillende to krav. Empirien skal være gyldig og relevant (valid), og den skal være pålitelig og troverdig (reliabel). Med gyldighet og relevans menes at empirien som samles inn faktisk gir svar på de spørsmålene det ønskes svar på. Ekstern gyldighet er hvorvidt det er dekning i empiri for de konklusjoner som trekkes. Denne gyldigheten går på om resultatet også er overførbart til andre sammenhenger, f.eks. andre skoler. (Jacobsen, 2014, s. 17)

I den interne gyldigheten kan det være en svakhet ved at respondenten misforstår noen av begrepene i intervjuet eller at det ikke er samsvar mellom svarene på spørsmålene og virkeligheten som rektoren befinner seg i. Det er alltid en risiko for at deler av sannheten vil skjules og at det er en sminket versjon som kommer fram i intervjuet. I og med at det er rektorrollen som undersøkes i denne oppgaven, og at det samtidig er rektorer som intervjues, må det kunne sies at respondenten har førstehånds kunnskap om temaet. Avveiningen i forbindelse med vurderingen av informasjonen henger derfor mest på om spørsmål misforstås og om respondentene gir riktig informasjon. Det er krevende å vurdere dette, men i og med at intervjuene gjøres i egen organisasjon vil det forhåpentlig vis være lettere å kjenne igjen mangelfulle eller uriktige opplysninger.

Det er flere metoder som kan brukes for å vurdere om forskningen gir en sann representasjon av data. For feltet som blir undersøkt i denne oppgaven er det selvsagt viktig å være kritisk i tilnærmingen til de konklusjonene som trekkes. I det store og hele handler det om resultatene gjenspeiler virkeligheten. Det kan vurderes ved å drøfte funnene med andre som kjenner organisasjonen godt eller å se til annen forskning som er gjort på dette feltet. Det er skrevet flere masteroppgaver der kulturen i Kristiansandsskolen er kartlagt. Det er også skrevet oppgaver som omhandler utviklingsarbeid. Samlet sett bør disse oppgavene være med å validere hverandre. (Jacobsen, 2014)

I all forskning er det etiske utfordringer eller valg som må tas på grunnlag av etiske vurderinger. Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag er tre grunnleggende krav knyttet til forskeren og den det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt.

I forskningen som gjøres i denne oppgaven gis respondentene mulighet til å svare nei på spørsmålet om å delta. De vil også få tilstrekkelig informasjon om selve undersøkelsen for å unngå tvil om hva opplysningene skal brukes til. I og med at intervjuene gjøres i egen organisasjon er det viktig å etablere trygghet på dette området.

Den etiske standarden som krever at hver enkelt skal bli korrekt gjengitt er i det fulle og hele forskerens ansvar. I arbeidet med denne oppgaven får respondentene den transkriberte versjonen av intervjuet til gjennomlesing for å sikre nettopp dette.

Data som brukes i denne oppgaven blir anonymisert og respondentene blir opplyst om dette når de gir samtykke til å delta. Det faktum at det er rektorer i Kristiansandsskolen som intervjues gjør utvalgskretsen forholdsvis liten. Personer med kjennskap til sektoren vil ha mye større mulighet til å kjenne igjen uttalelser eller beskrivelser og koble dette til person. På bakgrunn av dette er det viktig å gjøre et grundig arbeid med denne delen av arbeidet. Dette gjelder også ved muntlig formidling av hva som har skjedd i løpet av et intervju. Slike uttalelser kan lett kan spores tilbake til respondenten i små utvalgskretser. (Jacobsen, 2014, ss. 45-50)

For å sikre at personvernet overholdes er det søkt om tillatelse til gjennomføringen hos NSD.

6 Hvordan driver rektorene utviklingsarbeidet?

I denne studien sees det på hvordan rektorer utøver sitt lederskap i forhold skolens utviklingsarbeid. For å belyse hvordan rektorene driver utviklingsarbeid er det tatt utgangspunkt i Fullan og Quinn sitt rammeverk for skoleutviklingen. For å belyse dette er det stilt spørsmål innenfor fire områder som samsvarer med denne modellen. I dette kapittelet gjennomgås resultatene fra undersøkelsen og sees på i forhold til dette rammeverket. Hensikten er å svare på den første delen av problemstillingen: Hvordan driver rektorene i Kristiansand utviklingsarbeidet?

6.1 Målrettet innsats

Fra rammeverket sorterer formålsfokus under overskriften «å målrette innsatsen». (fig 1). Det er en kjent utfordring i skolen at det er mange distraksjoner som kan skape forvirring og manglende retning. Det er mange gode formål som ønsker tid i skolen, men det er ifølge Fullan og Quinn viktig at ledere tar gode valg for å unngå ad hoc-mål og lite sammenhengende fokus. I undersøkelsen er det lagt mest vekt på å få opplysninger om arbeidet er formålsrettet og se etter tegn som kan si noe om hvilken plass dette har i utviklingsarbeidet.

Det første spørsmålet er rettet direkte mot dette. Rektorene er bedt om å svare på om formålet med arbeidet er kjent for lærerne.

Det kommer fram av svarene at lærerne er godt kjent med dette. R1 sier «Da tenker jeg på formålsparagrafen. Det er utrolig klart for lærerne. Den har de innabords». R5 sier omtrent det samme i sitt svar: «Ja, jeg vurderer det til at de kjenner det veldig godt». Tre av rektorene trekker fram at de har hatt spesielt fokus på dette i arbeidet som er gjort i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen. R2 sier: «Vi diskuterte noe når vi jobbet med del en av fagfornyelsen. Der diskuterte vi fram og tilbake. De har noen forskjellige vinklinger på det, men de var enige om det grunnleggende og det viktigste». R5 svarer: «Når vi har jobbet med fagfornyelsen så har vi jobbet ekstra med dette. Det har dukket opp nye begreper som vi har diskutert og jobbet mye med. R3 bekrefter dette inntrykket når han svarer: «Det frisket vi opp i forbindelse med fagfornyelsen».

Formålet med å drive skole ser ut ifra dette til å være godt kjent for lærerne og rektorene formidler et inntrykk av at lærerne er trygt forankret i dette. I rammeverket for koherens

legges det stor vekt på formålsdrevet utviklingsarbeid og undersøkelsen som er gjort her tyder på at det ligger et godt grunnlag for å gjøre nettopp dette, men det kan være nyttig å finne ut om denne bevisstheten også preger dem direkte i arbeidet.

For å undersøke om rektorene vurderer sine lærere som formålsdrevet er det stilt spørsmål om hvordan lærerne begrunner sin egen praksis.

Det er to hovedfokus som trekkes fram av rektorene på dette spørsmålet. Fire av dem trekker fram at standardiseringer, planer eller rammer for undervisningen brukes som begrunnelser for lærernes praksis i klasserommet. R2 sier at «De aller fleste vil gjøre det ut ifra elevens beste og så vil noen begrunne ut ifra de standardene som er forventet og gå rett på det faglige». R5 utdyper dette litt mer når han svarer; «Vi har en del standarder, for eksempel for begynneropplæringen i lesing. Der har vi standarder som er bygd opp som bygger på fagkompetanse. Det er ikke bare noe vi har funnet på selv i noen kveldstimer. Men det bygger på faglighet».

Det andre fokuset er lærernes faglighet og at valgene også begrunnes ut fra lærernes eget faglige skjønn. Det vises blant annet i R1 sitt svar: «Jeg tenker at alle når de har gått en utdanning og fått erfaring så handler vi mange ganger intuitivt og så glemmer vi hvorfor vi gjør det.».. En av respondentene, R3, sier også at lærerne legger begrunner sine valg i erfaring og kjennskap til elevene. Han sier; «det er jo lærere som har jobbet i mange år og de kan ha en ganske sterk formening om at det kan være best å gjøre det sånn her hos oss. Fordi elevene mine de er sånn og sånn skjønner du».

Ved å studere det materialet som er samlet inn kommer det til syne noen klare felles trekk som beskriver hvordan rektorene jobber med utviklingsarbeidet. Fullan og Quinn legger stor vekt på betydningen av å være formålsdrevet i arbeidet i skolen. Det kommer fram i undersøkelsen at rektorene mener lærerne har en høy grad av bevissthet omkring dette og at lærerne i stor grad er formålsdrevet i det daglige. Samtidig sier flere av rektorene at lærerne også begrunner sine valg ut ifra rammer, standarder og planer som er utviklet på skolen. Kontrasten som kommer fram i dette forteller noe om spennet som har vært tilstede i skolen gjennom flere år. Skolens formål og lærernes forpliktelse til dette har stått sterkt, men utviklingen etter Kunnskapsløftet 06 har gått mot sterkere målstyring og mer detaljerte planer.

Rektorene i denne undersøkelsen sier likevel at lærerne har høy bevissthet om formålet med å drive skole. Målfokuset og den «harde tilnærmingen» har ikke tatt knekken på lærernes fokus på oppdraget på disse skolene. Det er interessant å se at dette fremdeles er sterkt tilstede når det ikke blir tillagt stor vekt når rektorene svarer på hvordan de velger mål og hvilke prioriteringer de gjør når utviklingsarbeidet planlegges. Funnene i undersøkelsen peker i retning av «dårlig samvittighet» for manglende bruk av elevresultater og undersøkelser samtidig som ingen av rektorene nevner at utviklingsarbeidet har vært for lite formålsdrevet.

Fullan og Quinn legger også vekt på at innsatsen skal målrettes gjennom å ha en klar strategi og å utvikle mål som påvirker. Hvordan velger rektorene ut disse målene?

Respondent 1 legger mye vekt på erfaringer og kompetanse som han selv innehar for planlegging av prosjektarbeid. Han sier: «Har også tatt med meg erfaringer fra kurs i milepelplanlegging» og «Hvis vi har et langsiktig prosjekt så må vi i alle fall ha delmål underveis».

De andre rektorene er ikke så opptatt av dette i sine svar. De legger mer vekt på at det bør tas utgangspunkt i kartlegging og undersøkelser for å peke ut målene for utviklingsarbeidet. Både de nasjonale prøvene og elevundersøkelsen pekes på som viktige kilder for informasjon i dette arbeidet, men det kommer ikke klart fram i svarene om dette brukes systematisk. R3 sier noe om dette når han svarer; «Det er vel både kvalitative mål i form av nasjonale prøver, elevundersøkelsen som kan gi oss noen tilbakemeldinger». R1 sier noe av det samme når han svarer; «Det hender at vi ser på kartlegging og undersøkelser, men akkurat nå i det siste har vi ikke gjort det»

Det er bare to av respondentene som er tydelig på at denne informasjonen brukes til å både finne sterke områder i elevresultatene og til å finne utviklingsområder. Den ene av disse, R5, sier; «Da ser vi på elevundersøkelsen og andre typer kartlegginger, nasjonale prøver. Hvor er det vi er gode? Slik at vi kan spinne videre på det i det utviklingsarbeidet vi har og hvor er det vi ser at vi har utviklingspotensialet». Den andre er R4 som sier «Vi har alltid elevresultater og stemningsrapporter gjennom trivselsundersøkelser fra både elever og lærernes side».

Flere av rektorene trekker også fram at personalets opplevelse av skolens utfordringer er en viktig informasjonskilde for valg av mål for utviklingsarbeidet. Det kommer fram at dialogen med lærerne er en av rektors viktige informasjonskilder og at dette brukes som begrunnelse

for valg av mål. R3 sier at; «og så er det opplevelsen i personalet her, hva er det som rører seg og hva er det som er viktig». R5 trekker også fram dette som sentralt når han sier; «Så har jeg hatt en prat med lærerne om hva de opplever. Når de går ut i klassen så de en god informasjonskilde»

I rammeverket for koherens legges det vekt på at klare mål er avgjørende for arbeidet og at det er viktig å være godt informert når utviklingsmål velges. Dette står på ingen måte i kontrast til å være formålsdrevet, men selve drivkraften i arbeidet, motivasjonen for arbeidet, er formålet. Fullan og Quinn skriver at det moralske formålet i mange situasjoner overveldes av en konstant overbelastning og fragmentering (Fullan & Quinn, 2017, s. 38). Undersøkelsen gir ikke grunnlag for å si at situasjonen er slik på skolene rektorene representerer, men de etterlater en indikasjon på at målfokus og nye kartlegginger har ført til at denne sterke driveren, det moralske formålet, ikke er utnyttet i utviklingsarbeidet de siste årene. Det sees nærmere på hvorfor rektorene har gjort disse prioriteringene når det svares på del to av problemstillingen.

6.2 Å tilrettelegge for dybdelæring

De neste spørsmålene fokuserer på den delen av rammeverket som handler om dybdelæring. For å finne status på dette området er det interessant å høre hva rektorene mener om lærernes beskrivelse av læring og om forståelsen av dybdelæringsbegrepet. Dette kan igjen gi innblikk i hvordan rektorene har fokusert på dette i sitt utviklingsarbeid.

Det første spørsmålet i handler om hvordan lærerne på skolen vil beskrive en pedagogikk som fører til læring.

På dette spørsmålet er det lite felles i svarene fra respondentene. Det kan se ut til at rektorene har en ganske forskjellig oppfatning av hva lærerne mener om dette og at det ikke er en omforent forståelse av dette hos lærerne. R1 sier; «Jeg tror de vil si at ingen kan lære noen noe, vi kan bare legge til rette for læring». R2 legger vekt på noe annet når han sier: «Det er nok litt forskjellig. Jeg tror de ville sagt noe om involvering, det å få elevaktivitet, det er de som skal lære». Den neste respondenten, R3, sier «En god pedagogikk her som lærerne, tror jeg, er ening om er at man går fra det kjente til det ukjente». R4 trekker fram et annet moment når han sier: «For eksempel dette samarbeidslæring, den teorien der, og de som får det til i praksis, får stadig vekk muligheten til å fortelle om dette». R5 trekker fram lærerens relasjon

til elevene og sier; «I forhold til læring så tenker jeg at det for det første er dette med relasjoner til elevene».

Det kommer også fram at det er en bevegelse i hvordan det jobbes med fagstoff i klassen. Denne bevegelsen beskrives som en retning mot dypere læring for elevene. R3 trekker fram dette når han sier; «metodikken for hvordan man jobber med fagstoff går mer i fra at lærer foreleser, serverer og så skal du ta imot og reproduser på et tidspunkt, til at dette skal bli til dypere læring etter hvert. Jeg tror vi er på vei dit». R5 nevner også dette i sitt svar; «Som i dybdelæring at for å komme deg videre så får du en periode som du kanskje strever litt og vi har fokus på at slik er det. Det å lete etter redskapene for hvordan man skal komme videre da er det å spille på de rundt. De sitter dypt hos lærerne». Det neste spørsmålet er stilt for å undersøke mer om dette.

Spørsmålet er om lærerne har en felles forståelse for dybdelæringskompetanse. Tre av respondentene er felles om de bare har sett litt på dette temaet sammen med sine lærere. R1 sier at «vi har vært innom begrepet i det siste. I fjor vår hadde vi det på et seminar» mens R2 sier «Nei, de har ikke det. Vi har jobbet mot det og vi har leste gjennom overordnet del».

En av respondentene forteller at det har vært jobbet for en felles forståelse av dette begrepet på skolen og at han også har sett en endring i forståelsen av begrepet «Ja, samtidig som dybdelæringsbegrepet har endret seg noe fra det Nottingham hadde som utgangspunkt og det som kommer i fagfornyelsen». R4 sier at de også har satt fokus på dette på skolen og at han er opptatt av at dybdelæringsbegrepet sier noe nytt om læring. «For det er noe nytt. Det er en annen forståelse, det må settes inn i dagens kontekst. Så vi har jobbet en del med dette.»

Alle rektorene gir inntrykk av at begrepet er kjent hos lærerne og at det har vært satt noe fokus på dette i utviklingsarbeidet. Det er likevel mye som tyder på at det er forholdsvis stort stekk i laget når det kommer til felles forståelsen av dybdelæringsbegrepet.

Det neste spørsmålet er stilt for å undersøke om rektorene har et bevisst forhold til å utvikle en presis pedagogikk på skolen. Spørsmålet er formulert slik: Har du eksempler på prosesser som har ført til endret praksis på din skole?

I svarene fra rektorene kommer det fram flere konkrete eksempler på at de har sett endring i klasserommene som har kommet etter strategisk utviklingsarbeid i personalet. Et sitat som

kan tolkes denne veien er R3 sin uttalelse om arbeidet med helhetslesing. «Ja, for eksempel dette med helhetslesing og lesekurs. Det har forandret praksis. Der har vi gått inn og gjort organisatoriske grep og der har øremerket ressurser. Der har vi fått opplæring». R5 fortelles også om en målrettet satsing på innføring av læringsbrett i undervisningen. Her vektlegger han styrken i å jobbe med samme fokus i hele personalet for å skape endring. «Å gjøre det samme med alle ansatte. Ikke bare gjøre det for ett trinn, men at alle gjør det samtidig. Da har man virkelig mulighet for å gjøre litt større endringer».

To av rektorene legger også vekt på prosessene som utvikler en mer presis pedagogikk. R2 sier noe om hvordan ledelsen av møtene er med å forme en praksis. «Det som har funket godt og endret ting hos meg er de lærende møtene, det at vi kan lære av hverandre». R4 beskriver en annen prosess der fagutviklere har tatt stort ansvar for utviklingsarbeidet: Det er ikke noen tvil om at den største suksessen har vært fagutviklere som har drevet utviklingstid. Stor troverdighet det er veldig viktig nøkkelfaktor». Bevisstheten på prosessene som fører til utvikling av felles praksis på skolen har høy prioritet hos disse to rektorene og det kan også settes i sammenheng med R3 sin uttalelse om helhetslesing og lesekurs. Prosessen som fører til endring vektlegges av fire av rektorene og det ser ut til at alle rektorene har en høy bevissthet om dette.

At elevene skal utrustes for sin framtid og sitt liv er lett å være ening i for de fleste som jobber i skolen. I takt med samfunnets utvikling og kompleksitet har det fått et økt fokus at elevene skal kunne anvende kunnskapen fra skolen i både yrkeslivet og i livet ellers. At de også skal kunne overføre kunnskap fra ett område til et annet har også fått økt fokus i planer og utviklingsarbeid i skolen. Begrepet dybdelæring er også tatt inn i den overordne delen av læreplanen. Det kommer fram i undersøkelsen at rektorene i forholdsvis liten grad har jobbet strategisk med å tilrettelegge for dybdelæring.

Som er av rektorene nevner så er det laget flere definisjoner av begrepet dybdelæring. Det er naturlig å legge til grunn definisjonen som utdanningsdirektoratet har laget i forbindelse med arbeidet med fagfornyelsen. «Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Rektorene svarer at det ikke er en felles forståelse for dette begrepet i personalet og at det har sammenheng med at de har jobbet lite med dette i utviklingsarbeidet. Det kommer også fram i materialet at lærerne ikke har en felles oppfatning av hvilken pedagogikk som fører til læring. Dette betyr ikke at de ikke har en oppfatning av hva som fører til læring, men det kommer fram ulike momenter i svarene fra rektorene og det er lite felles å finne. Fullan og Quinn trekker fram i sitt rammeverk at det å utvikle en presis pedagogikk er avgjørende for å skape varige forbedringer i læring for alle elevene. Det er mange ulike forklaringer på hvorfor det er forskjellig tilnærming til dette på de ulike skolene, men det viktigste funnet er at rektorene har et høyt fokus på å jobbe mot en presis pedagogikk. Det kommer tydeligst fram når de beskriver hvilke prosesser på skolen som har ført til endring i undervisningen. De har gjort seg ulike erfaringer og de har jobbet med forskjellige metoder, men de har tatt tydelige valg som har ført til endring på sin skole.

Den felles forståelsen for dybdelæringsbegrepet ser ut til å være fraværende, men erfaringene rektorene har fra sitt arbeid med utviklingsarbeid gir en tydelig indikasjon på at de er opptatt av å innarbeide felles metoder og at de jobber mot at disse metodene skal føre til økt læring hos elevene.

6.3 Å utvikle samarbeidskulturer

De neste spørsmålene er stilt for å få et inntrykk av rektorenes fokus på å utvikle en samarbeidskultur innad på skolen.

I første spørsmål er det tegn på samarbeidskultur blant lærerne som er i fokus.

Rektorene legger vekt på samarbeidet som er i de teamene som jobber sammen på skolen. Det er vanlig å organisere samarbeidet ut ifra klassetrinn og dette trekkes fram som et viktig arbeidsfellesskap av flere av respondentene. Et eksempel som bekrefter dette er R3 sin uttalelse: «Lærerne sier selv at de har et veldig godt samarbeid på trinnene» videre sier R5 «Jeg ser at det er veldig tett samarbeid. Trinnene har veldig tett samarbeid». Trinnene nevnes også av de andre respondentene nærmest som en selvfølge i organiseringen av skolen. R2 sier «Og så merka jeg når jeg gikk rundt på trinn at det utviklet seg et felles språk på vurderingsformer»

Ut ifra eget kjennskap til skolen så har det vært fokus på samarbeid i trinn i mange år. R3 sier noe om dette: «Så må de gjøre noen pedagogiske valg innimellom. Det er ikke en

privatpraktiserende skole lenger. Den enkelte lærer sitter ikke bare å gjør sine egne valg». Her beskriver han kanskje noe som ligger til grunn for uttalelsene til de andre rektorene. Samarbeid mellom kolleger i skolen har nærmest blitt en selvfølge og dette har utviklet seg over tid.

Undersøkelsen viser at alle rektorene beskriver en god samarbeidskultur på skolen. Denne kulturen er både en arbeidsform og en organisering på enhetene. Utviklingen innenfor dette har pågått i mange år. Det henger sammen med blant annet lærernes arbeidstidsavtale og endringer i denne som har foregått over en lang periode. Organiseringen i team og samarbeid mellom lærerne for å løse oppdraget står sterkt i barneskolen i hele kommunen. Det ligger med andre ord mye til rette for at utviklingsarbeidet kan foregå innenfor en samarbeidskultur som allerede er godt etablert.

Da er det interessant å se noe på innholdet i dette samarbeidet. Det neste spørsmålet dreier seg om dette.

Her spørres det om hvor utbredt momentene vurdere, planlegge, gjennomføre og reflektere er i samarbeidet. Hensikten med spørsmålet er å undersøke om rektorene mener lærerne har en arbeidsform med momenter av modellen for undersøkende samarbeid.

Det ser ut til at rektorene mangler konkret informasjon å formidle om dette. Svarene som gis preges av det og blir på mange måter mangelfulle. R1 sier at: «Det er ikke en ramme vi har, som er satt opp, men at de gjør noe av det samme det tror jeg nok». Noe av det samme bekreftes av R4 som sier «De kan teorien, men de har en god vei igjen».

Den eneste uttalelsen som kan brukes til å vise at disse momentene er en del av lærernes samarbeid er R2 som sier at «Det er flere og flere som snakker om omvendt planlegging der de begynner med å se eleven og hvordan eleven skal lære, og så ta det den veien. Så det er noe som er mer og mer utbredt». Her nevnes det i alle fall at utviklingen går i en retning mot dette innholdet i samarbeidet, men det betraktes ikke som en sterk indikasjon på dette.

Samtidig kan de andre rektorenes svar indikere at dette er et område som ikke har hatt mye fokus i utviklingsarbeidet og at modellen for undersøkende samarbeid i liten grad er innarbeidet på skolene.

Rektorene gir uttrykk for å ha høyt fokus på betydningen av samarbeidskulturen, men det ser ut til å være lavere bevissthet om hva en god samarbeidskultur er utover gode relasjoner og tydelig organisering. Undersøkelsen er ikke en inngående studie av dette, men det er stilt et spørsmål som helt konkret handler om lærerne driver et undersøkende samarbeid etter modellen som Fullan og Quinn presenterer i sitt rammeverk (Fullan & Quinn, 2017, ss. 86-87). Denne modellen inneholder kjente elementer i skolen og den bygger samtidig på forholdsvis enkle prinsipper for å utvikle seg gjennom å vurdere egen praksis. Når rektorene beskriver utviklingsarbeidet trekker de fram flere kjente programmer og ulike satsinger de har vært med på, men det kommer lite informasjon om dette har ført til endringer i arbeidsformen som brukes når lærerne samarbeider. Det trekkes fram av den ene rektoren at arbeidet med lærende møter etter modell fra Knut Roald har endret noe på samarbeidet i utviklingstiden. Da beskrives den tiden som rektor styrer og møtene er i stor grad lagt opp og ledet av skolens ledelse. Ut over dette indikerer svarene at det ikke er innarbeidet konkrete metoder for samarbeidet som skjer i teamene og at rektorene ikke har hatt høyt fokus på denne delen av samarbeidet i sitt utviklingsarbeid.

6.4 Å skape en ansvarskultur

De to neste spørsmålene handler om å skape en ansvarskultur på skolen. Her er det valgt å sjekke ut hvordan rektorene begrunner sine egne valg og hvordan de tror lærerne begrunner sine.

På spørsmål om hvordan rektorene begrunner sine egne valg ser det ut til at begrunnelsene bygger på både intern og ekstern ansvarlighet og at de ikke markerer seg spesielt på den ene eller andre siden på dette området. Et sitat som sier noe om dette er R4 sin uttalelse om den interne ansvarligheten: «Og så er det min rolle å sørge for at dette ikke krasjer helt med det eksterne. Så er det om å gjøre å være taktisk og smart». Samtidig legges det også vekt på den eksterne ansvarligheten, men kanskje mest i betydningen av at man er en del av en organisasjon og at det tas valg av overordnet ledelse. «Jeg holder meg til de rammene som er gitt. De føringene som man får ovenfra, om de kommer fra udir eller om de kommer fra skoleeier, så tenker jeg at dette er ting som vi må følge opp». Videre sier R2 at «Det er klart at jeg har noe som jeg må forholde meg til for overordnet, men så må jeg få det til å fungere for et best mulig produkt ut til elevene». Også her legges det vekt på at man som rektor er en del av en organisasjon og at styringslinjene i kommunen i stor grad påvirker de valgene som rektorene gjør.

For å bekrefte at det også er fokus på den interne ansvarligheten kan R4 sin uttalelse om å kjenne sin egen organisasjon trekkes fram: «Jeg er meste på intern. Skolebasert og å kjenne sin egen organisasjon og å begrunne valgene ut ifra det, det blir mer motiverende og det gir meg større troverdighet». Den ene rektoren, R3, sier at han har merket en bevegelse hos seg selv på dette området, «Jeg tror nok i større grad med årene at man blir litt tryggere på seg selv og lederrollen og kanskje stoler mer på egen dømmekraft i dette».

Det siste spørsmålet om ansvarlighet handler om lærernes valg og om hvilke begrunnelser de har for valgene det tar.

Her vises noe av den samme delingen mellom den interne og det eksterne som viste seg på forrige spørsmål. Lærerne beskrives som å være lojale mot de planene som finnes på skolen, men de fleste respondentene sier noe om den interne ansvarligheten og drivkraften som ligger i dette. R3 sammenligner dette med sin egen praksis som skoleleder og sier at «Jeg tror at når du har vært lærer i mange år så tror jeg det er litt likt som når du har vært skoleleder i mange år, at du tror mer på din egen dømmekraft». R4 legger også vekt på den interne ansvarligheten når han svarer «De er nok veldig interne. De er nok det», uten at det utdypes noe mer.

For den eksterne ansvarligheten nevnes som sagt skolens planer og lærernes lojalitet mot dette. R1 sier at «Tror nok de sier sin egen drivkraft selv om jeg opplever stor grad av lojalitet mot det vi har bestemt i plangruppa». R5 sier også noe av det samme når han beskriver lærernes lojalitet: «Jeg oppfatter at de er lojale for det eksterne. Samtidig så er det noe med hva fungerer ute i klasserommet». Her settes lojaliteten noe opp mot virkeligheten som oppleves i klasserommet og gir et inntrykk av at den interne lojaliteten trumfer den eksterne i situasjoner der læreren opplever konflikt mellom disse. R3 sin uttalelse om lærerne som stoler mer og mer på sin egen dømmekraft utover i yrkeskarrieren kan tolkes til å gi noe av det samme inntrykket.

I intervjuet gav noen av rektorene uttrykk for at det var vanskelig å svare på spørsmålene om ansvarlighet. Det kom likevel fram flere klare svar som handler om den både den indre og den ytre ansvarligheten. Bevisstheten er høy på at de jobber i en organisasjon og at det bestemmes mye i linja som de er forpliktet til å følge opp og det trekkes fram at dette også gjelder for utviklingsarbeidet på skolen.

Samtidig sier rektorene tydelig at de er drevet av sin egen motivasjon og at det skaper troverdighet i organisasjonen når de har en overbevisning som de følger. Fullan og Quinn påstår at hvis ansvarligheten skal være effektiv så må det skapes betingelser som bidrar til størst mulig grad av intern ansvarlighet og at den indre ansvarligheten må rammes inn med ytre ansvarlighet gjennom blant annet standarder og forventninger (Fullan & Quinn, 2017, s. 130). Beskrivelsene som rektorene kommer med gir grunn til å tro at det er en god plattform å bygge på når det kommer til ansvarlighet. De forteller også at lærerne er drevet av en indre ansvarlighet samtidig som de er lojale mot planer, strukturer og ordninger på skolen.

Selv om noen av rektorene startet litt nølende når de skulle svare på dette spørsmålet er opplysningene som kom fram interessante når de sees opp imot Fullan og Quinn sine anbefalinger. Rammeverket for koherens beskriver hvor viktig ansvarlighet er for å drive et godt læringsarbeid og undersøkelsen gir en indikasjon på at det er en god plattform å bygge videre på i skolen på dette område. Rektorene beskriver ikke hvordan de har jobbet med denne ansvarligheten på sin skole og det ser ut til at det ikke er brukt mye tid på dette i utviklingsarbeidet. Det er likevel mye som tyder på at rektorene er bevisste på at begge sider av ansvarligheten er viktig.

6.5 Oppsummering

Funnene i undersøkelsen viser at rektorene driver et utviklingsarbeid som på mange måter passer innenfor rammen «å målrette innsatsen». Det er høyt fokus på standarder og tydelige planer og i tillegg kommer det fram at de til en viss grad bruker resultater fra undersøkelser og kartlegginger for å målrette undervisningen best mulig. Rektorene beskriver en skole som i stor grad er styrt gjennom planer og standarder og det er flere tegn på at målfokuset er forholdsvis høyt. Samtidig kommer det fram at lærerne er deltakende i dette arbeidet med å utvikle plane og dialogen mellom ledelse og lærer ser ut til å være et av grunnpilarene for utviklingsarbeidet på skolene.

Det kommer også fram at rektorene mener lærerne i stor grad er formålsdrevet i sitt arbeid. De kjenner formålet med skolen godt og de begrunner sine valg ut fra både elevenes beste i tillegg til de rammer og planer som er laget på skolen. Det er derimot få eller ingen tegn på at utviklingsarbeidet er drevet med høyt formålsfokus. Funnene peker mer i retning av mer fragmenterte mål, rammer og standarder.

Skolen beskrives av rektorene som en arbeidsplass med stor grad av samarbeid mellom lærerne og at denne har utviklet seg over tid. Dette bekreftes i alle intervjuene. Undersøkelsen viser at rektorene har høyt fokus på betydningen av god samarbeidskultur internt på skolen. Relasjoner og samarbeid om arbeidsoppgaver omtales som et naturlig fokus i både ordinær drift og i utviklingsarbeidet. Det er imidlertid lite som tyder på at det er arbeidet mer med kvaliteten på dette ut over det som lærerne selv tar hånd om. I rammeverket for koherens presenterer Fullan og Quinn en enkel struktur for undersøkende samarbeid. Dette er ikke den eneste modellen for å lære av egen praksis, men det samlede materialet etter undersøkelsen viser at denne eller lignende modeller ikke har hatt fokus hos disse rektorene.

Dybdelæringsbegrepet har vært mer fremme i skolen gjennom arbeidet med fagfornyelsen. Dette blir også bekreftet av rektorene. Ut over dette ser det ut til at det har vært lite målrettet arbeid med denne tematikken på skolene. Det kommer fram at lærerne ikke har en felles forståelse for dette begrepet og at det heller ikke er en felles forståelse blant lærerne om hvilken pedagogikk som fører til læring. Samtidig er det viktig å trekke fram at rektorene har høy bevissthet om hvilke prosesser i utviklingsarbeidet som har ført til endring i klasserommene og at de ha klare tanker om hvordan et slikt utviklingsarbeid skal drives.

Rektorene er viser også at de ser viktigheten av motivasjon og troverdighet. Det kommer fram i undersøkelsen at utviklingsarbeidet de driver er drevet av både intern og ekstern ansvarlighet, men argumentasjonen bygger i størst grad på den eksterne ansvarligheten. Rektorene beskriver skolen som en del av en større organisasjon og forklarer valgene de tar ut ifra den rollen de selv har i denne organisasjonen. Ut over dette kommer det ikke fram informasjon som tyder på at fokuset på ansvarskultur har fått mye plass i utviklingsarbeidet.

7 Hva er det som kan forklare hvorfor rektorene driver utviklingsarbeid i skolen slik de gjør?

I forrige kapittel ble det presentert hvordan rektorene driver utviklingsarbeidet. I dette kapitlet svares det på den andre delen av problemstillingen som spør hva som kan forklare at det drives slik det gjør. Dette belyses gjennom å svare på de påstandene som er framsatt i kapittel 4.

For å analysere dette brukes de tre perspektivene fra organisasjonsteorien som forklaringsmodell. For å gi en enklere framstilling av materialet presenteres det i en tabell med en oppsummering av funnene i undersøkelsen. (vedlegg 3) Funnene er systematisert under de tre perspektivene i organisasjonsteorien og formulert for å svare på den andre delen av problemstillingen.

7.1 Det instrumentelle perspektivet

Det instrumentelle perspektivet belyses først. For å vurdere om rektorenes handlinger og prioriteringer kan forklares i det instrumentelle er det framsatt to påstander:

Først påstand: Rektorene handler hovedsakelig ut ifra det instrumentelle perspektivet og begrunner ofte sine valg med avgjørelser som er tatt på høyere nivå.

Andre påstand: Rektorene handler hovedsakelig ut fra det instrumentelle perspektivet og har få eller svake faglige begrunnelser for sine valg.

Det første spørsmålet rektorene har svart på handler om hvordan de velger målene for utviklingsarbeidet på skolen. Spørsmålet er stilt for å se om det er føringer i organisasjonen som ligger til grunn for valgene som tas.

Alle respondentene svarer todelt på dette spørsmålet. De trekker fram at det er en kombinasjon av sentrale føringer og prosesser på skolen som ligger til grunn for valgene. R2 sitt utsagn gir en sterk indikasjon på dette «Hos oss er det som på de fleste skoler. Delvis valgt fra sentrale føringer også noe som vi har valgt her i plankomiteen gjennom innspill fra lærerne». R5 sitt svar bekrefter også denne påstanden når han sier at «Det kommer føringer ovenfra siden vi har fagfornyelsen som ligger der» og når han litt senere sier «Og så bygge videre på den kunnskapen som en har, og det en mangler, for å gå videre i

utviklingsarbeidet». R1 sier ganske tydelig at han opplever en ganske sterk styring i linja på dette området og at han har opplevd en bevegelse på dette området. Han sier at «Altså vi har jo en prosess i plangruppa. Vi har ikke gjort det så mye nå. Nå føler vi at vi blir styrt av fra torget, oppvekst»

Det kommer også uttalelser som tyder på at en modell for å målrette utviklingsarbeidet som ble innført for mange år siden fremdeles brukes av rektorene. R4 sier at «Vi gikk ut fra den gamle modellen til pedagogisk senter. Pedagogisk handlingsplan og så lagde vi noen mål som var ganske vide».

Funnene i undersøkelsen gir en indikasjon på at innholdet i utviklingsarbeidet i hovedsak velges med begrunnelse i føringer fra overordnet, men at det også tas valg som begrunnes med lokale behov. Funnene peker i retning av at den første påstanden er delvis riktig.

Den andre påstanden handler om faglige begrunnelser. Rektorene svarer at de tar valg på bakgrunn av informasjon de innhenter på skolen og at de legger dette til grunn for satsingsområder. Dette kommer i tillegg til de bestemmelsene som er gjort av overordnet. Svarene gir grunn til å delvis avkrefte den andre påstanden som er framsatt. Rektorene ser ut til å både følge pålagte satsinger og samtidig vurderer om hvilke satsinger som er nødvendig på enheten.

Det neste spørsmålet dreier seg om organiseringen av onsdagstiden og hvorfor den organiseres som «onsdagstid». Spørsmålet er stilt for å forsøke å avdekke om dette er valg rektorene selv har tatt eller om dette er en styrt organisering fra overordnet.

Rektorene ser ut til å tenke på dette som en organisering som det er lagt føringer for i kommunen. R2 sier at «Men i utgangspunktet så tenker jeg at vi har fått noen føringer fra kommunen, men at jeg er styrer for min enhet og at jeg kan ta en annen beslutning. Men jeg må forhøre meg». På direkte spørsmål om rektor har myndighet til å organisere på en annen måte svarer rektorene litt ulikt. R1 sier «Nei, det tenker jeg i utgangspunktet ikke. Jeg tenker ikke at det er regulert fra sentralt hold, men tenker at det er regulert fra oppvekst i byen [...]». R2 svarer «Ja, men da i samarbeid med tillitsvalgt på skolen og så selvfølgelig forhøre meg med de sentralt hvis jeg gjør endringer». R5 sier «Ja, jeg kunne vel det. Slik det er nå så er det ikke så mye felles som ligger i den onsdagstiden. Samtidig så er det å ha det midt i uke en okey måte å gjøre det på». Ut ifra disse sitatene kan det se ut til at rektorene opplever en viss

frihet til å legge opp en annen organisering, men at de likevel ikke har gjort noen forsøk på å gjøre dette. R2 sier «Jeg har ikke prøvd annen organisering. Det handler litt om det trygge, rutiner og det gjenkjennbare tror jeg». Her ser det ut til at begrunnelsene passer bedre inn i det kulturelle perspektivet enn i det instrumentelle.

Svarene etterlater et inntrykk av at det er orden i rekkene i organisasjonen og lite vilje til å utfordre denne etablerte strukturen. Alle rektorene sier at de organiserer utviklingsarbeidet i den rammen som har fått navnet onsdagstid. En av rektorene sier at han har valgt bort noe av kommunens satsing og i stedet samarbeidet tettere med UIA. Han beskriver et forløp der han tok et valg fordi han mente kvaliteten i kommunens utviklingsarbeid var for dårlig. Denne rektoren har likevel opprettholdt organiseringen med onsdagstid, så han har ikke fjernet seg fra de sentrale føringene på dette feltet. Når rektorene velger hvordan de organiserer utviklingsarbeidet er det ikke funnet tegn på at de gjør selvstendige faglige vurderinger på dette ut over å avgjøre hvor lang onsdagstiden skal være. Det etterlater et inntrykk av at det instrumentelle perspektivet er en god forklaringsramme for rektorenes valg av organisering og at den første påstanden i stor grad er riktig på dette området.

Det neste spørsmålet er stilt for å avdekke mer konkret hvilke føringer som eventuelt er med på å styre både innholdet og organiseringen av utviklingstiden.

Her legger rektorene mest vekt på to faktorer. Svarene som er gitt er i stor grad knyttet til nåtid. Det ene er føringer som er gitt i forbindelse med fagfornyelsen. Det andre er lærernes arbeidsavtale og de begrensningene og mulighetene denne gir.

Uttalelsene som bekrefter den første faktoren er R2 sitt utsagn «Nå spesielt fagfornyelsen ellers så kjenner jeg ikke til de nasjonale føringene for hvordan utviklingstida skal rigges». R3 sier «Ja akkurat nå er det fagfornyelsen for alle penga rundt forbi. Så hadde du spurt meg for et år siden så hadde det vært annerledes». Reguleringer som ligger i lærernes arbeidstidsavtale nevnes av R1 «Skal jo være innenfor de 33 timene som er har i full post». R2 sier at «Det er jo arbeidsavtalen som lærerne underskriver som regulerer i stor grad», og R5 som opplever denne avtalen som en begrensning for organiseringen «Arbeidstidsavtalen..... På barneskolen har vi mindre fleksibilitet enn vi hadde på ungdomsskolen».

I tillegg til dette trekkes det også fram at lokale føringer i Kristiansand er med på å regulere utviklingstiden. R1 sier at «Det er klart det er bra at alle i Kristiansand gjør likt, det er jo stor

verdi i det». R4 svarer «Så ble det gjort en føring tidligere i kommunen at dette skulle ligge på onsdagen, så det er ganske innarbeidet hos lærerne».

Ut ifra dette ser det ut til å være noe ulikt hva rektorene legger mest vekt på når de uttaler seg om føringer i linja eller fra nasjonalt nivå. Samlet sett tyder svarene likevel på at disse føringene er en viktig faktor for de valgene som tas på hver enkelt skole. For å bekrefte dette kan R1 sin uttalelse trekkes fram spesielt: «når det kommer fra lokale myndigheter så stiller du ikke så mange spørsmål. Du bare gjør det».

I undersøkelsen kommer det frem at flere av rektorene mener de har en mulighet til å gjøre selvstendige valg for organiseringen av utviklingsarbeidet på skolen. Når det samtidig kommer fram at de ikke har benyttet seg av denne muligheten kan det ligge mange ulike forklaringer til grunn for det. Flere av disse kan belyses ut fra det kulturelle perspektivet, men det trekkes også fram at de ser klare begrensninger i avtalene som gjelder for lærernes arbeidstid. Tid blir sett på som en knapphetsfaktor i skolen og flere av rektorene trekker fram dette når de beskriver hva som begrenser dem i utviklingsarbeidet. At knapphet på tid blir sett på som en begrensning er neppe særegent for skolesektoren, men i denne sammenhengen er det relevant å trekke fram dette som en forklaringsmodell. Tariffavtalene legger sterke føringer for organiseringen av arbeidstiden og rektorene ser ut til å være opptatt av at disse skal følges.

Undersøkelsen viser at rektorene tar valg som de begrunner med behov på sin skole. Det trekkes fram at de lytter til lærerne og at plangruppa er viktige medspillere i dette arbeidet. Den andre påstanden som er framsatt for det instrumentelle perspektivet blir dermed bare delvis bekreftet i undersøkelsen. Rektorene følger ikke bare de føringene som kommer i linja, men gjør i tillegg faglige vurderinger som påvirker utviklingsarbeidet på skolene.

7.2 Kulturperspektivet

De neste spørsmålene i undersøkelsen er vinklet inn mot kulturperspektivet. Spørsmålene i denne delen er stilt for å få informasjon om kulturen på skolen og i kommunen har betydning for valgene rektor gjør.

I denne oppgaven er det framsatt tre påstander som det svares gjennom å analysere svarene rektorene har gitt på spørsmålene i undersøkelsen.

Første påstand: Rektorene handler ut ifra det kulturelle perspektivet og begrunner sine valg med argumenter som bygger på lærernes praksis og interne erfaringer på skolen.

Andre påstand: Rektorene handler ut fra det kulturelle perspektivet og forklarer utfordringer og problemer i utviklingsarbeidet med kulturen på arbeidsplassen.

Tredje påstand: Rektorene handler ut fra det kulturelle perspektivet og har prioritert å jobbe for en kultur der lærerne tar selvstendig initiativ til å drive utviklingsarbeid.

Det første spørsmålet i undersøkelsen er stilt for å få informasjon om rektorene ser en endring i organiseringen av utviklingsarbeidet over en 10 års periode. I denne perioden har respondentene vært i ulike jobber og hatt ulike roller i organisasjonen. Svarene preges naturlig nok av dette.

Hovedfunnet i denne delen av undersøkelsen peker mot at det har vært en utvikling over tid mot tydeligere retning og høyere kvalitet på utviklingsarbeidet. Rektorene er forholdsvis samstemte i at det styringen på kommunalt nivå gir mer retning nå sett i forhold til 10 år siden. «Jeg tror det var i mye mindre grad sentralstyrt og mindre forventninger utenfra». Dette sitatet fra R3 gir en indikasjon på dette. Den samme respondenten sier også at pendelen har gått fra drift til utvikling. R5 sin uttalelse sier noe av det samme; «Den var ikke så systematisert, den var mye mer tilfeldig. Nå er den mye mer forberedt fra lærerens og ledelsens side». R4 er veldig tydelig på det samme. Han sier «Den store endringen er den kvaliteten som foregår i utviklingsarbeid, det er mye mere klar retning, metodevalg, teoretisk forankret i god blanding med erfaring, men samtidig så er bevisstheten rundt det å drive utviklingsarbeid mye større». Det trekkes også fram at lærerne har høyere forventninger til utviklingsarbeidet nå enn tidligere. R3 sier at «Og jeg tror at i større grad at lærerne hadde en enda sterkere mening om hva denne tida skulle fylles med». R2 sin uttalelse bekrefter også dette; «Forskjellen nå er at lærerne er bedre forberedte». Videre sier R 4 at «det er lov å forvente gode begrunnelser av ansatte».

R1 har en litt annen oppfatning. Som eneste respondent svarer han helt motsatt av de andre når han sier; «Føler at det for 10 år siden var mye tydeligere føringer fra oppvekst enn det er nå». Siden han står litt alene om dette og det samtidig kommer tydelig fram at de andre rektorene ser annerledes på dette tillegges ikke denne uttalelsen stor vekt. R1 sier også til slutt

at «men samtidig så føler jeg at det som blir produsert av den nye utviklings- og oppfølgingsavdelingen, det er bedre kvalitet på det».

Rektorenes svar på dette spørsmålet bekrefter i liten grad påstandene som er framsatt i starten av dette kapittelet. Svarene som gis peker mer i retning av at kulturen har vært i endring og at det har utviklet seg en forventning i personalet om at utviklingsarbeidet skal være relevant og faglig begrunnet. Her kommer det ikke fram tegn på at kulturen oppleves som er begrensning i utviklingsarbeidet, men det kommer fram at det har foregått en utvikling og det kan se ut som om kulturen har endret seg noe i takt med forventningene. Både den første og den andre påstanden ser foreløpig ut til å være feil. Det neste spørsmålet er stilt for å få mer informasjon om tematikken slik at det kan svares klarere på dette.

Spørsmålet er rettet inn mot personalet forventninger og hvor mye disse eventuelt påvirker utviklingsarbeidet på skolen.

Svarene på dette spørsmålet viser at rektorene opplever tydelige forventninger fra personalet i dette arbeidet. R1 sier «Ja, jeg tenker nok at de har klare forventninger til at de skal få noe ut av det» R3 svarer «Ja, de har nok forventninger om at de skal ha et utbytte av det og noen har forventninger om at det skal være så jordnært at de skal kunne ta det med til klasserommet neste dag» R5 bekrefter også dette når han sier «Jeg tenker at de for det første har noen forventninger om at det skal føles meningsfullt og at det ikke bare blir noen diskusjoner om ting slik som i gamle lærerråd»

På oppfølgingsspørsmål om hvordan dette påvirker utviklingsarbeidet kommer det ikke fram tydelige svar, men R3 sier noe som kan tyde på at kulturen i kollegiet er med på å styre organiseringen av utviklingsarbeidet «det er en forventning om medbestemmelse om sånne ting, og den onsdagstiden den er så..., den er mange år gammel. Det er ganske gamle hjulspor man skal komme ut av hvis man skal gjøre det annerledes». I seg selv er ikke dette en sterk indikasjon på at kulturen styrer rektors valg i stor grad, men det bekrefter at den første påstanden er delvis riktig og at rektorene legger vekt på å lytte til lærernes innspill og meninger om utviklingsarbeidet. Rektorene omtaler dette som positivt og kulturens påvirkning på innholdet i utviklingsarbeidet virker ikke begrensende. Det ser ut til at påstanden er mer riktig for tidsbruken og organiseringen av arbeidet som gjøres. Her er det også noen bekræftelser på at den andre påstanden er delvis riktig. Svarene fra rektorene

indikerer at kulturen skaper begrensninger for organiseringen og begrunnelser som «gamle hjulspor» er med å peke i retning av dette. Dette er det interessant å se nærmere på.

Videre stilles det spørsmål om hva som begrenser nytenkning i utviklingsarbeidet. Her trekker 4 av respondentene fram at tid er en begrensende faktor. Det kan se ut til at tiden som er tilgjengelig for å drive utviklingsarbeid oppleves som en knapphetsfaktor og at tiden som er satt av til dette ligger til en del av dagen som begrenser utbyttet av arbeidet. Dette kommer fram i R1 sitt svar når han sier «Men begrensningen er den tiden som vi er inne på, er de tidspunktene som du må bruke til det». R5 opplever også noe av det samme. Han sier «Det som jeg synes er største begrensningen det er tid til å drive utviklingsarbeid. Det går for seint framover». R4 svarer at «begrensningen ligger i å faktisk finne tid, finne rom og holde tak over tid».

Den samme rektoren tar også opp en annen utfordring i sitt svar når han sier, «Jeg har mast intenst i mange år for å prøve å få gjort noe med arbeidstidsavtalen til lærerne. Der ligger den største begrensningen». Akkurat dette bekreftes ikke av de andre rektorene, men det kommer fram at det sees på som viktig å organisere innenfor en ramme som er godt etablert. R3 sier om dette at «Det kjente er trygt og godt. Skal man gjøre endringer så skal de være godt begrunnet».

Ut ifra disse uttalelsene om tid ser det ut til at rektorene opplever å jobbe i en forholdsvis konservativ kultur med lite rom for å gjøre endringer på dette området. Dette bekreftes også med R2 sin uttalelse «Kulturen er selvsagt med å begrense. De rutiner og normer som ligger her i kulturen, de er med og både begrenser og skaper åpninger».

Det neste spørsmålet følger videre i samme spor. Her blir rektorene bedt om å svare på om det finnes normer eller uskrevne regler som regulerer prioriteringene i utviklingsarbeidet.

Her er det lite informasjon å hente i svarene fra rektorene. De sier noe om kultur, noe om sin egen rolle og noe om fagforening. To av rektorene sier noe om å se muligheter i stedet for begrensninger og et av disse sitatene kan i alle fall trekkes fram som et eksempel på hvordan en rektor ønsker å sette fokus i sitt personale. «Lokalt jobber jeg intenst med å få tillitsvalgt til å forstå handlingsrommet vårt og at det er viktig at vi snakker om muligheter og ikke bare begrensninger»

Gjennom svarene på disse to spørsmålene bekrefter rektorene til en viss grad at den andre påstanden er riktig. De trekker fram flere begrensende faktorer som hindrer nytenkning og det tyngste argumentet ser ut til å være tid. Dette handler også om føringer som er gitt fra overordnet og kan også delvis forklares i det instrumentelle perspektivet, men samtidig så legger rektorene vekt på at dette også handler om kultur og at de ser få muligheter til å gjøre endringer. Begrunnelsene de gir for å ikke bryte ut av etablerte arbeidsformer som onsdagstid og rigide rammer i lærernes arbeidsavtale hentes fra det kulturelle perspektivet og viser som sagt at det er noe riktig i påstanden om at de forklarer utfordringer og problemer i utviklingsarbeidet med kulturen på arbeidsplassen.

Det neste spørsmålet er tatt med for å få en oversikt over hvordan rektorene organiserer ledelsen av utviklingsarbeidet på skolen. Svarene kan indikere om det er en felles kultur for dette i kristiansandsskolen eller om hver enkelt rektor gjør individuelle valg på dette området.

Alle rektorene svarer at en gruppe av lærere er engasjert i dette arbeidet sammen med ledelsen på skolen. Dette indikerer sterkt at det er etablert en kultur for dette i kommunen. Det er satt litt ulike navn på funksjonene til lærerne som deltar og navnet på selve komiteen variere noe, men praksisen ser ut til å være forholdsvis lik. R2 beskriver denne organiseringen tydelig når han sier, «I plangruppa er det 3 teamledere. En fra 1-2 trinn, en fra 3-4 og en fra mellom trinnet». R3 forteller om en litt annen organisering når han sier, «Fagutviklerne er med på et møte en gang i måneden. Sammen med plankomiteen, hvor vi jobber med fagfornyelsen». R5 svarer, «Det er vi som sitter i ledelsen, men så har vi brukt fagutviklerene».

Svarene på spørsmålet sier ikke noe mer om hvordan disse komiteene jobber eller i hvor stor grad de deltar i ledelsen av utviklingsarbeidet. De sier derimot noe om at rektorene er veldig bevisste på å ta med lærerne i prosessene og det kan indikere at det gis mulighet for at lærernes praksis og interne erfaringer blir tillagt vekt når det settes retning på utviklingsarbeidet. På dette området ser den første påstanden ut til å være riktig.

Det siste spørsmålet som er laget for å se etter tegn på utviklingsarbeid som foregår på lærernes eget initiativ og om det er etablert en kultur for dette på skolene. Spørsmålet rektorene har svar på er om det foregår utviklingsarbeid på skolen som lærerne organiserer utenom onsdagstid.

Svarene som gis indikerer at det ikke er en etablert kultur for at lærerne tar selvstendig initiativ for å utvikle egen praksis. R1 svarer ganske klart på dette når han får et konkret spørsmål om dette; «Det vil jeg nok si at ikke lærerne gjør i særlig stor grad». R3 bekrefter også noe av dette når han sier «Det kommer i alle fall ideer. Dette var bra, kan ikke vi gjøre dette?, som et innspill til meg. Jeg vil si at om det jobbes sånn parallelt på siden, det er i liten grad». R4 har også svart på direkte spørsmål om lærernes initiativ. Han sier; «Det er veldig, veldig sjeldent».

Rektorene nevner noe om at det skjer utvikling i de møtene som ligger i strukturen på skolen og at det skjer utvikling i samarbeid med ulike instanser. R1 sier at «Vi har utviklet for eksempel SNO undervisningen litt på sida, noe går gjennom PPT, vi har mobilt team og ppt inne i klassemiljøer og det er absolutt utviklingsarbeid vil jeg si». Her snakker rektoren om endringsarbeid som gjøres fordi det oppstår et behov i en spesifikk sak. Ut ifra eget kjennskap til sektoren foregår det mye arbeid av denne typen i kristiansandsskolen. I slike saker utvikles det ny praksis ut fra et konkret behov som har oppstått. R5 trekker fram noen sammenhenger som kan være gyldig i slike saker når han sier «Jeg tror det som kommer innefra av motivasjon, å ha lyst til å gjøre noe, da er det lettere å få til noe bra enn når det bare blir pålagt ovenfra». En av rektorene har høy bevissthet på dette, men svarene som har kommet gir få eller ingen indikasjoner på at skolekulturen er preget av at lærernes motivasjon fører til at de tar selvstendig initiativ til å drive utviklingsarbeid. Det kan dermed konkluderes med at den tredje påstanden i hovedsak er feil. Det er ikke funnet tegn som tyder på rektorene har prioritert å jobbe for å etablere en kultur der lærerne tar selvstendig initiativ til å drive utviklingsarbeid.

7.3 Myteperspektivet

Det siste perspektivet fra organisasjonsteorien er myteperspektivet. Rektorene har fått spørsmål som har til hensikt å finne svar på om prioriteringer i utviklingsarbeidet er påvirket av ulike trender i tiden, sterke påvirkere eller nye metoder.

For å avdekke om rektorenes prioriteringer og valg kan forklares ut fra myteperspektivet er det framsatt to påstander som det søkes å finne svar på ved å analysere svarene i undersøkelsen. Disse to påstandene er:

Første påstand: Rektorene preges av dette perspektivet og har tatt inn metoder i utviklingsarbeidet og i undervisningen som ikke er etablert strategi eller praksis i kommunen.

Andre påstand: Rektorene preges av dette perspektivet og søker ofte det siste nye på fagfeltet og er påvirket av nye trender og moter i pedagogikken.

Det første spørsmålet i undersøkelsen handler om hvor rektorene henter ideer til metodebruk i utviklingsarbeidet.

Flere av rektorene legger vekt på at de henter ideer fra kommunens utviklingsavdeling eller fra pedagogisk senter som hadde denne rollen tidligere. R3 sier at «Det er gjennom erfaringsdeling og ting som jeg snapper opp fra andre i bydelen. Når vi har hatt møter i byen og UIA som vi har et utstrakt samarbeid med og utviklingsavdelingen». R4 sier noe av det sammen når han svarer «Jeg synes at pedagogisk senter har vært en god støtte opp igjennom og de har hatt klare meninger om metodikk og begrunnet det i en teori. Jeg har støttet meg i det». R3 bekrefter det sammen i sitt svar; «Det har vært for det meste fra kommunen i det siste».

Rektorene nevner også annet samarbeid med instanser som UIA og materiell fra direktoratet, men det ser likevel ut til å være det interne arbeidet i kommunen som gir meste ideer til metodebruk i utviklingsarbeidet. Funnene så langt peker i retning av at den første påstanden som er framsatt er feil. Svarene indikerer at det stikk motsatte skjer. Det er satsinger som er bestemt i kommunen eller på høyere nivå som er med å sette retning på utviklingsarbeidet.

I det neste spørsmålet spørres det om rektorenes begrunnelser for at de organiserer utviklingsarbeidet som onsdagstid. Spørsmålet er stilt for å forsøke å finne svar på om det ligger spesifikke ideer eller trender til grunn for dette.

Her kommer det fram at det ligger vurderinger om det praktiske til grunn for dette valget. Ingen av rektorene nevner teorier eller andre begrunnelser for hvorfor arbeidet drives på denne måten. Det vises til rammer som er gitt fra kommunalt nivå og til at dette gir en forutsigbarhet for alle. R1 sier «Har ikke en egen begrunnelse, føler at vi har fått det som en ramme fra oppvekst». R2 tar opp at forutsigbarhet er viktig i sitt svar; «Det er at det er noe som er forutsigbart og noe som er lett gjenkjennelig for lærerne», og R4 sier noe av det

samme når han svarer «Det er lett å hente inn eksterne aktører. Eller lett og lett... Det er i alle fall en tid som er forutsigbar for alle».

Når dette sees opp mot den første påstanden forsterker det inntrykket om at denne er feil. Det er ikke funnet tegn på at rektorene søker etter nye organiseringsformer som ikke er etablert i kommunen. Det er heller ikke noe i svarene som bekrefter påstand nummer to. Snarer tvert imot. Rektorene ser ikke ut til å søke nye trender og moter for organiseringen av arbeidet.

Dette spørsmålet går direkte på trender i tiden og på hvordan dette påvirker utviklingsarbeidet på skolen.

Rektorene er ganske samstemte i at utviklingsarbeidet påvirkes av trender i tiden, men de trekker fram ulike trender alle sammen. R1 svarer bekreftende på spørsmålet når han sier «Ja, det tror jeg jo. Jeg tror jo at skolen går framover». R2 og R3 sier noe av det samme i sine svar; «Det er et kort svar på det og det er ja» og «Spesielle trender i tiden ja, det henvises mye mer til forskningsbasert ledelse».

Ut ifra svarene kan det se ut som rektorene er påvirket av forskjellige trender i tiden. R1 snakker om elevsyn og sier; «Elevsynet har utviklet seg veldig fra da jeg begynte som lærer. Vi tenker mye mer positivt om eleven nå, at eleven kan faktisk». Dette sier R5 noe om også; «Det å fange elevens interesser, ikke minst de elevene som er litt vanskelig å motivere på skolen».

R2 trekker fram arbeidsformen som brukes i personalet og sier «Det handler jo om lærende møter og å begrunne ting med forskning». Som nevnt tidligere så legger også R3 vekt på dette. Han sier også noe om teori og praksis når han svarer «Så det å gjøre om teori til praksis og prøve ut og reflekter rundt det. Det er mer enn en trend og jeg tror at det kan ha en bedre effekt fordi de får et eierforhold til det da».

Det er som sagt vanskelig å se noe mønster i disse svarene, men rektorene er bevisste på at de blir påvirket og at det går bølger gjennom skolen slik det gjør i andre sektorer. Svarene er med å stryke vurderingen av at den første påstanden som er framsatt er feil. Rektorenes svar indikerer at de er påvirket av trender, men at dette skjer gjennom det som blir presentert eller bestemt på overordnet nivå i kommunen. Den andre påstanden blir også delvis avkreftet gjennom dette, men det er samtidig viktig å legge merke til at rektorene ikke argumentere mot

endringer eller nye trender, men at det kun er få tegn på at de søker opp dette selv. Den ene rektorens søken mot UIA og fagkompetansen der er det eneste i undersøkelsen som vurderes som et tegn på at det er noe riktig i påstand nummer to.

Det neste spørsmålet handler om påvirkning fra nærmiljøet og er stilt for å undersøke om det det kan oppstå en slags myter i dette miljøet som kan påvirke skolens utviklingsarbeid.

Svarene viser at det er foreldrene som har størst påvirkning på dette. Det trekkes fram at dette er naturlig fordi skolen er organisert med et foreldreutvalg som har som oppgave å være med å gi innspill til skolen. R1 sier «FAU-leder og styreleder har jo litt lyst til å komme med innspill av og til. Jeg synes det er positivt». R2 snakker også om FAU og sier «Det er en veldig dyktig FAU leder som er tydelig på hva hun ønsker og jobber med et årshjul der også. Jeg har hyppige møter med dem både offisielt og uoffisielt. De kommer med innspill på hva de ønsker av skolen». R3 bekrefter også til en viss grad dette; «Det er meste gjennom FAU eller styret at det kommer noe. Videre sier R4 «Det skal være, på hvert FAU møte, skal det snakkes om skoleutvikling og om innholdet i skolen».

Ut over dette mener rektorene at nærmiljøet i liten grad påvirker valgene som tas for utviklingsarbeidet. R3 sier for eksempel at «Jeg opplever ikke at det lokale idrettslaget ber skolen om å jobbe med noen problemstillinger» og dette bekrefte av R2 som sier «Vi samarbeider noe med idrettslaget og noe med korpset og noe med fritidsetaten, men det er ikke noe som påvirker utviklingsarbeidet».

Disse svarene gir ikke mange argumenter som kan brukes til å vurdere de framsatte påstandene. Rektorenes svar viser at nærmiljøet ikke påvirker utviklingsarbeidet ut over det som skjer i samarbeidet med foreldrene. Sånn sett er det mest riktig å konkludere med at både påstand en og to avkreftes for akkurat dette området.

7.4 Oppsummerende refleksjon

Som en oppsummering av funnene som er presenter ovenfor og som et utgangspunkt for en oppsummering fremstilles funnene i forbindelse med påstandene i en tabell.

Påstand	Bekreftet	Delvis bekreftet	Avkreftet
Rektorene handler hovedsakelig ut ifra det instrumentelle perspektivet og begrunner ofte sine valg med avgjørelser som er tatt på høyere nivå.	X		
Rektorene handler hovedsakelig ut fra det instrumentelle perspektivet og har få eller svake faglige begrunnelser for sine valg.		X	
Rektorene handler ut ifra det kulturelle perspektivet og begrunner sine valg med argumenter som bygger på lærernes praksis og interne erfaringer på skolen.		X	
Rektorene handler ut fra det kulturelle perspektivet og forklarer utfordringer og problemer i utviklingsarbeidet med kulturen på arbeidsplassen.		X	
Rektorene handler ut fra det kulturelle perspektivet og har prioritert å jobbe for en kultur der lærerne tar selvstendig initiativ til å drive utviklingsarbeid			X
Rektorene preges av myteperspektivet og har tatt inn metoder i utviklingsarbeidet og i undervisningen som ikke er etablert strategi eller praksis i kommunen.			X
Rektorene preges av myteperspektivet og søker ofte det siste nye på fagfeltet og er påvirket av nye trender og moter i pedagogikken.		X	

Det instrumentelle perspektivet ser ut til å være en relevant forklaringsramme for flere av rektorenes valg. Gjennom hele intervjuet kommer flere av respondentene tilbake til føringer som er gitt fra kommune og stat. I tillegg til dette har de flere uttalelser som peker i retning av at de mener det er viktig å være lojal mot det som er bestemt på et høyere nivå i organisasjonen. Den strenge tilnærmingen til organiseringen av utviklingstiden er også en sterk indikasjon på dette. Rektorene sier at denne organiseringen er det beste ut ifra flere hensyn, men de er klare på at det er et valg som i sin tid ble tatt på kommunalt nivå i Kristiansand. Her vises det tilbake på en bestemmelse som ble gjort for ca 20 år siden. Det omtales som en bestemmelse som er gjort i linja, men det er også interessant å se på dette inn mot det kulturelle perspektivet. Mer om det senere.

Det kommer også fram i undersøkelsen at mange av de valgene som gjøres for innholdet i utviklingsarbeidet styres av føringer som er gjort på et høyere nivå. Fagfornyelsen nevnes av

flere av rektorene og det er ikke vanskelig å forstå at en ny læreplan må innarbeides på hver enkelt skole før det kan skje en endring i klasserommene. Styringen av arbeidet med fagfornyelsen legges i stor grad opp av utviklingsavdelingen i kommunen. Det som kommer derfra trekkes også fram av rektorene når de får spørsmål om hvilke føringer som gjelder. Det ser ut til at dette er den største påvirkningen for valgene som tas rundt om på skolene og rektorene legger vekt på at de selvsagt er forpliktet til å følge opp dette. Den sterke styringen fra en organisasjon med høy kapasitet blir dermed en kraftig påvirkning i utviklingsarbeidet.

I analysen finnes det også tegn på at kulturperspektivet er en riktig forklaringsramme for hvorfor rektorene driver utviklingsarbeidet slik de gjør. Kulturen trekkes blant annet fram som en positiv driver i arbeidet fordi lærerne beskrives som medarbeidere med stort sett positive forventninger til arbeidet. Disse forventningene er også med å styre valgene som tas gjennom det samarbeidet som er etablert for styringen av utviklingsarbeidet. Svarene fra rektorene gir en sterk indikasjon på at det er en veletablert kultur for samarbeid mellom lærere og ledere innenfor dette feltet og det er naturlig å tenke at det også påvirker rektors valg uten at det er undersøkt spesifikt i denne oppgaven.

Kulturen er også med å skape noen begrensninger for rektors valg. Oppfattelsen av knapphet på tid blir beskrevet som en felles utfordring. Rektorene sier selv at dette er krevende og de sier også at lærerne er opptatt av dette. Samtidig ser det ut til at rektorene utfordrer denne kulturen i liten grad. Det er ikke funnet tegn på at rektorene organiserer utviklingsarbeidet på annen måte enn det som har fått navnet «onsdagstid». Flere av respondentene sier at de har myndighet til å gjøre om på dette, men at de likevel ikke har gjort dette. På dette området ser det ut som en føring som ble gitt for mange år siden har skapt en kultur som er krevende å bryte ut av. Oppstarten av organiseringen i onsdagstid kan forklares i den instrumentelle rammen, men opprettholdelsen av den har sterkere preg av det kulturelle perspektivet.

Det er lite i undersøkelsen som tyder på at rektorenes valg kan forklares ut fra myteperspektivet. Analysen av materialet peker heller i retning av at rektorene i liten grad oppsøker nye trender og moter for sitt fagfelt. Dette kan ha en sammenheng med en sterk organisasjon med en utviklingsavdeling med høy kapasitet. Rektorene ser ut til å ha stor tillit til valgene som tas på dette nivået og viser flere ganger til dette i intervjuene.

8 Oppsummering og veien videre i utviklingsarbeidet

Arbeidet med denne oppgaven har tatt utgangspunkt i en undring som har vært en del av egen yrkespraksis i flere år. Utviklingsarbeidet har vært en interessant og til tider stor del av jobben, men det har samtidig vært mange frustrasjoner forbundet med arbeidet fordi resultatet ikke har stått i stil med tid og krefter lagt ned i arbeidet. Samtidig har det vist seg at endringer i klasserommet har skjedd uten at det har vært lagt opp satsinger for dette på skolen. Disse endringene har foregått ved at lærerne selv har sett nytten av å gjøre en endring og så har den spredt seg fra lærer til lærer på enheten. Midt i alt dette har det vært streke stemmer som har snakket varmt om en hardere tilnærming for å oppnå resultater i skolen. Spenninger som har oppstått i personalet ved å delvis bruke denne ledelsesformen har vært merkbar og det har skapt interne diskusjoner parallelt med at det har pågått større debatter i media. Den myke tilnærmingen har i flere år vært på vikende front og det har for egen del ført til en lederstil som har vært mer detaljorientert. Frustrasjoner gir som kjent en mulighet for refleksjon og endring, og med bakgrunn i dette ble temaet for denne oppgaven valgt: Rektors ledelse av utviklingsarbeid i skolen. Undringen over dette temaet har ledet til tre underspørsmål som ble problemstillingen i oppgaven:

Hvordan driver rektorer i Kristiansand utviklingsarbeidet?

Hva er det som kan forklare hvorfor rektorene driver utviklingsarbeid i skolen slik de gjør?

Hvilke alternative måter kan utviklingsarbeidet drives på?

Dataene som er samlet inn for å svare på dette er innhentet ved å intervju rektorer som til daglig jobber i kristiansandsskolen. I intervjuene ble det stilt spørsmål som skulle beskrive hvordan rektorene driver utviklingsarbeidet. Det ble også stilt spørsmål som skulle gi informasjon om hva som ligger til grunn for den samme praksisen. Målet med dette har ikke vært å generalisere, men å virkelig få et innblikk i hvordan disse rektorene driver arbeidet og å få en dypere forståelse for begrunnelsene deres. Resultatet som har kommet ut av dette belyser et tema som med stor sannsynlighet er relevant for flere som er i den samme kulturen ved at de er skoleledere i Kristiansand, men de gir ikke generelle svar på hvordan utviklingsarbeid drives i skolen. Styrken i materialet ligger i dybden som oppnås ved at et område kan belyses med flere spørsmål med litt ulike vinklinger. Det gir samlet sett en god oversikt over hver enkelt rektors prioriteringer og valg. Når disse svarene settes opp og

analyseres i en sammenheng gir det også relevant informasjon om ulikheter og forskjeller mellom rektorene. På enkelte av spørsmålene har det vært en utfordring at respondentene har tolket spørsmålene litt annerledes enn det som var tenkt. Dette gjelder spesielt for spørsmålet om formålsdrevet utviklingsarbeid. I arbeidet med systematiseringen av intervjuene ble dette tydelig og det ble gjort en ny henvendelse til respondentene for å oppklare og stille tilleggsspørsmål.

Undersøkelsen har gitt flere interessante funn. Det kommer fram at rektorene har en forholdsvis konservativ tilnærming til hvordan de driver utviklingsarbeidet. Det organiseres innenfor rammer som er bestemt for mange år siden og som i liten grad har tilpasset seg endrede behov. Det er også tydelig at målstyringen i skolen har vært sterk og at det har blitt brukt mye ressurser på å lage felles standarder og planer som brukes i undervisningen. Det har utviklet seg en praksis som ser ut til å bygge på målstyringen som ble styrket i Kunnskapsløftet og som også har blitt forsterket av bølger som har gått gjennom skolen. Resultatmål ser ut til å ha vunnet over formål.

For å forklare hvorfor rektorene driver arbeidet slik de gjør ble det sett mot organisasjonsteorien. Det har kommet fram at rektorene er sterkt forankret i det instrumentelle perspektivet når de begrunner valgene de tar for utviklingsarbeidet. De gir uttrykk for å stå trygt forankret i kommunens satsinger og det som bestemmes på høyere nivå. Dette gjelder først og fremst for organiseringen og for innholdet i arbeidet. Samtidig legges noe av skylden for utfordringer de opplever på tariffavtalen som regulerer lærernes arbeidstid. Det kommer også fram at kulturen på skolen er konservativ i denne sammenhengen.

Det har med andre ord utviklet seg en institusjonell praksis for arbeidet med utviklingsarbeid som rektorene i liten grad stiller spørsmål til. Innholdet i arbeidet tilpasses nasjonale og lokale satsinger, men når det kommer til arbeidsformen og selve styringen av utviklingsarbeidet etterlates det et inntrykk av sementering av gammel praksis og liten vilje til å utfordre etablerte arbeidsmåter. Forklaringen på dette ser ut til å ligge i en forankring i det instrumentelle perspektivet samtidig som det kulturelle perspektivet er med å forsterke den samme trenden.

I dette kapittelet foreslås det alternative måter å drive utviklingsarbeidet på i Kristiansand. Forslagene bygger på funnene som er beskrevet ovenfor og har sin hovedforankring i Fullan og Quinn sitt rammeverk for skoleutviklingen.

Siden kommunesammenslåingen er det satt et nytt fokus på arbeidet med utviklingsarbeid i Kristiansand. Forslagene som legges fram i dette kapittelet er ikke endringsforslag i forbindelse med dette. Arbeidet som er gjort i denne oppgaven har i all hovedsak vært rettet mot rektorenes beskrivelser av arbeid på egen skole. Forslagene vil dermed beskrive områder som hver enkelt rektor har mulighet og myndighet til å endre på sin enhet, men godt samarbeid med, og støtte fra overordnet nivå er selvsagt viktig for å gjennomføre slike prosesser.

8.1 Første forslag

Rektorene bør legge opp et utviklingsarbeid som er mer formålsdrevet.

Funnene i undersøkelsen gir et inntrykk av det er et uutnyttet potensial på skolene i forbindelse med dette. Rektorenes beskrivelser tyder i stedet på at målfokuset har vært fragmentert og at det er lagt ned mye arbeid i å utvikle planer og standarder for undervisningen.

Fullan og Quinn (2017) formidler at å være formålsdrevet handler om å holde fast ved en forpliktelse uavhengig av rivaliserende krav internt eller eksternt. Ledelsesteorien til Kuvaas og Dysvik (2012) trekker også fram hvor viktig jobbauntonomi er for å oppnå effektivitet i en personalgruppe. Det er tidligere i oppgaven trukket paralleller mellom disse to teoriene og det er interessant å vurdere om arbeidsformen i utviklingsarbeidet følger noen av disse anbefalingene. Ut ifra funnene kan det se ut som om rektorene opplever å ha et personale som har sin motivasjon i formålet med jobben. Samtidig kommer det fram mange opplysninger om rektors fokus på rammer og felles standarder. Fullan og Quinn legger fram at det ofte er for mange mål i arbeidet i skolen og at det er mer effektivt å redusere antall ad-hoc mål og holde fokus på det sentrale. Samtidig legges det vekt på å lære av det man gjør og å forankre visjoner i praksis (Fullan & Quinn, 2017, ss. 41-42).

I perioden etter Kunnskapsløftet 06 har skolen blitt mer preget av målstyring. Rektorenes svar på spørsmålene som omhandler dette kan gi en indikasjon på at de har stått i et slags krysspress i en periode, men det ser også ut til at muligheten til å fortsette utviklingen av en formålsdrevet skole er sterkt tilstede. Rektorene legger vekt på at dialogen med lærerne er viktig når det velges mål for utviklingsarbeidet. De sier også at lærerne har en sterk bevissthet om formålet med arbeidet de gjør. Til sammen kan dette gi muligheter for å arbeide mer med

formålet som drivkraft. Det er fremdeles viktig med rammer for arbeidet i klasserommet, men de detaljerte planene og utviklingen av standarder kan ha ført til for mange fragmenterte mål. Fullan og Quinn anbefaler at det lages tydelige rammer for utviklingsarbeidet i skolen og at det innenfor disse legges stor vekt på å være formålsdrevet. Ved å legge mer vekt på dette enn på standarder og detaljerte planer vil de profesjonelle fellekskapene på skolene utnytte sin kapasitet bedre. Når utvikling bygges på formålet kan det også sees sammenhenger til det viktige arbeidet med å skape jobbaunomi. Dette synspunktet tas med inn i det neste forslaget.

8.2 Andre forslag

Rektorene bør finne alternativer til onsdagstid og velge en organisering som er mer dynamisk.

Et av de mest tydelige funnene i undersøkelsen er at rektorene organiserer utviklingsarbeidet i onsdagstid. Det er ingen tegn til at det planlegges for noe annet og rektorene har kun vage formuleringer om at de har tenkt å gjøre det annerledes. Det kan selvfølgelig være mange grunner til dette og det er i naturlig å tenke at valgene har en viss sammenheng med hvordan det instrumentelle perspektivet preger rektorenes begrunnelser.

Det er mange punkter i rammeverket for koherens som gir konkrete anbefalinger om arbeidsformer. En av dem som trekkes fram er hvordan lærerne kan jobbe i et undersøkende samarbeid. De fire nøkkeltrinnene vurdere, planlegge, gjennomføre og reflektere settes opp som hovedpunkter for arbeidet. Dette arbeidet står i en sterk sammenheng med arbeidet i klasserommet og det er lett å tenke seg at en organisering som nærmest forventer at utvikling skal skje i onsdagstiden står i kontrast til dette. Det er mye som tyder på at trinnene der lærerne har sitt daglige virke også er det profesjonelle fellekskapet der det er størst mulighet for å utvikle pedagogikken. Her har lærerne sin tilhørighet, det moralske imperativet er sterkt knyttet til de barna de har ansvar for og det ligger en stor mulighet til å utvikle en indre ansvarlighet i denne gruppen på grunn av blant annet dette.

Rektorene trekker fram at tid er en begrensende faktor i utviklingsarbeidet. Det nevnes også at lærernes arbeidstidsavtale legger streke føringer for tidsbruken. Ut ifra eget kjennskap til arbeidet i skolen kan det bekreftes at dette er et tema som ofte er oppe til diskusjon i rektorkollegiet og at det er mange som ønsker en endring på dette området. Svarene i undersøkelsen som er gjort i denne oppgaven etterlater et spørsmål om dette egentlig kan

løses innenfor de rammene som er etablert i skolen i dag og om rektorene i bunn og grunn er med på å opprettholde den tidsklemma som de ønsker å komme ut av. Styringen av lærernes arbeidstid er litt rigid og det er en tilmålt tid som kan utnyttes til onsdagstid. For de fleste skolene i Kristiansand er dette mellom 2 og 3 timer i uka. Ved å løse opp i dette og heller bruke mer tid til undersøkende samarbeid i de teamene lærerne jobber til daglig vil utviklingsarbeidet knyttes mer til resten av lærernes arbeid og mer til de utfordringene de ser det er behov for å jobbe med. Her er det sterke paralleller til lærernes jobbautonomi og fra forskningen på dette vet vi at det er avgjørende for hva hver enkelt leverer i arbeidstiden.

Det vil uansett være behov for å samle lærerne til noen faste tidspunkter og noe arbeid krever at alle er samlet slik det er organisert på onsdagene. Forslaget som settes fram her er at rektorene skal være mer dynamisk i tilnærmingen til dette og at innholdet i større grad skal bestemme hva slags organisering som er den beste.

For å lykkes med dette arbeidet kreves det en annen endring. Det ligger en viktig premiss til grunn for å lykkes med å skape profesjonelle felleskap og for å bruke dette til å utvikle undervisningen. Det neste forslaget beskriver dette nærmere.

8.3 Tredje forslag

Rektorene bør vektlegge det kulturelle perspektivet sterkere i utviklingsarbeidet og bygge den interne ansvarligheten i personalet.

I undersøkelsen er det ikke funnet tegn som tyder på rektorene har prioritert å jobbe for å etablere en kultur der lærerne tar selvstendig initiativ til å drive utviklingsarbeid. Det er mye som tyder på at både lærerne og rektorenes oppfattelse av utviklingsarbeid er synonymt med det som gjennomføres i onsdagstid.

Rektorenes svar i undersøkelsen tyder på at arbeidet med den ytre ansvarligheten har vært prioritert. Flere av rektorene sier flere ganger at de har utviklet standarder og planer som setter en retning for arbeidet i skolen. Dette kan selvsagt sees på som et godt utgangspunkt for å jobbe mer mot den interne ansvarligheten, men i rammeverket er effekten av den ytre ansvarligheten tydelig betinget av den indre. Ved å legge vekt på feil drivere vil ikke alle de gode planene og standardene som er utviklet påvirke lærerne i deres daglige arbeid og fører dermed ikke med seg den økte kvaliteten som er ønsket.

I rammeverket for koherens i skoleutviklingen legges det stor vekt på å utvikle en intern ansvarlighet. Denne interne ansvarligheten er basert på at oppfatningen om at individer og gruppen de arbeider i, kan holde seg selv ansvarlige for egne prestasjoner på en transparent måte. (Fullan & Quinn, 2017, s. 132). Den ytre ansvarligheten som gis gjennom rammer og standarder er viktig for å holde en tydelig retning, men dette kommer i andre rekke. Uten den indre ansvarligheten vil ikke den ytre ansvarligheten føre til en bedre skole.

I det samme rammeverket er det satt opp noen punkter som beskriver hva som kan gjøres for å utvikle den indre ansvarligheten i organisasjonen. Her legges det vekt på å ha få ambisiøse mål, bruke elevresultater til å forbedre praksis, lære av hverandre i grupper og undersøke framdriften for å løse problemer underveis (Fullan & Quinn, 2017, s. 140). Det må ikke tas sjumilssteg i skolen for å nærme seg denne arbeidsformen fordi det allerede er etablert en struktur der lærerne jobber tett sammen i team og fordi lærerne allerede er delvis kjent med å bruke resultater. Potensialet ser ut til å ligge i å ha ambisiøse mål og å jobbe mot disse ved å utvikle en kultur der lærerne selv tar initiativ og ansvar for å utvikle undervisningen for å nå disse målene. Det kreves en endring for å få til dette og arbeidet med å skape en indre ansvarlighet i gruppen ser ut til å være den viktigste faktoren å jobbe med for å utvikle kulturen i riktig retning.

Ved å i større grad vektlegge at skoleutviklingen må skje i der lærerne er i sitt daglige arbeid ligger det også en mulighet til å bygge en kultur der gruppen brukes mer til å endre gruppen. Hvis rektoren tar med dette perspektivet og bruker onsdagstid kun når dette tjener hensikten kan også lærernes opplevelse av jobbautonomi bli sterkere. Standarder kan lage rammer for arbeidet, men det er det moralske formålet, den indre ansvarligheten og den lærende tilnærmingen til egen praksis som skaper utvikling.

8.4 Verdikjeden

Det krever god, klok og standhaftig ledelse når det skal gjennomføres endringer. Forslagene som er lagt fram i denne oppgaven stiller også ekstra sterke krav til rektor fordi det kreves en endring som gjennomsyrrer organisasjonen for å lykkes med å skape endring. Det er ikke nok å lage et plandokument eller å sette opp målbare resultatmål. Endringen skal skje ved at kollegiet tar ansvar og ved at alle lærer av egen og andres praksis. Førsteamanuensis Jan Merok Paulsen presenterer i sin bok *Strategisk skoleledelse*, en verdikjede som må være på plass for å kunne lykkes med dette. Her legges det sterk vekt på balansen mellom kontroll og

tillit. Styrken i verdikjeden ligger i et tillitsbasert partssamarbeid og relasjonsledelse fra systemnivået og ut til lærerne som er i førstelinjen. Dette tillitsbaserte partssamarbeidet skal fungere mellom kommunalt nivå og rektor, men det er også en forutsetning at det er på plass mellom skolens ledelse og lærerne. Lærenes ledelse av elevene skal også preges av det samme. Endringsarbeid krever med andre ord tillitsbasert relasjonsledelse på alle nivåer. (Paulsen, 2019)

For at rektorene skal få til endringer som er beskrevet ovenfor er det nødvendig at også det kommunale nivået erkjenner behovet for å endringer i utviklingsarbeidet og både støtter og utfordrer rektorene i dette. Den nye rammen for utviklingsarbeidet i Kristiansand er både tydelig og retningsgivende, men endringene den legger opp til kan ikke nås ved å fortsette å jobbe i samme spor rundt om på skolene.

I denne oppgaven er det gitt et lite bidrag til forståelsen av hva som må til for å gjøre endringer på skolenivå. Hva som må til av endringer på kommunalt nivå er også et spennende tema å forske videre på. Oppfordringen er herved gitt, og så er håpet at noen kan plukke opp den stafettpinnen om ikke så altfor lenge.

Bibliografi

Christensen, T., Egeberg, M., Lægred, P., Roness, P. G., & Røvik, K. (2015).

Organisasjonsteori for offentlig sektor. Oslo: Universitetsforlaget.

Form, J. (2015, april 22). *Aftenposten*. Hentet fra aftenposten.no:

<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/1pEQ/angrepeKanskje%20er%20det%20Oslo-skolen%20gj%C3%B8r,%20gjennom%20%C3%A5%20l%C3%B8fte%20de%20elevene%20som%20ut%20fra%20sin%20bakgrunn%20har%20st%C3%B8rst%20utfordringer%20med%20%C3%A5%20klare%20seg%20i%20l>

Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Jacobsen, D. I. (2014). *Interkommunalt samarbeid i Norge. Former, funksjoner og effekter*. Fagbokforlaget.

Janet Hodgson, W. R. (2010). *Vurdering under kunnskapsløftet - NF-rapport nr 17/2010*. Oslo: Udir.

Klitmøller, J., & Nielsen, K. (2018, November 24). *Bedre skole*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning/man-ma-vaere-varsom-med-a-kun-basere-seg-pa-hatties-konklusjoner-om-hva-som-kjennetegner-god-undervisning/171569>

Kristiansand kommune. (2019, 12 07). *Kristiansand.kommune.no*. Hentet fra Rammeverk for kvalitet og mestring: <https://www.kristiansand.kommune.no/barnehage-og-skole/rammeverk-for-kvalitet-i-oppvekst-og-laring/prinsipper-som-skaper-utvikling-og-laring-i-organisasjonen/>

Kristiansand kommune. (2020, 1 15). *Strategiplan for oppvekst*. Hentet fra Kristiansand kommune: https://kristiansand.extend.no/export/nyekristiansand/rammeverk/docs/doc_4080/index.html?f

- Kristiansand kommune v/skolesjef. (2013, 10 28). Delegasjonsnotat. Kristiansand: Kristiansand kommune.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2013). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2019, September 10). *Bedre skole*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-john-hattie/kritikken-av-kvantitativ-forskning-i-pedagogikk/211588>
- OsloMet. (2015, 09 23). *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/nasjonale-prover-har-endret-norsk-skole/>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2013). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Robbinson, V. (2015). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Sjøberg, S. (2019, september 18). *Bedre skole*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt-forskning-svein-sjoberg/a-tro-at-store-kvantitative-studier-er-verdifrie-og-ikke-verdibaserte-er-i-beste-fall-naivt/212414>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Oktober 16). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/desentralisert-ordning/desentralisert-ordning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 03 13). *Dybdelæring*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, desember 07). *udir.no*. Hentet fra overordnet del av læreplanen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Analyseskjema koherens

Vedlegg 2 – Analyseskjema organisasjonsteori

Vedlegg 3 – Funn koherens

Vedlegg 4 – Funn organisasjonsteori

Vedlegg 5 – Samtykkeærklæring

Vedlegg 1 – Analyseskjema Koherens

Målrette innsatsen	Spørsmål	R 1	R2	R 3	R 4	R 5
	<p>Er formålet med arbeidet i skolen kjent for lærerne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faglig - sosialt 	<p>Ja, det tenker jeg</p> <p>Da tenker jeg på formålsparagrafen. Det er utrolig klart for lærerne. Den har de innabords. Vi har ett oppdrag sammen. Jeg tenker at de er klar på det, men de kan kanskje ikke gjengir opplæringsloven, men de har formålet klart for seg</p> <p>Positivt elevsyn er viktig og positivt foreldresyn er viktig. Jeg tenker de er veldig klar over dette.</p>	<p>Vi diskuterte noe når vi jobbet med del en av fagfornyelsen. Der diskuterte vi fram og tilbake. De har noen forskjellige vinklinger på det, men de var enige om det grunnleggende og det viktigste.</p> <p>Mest på det faglige men også stort sett på det sosiale</p>	<p>Det burde være det. Det frisket vi opp i forbindelse med fagfornyelsen. Så det mener jeg er kjent for dem.</p> <p>Det som presser seg mer fram nå i Kristiansand er elevstemmen. Det tror jeg er viktig for å lykkes. Spesielt for det sosialpedagogiske arbeidet. Få de med i utformingen</p>	<p>Og så må vi finne metodikken, hvordan vi jobber mot målene. Men å vite hva målene er det er komplisert. Så der er det nok der vi sliter mest.</p>	<p>JA, jeg vurderer det til at de kjenner det veldig godt. Når vi har jobbet med fagfornyelsen så har vi jobbet ekstra med dette. Det har dukket opp nye begreper som vi har diskutert og jobbet mye med. Så jeg synes absolutt at det er noe de kjenner til.</p>
	<p>Hvilke kriterier velges målene for utviklingsarbeidet fra?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kartlegging - Undersøkelser - Annet 	<p>Har også tatt med meg erfaringer fra kurs i milepelplanlegging</p> <p>Hvis vi har et langsiktig prosjekt så må vi i alle fall ha delmål underveis.</p> <p>Det hender at vi ser på kartlegging og undersøkelser, men akkurat nå i det siste har vi ikke gjort det</p>	<p>To hovedkriterier om vi kan få en felles praksis og om det er elevens beste. Så går det på å kunne øke kunnskapen for lærerne.</p> <p>Målene må være enkle, tydelige og målbare og at det har en elevinvolvering på dette eller annet nivå</p> <p>I- kartlegginger/undersøkelser? De brukes men vi er nok ikke flinke nok.</p> <p>Vi har elevundersøkelsen i elevrådet. [...]Og så prøver vi å få med oss det videre i arbeidet i planlegginga av neste skoleår, men vi er ikke gode nok på det.</p> <p>Så er det nasjonale prøver. Der har vi hatt en gjennomgang spesielt i år hvor vi ser på hvordan vi skal se på dette systematisk for å lære hva vi kan se på resultatene over tid</p>	<p>Det er vel både kvalitative mål i form av nasjonale prøver, elevundersøkelsen som kan gi oss noen tilbakemeldinger.</p> <p>og så er det opplevelsen i personalet her, hva er det som rører seg og hva er det som er viktig</p>	<p>Vi har alltid elevresultater og stemningsrapporter gjennom trivselsundersøkelser fra både elever og lærernes side</p> <p>Fagfornyelsen er selvfølgelig en viktig aktør nå.</p> <p>Men vårt mål har ikke vært å øve mye på fagfornyelsen men målet har vært hvordan vi som organisasjon skal ta imot endringer. Stå i endringer. Det har vært viktig for meg</p>	<p>Akkurat nå så blir vi styrt ganske mye av fagfornyelsen</p> <p>. Da ser vi på elevundersøkelsen og andre typer kartlegginger, nasjonale prøver. Hvor er det vi er gode? Slik at vi kan spinne videre på det i det utviklingsarbeidet vi har og hvor er det vi ser at vi har utviklingspotensialet</p> <p>Så har jeg hatt en prat med lærerne om hva de opplever. Når de går ut i klassen så de en god informasjonskilde</p> <p>. Så den dialogen med lærerne på hvor de kjenner atJeg tenker at de er så profesjonelle at de kjenner selv hvor skoen trykker. Hvor er det det går bra og hvor er det det ikke går så bra. Så jeg bruker de tingene sammen</p>
	<p>Hvordan begrunner lærerne egen praksis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Felles tankesett - Faglig 	<p>Det kan nok være litt forskjellig. _når vi jobbet med klasseledelse utarbeidet vi en felles mal, felles rutine for timer på skolen.[...] Dette</p>	<p>De aller fleste vil gjøre det ut ifra elevens beste og så vil noen begrunne ut ifra de standardene</p>	<p>det er jo lærere som har jobbet i mange år og de kan ha en ganske sterk formening om at det kan være best å gjøre det sånn her hos oss.</p>	<p>De rammen vi har lagd de siste årene. Vi har vært gode i prosesser for å lage noen rammer.</p>	<p>Vi har en del standarder, for eksempel for begynneropplæringen i lesing. Der har vi standarder som er bygd opp som bygger på</p>

	- Standardisering	holder jeg så høyt at jeg tror ikke noen lærere ikke vet at de skal jobbe etter denne Jeg tenker at alle når de har gått en utdanning og fått erfaring så handler vi mange ganger intuitivt og så glemmer vi hvorfor vi gjør det. Men hvis du ser på det i ettertid så kan det hende at du kan spole tilbake til en eller annen teori	som er forventet og gå rett på det faglige	Fordi elevene mine de er sånn og sånn skjønner du Det er litt gøy med de som studerer og som kommer inn med ny kunnskap og ny kompetanse så blir det en faglig drøfting og diskusjon. De hører mye mer på en kollega enn på rektor når han kommer å forteller de at nå har disse forskerne funnet ut at dette er måten vi skal gjøre det på	Så vi lagde noen rammer og ut i fra disse rammene så må mine ansatte begrunne sine valg. I- felles tankesett? Det har begynt å bli mye mer tydelig og mye mer etablert. Og så er det dette med teoretisk påfyll. De som enten er på kurs eller de som er på etter og videreutdanning.	fagkompetanse. Det er ikke bare noe vi har funnet på selv i noen kveldstimer. Men det bygger på faglighet. Det opplever jeg at det er jobbet mye med å ha en faglig begrunnelse for det man gjør Den relasjonsbygginga. At elevene skal føle seg sett, også faglig, ikke bare det å bli håndhilst på og prata med, bli sett i det faglige.
Dybde-læring	Hvordan vil lærerne på skolen beskrive pedagogikken som fører til læring?	Jeg tror de vil si at ingen kan lære noen noe, vi kan bare legge til rette for læring. Og så om elevsynet Jeg har gitt dem et ark med 50 måter å si at du er flink på med begrunnelse som kom fra RVTS	Det er nok litt forskjellig. Jeg tror de ville sagt noe om involvering, det å få elevaktivitet, det er de som skal lære Så jeg tror de fleste ville sagt at det er nokså forskjellig.	En god pedagogikk her som lærerne, tror jeg, er ening om er at man går fra det kjente til det ukjente Så det med å jobbe med begreper og forstå sammenhengen vil de nok være ening i . metodikken for hvordan man jobber med fagstoff går mer i fra at lærer foreleser, serverer og så skal du ta imot og reproduser på et tidspunkt, til at dette skal bli til dypere læring etter hvert. Jeg tror vi er på vei dit.	For eksempel dette samarbeidslæring, den teorien der, og de som får det til i praksis, får stadig vekk muligheten til å fortelle om dette. Og ikke minst må lærerne opp og inn i klasserommet for å se dette. Samarbeidslæring er en av de..	I forhold til læring så tenker jeg at det for det første er dette med relasjoner til elevene Jeg tror at det å kunne lære av hverandre at det er en felles, både den som lærer vekk og den som lærer noe, de lærer noe i prosessen . Som i dybdelæring at for å komme deg videre så får du en periode som du kanskje strever litt og vi har fokus på at slik er det. Det å lete etter redskapene for hvordan man skal komme videre da er det å spille på de rundt. De sitter dypt hos lærerne
	Har lærerne en felles forståelse for dybdelæringskompetanse?	Vi har vært innom begrepet i det siste. I fjor vår hadde vi det på et seminar. Vi har snust på det og prøvd ut. Men hvordan de har fått det til det er jeg spent på.	Nei, de har ikke det. Vi har jobbet mot det og vi har leste gjennom overordnet del	Nei, ikke ennå. Jeg tror ikke det men samtidig har det vært litt vanskelig å forstå. Vi er vel litt i en slik læringsropa selv.	Nei, jeg tror forståelsen er at det er mange forståelser og at det er lov å hvile i det. Det har også vært noe av hensikten vår Det å lytte ut disse begrepene, det er ikke noe nytt, eller dette har vi hørt før...., når disse har kommet så har vi tatt tak i det. For det er noe nytt. Det er en annen forståelse, det må settes inn i dagens kontekst. Så vi har jobbet en del med dette.	Ja, samtidig som dybdelæringsbegrepet har endret seg noe fra det Nottingham hadde som utgangspunkt og det som kommer i fagfornyelsen. Å ha jobbet med de så det ikke blir for ensrettet. Det er veldig fort gjort å tenke at det bare handler om å komme langt nok ned. At det er å virkelig fordype seg i noe, men det handler ikke bare om det
	Har du eksempler på prosesser som har ført til endret praksis på din skole?	Da tenker jeg på det med klasseledelse Hvis vi bare har god klasseledelse så, jobber med strukturen min i timene ha en skikkelig solid ramme og samtidig se hver enkelt elev så funker egentlig det meste	Det som har funket godt og endret ting hos meg er de lærende møtene, det at vi kan lære av hverandre	Ja, for eksempel dette med helhetslesing og lesekurs. Det har forandret praksis. Der har vi gått inn og gjort organisatoriske grep og der har øremerket ressurser. Der har vi fått opplæring.	Det er ikke noen tvil om at den største suksessen har vært fagutviklere som har drevet utviklingstid. Stor troverdighet det er veldig viktig nøkkelfaktor, det andre er at de riktige ansatte har drevet etter og videreutdanning de siste årene.	Den største endringen har vært innføring av ipad/læringsbrett Å gjøre det samme med alle ansatte. Ikke bare gjøre det for ett trinn, men at alle gjør det samtidig. Da har man virkelig mulighet for å gjøre litt større endringer. I alt utviklingsarbeid der vi kan gjøre ting

					Så har vi hatt ekstern vurdering. Ved inngangen av dette, hvis jeg er rolig, og vi ved utgangen av dette får en svær rapport, så se hva er viktig for oss nå, vi skal ikke endre kurs nå, men er det noe som sier noe om det kursen vi allerede har satt ut som vi kan bygge videre på. Vi har vært veldig flinke til å bruke og begrunne de valgene vi har tatt.	med en helhet så blir det at vi gjør dette.
Samarbeidskultur	Hvilke tegn på samarbeidskultur sees på din skole? - Ledernivå - Lærernivå - nettverk	Det har vi vært veldig opptatt av. At vi skal jobbe godt sammen. Vi ser enda noen avarter der noen velger sin egen vei. Da sier vi, hei hvorfor gjør du det? Vi har jo blitt ening om sånn og sånn	Samsnakking og felles språk. Noe av det aller, aller første som jeg la merke til når jeg gikk rundt på gruppene var at uansett hvordan jeg satte sammen gruppene så funka det godt og det var et godt språk. Og så merka jeg når jeg gikk rundt på trinn at det utviklet seg et felles språk på vurderingsformer og det ser jeg også nå når det snakkes om fagfornyelsen så er det et felles språk på de allere aller fleste I- nettverk? Det er det, spesielt innenfor lesing og innenfor IKT. Jeg har brukt en god del tid på fagnettverkene, matte, engelsk og norsk Ledernivå Jeg synes vi kunne vært flinkere til å treffes uformelt, men det er en lav terskel for å snakke med hverandre i krsand skolen. Det synes jeg er bra	På ledernivå eksternt så er det når vi har felles fokus i kommunen så er det veldig lett at vi er på samme kanal. Lærerne sier selv at de har et veldig godt samarbeid på trinnene. Jeg har jobbet med forventninger og samspillsregler Så må de gjøre noen pedagogiske valg innimellom. Det er ikke en privatpraktiserende skole lenger. Den enkelte lærer sitter ikke bare å gjør sine egne valg fagmøter har vært vanskelig å organisere	De uttrykker stor trivsel. Samarbeidskulturen går på interesse av hverandre Samarbeidskultur dreier seg også om at de er glad i å jobbe på tvers av trinn i utviklingstid. En nøkkelfaktor. De synes at det er veldig hyggelig å berikende å sette en ordentlig struktur på det. Det er stor respekt for hverandre. Og i samarbeidskultur blir også forventningene til hverandre veldig stor og de som ikke leverer får høre det.	Jeg ser at det er veldig tett samarbeid. Trinnene har veldig tett samarbeid Men i utviklingsarbeidet også så er samarbeidsklimaet godt. De er vant til og de opplever at det å jobbe sammen det er givende. Det gjør at jobben blir spennende. Noen aktiviteter går på tvers som knytter trinnene sammen. Fadder, de som går på 5 trinn er faddere for de på 1. trinn når de kommer. Det gjør at man bygger noe der hvor også alle som går på 5 . trinn er med. Da er de også med i begynneropplæringen i lesing I – ledernivå? I bydelen så kunne jeg ønsket meg et tettere samarbeid. Jeg ser at det ligger noe fra tidligere
	Hvor utbredt er disse momentene i samarbeidet? - Vurdere - Planlegge - Gjennomføre - Reflektere	Vi har trinntid hver tirsdag og da tenker jeg at det ofte er en refleksjon fra uka som har vært først Det er ikke en ramme vi har, som er satt opp, men at de gjør noe av det samme det tror jeg nok	Det er flere og flere som snakker om omvendt planlegging der de begynner med å se eleven og hvordan eleven skal lære og så ta det den veien. Så det er noe som er mer og mer utbredt.	I forma av at de skal prøve ut nye måter å gjøre det på så kommer det enten som et resultat av at noe har gått veldig feil	De kan teorien, men de har en god vei igjen. Det er vanskelig å evaluere undervisning for det blir personlig uansett. De er tett oppi hverandre, de er gode kolleger.	
Ansvarlighet	Hvordan begrunner dine valg som rektor - Ekstern ansvarlighet - Intern ansvarlighet	Nei, jeg tror jeg at oppdraget er tredd litt nedover ovenfra Jeg tror jeg er opptatt av demokratisk lederstil, at jeg er opptatt av å få alle med. Det preger meg mer enn at mine visjoner skal nå fram..	Mine begrunnelser går på å se hva som er vi-skole. Da handler det om å ivareta elevene. Det er elevene som er de aller viktigste og må ikke det komme i konflikt med at du også skal ivareta dine ansatte . Det er klart at jeg har noe som jeg må forholde meg til for overordnet,	Jeg tror nok i større grad med årene at man blir litt tryggere på seg selv og lederrollen og kanskje stoler mer på egen dømmekraft i dette.	Jeg er meste på intern. Skolebasert og å kjenne sin egen organisasjon og å begrunne valgene ut i fra det, det blir mer motiverende og det gir meg større troverdighet. Og så er det min rolle å sørge for at dette ikke krasjer helt med det	Jeg holder meg til de rammene som er gitt. De føringene som man får ovenfra, om de kommer fra udir eller om de kommer fra skoleeier, så tenker jeg at dette er ting som vi må følge opp i- ikke kræsaj mellom intern og ekstern

			men så må jeg få det til å fungere for et best mulig produkt ut til elevene. Det er elevene som er det aller viktigste. Da kan det hende at jeg må ta en beslutning som jeg personlig ikke ville stått inne for men som jeg som rektor tenker at det er det som er riktig for enheten.		eksterne. Så er det om å gjøre å være taktisk og smart Jeg synes det er mye letter i dag å vise til oppvekst sin funksjon og dyktighet i dag enn det var for 10 år siden. Nå henger det som vi gjør som rektorer, og det som vi lærer, det skal henge sammen med det som vi gjør i egen organisasjonen internt.	Nei, jeg står kanskje på midten
Hva preger lærernes begrunnelser for valgene de tar? - Ekstern ansvarlighet - Intern ansvarlighet	Tror nok de sier sin egen drivkraft selv om jeg opplever stor grad av lojalitet mot det vi har bestemt i plangruppa Jeg tror de vil begrunn sin pedagogikk med at vi gjør det slik her på skolen. Det er vi-skolen vår. Da blir det slik for det har vi bestemt. Det er en god miks mellom ekstern og intern ansvarlighet.	Da har jeg sagt at her må det være læreren, men det må være inn forbi det som er pålagt oss utenifra	Jeg tror at når du har vært lærer i mange år så tror jeg det er litt likt som når du har vært skoleleder i mange år at du tror mer på din egen dømmekraft	De er nok veldig interne. De er nok det. Så hvis de ikke gjør sine begrunnelser ut i fra faktiske, lærernes bibel, så må jeg korrigere de.	Jeg oppfatter at de er lojale for det eksterne. Samtidig så er det noe med hva fungerer ute i klasserommet. Jeg tror den er enda tydeligere hos en del av lærerne at dette har vi gjort i mange år og dette fungerer, så hvorfor gjøre det annerledes Jeg synes at det situasjonen vi er i nå den viser at lærerne er utrolig lojale mot de rammene som kommer utenifra. De strekker seg langt. De har barn hjemme, jobber på kvelder og jenger det til. De er veldig lojale mot det eksterne.	

Vedlegg 2 – Analyseskjema organisasjonsteori

Instrumentelt perspektiv	Spørsmål	R 1	R2	R 3	R 4	R 5
	<p>Hvordan er målet for utviklingsarbeidet på skolen valgt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Føringer fra overordnet - Pålagte satsinger - Behov ut i fra kjennskap til egen enhet 	<p>Altså vi har jo en prosess i plangruppa. Vi har ikke gjort det så mye nå. Nå føler vi at vi blir styrt av fra torget, oppvekst</p> <p>Plangruppa er sentral for å velge mål.</p>	<p>Hos oss er det som på de fleste skoler. Delvis valgt fra sentrale føringer også noe som vi har valgt her i plankomiteen gjennom innspill fra lærerne.</p> <p>Og da er det sånn at vi går for det kunnskapsbaserte og det og få til et årshjul der vi er jevnlig innom de de momentene vi har i utviklingsarbeidet vårt. Vi prøver å få til noen tydelige på mål på hva vi ønsker å få til</p> <p>Og dermed så handler det om å finne ut hva som faktisk ligger der av forskjellige rutiner fra gammelt av og hva er det som er en -----elev da. Hva dette har vært opp gjennom tida og så bygge videre på det. Da får du lettere motivert alle til å dra i samme retning.</p> <p>Akkurat da jeg begynte skulle vi ha ekstern skolevurdering</p>	<p>Tidligere hadde vi jo sånn type formell plan , handlingsplan/virksomhetsplan, som har vært vanlig å ha en prosess i personalet rundt for å jobbe mot noen mål i en fireårsperiode. Og etter hvert så har kommunen gått inn i større grad sagt hva vi som skole skal jobbe med</p> <p>I-har det økt med føringer fra overordnet? JA, fra og med FLIK</p>	<p>Vi gikk ut fra den gamle modellen til pedagogisk senter. Pedagogisk handlingsplan og så lagde vi noen mål som var ganske vide</p> <p>Det var vel en periode oppvekst tok ut en retning som kanskje ikke alltid var veldig meningsbærende for den enkelte skole. Og vi vi tenkte at utgangspunktet, vi tok utgangspunkt i det oppvekst hadde valgt. Vi tok utgangspunkt i lesing og skriving og disse kompetansemålene som de ønsket at vi skulle fokusere på,</p>	<p>Det er litt sammensatt. Det kommer føringer ovenfra siden vi har fagfornyelsen som ligger der</p> <p>jeg har gjort en karlegging av hva er det lærerne har kunnskap om fra tidligere som samsvarer med kunnskapen som det skal jobbes med, sånn som dybdelæring for eksempel</p> <p>Og så bygge videre på den kunnskapen som en har, og det en mangler, for å gå videre i utviklingsarbeidet</p>
	<p>Hvorfor organiseres utviklingstiden som «onsdagstid»?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er andre organiseringer prøvd - Forventes dette av overordnet - Har rektor myndighet til å organisere på annen måte? 	<p>Når jeg begynte som rektor for x år siden følte jeg at det ikke var noe alternativ til å bruke onsdagstid til det</p> <p>Hvorfor kan vi ikke bruke denne tiden på annet enn at det skal sees resultater hos hver enkelt elev, det er viktigst selvfølgelig, men kan vi ikke oppnå det ved å bygge organisasjonen, bygge kultur og fellesskap. Få felles praksis og felles kultur. Jeg tror egentlig det er vesentlig at en har tid til slike ting, hvis ikke er det mye lettere at man ikke får en felles kultur.</p> <p>Nei, det tenker jeg i utgangspunktet ikke. Jeg tenker ikke at det er regulert fra sentralt hold, men tenker at det er regulert fra oppvekst i byen at de har sagt at onsdagstiden er det vi bruker vår tid</p>	<p>Begrunnelsen slik jeg husker det er for å legge til rette for læring på tvers av skoler.</p> <p>Jeg har ikke prøvd annen organisering. Det handler litt om det trygge, rutiner og det gjenkjennbare tror jeg</p> <p>Ja, men da i samarbeid med tillitsvalgt på skolen og så selvfølgelig forhøre meg med de sentralt hvis jeg gjør endringer. Men i utgangspunktet så tenker jeg at vi har fått noen føringer fra kr kommune, men at jeg er styrer for min enhet og at jeg kan ta en annen beslutning. Men jeg må forhøre meg</p>	<p>er det den beste tiden? Det er det ikke nødvendig vis. Lærerne er ofte litt sliten etter undervisning og det kommer an på hva man fyller innholdet med</p> <p>Og så ligger det en gammel kommunal føring på at dette skal være parallelt i hele kommunen og da har ikke jeg vågt eller tenkt at jeg skal flytte på den</p> <p>Men jeg har ikke hørt at noen har gått vekk fra onsdagstid.</p>	<p>Så vi døpte det om til LMU- tid. Så da ble det et begrep som vi også måtte ta inn i LMU dag (planleggingsdag). Så vi prøver å døpe om for å sette fart på noe utviklingsarbeid da, fokusere på begrepene. De betyr mye, de sier noen om både kultur og historikk</p> <p>Det ligger nok langt tilbake der kommunen ønsket tid og ønsket å ha en felles utviklingsarena tid i Kristiansand kommune.</p> <p>I - prøvd annen organisering? Nei, vi har ikke det. Vi har hatt nok med å regulere den tiden</p>	<p>Jeg har alltid hatt onsdagstid, men på ----- hadde jeg også tirsdagstid.</p> <p>I – har du myndighet til å organisere annerledes? Ja, jeg kunne vel det. Slik det er nå så er det ikke så mye felles som ligger i den onsdagstiden. Samtidig så er det å ha det midt i uke en okey måte å gjøre det på</p>

		på, men siden du spør så blir jeg jo litt i tvil om det er opplest og vedtatt				
	<p>Hvilke føringer/avtaler/ordninger regulerer utviklingstiden?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fra overordnet i kommunen - Nasjonalt - Satsinger og programmer 	<p>. Skal jo være innenfor de 33 timene som er har i full post</p> <p>Vi har hatt vurdering, vurdering for læring. Vi har hatt det helt fra begynnelsen, så vi har hatt det i to omganger. Det er ikke noe vi kunne velge, vi måtte jo være med på det</p> <p>når det kommer fra lokale myndigheter så stiller du ikke så mange spørsmål. Du bare gjør det. Og så ser du fordeler av det som blir presentert og så ønsker ikke vi å være noe dårligere enn noen andre på ett eller annet emne så da blir det jo at man går inn i det.</p> <p>Det er klart det er bra at alle i Kristiansand gjør likt, det er jo stor verdi i det.</p>	<p>Det er jo arbeidsavtalen som lærerne underskriver som regulerer i stor grad</p> <p>Nå spesielt fagfornyelsen ellers så kjenner jeg ikke til de nasjonale føringene for hvordan utviklingstida skal rigges.</p> <p>Jeg merker det hos oss når vi prøver å dratt oss i en retning og ---- eleven så er det noen som er borte til stadighet.</p>	<p>Ja akkurat nå er det fagfornyelsen for alle penga rundt forbi. Så hadde du spurt meg for et år siden så hadde det vært annerledes</p> <p>For vår del ut over fagfornyelsen, det vi har jobbet med, det er egentlig lesing og dette med helhetslesing og å organisere lesekurs på skolen. OG der var vi med og tok initiativ og traff andre skoler i bydelen og lagde en, ble til en pilotgruppe for kommunen etter hvert.</p>	<p>Jeg føler at det er ganske rom for å legge føringene selv så lenge det er begrunnet ut fra elevbehov eller resultatet.</p> <p>Vi må forholde oss til opplæringsloven selvfølgelig, til det som er kompetansemål i de planene vi har, men det føles ikke som noen tvang av noe slag, det føles som en kurs, en retning</p>	<p>Jeg teker at det å ha et profesjonsfellesskap og det å drive et utviklingsarbeid på skolen det ligger som en føring fra direktoratet, så må det jo organiseres på en eller annen måte</p> <p>Så ble det gjort en føring tidligere i kommunen at dette skulle ligge på onsdagen, så det er ganske innarbeidet hos lærerne.</p> <p>Arbeidstidsavtalen..... På barneskolen har vi mindre fleksibilitet enn vi hadde på ungdomsskolen.</p>
Kulturperspektivet	<p>Hva er annerledes i organiseringen av utviklingsarbeidet nå og for 10 år siden?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisering - innhold 	<p>Føler at det for 10 år siden var mye tydeligere føringer fra oppvekst enn det er nå.</p> <p>Så jeg føler at bindingene er løsere nå en de var for 10 år siden</p> <p>men samtidig så føler jeg at det som blir produsert av den nye utviklings og oppfølgings avdelingen, det er bedre kvalitet på det</p>	<p>Forskjellen nå er at lærerne er bedre forberedte.</p> <p>Jeg synes også at når vi hadde lærende møter før i tiden så var det IGP, mens nå så har vi et mye større spekter å variere på</p> <p>Det er flere som bidrar</p>	<p>Jeg tror det var i mye mindre grad sentralstyrt og mindre forventninger utenfra.</p> <p>. Og jeg tror at i større grad at lærerne hadde en enda sterkere mening om hva denne tida skulle fylles med.</p> <p>I- har utviklingen gått fra drift til faglig utvikling Ja, det vil jeg si, men ikke at det ikke var fagutvikling før. Den har ikke gått helt fra det ene til det andre, men pendelen er tydelig..</p>	<p>Den store endringen er den kvaliteten som foregår i utviklingsarbeid, det er mye mere klar retning, metodevalg, teoretisk forankret i god blanding med erfaring, men samtidig så er bevisstheten rundt det å drive utviklingsarbeid mye større.</p> <p>det er lov å forvente gode begrunnelser av ansatte.</p> <p>De valgene vi tar de skal tas på bakgrunn av elevresultater.</p> <p>. Det har vært en enorm faglig og teoretisk utvikling.</p>	<p>Det som er viktigste er mer profesjonalisering av utviklingsarbeidet.</p> <p>Den var ikke så systematisert, den var mye mer tilfeldig. Nå er den mye mer forberedt fra lærerens og ledelsens side</p> <p>Det man gjør i fellestiden det skal man prøve ut i praksis og ta det med tilbake igjen. Det er mye mer sammenheng og kvalitetssikring mellom det som skjer i utviklingstid og det som skjer ute i klasserommet.</p>
	<p>Har personalet forventninger til utviklingsarbeidet? Styrer disse forventningene utviklingsarbeidet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisering - Innhold - deltakelse 	<p>Ja, jeg tenker nok at de har klare forventninger til at de skal få noe ut av det</p> <p>Skal bli noe som betyr noe for de i klasserommet</p>	<p>Ja det har de, men det er jo forskjellig. Noen har fremdeles tanken om at det er et onde de må gjennom, noen tenker at dette skal legges opp så greit som mulig og så er det noen som har store pedagogiske forventninger om at</p>	<p>Ja, de har nok forventninger om at de skal ha et utbytte av det og noen har forventninger om at det skal være så jordnært at de skal kunne ta det med til klasserommet neste dag</p>	<p>Den enkeltes behov har gått foran elevenes behov, for å sette det litt på spissen. I dag er det mye mer krav om hvilken retning vi skal ta Så forventningene de har, de har vel ikke hatt noen forventninger. Det har vært slik, hva skal vi gjøre i dag? Vi er ikke forberedt, vi møter på</p>	<p>. Jeg tenker at de for det første har noen forventninger om at det skal føles meningsfullt og at det ikke bare blir noen diskusjoner om ting slik som i gamle lærerråd</p> <p>Noe som kan tas med ut i klasserommet og som kan gjøre</p>

	<p>Så de er veldig stressa så når de kommer opp og får satt seg ned så har de ikke akkurat da tenkt så mye på hva som skal skje</p> <p>Det blir et stressmoment i den stressende hverdagen de har.</p> <p>I – mest mulig konkret? Ja, når vi jobber med læringsmiljø nå, så vet de at de ikke får en fasit, vi har jo jobbe mye med det.</p>	<p>det er et utviklingsarbeid som kommer elevene til nytte</p>	<p>det er en forventning om medbestemmelse om sånne ting og den onsdagstiden den er så, den er mange år gammel. Det er ganske gamle hjulspor man skal komme ut av hvis man skal gjøre det annerledes.</p> <p>Jeg har også vært inne på tanker om, hadde det vært klokere fordi lærerne er mer opplagt, å hatt møte på morgenen i stedet for på ettermiddagen. Men da må du opp av noen enda dypere hjulspor.</p>	<p>personalrommet [...]Det er større forventning til utviklingstid nå. Så jeg tenker det er et godt tegn på at vi har lykket med noe.</p>	<p>hverdagen deres, om ikke lettere, så gi dem noen redskaper slik at de kan gjøre en bedre jobb</p>
<p>Hva begrenser nyteknisk utviklingsarbeid?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisering - innhold 	<p>Men begrensningen er den tiden som vi er inne på, er de tidspunktene som du må bruke til det. Og den begrensningen at ikke alle er med på det, de som jobber 50, 60, 70 prosent.</p> <p>Så er det en liten begrensning at du vet ikke alltid hva som kommer fra torvet</p>	<p>En av de største er nok meg som leder. Der må jeg være tilpassingsdyktig</p> <p>Kulturen er selvsagt med å begrense. De rutiner og normer som ligger her i kulturen de er med og både begrenser og skaper åpninger</p>	<p>Det er litt med skolestart hver morgen. Det begynner halv ni. Her begynner alle trinn på likt halv ni. SFO, men det det kan omorganiseres. Hvis hele skolen begynner kl 10 på onsdag for eksempel. Det kunne jo gått an og så kunne elevene gått til klokka to eller kl tre</p> <p>Det kjente er trygt og godt. Skal man gjøre endringer så skal de være godt begrunnet.</p>	<p>Det er dette strekket i laget da. Det å forstå endring og selvfølgelig uenighet, det er noe som bringer oss fremover, men den uenigheten har vært ekstremt erfaringsbasert og har vært knyttet opp mot enkelte ansatte som har hatt stor makt uten at de faktisk har måtte stå ansvarlig for sin praksis</p> <p>.... begrensningen ligger i å faktisk finne tid, finne rom og holde tak over tid. Og ikke minst få alle interessert og motivert</p> <p>Jeg har mast intenst i mange år for å prøve å få gjort noe med arbeidstidsavtalen til lærerne. Der ligger den største begrensningen</p> <p>Jeg føler at det er en litt forskjell i ny og gammel ansatt, erfaring. De nye er mye mer opptatt av og kan diskutere dette på en mer fornuftig måte</p>	<p>Det som jeg synes er største begrensningen det er tid til å drive utviklingsarbeid. Det går for seint framover.</p> <p>Man har også behov for å følge opp andre ting. Når man har hatt nasjonale prøver så må man jobbe med det også. Så det er mange ting en holder på med i den utviklingstiden, ikke bare den målrettede utviklingsarbeidet</p>
<p>Finnes det normer eller uskrevne regler som regulerer prioriteringer i utviklingsarbeid?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisering - Innhold 	<p>Det går vel litt på forventninger fra de ansatte, hva de forventer og da tenker jeg at de har vokst opp med en forventning at en skal lever noe og det tror jeg er bra</p>	<p>Det er noe som ligger i teamene og som stopper der og så må jeg prøve å løse opp i det. Vi er på vei, men vi har en lang vei å gå enda og det er ufattelig hvor stort dette bygget kan være. Det er ikke bare en kultur du jobber med.</p> <p>Rammefaktorer er det som nesten begrenser oss minst. Når jeg</p>	<p>Hvis jeg er overbevist om at noe er riktig så har jeg ikke vansker med å bestemme det, men jeg vet at hvis utbyttet i andre ender bli best mulig så er det best å få flest mulig med på det.</p>	<p>Jeg mener at uf lokalt, helt nede på den enkelt skole, kommunalt og nasjonalt, har feil fokus</p> <p>Lokalt jobber jeg intenst med å få tillitsvalgt til å forstå handlingsrommet vårt og at det er viktig at vi snakker om muligheter og ikke bare begrensninger.</p>	<p>Det med at det er onsdagstid er vel ikke noe som er nedskrevet. Det er en kultur som har vært.</p> <p>Vi får ting som vi må ta opp og at vi blir styrt i en retning. Det er helt okei å bli det</p>

			sammenligner krsand skolen med andre som jeg snakker med, fra rektorskolen, så har vi veldig gode rammebetingelser i Kristiansandskolen			
	Hvem deltar i ledelsen av utviklingsarbeidet på skolen din?	Vi er to inspektører, tre i ledelsen sånn sett, og så har vi fordelt oss litt på forskjellige områder, så en av inspektørene har tatt hånd om det meste som går på pedagogisk utviklingsarbeid. Så har vi organisert oss sånn at han utenom plangruppa jobber med fagkontaktene litt på sia for å utvikle fagfornyelsen i personalet. Og så rapporterer de til plangruppa. Det er jo 4 pluss han	min inspektør er lite involvert i utviklingsarbeidet I plangruppa er det 3 teamledere. En fra 1-2 trinn, en fra 3-4 og en fra mellom trinnet. Den utvidet jeg for da jeg kom var det en fra småtrinnet og en fra mellom trinnet	, fagutviklerne er med. Inspektøren er med. I den grad han rekker det Fagutviklerne er med på et møte en gang i måneden. Sammen med plankomiteen, hvor vi jobber med fagfornyelsen	Inspektøren er veldig involvert og vi har sfo leder og inspektør driver utviklingsarbeid for fagarbeiderne. Så det er de to der, men ofte så er de også trinnledere. Så vi har ea-ledere, vi har trinnledere og vi har fagutviklere. Og alle disse er med i skolens utviklingsarbeid i mer eller mindre grad.	Det er vi som sitter i ledelsen, men så har vi brukt fagutviklerene De fagutviklerene får jo et påfyll i forhold til strukturering og for sine fag og, så derfor er de bidragsyttere inn i utviklingsarbeidet.
	Foregår det utviklingsarbeid på skolen som lærerne organiserer utenom onsdagstid? - Hvordan organiseres dette? - Hvem tar initiativ?	Vi har utviklet for eksempel SNO undervisningen litt på sida, noe går gjennom PPT, vi har mobilt team og ppt inne i klassemiljøer og det er absolutt utviklingsarbeid vil jeg si Så har vi jo hatt veiledning på sida I- er det på ditt initiativ? Tar lærerne initiativ Det vil jeg nok si at ikke lærerne gjør i særlig stor grad.	Det foregår noe, Da er det hovedsakelig IKT ansvarlig som har noe Så er det sånn at av tilfeldigheter har noen lærere som er veldig dyktige i praktisk-estetiske fag. Der er det en del som driver litt ekstra arbeid.	Det kommer i alle fall ideer. Dette var bra, kan ikke vi gjøre dette? Som et innspill til meg. Jeg vil si at om det jobbes sånn parallelt på siden, det er i liten grad.	Det skjer ikke noe utvikling hvis det ikke skjer i klasserommene. Det er en helt klar forventning om at de tar utviklingstiden med seg når de planlegger praksis. I – lærernes initiativ? Det er veldig, veldig sjeldent. Fagutviklere har hatt en rolle og de er veldig flinke på dette. Der kommer det initiativ til fagmøter der de diskuterer faget.	Ja, vi har trinnmøter. Så der kommer det en del utviklingsarbeid på eget initiativ. Ting som de ønsker å utforske og prøve ut Jeg tror det som kommer innefra av motivasjon, å ha lyst til å gjøre noe, da er det lettere å få til noe bra enn når det bare blir pålagt ovenfra Det har skjedd mye bra utviklingsarbeid som etter hvert kan bli skolens kultur. Så det skjer absolutt
Myteperspektivet	Hvor henter du nye ideer til metodebruk i utviklingsarbeidet?	Nei, en leser jo litt litteratur da så snakker du jo med andre kanskje kommer litt fra flere steder jeg, men det er jo sjelden at det kommer som en ide i mitt hode.	Det er gjennom erfaringsdeling og ting som jeg snapper opp fra andre i bydelen. Når vi har hatt møter i byen og UIA som vi har et utstrakt samarbeid med og utviklingsavdelingen å har jeg mange dyktige lærere her, så innspill fra de en noe jeg tar med meg	Det har vært for det meste fra kommunen i det siste. På metodebruk i personalet og Udir sitt. Kompetansepakkene brukes nå. Tidligere språkløyper	Jeg håper at jeg har en teoretisk bakgrunn og en interesse for skoleutvikling. jeg har samarbeid med UIA som praksisskole. Det har gitt meg mye Jeg synes at pedagogisk senter har vært en god støtte opp igjennom og de har hatt klare meninger om metodikk og begrunnet det i en teori. Jeg har støttet meg i det Jeg har jobbet i snart x år så mye er erfaringsbasert med det stemmer overens med teorien som vi jobber med, ja alle slags organisasjonsteorier	, når jeg var på UIU så fikk jeg mye gode tips, bøker og lenker som kan være med å se på forskjellige innfallsvinkler var jeg tidlig ute med det digitale. Jeg er nok en person som ønsker å få til et utviklingsarbeid og være framtidsrettet Henter noe fordi jeg følger med på teknisk utviklings som skjer og ikke minst bruker det i en pedagogisk sammenheng.

<p>Hva er begrunnelsen for at du organiserer utviklingsarbeidet som onsdagstid?</p>	<p>Har ikke en egen begrunnelse, føler at vi har fått det som en ramme fra oppvekst</p> <p>Vi har jo samarbeidet med noen av de andre skolene i bydelen</p> <p>men det ligger liksom som en fastlagt ramme som jeg ikke kan gjøre noe med egentlig.</p>	<p>Det er at det er noe som er forutsigbart og noe som er lett gjenkjennelig for lærerne.</p>	<p>-</p>	<p>Det dreier seg og at de kan ha forutsigbarhet i den tiden. At de kan legge gode strukturerte planer.</p> <p>Det er lett å hente inn eksterne aktører. Eller lett og lett... Det er i alle fall en tid som er forutsigbar for alle</p>	<p>-</p>
<p>Er utviklingsarbeidet på din skole påvirket av spesielle trender i tiden?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forskning - Metoder - Møter 	<p>Ja, det tror jeg jo. Jeg tror jo at skolen går framover</p> <p>Elevsynet har utviklet seg veldig fra da jeg begynte som lærer. Vi tenker mye mer positivt om eleven nå, at eleven kan faktisk</p> <p>enda sterkere fram med Flik at man skal ha eleven i sentrum</p> <p>Se hver enkelt elev. Jeg tror det er en veldig bra trend som har kommet og jeg tror ikke den stopper</p> <p>Det har vært mye fokus på fag.</p> <p>Uteskole, naturfag – det er nedprioritert. Og det er på grunn av trendene som går på det faglige og målinger av alt.</p>	<p>Det er et kort svar på det og det er ja. Det handler jo om lærende møter og å begrunne ting med forskning</p> <p>I – fra individ til felles?</p> <p>Ja, rett og slett. Det er i alle fall min erfaring. Det har vært en lang reise og som fremdeles pågår</p>	<p>Spesielle trender i tiden ja, den henvises mye mer til forskningsbasert ledelse</p> <p>vi hadde den Hattie perioden som gikk mye på lærerne, som ble «sånn der» tatt imot av lærerne selv. Det at noen kommer utenfra og forteller at sånn skal du gjøre jobben. Eller at dette er en effektiv måte å skape læring på, det er ikke bare å komme i personalet og server det og så tenker at, jo da, det må være at sånn</p> <p>man må prøve ut noe nytt i praksis og jobbe på den måten.</p> <p>Så det å gjøre om teori til praksis og prøve ut og reflekter rundt det. Det er mer enn en trend og jeg tror at det kan ha en bedre effekt fordi de får et eierforhold til det da.</p>	<p>Jeg synes virkelig at det har vært for mye vinging og for lite skolebasert det som har vært levert fra oppvekst i lang tid.</p> <p>Jeg tok ut min egen retning. Jeg sa at jeg ønsker at vi skal bli en god lærerutdanningskole, jeg ønsker at vi skal basere oss på FOU kompetanse og vi skal knytte oss opp mot UIA.</p>	<p>Det å fange elevens interesser, ikke minst de elevene som er litt vanskelig å motivere på skolen.</p> <p>Blant annet med teknologi, som en del gutter spesielt som spiller mye, å hente de inn gjennom den verdenen der så har det vært spennende.</p>
<p>Har skolens omgivelser (foreldre, nærmiljø, lag/foreninger) forventninger som påvirker utviklingsarbeidet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valg av metode - Valg av innhold 	<p>Ja det tror jeg. Jeg tror foreldrene også er preget av at det er basisfagene som skal løftes høyt. FAU-leder og styreleder har jo litt lyst til å komme med innspill av og til. Jeg synes det er positivt</p> <p>Så det er tøffe ting for mange å få tips fra foreldrene. Men jeg tenker at det er jo veldig viktig å ha dem med på lag. Vi har jo en utrolig flott foreldregruppe som støtter opp om foreldremøter og som har foreldrenettverk og som har sosial tiltaksplan for sin klasse</p>	<p>Det er klart at man er prisgitt å ha et samarbeid med de foresatte og at de foresatte snakker vel om skolen sin. Sånn at nå har vi jobbet systematisk, årshjul for styret kom fort ut. Det er en veldig dyktig FAU leder som er tydelig på hva hun ønsker og jobber med et årshjul der også. Jeg har hyppige møter med dem både offisielt og uoffisielt. De kommer med innspill på hva de ønsker av skolen.</p> <p>Vi samarbeider noe med idrettslaget og noe med korpset og noe med fritidsetaten, men det er ikke noe som påvirker utviklingsarbeidet.</p>	<p>Det synes jeg i relativt liten grad. Det er meste gjennom FAU eller styret at det kommer noe. Ellers så er det samfunnstrender eller problemer i samfunnet som kan komme fra politisk hold som vi må jobbe noe med. Jeg opplever ikke at det lokale idrettslaget ber skolen om å jobbe med noen problemstillinger.</p>	<p>Det skal være, på hvert FAU møte, skal det snakkes om skoleutvikling og om innholdet i skolen. Ikke om dugnader eller pengeinnsamling, men hva er viktig for våre elever for at vi skal ha en god skole.</p>	<p>Fra foreldre siden så er det en forventning om at skolen følger samfunnsutviklingen, at man er med på utviklingen som skjer i Kristiansand og i Norge</p> <p>Men de er nok mest opptatt av at sitt barn blir sett og at de får den hjelpen som de trenger, mer enn at det legger seg opp i hva vi driver med i utviklingsarbeid.</p>

Vedlegg 3

Funn koherens

<p>Å målrette innsatsen</p> <ul style="list-style-type: none">• Formålet med å drive skole er godt kjent for lærerne• Rektorene legger liten vekt på å være formålsdrevet i utviklingsarbeidet.• Lærerne begrunner sin praksis ut fra elevens beste, standardiseringer, planer og rammer• Elevresultater brukes til en viss grad for å velge mål for utviklingsarbeidet, men rektorene mener de ikke gjør dette i stor nok grad• Dialogen med lærerne er viktig for å velge mål for utviklingsarbeidet.	<p>Å skape en ansvarskultur</p> <ul style="list-style-type: none">• Rektorene er drevet av både intern og ekstern ansvarlighet.• Rektorene har høy bevissthet på ansvaret de har for å følge målsettinger som er satt av overordnet.• Rektorene har en høy bevissthet på den interne ansvarligheten og er opptatt av motivasjon og troverdighet.• Rektorene mener at lærerne også er drevet av både intern og ekstern ansvarlighet, men at de i stor grad er lojale mot planer og standarder
<p>Å utvikle samarbeidskulturer</p> <ul style="list-style-type: none">• Rektorene opplever en god samarbeidskultur i teamene på skolen.• Det er ikke innarbeidet en struktur for undersøkende samarbeid blant lærerne• Rektorene har høyt fokus på betydningen av en god samarbeidskultur i skolen• Skolen har over tid utviklet seg mot en sterkere samarbeidskultur.	<p>Å tilrettelegge for dybdelæring</p> <ul style="list-style-type: none">• Rektorene har i liten grad jobbet strategisk med å tilrettelegge for dybdelæring• Lærerne har ikke en felles oppfatning av hvilken pedagogikk som fører til læring ifølge rektorene.• Rektorene mener at lærerne ikke har en felles forståelse for dybdelæringsbegrepet• Rektorene har en høy bevissthet om hvilke prosesser på skolen som har ført til endring• Rektorene leder utviklingen og har høyt fokus på å skape en felles retning

Vedlegg 4

Funn - organisasjonsteori

Det instrumentelle perspektivet

- Innholdet i utviklingsarbeidet på skolene velges ut fra føringer fra overordnet og fra behov på hver enkelt skole.
- Rektorene organiserer utviklingsarbeidet i onsdagstid
- Rektorene mener føringer i kommunen har ført til at utviklingstiden er organisert som onsdagstid.
- Rektorene ser at denne organiseringen skaper noen begrensninger.
- Rektorene har frihet til å organisere på en annen måte, men benytter seg ikke av denne muligheten.
- Lokale føringer i kommunen er med på å styre innholdet i utviklingsarbeidet
- Strukturer som ble innført for mange år siden er fremdeles med å regulere utviklingstiden.
- Rektorene sine valg er delvis styrt av føringer i linja og tariffavtaler som regulerer lærernes arbeidstid.

Kulturperspektivet

- Rektorene opplever at lærerne har høye forventninger til kvaliteten og relevansen i utviklingsarbeidet.
- Tid oppleves som en knapphetsfaktor i utviklingsarbeidet
- Lærernes forventninger er til en viss grad med på å styre rektorenes valg for utviklingsarbeidet
- Rektorene opplever at avtaler og reguleringer i lærernes arbeidstid begrenser muligheten til å drive utviklingsarbeid
- Rektorene utfordrer i liten grad normer og regler som er etablert for utviklingsarbeidet på skolen.
- Det er en sterk kultur for å ta med lærere i ledelsen av utviklingsarbeidet på skolen.
- Det er i svært liten grad etablert en kultur for at lærerne tar initiativ til å drive utviklingsarbeid utenom det som organiseres i onsdagstid.

Myteperspektivet

- Kommunens satsinger er den største påvirkningen for valg av metoder og innhold i utviklingsarbeidet.
- Rektorenes begrunnelse for å organisere utviklingsarbeidet i onsdagstid bygger ikke på konkrete teorier eller metoder, men på organisatoriske valg som er tatt på kommunalt nivå.
- Rektorene har høy bevissthet om at fokusområder i skolen påvirkes av trender.
- Foreldrene blir regnet som aktiv påvirkning i skolen, men ut over det har nærmiljøet liten påvirkning på valg som tas for utviklingsarbeidet
- Rektorene gir i svært liten grad informasjon som tyder på at de er påvirket av trender eller moter som går ut over det de blir kjent med gjennom den kommunale satsingen

Vedlegg 5 – Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet " Utviklingsarbeid i Kristiansandskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan rektorer i Kristiansand driver utviklingsarbeid i dag og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for dette.. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Formålet med prosjektet er å se organisasjonsteori og teori om utviklingsarbeid i en sammenheng.

Problemstillingen i oppgaven er:

Hvordan driver rektorer i Kristiansand utviklingsarbeid i dag?

Hvorfor gjøres det slik det gjøres i Kristiansand?

Hvilke alternative måter ser rektorene at utviklingsarbeidet kan drives på?

Prosjektet er en del av programmet master i ledelse

Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn dette prosjektet, men lærdom fra intervjuene kan selvsagt påvirke egen praksis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Et utvalg av rektorer i Kristiansand er valgt ut til å delta i undersøkelsen. Valgene er gjort ut i fra kjennskap til hvordan utviklingsarbeidet drives på de forskjellige skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det innebære et 45 minutters intervju. Intervjuet føler en på forhånd oppsatt intervjuomal. Deltakelsen innebærer ikke noen forpliktelser ut over dette.

Det er frivillig å delta:

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger?

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

Morten Øgård ved fakultet for samfunnsvitenskap er veileder i denne masteroppgaven. Han vil få tilgang til opplysninger før de anonymiseres.

Opptak vil gjøres på egen opptaker som ikke er tilkoblet internett. Opptakeren vil bli oppbevart innelåst.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Prosjektet skal etter planen avsluttes 310520. Lydopptak slettes etter transkribering. Opplysninger anonymiseres i transkriberingen.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
UIA ved Morten Øgård. Vårt personvernombud: Ina Danielsen
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Morten Øgård
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Per-Einar Solheim
student