



# Fremtidens skole – hvor står vi og hvor går vi?

En undersøkelse av kultur og lederkompetanser ved  
ungdomsskolene i Kristiansand kommune

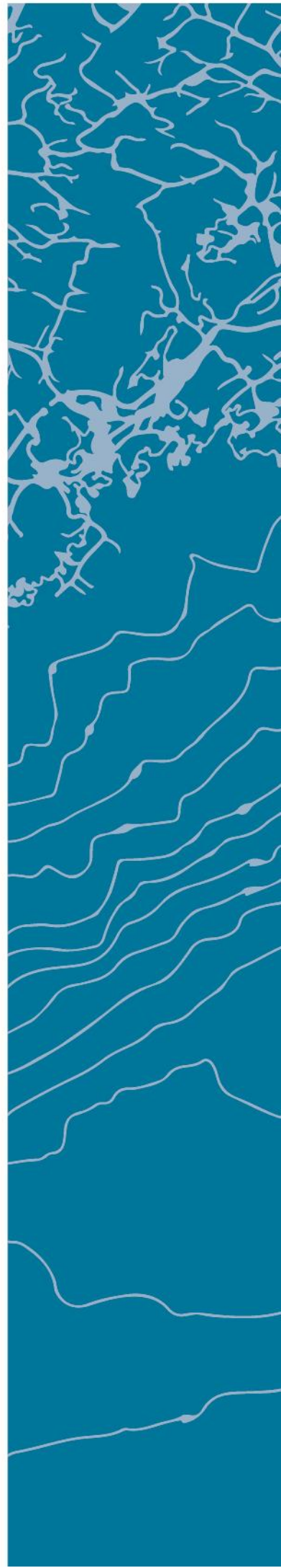
RUNE HEGGDAL  
ELLEN BØE VOILÅS

## VEILEDERE

Morten Øgård  
Linda Hye

**Universitetet i Agder, 2018**

Fakultet for samfunnsvitenskap  
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag



## Forord

Med denne oppgaven avslutter vi vår erfaringsbaserte mastergrad i skoleledelse, ved Universitetet i Agder.

Vi har begge erfaring fra ungdomsskolene i Kristiansand, og har undret oss over at de satsningene som er gjennomført ikke har gitt ønskede resultater. Skoleutvikling og hva som skal kjennetegne fremtidens skole er tema som engasjerer oss begge. Vårt felles utgangspunkt var et ønske om å kartlegge kulturen og lederkompetansen ved ungdomsskolene i Kristiansand. I første omgang startet vi et samarbeid rundt datainnsamling, men oppdaget etterhvert at det var samsvar mellom problemstillingene våre og at det kunne være hensiktsmessig å enes om en problemstilling og skrive oppgaven sammen. Dette samarbeidet har fungert godt, og har bidratt til å sikre fremdrift, interessante diskusjoner og nyttige refleksjoner i arbeidet med vår masteroppgave.

Vi vil starte med å takke våre to veiledere Linda Hye og Morten Øgård, for alle gode og konstruktive innspill. Videre vil vi takke alle våre respondenter ved ungdomsskolene i Kristiansand, for at dere velvillig tok dere tid til å svare på undersøkelsene våre. Til slutt vil vi takke våre familier for all støtte og tålmodighet gjennom hele prosessen.

Kristiansand, 01.12.18

Rune Heggdal og Ellen Bøe Voilås

## Sammendrag

Temaet i vår oppgave er fremtidens skole. Vi ønsker å sette dagens skole inn i en historisk kontekst, men med blikket rettet fremover. Føringerne for hva som skal kjennetegne fremtidens skole ligger klare, og nye læreplaner skal realiseres og implementeres fra 2020. Betydningen av en kollektiv kultur understrekes i de nasjonale føringene og det er en dreining både i hva og hvordan elevene bør lære, for å være i stand til å møte både dagens og morgendagens samfunn. For å realisere fremtidens skole, må det til en endringsprosess, hvor arbeidet med utviklingen av en helhetlig kultur og endret lederrolle står sentralt. Vi ønsker i vår oppgave å undersøke hvordan ungdomsskolene i Kristiansand, med utgangspunkt i kultur og ledelse, står rustet i møtet med fremtiden.

For å belyse betydningen av og sammenhengen mellom kultur og ledelse i skolen, tar vi utgangspunkt i Schein (1987) og Cameron og Quinn (2014) sine teorier om kultur og effektive organisasjoner, Fullan og Quinn (2017) sitt rammeverk for koherens og Lotsberg (2014) sin kategorisering av lederteorier.

Vi ønsker å generalisere og si noe om ungdomsskolene i Kristiansand som helhet, og har derfor valgt et ekstensivt design og gjør bruk av kvantitativ metode. Datainnsamlingen blir gjennomført digitalt ved bruk av spørreskjemaene OCAI og MSAI.

Det vi ser gjennom våre data, er at kulturen og lederkompetansen ved ungdomsskolene i Kristiansand har de beste forutsetninger for å lykkes med realiseringen av fremtidens skole. Utfordringen ligger i hvordan lederne i ungdomsskolene tar lederskap i dette endringsarbeidet og jobber målrettet for å øke den kollektive kapasiteten og videreutvikle kulturen.

## Innhold

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Tabelliste .....	4
Figurliste.....	4
<b>1.0 Tema, relevans og problemstilling.....</b>	<b>5</b>
<b>2.0 Presentasjon av case: Skolen i utvikling i Norge, og skolen i Kristiansand .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Historisk tilbakeblikk – skole som politikkområde .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Fremtidens skole.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Kristiansandsskolen .....</b>	<b>21</b>
<b>3.0 Teoretisk tilnærming .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Rammeverket for koherens i skoleutvikling.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Kulturteori .....</b>	<b>28</b>
<b>3.2.1 Kultur – noe en organisasjon har eller er? .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.2. Organisasjonskulturens ulike nivåer.....</b>	<b>30</b>
<b>3.3 Ledelsesteori.....</b>	<b>32</b>
<b>3.4 Competing Values Framework .....</b>	<b>35</b>
<b>3.5 Ledelse og organisasjonskultur.....</b>	<b>39</b>
<b>4.0 Metode og design .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Valg av forskningsdesign .....</b>	<b>41</b>
<b>4.2 Valg av metode .....</b>	<b>42</b>
<b>4.3 Spørreskjemaene OCAI og MSAI.....</b>	<b>43</b>
<b>4.4 Valg av respondenter og gjennomføring.....</b>	<b>45</b>
<b>4.5 Mulige feilkilder.....</b>	<b>47</b>
<b>4.6 Metodens validitet og reliabilitet .....</b>	<b>49</b>
<b>5.0 Presentasjon og analyse av data .....</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Hva er det dominerende kulturuttrykket ved ungdomsskolene i Kristiansand? .....</b>	<b>50</b>
<b>5.2 Er det avvik mellom nåværende og foretrukket kultur? .....</b>	<b>52</b>
<b>5.3 Hvilke lederkompetanser er mest fremtredende hos rektorer ved ungdomsskolene i Kristiansand? .....</b>	<b>56</b>
<b>5.4 Er det samsvar mellom fremtredende lederkompetanser, dominerende og foretrukket kulturuttrykk? .....</b>	<b>60</b>
<b>6.0 Kultur og ledelse inn i fremtidens skole - hvilke grep må tas? .....</b>	<b>64</b>
<b>6.1 Kulturelle endringsprosesser.....</b>	<b>66</b>
<b>6.2 En lederrolle i endring .....</b>	<b>70</b>
<b>7.0 Veien videre .....</b>	<b>72</b>
<b>7.1 Forslag til strategi .....</b>	<b>73</b>
<b>7.2 Avsluttende refleksjoner for veien videre.....</b>	<b>74</b>

<b>8.0 Kilder</b> .....	77
<b>9.0 Vedlegg</b> .....	81
<b>Vedlegg A: Informasjonsskriv</b> .....	81
<b>Vedlegg B: Verktøy for vurdering av organisasjonskultur – OCAI</b> .....	83
<b>Vedlegg C: Egenvurderingsskjema ledelseskompetanser – MSAI</b> .....	85

## Tabelliste

Tabell 1	Forskjellene mellom de to hovedretningene innenfor kultur .....	30
Tabell 2	Dominerende kulturuttrykk ved ungdomsskolene i dag.....	50
Tabell 3	Avvik mellom nåværende og foretrukket kultur.....	52
Tabell 4	Oppsummering - rektors egenvurdering .....	57
Tabell 5	Forholdet mellom dominerende og foretrukket kulturuttrykk, og fremtredende lederkompetanser .....	61
Tabell 6	Forskjeller mellom dagens og fremtidens skole .....	65

## Figurliste

Figur 1	Rammeverket for koherens.....	25
Figur 2	Kulturens ulike nivåer .....	31
Figur 3	Elementer av organisasjonskultur.....	36
Figur 4	Rammeverk for konkurrerende verdier.....	37
Figur 5	De tolv lederkompetansene satt inn i rammeverket for konkurrerende verdier: .....	39
Figur 6	Dominerende kulturuttrykk ved ungdomsskolene i dag.....	50
Figur 7	Nåværende og foretrukket kultur ved ungdomsskolene i Kristiansand.....	53
Figur 8	Lederkompetanser .....	58
Figur 9	Forholdet mellom nåværende og foretrukket kulturuttrykk og fremtredende lederkompetanser .....	61
Figur 10	Nåværende og foretrukket kulturuttrykk ved ungdomsskolene i Kristiansand, knyttet opp mot vårt kulturuttrykk for fremtidens skole. ....	69

## 1.0 Tema, relevans og problemstilling

Vi står midt i et skifte. Den skolen som skal ruste elevene for en ny tid, skapes nå. Både internasjonale og nasjonale røster (Fullan, 2014; Fullan og Quinn, 2017; Hattie, 2014; Nordahl, 2015; NOU 2015:8; Robinson, 2014) er samstemte om at vi må endre fokus i skolen, for å kunne gi elevene mulighet til å utvikle ferdigheter og egenskaper som kreves i det 21. århundret. Hvordan fremtiden og dens skole helt konkret vil se ut, er det ingen som vet, men vi kan gjøre oss noen veloverveide antakelser, både ut fra de kunnskapene vi har om fortiden, nåtiden og de utviklingstrendene vi ser for fremtiden. For å kunne realisere fremtidens skole, og forberede elevene på de samfunnsmessige endringene de vil møte, vil det være av betydning at skolen de møter er en sterkt lærende organisasjon, hvor både lærere og skoleledere i samarbeid tør å gjøre de nødvendige endringer, både når det kommer til kultur og ledelse.

Endringsprosessen når det gjelder innholdet i skolen er i gang. Høsten 2017 ble det vedtatt ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), samtidig som det utarbeides nye læreplaner i alle fag, som skal implementeres fra 2020. De nye kjernekomponentene ble fastsatt i juni 2018, og skissene til de nye læreplanene ble offentliggjort i oktober 2018, med høringsfrist 2018. Våren 2019 kommer det en offisiell høringsrunde på endelige utkast av læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2018). Disse nye læreplanene tar opp i seg hovedtrekk fra Ludvigsensutvalget sin rapport *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) som understreker at samfunnet er i rask utvikling, og at dette også fordrer endringer i skolen. Ludvigsensutvalget følger i dette arbeidet opp kompetanseområder som internasjonalt beskrives som 21st Century Skills (Ananiadou og Claro, 2009). De fire kompetanseområdene som trekkes frem er: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8). Noen av utfordringene skolen som organisasjonen må møte, handler om en stadig økt globalisering, raske teknologiske endringer, samt nye krav til hvilken form for kunnskap og kompetanse elevene trenger for å bli aktive deltakere i dagens og morgendagens samfunn. Samtidig vektlegges det at skolen som institusjon får en stadig viktigere oppgave som fellesarena, der barn og unge lærer seg å forholde seg til andre mennesker, bli trygg på egen identitet, samt skape og bygge relasjoner (NOU 2015:8). Viktigheten av å kombinere sosial og faglig læring

blir også understreket i den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), samt nytt kapittel 9A i opplæringsloven (Stette, 2017).

En endring i innholdet i skolen, fordrer også endringer i forhold til hvordan skolen skal ledes. Aas og Paulsen (2017) understreker at skoleledelsen er av signifikant betydning for elevenes læring og resultater, og viser til Leithwood og Louis sin forskning og storskalastudier fra 2012, som dokumenterer nettopp dette. Samtidig som det skjer endringer når det gjelder innholdet i skolen, kan vi også se at kravene som stilles til skoleledere stadig blir mer komplekse. Skoleledere har de siste tiårene opplevd at ansvar og oppgaver desentraliseres, samtidig som man i større grad enn før skal stå til ansvar for elevenes læringsresultater.

Nasjonalt kommer dette blant annet til uttrykk i Stortingsmeldinger på 2000-tallet, hvor man kan se et tydelig paradigmeskifte i synet på ledelse i skolen, fra å vektlegge rektor som en heroisk leder til å fokusere på viktigheten av distribuert ledelse (Aas og Paulsen, 2017). Samtidig blir også ledelse som fag vektlagt i Stortingets satsning *Kompetanse for Kvalitet*. Her understrekes det betydningen av at ledere får relevant lederutdanning, for å kunne håndtere de komplekse utfordringene en som leder vil møte. Den nasjonale rektorutdanningen startet opp i 2009, og nå tilbys det skolelederutdanning ved flere universiteter og høyskoler (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

Utdanningsforskere har lenge vært opptatt av skolers tilsynelatende manglende kollektive kapasitet til å håndtere endringspress utenfra (Aas og Paulsen, 2017). Reformen har kommet og gått uten at det har ført til de store endringene i pedagogenes praksis. Innføringen av Kunnskapsløftet ble fulgt av et omfattende evalueringsprogram. Forskere peker i evalueringene på at de ikke finner at Kunnskapsløftet har ført til vesentlige endringer i undervisningspraksis og at det er stor variasjon i kvaliteten på opplæringen. Det pekes også på at dette kan ha sammenheng med at myndighetene ikke hadde en helhetlig implementeringsstrategi arbeidet med den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet (2016b). Skolesektoren og lærerprofesjonens lange tradisjon for stor grad av autonomi og metodefrihet, holdes også frem som mulige forklaringer på variasjonene i pedagogisk praksis og elevresultater man finner i og mellom skoler.

Innføring av ny læreplan vil fordre en endring av skolens kollektive atferdsmønstre og praksis. Slike endringsprosesser er krevende og organisasjonsforskningen har vist at

organisasjonsendring i stor grad påvirkes, begrenses og muliggjøres av kultur og kulturendring (Hillestad, 2017). Cameron og Quinn (2014) peker på at så mange som tre fjerdedeler av alle omstillingsprosesser eller endringsprosesser mislykkes fordi man ikke er seg bevisst organisasjonskulturen. For å lykkes med implementeringen av den nye læreplanen vil det derfor være viktig at skolene og skolelederne både er kjent med og evner å påvirke og videreutvikle kulturen.

Fremtidens skole trenger både kompetente lærere og ledere for å kunne realiseres. En viktig forutsetning for at skolen skal kunne møte de nevnte utfordringene, og gjennomføre endring av innhold, er at skolen som organisasjon klarer å endre deler av sitt tankesett og sin kultur. For å kunne gjøre endringer, kan det være det nyttig å redegjøre både for nåværende og for ønsket kultur, samtidig som det er nødvendig å være bevisst hvilken form for ledelse som utøves i dag, og hvilken som kreves for å håndtere endringene og utfordringene skolen står overfor. For å gå i dybden på dette, ønsker vi å gjennomføre både OCAI og MSAI undersøkelser ved de ni rene ungdomsskolene i Kristiansand.

Problemstillingen vi vil ta for oss er: Hvor godt rustet er skolekulturen og skoleledelsen ved ungdomsskolene i Kristiansand til å realisere fremtidens skole? For å svare på denne problemstillingen vil vi stille oss spørsmålene:

- hva er det dominerende kulturuttrykket ved ungdomsskolene i Kristiansand?
- er det avvik mellom nåværende og foretrukket kultur?
- hvilke lederkompetanser er mest fremtredende hos rektor ved ungdomsskolene i Kristiansand?
- er det samsvar mellom fremtredende lederkompetanser og nåværende kulturuttrykk?

Fokus innenfor nyere skoleforskning er effektiv læring, og hva som påvirker elevens læringsutbytte. Dette er tydelig, både i et internasjonalt og nasjonalt perspektiv (Robinson, 2014; Hattie, 2014; Fullan, 2014; Fullan og Quinn, 2017; Nordahl, 2015; Roland og Westergaard, 2015). Fellestrekk i denne forskningen er fokus på utvikling av kollektive kulturer og ledelsens avgjørende betydning for å øke elevenes læringsutbytte. Skal man lykkes i arbeidet med å utvikle kollektive kulturer, kreves det tydelig ledelse og langsiktig arbeid med kulturen i egen organisasjon. Schein (1987) og Cameron og Quinn (2014) viser gjennom sine studier om kultur, effektive organisasjoner og effektive ledere, at det å ha ledere som vektlegger kulturdimensjonen er avgjørende for å få til endring. Sammenhengen mellom



den nevnte forskningen og de nye føringene for fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2016a; Kunnskapsdepartementet, 2017b; NOU 2015:8) er tydelig, og danner bakteppe for vår problemstilling.

## 2.0 Presentasjon av case: Skolen i utvikling i Norge, og skolen i Kristiansand

For å få en bedre forståelse av de endringene skolen står overfor i dag, vil det være fornuftig å ta et historisk tilbakeblikk. Dette for å sette endringene vi i dag står overfor inn i en kontekst, samtidig som man i større grad vil kunne prøve å si noe om hvilken retning skolen vil ta i fremtiden. Vi vil derfor starte med å se på hvordan skolen i Norge har utviklet seg etter 2. verdenskrig. Deretter vil vi forsøke å danne et bilde av fremtidens skole, ut fra de premissgivende dokumenter som foreligger. Avslutningsvis i dette kapitlet, vil vi se på hva som kjennetegner ungdomsskolen i Kristiansand.

### 2.1 Historisk tilbakeblikk – skole som politikkområde

Det er langt fra første gang skolen står overfor store endringer. Ulike reformer og reformideer har de siste 70 årene vært med på å sette sitt preg på skolen. Flere ganger har skolen som organisasjon vært oppe til debatt, og endringer har blitt gjennomført på et nasjonalt plan. Samtidig har det også blitt lagt opp til utviklingsarbeid på lokalt nivå, samt at skolen også indirekte har blitt påvirket av endringer som primært har vært rettet mot andre sektorer (Rørvik, 2014). Vi vil i det følgende kort se på hva som har kjennetegnet skolen i Norge de siste 70 årene, da særlig med vekt på kultur og ledelse, og hvilke endringer den har vært gjennom. For å tydeliggjøre sentrale trekk ved utviklingen, vil vi dele den i fire faser: 1945-1960, 1970 -1980, 1990 og til slutt 2000-tallet og frem til i dag.

#### 1. Skolen i en gryende velferdsstat i perioden 1945-1960

Etter 2. verdenskrig måtte landet bygges opp igjen. En av de største oppgavene i denne fasen var å utvikle og realisere enhetsskolen. Målet var å bygge en grunnskole som skulle skape like muligheter for alle. Det å få til en helhetlig organisering og struktur av skolesystemet, stod sentralt i denne fasen. I 1939 kom den første utdannings- og læreplanreformen, *Normalplanen av 1939*, men på grunn av verdenskrigen, ble ikke ideene i Normalplanen realisert før på 50-tallet (Rørvik, 2014). Endringene i skolen på denne tiden var et resultat av en «top-down» tenkning, der utviklingen av skolen skjedde fra et sentralt hold. Et eksempel på dette er Forsøksrådet for skoleverket, som ble etablert i 1959, som hadde mål om å fornye skolen, hvor det ble antatt at fagfolk sentralt ville være best egnet til å løse de utfordringene skolen stod overfor, ikke lærerne rundt om i klasserommene (Rørvik, 2014; Tønnesen, 2011). De

fleste lærere på denne tiden hadde i enansvar for undervisningen i en klasse, og stod selv ansvarlige for både planlegging og gjennomføring av undervisning. Skolekulturen var på denne tiden preget av individualisme. Det var ikke behov for, eller særlig tradisjon for samarbeid. Skole-hjem samarbeid var det lite av, og læreren hadde hovedfokus på det faglige innholdet i hverdagen til elevene (Engelsen, 2003; Enger, 2015; Hargreaves 2004). Når det gjelder ledelse i skolen, var det på større skoler vanlig at en av lærerne fikk tittelen overlærer. Dette inkluderte da også ansvar for de etterhvert økende administrative oppgaver, som budsjett og timeplanlegging, mot noe nedsatt leseplikt. Selv om man på den enkelte skole hadde det administrative ansvaret, var yrkesidentiteten for overlærere på denne tiden knyttet til lærerrollen (Møller, 2004). Fokuset på skolelederrollen kom noe mer på 60-tallet, da Kirke-utdannings og forskningsdepartementet arrangerte de første lederkursene. Disse kursene hadde en varighet på noen uker, og med fokus på å få en innføring i lovverket, hvordan løse administrative oppgaver saksbehandling, samt noe psykologi (Møller, 2016). Den viktigste oppgaven til lederen var å administrere skolen. Denne rollen videreutvikles i den neste perioden.

## 2. Mønsterplanenes tid, perioden fra 1970-1980

Fra slutten av 60-tallet, og inn mot 70-tallet, kan man se et tydelig skifte, ikke bare i samfunnet, men også i synet på enhetsskolen. Fra å ha fokus på at alle elever skulle få tilbud om mest mulig lik utdanning, ble nå hensynet til den enkelte elev satt høyere. Kravene som ble stilt omhandlet nå i større grad også hvilket syn man hadde på elevene som lærende individer, men også viktigheten av å kunne reflektere og stille spørsmålstegn ved kunnskapen man skulle tilegne seg. Det å kunne pugge, for så å gjengi fagstoff var ikke lenger nok. Dette kan sees i sammenheng med samfunnet for øvrig, og de ny-radikale strømningene som rådet. (Tønnessen, 2011). I 1974 ble *Mønsterplanen av 1974* (M74) vedtatt. Denne rammeplanen gav den enkelte lærer stor frihet til å velge ut fagstoff og arbeidsmåter, både ut fra egne ønsker og lokale forhold. Denne friheten er også tydelig tegn på den sterke desentraliseringen, som preget tiåret. Det ble også lagt opp til differensiering innad i klassene, ved hjelp av kursplaner (Engelsen, 2003). Fra å ha mye fokus på struktur, og et felles kunnskapsgrunnlag for alle elever, fikk nå altså undervisere mer frihet. Denne endringen kan også sees på som en motreaksjon til «top-down» tenkningen som rådet på 50- og starten av 60-tallet. Nå skulle utviklingen i større grad initieres nedenfra, fra lærerne selv. «Bottom-up» tenkningen hadde mange tilhengere på 1970, og også 1980-tallet (Rørvik, 2014). Fremdeles var det individualisme som kjennetegnet kulturen ved skolene. Dette gjaldt både hvordan skolene var

utformet, men også hvordan arbeidsoppgavene ble fordelt og løst mellom lærerne (Hargreaves, 2004). De radikale strømningene som preget 70-tallet i hele den vestlige verden, fikk i Norge størst konsekvenser når det kom til endring i elevsyn og medbestemmelsesretten til elever og foreldre. Vi har verken før eller siden hatt en læreplan som gir den enkelte skole og lærer så mye frihet når det kommer til innhold. I denne fasen ble det også krav om videreutdanning for lærere som skulle undervise på ungdomstrinnet (Engelsen, 2003). Selv om lærerne nå ut fra M74 hadde store friheter, med tanke på å innhold, var skolen som organisasjon sterkt preget av en hierarkisk styringskultur, fra departementet på topp, via skoleeier, skoleleder, lærer og til elevene. Skolekulturen på 70-tallet kan med andre ord sies å være tvetydig, i spennet mellom desentralisering og sterk statlig styring (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Etterhvert ble det også et større skille mellom lærere og skoleledere, da skoleledere begynte å skape sin egen yrkesidentitet som ledere, og ikke lærere. I denne perioden ble rektortittelen ble tatt i bruk i grunnskolen (Møller, 2004), og en av hovedoppgavene til en rektor var å lese og sette iverksette innholdet i statens detaljerte rundskriv om hvordan skoler skulle drives. På 70-tallet ble innholdet i lederkursene revidert, og skillet mellom det å være en administrator og leder ble mer tydelig. Dette skillet i arbeidsoppgaver har fulgt rektorrollen siden. I 1978 overtok Grunnskolerådet ansvaret for etterutdanning av skoleledere, som nå ble et nasjonalt anliggende (Langfeldt, 2006).

På 80-tallet fikk vi en motreaksjon på de radikale strømningene som hadde preget 70-tallet. Det var ikke lenger nok å se den enkelte elev og fokuset på elevens læringsutbytte ble tydeligere. *Mønsterplanen av 1987, M87*, markerer i liten grad endringer når det kommer til organisering og struktur. Den store endringen er innføringen av kjernestoff, samt emner som ikke kan velges bort lokalt. Pendelen svingte igjen mot mer sentral styring av skolen. Kritikken mot at utviklingen av skolen skulle skje fra sentralt hold, «top-down» -doktrinen, stod stadig sterkere, noe som førte til at Forsøksrådet for skoleverket ble nedlagt i 1982. Nå skulle utviklingen i skolen initieres nedenfra (Rørvik, 2014). Dette gjenspeiles i M87, som ofte kalles for lærerens læreplan. Grunnen til dette er at lærerne selv var sterkt involvert i utarbeidelsen av planen, samtidig som de lokale tilpasningene fremdeles stod sterkt, og betydningen av et lærerkollegiet ble sterkere enn før. Denne endringen førte også til en mer kollektiv tankegang ved skolene, enn tidligere, og man kan se en dreining fra den individualistiske kulturen mot en kultur preget av samarbeid. Hargreaves (2004) peker på forskjellen mellom samarbeidskultur og påtvunget kollegialitet. Skillet mellom disse to handler om i hvilken grad samarbeidet oppstår spontant og er initiert av lærerne selv, eller om

det ledelsen som styrer samarbeidet gjennom fastsatte møter og pålegg om samarbeidstid. Skolekulturen i denne fasen, kan sies å være et resultat av den påtvungne kollegialiteten. Det ble blant annet innført obligatoriske samarbeidsmøter, for å sikre et godt samarbeid (Kvam, 2016). Selv om det var satt av noe tid til samarbeid, hadde den enkelte lærer fremdeles ansvar for sin klasse og sine fag, og først på 90-tallet ble lærernes arbeidstid endret, noe som resulterte i at lærerne fikk mer bundet tid, og det ble noe større rom for det spontane samarbeidet (Myhre, 1998). Samtidig som fokuset ble sterkere på *hva* elevene skulle lære, måtte skolen også forsøke å tilpasse seg et samfunn som ble stadig mer flerkulturelt og internasjonalisert. Mange barn opplevde også stadig tøffere oppvekstvilkår. Dette ble det tatt høyde for i M87, hvor også holdningsarbeid og fokus på omsorg og klassemiljø ble vektlagt (Tønnessen, 2011). Læreren fikk med dette også et større ansvar utover det faglige, og skulle nå være omsorgsperson i tillegg til å være kunnskapsformidler.

### 3. L97 - en forskriftsfestet læreplan

Mens reformene på 70- og 80-tallet i stor grad dreide seg om innhold og graden av sentralisering/desentralisering, fikk vi på 90-tallet igjen en reform som også gjorde endringer når det kom til organisering og struktur. Med Reform 97 kom 6-åringene inn i skolen og gjorde grunnskolen 10-årig, samt at skolefritidsordningen ble utbygd (Rørvik, 2014). Det ble igjen økt sentralisering, hvor politikerne på nytt fikk mer makt over målene som ble satt for skolen (Tønnessen, 2011). I motsetning til M87, hvor lærerne fikk være med på å prege innholdet, både lokalt og under utarbeidelsen av mønsterplanen, var det nå politikerne, med Hernes i spissen, som bestemte hva som skulle vektlegges. To viktige stikkord i det utdanningspolitiske prosjektet til Hernes var *kunnskap og kompetanse* (Volckmar, 2016, s. 95). «Top-down» tenkningen begynte igjen å få fotfeste, noe som vi vil se bare blir tydeligere også med de neste reformene. Lærerne mistet mye av sin mulighet for å påvirke innholdet i skolens hverdag, da *Læreplanverket for den 10årige grunnskolen (L97)* som første læreplan ble forskriftsfestet (Tønnesen, 2004). Dette ble gjort for å sikre at alle elever fikk den undervisningen de hadde rett på. Dette er også med på å markere et skille. Mens det tidligere var forventet at planene ble fulgt, ble nå kommunene ansvarliggjort i større grad. Denne endringen viser en dreining mot et sterkere brukerperspektiv, og at New Public Management tankegangen kommer for fullt inn i skolen med L97 (Engelsen, 2003). Det skjer altså en dreining fra at skolen er regelstyrt, til at skolen blir målstyrt. Et sterkere brukerperspektiv kommer også til syne gjennom innføring av egenvurdering og økt foreldremedvirkning. Den individuelle kulturen stod fremdeles sterkt på skolene. Gjennom den nye læreplanen, ble

lærerne sterkt detaljstyrt, men kravene til rapportering av elevenes resultater var det lite fokus på. I praksis førte dette til at den individuelle kulturen fremdeles stod sterkt, da de fleste lærere fremdeles hadde ansvar for sin klasse og sine fag (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Den påtvungne kollegialiteten som kom inn i skolen på 80-tallet, med faste møtetidspunkter og samarbeidstider ble videreført og også videreutviklet på 90-tallet, da lærerne fikk nye arbeidsavtaler som innebar mer tilstedeværelsesplikt på skolene (Myhre, 1998). Forventningene til rektor som leder endret seg også, dette understrekes i stortingsmelding 37 fra 1990-91, som vektlegger betydningen av rektor som teamleder og koordinator. Det ble nå vektlagt at rektor var en både var personalleder, administrativ leder og pedagogisk leder. Som pedagogisk leder ble det vektlagt at rektor skulle legge til rette for pedagogiske lærings- og utviklingsprosesser på egen skole (Stålsett, 2000). Denne kompleksiteten i rektorrollen gjenspeiles også i dagens skolelederrolle.

#### 4. Skolen på 2000-tallet

Årene etter årtusenskiftet kjennetegnes av økt globalisering og digitaliseringen skjøt fart. Dette er begge trekk ved samfunnsutviklingen som også står sentralt i dag, også i utforming av nye læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Perioden etter 2000 kjennetegnes likevel av at internasjonale undersøkelser kom for fullt inn i skolen, og skolen gikk fra å være et nasjonalt anliggende, til å bli internasjonalt i større grad. I 2001 kom den første PISA-rapporten, som med sine resultater om tilstanden i skolen i Norge, ble en vekker. Det er ikke uten grunn at det snakkes om PISA-sjokket, som slo inn i 2001. Elevene i Norge scoret ganske gjennomsnittlig på lesing, men resultatene var langt dårligere enn forventet. Dette ble også bekreftet i senere undersøkelser. Dette var med på å utløse en endring i norsk skole, som kan beskrives som et kunnskapsløft (Tønnesen, 2011).

Vi vil starte med å se på hvordan kunnskapsløftet gjorde seg gjeldende, ut fra en vid forståelse av begrepet. Med Clemet som statsråd ble Kunnskapsutvalget styrket, og de satte fokus på at det var nødvendig med en grunnleggende endring av læringskulturen i Norge, for at kvaliteten på utdanningen skulle bli bedre. I denne perioden ble det utgitt flere sentrale styringsdokumenter, som har fått stor betydning for videreutviklingen av skolen i Norge de siste årene. Kunnskap og kompetanse, to begreper som også ble brukt av Hernes på 1990-tallet, ble stående som sentrale begreper det skulle satses på (Tønnesen, 2011). New Public Management- tankegangen kom for fullt inn i skolen i denne perioden. Hver skole ble nå resultatenheter, med ansvar både for egen økonomi og resultater. Nasjonale prøver ble innført,

og resultatene offentliggjort. Dette var nye takter i norsk skole (Holte, 2011). Det økte fokuset på målstyring førte til endringer også i læreres praksis og elevenes hverdag.

Kunnskapsløftet som læreplan, var den første læreplanen i norsk læreplanhistorie, som ikke listet opp konkret lærestoff. I stedet ble det laget videre kompetansemål, som omfattet hva elevene skulle kunne, og de grunnleggende ferdighetene ble innlemmet og understreket i alle fag. Det sterke fokuset ligger på elevenes læringsresultat, mens lærerne står friere til å velge metode for å nå dette målet. Dette er to viktige endringer fra L97 til LK06 (Tønnessen 2011). Denne metodefriheten, og de vide kompetansemålene, bidro også til at lærerne selv måtte konkretisere og skolene selv utarbeide lokale læreplaner. Behovet for en økt samarbeidskultur ble viktig for å kunne realisere den nye læreplanen. Detaljstyringen ble mindre med LK06, mens kravene om dokumentasjon ble sterkere. Selv om det skjedde en desentralisering i form av ansvar og arbeidsmåter, førte de skjerpede dokumentasjonskravene til at opplevelsen av kontroll ble sterkere.

Hva så med læreren? Nye satsninger fra Stortinget, både når det gjelder nye kompetansekrav (Kunnskapsdepartementet, 2016a) og økt lærertetthet (Kunnskapsdepartementet, 2017b) er med på å fortelle at politikerne ønsker å satse på skole. Kunnskapsdepartementet oppnevnte også ei ekspertgruppe i 2015, som fikk i mandat å frembringe et kunnskapsgrunnlag om lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). For å se om disse tiltakene får ønsket effekt, økt kvalitet og læringsutbytte for alle elevene, må vi ta tiden til hjelp. Kritiske røster stiller spørsmål ved bruken av penger på tiltak som ikke har dokumentert effekt, og om de vil føre til enda større forskjeller mellom skolene på bygd og by, da det allerede i dag er vanskelig å få tak i kvalifiserte lærere på små steder. De nye kompetansekravene som Stortinget vedtok i 2012, har blitt førende for hvordan man ser på kompetanse i skolen. Hovedfokuset er nå på hvor mange studiepoeng man har i de ulike undervisningsfagene. Gjennom satsningen *Kompetanse for Kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2016a) ble det angitt nye minstekrav når det kommer til studiepoeng i undervisningsfag. Bestemmelsen trådte i kraft i 2014. Videre ble det i 2015 bestemt at disse kompetansekravene skulle ha tilbakevirkende kraft, og gjelde lærere også utdannet før 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Målet med denne satsingen er økt læringsutbytte for elevene, i et langvarig perspektiv, og det ble lagt en strategi for hvordan alle lærere i løpet av perioden fram mot 2025 skal kunne tilegne seg nødvendig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

I 2017 vedtok også regjeringen satsningen *Lærerloftet* (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Denne satsingen skal sikre bedre lærertetthet i skolen, noe som Stortinget mener vil ha mange positive effekter. Både når det gjelder læringsutbytte, men også i arbeidet mot å utjevne sosiale forskjeller. Forskningen på dette området spriker i sine konklusjoner, da det er mange faktorer som spiller inn. Å få flere voksne inn i skolen er positivt, men sammen med økte kompetansekrav, vil det være vanskelig å få inn nok lærere med godkjent utdanning. Høsten 2015 satte Kunnskapsdepartementet ned ei ekspertgruppe, som skulle se nærmere på lærerrollen, og frembringe et kunnskapsgrunnlag som skulle gi økt innsikt i og bedre forståelse av dagens lærerrolle, sett i et historisk perspektiv. En av bakgrunnene for at oppnevningen av dette ekspertutvalget er lærerstreiken i 2014, som viste at partene i utdanningssektoren har svært ulik virkelighetsforståelse. Det kunnskapsgrunnlaget som ekspertgruppa arbeidet frem i perioden 2015-2016, trekker frem profesjonalisering av læreryrket som en viktig faktor for hvordan lærerrollen kan styrkes og forstås (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I 2013 ble det etablert et kvalitetsvurderingssystem, som skulle brukes på alle nivåer, både på skolene, i kommunene og nasjonalt for å utvikle kvalitet. Dette vurderingssystemet representerer også en økt grad av resultatstyring inn i den norske skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). LK06 var et resultat av en top-down prosess, styrt av sentrale politikere, som ønsket raske endringer, for å bøte på de dårlige resultatene i norsk skole (Holte, 2011).

I denne perioden ble det også et økt fokus på skoleledelse. Gjennom et endret styringsbilde, nye styringsformer og reguleringer, fikk rektorer og skoleledere en sentral rolle i forhold til styring og utvikling i skolen. Ledelse ble nå sett på som en avgjørende faktor for å få til endring og utvikling. Kompleksiteten i skolelederrollen og betydningen av denne, førte til tilbud om formell skolelederutdanning, det ble en sterkere differensiering av myndighet og ansvar mellom skoleeier, skoleleder og lærere, samt at skoleledelse som forskningsfelt vokste seg stort (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Sett i et historisk lys, har altså den norske skolen i lang tid vært preget av en individualistisk skolekultur. Det har fra myndighetenes side vært iverksatt tiltak for å endre på dette, men i hvilken grad disse tiltakene har ført til endring på den enkelte skole, varierer veldig. Videre kan man også se at graden av en kontrollkultur, både innad på den enkelte skole, samt i linja fra Utdanningsdirektoratet, via skoleeier til skoleleder og lærer har variert. Målstyringen som kom inn med LK06 førte til krav om mer rapportering, og det resulterte også i større grad av



konkurransen mellom skolene. Offentliggjøring av resultatene fra nasjonale prøver er eksempel på dette. Man kan også, ut fra linjene vi trekker over, peke på det interne fokuset som tradisjonelt har preget skolen. Hvordan harmonerer så dette bildet med de linjene som tegnes opp for fremtidens skole?

## 2.2 Fremtidens skole

Når vi nå snakker om fremtidens skole, er det den skolen som skal realiseres gjennom den nye læreplanen i 2020, vi har for øyet. Det er en fremtid som er nært forestående, og hvor vi allerede nå kan skimte konturene av hva som vil bli initiert og vektlagt. I 2015 kom Ludvigsenutvalget med sin rapport om hvilke kompetanser skolen burde fokusere på, for å gjøre elevene best mulig rustet for fremtiden de skal utdanne seg til (NOU 2015:8). Den nye overordnede delen av læreplanen som ble fastsatt i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) tar opp i seg hovedelementer fra denne rapporten. Denne høsten har det også blitt sendt ut skisser av de nye læreplanene, med høringsfrist i november 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Vi har gjennom det historiske tilbakeblikket på skolen, sett at de ulike læreplanene som har avløst hverandre, til dels har hatt veldig ulike fokus, og at lærerne i varierende grad har hatt mulighet for å være med på å påvirke læreplanene. Betydningen av å ha lærerne med i dette arbeidet er noe regjeringen har tatt på alvor i arbeidet med fagfornyelsen, og understreker betydningen av denne forankringen i St.meld.28 (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Planene har flere ganger vært ute til høring, og skissene til de nye læreplanene har siste høringsfrist nå i november 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I arbeidet med fagfornyelsen har det vært fokus på å videreføre hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet, samtidig som målet har vært å prioritere og fokusere på hvilke kunnskaper og kompetanser elevene trenger for å være rustet i møtet med fremtiden. Noe av det som vektlegges både i rapporten fra Ludvigsenutvalget, og som er tatt med videre både i Stortingsmelding 28, den nye overordnede delen, samt skisser til nye læreplaner, er betydningen av dybdelæring, samt forståelsen av kompetansebegrepet. Elevene trenger både fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, i å kommunisere og samhandle, samt utforske og skape. Dybdelæring og en tydeligere sammenheng mellom fag vektlegges, sammen med progresjon (NOU 2015:8 side 8; Kunnskapsdepartementet, 2016b; Kunnskapsdepartementet 2017a; Utdanningsdirektoratet, 2018). De tre tverrfaglige temaene *demokrati og*

*medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* er også prioritert inn i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017a, s.14 og 15). Strukturen med dagens fag og kompetansemål videreføres, men den generelle delen av læreplanen blir ny. Mens LK06 videreførte den generelle delen fra L97, ble det tidlig klart at det nå var behov for en ny overordnet del. Målet med den nye overordnede delen er å sikre en bedre sammenheng i læreplanverket, få utdypet skolens formålsverdier og brede syn på læring og kompetanse, samt bli et dokument som skolen og lærerne i større grad bruker aktivt i sin pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet. 2017a).

Det er mye interessant å ta tak i, når det gjelder skolens innhold i skissene og planene som er presentert. Av hensyn til oppgavens tema og problemstilling, vil vi i det videre fokusere mindre på innholdet i den nye overordnede delen og fagplanene, men mer på hva det vil kreve av kulturen og ledelsen ved den enkelte skole for å realisere innholdet. En forutsetning for at skolene skal klare å realisere innholdet i fremtidens skole, er samarbeid og dialog (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Betydningen av en god samarbeidskultur understrekes, sammen med ledelse og læreres profesjonskompetanse, som avgjørende for at skolen skal lykkes med realiseringen av innholdet i de nye planene. Slik vi forstår begrepet profesjonskompetanse i denne sammenhengen, handler det om både faglig, didaktisk og relasjonskompetanse. I St.meld 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016b), understrekes det videre at det ikke er den enkelte læreres kompetanse, men den samlede kompetansen på skolen, som både må hentes frem og videreutvikles gjennom faglig samarbeid og et målrettet utviklingsarbeid. Både skoleeier og skoleleder har et ansvar for å drive dette utviklingsarbeidet i riktig retning. *Kvaliteten på opplæringen og utviklingen som skjer i klasserommet, er avhengig av en kollektiv forståelse og tolkning av læreplanverket og av det samfunnsoppdraget som skolen forvalter* (Kunnskapsdepartementet, 2016b, side 70). Med utgangspunkt i sitatet over, og eksemplene fra St.meld. 28, ser vi at den kollektive kulturen fremheves og understrekes når man ser på hvordan skolene bør arbeide for å lykkes med å realisere innholdet i de nye læreplanene.

Det er imidlertid ikke bare samarbeidet innad på skolene som vektlegges. For å sikre både et godt faglig læringsutbytte og et positivt læringsmiljø, er det viktig at alle aktørene og instansene som er inne i skolen samarbeider og har en god dialog. Folkehelse og livsmestring, som er ett av tre tverrfaglige tema som blir prioritert inn i den nye læreplanen, understreker det økte fokuset også på elevers psykiske helse (Kunnskapsdepartementet,

2016b). For å lykkes med dette arbeidet, kreves det samarbeid med flere instanser i enkeltsaker og perioder, men også at flere yrkesgrupper jobber tett sammen rundt elevene i hverdagen. De raske endringene som skjer i samfunnet, og som vi har pekt på innledningsvis oppgave, krever at skolen er endringsvillig. En må tørre å se etter nye løsninger, og endre praksis, slik at det kommer elevene til gode hver dag i klasserommene. For å realisere fremtidens skole, understrekes betydningen av at kulturen i skolen både er endringsvillig og preget av samarbeid.

Både L97 og LK06 var reformer preget av sterk målstyring. I så måte representerer den nye læreplanen noe nytt, da fokuset nå dreies mot dybdelæring. Dette betyr ikke at målstyringen forsvinner fra skolen, men det understrekes at dybdelæring og fokus på kompetanser, er den riktige medisinen for norsk skole. Dette kan også sees på som reaksjon på testregimet som har preget skolen gjennom de siste årene. Fra å ha en skole som var regelstyrt fra etterkrigstiden og frem til L97, da den ble målstyrt, ser vi nå konturene av en skole som skal preges av fokus på dybde- og samarbeidslæring.

Hva betyr innføringen av den nye læreplanen for ledelse i skolen?

Hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet videreføres i den nye læreplanen. Dette innebærer at også de styrende prinsippene for ledelse i skolen videreføres. Disse prinsippene finner vi gjengitt i Utdanningsdirektoratets publikasjon fra 2015b: *Ledelse i skolen. Krav og forventninger til en rektor*. Kravene og forventningene er basert på rammeverket for skoleledelse som ligger til grunn for den nasjonale rektorutdanningen.

Utdanningsdirektoratet (2015b) definerer skolen som en kunnskapsorganisasjon med strenge krav til faglighet. De peker på at det har vist seg vanskeligere å lede kunnskapsorganisasjoner enn andre typer organisasjoner, blant annet fordi kunnskapsmedarbeidere gjerne er selvstendige, kompetente og faglig orienterte. Det pekes også på at skoler er organisasjoner preget av stor kompleksitet. Dette, sammen med at utdanningssektoren tradisjonelt har hatt svak tradisjon for ledelse, gjør det utfordrende for ledelsen å få alle ansatte med på å bygge en lærende organisasjon. Derfor må leder ha god lederkompetanse og god nok fagkompetanse for å ha tilstrekkelig legitimitet hos lærerne. Videre pekes det på at rektor må utøve distribuert ledelse gjennom delegering av oppgaver og myndighet. Ledelse i skolen utøves av mange, og ikke bare av de som sitter i formelle lederstillinger. I dette perspektivet kan ledelse ses på som en funksjon som skal ivaretas, og et sett med oppgaver som skal løses.

Utdanningsdirektoratet (2015b) deler *Krav og forventninger* til rektor inn i fem hovedområder:

1. *Elevenes læringsprosesser*

Rektor er ansvarlig for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Rektors evne til å lede og utvikle læringsarbeid vil være avgjørende.

2. *Styring og administrasjon*

Rektor er ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag blir utført og handler på vegne av sentrale og lokale myndigheter. Rektor har også ansvar for å ha god intern administrasjon, styring og kontroll av skolens virksomhet. Rektors evne til å lede lærere og øvrige medarbeidere i samsvar med nasjonalt og lokalt vedtatt politikk vil være avgjørende.

3. *Samarbeid og organisasjonsbygging*

Rektor er ansvarlig for at skolen fungerer godt som organisasjon. Rektors evne til å bygge fellesskap, herunder profesjonsfellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur, er avgjørende.

4. *Utvikling og endring*

En rektor har ansvaret for utvikling og endring av organisasjonen i takt med endringer internt og eksternt slik at organisasjonen til enhver tid er tilpasset oppgaver og kontekst. Rektors evne til strategisk ledelse, ledelse av utviklings- og endringsprosesser og ledelse av kompetanseutvikling er derfor avgjørende.

5. *Lederrollen*

Det er ønskelig med ledere som har et avklart forhold til sin lederrolle og sitt eget lederskap, og som er i stand til å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle sin lederrolle og sine betingelser for å utøve god ledelse. Det er ønskelig med ledere som er tydelige, demokratiske, selvstendige, trygge og modige.

Lederansvaret er i prinsippet altomfattende. Rektor må sørge for at alt blir ivaretatt, men det vil være mange som bidrar til dette. Alle ledere må tilpasse sitt lederskap til sin egen personlighet, sine egne forutsetninger og sine egne styrker og svakheter.

Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 67-68) peker på at utviklingen av profesjonalitet i skolen forutsetter at både skoleledere og lærere samarbeider om å ta et mer aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt. Både lærerne og lederne har et felles ansvar for at skolen i fellesskap utvikler seg for å nå sine mål. Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om lærernes profesjonelle arbeid og hvordan lærerne leder læringsarbeidet i klasserommet. Det pekes videre på at skoleledelsen har et særskilt ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon.

Vi finner de samme prinsippene for ledelse igjen i overordna del til den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Her understrekes viktigheten av at lederne sørger for å bygge profesjonsfaglige fellesskap som fremmer samarbeid, refleksjon og videreutvikling av praksis. Videre pekes det på at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse, og at god ledelse betyr å prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling.

Skolelederrollen i fremtidens skole vil være kompleks og utfordrende. Hillestad (2017) trekker frem skoleleders rolle i forhold til opprettholdelse, utvikling og endring av organisasjonskulturen er et viktig fokus i relasjon til utviklingen sektoren er inne i. Skolesektoren og lærerprofesjonen har lange tradisjoner for stor grad av autonomi og metodefrihet. Dette kan være en av forklaringene til at det har utviklet seg ulik pedagogisk praksis både internt i samme skole og mellom skoler, samt manglende samhandling og utvikling. Politiske og faglige føringer utfordrer nå denne tradisjonen, og det tas til orde for en mer systemisk og helhetlig skoleutvikling. Et vesentlig aspekt i dette vil være skolers kollektive læringskapasitet, deres evne og vilje til å tilpasse seg endrede betingelser og bryte kollektive atferdsmønstre og etablert praksis (Hillestad, 2017). For å etablere nye atferdsmønstre og ny praksis må det jobbes med kulturelle endringsprosesser. Hillestad (2017) mener derfor at skoleleders evne til å initiere, gjennomføre og evaluere kulturelle endringsprosesser er avgjørende for å lykkes i utviklingen av sektoren.

## 2.3 Kristiansandsskolen

Hva kjennetegner så skolen i Norges sjette største kommune? De siste årene har skolen i Kristiansand fått ekstra fokus både hos politikere og skoleadministrasjon i kommunen. Før vi kommer nærmere inn på dette, vil vi se litt på hvordan kommunen har organisert seg når det gjelder skole.

Oppvekstsektoren i Kristiansand har i dag ansvar for opplæringen av elever i grunnskolen i kommunen, samt minoritetsspråklige voksne, og administrerer 45 skolefaglige enheter, hvorav 34 er ordinære grunnskoler. Av disse er ni rene ungdomsskoler, tre er kombinerte barne- og ungdomsskoler, og resten barneskoler. Visjonen for Kristiansandsskolen, er den samme som for kommunen: *Vi skaper muligheter*. Målet er at skolen skal skape like muligheter for alle, med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger (Kristiansand Kommune, 2018, 30.04). Per dags dato rapporterer alle enhetsledere ved grunnskolene i Kristiansand direkte til oppvekstdirektøren, som igjen rapporterer til rådmannen. Når det gjelder det politiske klima, har Kristiansand helt siden 1947 hatt borgerlig ordfører. De siste 30 årene har byen enten hatt ordfører fra KrF eller Høyre. Siden valget i 2015 har Harald Furre (H) vært ordfører, og Mette H Roth (H) leder for oppvekstsektoren (Karterud, 2015). En blå kommune, som de siste årene har satset mye på å utvikle skolen. Den politiske storsatsningen i Kristiansand kommune, *Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand*, videre omtalt med kortnavnet FLiK, ble iverksatt i desember 2012, og med prosjektslutt i 2016. Denne satsingen har sin bakgrunn i at ulike rapporter slo fast kommunen ikke hadde lykkes godt nok med å utvikle inkluderende læringsmiljø. Stadig flere elever fikk spesialundervisning utenfor klasserommet, resultatene på de nasjonale prøvene var ikke gode nok, det var store forskjeller innad i kommunen og mellom skolene når det gjaldt mobbing, og drop-out tallene for videregående skole var for høye. Disse dårlige resultatene, knyttet opp mot at Kristiansand bruker mer penger per elev enn sammenlignbare kommuner i Norge, gjorde det tydelig for politikerne og oppvekstsektoren at noe måtte gjøres, for å forbedre skolen i Kristiansand (Kristiansand kommune, 2015). Oppvekststyret og rådmannen i Kristiansand var oppdragsgivere for prosjektet, mens oppvekstdirektøren hadde ansvar for gjennomføringen.

FLiK prosjektet hadde som overordnet mål å «*utvikle læringsmiljøer som inkluderer*» (Kristiansand kommune, 2012). Alle enhetene i oppvekstsektoren skulle delta i prosjektet, og ved å ta tak i de utfordringene som lå til hinder for utvikling og vekst i den enkelte enhet,

skulle man oppnå målet om kompetanseheving og kunnskapsutvikling, som et skritt på veien mot det overordnede målet. FLiK prosjektet bygger på en systemisk tankegang, hvor det er systemet som må jobbe og ta tak i utfordringene, for at læringsmiljøet til den enkelte skal bli best mulig.

Det å jobbe systematisk over tid, i alle ledd og nivåer er, ifølge Fullan (2014), en viktig faktor for at varig endring skal kunne finne sted. Som det ligger i navnet, er dette en forskningsbasert skolesatsing. Det å samarbeide med sentrale skoleforskere både i Norge og Danmark, ble gjort for å sikre evidens, både når det kom til innhold og rammer for prosjektet. Samarbeidsavtaler ble derfor gjort mellom Universitetet i Ålborg, Høgskolen i Hedmark og Universitetet i Agder (Kristiansand kommune, 2012). Thomas Nordahl, en av de mest kjente skoleforskerne i Norge de senere år, har vært en aktiv bidragsyter til og sentral del av forskningsprosjektet. I løpet av perioden ble det gjennomført tre store undersøkelser, med navnene T1 (2013), T2 (2015) og T3 (Nordahl, T., Nordahl, S.Ø, Sunnevåg, A.K., Berg, B., Martinsen, N., 2017) Disse ble alle gjort på flere nivåer, i de ulike enhetene i sektoren (Kristiansand kommune, 2015). Av hensyn til oppgavens til oppgavens tema, vil vi ikke gå i detalj, verken når det kommer til gjennomføring eller konkrete resultater, men vil i det følgende kun kort skissere opp om dette storstilte prosjektet kan sies å ha hatt noen effekt på læringsmiljøet.

Thomas Nordahl, som både har utviklet LP-modellen, den pedagogiske modellen FLiK bygger på, og som har stått for evalueringen av undersøkelsene i FLiK, mener at den storstilte systemsatsingen på barnehage og skole har vært positiv. Videre understreker Nordahl at det vil være viktig at oppvekstsektoren i størst mulig grad fortsetter arbeidet i samme retning også etter prosjektperioden er over, og bruker de verktøy de har tilegnet seg gjennom skolering og erfaring i FLiK-prosjektet, for at læringsresultatene til barn og unge stadig skal forbedres (Jelstad, 2017).

En av forskerne som Nordahl lener seg på i sitt arbeid, er australske John Hattie. Hattie (2014) har gjennomgått flere hundre metaanalyser av hvilke tiltak som vil ha størst effekt på læring i skolen, og han har kommet med tydelige anbefalinger på hvor stor effektstørrelsen av et tiltak bør være, for at man skal satse på det. Nettopp dette har ført til noe av den store kritikken mot LP, FLiK og Nordahl sin forskning, da resultatene ikke kan vise til å ha så stor effekt som ønsket. En annen kritikk dreier seg om at det er Nordahl selv, som både har utviklet modellen,

og analysert resultatene, samt at det mangler dyp forankring rent forskningsmessig (Svarstad, 2017).

Ser man på kort på resultatene av FLiK-satsingen i Kristiansand kommune, er det barnehagene som kommer klart best ut, mens utviklingen på ungdomstrinnet ikke har gitt så gode resultater som ønsket. Det trekkes frem ulike årsaker til dette. Noen av utfordringene i skolen i Kristiansand står overfor, blir betegnet som nasjonale utfordringer, og som derfor må jobbes med ut fra nasjonale satsinger. Dette gjelder blant annet kjønnsforskjellen mellom jenter og gutter, en fortsatt økning i andelen elever som får spesialundervisning og den sosial reproduksjonen (Nordahl m.fl, 2017).

Selv om prosjektfasen for FLiK nå er over, er det fremdeles et sterkt fokus på hvordan man kan jobbe videre for en best mulig skole i Kristiansand. Ungdomsskolene i Kristiansand har også deltatt i Udir sin storsatsing Ungdomstrinn i Utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Dette var en nasjonal satsning som hadde som mål å øke elevenes motivasjon for læring, styrke grunnleggende ferdigheter, samt sikre god klasseledelse og vurderingspraksis ved skolen, gjennom systematisk arbeid over tid. Dette er to av de store satsningene på ungdomstrinnet de siste årene.

Bakgrunnen for at vi i vårt arbeid har valgt å ta for oss ungdomsskolene i Kristiansand og ikke hele grunnskolen, handler først og fremst om vår egen kjennskap til ungdomsskolen. Vi har begge jobbet flere år på ungdomstrinnet. En av oss som rektor og etter hvert rådgiver i oppvekstdirektørens stab, mens den andre har erfaring som lærer ved to av ungdomsskolene i Kristiansand. Vi har gjennom dette vært involvert i FLiK-arbeidet og kunnet følge satsingen på nært hold. I den forbindelse har resultatene fra FLiK-satsingen fanget vår oppmerksomhet. Tilstands- undersøkelsene T1, T2 og T3 har vist at ungdomstrinnet har en lavere grad av måloppnåelse i forhold til effektmålene enn barnetrinnet og barnehagene (Nordahl m.fl., 2017). Vi har undret oss over hvorfor utviklingen på ungdomstrinnet ikke har vært bedre og lurt på om dette kan ha sammenheng med forhold ved skolekulturen og ledelsens tilrettelegging av utviklings- og endringsprosesser. Med dette som utgangspunkt, ønsket vi å gjennomføre en kartlegging av kulturen og ledelseskompetansen ved ungdomsskolene i Kristiansand. Målet er å se hvordan ungdomsskolene i Kristiansand står rustet for fremtiden, og hvordan man gjennom fokus nettopp på kultur og ledelse, kan være med på å videreutvikle ungdomsskolen i kommunen.



### 3.0 Teoretisk tilnærming

I denne oppgaven har vi jobbet ut fra problemstillingen *Hvor godt rustet er skolekulturen og skoleledelsen ved ungdomsskolene i Kristiansand til å realisere fremtidens skole?* Fokuset i problemstillingen er kultur, ledelse og skoleutvikling. I den teoretiske tilnærmingen vil vi, med utgangspunkt i Fullan og Quinn (2017) sitt *Rammeverk for koherens i skoleutviklingen*, presentere en helhetlig strategi for utvikling av skolen til beste for elevenes læring. Dette er et rammeverk og en strategi som vil kunne støtte opp om realiseringen av fremtidens skole.

Kultur og ledelse er sentrale begreper både i problemstillingen vår, og sentrale elementer i rammeverket til Fullan og Quinn (2017). Om kulturen er noe organisasjonen *har* eller *er*, er av avgjørende betydning for leders muligheter for å få til endring og utvikling. For å skape oss en forståelse av kulturbegrepet, har vi valgt å ta utgangspunkt i Schein (1987) og Jamil (2014). Skolen står overfor store omveltninger i forbindelse med innføringen av ny læreplan, noe som stiller store krav til skolelederrollen. Ved hjelp av Lotsberg (2014) presenterer vi ulike ledelsesteoretiske retninger. Disse sammenholdes med kravene som stilles til skoleledere, for å håndtere den komplekse virkelighet.

Cameron og Quinn (2014) har studert hva som kjennetegner effektive organisasjoner og effektive ledere, og funnet at kulturen er av avgjørende betydning for organisasjoners suksess. De har identifisert tolv sentrale lederkompetanser som karakteriserer de mest effektive lederne, og knyttet disse opp mot organisasjonskulturen gjennom å sortere kompetansene i forhold til rammeverket for konkurrerende verdier. Vi avslutter den teoretiske tilnærmingen med å presentere de tolv lederkompetansene og Cameron og Quinn (2014) sitt rammeverk for konkurrerende verdier.

#### 3.1 Rammeverket for koherens i skoleutvikling

Ontarioregionen i Canada, med Michael Fullan i spissen, har fått mye oppmerksomhet og høstet stor anerkjennelse for det systematiske arbeidet de har gjort for å forbedre utdanningssystemet til fordel for elevenes læring. I boka *Koherens i skoleutvikling* (Fullan og Quinn, 2017), presenterer forfatterne et rammeverk for koherens, eller sammenheng, i skoleutvikling. Rammeverket er bygget rundt fire drivere eller nøkkelkomponenter som ledere må kombinere for å lykkes med å skape sammenheng og endring. Disse driverne

omtales som de riktige driverne, og skal i motsetning til de gale driverne, være effektive drivere for vellykket skoleutvikling.

De fire riktige driverne:

- å målrette innsatsen
- å utvikle samarbeidskulturer
- å legge til rette for dybdeløring
- å skape en ansvarskultur.

(Fullan og Quinn, 2017, s. 24).

*Figur 1 Rammeverket for koherens*



(Fullan og Quinn (2017, s. 33)

Figur 1 gir en oversikt over rammeverket med de fire driverne og med lederskapet sentralt plassert i midten.

Den første driveren, å målrette innsatsen, handler om å utvikle et felles moralsk formål som forplikter og gir retning, velge ut noen få ambisiøse mål og utvikle en klar strategi for

hvordan man skal nå målene. Fullan og Quinn (2017) peker på skolesektorens kompleksitet som en risikofaktor i forhold til at innsatsen og utviklingsarbeidet lett kan bli fragmentert og lite målrettet. Skoleledelsen må, sammen med de ansatte, ta kontroll over kompleksiteten. Det gjøres best gjennom å skape en samarbeidskultur som bidrar til nyskaping og kontinuerlig læring. Dette vil kreve endringsprosesser der ledere må være forbilder for praksis og delta i læringen selv, etablere rammer som skaper muligheter og skape en vei for endring (Fullan og Quinn, 2017).

Den andre driveren i rammeverket er; *å utvikle samarbeidskulturer*. Samarbeidskulturer utvikles best gjennom å utøve lærende lederskap. Fullan og Quinn (2017) peker i den sammenheng på noe de mener er en feilslutning i forhold til rektors utøvelse av lærende eller pedagogisk ledelse. Det at forskere har pekt på at skolelederen er den som, nest etter læreren, har størst betydning for elevenes læring, har ført til at mange rektorer har bundet seg selv opp til hyppige klasseromsbesøk og veiledning av enkeltlærere. I følge Fullan og Quinn (2017, s. 75) er en slik detaljstyring av lærerne ikke den mest effektive måten rektor kan jobbe på for å bevege skolen fremover. I stedet mener de at rektorene skal utøve *lærende ledelse* der de påvirker lærerne indirekte og gjennom kollektive prosesser. De tar til orde for en mer effektiv lederrolle som er fokusert på å utvikle profesjonell kapital. Det at rektor utøver lærende ledelse gjennom modellering vil skape troverdighet, tillit og kunnskap om hva som kreves av organisasjonen for å skape utvikling. Lærende ledere er opptatt av å skape størst mulig påvirkning på elevenes læring gjennom å konsentrere seg om få mål, utarbeide en klar strategi og jobbe med å skape felles forståelse og felles engasjement for prioriteringene (Fullan og Quinn, 2017).

Et nøkkelbegrep i rammeverket for koherens i skoleutviklingen er *kapasitetsbygging*. Kapasitetsbegrepet relateres i denne sammenheng både til evnen et individ eller en organisasjon har til å gjøre endringer, og til å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser. Et viktig poeng er også at kapasitetsbyggingen best skjer gjennom at lærere og ledere lærer sammen. Fullan og Quinn (2017) finner støtte for sine teorier i Hattie (2014) sine metastudier av hva som påvirker elevens læring. I følge Hattie (2014), er kollektiv effektivitet den faktoren som har størst effekt på elevenes læring. Kollektiv effektivitet kan sidestilles med det Fullan og Quinn omtaler som kollektiv kapasitet (Fullan og Quinn, 2017, s. 79). Fullan og Quinn (2017) peker videre på det paradoksale forholdet at det i skolen i stor grad velges helt andre strategier enn kollektiv kapasitetsbygging for å øke elevenes læringsutbytte.

Kompetanseheving og bygging av kapasitet skjer i stor grad gjennom at lærere og skoleledere går på kurs, tar videreutdanning eller deltar på seminarer. Disse kompetansehevingstiltakene er fokusert på å øke kompetansen og kapasiteten til enkeltindividet, men har ofte liten effekt på elevenes læring fordi det ikke fører til en kollektiv endring av praksis. Styrken i kollektiv kapasitetsbygging ligger i at den kombinerer kunnskapsbygging, kollektiv handling og konsistent fokus (Fullan og Quinn, 2017, s. 80). Kapasitetsbygging er en kollektiv prosess som både utvikler og bygger kulturen i organisasjonen.

*Å tilrettelegge for dybdelæring* er den tredje driveren i rammeverket. Essensen i denne driveren er å skaffe seg en dypere forståelse for læreprosessene og hvordan man kan påvirke disse. En slik forståelse gjør en i stand til å sette tydelige læringsmål og utvikle en mer presis pedagogisk praksis. For å få dette til, krever det samarbeid om kapasitetsbygging for alle involverte (Fullan og Quinn, 2017).

I følge Fullan og Quinn (2017) står vi overfor en læringsrevolusjon. En av driverne for denne revolusjonen er at den tradisjonelle skolen er utdatert og fremstår som kjedelig, ikke bare for elevene, men også for lærerne. Skolen har ikke hengt med i samfunnsutviklingen og er frakoblet elevenes virkelige liv. En annen drivkraft bak læringsrevolusjonen er at vi har fått stadig mer kunnskap om læring. Forskningen til blant andre Hattie (2014) har gitt oss økt innsikt og verktøyene til å gjøre læringen mer effektiv. Ny viten og ny pedagogikk, kombinert med nye digitale verktøy, har dermed gitt oss nye måter å skape engasjement og dybdelæring på (Fullan og Quinn, 2017).

Den fjerde driveren i rammeverket for koherens er; *å skape en ansvars kultur*. I denne driveren er *intern ansvarlighet* og *ekstern ansvarlighet* de to sentrale elementene. Vanligvis knytter vi ansvarlighet til det å ta ansvar for egne handlinger. Relaterer vi det til skolen, så er det ansvarligheten overfor elevenes læring som er kjernen (Fullan og Quinn, 2017). For å etablere en intern ansvarlighet i skolen må individer og grupper være villige til å påta seg et personlig, profesjonelt og kollektivt ansvar for kontinuerlige forbedringer og for at alle elever når sine mål. Den beste måten å utvikle den interne ansvarligheten på, er å jobbe med de tre første komponentene i rammeverket for koherens; å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer og å tilrettelegge for dybdelæring. Intern ansvarlighet er mest effektiv og kommer først, men man må også være seg bevisst det eksterne politikk- og ansvarlighetssystemet. En god måte å

forholde seg til det eksterne på, kan være å koble seg på og delta i ulike fora og nettverk og dermed kunne være med å påvirke og forbedre hele systemet (Fullan og Quinn, 2017).

Oppsummert kan vi si at rammeverket til Fullan og Quinn (2017) er en helhetlig og sammenhengende strategi for forbedring av elevenes læring. Skolen er en del av en kompleks virkelighet i stadig endring, noe som gjør det vanskelig for skoleledere å skape koherens, i utviklings- og endringsarbeidet. Rammeverket hjelper skoleledere til å velge de riktige endringsdriverne for å lære og bygge kapasitet i fellesskap, og på den måten bygge mer effektive og gode skoler.

Kultur er et sentralt element i rammeverket til Fullan og Quinn (2017), og det å utvikle en samarbeidskultur er identifisert som en av de fire riktige driverne for vellykket skoleutvikling. Vi vil nå se litt nærmere på kulturbegrepet.

## 3.2 Kulturteori

Kultur er et begrep som det kan være vanskelig å finne en entydig definisjon på, da det er mange ulike oppfatninger av hva kultur er. Et fellestrekk ved de ulike definisjonene, er at de ser på kultur som et kollektivt fenomen som deles av mennesker som omgås i felles omgivelser (Jamil, 2014; Jacobsen og Thorsvik, 2014; Strand 2007). I enhver organisasjon råder det en egen kultur. Det som kjennetegner kulturen på en arbeidsplass, kan ofte oppsummeres som «det er sånn gjør vi det her hos oss».

Det var først på 1980-tallet at organisasjonsforskere for alvor begynte å studere kulturen i organisasjoner som et eget fenomen. Erkjennelsen om at kultur var en viktig suksessfaktor, i tillegg til struktur, økonomi og teknologi, vokste frem og satte organisasjonskultur på dagsorden (Strand, 2007; Jacobsen og Thorsvik, 2014). Undersøkelser viste at organisasjonskulturen var avgjørende virksomhetens suksess, og kultur ble dermed sett på som et viktig strategisk fortrinn som kunne være med på å utvikle stadig mer effektive organisasjoner (Jacobsen og Thorsvik, 2014). Vi vil i det følgende se på forskjellene i hvordan man oppfatter kultur i en organisasjon, er det noe en organisasjon har eller er?

### 3.2.1 Kultur – noe en organisasjon har eller er?

Man kan trekke et skille mellom to ulike hovedretninger, når det gjelder hvordan man oppfatter og ser på kultur i en organisasjon. På den ene siden oppfattes kultur som noe en organisasjon har, men den andre retningen oppfatter kultur som noe en organisasjon er. Man kan med dette skille mellom et sosialt og et antropologisk syn på kultur (Jamil, 2014).

Edgar Schein, har et sosialt syn på kultur, og forstår kultur som noe en organisasjon *har*, og som det er mulig å påvirke. Han definerer kultur som:

*Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene (Schein, 1987, s. 7).*

I følge hans definisjon av kultur, er kultur noe en organisasjon har, og at de kulturelle normene og reglene som finnes i en organisasjon, kan endres og påvirkes av ledelsen. I lys av denne retningen kan man som leder bruke kultur som et instrument for å nå de målene man setter seg, og gjøre organisasjonen mer effektiv. Dette er et instrumentelt syn på kultur, da kultur oppfattes som et av flere instrumenter som ledelsen kan bruke for å nå sine mål for organisasjonen. Gjennom å arbeide med lojalitetsfølelse og tilhørighet kan man motivere sine ansatte til å yte mer på jobb, og dermed bidra til at målene kan nås raskere. Samtidig fungerer kultur som en mekanisme som regulerer og tilpasser organisasjonen til omgivelsene. Når de ansatte på en arbeidsplass har en felles oppfatning av normer og verdier, kan man si at organisasjonen har en organisasjonskultur (Jamil, 2014; Schein, 1987).

Den andre hovedretningen oppfatter kultur som noe en organisasjon er, og som skapes i kontakt mellom mennesker. Dette kalles for et deterministisk syn på kultur. Organisasjonen ses på som en metafor på samfunnet, og kulturen er et uttrykk av trender i samfunnet. Kulturen i organisasjonen gjenspeiler fellesskapets felles symboler og verdier, og er ikke noe som kan formes eller endres innad i en organisasjon, men den endrer seg ut fra den samfunnskulturen den er en del av (Jamil, 2014).

Tabell 1      *Forskjellene mellom de to hovedretningene innenfor kultur*

<b>Sosiologisk tilnærming</b>	<b>Antropologisk tilnærming</b>
Kultur er noe en organisasjon <b>har</b>	Kultur er noe en organisasjon <b>er</b>
Kultur finnes internt i organisasjonen	Kultur er ekstern i forhold til organisasjonen
Kultur er formet, skapt og manipulert av ledelsen	Kultur er vanskelig å forme, skape og manipulere
Kultur er en variabel	Kultur er et samfunnsuttrykk

(Jamil, 2014, s. 244).

Vi velger å ta utgangspunkt i den sosiologiske tilnærmingen, at kultur er noe en organisasjon har og som kan endres gjennom god ledelse (Schein, 1987; Jamil, 2014). I innledningen av dette kapitlet skrev vi at kulturen ofte kan oppsummeres som “slik gjør vi det hos oss”. Det å identifisere kulturen i egen organisasjon, kan være krevende. Schein (1987) er en av forskerne som har undersøkt dette, og som forklarer dette gjennom å peke på at kulturen eksisterer på ulike nivåer.

### **3.2.2. Organisasjonskulturens ulike nivåer**

I sin modell beskriver Schein (1987) kulturen ut fra tre ulike nivåer, ut fra hvor synlig og observerbart den er. Vi vil i det følgende gå nærmere inn på disse ulike nivåene i organisasjonskulturen.

#### *Nivå 1.      Artefakter*

Artefaktene den delen av kulturen som er synlig og som kan observeres. Artefakter kan innebære både fysiske uttrykk som arkitektur, kleskoder og teknologi, samt tekst, språk og atferd. I en organisasjon oppfattes artefaktene som kulturelle symboler, da de formidler

informasjon om både verdier, normer og grunnleggende antakelser. Selv om det kan være enkelt å observere de fysiske uttrykkene, må de kunne tolkes for å kunne fungere som symboler i en organisasjon.

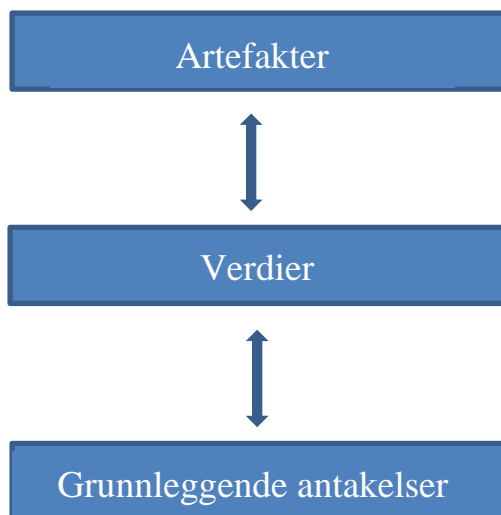
*Nivå 2. Verdier*

De forfektede verdiene i en organisasjon kan uttrykkes eksplisitt, og si noe om hva medlemmene oppfatter som riktig eller galt, eller hva som forstås som riktig. Verdiene synliggjøres gjennom artefaktene. Finner gruppa en løsning på en gjentakende utfordring, som de i fellesskap mener er god, vil denne verdien gradvis kunne gjennomgå en kognitiv transformasjon og bli en del av de grunnleggende antakelsene.

*Nivå 3. Grunnleggende antakelser*

De grunnleggende antakelsene tas for gitt og oppleves som sannheter av medlemmene i gruppa, og kan også beskrives som selve kjernen av kulturen i en organisasjon. Disse antakelsene er med på styre hvordan gruppa reagerer og fungerer, men ofte fungerer disse som ubevisste sannheter som er vanskelige å få tak på og endre (Schein, 1987; Jacobsen og Thorsvik, 2014)

*Figur 2 Kulturens ulike nivåer*



(Schein, 1987, s. 12).



Som leder, mener Schein (1987) at man kan arbeide både med å innarbeide, samt forsterke kultur, gjennom:

- hva man som leder er opptatt av, evaluerer og kontrollerer
- hvordan man reagerer på avgjørende kriser og hendelser
- hvordan man bevisst utformer roller, underviser og veileder
- hvilke kriterier som legges til grunn for belønning og økt status
- hvilke kriterier som legges til grunn når man rekrutterer, selekterer, forfremmer, pensjonerer og sier opp ansatte

(Schein, 1987, side 191).

Vi vil i denne oppgaven basere oss på det sosiologiske og instrumentelle synet på kultur, og legge til grunn at kultur er noe en organisasjon har, og som kan endres gjennom god ledelse. Det vil derfor være nyttig å studere både kulturen og ledelsen i en organisasjon, da god ledelse er avgjørende for å lykkes med arbeidet i en organisasjon (Schein, 1987; Jamil, 2014; Cameron og Quinn, 2014).

### 3.3 Ledelsesteori

Hvor stor betydning har ledere for organisasjoners resultater? Dette spørsmålet har over tid vært gjenstand for omfattende debatt, uten at man har klart å komme frem til et entydig svar. Debatten har i stor grad vært definert ut fra de organisasjonsvariabler ulike teoritradisjoner har valgt å fokusere på. På den ene siden har vi ledelsesteorien som vektlegger individkjennetegn og som mener ledere har stor betydning for organisasjonen, mens vi på den andre siden har organisasjonsteorien som har mindre tro på ledelse og vektlegger systemer og strukturer. Litt forenklet kan man si at ledelsesteorien impliserer at ledere har stor betydning for organisasjonen, mens organisasjonsteoriens ståsted er at ledere har liten eller minimal innvirkning på organisasjonen (Løtberg, 2014, s. 131).

Vi vil bruke Løtberg (2014) sin kategorisering av teorier som utgangspunkt for en kort presentasjon av ulike ledelsesteorier. Den første kategoriene har Løtberg kalt *Teorier om trekk ved ledere*. Innenfor denne retningen har man studert ledere som er blitt betegnet som framgangsrike for å se om man kan finne felles kjennetegn ved disse ledernes personlighetstrekk. De har ikke lyktes å komme frem til noen universell nøkkel til godt lederskap, men har identifisert noen forhold som synes å gå igjen hos framgangsrike ledere:

*De er sosialt interesserte, utviklende, lærevillig, informerte og motiverte og viser vilje til makt* (Lotsberg, 2014, s. 133).

Denne retningen har blitt kraftig kritisert for at man utelukkende ser på trekk ved lederne, uten å se dette i sammenheng med den organisasjonsmessige konteksten de skal opptre i. Som svar på denne kritikken har nyere varianter av ledertrekktaditionen bygd inn lederens medarbeidere som en forutsetning. Dette finner vi igjen i teorien om karismatisk ledelse. Tenkningen rundt karismatisk ledelse er basert på at medarbeiderne tillegger lederen visse egenskaper gjennom å observere han eller hennes atferd. Tillegger medarbeiderne lederen disse egenskapene, vil han eller hun lettere kunne få oppslutning om sine og organisasjonens mål (Lotsberg, 2014, s. 133). I ledertrekktaditionen er fokuset lederens personlige og individuelle egenskaper. Det forutsettes at lederens egenskaper er av helt avgjørende betydning for organisasjonen. En leder med de *rette* egenskapene vil derfor ha stor påvirkning på organisasjonen.

Den neste kategorien har Lotsberg (2014) kalt *Lederstilteorier og teorier om situasjonsbestemt ledelse*. Fokuset i denne retningen er forholdet mellom ledere og underordnede, og at lederstilen er av stor betydning for organisasjonen. Lederstil relateres til i hvilken grad lederen er menneskeorientert eller oppgaveorientert. Gjennom forskning ble det avdekket at de mest effektive lederne var mer menneskeorientert. Innenfor denne retningen finner vi også teorien om situasjonsbestemt ledelse. Teorien om situasjonsbestemt ledelse ble utviklet med utgangspunkt i dimensjonene menneskeorientering versus oppgaveorientering, samt at man trekker inn situasjonen det skal ledes i. I det ligger det at ingen lederstil i seg selv er den beste, fordi det er lederens totalsituasjon som avgjør hvilken stil som er mest hensiktsmessig (Lotsberg, 2014, s. 134). Det man kan si om denne teoriretningen er at den har et noe mer edruelig syn på lederskap enn ledertrekkteoriene, ved at situasjonen eller konteksten det skal ledes i tas med i betraktning. Men, det tas for gitt at leder kan håndtere de kontekstuelle forholdene og utfordringene ved å utøve den rette ledelsesformen eller bruke den rette ledelsesstilen (Lotsberg, 2014).

*Ledelse som ivaretagelse av sentrale organisasjonsfunksjoner* er den tredje teoriretningen Lotsberg (2014) presenterer. Fokus i denne retningen er at organisasjoners effektivitet avhenger av at noen grunnleggende funksjoner blir ivaretatt, og at det er et lederansvar å sørge for dette. Funksjonene kan kategoriseres ut fra om de rettet mot indre forhold i

organisasjonen og ytre forhold i organisasjonens omgivelser, og om de er rettet mot å ivareta stabiliseringsskapende eller endringsskapende oppgaver for organisasjonen. Til forskjell fra det to foregående retningene, er det i denne ledelsestenkningen ikke lederen i seg selv som er utgangspunktet. Her er fokuset organisasjonen og organisasjonsfunksjonene. Lederen har et mandat og et tydelig ansvar for å ivareta sentrale funksjoner, men kan gjennom delegering av ansvar og myndighet få andre i organisasjonen til å ivareta funksjoner.

Den fjerde kategorien betegner Lotsberg (2014) som *Ledelse som symbol*. Denne teoritradisjonen utviklet seg som et svar på de mer personsentrerte ledelsesoppfatningene som ledertrekk- og lederstilretningene representerer, og den troen de har på leders betydning for organisasjonen og organisasjonens resultater. Denne tradisjonen bryter med de personsentrerte ledelsesoppfatningene, og peker på at det er lite sammenheng mellom det ledelsen i organisasjoner foretar seg, og organisasjonens resultater. Likevel har mange stor tro på ledelse, fordi de tillegger ledelsen betydning uavhengig av hva som er årsaksfaktorene. Dette er gir ledelsen en symbolsk funksjon (Lotsberg, 2014, s. 137).

Til slutt peker Lotsberg (2014) på kategorien han kaller *Rolleteori og kompetansebegrepet*. En leder innehar en rolle, og til den rollen knyttes det noen forventninger. Leder må forholde seg til ulike aktører og interessenter både i og utenfor organisasjonen. Disse interessentene kan både ha ulike virkelighetsoppfatninger, og ulike krav og forventninger til lederen. Lederskapets hovedutfordring blir da å håndtere de ulike interessentene og de forventninger disse har (Lotsberg, 2014, s. 138). I denne retningen fokuseres det på lederens kompetanse og personlige nettverk. For å mestre lederrollen må leder ha høy relasjonell kompetanse og evne å knytte seg til nettverk der han eller hun får tilgang til og kompetanse om ulike regelsystemer og ulike måter å handle på. I en slik kompetansebasert modell utøves ledelse ved hjelp av distanserte vurderinger og praktisk fornuft. Videre forutsettes det at leder har god kompetanse, oversikt og god dømmekraft (Lotsberg, 2014).

Hensikten vår med å presentere Lotsbergs ulike ledelsesteoretiske retninger er å prøve å sirkle inn hvilken type lederskap som best vil imøtekomme de utfordringer vi står overfor i offentlig sektor og skoleverket. Lotsberg (2014) har, med utgangspunkt i ulike studier som er gjort av kommunalt lederskap i Norge, gjort seg noen betraktninger om hvilken ledelse kommuner og skoler trenger. Lotsberg (2014) peker på at ledelse blir sett på viktig innenfor den kommunale organisasjonen, men at det i liten grad har vært tradisjon for tydelig ledelse i denne sektoren.

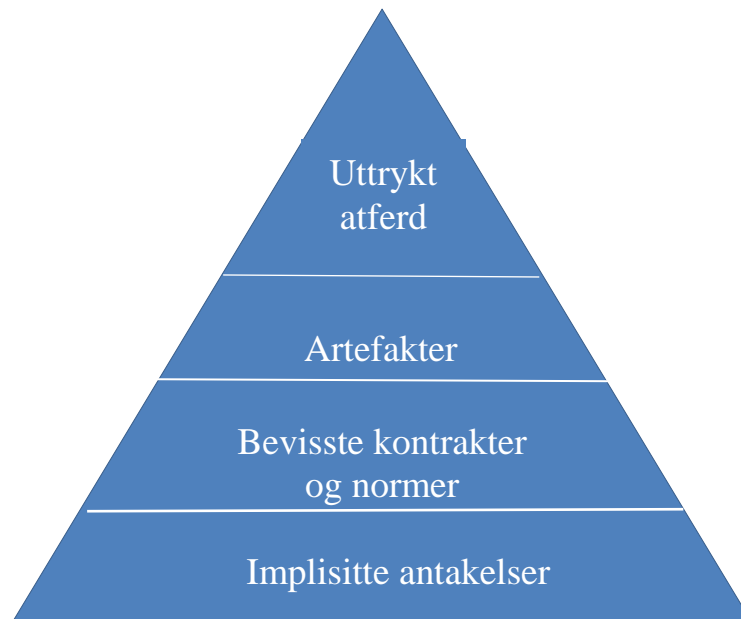
Offentlig sektor er kompleks og inneholder flere strukturelle forhold som til dels står i motsetning til en leders mandat. Rektorrollen trekkes frem som et eksempel på hvordan det kan oppstå sprik mellom forventninger til lederen og eksisterende rammebetingelser (Lotsberg, 2014). Økt oppmerksomhet på ledelse i offentlig sektor har også ført til en forskyvning av ledelsesideal fra fag og profesjon mot administrasjon og management. Også her kan rektorrollen brukes som eksempel på denne utviklingen. Fra å være en lederrolle med ansvar for administrasjon og daglig drift, har rektorrollen nå utviklet seg til en moderne og kompleks lederrolle der det, i tillegg til ansvar for personal, økonomi og fag, forventes både strategisk tenkning og endrings- og resultatfokus. Sett i lys av denne utviklingen, peker Lotsberg (2014) på den kompetansebaserte ledelsesmodellen som den som best matcher den komplekse konteksten og det mangfoldet av oppgaver som rektorjobben innebærer.

Vi har tidligere pekt på at skolelederrollen i fremtidens skole vil være kompleks og utfordrende, og at innføringen av ny læreplan vil kreve at det utvikles nye atferdsmønstre og ny praksis. For å lykkes med dette, må ledere jobbe med kulturelle endringsprosesser i skolene (Hillestad, 2017). Det å lede kulturelle endringsprosesser er krevende. Vi skal nå se nærmere på hvordan Cameron og Quinn (2014) knytter sammen lederkompetanse og kultur gjennom sitt rammeverk.

### **3.4 Competing Values Framework**

Competing Values Framework, heretter omtalt som rammeverk for konkurrerende verdier, er et anerkjent rammeverk verden over, brukt for å vurdere kulturen i en organisasjon. Dette rammeverket bygger på Cameron og Quinn sin forståelse av at kultur er noe en organisasjon har, og at kultur er en sosial konstruksjon som er med på å binde organisasjonen sammen. I likhet med Schein (1987), forklarer Cameron og Quinn (2014) at kultur kan være vanskelig å få tak på, da kjernen av kulturen ikke er synlig og at organisasjoner ikke alltid er klar over sin egen kultur før de erfarer en ny kultur, eller at kulturen synliggjøres gjennom en modell eller et rammeverk (Cameron og Quinn, 2014). I tillegg til de tre nivåene av en organisasjonskultur som Schein (1987) trekker frem, har Cameron og Quinn (2014) supplert med et fjerde nivå; uttrykt atferd. Elementene av organisasjonskultur kan dermed fremstilles slik:

Figur 3      *Elementer av organisasjonskultur*



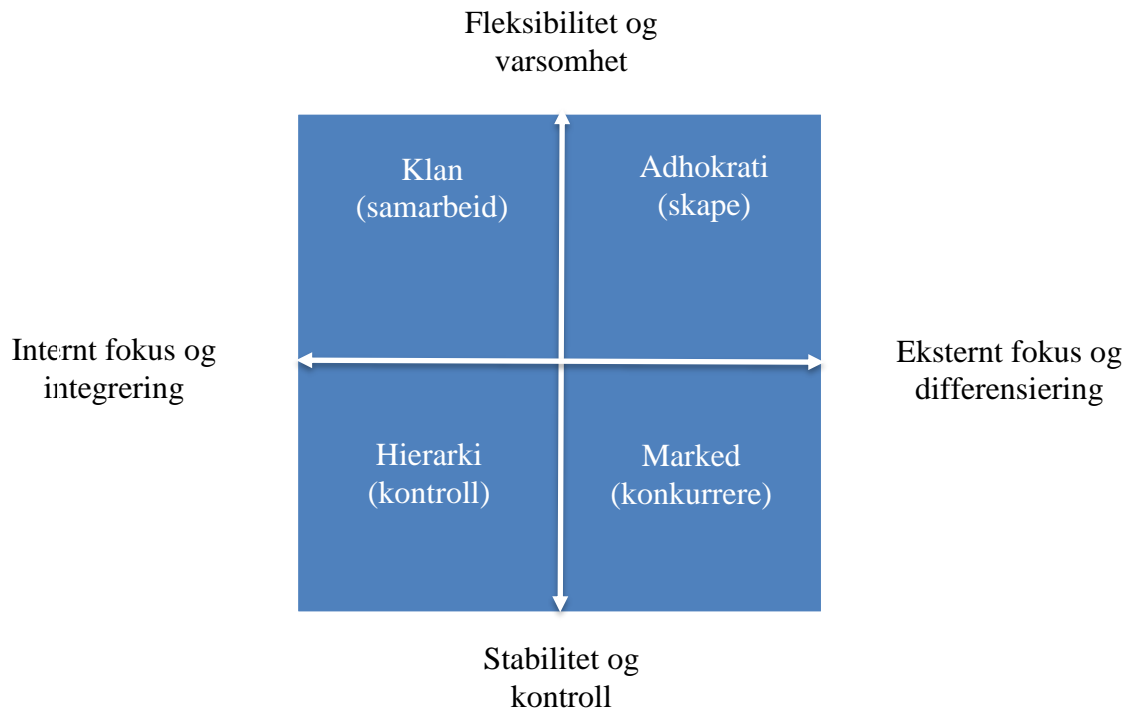
(Cameron og Quinn, 2014, side 20).

Skal man klare å endre en kultur, er det viktig å ha kjennskap til hvert av disse nivåene. For å klare å identifisere kulturen i en organisasjon, utarbeidet Cameron og Quinn (2014) dette rammeverket. De argumenterer for at kultur er av stor betydning for effektiviteten i en organisasjon, samt at organisasjoner med en tydelig og gjenkjennelig kultur skiller seg positivt ut.

Rammeverket ble i utgangspunktet utviklet gjennom forskning som rettet seg mot hvilke indikatorer som kunne være avgjørende for en organisasjons effektivitet. To hoveddimensjoner ble vektlagt. Den ene av disse tar for seg effektivitetskriteriene fleksibilitet versus stabilitet, mens den andre dimensjonen skiller mellom effektivitetskriteriene internt versus eksternt fokus. Disse dimensjonene danner til sammen fire deler, fire klynger med kriterier som kan være med og definere kjerneverdier i en organisasjon, og hva som anses som riktig og passende innad i en organisasjon. Noen organisasjoner anses som effektive om de stadig endrer seg, tilpasser seg og er organiske, mens andre organisasjoner anses som effektive i kraft av å være stabile, forutsigbare og mekaniske. De fire kjerneverdiene som er

utarbeidet, representerer konkurrerende antakelser, og er skjematisk fremstilt i figuren under (Cameron and Quinn, 2014, side 37-39).

Figur 4 Rammeverk for konkurrerende verdier



(Cameron and Quinn, 2014, side 40).

- **Hierarki - (kontroll-) kultur**

Denne organisasjonskulturen kjennetegnes av å være formalisert, med en tydelig struktur og kontrollerende omgivelser. Effektivitet skapes gjennom stabile og forutsigbare prosesser, samt klare prosedyrer og arbeidsinstrukser. Som leder i en slik kultur er det koordineringsrollen og evnen til å organisere arbeidet, samt kontrollere utført arbeid, som står i hovedfokus. Suksesskriteriene er pålitelighet, lave kostnader og god kvalitet (Cameron og Quinn, 2014; Jacobsen og Thorsvik, 2014).

- **Marked - (konkurrans-) kultur**

En arbeidsplass preget av markeds kultur er en resultatorientert arbeidsplass, hvor fokuset på å vinne fungerer som limet i organisasjonen. En av de grunnleggende antakelsene i markeds kulturen, er at omgivelsene er fiendtlig innstilt, og at kundene er kresne. Derfor må organisasjonen hele tiden jobbe for å levere et best mulig produkt til en best mulig pris, slik at de vinner markedsandeler og passerer konkurrentene. Det

er også dette som fungerer som suksesskriterier ved en slik arbeidsplass. Lederne i en markeds kultur er ofte selv konkurranseorienterte og er de som driver prosessene fremover. I en slik kultur kreves det ofte mye av medarbeidere, og det forventes at man hele tiden er fremoverlent og gjør sitt ytterste for å prestere best mulig (Cameron og Quinn, 2014; Jacobsen og Thorsvik, 2014).

- **Klan - (samarbeids-) kultur**

Denne idealtypen kalles klan, da den har klare likheter med en familieorganisasjon, hvor organisasjonen virker mer som en utvidet familie, enn en økonomisk enhet. Fokuset på felles verdier og mål, og bruk av teamarbeid står sterkere enn regler og prosedyrer i hierarkier. De ansatte får ta del i utviklingen av bedriften, og ledelsen forplikter seg også til å legge til rette for deltakelse, engasjement og lojalitet hos sine ansatte. Behovet for “å være oss” står sterkt, og medlemmer i en bedrift som er preget av klankulturen deler ofte mye av seg selv, og forpliktelsen er høy. Suksesskriteriene defineres av klimaet internt i organisasjonen, samt interessen for menneskene som er en del av den. Det som er med på å holde organisasjonen sammen, er en felles historie, tradisjon og lojalitet (Cameron og Quinn, 2014, s 46-49). Effektivitet skapes gjennom tett samarbeid, og lederen i en slik organisasjon fungerer ofte som lagbygger og tilrettelegger (Jacobsen og Thorsvik, 2014).

- **Adhokrati - (skape-) kultur**

Denne idealtypen for organisering kjennetegnes av å være dynamisk og kreativ. Fokuset ligger på å være proaktive, skapende og tørre å ta sjanser, for å sammen kunne skape noe nytt og innovativt. Det er en kultur hvor individet står sterkt. Suksesskriteriene defineres ut fra i hvilken grad bedriften klarer å være ledende i ny kunnskap, samt produsere nye og unike produkter (Cameron og Quinn, 2014, s 49-52). Lederen i en slik kultur er selv innovativ og visjonær, samt har ofte en rolle som entreprenør. Ofte kan det være høyt konfliktnivå i en organisasjon preget av adhokratikultur, men dette er både akseptert og i mange tilfeller ønsket, da det kan være en kilde til innovasjon (Jacobsen og Thorsvik, 2014).

Utifra rammeverket for konkurrerende verdier, er det utarbeidet kartleggingsverktøyene OCAI, for vurdering av organisasjonskultur og MSAI, verktøy for vurdering av ledelseskompetanse. Vi vil komme nærmere inn på disse i metoddelen, da dette er verktøy

som vi benytter oss av, og legger til grunn for vår analyse av hvorvidt ungdomsskolene i Kristiansand står rustet for å møte fremtiden.

I kapittel 3.5 vil vi presentere de tolv lederkompetansene som Cameron og Quinn mener er avgjørende for om en leder lykkes i sin organisasjon.

### 3.5 Ledelse og organisasjonskultur

Cameron & Quinn har, sammen med andre forskere, identifisert ledelsesferdigheter som karakteriserer de mest effektive lederne og de mest effektive organisasjonene over hele verden (Cameron & Quinn, 2014, s. 137). Cameron & Quinn (2014) har videre kategorisert lederferdighetene i tolv lederkompetanser og knyttet dem opp mot organisasjonskulturen gjennom å sortere kompetansene i forhold til rammeverket for konkurrerende verdier.

Figur 5 De tolv lederkompetansene satt inn i rammeverket for konkurrerende verdier:



(Cameron & Quinn, 2014, s. 139)

Sammenhengen mellom kulturtype og lederkompetanser synliggjøres i denne figuren. Det at Cameron og Quinn (2014) knytter kultur og ledelse så tett sammen i sitt rammeverk, viser



betydningen av at ledere innehar de riktige lederkompetansene for å kunne påvirke og videreutvikle kulturen i ønsket retning.

Når vi vet at så mange som tre fjerdedeler av alle endrings- og omstillingsprosesser mislykkes på grunn av forsømmelse av organisasjonskulturen (Cameron og Quinn, 2014, s. 1), vil ledere som ønsker å lykkes med endringsprosesser måtte vie kulturen stor oppmerksomhet. Dette understøttes også av Schein (1987) som mener en leders viktigste oppgave er å påvirke kulturen. Cameron og Quinn (2014) viser videre til at kulturelle endringsprosesser kan ledes gjennom systematisk arbeid over tid, og har utarbeidet en prosessbeskrivelse og en metode for hvordan man kan endre kulturen på en effektiv måte.

Cameron og Quinn (2014) bruker begrepene *hierarki*, *marked*, *klan* og *adhokrati* som betegnelser på de fire ulike kulturuttrykkene. For at det skal bli enklere å forstå hva det legges vekt på i hver del, har de koblet på passende verb for å synliggjøre dette. Vi opplever at det i vår kontekst er mest naturlig å bruke verbene når vi viser til de ulike kulturuttrykkene. Derfor vil begrepsbruken videre i oppgaven bli:

- *kontroll* (i stedet for hierarki)
- *konkurrans*e (i stedet for marked)
- *samarbeid* (i stedet for klan)
- *skape* (i stedet for adhokrati)

## 4.0 Metode og design

Formålet med undersøkelsene våre er å finne ut hva som kjennetegner både kultur og ledelse i ungdomsskolene i Kristiansand i dag. Vi ønsker å undersøke om det er samsvar mellom disse, for så å se på hvilke forutsetninger kulturen og ledelsen ved ungdomsskolene har for å realisere fremtidens skole. For å undersøke dette vil vi starte med å se på hva som skal kjennetegne fremtidens skole, hvilke utfordringer som trekkes frem og føringer som legges. Dette ønsker vi å gjøre ved å se på skole som politikkområde i et historisk lys, og trekke linjene fra etterkrigstiden og frem til i dag. Dernest ønsker vi å få informasjon om hva som kjennetegner både nåværende og ønsket skolekultur og ledelse ved ungdomsskolene i Kristiansand, og se om dette harmonerer med de føringer som trekkes frem i styringsdokumentene. Vi vil i følgende gjøre rede for forskningsdesign, valg av metode, spørreskjemaene OCAI, MSAI, valg av respondenter, gjennomføring, mulige feilkilder, samt metodens validitet og reliabilitet. For å kartlegge kulturen og lederkompetansen, ønsker vi å bruke kvantitativ metode og de empiriske spørreskjemaene OCAI og MSAI.

### 4.1 Valg av forskningsdesign

Vi ønsker som nevnt å kartlegge hvilken kulturtype som dominerer ved ungdomsskolene i Kristiansand, samt hvilke lederkompetanser rektorene i ungdomsskolen i Kristiansand har. Jacobsen (2015) trekker frem at mens et ekstensivt design går i bredden, tar for seg flere enheter og ofte har som mål å kunne generalisere, går et intensivt undersøkelsesopplegg mer i dybden i en enhet. Vi vil derfor gjøre bruk av et ekstensivt design, da vi ønsker å gå i bredden og innhente informasjon fra alle ungdomsskolene i kommunen, istedenfor å gå i dybden og analysere en enkelt skole. Målet vårt er da også å kunne generalisere, og kunne trekke noen slutninger om hvilken kulturtype og hvilke lederkompetanser som er fremtredende ved ungdomsskolene i Kristiansand, samt i noen grad også predikere hvilke forutsetninger skolekulturen og ledelsen har for å møte fremtidens skole.

## 4.2 Valg av metode

Hvilken metode man velger å bruke, avhenger av problemstilling og undersøkelsesdesign. Det er fordeler og ulemper knyttet både til kvalitativ og kvantitativ metode. Vi vil i det følgende peke på noen av disse, før vi går nærmere inn på begrunnelsen for vårt valg av metode.

I følge Jacobsen (2015) bør kvalitativ metode anvendes når man har lite kunnskap om fenomenet en ønsker å studere, og når man ønsker dybdeinformasjon om en enhet eller et fenomen. Noen av fordelene ved bruk av kvalitativ metode, er fleksibiliteten som ligger i datainnsamlingen, muligheten for å fange opp nyanser og kompleksitet, samt stor grad av åpenhet og nærhet mellom undersøker og den som undersøkes. På samme tid er det ressurskrevende å samle inn kvalitative data og de kan være vanskelige å tolke på grunn av dataenes kompleksitet. Det kan også være vanskelig å generalisere ut fra kvalitative data, nettopp på grunn av at de ofte går i dybden, samt at nærheten til respondenten kan være med på å gjøre den analytiske prosessen utfordrende.

Kvantitativ metode, på den andre siden, bør anvendes når man har god kjennskap til fenomenet man ønsker å studere, når man ønsker å samle inn data fra flere enheter, samt ha mulighet til å generalisere. En åpenbar fordel ved bruk av kvantitativ data, er at de er relativt lite ressurskrevende å hente inn, samt at de er standardiserte, noe som også er med på å gjøre det enklere å behandle og analysere store mengder informasjon. En av ulempene med kvantitative data, er at informasjonen man innhenter blir på det overfladiske nivået og man klarer vanskelig å fange opp nyanser hos respondenten, da undersøkelsene ofte består av spørsmål med fastsatte svaralternativ. På samme måte som nærhet kan gjøre den analytiske prosessen vanskelig ved bruk av kvalitativ metode, kan avstanden som oppstår mellom undersøker og respondent ved bruk av kvantitativ metode føre til lav forståelse for fenomenet som faktisk undersøkes (Jacobsen, 2015).

Med utgangspunkt i at vi har valgt et ekstensivt design, og ønsker å innhente data om kultur og lederegenskaper ved alle de ni ungdomsskolene i Kristiansand, vil vi benytte oss av kvantitativ metode. Vi har begge god kjennskap til ungdomsskolene i Kristiansand, en av oss som tidligere skoleleder og en som tidligere lærer. Jacobsen (2015) trekker frem at det å ha kjennskap til fenomenet man ønsker å studere, er en fordel når man velger kvantitativ metode. En annen fordel ved å bruke kvantitativ metode, er at vi får litt distanse mellom oss som undersøkere og respondentene ved skolene. Da vi kjenner mange av dem som har svart på

undersøkelsen, mener vi at ved å bruke kvantitativ metode unngår å komme for nært på respondentene, noe som kan være med på å påvirke svarene. Vi opprettholder også en viss distanse til respondentene når respondentene svarer på en digital undersøkelse. Dette er en individualistisk metode, hvor vi får fram hva enkeltindivider mener, men hvor det er summen av hva enkeltindivider mener som er interessant å se på, ikke hva de svarer som gruppe (Jacobsen, 2015). Samtidig har det vært en klar fordel at vi på en enkel måte kan sende ut og innhente informasjon fra mange respondenter, og at det vil være mulig å generalisere ut fra dataene vi har samlet inn. Som Jacobsen (2015) også peker på, vil det å bruke kvantitativ metode være hensiktsmessig når man skal samle inn data fra flere enheter. En annen ulempe, som vi også vil se nærmere på, er at vi ved å sende ut en undersøkelse elektronisk, kan risikere at respondentene tolker spørsmålene ulikt og at det er vanskelig å fange opp nyanser. Ved å bygge oppgaven vår på Cameron og Quinn (2014) sitt rammeverk for konkurrerende verdier, og deres standardiserte undersøkelserOCAI ogMSAI, mener vi å kunne innhente nyttig og reliabel informasjon som kan brukes for å svare på vår problemstilling.

Noe av kritikken mot bruken av standardiserte undersøkelser, er at undersøkeren på forhånd definerer hva det er relevant å spørre om og hvilke svaralternativer respondenten kan velge mellom. Det er med andre ord ikke rom for å utdype og forklare nærmere. Dersom vi skulle gitt rom for kommentarer og åpne spørsmål, måtte vi lagt dette til selv. SpørreskjemaeneOCAI ogMSAI legger ikke opp til dette, og vi tok også en vurdering på at det ikke var nødvendig å gjøre dette, for å få belyst problemstillingen vår på en god måte.

### **4.3 SpørreskjemaeneOCAI ogMSAI**

SpørreskjemaetOCAI, Organizational Cultural Assessment Instrument, er utarbeidet av Cameron og Quinn (2014). Dette verktøyet baserer seg på deres rammeverk for konkurrerende verdier, som vi har gjort rede for i teoridelen. Dette rammeverket er anerkjent verden over, brukt for å identifisere og bidra til endring av både kultur og ledelse. Å bruke ferdige spørreskjema, som er gjennomprøvd og godt teoretisk forankret, mener vi vil være fornuftig for å samle inn både valide og reliable data. På lik linje, vil vi ta utgangspunkt i deresMSAI, Management Skills Assessment Instrument, en undersøkelse som er utviklet for å vurdere ledelseskompetanse (Cameron og Quinn, 2014). De versjonene vi benytter er oversatt, testet og videreutviklet ved Senter for Anvendt Kommunal Forskning ved Universitetet i Agder.

### *OCAI - Organizational Culture Assessment Instrument*

OCAI er et spørreskjema, som baserer seg på rammeverket for konkurrerende verdier. Dette verktøyet gir ledere, eller forskere, mulighet for å få en presis vurdering av kulturen i en organisasjon. Ikke bare er dette nyttig i forbindelse med endringsprosesser, men også for å forstå og lede egen organisasjon på best mulig måte. Respondentene skal ta stilling til seks punkter, hver av disse med fire alternativer, som forklarer de grunnleggende uttrykkene for organisasjonskulturen. Man skal som respondent både ta stilling til den nåværende kulturen, og den ønskede. Kulturprofilen som man sitter igjen med etter endt undersøkelse er et viktig verktøy for ledelsen, for å kunne forstå den rådende kulturen og for å kunne gjøre endringer i organisasjonen (Cameron & Quinn, 2014).

De seks punktene respondentene skal ta stilling til er:

- 1. de dominerende karakteristikene i organisasjonen eller hvordan organisasjonen er*
  - 2. ledelsesstilen og tilnærmingen som gjennomsyrrer organisasjonen*
  - 3. ledelsen av de ansatte eller stilen som karakteriserer hvordan ansatte blir behandlet, og hvordan arbeidsmiljøet er*
  - 4. organisasjonslimet eller forbindelsesmekanismer som holder organisasjonen sammen*
  - 5. den strategiske vektleggingen som definerer hvilke områder som driver organisasjonsstrategien*
  - 6. suksesskriteriene som avgjør hvordan seire blir definert, og hva som blir belønnet og feiret*
- (Cameron og Quinn, 2014, s.171).

Disse seks innholdsdimensjonene gjenspeiler kulturen i organisasjonen, og selv om listen ikke er uttømmende, så har tidligere forskning vist at disse seks dimensjonene er egnet for å gi et riktig bilde av den gjeldende kulturen i en organisasjon. Hovedårsaken til dette er at selve kjernestrukturen til rammeverk for konkurrerende verdier stemmer overens med de dominerende psykologiske arketyperne, og at informanter derfor klarer å bruke en struktur de kjenner, for å kunne gi score til egen organisasjonskultur (Cameron og Quinn, 2014, s. 172). Hver av disse seks innholdsdimensjonene består av fire alternativer. Når man besvarer undersøkelsen, skal man fordele 100 poeng mellom disse alternativene ut fra hvilke alternativ som best kjennetegner din organisasjon. Dette skal man gjøre i to kolonner, for på den måten å svare ut fra hva som kjennetegner organisasjonen i dag, men også hvordan man ser for seg organisasjonen burde sett ut i fremtiden. Denne ipsative vurderingsskalaen er med på å fremtvinge en bevissthet hos deltakerne i undersøkelsen, samt at den også er med på å skape

avhengige svar, som gjør det enklere å analysere og sammenligne resultater (Cameron og Quinn, 2014).

#### *MSAI (Management Skills Assessment Instrument)*

MSAI er et verktøy, hvor lederen selv skal vurdere sin egen ledelseskompetanse ved å ta stilling til påstander om lederatferd, ved å gradere hvor enig man er i påstandene, ved hjelp av svaralternativer fra 5 og ned til 1. Gir man en 5 betyr det at man er meget enig og så går skalaen ned til 1 som står for meget uenig. Det understrekes i forkant av undersøkelsen at det er viktig å ta stilling til utsagnene med utgangspunkt i faktisk, ikke ønsket atferd. Forskning og analyser har blitt gjort for å sjekke i hvilken grad MSAI måler lederferdigheter som passer sammen med rammeverket for konkurrerende verdier, og det konkluderes med at MSAI er et verktøy som kan være til god støtte og hjelp i en kulturendringsprosess. Det er samsvar mellom lederferdighetene som måles, og kultur- og kompetansedimensjonene i rammeverket for konkurrerende verdier (Cameron og Quinn, 2014).

Det å kombinere bruken av både OCAI og MSAI for å se både på kultur, men også lederferdighetene ved ungdomsskolene i Kristiansand, mener vi kan være med på å gi et nyttig utgangspunkt for både å kunne gi et bilde av hvordan ståa er i dag, men også i hvilken grad ungdomsskolene i Kristiansand står rustet for å realisere fremtidens skole.

## **4.4 Valg av respondenter og gjennomføring**

Med utgangspunkt i at vi ønsker å undersøke kulturen og ledelseskompetansen ved ungdomsskolene i Kristiansand, landet vi på at vi ønsket å innhente informasjon fra de ni skolene i kommunen som er rene ungdomsskoler, med kun 8.-10.trinn. Grunnen til at vi ønsker å begrense datainnsamlingen til en kommune er at skolene i kommunen har en del til felles, gjennom ulike nettverkssamarbeid, og det kan være interessant å se på kultur og ledelseskompetanse på skolene i kommunen som helhet. Ved å avgrense til respondentgruppa til ungdomsskolene i Kristiansand, vil det også i noen grad være mulig å generalisere, og si noe om hvordan ungdomsskolene i Kristiansand står rustet i møtet med fremtidens skole. Vi startet med å melde undersøkelsen inn til NSD. Deretter innhentet vi godkjenning fra oppvekstdirektøren, før vi tok kontakt med rektorene ved de ni aktuelle skolene per telefon, for å informere og invitere både rektorer og pedagoger til å delta i undersøkelsene. Etter at den første kontakten var etablert, foregikk videre kommunikasjon via epost. Vi ønsket i utgangspunktet å kartlegge lederkompetansen til samtlige ni skoleledere, og 10 pedagoger på

hver skole. Selv om det varierer hvor mange lærere som er ansatt ved hver skole, tenkte vi at 10 respondenter fra hver skole ville utgjøre et representativt utvalg. Det var ikke like enkelt å få nok respondenter på alle skolene, og på noen skoler ble det derfor sendt ut et lavere antall undersøkelser enn ønskelig. En av skolene ønsket ikke å bli med, hverken på OCAI eller MSAI. På en annen skole svarte rektor på MSAI, men ingen av lærerne på denne skolen ønsket å delta på kulturkartleggingen. På en tredje skole ønsket ikke rektor selv å bli med, men vi fikk lov å sende forespørsel direkte til pedagogene på skolen. Dette gjorde vi via mail, og fikk respons fra fire pedagoger som ønsket å delta. En fjerde skole hadde allerede gjennomført OCAI og vi var så heldige å få tilgang til resultatene, og foretok et tilfeldig utvalg av ti respondenter. Rektor på denne skolen ønsket ikke å svare på MSAI. En femte skole sa, gjennom skoleleder, seg villig til å bli med på begge undersøkelsene. utfordringen her var å få nok pedagoger til å samtykke at de ønsket å delta. Derfor ble undersøkelsen kun sendt ut til fire respondenter på denne skolen. På de resterende fire ungdomsskolene i kommunen, fikk vi samtykke til å sende ut OCAI til 10 pedagoger og MSAI til skoleleder. Totalt ble det derfor trukket ut 64 respondenter fra de 8 ungdomsskolene, som samtykket til å bli med på undersøkelsen. Lærerne ble tilfeldig trukket ut fra dem som hadde takket ja til å delta i undersøkelsen. Totalt sendte vi derfor ut OCAI undersøkelsen til 58 pedagoger, hvorav 52 svarte på undersøkelsen, men av disse var det to som kun hadde besvart noen spørsmål. Vi valgte å legge disse to til sides, og forholde oss til de 50 som hadde fullført undersøkelsen. Dette for å styrke reliabiliteten i datagrunnlaget. Vi fikk til slutt inn 50 fullstendige svar på OCAI, som vi har lagt til grunn for vår analyse. Dette tilsier at vi fikk en svarprosent på 55,59 %, hvis vi tar utgangspunkt i vårt ønskede antall respondenter på 90. Får man en svarprosent som er over 50 %, og man sikrer at det ikke er systematisk skjevt frafall, regnes resultatet som tilfredsstillende (Jacobsen, 2015, s. 310). Det er en viss skjevhet i våre resultater, når det kommer til antall respondenter på hver skole. Selv om ungdomsskolene likner hverandre, med tanke på profesjoner som er representert og det felles samfunnsoppdraget skolene har, kan det være kulturvariasjoner mellom den enkelte enhet. Likevel mener vi at når syv av ni ungdomsskoler er representert, kan resultatene gi et representativt bilde av den dominerende og ønskede kulturen ved ungdomsskolene i Kristiansand.

MSAI ble sendt ut til seks skoleledere, som alle svarte fullstendig på undersøkelsen. Totalt fikk vi der seks svar, av ni mulige. Dette utgjør en svarprosent på 66,67 %. Følger vi samme tommelfingerregel, som den Jacobsen (2014) refererer til, vil en svarprosent over 60 tilsi at

resultatet er godt, og når det er over 70% er svaret meget godt (Jacobsen, 2015:310). Vi kan derfor anta at resultatene vi fikk inn på MSAI-undersøkelsen er representative. Med utgangspunkt i at dette er datamaterialet vi har, og den relativt høye svarprosenten, mener vi å ha grunnlag for å generalisere og gi et bilde av hvordan skoleledere ved ungdomsskolene i Kristiansand selv vurderer egne lederkompetanser.

Det er mulig at vi kunne fått en høyere andel som ønsket å delta på undersøkelsene om vi hadde oppsøkt skolene, og selv informert om undersøkelsene, enn om rektorene på den enkelte skole kontaktet pedagogene for oss. Samtidig mener vi at vi sikret den nødvendige distansen, ved å la lærerne svare anonymt via mail. Både OCAI- og MSAI- undersøkelsen ble sendt ut digitalt via SurveyXact. Vi sendte ut undersøkelsene til de første respondentene som sa seg villig til å delta, 23.04.18, og de siste ble sendt ut 30.05.18. Vi måtte purre to ganger på svar. I purringene skrev vi at undersøkelsene ble avsluttet i juni 2018. Rent bortsett fra tre respondenter, hadde alle svart på undersøkelsene innen 21.06.18. Vi hadde ikke avsluttet undersøkelsene inne i SurveyXact, så da vi fikk en svar fra en respondent på OCAI i september, og ytterligere to svar på MSAI i oktober 2018, valgte vi å ta disse svarene med i datagrunnlaget. Vi vil kommentere dette nærmere i neste avsnitt.

#### **4.5 Mulige feilkilder**

Nettopp det at undersøkelsene var åpne over så lang tid, kan være en feilkilde, siden begge undersøkelsene skal gi et bilde av kultur og lederferdigheter på det tidspunktet undersøkelsen gjennomføres. Tidsrommet for innsamling av data var planlagt å være avgrenset til en periode før sommerferien, men da det var vanskelig å få nok respondenter, da særlig på MSAI, holdt vi undersøkelsene åpne frem til oktober. Dette sikret oss flere svar, og særlig når det gjelder svarprosenten på MSAI, bidro de siste svarene til at denne ble høy nok til at vi kan trekke noen konklusjoner ut fra resultatene. Siden vi valgte et ekstensivt design, å gå i bredden og ikke i dybden på en enkelt skole, mener vi at dette lange tidsrommet ikke er med på svekke dataenes reliabilitet. Skulle vi derimot gjennomført undersøkelsene på en enkeltskole, ville et mer avgrenset tidsrom vært hensiktsmessig, for å få et mest mulig samlet og riktig bilde av kulturen på det gitte tidspunktet.

En annen mulig feilkilde, kan knyttes opp mot utvalget. Vi ønsket, som tidligere nevnt, å trekke ut ti respondenter fra hver skole, til å svare på OCAI, samt samtlige ni skoleledere til å



svare på MSAI. Dette viste seg, som vi allerede har vært inne på, å være vanskelig. Det å få samtykke til at pedagogene ønsket å bli med, var en forutsetning for at vi kunne sende ut OCAI-undersøkelsen. På noen skoler fikk vi inn nok samtykkeskjemaer til å kunne foreta et tilfeldig utvalg, mens det på andre skoler var det så få som ønsket å delta, at vi ikke kunne foreta noe utvalg. Det er årsaken til at det på noen skoler kun er sendt ut så få som fire undersøkelser. En kan videre stille seg spørsmål om det er en ensartet gruppe som ønsker å bidra på slike undersøkelser, eller om vi respondentene våre representerer mangfoldet av pedagoger som underviser i ungdomsskolen i Kristiansand. I og med at vi kunne foreta et tilfeldig utvalg på noen av skolene, og at vi totalt fikk en svarprosent på 55,59 på OCAI, velger vi å generalisere på bakgrunn av de dataene vi har samlet inn. Ut fra det samlede uttrykket, er det grunn til å tro at utvalget er representativt. Når det gjelder antall respondenter og svarprosent på MSAI, så mener vi at når 6 av 9 rektorer svarte på denne, noe som gir en svarprosent på 66, 67%, er svarprosenten høy nok og grunnlaget godt til å generalisere ut fra de innsamlede data. Vi viser også til Jacobsen (2015) sine betraktninger rundt svarprosent, som vi gikk nærmere inn på i kapittel 4.4.

En annen utfordring som ligger i det at vi brukte et ferdig standardisert spørreskjema, som er oversatt fra engelsk til norsk, ligger i hvordan respondentene tolket spørsmålene de skulle svare på. Vi fikk noen tilbakemeldinger i etterkant av at undersøkelsene var gjennomført, på at noen av spørsmålene var litt vanskelige å forstå. Dette er en kjent utfordring når man velger kvantitativ metode, og da særlig når undersøkelsen sendes ut digitalt og kun består av ferdig standardiserte spørsmål (Jacobsen, 2015). Samtidig er det fordeler med at begge undersøkelsene er standardisert, og gjennomprøvd. Dette gjelder særlig den originale engelske versjonen, men også den norske versjonen har blitt benyttet i flere prosjekter og innad i organisasjoner. Dette taler for at spørsmålene både i OCAI og påstandene i MSAI er gjennomprøvd, og at vi i stor grad kan stole på at det innsamlede datamaterialet gir oss et bilde på kulturen og lederferdighetene, som vi ønsker å bruke som grunnlag for vår analyse.

Valget vårt på å kombinere bruken av MSAI og OCAI, er kanskje noe uvanlig. Likevel mener vi det gir et bilde på hvordan lederne opplever egne lederferdigheter og pedagogene kulturen, og om disse matcher. En feilkilde her kan likevel sies å være at en ofte scorer egne ferdigheter noe høyt, og at bildet muligens hadde blitt noe annerledes om pedagogene skulle score lederferdighetene til egen leder. Sett i etterkant, burde vi kanskje ha gjort en undersøkelse, for å måle nettopp dette, hvordan pedagogene scorer lederferdighetene til egen leder. Samtidig

ser vi at dataene vi har samlet inn gir grunnlag for å si noe om både kultur og lederferdigheter ved ungdomsskolene i Kristiansand, og om det er samsvar mellom disse.

En siste feilkilde vi ønsker å peke på, er vår behandling av det innsamlede datamaterialet. Undersøkelsene ble som kjent sendt ut og samlet inn digitalt via SurveyXact. For å samle det innsamlede datamaterialet, plottet vi svarene manuelt inn i regneark, utarbeidet til dette formålet av Senter for Anvendt Forskning ved Universitetet i Agder. Vi har etterprøvd og gjort stikkprøver, for å sjekke at dataene er riktig lagt inn i Excelarket vi har brukt. Dette gjelder både svarene på MSAI og OCAI. To av OCAI undersøkelsene var ufullstendige. Disse valgte vi å legge til sides. Vi mener at siden det kun gjaldt to undersøkelser, og at vår totale svarprosent er høy nok til å kunne generalisere i noen grad, hadde det ikke noen hensikt å predikere hva respondenten mest sannsynlig ville svart på de spørsmålene som sto ubesvart.

#### **4.6 Metodens validitet og reliabilitet**

I følge Jacobsen (2015) er det viktig at undersøkelsene en velger å bruke både er valide og reliable. Sagt med andre ord; er undersøkelsene gyldige og relevante, samt pålitelige og troverdige? Undersøkelsens validitet handler om i hvilken grad undersøkelsen svarer på de spørsmålene en stiller seg, og kan måles både ut fra intern og ekstern gyldighet og relevans. Den interne gyldigheten dreier seg om i hvilken grad man har dekning i datamaterialet, for de konklusjonene man trekker, mens ekstern gyldighet og relevans sier noe om det er mulig å generalisere og om resultatene er gyldige også i andre sammenhenger. Om en undersøkelse er reliabel, må den være til å stole på, gjennomført på en troverdig måte og med pålitelige funn (Jacobsen, 2015 s. 17).

Vi valgte en kvantitativ metode, som ifølge Jacobsen (2015, s. 138) har sin styrke i ekstern gyldighet. Validiteten til både OCAI og MSAI har blitt grundig testet (Cameron og Quinn, 2014). Vi mener derfor at undersøkelsene våre er valide, og at vi kan bruke svarene vi får til å si noe om kulturen og lederferdigheten til våre respondenter.

Når det gjelder gjennomføring av undersøkelsene, og behandling av dataene, er det viktig at dette blir gjort på en pålitelig og troverdig måte. Vi har pekt på noen mulige feilkilder over, men mener likevel at undersøkelsene og resultatene er reliable. Videre har vi grunn for å tro at resultatene ville vært tilnærmet like om undersøkelsen var tatt på et annet tidspunkt og med andre respondenter i samme sektor.

## 5.0 Presentasjon og analyse av data

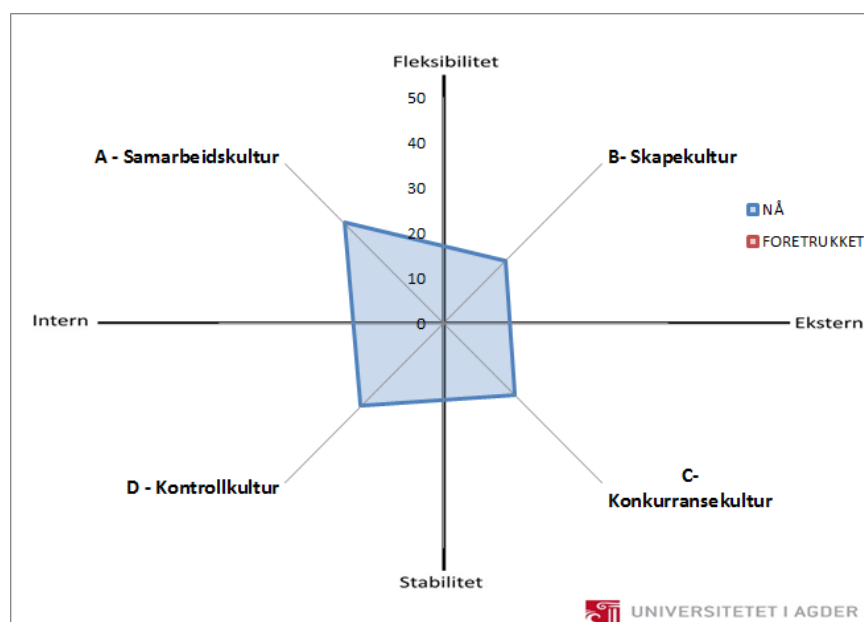
I dette kapitlet vil vi ta for oss de empiriske dataene vi har samlet inn, ved bruk av OCAI og MSAI. Vi vil strukturere denne presentasjonen og analysen av data ut ifra de fire underproblemstillingene vi reiste i kapittel 1.

### 5.1 Hva er det dominerende kulturuttrykket ved ungdomsskolene i Kristiansand?

Tabell 2 *Dominerende kulturuttrykk ved ungdomsskolene i dag*

	Nå
B - Skapekultur	20
C - Konkurranseskultur	23
D - Kontrollkultur	26
A - Samarbeidskultur	31

Figur 6 *Dominerende kulturuttrykk ved ungdomsskolene i dag*



Tabell 2 og figur 6 viser et samlet uttrykk for den nåværende kulturen ved ungdomsskolene i Kristiansand. Den dominerende kulturtypen er samarbeidskultur, med en score på 31. Samtidig ser vi at alle de fire kulturtypene er høyst tilstede ved ungdomsskolene i Kristiansand, da forskjellen mellom samarbeidskulturen som scorer høyest er på 31, og skapekulturen som scorer lavest med 20 poeng, er på 11 poeng. De to andre kulturtypene, konkurranse- og kontrollkultur, ligger mellom disse med henholdsvis 23 og 26 poeng.

Med tanke på hvordan kulturen i skolen har utviklet seg, og at de ansatte i skolen i stor grad har samme profesjonsutdannelsen, er det ikke så overraskende at samarbeidskulturen er den kulturen som er det dominerende uttrykket, etterfulgt av kontroll. Kontroll er den kulturtypen som scorer nest høyest, med 26 poeng. Både kontroll- og samarbeidskultur ligger til venstre på akse, og vektlegger det interne fokuset. Dette viser oss at ungdomsskolene i Kristiansand har fokuset rettet innover i organisasjonen, samtidig som at det vektlegges både en høy grad av fleksibilitet og stabilitet.

Noe av det som kjennetegner en samarbeidskultur, er at teamarbeid, utvikling av ansatte og en vektlegging av et godt arbeidsmiljø står sentralt i håndtering av omgivelsene (Cameron og Quinn, 2014, s. 47). Historisk kan vi se utviklingen fra den selvstendige lærerrollen hvor man hadde eneansvaret for en klasse, til nå, hvor lærere organiseres i team, og samarbeid om både elever og fag er en sentral og viktig del av lærerjobben (Hargreaves, 2004).

Samarbeidskulturen, slik den blir vurdert i OCAI, er ofte den dominerende kulturtypen på arbeidsplasser hvor de ansatte deler mye av seg selv, nesten som en utvidet familie (Cameron og Quinn, 2013, s. 49). Det at det dominerende kulturuttrykket ved ungdomsskolene i Kristiansand er samarbeidskultur, er som forventet, og et godt utgangspunkt for realisering av fremtidens skole. Det at en skolekultur kjennetegnes av samarbeid, er av betydning for skolens pedagogiske praksis og elevenes læringsutbytte (Roaldset, 2013).

Som nevnt tidligere, har de to kulturuttrykkene som kjennetegner ungdomsskolen i Kristiansand, samarbeid og kontroll, begge et fokus som er rettet innover i organisasjonen. En arbeidsplass som har en kontrollkultur kjennetegnes ofte av å være både et formalisert og et strukturert sted å jobbe (Cameron og Quinn, 2014 s. 42). I kraft av Opplæringsloven (2006) og de gjeldende læreplaner, har skolen klare retningslinjer å følge. NPM-tankegangen i skolen, med innføring av nasjonale prøver og offentliggjøring av disse som eksempel, var med på å endre fokuset i skolen. Hver enkelt skole ble nå en resultat enhet, som måtte stå til

ansvar for resultater i større grad enn tidligere (Holte, 2011). For å kunne følge kravene som kommer utenfra, og for at den enkelte skole skal kunne lykkes i arbeidet med den enkelte elev, er det en ren nødvendighet at skolene har tydelige regler og formaliserte avtaler. Det er derfor ikke uventet at kontrollkulturen står sterkt ved ungdomsskolene i Kristiansand.

Det vi også ser er at skapekulturen viser seg som den svakeste kulturen, med en score på 20 poeng, og at markeds-kulturen er den nest svakeste med en score på 23 poeng. Både skape- og markeds-kulturen har et eksternt fokus, og er rettet inn mot utvikling og endring. Dette står i kontrast til samarbeid- og kontrollkulturen som har et mer internt fokus og som vektlegger relasjoner og drift (Cameron og Quinn, 2014).

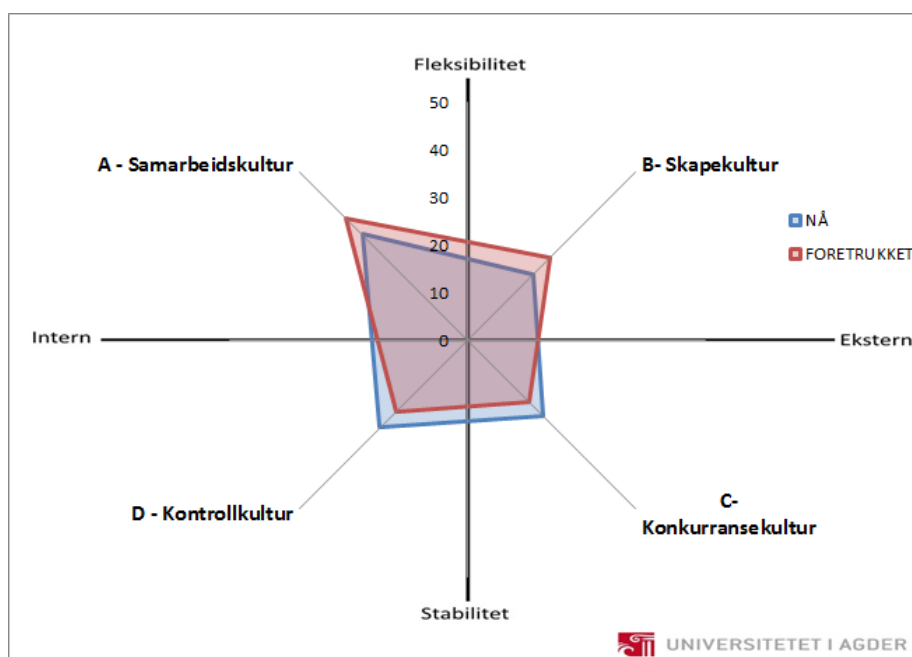
Ut fra våre funn, kan vi konkludere med at det dominerende kulturuttrykket ved ungdomsskolene i Kristiansand er samarbeidskultur. Dette bekrefter et internt fokus, og at fleksibilitet vektlegges som effektivitetskriterium. Vi vil i det videre ta utgangspunkt i den nåværende kulturen vi har beskrevet, og se om det er avvik mellom denne og den foretrukne kulturen.

## 5.2 Er det avvik mellom nåværende og foretrukket kultur?

Tabell 3 *Avvik mellom nåværende og foretrukket kultur*

	Nå	Foretrukket	Differanse
B - Skapekultur	20	25	+5
C - Markeds-kultur	23	18	- 5
D - Kontrollkultur	26	21	- 5
A - Samarbeidskultur	31	36	+5

Figur 7 Nåværende og foretrukket kultur ved ungdomsskolene i Kristiansand



Med utgangspunkt i tabell 3 og figur 7, kan vi se at det nåværende og det foretrukne kulturuttrykket er ulikt. Det som er likt er at samarbeidskulturen er den pedagogene scorer høyest, både når de vurderer nåværende og foretrukket kulturuttrykk, samt at markedskultur er den de scorer lavest.

Selv om det er de samme kulturuttrykkene som scorer høyest og lavest, både i nåværende og foretrukket kultur, er det et avvik på 5 poeng mellom nåværende og foretrukket kultur på alle områder. Cameron og Quinn (2014) indikerer at en forskjell mellom nåværende og foretrukket kultur på 5-10 poeng vanligvis gir uttrykk for et behov for en konkret kulturendringsinnsats (Cameron og Quinn, 2014, s. 83). Både i tabell 5.2 og figur 5.2 synliggjøres det at det foretrukne kulturuttrykket ved ungdomsskolen i Kristiansand er samarbeidskultur, med en score på 36 poeng. Det skiller 11 poeng ned til skapekulturen, som har en score på 25 poeng. Med samarbeidskultur som den foretrukne, etterfulgt av skapekultur, ser vi at det foretrukne kulturuttrykket plasserer seg mot dimensjonen fleksibilitet. Dette kan si noe om at pedagogene ved ungdomsskolene i Kristiansand, som har deltatt i undersøkelsen, mener at en mer endringsvillig og fleksibel kultur er å foretrekke.

Samarbeidskulturen, er som allerede nevnt, den kulturen som scorer høyest både om vi ser på den nåværende og den foretrukne kulturen, med en økning fra 31 (nåværende) til 36

(foretrukne). Det at pedagogene ønsker en enda sterkere samarbeidskultur, kan forstås som et uttrykk for at teamsamarbeid er noe som oppleves som verdifullt og nyttig, og som de ønsker å få til i enda større grad. På en skole vil graden av samarbeidskultur komme til uttrykk gjennom hvordan man prater sammen, hvilket fokus man har og hvordan man utfører lærergeringen (Roaldset, 2013). Roaldset (2013) peker her på den delen av kulturen som Schein (1987) omtaler som artefakter, den delen av kulturen som er synlig og som kan observeres. Hargreaves (2004) peker på flere av de samme kjennetegnene på en samarbeidskultur som Cameron og Quinn (2014). Fellesskapsfølelsen står sterkt og de ansatte føler høy grad av forpliktelse til arbeidet som skal utføres. En sterk samarbeidskultur handler om mer enn at de ansatte er organisert i team, det innebærer også en vilje til og ønske om samarbeid, noe det kan synes som om pedagogene ved ungdomsskolene i Kristiansand allerede har, men også ønsker å videreutvikle.

I den nåværende kulturprofilen er det kontrollkulturen som scorer nest høyest, med 26 poeng, mens det i den foretrukne kulturprofilen er skapekulturen som ligger som nummer to, med 25 poeng. Kontrollkulturen har, som samarbeidskulturen, fokuset retta innover i organisasjonen, mens skapekulturen har et eksternt fokus. At pedagogene ved ungdomsskolene i Kristiansand scorer skapekulturen såpass høyt i den foretrukne kulturprofilen kan tolkes i retning av de ønsker en dreining mot et mer eksternt fokus. Både samarbeidskulturen og skapekulturen er kulturtyper som har fleksibilitet som effektivitetskriterium. Med denne dreiningen kan det synes som at stabilitet og kontroll ikke vektlegges i like stor grad i det foretrukne kulturuttrykket, som det nåværende. Skapekulturen gir mer rom for skjønn og differensiering, og er mer åpen for endring. Dette kan være et godt utgangspunkt for å få til realiseringen av fremtidens skole ved ungdomsskolene i Kristiansand. Vi vil diskutere dette videre i kapittel 6.

Samarbeidskulturen, som er den dominerende kulturtypen, er internt orientert, og vektlegger betydningen av integrering og helhet (Cameron og Quinn, 2014, s. 39). Skapekulturen, som får nest høyest poengsum i den foretrukne kulturen, er mer eksternt orientert. Det å være opptatt av å samhandle eller konkurrere med andre utenfor egen organisasjon er typiske kjennetegn på arbeidsplasser som har en ekstern orientering (Cameron og Quinn, 2014, s. 39). Tradisjonelt har skolen vært en organisasjon som har hatt fokus retta innover i egen organisasjon. Det at pedagogene som har svart på undersøkelsen nå ønsker en dreining mot et mer eksternt fokus, kan kanskje si noe om at de ser et behov for bedre samhandling med andre profesjoner og yrkesgrupper for å kunne løse skolens samfunnsoppdrag. Skolen sitt oppdrag

er bredere enn å sørge for at elevene når kompetansemålene i fag, som er den delen av samfunnsoppdraget hvor pedagogene har sin hovedkompetanse. Skolen skal også støtte den enkelte elev i sin identitetsutvikling, og legge til rette for at elevene lærer å mestre sosiale og mellommenneskelige relasjoner (NOU 2015:8, s. 9). Rapporten *Et lag rundt læreren* (Borg, Drange, Fossetøl og Jarning, 2014) peker på at det å trekke inn flere yrkesgrupper inn i skolen, vil være hensiktsmessig for å gi læreren tid til å fokusere på undervisning, samtidig som det pekes på at flere voksne i seg selv ikke nødvendigvis vil gi resultater. Tydelig ledelse og god samhandling mellom yrkesgruppene på den enkelte skole er nødvendig for at samarbeidet skal bli godt og komme elevene til gode. Får en samarbeidet mellom sosialarbeidere, helsefagarbeidere og lærere til å fungere, viser forskning at det synes å kunne ha en signifikant positiv effekt på elevenes læring (Borg m.fl., 2014)

Skolen som organisasjon er en arbeidsplass hvor teamarbeid står sentralt, og hvor et godt samarbeid mellom lærere er av betydning for elevenes læring (Roaldset, 2013). Hvor godt samarbeidet og samhandlingen fungerer, varierer fra skole til skole. Ut ifra det foretrukne kulturuttrykket ved ungdomsskolen i Kristiansand, kan vi se at lærerne selv mener at en sterk samarbeidskultur er å foretrekke, med en score på 36 poeng. Roaldset (2013) trekker frem hvordan forskere som Dysthe og Hargreaves understreker betydningen av et godt samarbeidsklima ved den enkelte skole. De viser til hvordan en kollektiv kultur kan være med på å gi elevene et bedre utbytte av undervisningen, men også hvordan en skole med en kollektiv kultur lettere vil kunne lykkes med å videreutvikle skolens pedagogiske praksis (Roaldset, 2013). Det at pedagoger ved ungdomsskolene i Kristiansand ønsker en sterk samarbeidskultur, kan tolkes som at det å jobbe i team, og samarbeide tett med kollegaer er noe de opplever som positivt og nyttig.

Kontroll- og markedskultur er de to kulturuttrykkene som scorer lavest i den foretrukne kulturen, med henholdsvis 21 og 18 poeng. Begge disse kulturuttrykkene ligger på akse som har stabilitet og forutsigbarhet som effektivitetskriterium. At markedskulturen scorer lavt, er i og for seg ikke overraskende. Skolen er en offentlig institusjon, og en type organisasjon som tradisjonelt har hatt fokus på stabilitet og kontinuitet. Som nevnt tidligere, ble konkurransen mellom skoler tydeliggjort med innføringen av nasjonale prøver og offentliggjøring av resultater (Holte, 2011). Det at pedagogene ikke vektlegger betydningen av markedskultur i særlig grad, kan si oss noe om at denne markedstankegangen som kom inn med NPM (Engelsen, 2003) ikke oppleves som like nyttig hos lærerne, som på kommunalt og nasjonalt



styringsnivå, og at de heller ikke er noe de mener er å foretrekke for ungdomsskolene i Kristiansand. Det som gjerne er mer interessant i denne sammenhengen, er den relativt lave scoren på kontrollkultur. Kontrollkulturen fikk en score på 21 poeng, 15 poeng mindre enn samarbeidskulturen som fikk en score på 36. Noe av det som er med på å kjennetegne en kontrollkultur, er klare regler, prosedyrer og strukturer. Offentlige etater, skole inkludert, har tradisjonelt vært preget av kontrollkultur (Cameron og Quinn, 2014). Selv om pedagoger ved ungdomsskolene i Kristiansand scorer relativt lavt på kontrollkultur når de skal gi uttrykk for den foretrukne kulturtypen, mener de like fullt at kontrollkulturen må være tilstede. Dette kan tolkes dit hen at de mener at felles regler må ligge i bunn, også i fremtiden, men at det viktigste er en dynamisk kultur preget av godt samarbeid.

Vi kan konkludere med at det er et avvik mellom nåværende og foretrukket kultur. Vi ser i våre data at det er et avvik på 5 poeng mellom nåværende og foretrukket kultur, noe som indikerer at ledelsen ved ungdomsskolene i Kristiansand bør gjøre grep. I våre data kan vi se at det er et ønske om å styrke en allerede sterk samarbeidskultur, med en økning på fem poeng, og det er også tilsvarende et ønske om å redusere markeds-kulturen, som scorer lavest både når vi ser på scoren for nåværende og foretrukket kultur, med fem poeng. Det at skapekulturen scorer fem poeng høyere i den foretrukne kulturprofilen sammenlignet med nåværende, og kontrollkulturen tilsvarende scorer fem poeng lavere i den foretrukne, gir et bilde på at det er ønske om en endring. Avviket mellom nåværende og foretrukket kultur viser at det er ønske om en endring, mot en mer fleksibel og eksternt rettet kultur. Dette mener vi kan være et godt utgangspunkt for ledere for å få til en endring i kulturen ved ungdomsskolene i Kristiansand.

### **5.3 Hvilke lederkompetanser er mest fremtredende hos rektorer ved ungdomsskolene i Kristiansand?**

MSAI-kartleggingen kan brukes av ledere til å skaffe seg oversikt over egne lederkompetanser. Oversikten kan brukes både til å bevisstgjøre seg selv på mulige forbedringsområder og til å identifisere de kompetanser som behøves for å endre organisasjonskulturen (Cameron og Quinn, 2014, s. 151). For å få oversikt over lederkompetansen til rektorene på ungdomstrinnet i Kristiansand, ba vi dem om å gjennomføre en egenvurdering ved hjelp av verktøyet MSAI. I tabell 5.4 har vi fremstilt

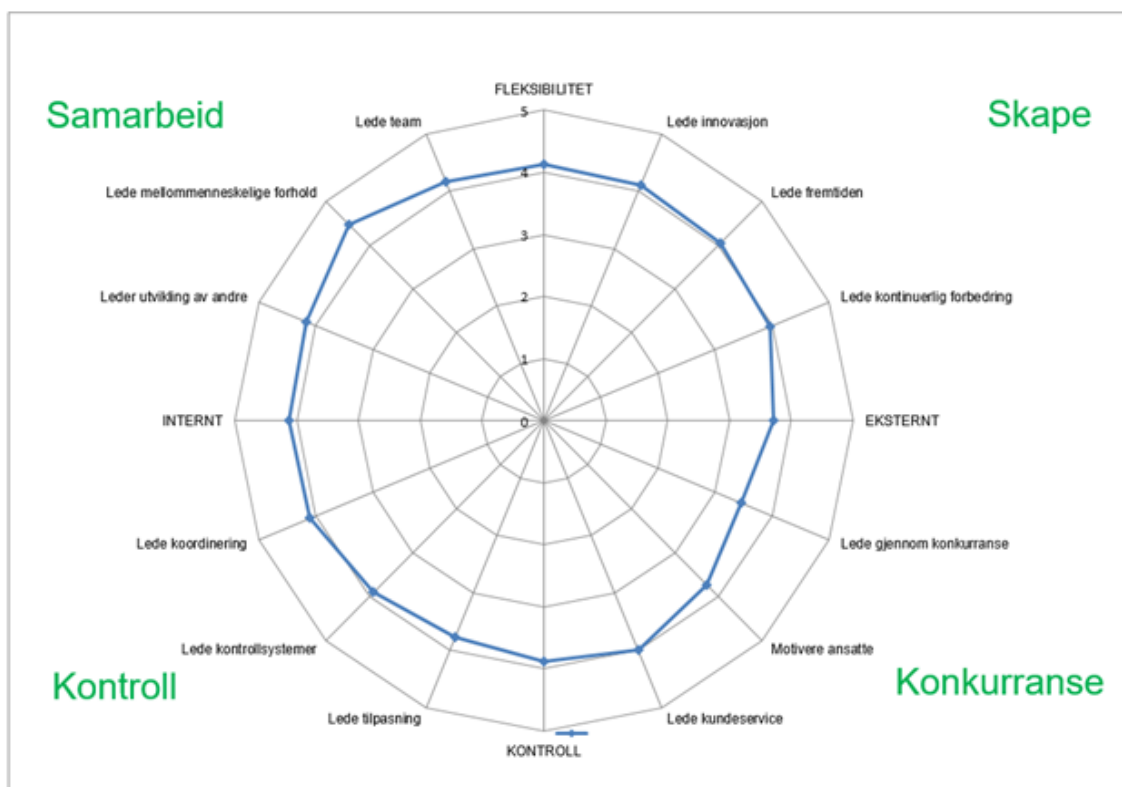
kartleggingsresultatene som et felles uttrykk for lederkompetansene til rektorene i ungdomsskolen i Kristiansand.

Tabell 4 Oppsummering - rektorers egenvurdering

	Egenvurdering (Gjennomsnitt)		Egenvurdering (Gjennomsnitt)
<b>Samarbeid (Klan)</b>	<b>4,3</b>	<b>Konkurransen (Marked)</b>	<b>3,7</b>
Lede utvikling av andre	4,2	Lede gjennom konkurranse	3,5
Lede mellom- menneskelige forhold	4,5	Motivere ansatte	3,7
Lede team	4,2	Lede kundeservice	4,0
<b>Skape (Adhokrati)</b>	<b>4,0</b>	<b>Kontroll (Hierarki)</b>	<b>3,9</b>
Lede innovasjon	4,1	Lede koordinering	4,1
Lede fremtiden	4,0	Lede kontrollsystemer	3,9
Lede den kontinuerlige forbedringen	4,0	Lede tilpasning	3,8

Figur 8 viser en profil som uttrykker rektorenes samlede lederkompetanse lagt inn i et nett for rammeverket for konkurrerende verdier (CVF). Etersom profilen er basert på det samme rammeverket som organisasjonskulturprofilen, kan vi ved å sammenligne de to lettere identifisere de kompetanser ledere må utvikle eller forbedre for å fremme en ønsket kulturendringsprosess (Cameron og Quinn, 2014, s. 136).

Figur 8 Lederkompetanser



MSAI-kartleggingen viser at rektorene, på en skala fra 1 (lav) til 5 (høy), vurderer sine lederkompetanser til et gjennomsnitt på 4,3 innenfor samarbeidsdelen, 4,0 innenfor skapedelen, 3,9 innenfor kontrolldelen og 3,7 innenfor konkurransedelen. De mest fremtredende lederkompetansene til rektorene på ungdomstrinnet i Kristiansand er *lede utviklingen av andre*, *lede mellommenneskelige forhold* og *lede team*, og hører alle til samarbeidsdelen. Den ledelseskompetansen de scorer høyest av alle er *lede mellommenneskelige forhold* med en score på 4,5 av 5, mens det å *lede gjennom konkurranse* scores lavest med en score på 3,5.

Samlet sett vurderer rektorene på ungdomstrinnet i Kristiansand lederkompetansen sin som jevnt høy på alle områdene. De vurderer seg selv til en score på 4 eller bedre på 8 av 12 lederkompetanser. Laveste score er 3,5 og høyeste er 4,5, noe som betyr at alle scorene ligger på øvre halvdel av skalaen. Det at den samla lederprofilen til rektorene er jevnt høy på alle områdene kan ha flere forklaringer. Vi har tidligere pekt på at rektorrollen i de senere år har blitt veldig kompleks. Den jevnt høye scoren kan være et uttrykk for at rektor i dagens skole må ha høy kompetanse på alle områder for å kunne ivareta sitt mandat og sin rolle. En annen

mulig forklaring på den jevne profilen kan være at dette er en samlet uttrykk for lederkompetansen til rektorene på ungdomstrinnet. Når vi slår sammen kartleggingsresultatene til rektorene i en felles gjennomsnittprofil, kan de være at noe av variasjonen i resultatene utjevnes og vi får en mye jevnere profil. De høye scorene kan også ha sammenheng med at de fleste av rektorene i Kristiansand har deltatt på den nasjonale rektorutdanningen. Dette har vært et prioritert område for skoleeier og tiltaket har mest sannsynlig ført til økt kompetanse i rektorkollegiet.

Det at rektorene vurderer sin egen lederkompetanse som høy, er ikke uvanlig. Hadde vi bedt lærerne vurdere rektorenes lederkompetanse, er det grunn til å anta at scorene ville vært lavere. Cameron og Quinn (2014, s. 143) peker på at det er et vanlig trekk at lederes egenvurderinger ligger høyere enn medarbeidernes vurderinger. Et annet aspekt vi mister ved ikke å la lærerne vurdere rektorenes lederkompetanser, er om det er diskrepans mellom rektorenes egenvurderinger og lærernes vurderinger. I vårt case har vi kun valgt å bruke rektorenes egenvurderinger for å få et overblikk over lederstyrker og -svakheter.

Selv om rektorene vurderer sin egen lederkompetanse som høy innenfor alle områdene, er det et forhold det er verdt å kommentere spesielt. Lederne vurderer at de har god kompetanse til å lede utviklingen av andre og lede mellommenneskelige forhold, samtidig som de rapporterer at de ikke er like gode til å motivere de ansatte. Det kan synes som et paradoks at lederne vurderer de er gode til å lede utvikling, mens de ikke er fullt så gode til å motivere. I rammeverket for konkurrerende verdier står disse to lederkompetansene diagonalt overfor hverandre. Det å lede utvikling av andre er en lederkompetanse som retter seg innover i organisasjonen, mens det å motivere ansatte er eksternt fokusert. Det trenger ikke være noen motsetning i dette, men motivasjon er en sterk drivkraft for endring og utvikling og bør derfor adresseres spesielt av leder.

Hva så med rektorenes kompetanseprofil sett opp mot ledelsesidealene i fremtidens skole? Vi finner at rektorenes kompetanseprofil samsvarer godt med Utdanningsdirektoratets *Krav og forventninger* til rektor (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det pekes her på at skolens kompleksitet fordrer at rektor må ha en allsidig og god lederkompetanse. Det kan være vanskelig å se for seg at en rektor alene kan inneha alle de nødvendige kompetanser. For å mestre rektorrollen, vil det derfor være en fordel å besitte høye relasjonelle ferdigheter, slik at man knytter til seg nettverk, og kan dra veksler på andres kompetanser (Lotsberg, 2014). Går

vi til Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) og overordna del i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), peker begge på rektors ansvar i forhold til å legge til rette for samarbeid og utviklingen av en lærende organisasjon. Også dette samsvarer godt med resultatene fra vår MSAI, som viser at de har sine sterkeste lederkompetanser innen samarbeids- og skapedelen.

Oppsummert kan vi si at lederkompetansene innenfor samarbeidsdelen og skapedelen er de mest fremtredende hos rektoren på ungdomstrinnet i Kristiansand. Dette samsvarer godt med de krav og forventninger som stilles til rektorrollen i fremtidens skole. Fullan og Quinn (2017) trekker frem det å utvikle en samarbeidskultur som en viktig driver for vellykket skoleutvikling. Rektorene i Kristiansand rapporterer at de har høy kompetanse innenfor samarbeidsdelen og burde derfor ha gode forutsetninger for å kunne videreutvikle samarbeidskulturen i skolen.

#### **5.4 Er det samsvar mellom fremtredende lederkompetanser, dominerende og foretrukket kulturuttrykk?**

Cameron og Quinn (2014) har gjennom sin forskning funnet klare sammenhenger mellom organisasjonskultur, lederkompetanser og hvor vellykket og effektive organisasjonen er. Hvis det er samsvar mellom lederens beste lederegenskaper og den dominerende kulturen, betyr det i de fleste tilfeller at organisasjonen er velfungerende. Man skulle da tro at det motsatte ville være tilfelle ved uoverensstemmelse mellom dominerende kulturuttrykk og lederkompetansene. Slik er det imidlertid ikke. Cameron og Quinn (2014, s. 53) peker på at ledere som blir vurdert som de mest effektive har utviklet evner og kompetanser som gjør at de lykkes som leder innenfor alle de fire kulturdelene. Paradoksalt nok bør derfor en kompetent leder ha kompetanse til å være både kontrollerende og innovativ, eller både være teambygger og konkurranseorientert. Dette forholdet kan det være greit å ha med seg videre når vi nå skal se på samsvaret mellom fremtredende lederkompetanser og nåværende og foretrukket kulturuttrykk.

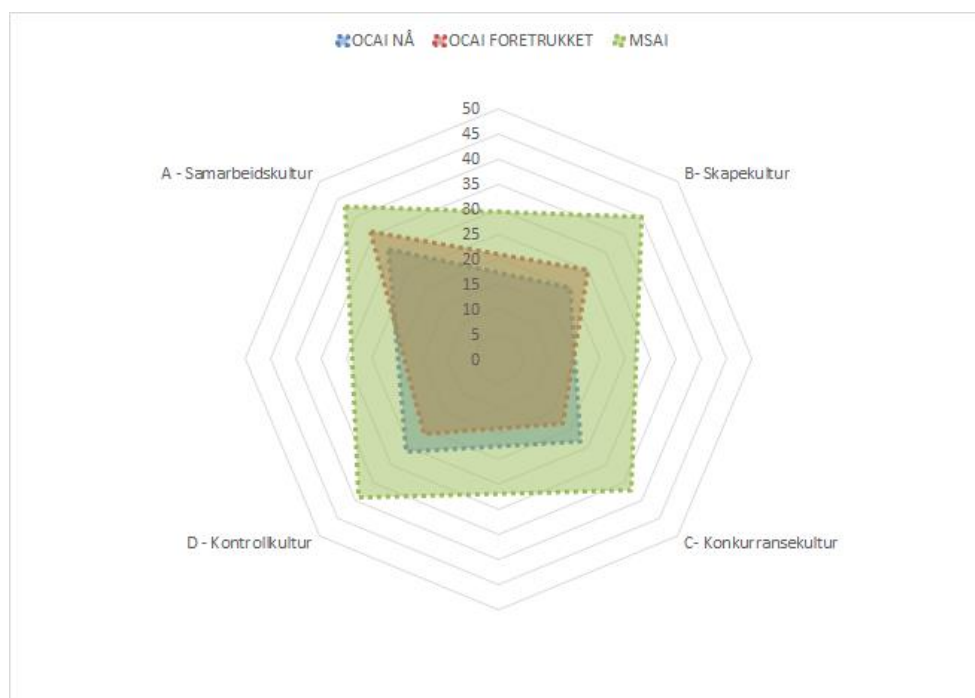
I tabell 5 har vi sammenstilt gjennomsnittsscore fra rektorenes egenvurdering av lederkompetanser med lærernes vurdering av nåværende og foretrukket kulturuttrykk.

Tabell 5 Forholdet mellom dominerende og foretrukket kulturuttrykk, og fremtredende lederkompetanser

	Samarbeid (Klan)	Skape (Adhokrati)	Konkurransen (Marked)	Kontroll (Hierarki)
Gjennomsnittlig score MSAI	4,3	4,0	3,7	3,9
Nåværende kulturuttrykk, OCAI	3,1	2,0	2,3	2,6
Foretrukket kulturuttrykk, OCAI	3,6	2,5	1,8	2,1

For å få et visuelt inntrykk av hvordan resultatene fra OCAI-kartleggingen og MSAI-kartleggingen samsvarer, har vi i figur 9 satt dataene inn i et nett for rammeverket for konkurrerende verdier (CVF).

Figur 9 Forholdet mellom nåværende og foretrukket kulturuttrykk og fremtredende lederkompetanser



Det dominerende kulturuttrykket i nåværende og foretrukket kultur er *samarbeid*. Dette samsvarer svært godt med de tre mest fremtredende lederkompetansene som alle sorterer under samarbeidsdelen. I det foretrukne kulturuttrykket ønskes det et enda sterkere fokus på samarbeidskultur. Siden rektorene på ungdomstrinnet i Kristiansand også har sine sterkeste lederkompetanser innenfor samarbeidsdelen, bør de være godt rustet til å lede og støtte opp om en kulturendring mot sterkere en samarbeidskultur.

Rektorene vurderer lederkompetansene innenfor skapedelen nest høyest. Dette samsvarer også godt med lærernes ønske om å utvikle en sterkere skapekultur. Ut fra resultatet av MSAI-kartleggingen bør rektorene også inneha kompetanser som samsvarer godt med en slik kulturendring.

Når det gjelder kontroll- og konkurransedelen, finner vi ikke tilsvarende samsvar mellom lederkompetanse og kulturuttrykk. Rektorene vurderer at de har høy kompetanse også inne disse to områdene, mens lærerne ønsker seg en endring der kontroll- og konkurransekulturen tones ned til fordel for samarbeids- og skapekulturen. Hvis egenrapporteringen til rektorene kan tolkes som et ønske om sterkt fokus på kontroll, effektivitet og konkurranse, virker dette å stå i sterk kontrast til lærernes ønske om mer samarbeid, innovasjon og kreativitet. Potensielt kan denne uoverensstemmelsen være hemmende for utviklingen av en felles kultur ved ungdomsskolene i Kristiansand. Vi tenker at rektorenes høye score på kontroll- og konkurranse ikke er et ønske om en styrke denne delen av kulturen, men et uttrykk for kompleksiteten i lederrollen. Kompleksiteten til rektorrollen gjør at rektorene må ha høy kompetanse og høyt fokus innenfor alle kulturdelene for å kunne ivareta kravene som stilles både fra eksterne parter og internt i organisasjonen. Det blir derfor viktig at rektorene har en høy bevissthet om sin egen kompetanse og vet hvordan de kan bruke sin egen kompetanse strategisk for å påvirke kulturendringsprosesser i ønsket retning. Dette kan også sees i lys av Lotsberg (2014) sin betraktning av den kompetansebaserte lederrollen, hvor han trekker frem betydningen av en leder med god kompetanse, oversikt og dømmekraft.

Cameron og Quinn (2014) peker på at individuell endring er nøkkelen til kulturendring. MSAI-kartleggingen gir leder en økt bevissthet om egen lederkompetanse og vil gjøre han eller henne i stand til å endre sin lederatferd for å kunne forsterke kulturendringsprosessen. En leder må både ha nødvendige kompetanser for å sette i gang endringsprosessen, og ha kompetanse til å lede både den nåværende og fremtidige kulturen.

Vår konklusjon er at det er samsvar mellom de fremtredende lederkompetansene, dominerende og foretrukket kulturuttrykk. Det er innenfor samarbeidskulturen, som scorer høyest både i nåværende og foretrukket kulturuttrykk, at også lederne vurderer å ha høyest kompetanse. Samarbeidskultur trekkes frem som en viktig forutsetning for å realisere fremtidens skole (Hillestad, 2017; Fullan og Quinn, 2017; Roaldset, 2013). Det at vi finner et samsvar mellom OCAI og MSAI, og at både pedagoger og ledere scorer samarbeidskulturen høyest, er et godt utgangspunkt for å få til en fremtidsrettet ungdomsskole i Kristiansand.



## 6.0 Kultur og ledelse inn i fremtidens skole - hvilke grep må tas?

Koherens, dybdelæring, samarbeidskultur og kapasitetsbygging er noen av begrepene som brukes for å beskrive fremtidens skole (Fullan og Quinn, 2017; Roaldset, 2013; NOU 2015:8). Disse begrepene har vi diskutert i kapittel 3, men det sentrale her er at det kreves en kulturrendring for å lykkes med fremtidens skole. Skal en lykkes med å endre kulturen i en organisasjon, er det avgjørende med en ledelse som har kompetanse og kjennskap til organisasjonskulturen (Cameron og Quinn, 2014; Fullan og Quinn, 2017). Vi vil starte med kort å peke på hva som ligger i endringene skolen står overfor, gjennom en skjematisk fremstilling av forskjellene mellom nåtidens og fremtidens skole. Videre vil vi drøfte og reflektere rundt våre funn og knytte dem opp mot teori og føringer som ligger for fremtidens skole. For å kunne si noe om fremtiden, vil vi også dra med de historiske linjene vi trakk i kapittel to videre inn i våre refleksjoner.

For å synliggjøre endringene skolen står overfor, har vi sett på driverne til fem sentrale variabler, som vektlegges både i styringsdokumenter og forskning (NOU 2015:8; Fullan og Quinn, 2017; Aas og Paulsen, 2017). De fem variablene vi vil se nærmere på er *ledelse, kultur, læring, teknologi og politikk*. For å skille mellom dagens og fremtidens skole, har vi valgt å se på hvilke drivere vi har for hver av de fem variablene. Fullan og Quinn (2017) bruker betegnelsene *gale* og *riktige drivere*, hvor de riktige driverne er de som det bør satses på i fremtiden, mens de gale hører fortiden til. Man kunne også brukt begrepene New Public Management og New Governance, for å få frem forskjellene mellom nåværende og fremtiden. Vår intensjon er ikke å vurdere disse driverne opp mot hverandre, og skille mellom gode eller dårlige. Ei heller ønsker vi å definere dem ut fra reformbølger. Vi ønsker med denne tabellen å synliggjøre hva som kjennetegner skolen i dag, og hva som blir vektlagt for fremtidens skole. Med dette som utgangspunkt, velger vi å bruke betegnelsene *gamle* og *nye* drivere. Når det gjelder bruk av begreper for å beskrive driverne, har vi ikke lent oss på en forskning eller retning, men valgt begreper som vi mener beskriver driverne best mulig.

Tabell 6 Forskjeller mellom dagens og fremtidens skole

Variabler	Gamle drivere	Nye drivere
Ledelse	Heroisk	Distribuert
Kultur	Individualistisk	Kollektiv
Læring	Overflate	Dybde
Teknologi	Anskaffe teknologiske hjelpemidler	Anvendelse av teknologi for å fremme læring
Politikk	Ad hoc	Sammenheng

Med utgangspunkt i disse fem variablene, ser vi tydelig at skolen er i endring. I kapittel to gikk vi nærmere inn på skolens historiske utvikling, samt føringene for fremtidens skole. Det som er interessant å se ut fra tabell 6, er sammenhengen mellom de nye driverne i de fem variablene. De nye driverne som vi trekker frem, blir alle omtalt i styringsdokumenter for fremtidens skole, samt i nyere forskning på skolekultur og ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2016b; Kunnskapsdepartementet 2017a; NOU 2015:8; Aas og Paulsen, 2017; Fullan og Quinn, 2017; Hillestad, 2017; Roaldset, 2013). Noe av det vi finner mest interessant her er den tydelige dreiningen mot et mer helhetlig syn på skoleutvikling. Dette gjelder, som vi kan se ut fra tabellen over, på alle felt. Fullan og Quinn (2017) understreker i sin forskning betydningen av koherens, og vi mener å se at de nye driverne alle peker i den retningen. Det å jobbe frem en helhetlig forståelse for skole og skoleutvikling, vil kreve en vilje til endring både hos pedagoger, ledere, skoleeier og politikere. For å lykkes med implementering av de nye driverne, vil det kreves økt fokus på samarbeidsrelasjoner og nettverkssamarbeid, samt at skolen vil trenge nye systemer som stimulerer til nytenking og skaping.

I den nye overordnede delen til læreplanen understrekes skolen doble oppdrag; *danning* og *utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Det er en tett sammenheng mellom disse to oppdragene, som omhandler hvordan skolen skal sørge for å gi elevene et best mulig utgangspunkt for det videre livet, både sosialt og faglig. Enkeltindividet står fremdeles sterkt, som en forlengelse av NPM-tankegangen vi fikk inn i skolen med L97 (Engelsen, 2003). Kombinasjonen mellom en helhetstankegang, ut fra alle de fem variablene vi trakk frem i

tabell 6.1, og fokuset på den enkeltes utvikling, vil også fordre at det skjer en endring både når det gjelder kultur og ledelse. Skal skolen klare å møte den enkelte elev på alle områder, kreves det tett samarbeid både innad på skolen, men også med andre instanser. Det vil også kreve en ledelse som fasiliterer for nettverk og som stimulerer til helhetstenking rundt hver enkelt elev.

Vi har nå pekt på noen av variablene, og kort belyst forskjellene mellom dagens og fremtidens skole gjennom å se på hvilke drivere som gjør seg gjeldende. Skal man lykkes i arbeidet med å realisere fremtidens skole, mener vi at kultur og ledelse er to av de mest sentrale variablene som må legges til grunn. Dette understrekes både av Fullan og Quinn (2017) sitt rammeverk for koherens, men også Cameron og Quinn sitt rammeverk for konkurrerende verdier. Hillestad (2017) mener at ett av suksesskriteriene for å lykkes i utviklingen av skolesektoren, er skoleleders evne til å initiere, gjennomføre og evaluere kulturelle endringsprosesser. Med dette som utgangspunkt, vil vi i det følgende gå nærmere inn på variablene kultur og ledelse. Vi vil knytte våre funn opp mot teori, føringer for fremtidens skole, samt bruke vår kunnskap om den historiske utviklingen i skolen som utgangspunkt for å si noe om fremtiden.

## 6.1 Kulturelle endringsprosesser

Vi har i kapittel 2.2 gjort rede for ulike aspekter ved fremtiden skole. Et av de sentrale begrepene som går igjen i styringsdokumenter og teori er *samarbeidskultur*. Det å lykkes med å utvikle en kollektiv og sterk samarbeidskultur trekkes frem som forutsetning for at skolene skal klare å realisere innholdet i de nye læreplanene (NOU 2015:8; Kunnskapsdepartementet 2016b; Kunnskapsdepartementet, 2017a; Fullan og Quinn, 2017).

Ut fra våre funn, som vi presenterte i kapittel 5, er både det dominerende og det foretrukne kulturuttrykket ved ungdomsskolene i Kristiansand, samarbeidskultur. Det å bygge en god samarbeidskultur på skolene, er noe myndighetene har ønsket gjennom flere tiår. I det historiske tilbakeblikket som vi gjorde i kapittel 2.1, kan vi lese at myndighetene allerede på 1980-tallet, ønsket å dreie kulturen fra å være individualistisk til å bli mer samarbeidsorientert. Dette har vært en prosess, som har tatt lang tid. Den påtvungne kollektivismen som Hargreaves (2004) peker på, har vært tilstede i skolen fra 1980-

tallet. Disse antakelsene av hvordan omgivelsene best kan håndteres i en samarbeidskultur, stemmer godt overens med slik vi kjenner grunnskolen i Norge.

Skolene i Kristiansand har i dag samme organisering, når det gjelder strukturering av det organiserte samarbeidet. Alle lærere er organisert i team, og det er satt av tid, både til samarbeid på trinn, felles utviklingsarbeid på skolene, samt fagmøter. I hvilken grad det er dette fast organiserte samarbeidet, eller om det er et samarbeid initiert av lærerne selv som kommer til uttrykk i kulturkartleggingen, kan vi ikke si sikkert. Likevel kan vi konkludere med at det dominerende kulturuttrykket ved ungdomsskolene i Kristiansand er samarbeidskultur. Det er også dette kulturuttrykket som de ønsker for fremtiden, bare i enda sterkere grad. Dette kan vi se ut fra figuren i kapittel 5.3. I følge Cameron og Quinn (2014) er, som vi også pekte på i kapittel 3.3, et arbeidssted preget av samarbeidskultur et sted hvor folk deler mye av seg selv. Tradisjon og lojalitet er med på å binde organisasjonen sammen og deltakerne føler høy forpliktelse til å selv bidra for at organisasjonen skal lykkes. I kapittel 3.1 beskrev vi Schein (1987) sin kulturteori. Det at skolene organiserer seg i team er, i lys av Schein (1987) sin teori en del av artefaktene. Gjennom bruk av OCAI, mener vi å kunne si noe også om de underliggende antakelsene, som Schein (1987) beskriver som selve kjernen i kulturen. Er dette tilfelle, kan vi ved hjelp av våre funn og egen erfaring, si at samarbeidskulturen ved ungdomsskolene i Kristiansand står sterkt og er gjeldende i alle de tre nivåene av kultur som Schein (1987) peker på.

Samtidig, som vi også kan se ut fra tabellen og figuren i kapittel 5.1, er det ganske jevnt scora mellom de fire ulike kulturuttrykkene i den nåværende kulturen. Sammenlikner vi dette kulturuttrykket med det foretrukne, som er visualisert i tabellen og figuren i kapittel 5.2, ser vi at det er ønske om en endring, i retning av en styrket samarbeidskultur og skapekultur, og en svekket kontrollkultur. Forskjellene mellom nåværende og foretrukket kultur synliggjøres i tabellen og figuren i kapittel 5.3. Som vi også pekte på i kapittel 5.1, er det nødvendig at skolene er strukturerte organisasjoner for å lykkes med sitt samfunnsoppdrag, men ut fra den historiske utviklingen, som vi tok for oss i kapittel 2.1, stod nok kontrollkulturen sterkere på den enkelte skole tidligere, i lys av den individualistiske kulturen som i stor grad rådet. Samtidig så vi også i kapittel 2.1 at pendelen i skolen har svingt, når det kommer til statlig styring og kontroll. Fra å gi lærerne mye rom for lokale tilpasninger i rammeplanene på 70-80-tallet, til L97 som inneholdt detaljerte mål og som fikk status som en forskrift. Med L06 kom også målstyringen inn i skolen for fullt. Ut fra det nåværende og foretrukket

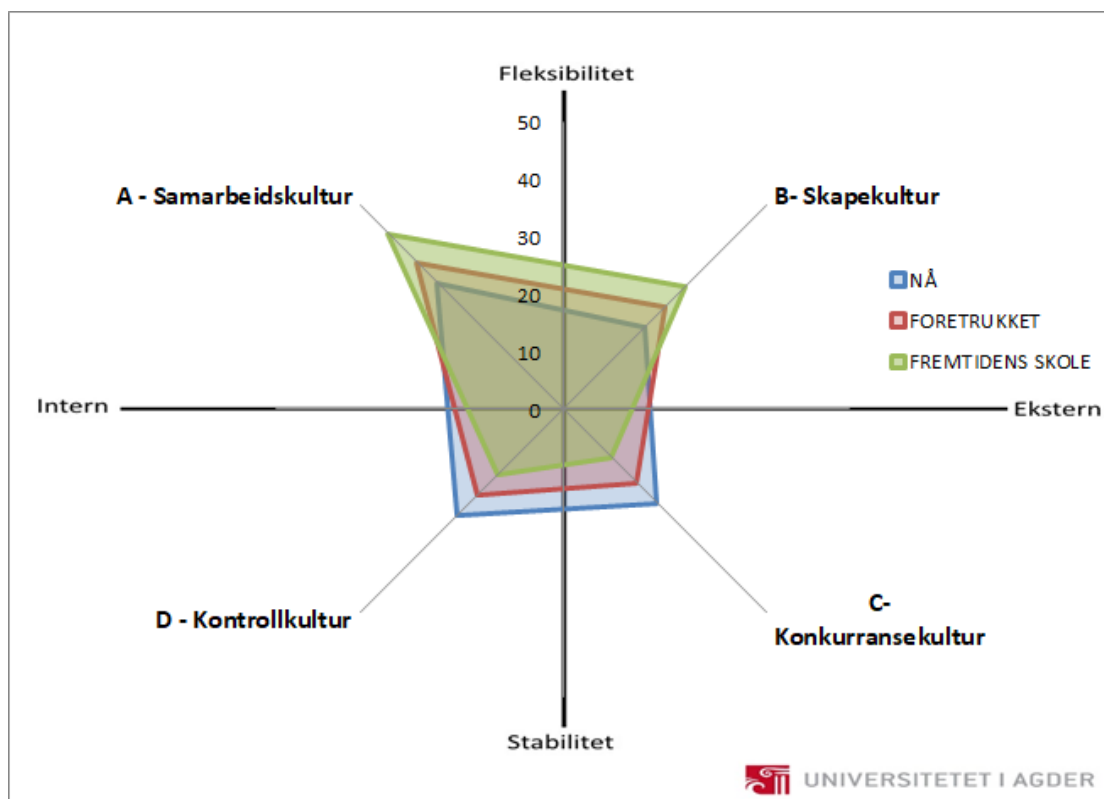
kulturuttrykket til ungdomsskolene i Kristiansand, kan vi se at det er konkurransekulturen scorer lavt. Dette til tross for at målstyringen fra sentralt hold, men også fra skoleeier i Kristiansand, fremdeles opprettholdes. Ut fra våre erfaringer fra ungdomsskolene i Kristiansand, kan vi likevel se en dreining i det pedagogiske arbeidet, fra da det en periode var mye fokus på måling av elever, til at fokuset endret seg til å sikre læring.

Ut fra våre funn, kan vi videre se at fokuset ved ungdomsskolene i Kristiansand i dag er rettet innover i organisasjonen. Både samarbeidskulturen og kontrollkulturen, som scorer henholdsvis høyest og nest høyest, ligger til venstre på aksene i Cameron og Quinn (2014) sin modell, som vi viste i kapittel 3.3. Dette interne fokuset kan vi se igjen, også om vi ser på den historiske utviklingen av skolen, og er ikke overraskende. Vi ser også at med disse to kulturuttrykkene som de høyst scorende, er det en motsetning innad i kulturen ved ungdomsskolene i Kristiansand, som både vektlegger stabilitet og fleksibilitet. Noe av det vi finner mest interessant i våre funn, er avvikene mellom nåværende og foretrukket kultur. Den nåværende kulturen representerer på mange måter den tradisjonelle skolekulturen, med et internt fokus, og vekt på samarbeid og kontroll. Den foretrukne markerer i så måte et skille, da pedagogene ved ungdomsskolene i Kristiansand viser at de ønsker en endring. De ønsker mer fokus på samarbeid- og skapekultur, og mindre vekt på kontrollkulturen som i varierende grad har preget skolen. Dette avviket mellom nåværende og foretrukket kultur, markerer ifølge Cameron og Quinn (2014) at ledelsen bør settes i gang arbeid for å utvikle og endre kulturen.

Det vi kan konkludere med ut fra våre funn, er at både den dominerende og den foretrukne kulturen ved ungdomsskolene i Kristiansand er samarbeidskultur, og at pedagogene selv ønsker en dreining mot en mer fleksibel og eksternt rettet kultur. Hvordan harmonerer så dette med føringene for fremtidens skole?

For å visualisere den foretrukne kulturen i fremtidens skole, har vi foretatt en subjektiv scoring ved hjelp av OCAI, og med utgangspunkt med føringene som ligger for fremtidens skole, som vi tok for oss i kapittel 2.2. I figuren under har vi matchet det nåværende kulturuttrykket ved ungdomsskolene i Kristiansand, opp mot en scoring av det foretrukne kulturuttrykket for fremtidens skole.

Figur 10 Nåværende og foretrukket kulturuttrykk ved ungdomsskolene i Kristiansand, knyttet opp mot vårt kulturuttrykk for fremtidens skole.



Det vi ser ut fra figur 10, er at samarbeidskulturen står som den dominante, både i den nåværende kulturen, den foretrukne og slik vi forstår føringene for fremtidens skole. Forskjellen er at betydningen av en kultur preget av samarbeid og endringsvilje nå understrekes enda sterkere. Som vi pekte på i kapittel 2.2, trekkes samarbeid og dialog frem som viktige forutsetninger for å kunne realisere fremtidens skole. Målet med samarbeidet er å øke den kollektive kapasiteten på skolen, å skape koherens. Dette gikk vi nærmere inn på i kapittel 3.1 hvor vi tok for oss Fullan og Quinn (2017) sine teorier om hvordan ledere kan bidra til å skape koherens og økt kollektiv kapasitet i skolen. Dette vil være av betydning for å kunne realisere fremtidens skole. Roaldset (2013) viser også til at samarbeidskulturen er den som er best egnet for å videreutvikle både læringsmiljø og pedagogiske praksis.

Ut fra figur 10 blir også dreiningen mot et mer eksternt fokus og økt fleksibilitet i fremtidens skole synliggjort. Vi ser at mens pedagogene i Kristiansand scorer lavest på kulturuttrykket skape i den nåværende profilen, blir den scoret som den nest høyeste i fremtidens skole, mens både kontroll- og konkurranseskulturen scorer lavere i fremtidens skole. Ut fra figur 6.1, kan

det synes at balansen mellom kontroll og fleksibilitet blir mer skjev i fremtidens skole, enn den synes å være i dag, hvor alle de fire kulturuttrykkene er tilstede og rimelig jevnt scora. Graden av fleksibilitet ser ut til å vektes mer, enn behovet for kontroll. Vi ser også at fremtidens skole vil balansere det interne og eksterne fokuset i større grad enn i dag.

Vi kan konkludere med at samarbeidskultur er det kulturuttrykket som dominerer både i nåværende og foretrukket kultur, samt for fremtidens skole. Dette gir oss en indikasjon på at kulturen ved ungdomsskolene i Kristiansand er rustet for fremtiden. Skal man lykkes, ser det ut til at en dreining mot et mer eksternt fokus, og særlig skapekultur vil være viktig. Det at pedagogene selv ønsker en slik endring, kan være en viktig faktor for å lykkes med endringsarbeidet. Med utgangspunkt i vår forståelse av at kultur er noe en organisasjon har, vil en tydelig ledelse som jobber målrettet med å endre kulturen, være avgjørende for å få realisert fremtidens skole.

## 6.2 En lederrolle i endring

Vi har tidligere pekt på at det på 2000-tallet skjedde et paradigmeskifte i synet på ledelse i skolen, fra å se på rektor som en heroisk leder til å fokusere på viktigheten av distribuert ledelse (Aas og Paulsen, 2017). Lotsberg (2014) peker på at rektorrollen har utviklet seg fra å være en lederrolle med ansvar for administrasjon og daglig drift, til en moderne og kompleks lederrolle med et helhetlig ansvar for personal, økonomi, fag og elevenes trivsel og læring. Hillestad (2017) trekker frem skoleleders rolle i fremtidens skole, der utvikling og endring av organisasjonskultur blir et viktig fokus. Fullan og Quinn (2017) peker på lederskapets helt sentrale rolle i forhold til det å skape koherens i skoleutviklingen, der det å bygge en samarbeidskultur som støtter opp om kollektiv kapasitetsbygging vil være en sentral oppgave for skoleledere.

I følge MSAI-kartleggingen er de mest fremtredende lederkompetansene til rektorene; *lede utvikling av andre, lede mellommenneskelige forhold og lede team*, som alle sorterer under samarbeidsdelen i rammeverket for konkurrerende verdier. Dette samsvarer godt med lederkompetansene Fullan og Quinn (2017) peker på i sitt rammeverk. Her trekkes utøvelse av *lærende ledelse* frem som et sentralt element for å utvikle samarbeidskulturer. Utøvelse av lærende ledelse innebærer en lederrolle som tilrettelegger og deltaker i kollektive

prosesser. Sammenholdt med de mest fremtredende lederkompetansene til rektorene, ser vi at de bør ha gode forutsetninger for å kunne ivareta en slik lederrolle.

Skolesektoren blir av flere definert som kompleks og stadig utsatt for endringer (Fullan og Quinn, 2017; Hillestad 2017; Lotsberg, 2014). Dette fordrer en lederrollen som kan ta kontroll over kompleksiteten og bygge en kultur for samhandling og utvikling. Fullan og Quinn (2017) peker på det å målrette innsatsen og utøve endringsledelse som viktige elementer i lederskapet. Det å utvikle en samarbeidskultur som bidrar til nyskaping og kontinuerlig læring, er et sentralt element i endringsledelsen. Ser vi på MSAI-kartleggingen, finner vi at rektorene i Kristiansand rapporterer at de har høy kompetansene innen det å *lede innovasjon, lede fremtiden og lede den kontinuerlige forbedring*. Dette er kompetanser som samsvarer godt med de sentrale elementene i endringsledelsen. Følgelig bør rektorene ha gode forutsetninger for å kunne ivareta også endringslederrollen.

Holder vi resultatene fra MSAI-kartleggingen opp mot utviklingstrekkene innenfor lederrollen, finner vi at rektorene på ungdomstrinnet i Kristiansand innehar lederkompetanser som gjør dem godt rustet til å mestre lederrollen både i nåværende og i fremtidens skole.



## 7.0 Veien videre

Med utgangspunkt i problemstillingen vår: *Hvor godt rustet er skolekulturen og skoleledelsen ved ungdomsskolene i Kristiansand til å realisere fremtidens skole?* har vi gjennom oppgaven presentert sentrale teorier om kultur og ledelse, sett på skolen i et historisk perspektiv fra etterkrigstiden og frem til i dag, og videre inn mot fremtiden. Disse teoriene og perspektivene har vi satt opp mot våre funn om kultur og lederferdigheter ved ungdomsskolene i Kristiansand. I kapittel 6 konkluderte vi med at våre funn viser at både kulturen og lederferdighetene ved ungdomsskolene i Kristiansand er rustet for de føringene som ligger for fremtidens skole. Utfordringen fremover, slik vi ser det, ligger i hvordan fremtidens skole skal realiseres. Vi vil derfor avslutningsvis presentere en strategi for hvordan ungdomsskolene i Kristiansand best mulig kan lykkes i arbeidet med å realisere fremtidens skole og komme med noen refleksjoner for veien videre.

Fullan og Quinn (2017) peker, som vi gikk nærmere inn på kapittel 3, på betydningen av koherens i skoleutviklingen. For å få til en endring er det viktig å sette seg få, men tydelige mål, og ta utgangspunkt i egne kartleggingsresultater. Skal ungdomsskolene i Kristiansand klare å realisere fremtidens skole, vil det være av betydning at ledelsen på den enkelte skole jobber målrettet med å øke den kollektive kapasiteten, samt med å styrke samarbeidskulturen. Vi mener at ett av suksesskriteriene for å realisere fremtidens skole er at ungdomsskolene i Kristiansand vektlegger betydningen av kultur i egen organisasjon, har kunnskap om hvordan man kan identifisere kulturen, samt hvordan man kan iverksette endringsprosesser. For å lykkes med kulturendringsprosesser, er ledelsen avgjørende. Med støtte i forskningen til både Schein (1987), Cameron og Quinn (2014) og Fullan og Quinn (2017) mener vi at nettopp gjennom å fokusere på de to variablene kultur og ledelse, vil mulighetene for å lykkes med realiseringen av fremtidens skole øke. Vår anbefaling er at skolelederne i Kristiansand gjør bruk av Cameron og Quinn (2014) sitt rammeverk for konkurrerende verdier for å kartlegge kulturen og lederkompetansene. Dette vil gi verdifull kunnskap som gjør dem i stand til å initiere og gjennomføre kulturendringsprosesser, noe som vil være et viktig bidrag til arbeidet med å skape koherens i skoleutviklingen.

## 7.1 Forslag til strategi

I oppgaven vår har vi brukt Cameron og Quinn (2014) sitt rammeverk for konkurrerende verdier, samt deres to spørreskjema OCAI og MSAI, som vi gjorde rede for i kapittel 4. Rammeverket for konkurrerende verdier kan være et godt utgangspunkt for ungdomsskolene i Kristiansand når de skal identifisere, målrettet endre og utvikle egen organisasjonskultur. Som vi pekte på i kapittel 2, kan det være vanskelig å få øye på kjernen av kulturen i en organisasjon. Verktøyet OCAI, som er utarbeidet av Cameron og Quinn (2014), og som vi også har brukt til innsamling av data i vår oppgave, mener vi kan være et nyttig verktøy ledere kan bruke for å avdekke og identifisere kulturen på den enkelte skole. Først når man har kjennskap til og kunnskap om kulturen i egen organisasjon, kan man sette inn de riktige tiltakene og få til ønsket endring. For å hjelpe organisasjoner med å lykkes med dette arbeidet, presenterer Cameron og Quinn (2014) en ni-steps prosess som de mener bør bli fulgt når man skal utforme og implementere en organisatorisk kulturendringsprosess. Selv om denne strategien er utformet i en amerikansk kontekst, mener vi at ledere ved ungdomsskolene i Kristiansand kan hente inspirasjon fra denne strategien til eget arbeid. De ni stegene Cameron og Quinn (2014) trekker frem er:

1. Oppnå konsensus omkring den nåværende organisasjonskulturen
2. Oppnå konsensus omkring den foretrukne organisasjonskulturen
3. Fastsette hva endringene vil bety og ikke bety
4. Identifisere fortellinger som illustrerer den ønskede fremtidige kulturen
5. Utforme en strategisk tiltaksplan
6. Identifisere umiddelbare, små gevinster
7. Identifisere konsekvenser
8. Utforme kriterier og milepæler
9. Utforme en kommunikasjonsstrategi

(Cameron og Quinn, 2014, s. 101-103.)

De to første stegene som skisseres opp, steg 1 og 2, handler om å identifisere kulturen. Det er i denne fasen av prosessen at det vil være hensiktsmessig å gjennomføre OCAI, samt la det bli enighet om profilen både for den nåværende og den foretrukne organisasjonskulturen. Steg 3 og 4 handler om tolke resultatene fra OCAI, og identifisere hva det betyr og ikke betyr å gjøre kulturendringer. Det vil også innebære å identifisere fortellinger man kan enes illustrerer den foretrukne kulturen. Steg 5-9 tar for seg hvordan implementeringen av kulturendringen kan

gjøres, gjennom å identifisere hvilke nøkkelstrategier som vil være avgjørende for kulturendringen, hva som bør forsterkes og hva som bør stoppes, samt finne de små gevinstene som øyeblikkelig kan implementeres. Det understrekes videre betydningen av ledelse i steg 7. Her trekkes også spørreskjemaet MSAI, som vi også har brukt for å vurdere lederkompetansene til rektorene ved ungdomsskolene i Kristiansand, frem som et nyttig verktøy for å identifisere de lederkompetansene som trengs for å gjennomføre kulturendringsprosessen. Videre pekes det på at det bør utvikles klare kriterier, målinger og milepæler, samt en tydelig kommunikasjonsstrategi (Cameron og Quinn, 2014 s. 159).

Cameron og Quinn (2014) peker på at mange organisasjoner mislykkes i endringsarbeidet, da de ikke vektlegger betydningen av organisasjonens kultur. Skal man lykkes med en endringsprosess, kreves det at man tar kulturen på alvor, samt høy grad av forpliktelse og engasjement fra lederteamet (Cameron og Quinn, 2014 s. 162). Vi mener, med utgangspunkt i våre funn, at alt ligger til rette for at ungdomsskolene i Kristiansand skal lykkes med å realisere fremtidens skole. Det som vil være avgjørende, er at skoleledelsen tar tak i kulturen og systematisk jobber for å videreutvikle og endre denne.

## **7.2 Avsluttende refleksjoner for veien videre**

Vår konklusjon er at kulturen og ledelsen ved ungdomsskolene i Kristiansand er godt rustet for å møte fremtidens skole. Det at lærerne selv ønsker en dreining i kulturen, som harmonerer med føringene for fremtidens skole, må kunne sies å være et godt utgangspunkt. Det at kulturen og ledelsen ved ungdomsskolene i Kristiansand i flere år har jobbet systematisk med FLiK-prosjektet (Kristiansand kommune, 2017), samt at ungdomsskolene i Kristiansand har deltatt i Udir sin satsing Ungdomstrinn i Utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017d), kan være to av de bakenforliggende årsakene til de positive funnene våre. Den systemiske tenkningen som Fullan og Quinn (2017) peker på, synes derfor å allerede i noen grad å være implementert ved ungdomsskolene i Kristiansand.

Kristiansand kommune har over tid satset på skole. I kapittel 2.3 beskrev vi skolen i Kristiansand og presenterte også FLiK, som har vært den store skolesatsingen i kommunen de siste årene. Som kommune, er det tydelig at Kristiansand kontinuerlig jobber for å utvikle en god og attraktiv skole. I den sammenheng mener vi at vår oppgave peker på noe interessant. Både når det gjelder kultur og ledelse, viser våre funn at ungdomsskolen i Kristiansand er

rustet for fremtiden. Utfordringen for skoleledere og skoleeiere i kommunen blir, som vi har nevnt tidligere, å realisere fremtidens skole. Vi mener at nøkkelen for å lykkes ligger i fokuset på kultur og ledelse. Klarer man å realisere potensialet som ligger i kulturen ved ungdomsskolene i Kristiansand, kan dette være med på å danne grunnlaget for en videreutvikling av FLiK-tenkningen. Det sentrale i en slik prosess, vil være at man endrer fokus. Fra å fokusere på den enkelte skoles utvikling og resultater, ville det i en slik videreutvikling av FLiK vært hensiktsmessig å rette fokus på hvordan skolene gjennom holdnings- og verdiarbeid sammen kan skape den beste skolen for elevene i kommunen. En slik satsing på kultur og ledelse, vil bidra til å utvikle koherens og sammenheng. Vi mener at dette vil bidra til å gjøre skolen i Kristiansand enda bedre, og enda mer attraktiv.

Kristiansand kommune skal i 2020 slås sammen med Søgne og Songdalen. Gjennom våre undersøkelser av kultur og ledelse i ungdomsskolene i Kristiansand, har vi konkludert med at ungdomsskolene i denne kommunen står rustet for fremtiden. Vi mener at våre funn kan bidra også inn i arbeidet med utvikling av skolen i Nye Kristiansand. I forlengelse av våre undersøkelser, og med en kommunesammenslåing nært forestående, ville det vært interessant å gjøre samme undersøkelser også ved ungdomsskolene i Søgne og Songdalen. Ved å gjøre dette, ville man fått informasjon om kulturen ved alle ungdomsskoler i den nye kommunen, samt fått kartlagt eventuelle avvik mellom ungdomsskolene i Søgne, Songdalen og Kristiansand. Skal man få til en utvikling i skolen, er det som vi har vist gjennom vår oppgave, helt sentralt å jobbe med kulturen. Vi vet at det å kartlegge kulturen er avgjørende for å målrette tiltakene som skal iverksettes (Cameron og Quinn, 2014). For å lykkes med kulturendringer, er ledelsen av betydning (Schein, 1987; Cameron og Quinn, 2014; Fullan og Quinn, 2017). En videreutvikling av FLiK, som vi pekte på i forrige avsnitt, kunne også vært nyttig for å jobbe med utvikling av skolene i den nye kommunene i en felles retning i møtet med fremtiden.

Vi har nå sett kort på hvordan våre funn er av relevans både for dagens og den nye kommunen. Historisk har Kristiansand vist at de mener alvor når det kommer til skole. Dette har blant annet kommet til uttrykk gjennom FLiK. Det å jobbe systemisk og systematisk vil gi resultater. Våre resultater fra ungdomsskolene i Kristiansand, kan derfor også gi viktig informasjon til andre kommuner, og i så måte være av betydning for Skole-Norge som helhet.

Konklusjonen vår er at ungdomsskolene i Kristiansand er godt rustet for fremtiden. Potensialet som ligger i arbeidet med kulturen ved ungdomsskolene i Kristiansand er stort. Vi håper at lederne ved ungdomsskolene utnytter dette potensialet og tar på alvor den endringsviljen pedagogene viser gjennom vår kulturkartlegging. Det at lederne selv scorer seg høyt på de ulike lederkompetansene, er også positivt for videre utvikling av skolen i Kristiansand. Ved å satse på en sterkere samarbeidskultur og en dreining mot et mer eksternt fokus, vil ungdomsskolene i Kristiansand ha alle muligheter for å lykkes med realiseringen av fremtidens skole.

## 8.0 Kilder

- Aas, M., & Paulsen, J.M. (2017). Å lede i fremtidens skole. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 13-30). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ananiadou, K. og M. Claro (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing, Paris, Hentet fra: <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Borg E, Drange, I., Fossetøl, K., og Jarning, H (2014). Et lag rundt læreren. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/et-lag-rundt-lareren/>
- Cameron, K. S. og Quinn, R. E. (2014) *Identifisering og endring av organisasjonskultur*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2017) *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Enger, C. (2015) *Fra enehersker til målstyrt maur*. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra <https://www.dn.no/magasinet/2015/11/06/2128/Utdannelse/fra-enehersker-til-mlstyrt-maur>
- Engelsen, B.U. (2003) *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idebærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Fullan, M. (2014) *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget
- Fullan, M. og Quinn, J. (2017) *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Hargreaves, A (2004) *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2014) *Synlig læring for lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Hillestad, T (2017) *Skoleledere som kulturelle arkitekter og omdømmebyggere*. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 247-270) Oslo: Fagbokforlaget.
- Holte, P.O. (2011). Mellom gulrot og pisk: NPM i norsk skole. *Stat og styring*, 2011 (01) Hentet fra: <https://www.idunn.no/stat/2011/01/art14>
- Jacobsen, I. og Thorsvik, J (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D.I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelse?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Jamil, I. (2014). *Kulturteori – kan kultur velges?*. I Baldersheim, H. og Rose, L. E. (red) (2014). *Det kommunale laboratorium*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jelstad, J. (2017) *Bedre skole til salg*. *Utdanningsnytt*, 2017 (3). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/reportasjer/2016/nordahls-metode/>

- Karterud, J. S., (2015) Det nye bystyret. *Kristiansand kommune*. Hentet fra <https://www.kristiansand.kommune.no/aktuelt/det-nye-bystyret/>
- Kristiansand kommune (2015). *FLiK*. Hentet fra <https://www.kristiansand.kommune.no/flik>
- Kristiansand kommune (2012) *Prosjektplan FLiK*. Hentet fra <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/planer-og-prosjekter/prosjektplan-flik.pdf>
- Kristiansand kommune (2018, 30.04) Grunnskole. Hentet fra <https://www.kristiansand.kommune.no/barnehage-og-skole/grunnskoler/grunnskole/>
- Kunnskapsdepartementet (2016a) Kompetanse og kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere frem mot 2025. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd\\_kompetanse-for-kvalitet\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2016b) Fag - fordypning - forståelse. *En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017a) Overordnet del. Verdier og prinsipper. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b) Lærerløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/kunnskap-gir-muligheter-for-alle1/Larerloftet/id753133/>
- Kunnskapsdepartementet (2017c) Strategi for fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017d) Ungdomstrinn i utvikling. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinni-utvikling/id737594/>
- Kunnskapsdepartementet (2018) Skisser til nye læreplaner - les og gi innspill. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/forste-skisse-til-nye-lareplaner/>
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget

- Langfeldt, G. (2006) Styringsstrategier og rektorrollen - et historisk perspektiv. I Møller, J. og O. L. Fuglestad (2006) Ledelse i anerkjente skoler. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lotsberg, D.Ø. (2014). Ledelsesteori - hva slags ledere passer i kommunene? I H. Baldersheim og L.E. Rose (Red.), *Det kommunale laboratorium: Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (s. 131-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myhre, R. (1998) Den norske skoles utvikling. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Møller, J. (2004) Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2016) Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica*, 2016 (4). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/kvalifisering-som-skoleleder-i-en-norsk-kontekst-et-historisk-tilbakeblikk-og-perspektiver-pa-utdanning-av-skoleledere/>
- Nordahl, T. (2015). Relasjonsbasert klasseledelse - faktorer i læringsmiljøet som bidrar til et godt læringsutbytte. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/thomas-nordahl-relasjonsbasert-klasseledelse.pdf>
- Nordahl, T., Nordahl, S.Ø, Sunnevåg, A.K., Berg, B., Martinsen, N. (2017). Det gode er det fremragende sin fiende. Hentet fra <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf>
- NOU 2015:8. (2015) Fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven (2006) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/dok>
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen - en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre skole*, 2013, 03.05.
- Robinson, V. (2014). Elevsentrert skoleledelse. Oslo: Cappelen Damm AS
- Roland, P. og Westgaard, E. (2015). Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K.A., Eilertsen, T.V og Furu, E.M (Red). (2014) Reformideer i norsk skole. Oslo: Cappelen Damm AS
- Schein, E. (1987) Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig? Oslo: Mercuri Media Forlag.
- Stette, Ø. (Red). (2017) Kapittel 9A: Opplæringsloven. Elevenes skolemiljø. Oslo: Pedlex



- Strand, T. (2007) Ledelse, organisasjon og kultur. Bergen: Fagbokforlaget
- Stålsett, U. (2000) Bør rektor veilede? I: Stålsett, U (Red). (2000) Ledelse av skoleutvikling. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Svarstad, J. (2017). Profilert skoleforsker får kritikk. Hentet fra: <https://www.forskerforum.no/profilert-skoleforsker-far-kritikk/>
- Tønnessen, L.K.B (2011) Norsk utdanningshistorie. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2015a) *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag* (UDIR-3-2015). Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). Ledelse i skolen. Krav og forventninger til rektor. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere\\_bokmaal.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bokmaal.pdf)
- Volckmar, N (2016) Den utvidede enhetsskolen som kunnskapsintegrerende prosjekt. I: Vockmar, N (red). (2016). Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

## 9.0 Vedlegg

### Vedlegg A: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektene

***“Organisasjonskultur, ledelse og FLiK-satsingen i ungdomsskolene i Kristiansand”  
og  
”Fremtidens skole”***

#### **Bakgrunn og formål**

Vi er to masterstudenter ved Universitetet i Agder, som skal skrive hver vår masteroppgave, men som ønsker å ta utgangspunkt i samme tema og spørreundersøkelser. Vi har derfor, av praktiske årsaker, valgt å samkjøre innhenting av data.

Fokuset i begge masteroppgavene er på hvordan organisasjonskulturen og lederferdighetene er i ungdomsskolene i Kristiansand. Den ene vil så gå inn og se på disse resultatene knyttet opp mot FLiK-undersøkelsen (T3) på hver enkelt skole, mens den andre undersøkelsen vil se på hvordan ungdomsskolene i Kristiansand, som helhet, står rustet for fremtiden.

**Masteroppgave 1** har som formål å se på sammenhenger mellom organisasjonskulturen, lederferdighetene og FLiK-resultatene (T3) for hver enkelt ungdomsskole i Kristiansand.

Aktuelle problemstillinger som skal belyses:

- er det forskjell på kultur/kulturprofilene for skoler som skårer høyt og dem som skårer lavt på T3?
- er det forskjell på lederferdighetene/lederprofilene til rektorer ved skoler som skårer høyt og dem som skårer lavt på T3?
- er det samsvar mellom kultur og ledelse?

**Masteroppgave 2** har fokus på fremtidens skole, og ønsker å se på hvordan ungdomsskolene i Kristiansand som helhet, med fokus på kultur og ledelse, står rustet for fremtiden.

Problemstillingene som skal analyseres i denne oppgaven er: Hvilke forutsetninger har skoleledelsen og skolekulturen for realisere fremtidens skole? Aktuelle spørsmål som vil belyses er:

- hvilke kulturer råder i skolen og hvor peker pilen?
- hvilke lederkompetanser råder i skolen nå og hvilke vil være mest effektive for å nå nye mål?

- er det samsvar mellom kultur og ledelse?

Innsamling av data vil skje gjennom en digital spørreundersøkelse. Vi ber om at alle rektorer og et utvalg av 10 lærere på hver av ungdomsskolene i Kristiansand besvarer spørreundersøkelsen. Lærerne vil bli trukket tilfeldig ut fra ei nummerert liste.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Vi vil sende ut digitale spørreskjema, som det maksimalt vil ta 30 minutter å besvare.

Spørreskjemaene som vil brukes er utarbeidet av forskerne Cameron&Quinn. Ledere vil bli bedt om å svare på en MSAI-undersøkelse, mens lærere vil bli bedt om å svare på en OCAI-undersøkelse. Begge undersøkelsene besvares ved å ta stilling til gitte utsagn, som for rektorer omhandler ledelse, mens spørsmålene i skjemaet lærerne får tilsendt, handler om organisasjonskultur på egen arbeidsplass.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Navneliste og koblingsnøkkel vil lagres adskilt fra øvrige data.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne når undersøkelsene publiseres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studiene, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Rune Heggdal tlf 930 48 039

Ellen Bøe Voilås tlf 975 07 459

Veiledere: Morten Øgaard og Linda Hye, Universitetet i Agder.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Navn, dato)

## Vedlegg B: Verktøy for vurdering av organisasjonskultur – OCAI

<b>1. Fremtredende kjennetegn</b>	<b>Nå</b>	<b>Foretrukket</b>
<b>A</b> Organisasjonen er et veldig personlig sted. Den er som en forlenget familie. Folk ser ut til å dele mye av seg selv.		
<b>B</b> Organisasjonen er et dynamisk sted og har en entreprenørånd. Folk er villig til å ta en sjanse og ta risikoer.		
<b>C</b> Organisasjonen er svært resultatorientert. En av de største utfordringene er å få jobben gjort. Folk er svært konkurransepreget og oppnåelsesorientert.		
<b>D</b> Organisasjonen er et svært kontrollert og strukturert sted. Det er hovedsakelig formelle prosedyrer som bestemmer hva folk skal gjøre.		
<b>Total</b>	100	100

<b>2. Organisasjonsledelse</b>	<b>Nå</b>	<b>Foretrukket</b>
<b>A</b> Ledelsen i organisasjonen er generelt sett ansett for å veilede, tilrettelegge eller pleie.		
<b>B</b> Ledelsen i organisasjonen er generelt sett ansett for å oppmuntre til gründervirksomhet, innovasjon eller å ta risikoer.		
<b>C</b> Ledelsen i organisasjonen blir generelt sett ansett for å være seriøs, resultatorientert og pågående.		
<b>D</b> Ledelsen i organisasjonen blir generelt sett ansett for å være opptatt av å koordinere, organisere eller at effektiviteten går på skinner.		
<b>Total</b>	100	100

<b>3. Ledelse overfor ansatte</b>	<b>Nå</b>	<b>Foretrukket</b>
<b>A</b> Ledelsesstilen i organisasjonen kjennetegnes av teamarbeid, konsensus og deltakelse.		
<b>B</b> Ledelsesstilen i organisasjonen kjennetegnes av individuell risikotaking, innovasjon, frihet og særpreg.		
<b>C</b> Ledelsesstilen i organisasjonen kjennetegnes av hard konkurranse, høye krav og oppnåelse.		
<b>D</b> Ledelsesstilen i organisasjonen kjennetegnes av sikkerhet i ansettelse, overensstemmelse, forutsigbarhet og stabilitet i forhold mellom mennesker.		
<b>Total</b>	100	100

<b>4. Organisasjonslimet</b>	<b>Nå</b>	<b>Foretrukket</b>
<b>A</b> Limet som holder organisasjonen sammen, er lojalitet og gjensidig tillit. Ansvaret overfor organisasjonen er høy.		
<b>B</b> Limet som holder organisasjonen sammen, er forpliktelse overfor innovasjon og utvikling. Det legges vekt på å være ledende på sitt felt.		
<b>C</b> Limet som holder organisasjonen sammen, er vektleggingen av prestasjon og måloppnåelse.		
<b>D</b> Limet som holder organisasjonen sammen, er formelle regler og retningslinjer. Å opprettholde en organisasjon som går på skinner, er viktig.		
<b>Total</b>	100	100

<b>5. Strategiske vektlegginger</b>	<b>Nå</b>	<b>Foretrukket</b>
<b>A</b> Organisasjonen vektlegger menneskelig utvikling. Høy tillit, åpenhet og deltakelse blir fastholdt.		
<b>B</b> Organisasjonen vektlegger å skaffe seg nye ressurser og skape nye utfordringer. Å prøve nye ting og være på utkikk etter nye muligheter blir verdsatt.		
<b>C</b> Organisasjonen vektlegger konkurransedrevne handlinger og prestasjoner. Å oppnå målsettinger og vinning i markedet er dominerende.		
<b>D</b> Organisasjonen vektlegger kontinuitet og stabilitet. Effektivitet, kontroll og at alt går på skinner, er viktig.		
<b>Total</b>	100	100

<b>6. Suksesskriterier</b>	<b>Nå</b>	<b>Foretrukket</b>
<b>A</b> Organisasjonen definerer suksess på grunnlag av utvikling av de menneskelige ressursene, teamarbeid, ansattes forpliktelse og hensyn overfor folk		
<b>B</b> Organisasjonen definerer suksess på grunnlag av å ha unike produkter eller de nyeste produktene. Den er en markedsleder og innovatør.		
<b>C</b> Organisasjonen definerer suksess på grunnlag av å vinne i markeder og å utkonkurrere sine konkurrenter. Konkurransepreget markedsledelse er viktig.		
<b>D</b> Organisasjonen definerer suksess på grunnlag av effektivitet. Pålitelig fremføring, feilfri planlegging og lavkostnadsproduksjon er kritisk.		
<b>Total</b>	100	100

## Vedlegg C: Egenvurderingsskjema ledelseskompetanser – MSAI

Beskriv din atferd som leder. Bruk følgende skala i dine vurderinger: 5 - Meget enig 4 - Enig 3 - Noe enig/uenig 2 - Uenig 1 - Meget uenig					
1. Jeg støtter mine ansatte når de henvender seg til meg med en bekymring eller et problem	5	4	3	2	1
2. Jeg oppfordrer ansatte til å utvikle nye ideer og (arbeids)metoder	5	4	3	2	1
3. Jeg motiverer og stimulerer de ansatte for å gjøre en bedre jobb	5	4	3	2	1
4. Jeg følger nøye med på hvordan enheten presterer	5	4	3	2	1
5. Jeg coacher ansatte slik at de kan forbedre sine ferdigheter og prestasjoner	5	4	3	2	1
6. Jeg krever at ansatte arbeider målbevisst og effektivt	5	4	3	2	1
7. Jeg utvikler ambisiøse mål som utfordrer ansatte til å prestere utover det som normalt forventes	5	4	3	2	1
8. Jeg skaffer ressurser eller hjelper andre å skaffe seg ressurser som kreves for å gjennomføre innovative ideer	5	4	3	2	1
9. Når ansatte kommer med en god ide så støtter jeg dem i utviklingen av denne	5	4	3	2	1
10. Jeg sørger for at alle ansatte vet om våre retningslinjer, verdier og mål	5	4	3	2	1
11. Jeg sørger for at ansatte forstår hvordan deres jobb inngår med andre (teamet)	5	4	3	2	1
12. Jeg bygger tette og forpliktende team	5	4	3	2	1
13. Jeg gir ansatte regelmessige tilbakemeldinger om hvordan de utfører sitt arbeid	5	4	3	2	1
14. Jeg gir uttrykk for en klar visjon om hva som kan oppnås i fremtiden	5	4	3	2	1
15. Jeg fremmer konkurranseinstinkt hos ansatte slik at vi presterer bedre enn andre organisasjoner	5	4	3	2	1

16. Jeg sørger for at det gjennomføres regelmessige rapporteringer og vurderinger	5	4	3	2	1
17. Jeg fortolker og forenkler komplisert informasjon slik at den er lett forståelig og kan videreformidles	5	4	3	2	1
18. Jeg legger til rette for effektiv informasjonsdeling og problemløsning	5	4	3	2	1
19. Jeg fremmer rasjonell og systematisk beslutningstaking for å kunne redusere kompleksiteten av viktige problemstillinger	5	4	3	2	1
20. Jeg sørger for at ansatte får personlig utvikling og vekst	5	4	3	2	1
21. Jeg skaper et miljø der deltakelse og involvering i beslutninger oppfordres og belønnes	5	4	3	2	1
22. Jeg sørger for at det rettes lik oppmerksomhet både mot oppgavegjennomføring og mellommenneskelige forhold	5	4	3	2	1
23. Når jeg gir en negativ tilbakemelding til andre, vektlegger jeg utviklingsmuligheter fremfor det negative i saken	5	4	3	2	1
24. Jeg gir oppgaver og ansvar som bidrar til muligheter som kan styrke personlig vekst og utvikling	5	4	3	2	1
25. Jeg er bevisst på å stimulere andre til videre karriereutvikling	5	4	3	2	1
26. Jeg fremmer regelmessig nye og kreative ideer rundt prosesser, tjenester og prosedyrer	5	4	3	2	1
27. Jeg kontinuerlig fremmer og underbygger min visjon av fremtiden overfor ansatte	5	4	3	2	1
28. Jeg hjelper andre med å visualisere en fremtid med nye muligheter	5	4	3	2	1
29. Jeg jobber alltid med å forbedre prosesser vi bruker for å oppnå ønskede resultater	5	4	3	2	1
30. Jeg driver de ansatte til å oppnå de aller beste og mest konkurransedyktige tjenestene	5	4	3	2	1
31. Gjennom myndiggjøring av andre skaper jeg et motiverende miljø som gir styrke til alle involverte	5	4	3	2	1
32. Jeg har et stabilt og personlig forhold til interne og eksterne samarbeidspartnere og brukere	5	4	3	2	1
33. Jeg sørger for at vi vurderer vår brukertilfredshet	5	4	3	2	1

34. Jeg sørger for at ansatte tar del i opplevelser som hjelper dem i å bli sosialisert og integrert i vår organisasjonskultur	5	4	3	2	1
35. Jeg øker konkurransevnen ved å oppmuntre til å yte tjenester utover brukers forventninger	5	4	3	2	1
36. Jeg har etablert et kontrollsystem som sikrer kvalitet, tjenester, kostnader og produktivitet	5	4	3	2	1
37. Jeg koordinerer regelmessig med ledere i samtlige avdelinger	5	4	3	2	1
38. Jeg deler løpende informasjon på tvers av avdelinger for å kunne legge til rette for koordinering	5	4	3	2	1
39. Jeg bruker målesystemer som overvåker både arbeidsprosesser og resultater	5	4	3	2	1
40. Jeg avklarer overfor ansatte hva som forventes av dem	5	4	3	2	1
41. Jeg forsikrer meg om at vårt fokus er bedre service for våre brukere	5	4	3	2	1
42. Jeg legger til rette for et arbeidsklima preget av iver og intensitet	5	4	3	2	1
43. Jeg følger nøye med på styrkene og svakhetene hos våre konkurrenter, og holder mine ansatte oppdatert på vår egen status	5	4	3	2	1
44. Jeg legger til rette for kontinuerlige forbedringer	5	4	3	2	1
45. Jeg har utviklet en klar strategi som skal kunne hjelpe oss til å oppnå fremtidsvisjonen	5	4	3	2	1
46. Jeg fanger oppmerksomheten og skaper forpliktelse hos andre når jeg snakker om min fremtidsvisjon	5	4	3	2	1
47. Jeg legger til rette for et arbeidsmiljø hvor ledere og ansatte lærer av- og hjelper til med å utvikle hverandre	5	4	3	2	1
48. Jeg lytter og har et åpent sinn overfor andre som deler sine ideer, selv om jeg er uenig med dem	5	4	3	2	1
49. Når jeg leder en gruppe sørger jeg for at det er samarbeid og positiv konfliktløsning i gruppen	5	4	3	2	1
50. Jeg fremmer tillit og åpenhet ved å vise forståelse for de som henvender seg til meg med sine problemer eller bekymringer	5	4	3	2	1
51. Jeg skaper et miljø hvor utprøving og kreativitet blir belønnet og anerkjent	5	4	3	2	1



52. Jeg oppfordrer alle ansatte til konstant utvikling og oppdatering i alt de foretar seg	5	4	3	2	1
53. Jeg oppmuntrer til å gjennomgående foreta små forbedringer i eget arbeid	5	4	3	2	1
54. Jeg sørger for at ansatte kontinuerlig samler inn informasjon om våre brukeres behov og preferanser	5	4	3	2	1
55. Jeg involverer brukere i planlegging og evaluering	5	4	3	2	1
56. Jeg belønner og har markeringer som forsterker våre verdier og organisasjonskultur	5	4	3	2	1
57. Jeg vedlikeholder formelle systemer som samler inn og håndterer informasjon om og fra andre aktører	5	4	3	2	1
58. Jeg stimulerer til etableringen av tverrfaglige team som fokuserer på viktige organisatoriske saker	5	4	3	2	1
59. Jeg hjelper ansatte til å forbedre alle deler av deres liv, ikke bare i arbeidsrelaterte aktiviteter	5	4	3	2	1
60. Jeg skaper et miljø hvor ansatte ønsker å prestere bedre enn våre konkurrenter	5	4	3	2	1