

Endringskapasitet i skolen

En studie av endringskapasitet i grunnskolene i Kristiansand kommune.

PREBEN SKOGEN

VEILEDERE

Nichole M. Silva Elgueta

Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for Statsvitenskap og ledelsesfag

Master

Forord

Denne oppgaven om endringskapasitet i skolen, er skrevet som en avslutning av min mastergrad i erfaringsbasert ledelse ved Universitetet i Agder.

Etter flere år som skoleleder, har det vært inspirerende og gledelig å ha muligheten til å studere skoleledelse ved Universitetet i Agder. Å lede en skole i endring og utvikling, er ikke mulig uten at skolen har forberedt seg og har kapasitet til å gjennomføre endringen. Det har av den grunn vært interessant å se på endringskapasiteten, og hvilke tanker som finnes om kapasitetsbygging i skolene i Kristiansand.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere, Morten Øgård og Nichole M. Silva Elgueta. Studiet og oppgaveskrivingen ville ikke gitt samme opplevelse og resultat uten deres gode veiledning og råd underveis.

Takk også til Kristiansand kommune for muligheten til å ta studiet, og jeg vil takke rektorene som velvillig stilte opp til intervjuer.

Kristiansand, juni 2023

Preben Skogen

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er endringskapasitet i skolene i Kristiansand kommune. Oppgaven viser hvilken opplevelse rektorer har av endringskapasiteten på sine skoler, og hva som hemmer eller fremmer endringskapasitet i skolene.

Bakgrunnen for dette temaet er hentet fra Kristiansand kommunes strategiplan for barnehage og skole. I rammeverket til strategiplanen er kapasitetsbygging et av prinsippene skolene skal bruke i sin innsats for å skape varig læring og endringer. Skolene skal ha fokusert innsats på kapasitetsbygging for å kunne nå et felles mål om at *«alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet»*.

Problemstillingen tar utgangspunkt i å undersøke rektorer sin opplevelse av kapasiteten til å drive endringsarbeid, og hva de tenker hemmer eller fremmer endringskapasiteten i skolen.

Målet mitt med oppgaven er å se om rektorene opplever at det er endringskapasitet i skolen.

Mine funn viser at det er stor variasjon mellom skolene når det gjelder endringskapasitet.

Rektorene opplever at ressurser, kultur og holdninger fører til ulik endringskapasitet i skolen i Kristiansand. Funnene om endringskapasitet i Kristiansand skolen vil kunne være av interesse for skoleeier og skoleledere.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
1. Innledning	5
1.1 Tema og relevans	5
1.2 Problemstilling	7
1.3 Hvorfor er kapasitet interessant å undersøke?	7
2. Casen Kristiansand kommune	9
3. Teori	10
3.1 Kapasitetsbegrepet i førende dokumenter for skolene	10
3.2 Kapasitetsbegrepet beskrevet i litteraturen	14
3.3 Faktorer som påvirker endringskapasitet i skolen	17
3.3.1 Faktorer på eksternt nivå	18
3.3.2 Faktorer på skolenivå	18
3.3.3 Faktorer på individnivå	20
3.3.4 Oversikt på faktorer som påvirker skolenes kapasitet	21
3.3.5 Faktorer på eksternt nivå – tabell 1	22
3.3.6 Faktorer på skolenivå – tabell 2	22
3.3.7 Faktorer på individnivå – tabell 3	24
4. Metode	26
4.1 Design	27
4.1.1 Deduktiv og induktiv tilnærming	28
4.2 En kvalitativ metode	29
4.3 Valg av respondenter	30
4.4 Utviklingen av intervjuguide	30
4.5 Hvordan analysere datamaterialet?	30
4.6 Gyldighet og pålitelighet	32
4.7 Ethiske avveininger	33
5. Drøftinger og presentasjon av funn	34
5.1 Faktorer på skolenivå	34
5.1.1 Mål, strategi og strukturer	34
5.1.2 Ledelse og administrasjon	35
5.1.3 Kultur	37
5.1.4 Klima	38
5.1.5 Ressurser	40

5.2	Faktorer på individnivå	41
5.2.1	Evner og kunnskap	41
5.2.2	Oppfatning og verdier	42
5.2.3	Motivasjon	43
5.3	Hva hemmer, og hva fremmer endringskapasiteten ved skolene?	44
5.3.1	Hva hemmer endringskapasiteten ved skolene?	45
5.3.2	Hva fremmer endringskapasiteten i skolene?	47
5.4	Oppsummering av funn	47
5.5	Hvilken betydning kan funnene ha for casen Kristiansand?	54
6.	Konklusjon og veien videre	56
7.	Litteratur	58
8.	Appendiks	62
	Intervjuguide	62

1. Innledning

1.1 Tema og relevans

«Without a clear focus on “capacity”, a school will be unable to sustain continuous improvement efforts or to manage change effectively. That we know.»

(Hopkins & Jackson, 2003:87).

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på skolens kapasitet for endring og da spesielt på skolelederens opplevelse av skolens kapasitet.

Ordet kapasitet blir ofte brukt i skolen, men det oppfattes ulikt og det kan være vanskelig å definere. J. Stoll beskriver kapasitet slik:

“...the power to engage in and sustain continuous learning of teachers and the school itself for the purpose of enhancing student learning, influenced by individual teachers within a school; the school’s social and structural learning context; and the external context” (Stoll, 2009, s. 116-117)

God kapasitet er skolens styrke i et utviklingsarbeid, og avgjørende med tanke på varig forbedring på skolene når det gjelder utvikling av kvalitet. Skoler med god kapasitet kan ta ansvar for egen utvikling og er mer tilpasningsdyktige. (Stoll, 2009, s. 116-117).

Økt kapasitet i skolen gir de ansatte større mulighet og forutsetninger til å få til implementering og varig endring, ettersom de er bedre rustet til å tilpasse seg en verden i stadig endring. (P. Roland & E. Westergård, 2020, s. 59).

Stoll skriver at kapasitetsbygging involverer både de som jobber i skolen, og de eksterne som skal støtte skolen i arbeidet. Kapasitetsbygging handler om:

«-creating and maintaining the necessary conditions, culture and structures;

-facilitating learning and skill-oriented experiences and opportunities;

-ensuring interrelationships and synergy between all the component parts.”

(Stoll, 2009, s. 117).

Å gi skoleeiere og skoler i Norge økt kapasitet til endring, har blitt forsøkt gjort på ulike måter fra 2000-tallet. Sentrale myndigheter har hatt ulike satsingsområder for å bidra til skolenes kapasitet til utvikling og endring.

I 2002 til 2005 ble det opprettet demonstrasjonsskoler. Målet var å inspirere og motivere skoler til skoleutvikling ved å vise frem skoler som utmerket seg på ulike måter.

Kunnskapsløftet ble innført fra 2007 til 2010, der målet var å styrke skolenes evne til å vurdere seg selv og egen praksis. Verktøyet ståstedsanalysen ble gitt til skolene for egenvurdering.

I 2009 ble veilederkorpset opprettet, og det fortsatte fram til 2019. Det ble gitt som et tilbud til skoler med dårlige resultater. Veilederkorpset hjalp skoleeier og skoleledere med utviklingsarbeidet, slik at de kunne selvstendig vurdere og analysere utviklingsbehov og gjennomføre eget utviklingsarbeid videre.

«Vurdering for læring» kom i 2010 og skulle støtte skolene i implementering av den nye vurderingsforskriften. Målet var å støtte skoler i å fremme en vurderingspraksis som gav mer læring.

I 2012-2017 ble «Ungdomstrinn i utvikling» gjennomført på alle landets ungdomsskoler. Dette var en skolebasert kompetanseutvikling, der målet var å utvikle skolens samlede kunnskaper, ferdigheter og holdninger med tanke på undervisning, læring og samarbeid.

I tillegg ble det i 2015 til 2020 gjennomført ulike satsinger på blant annet læringsmiljø, realfag og språk. (En skole for vår tid, 2021, s. 42 og 43).

I evaluering av disse store nasjonale skolesatsingene, kom det fram at de ikke var godt nok forankret lokalt. Det ble dermed en endring fra nasjonale sentrale satsninger til en ny modell for lokal kompetanseutvikling.

I 2017 vedtok Stortinget en modell (Meld.st. 2016-2017) for lokal kompetanseutvikling. I stedet for nasjonale satsinger der det sentralt ble bestemt hvilket tema og innhold det skulle gis i satsingene, ble det nå lansert en modell der det skulle tas utgangspunkt i skolens og skoleeiers egne vurderinger som et grunnlag for utvikling av kompetansetiltak. Arbeidet skulle skolene gjøre i samarbeid med Universiteter og høyskoler. (En skole for vår tid, 2021, s. 47). Det ble vist til at lokal kompetanseutvikling medfører *«et stort ansvar for kommunene, og mange må gjennom en fase med kapasitetsbygging for å kunne analysere og prioritere mellom sine egne behov»*. (En skole for vår tid, 2021, s. 91)

Alle disse satsingene, både sentralt og nå lokalt, er med for å gi skoleledere, skoler og skoleeiere mer kapasitet i arbeidet med å utvikle skolen.

«Noen skoler ser ut til å streve mer enn andre i implementeringen av slike komplekse endringsarbeid, og en forklaring på dette kan være lav kapasitet og endringsarbeid på skolenivå» (Roland & Westergård, 2015, s.60)

Terje Alfsen og Sverre Bjotveit skrev i 2021 en masteroppgave der de undersøkte hvor godt kjent Kristiansand kommunes Rammeverk for kvalitet og mestring var blant enhetslederne i barnehage og skole, og hvor mye rammeverket ble brukt i utviklingsarbeid (Alfsen og Bjotveit, 2021, s. 11). De kom fram til at rammeverket ikke var så godt kjent og ble lite brukt på enhetene. Spesielt i ungdomsskolene er det lite kjent og i bruk, mens barnehagene brukte det mest. Årsaken til dette mener Alfsen og Bjotveit det kan være tre grunner til. De viser til at en av disse er hva skoler og barnehager faktisk tenker er det viktigste arbeidet akkurat nå. Eller for å bruke andre ord, hvilken kapasitet enhetene har til å implementere et nytt arbeid nå? (Alfsen og Bjotveit, 2021, s. 89-90). I denne oppgaven vil jeg fortsette tanken fra Alfsen og Bjotveit om at kapasiteten til enhetene er en årsak til ulik grad av implementering.

1.2 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg se på lederes opplevelse av endringskapasitet på egen skole. Med utgangspunkt i dette har jeg denne todelte problemstillingen:

Hvordan opplever rektorer kapasiteten til å drive endringsarbeid i de kommunale grunnskolene i Kristiansand kommune?

Hva tenker rektorene hemmer eller fremmer endringskapasitet i skolene?

1.3 Hvorfor er kapasitet interessant å undersøke?

Tonje Constance Oterkiil skriver i boka Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis:

«Det å se på kapasitetsbygging er viktig av flere grunner. For det første vil økt kapasitet gi skoleansatte mulighet til kontinuerlig å lære av en verden som raskt endrer seg, og til å kunne overføre denne kunnskapen til nye situasjoner. Videre er kapasitet nært knyttet til endringsberedskap fordi kapasitet handler om de forutsetningene skolen har for å implementere endringsarbeid» (Roland & Westergård, 2015, s. 59).

Fullan og Quinn skriver:

«Kapasitet referer til individets eller organisasjonens evne til å gjøre de nødvendige endringene og handler om å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser» (Fullan & Quinn, 2017, s. 59).

Pål Roland skriver i boka, Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis (Roland & Westergård, 2015, s.92):

«Det vil således være en stor fordel å ha en god kapasitet i en organisasjon når endringsarbeidet starter. Dette viser betydningen av å bygge kapasitet over en lengre tidsperiode. En skole som bygger kapasitet kontinuerlig, vil ha et godt utgangspunkt for å implementere endringer fordi de i større grad er forberedt. Nye endringer bygger videre på kapasiteten, og skolen som organisasjon kommer inn i gode sirkler som kjennetegner en lærende organisasjon.»

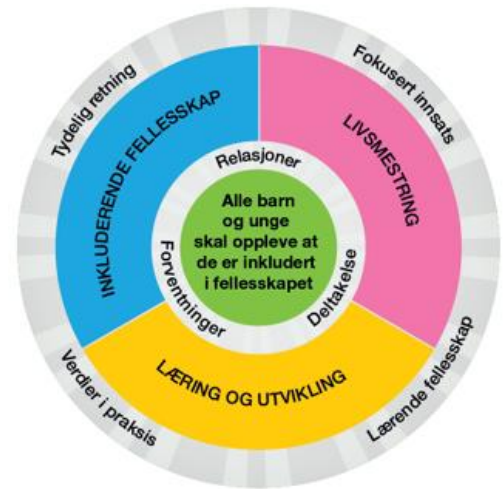
Jeg ønsker i denne oppgaven å se på hvordan skolelederne opplever kapasiteten til skoler i Kristiansand kommune.

Resultatet av denne studien kan være nyttig for å gi et innblikk i hvilken kapasitet skoleledere i Kristiansand kommune mener de har, og hvor godt rustet de er til å drive endringsarbeid i sin organisasjon.

2. Casen Kristiansand kommune

Tema for denne oppgaven er endringskapasitet i Kristiansandskolen.

I 2020 ble Songdalen, Søgne og Kristiansand kommune slått sammen til en ny kommune, Kristiansand. I den forbindelse ble det utarbeidet en ny kommuneplan og ny strategiplan for barnehage og skole; «Sterkere sammen for barn og unge – strategiplan for oppvekst 2020-2025». Strategiplanen bygger på det arbeidet som ble gjort i tidligere satsinger i de gamle kommunene. Hensikten med strategiplanen er å ha felles mål og retning for arbeidet som gjøres i skole og barnehage.



Strategiplanen har som hensikt å være et verktøy for skoler og barnehager «i arbeidet med å identifiser styrker og svakheter i egen praksis, prioritere egne utviklingsområder og legge til rette for at man i fellesskap kontinuerlig arbeider med å utvikle og forbedre praksis.»

(Kristiansand kommune, 2022, s. 3).

Planen er satt inn i et digitalt rammeverk som operasjonaliserer områdene skolene skal ha søkelys på.

I rammeverkets ytterste sirkel handler det om de prinsipper som skaper utvikling og læring i organisasjonen. Et av prinsippene er «Fokusert innsats», der det vises til kapasitetsbygging i organisasjonen. «Kapasitetsbygging er ikke et program, men en tilnærming for å skape varig læring og varige endringer i organisasjonen.» (Kristiansand kommune, 2022).

Kapasitet refererer til individets eller organisasjonens evne til å gjøre de nødvendige endringene, og handler om å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser.

«Kapasitetsbygging innebærer å utvikle felles verdier, ferdigheter, kompetanse og ny kunnskap, slik at ansatte har en felles identitet, eierskap og motivasjon for å arbeide sammen om større endringer.» (Kristiansand kommune, 2022).

Rammeverket viser til Fullan (Fullan & Quinn, 2017, s.79) som skriver: «nøkkelen til å ha en kapasitetsbyggingstilnærming er å utvikle en felles kunnskaps- og ferdighetsbaser for alle ledere og lærere i systemet, der søkelyset rettes mot noen få mål, og der man opprettholder en intens innsats over flere år.»

3. Teori

I dette kapitlet vil jeg se på kapasitetsbegrepet. Hvordan kapasitetsbegrepet er blitt brukt i førende dokumenter for skolene i Norge, og hvordan kapasitetsbegrepets bruk har utviklet seg. Videre vil kapitlet handle om kapasitetsbegrepet i litteraturen. Hvordan beskriver ulike teorier begrepet kapasitet for en skole? Til slutt vil kapitlet introdusere T.C. Oterkiil sine faktorer som påvirker kapasitet og endringsberedskap. (Roland & Westergård, 2015, s.60 - 65). Det er disse faktorene for kapasitet som jeg vil bruke videre i oppgaven for å undersøke skolelederens opplevelse av kapasitet.

3.1 Kapasitetsbegrepet i førende dokumenter for skolene

Finner vi begrepene kapasitet, kollektiv kapasitet eller kapasitetsbygging i dokumenter for skolene i Norge? I Kunnskapsdepartementet sine stortingsmeldinger og NOU'er finner vi begrepene brukt.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) - *Kvalitet i skolen*, handler om at utdanningssystemet må ha høy kvalitet slik at det bidrar til at sosiale forskjeller utjevnes. Alle skal ha like muligheter uavhengig elevens bakgrunn (Meld. nr. 31 (2007-2008), s. 5). I meldingen står det at mange skoler har «*for liten kapasitet til å drive faglig utvikling og følge opp skolens resultater på en god måte.*» (Meld. nr. 31 (2007-2008), s. 12). Videre skrives det: «*dersom systemene skal føre til framgang for elevene, må skolen ha kapasitet til å gjennomføre organisatoriske prosesser.*» (Meld. nr. 31 (2007-2008), s. 45). For at kommunene skal lykkes er det nødvendig med kapasitet ikke bare i skolen, men også på skoleeiernivå: «*For at samspillet mellom statlige myndigheter og skoleeierne skal fungere godt, er det avgjørende at det er klare mål for opplæringen, tilgang på god styringsinformasjon og at skoleeierne har tilstrekkelig kapasitet og kompetanse til å ivareta sine oppgaver.*» (Meld. nr. 31 (2007-2008), s. 50).

Stortingsmeldingen peker tydelig på at kapasitet er avgjørende for å lykkes i prosesser for å oppnå kvalitet i skolen. Hva som menes med begrepet kapasitet kommer ikke tydelig fram.

I 2010-2011 kom stortingsmeldingen for ungdomstrinnet, *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, som handler om dalende motivasjon hos ungdomsskoleelever til å lære. Meldingen tar opp hvordan gjøre undervisningen mer praktisk og variert. I den skrives det: «*En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder.*» (Meld. nr. 22 (2010-2011), s. 97).

«Forskning har påpekt at de enkelte skolenes evne til å drive selvstendig kvalitetsutvikling varierer, fordi ulike skoler har ulik forbedringskapasitet.» (Meld. nr. 22 (2010-2011), s. 97).

I Stortingsmeldingen står det beskrevet en gjennomføringsstrategi, der utviklingen av lokal kapasitet og støtte er fjerde gjennomføringspunktet. Det er tydelig at stortingsmeldingen peker på nødvendigheten av kapasitet i skolen for å kunne gjennomføre endring i skolen. (Meld. nr. 22 (2010-2011), s. 100).

I 2012-2013 kom Stortingsmeldingen, *På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Den handler om mer læring til elevene, gi like muligheter og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. I denne meldingen er det for første gang brukt et eget avsnitt for å beskrive viktigheten av kapasitet og kapasitetsbygging i skolen, der utviklingen av et godt profesjonsfellesskap er avgjørende for å lykkes. (Meld. nr. 20 (2012-2013), s. 171).

I 2015-2016 skrives det i Stortingsmelding, *Fag – fordypning – forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*, om hvordan skolen skal fornyes slik at elevene skal få gode vilkår til kunnskap, verdier og holdninger. Meldingen viser til at skolene og kommunene vil ha ulike behov for kapasitetsbygging i en implementeringsfase. Meldingen viser til strategiplanen «Lærerløftet» for å vise hvordan styrke skolelederes og læreres kompetanse og kapasitet. (Meld. nr. 28 (2015-2016), s. 67 og 73). I Lærerløftet – På lag for kunnskapsskole, er det først og fremst fokus på skoleeiers kapasitet til å gjennomføre «nødvendige endringsprosesser og kompetanseutviklingstiltak». (Strategi. Lærerløftet. På lag for kunnskapsskole.

Kunnskapsdepartementet.) Stortingsmeldingen viser og til NOU 2015:8. Der brukes begrepet kapasitetsbygging som et av flere elementer i implementering (NOU 2015:8 s. 92). Den viser til en «nasjonal satsing på lærerutdanningen, etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere og lokalt arbeid med profesjonsutvikling vil bidra til å styrke kapasiteten i skolen.» (NOU 2015:8 s. 91). Videre skrives det at «Forskning viser at kapasitetsbygging og kompetanseutvikling bør skje i kollektive prosesser i skolen». (NOU 2015:8 s. 93). Det vises til at kapasitetsbygging kan skje igjennom bruk av læringsnettverk og kollektive kompetansehevingstiltak. Videre at det er behov for forskningsbasert kunnskap om læring og utvikling, og god fagdidaktisk kompetanse. (NOU 2015: 8 s. 93)

«Lærerkollegiene må gis rom og tid til å utvikle seg i fellesskap.» Det skrives videre om at: «Profesjonsutøvelse som er basert på relevant forskning, faglige refleksjoner og kompetente valg av metoder og arbeidsmåter i kollegiale samarbeid, vil øke kapasiteten i skolen og kan føre til økt læringsutbytte for elevene.» (NOU 2015:8, s. 93).

I 2016-2017 kom Stortingsmelding 21, *Lærelyst – tidlige innsats og kvalitet i skolen*. Der møter vi igjen begrepet kapasitetsbygging både for skole og kommune. Det defineres ikke hva begrepet inneholder.

I denne Stortingsmeldingen leser vi og om en ny modell for statlig kompetanseutvikling til kommunene, kalt en desentralisert ordning for kompetanseutvikling (DEKOMP). Den ser på kommunens utviklingskapasitet og differensierer statens innsats. (Meld. nr. 21 (2016-2017), s. 13).

I DEKOMP-planen for regionen til Kristiansand, finner vi kapasitetsbygging omtalt som: *«Kapasitetsbygging skjer gjennom å utvikle en kultur for læring der ansatte lærer av hverandre og blir kollektivt opptatt av forbedringsprosesser. Det er ikke et mål å skape flest mulig nyvinninger, men heller å oppnå innsikt i nye mønster som gjør ansatte i stand til å fokusere dypere på hvordan strategier for å bedre vilkårene for elevers utvikling og læring henger sammen. Intern og ekstern evaluering fremmer disse lærings- og forbedringsprosessene. Å bygge kapasitet handler om å: 1. utvikle felles verdier, ferdigheter og kunnskap hos alle ledere og ansatte 2. ha fokus på noen få mål 3. opprettholde innsats og fokus over flere år.»* (Region Kristiansand, s. 2).

I Statsforvalterens plan for DEKOMP finner vi derimot mindre om kapasitetsbygging. Den nevner kapasitet ved å referere til Illeris, 2003: *«Kognitivt er læring hos voksne betinget av hvorvidt ønsket om læring er selvvalgt eller ikke. Det er motivasjonen som avgjør og ikke kapasiteten.»* (Statsforvalteren, 2022, s. 3).

I 2019-2020 kommer Stortingsmelding, Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Den handler om tidlig innsats og at alle skal inkluderes i skole, barnehage og SFO. Det er avgjørende for at barn og unge skal nå sine drømmer og ambisjoner. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). Der finner vi igjen begrepet kapasitet som en av de sentrale faktorene for å øke kvaliteten. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Meldingen viser til et eksempel på kapasitetsbygging i fra tidligere Marnardal kommune. Kapasitetsbygging beskrives som: *«Dette innebærer å styrke de ansatte og etablere en felles kunnskapsbase for de som arbeider i barnehager og skoler. Alle ansatte deltar på felles fag- og planleggingsdager, felles kompetanseutvikling og satsingsområder. Det er etablert en utviklingsorganisasjon med alle nivåer representert, og det er ansatt læringsloser som lokale endringsagenter. Læringslosene er lærerspesialister på tilpasset opplæring og bidragsyttere i lokalt utviklingsarbeid. De samarbeider med ledelsen, pedagogene, andre ansatte og*

Kompetansesenter Sør om utvikling av kvalitet i egen barnehage og skole.» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 45).

Utdanningsdirektoratet omtaler kapasitet i en egen artikkel om kapasitetsbygging. Der forstås «*kapasitet som personalets:*

- *kompetanse, som handler om utdanning, kunnskap og erfaringsbakgrunn*
- *motivasjon, som beskriver drivkraften i utviklingsarbeidet*
- *verdier, som omhandler det grunnleggende menneskesynet»*

Kapasitetsbygging beskrives som en lederoppgave, der ledelsen bygger kapasitet i personalet igjennom utviklingsprosesser der personalet lærer om nye tema, utvikler praksis og bevisstgjøres på verdier. Kapasitet beskrives videre på tre nivå, individ, organisasjon og nærmiljø. På individnivå handler det om den enkeltes kapasitet. På organisasjonsnivå handler det om summen av alle ansattes kapasitet og kollektiv kapasitet. På nærmiljø nivå handler det om støttespillere som kan være med å utvikle kapasitet. (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kapasitet beskrives som evnen til å gjennomføre et utviklingsarbeid. Det deles mellom generell og innovasjonsspesifikk kapasitet. Generell kapasitet finnes i hele personalet og beskrives som: «*god ledelse, tydelige strukturer i organisasjonen, som gode systemer og planer, klar felles visjon, tilgjengelige ressurser som materiell og tid, personalets evne til å arbeide kollektivt»*. Innovasjonsspesifikk kapasitet blir beskrevet som kapasiteten til en bestemt endring. Hvor godt endringen passer inn, hvor godt kjent endringen er og hvor godt det trenes for at endringen skal passe. (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I en annen artikkel til Utdanningsdirektoratet fra 2021, skrives det om Forebyggende tiltak og leders ansvar i skolemiljøsaker. I artikkelen beskrives hvordan utvikle kapasiteten til de ansatte i skolen. «*Å utvikle kapasiteten til de ansatte handler om å gi individuell støtte i utfordringene de står i og stimulere til læring.»* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ledelsen selv er et forbilde til utvikling, og det handler om å legge til rette og inspirere til utvikling. Gjennom ny læring økes kapasiteten i personalet.

Kapasitet beskrives på individ nivå og kollektivt nivå. På individ nivå handler det om å «*forsterke kompetansen, motivasjonen og verdiene hos hver ansatt.»* (Utdanningsdirektoratet, 2021). På kollektivt nivå handler det om «*at de ansatte utvikler felles forståelse og et*

«stammespråk» knyttet til felles verdier for et trygt og godt miljø.» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I ulike dokumenter til skolen, finner vi begrepene kapasitet og kapasitetsbygging brukt. Begrepene er der lite definert eller beskrevet, med et par unntak fra Utdanningsdirektoratet.

3.2 Kapasitetsbegrepet beskrevet i litteraturen

Pål Roland skriver at det må både individuell kapasitet og organisasjonskapasitet til for å oppnå endring (Flashpohler et al., 2008; Wandersman et al., 2006). Dette må henge sammen i arbeidet med endringer. Individuell kapasitet henger sammen med læreres tro på seg selv, sine ferdigheter til å gjøre arbeidet (Roland & Westergård, 2015, s.90). På engelsk kalles det «teacher self efficacy» og defineres som:

«the extent to which a teacher believes he or she has capacity to affect student performance» (Leithwood & Beatty, 2008. S. 47).

Kapasiteten her er lærerens tro på egen ferdighet og kunnskap til å påvirke elevens læring (Roland & Westergård, 2015, s.90). Lærere med stor «self efficacy» kan være mer positive til innovasjon og ha bedre holdninger til reformer (Goddard & Goddard, 2001). Det å ha mestret tidligere er med på å påvirke innsatsen ved endring. Flere læreres «self efficacy» kan bli en kollektiv «efficacy» (Roland & Westergård, 2015, s.90). En kollektiv «efficacy» kan defines slik:

«the perceptions of teachers in a school that the faculty as whole can execute the courses of action necessary to have effects on students» (Goddard & Goddard, 2001, s. 467).

Når flere lærere har tro på at de kan oppnå gode resultater, vil det skape en positiv holdning kollektivt i hele organisasjonen. (Roland & Westergård, 2015, s.91).

For å få til endringer i skolen, må både individuell kapasitet og skolens kapasitet henge i sammen. Kapasitet defineres av Wandersman (2006. s. 789) slik:

«...the skills, motivations, knowlegde, and attitudes necessary to implement innovations which exist at the individual, organization, and community levels.»

Den ansattes kapasitet handler blant annet om utdanning og erfaring. Hvor motivert den ansatte er og tro på å kunne mestre, og hvilke verdier og læringsevne den har. (Roland & Westergård, 2015, s.91).

En organisasjons kapasitet handler om interne strukturer, verktøy, arbeidsmiljø, ledelse og hvilke ressurser som er tilgjengelige. (Roland & Westergård, 2015, s.91).

Teorien om kapasitet viser hva som må gjøres før og i en endringsprosess. En organisasjon som har brukt tid på å bygge kapasitet før endringsarbeidet starter, vil ha en stor fordel. Nye endringer kan det bygges videre på. En skole som har lyktes i å bygge kapasitet og lyktes i et endringsarbeid, vil ha god mulighet i neste endringsarbeid. Det blir en positiv sirkel som kjennetegner er lærende organisasjon (Roland & Westergård, 2015, s.91).

I tillegg til kapasitet på individuelt- og organisasjonsnivå, har det kommunale nivået betydning for støtte og påvirkning på bygging av kapasitet på skolene (Roland & Westergård, 2015, s.91).

M. Fullan & J. Quinn beskriver kapasitet som «individets eller organisasjonens evne til å gjøre de nødvendige endringene og handler om å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser.» (Fullan & Quinn, 2017, s.78) De skriver at læreres sammenlagte evne til å gjøre endringer for å heve nivået for alles evner, er kollektiv kapasitetsbygging. Det handler om å utvikle felles kunnskap og ferdigheter mot noen få mål over lang periode. (Fullan & Quinn, 2017, s.78)

De viser til viktigheten av kapasitet ved å vise til John Hatties forskning om «kollektiv effektivitet». Hattie har videreført sine studier etter sin første og andre bok «Synlig læring» og «Synlig læring for lærere», der høye forventninger til eleven var det mest effektfulle for å oppnå gode læringsresultater. I videre studier har «kollektiv effektivitet» blitt det som påvirker elevenes læring mest. Det vil si at skoler som utvikler god kollektiv kapasitet, bidrar mest til elevenes læring (Fullan & Quinn, 2017, s.79).

I Roland og Westergårds bok om Implementering, beskriver Tonje Constance Oterkiil kapasitet i skolesammenheng som: «*en styrke eller en «vane» som vektlegger det å kunne engasjere seg i og opprettholde læring blant ansatte på alle nivåer i skolen*». Hun viser videre til at: «*kapasitet nært knyttet til endringsberedskap fordi kapasitet handler om de forutsetningen skolen har for å implementere endringsarbeid.*» (Roland & Westergård, 2015, s.57). Hun viser til at skolens kapasitet henger sammen med endringsberedskap.

Endringsberedskap beskrives som en mental tilstand blant de ansatte der de er motiverte og ser at endringsarbeid er av det gode og de har tro på at de som fellesskap skal få dette til. (Roland & Westergård, 2015, s.57). I implementering og endringsarbeid vil det kreve at skolen har kapasitet og endringsberedskap for å lykkes. Det vil være hensiktsmessig å

kartlegge skolens kapasitet før en skole starter opp en endring. (Roland & Westergård, 2015, s.58). Oterkiil viser til at det er ulike faktorer som påvirker en skoles kapasitet og endringsberedskap. De ulike faktorene eksisterer på ulike nivå. Det vil si på eksternt nivå, skolenivå og individuelt nivå. (Roland & Westergård, 2015, s.58). På skolenivå beskrives skolens mål, strategi og strukturer, ledelse og administrasjon, kultur, klima og ressurser som avgjørende for skolens kapasitet. På lærernivå skriver hun om lærerens evner og kunnskap, oppfatning verdier og motivasjon. (Roland & Westergård, 2015, s.61-65). Oterkiil viser til Flaspohler og kollegaer som har kommet fram til at kapasitet kan deles inn i to kategorier; generell kapasitet og invasjonsspesifikk kapasitet. De kategoriene vil gjelde både på skolenivå, samfunnsnivå og individuelt nivå. Generell kapasitet handler om hvordan skolen fungerer, og hvilken innstilling de ansatte har til et nytt endringsarbeid. Er skolen samlet systematisk og har strukturer på plass for å ta imot en endring? Invasjonsspesifikk kapasitet handler om ferdigheter, kunnskap og motivasjon for å effektivt implementere en endring. (Roland & Westergård, 2015, s.67). Oterkiil viser til Flaspohler mfl. om viktigheten av å være bevisst kapasiteten før en starter å implementere en endring. Utvikling av innovasjonsspesifikk kapasitet kan være viktig før et endringsarbeid starter. (Roland & Westergård, 2015, s.68).

Michael Fullan med flere, skriver i sin bok «The challenge of change» om «8 Forces for Leaders of change». Den andre av de åtte faktorene er “building capacity”. Forfatterne skriver at kapasitetsbygging involverer både retningslinjer, strategier, ressurser og handling som er rettet mot å øke folks kollektive styrke til å bedre systemet. Systemet gjelder både skoler, kommuner og land. (Fullan, 2009, s. 9-10). Fullan beskriver å bygge kapasitet slik:

«Building capacity involves developing new knowledge, skills, and competencies; new resources (time, ideas, materials); and new shared identify and motivation to work together for greater change.» (Fullan, 2009, s. 10)

Videre definerer Fullan individuell og kollektiv kapasitet som å øke kunnskapen, ressursene, og motivasjonen. Organisasjonskapasitet involverer forbedring av infrastrukturen, der det handler om for eksempel kommunens mulighet til å levere trening, rådgivning og support underveis. (Fullan, 2009, s. 11)

Fullan beskriver kapasitetsbygging som et kollektivt fenomen, der hele skoler, kommuner og systemer må øke sin kapasitet som en gruppe. Det handler om å jobbe sammen på nye måter.

Det er en pågående praksis som ikke har en ende, men er en daglig kultur for hvordan folk trenger å jobbe på nye måter. (Fullan, 2009, s. 11)

Louise Stoll beskriver det å bygge kapasitet i sin artikkel; "Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape". Hun viser til at det å bygge kapasitet på skolene har vært i stor endring det siste tiåret, og at utfordringene som skolene møter er i stadig endring. Hun beskriver «capacity building» slik:

- *“creating and maintaining the necessary conditions, culture and structures;*
- *facilitating learning and skill-oriented experiences and opportunities;*
- *ensuring interrelationships and synergy between all the component parts “*

(Stoll, 2009, s. 117)

I en artikkel fra 2006 beskriver Stoll kapasitet slik:

“Capacity is a complex blend of motivation, skill, positive learning, organizational conditions and culture, and infrastructure of support. Put together, it gives individuals, groups, whole school communities and school systems the power to get involved in and sustain learning over time.” (Stoll, 2006, s. 221)

I en annen artikkel fra 1999 beskriver Stoll kapasitet slik:

“In line with these ideas, internal capacity needs to be viewed as a more generic and holistic concept. It is the power to engage in and sustain continuous learning of teachers and the school itself for the purpose of enhancing student learning. A school with internal capacity can take charge of change because it is adaptive.” (Stoll, 1999, s. 506)

3.3 Faktorer som påvirker endringskapasitet i skolen

Ved å ta utgangspunkt i Tonje Constance Oterkiil sine teori om faktorer som påvirker kapasitet og endringskapasitet, vil jeg undersøke rektorenes opplevelse av kapasitet i skolene. (Roland & Westergård, 2015, s.60). Jeg ønsker å undersøke dette ved å benytte en deduktiv tilnærming med utgangspunkt i Oterkiil sin teori.

Oterkiil viser til en samlet presentasjon over de faktorene som er funnet i litteraturen som de viktigste med tanke på kapasitet i en implementeringsprosess. Ulike faktorer finnes på alle nivåer, det vil si på eksternt nivå, skolenivå og individuelt nivå (Roland & Westergård, 2015,

s.60). Det er skoleleders oppfatning av disse faktorene på alle nivåer som blir undersøkt, og er skoleleders vurdering av skolens samlet kapasitet til endring. Faktorene kan beskrives som fallgruver med tanke på å ha manglende kapasitet til endringsarbeid ved en skole.

For at kapasiteten skal være god på en skole, er faktorene både på eksternt nivå, skolenivå og på individuelt nivå viktig.

3.3.1 Faktorer på eksternt nivå

Forhold utenfor skolen som har innvirkning på implementering er faktorer på eksternt nivå. For skolen er det gjerne skoleeier, lokale og sentrale politikere, direktorat og departement. De vil påvirke skolens kapasitet som direkte bidrag til skolen, eller indirekte som eksterne krav.

“Kapasitet til å gjenkjenne eksterne krav om endring som unike muligheter til intern utvikling er en av de mange faktorer som vil kunne bidra til å skape resurssterke skoler og vellykket implementering av skoleutviklingsprogrammer.” (Roland & Westergård, 2015, s.61)

“eksterne støttesystemet er i stand til å identifisere spesifikke områder hvor skolen trenger styrking, gjennom kartlegging av skolens kapasitet og endringsberedskap i forkant av prosessen med implementering av et endringsarbeid, så kan det hjelpe disse skolen med å bygge kapasitet der de trenger det mest.” (Roland & Westergård, 2015, s. 61).

I denne oppgaven vil jeg ikke undersøke faktorene på eksternt nivå, men kun på skolenivå og individnivå.

3.3.2 Faktorer på skolenivå

Mål, strategi og strukturer.

Skolen må ønske en endring. Det er derfor viktig å integrere en *“skolebasert intervensjon i skolens eksisterende strukturer, og sørge for at intervensjonen er reflektert i skolens mål og strategi, vil kunne resultere i en mer vellykket implementering.»* (Roland & Westergård, 2015, s. 62). Skolen må:

- legge en hensiktsmessig strategi for identifisering av behov
- lage en plan for hvordan tilgjengelige ressurser best kan utnyttes
- ha skriftlige mål med strategi for hvordan nå målene over lengre periode

Alle skoler er ulike, og utviklingsstrategi som er effektiv for skolene vil være ulik-(Stoll, 2009).

Ledelse og administrasjon.

En effektiv ledelse er viktig for å ha mål og holde fokus i endringsarbeidet. Faktorene vil være en:

- effektiv ledelse til å kunne skape og opprettholde effektive mål og strategier
- støttende ledelse
- transformatorisk ledelse eller transaksjonell ledelse. Fullan viser til balanse mellom disse er mest effektiv (Fullan, 1992), der ledelsen:
 - gjør administrative oppgaver
 - sikrer skolens policy i praksis
 - finner nødvendige ressurser
 - bruker ledelsesstrategier kommuniserer visjon og mål
 - skaper kollektiv kultur

(Roland & Westergård, 2015, s. 62-63).

Kultur

De overbevisninger, identiteter og tolkninger, motiver og verdier som råder på en skole, er med på å danne dens kultur. Hver skole har sin kultur og sin måte å løse oppgaver på.

Skolens kultur kan derfor i stor grad påvirke skolens endringsberedskap, og vil derfor være en viktig faktor å undersøke i prosessen med å styrke skolens kapasitet til implementering av et omfattende endringsarbeid (Fullan, 1993). Tidligere erfaringer med implementering påvirker de ansattes holdninger og atferd ved nytt endringsarbeid. Dersom det er en negativitet mot endring, begrenser det kapasiteten. (Roland & Westergård, 2015, s. 63).

Klima

De ansattes oppfatning av ledelsen og hvor effektiv samarbeidet er i arbeidsgruppa, beskriver skolens klima. På en skole der endringer støttes og blir møtt med positive holdninger og

motivasjon, har lærere som lett engasjerer seg i endringsarbeidet. Relasjoner som ikke fungerer mellom lærere, kan prege negativt på skolens kapasitet. Skoler som investerer tid og innsats for å få til åpenhet, god kommunikasjon og positivt samarbeid blant de ansatte, elever og foresatte, øker sin kapasitet for endring. På skoler der det er konflikter i klasserom, kan dette påvirke negativt. (Roland & Westergård, 2015, s. 63-64).

Ressurser

For å skape kapasitet, må skoler omdirigere ressurser slik at de kan:

- opprette en plan for implementering
- utvikle nye rutiner og praksis
- drive med opplæring

(Roland & Westergård, 2015, s. 64).

3.3.3 Faktorer på individnivå

Læreren er den viktigste personen når det gjelder skoleutvikling, ettersom lærerens kapasitet til stadig læring direkte påvirker hva den velger å lære elevene i klasserommet. (Louise Stoll 2009).

For at en endring skal skje med undervisningen i klasserommet, må det formidles til læreren hvor nødvendig denne endringen er. Samtidig må lærerens evne til å gjennomføre være til stede.

Læreren må kjenne på behovet for endring og ha troen på at dette kan den få til, og samtidig være involvert i endringsprosessen på skolen. (Roland & Westergård, 2015, s. 64).

Evner og kunnskap

Det må være en sammenheng mellom de ansattes kunnskap og evner og det som kreves for å utføre nye arbeidsoppgaver. Tidligere erfaringer med endringsarbeid har stor betydning for neste endring. Det er en sammenheng mellom den erfaringen læreren har i klasserommet. En flink lærer, er og mest sannsynlig god til å implementere endringer. De ansatte må kjenne på

at de har de ferdighetene, kunnskapen og tiden til å implementere endringsarbeidet. (Roland & Westergård, 2015, s. 64-65).

Oppfatning og verdier

Lærernes oppfatning av seg selv har stor betydning. Den vil si den enkeltes tanke om den vil lykkes og om den har tro på sine evner til å utføre oppgavene. Det kalles «self-efficacy» og har stor betydning i endringsberedskapen. (Roland & Westergård, 2015, s. 65).

«vil troen på egen evne til å implementere endring, oppfatningen av et endringsarbeid er passende for organisasjonen, opplevelsen av at ledelsen støtter endringsarbeidet og troen på at endringsarbeidet vil påvirke organisasjonen i positiv retning, alle være faktorer som kan påvirke den individuelle lærers endringsberedskap.» (Holt et al., 2007).

Motivasjon

Motivasjon kan beskrives som en egen kraft som tar initiativ til og styrer atferd. Motivasjon er viktig før læring. Ved lav motivasjon kan det føre til ineffektivitet og motstand mot endring og læring. Det å utvikle kapasitet på en skole henger sammen med å øke motivasjonen hos lærere. Å arbeide for «self-efficacy» hos den enkelte lærer slik at den involverer seg er viktig. Hvilke ferdigheter og kunnskaper hver lærer har, og hvilke verdier de ser og hvilke oppfatninger de har av endringen, har innflytelse på motivasjonen. (Roland & Westergård, 2015, s. 65).⁵

3.3.4 Oversikt på faktorer som påvirker skolens kapasitet

For å danne en oversikt av de ulike faktorene som påvirker skolens kapasitet, har jeg satt de inn en tabeller. Disse faktorene vil være basis for undersøkelsen av rektorenes opplevelse av kapasitet ved sin skole. Faktorene vil brukes for å danne spørsmålene som stilles til rektorene i intervjuguiden, og brukes videre i analysen og drøfting av kapasiteten som oppleves av faktorene.

3.3.5 Faktorer på eksternt nivå – tabell 1

Faktorene på eksternt nivå brukes ikke i oppgaven, ettersom problemstillingen fokuserer på skolenivå og individnivå. Det eksterne nivået handler om skoleeiere, det vil si politisk nivå og kommuneadministrasjonen. Undersøkelsen vil ikke omfatte dem. Tabell 1 viser de to områdene på eksternt nivå.

Faktorer	Eksternt nivå	Skolenivå	Individnivå
	Gjenkjenne eksterne krav til endring som muligheter intern utvikling.		
	Kartlegginga av skolens kapasitet og endringsberedskap. Hjelp til å bygge kapasitet.		

3.3.6 Faktorer på skolenivå – tabell 2

Det er flere faktorer som påvirker hvor god kapasitet skolen har på skolenivå, og hvor forberedt den er til endringsarbeid. Tabell 2 presenterer disse.

Faktorer	Eksternt nivå	Skolenivå	Individnivå
Mål, strategi og strukturer		En hensiktsmessig strategi for identifisering av behov	
		En plan for hvordan tilgjengelige ressurser best kan utnyttes	
		Skriftlige mål med strategi for hvordan nå målene over lengre periode	
Ledelse og administrasjon. En effektiv ledelse		Administrere oppgaver knyttet til å sikre at skolens policy kan utføres i	

		praksis ved å sikre at nødvendige ressurser er på plass	
		Ledelsesstrategier som fokuserer på visjoner og mål	
		Skape en kollektiv kultur	
Kultur		Ansattes holdninger og atferd knyttet til endringsarbeid. Negativ kultur mot endringer	
Klima		De ansattes oppfatning av den administrative ledelsen og hvor effektivt det daglige samarbeidet i arbeidsgruppe er	
		Endringsorientert klima. Hvilke holdninger ansatte møter endringer.	
		Dysfunksjonelle relasjoner mellom lærere kan gi negativ innvirkning på skolens kapasitet	
		Investert tid og innsats på strategier for å fremme, tillit, åpenhet, kommunikasjon og et positivt samarbeidsklima blant lærere, så vel som elever, foresatte og andre eksterne samarbeidspartnere	
		Klima i klasserom. Høyt konfliktnivå kan bidra negativt	

		Utvikle positivt klima viktig for bygge kapasitet	
Ressurser		Opprette en plan for implementering	
		Utvikle nye rutiner og praksis	
		Opplæring	

3.3.7 Faktorer på individnivå – tabell 3

Til sist er faktorene på individnivå vist i tabell 3. Den enkelte lærer er en viktig del av det profesjonelle læringsfellesskapet, og dens kapasitet har betydning for skolens totale endringskapasitet. Den enkelte lærer er den viktigste ressursen for å få til god utvikling på skolen, ettersom det er den som viderefører dette ut i klasserommet til elevene. (Roland & Westergård, 2015, s. 64).

Faktorer	Eksternt nivå	Skolenivå	Individnivå
Evner og kunnskap			Sammenheng mellom den ansattes evner og kunnskap og det som kreves i nye arbeidsoppgaver
			Læreres erfaring med endringsarbeid
			Lærerens kvalitet i klasserommet
			Ansattes tro på egne ferdigheter
Oppfatninger og verdier. Self-efficacy			Troen på egen evne til å implementere endring
			Oppfatning at endringsarbeidet er passende for skolen

			Troen på at endringsarbeidet vil påvirke skolen positivt
			Opplevelsen av at ledelsen støtter endringsarbeidet
Motivasjon			Lav motivasjon, ineffektivitet og motstand til endring
			Utvikling av motivasjon hos lærere ved å heve troen på seg selv
			Kunnskap og ferdigheter som gir motivasjon

4. Metode

Forskningen skal beskrive virkeligheten. For å samle inn empiri om virkeligheten, må det brukes en strategi for hvordan dette skal gjøres. Strategien er metoden, og det handler om hvordan man forsøker å finne empiri om virkeligheten. Hvilken metode er best til å finne best mulig empiri til å besvare problemstillingen og beskrive virkeligheten? Hensikten er å frambringe informasjon som er interessant og troverdig. Metoden må være systematisk. Dette er med for å sikre kravene til at empirien er gyldig og relevant (validitet), og pålitelig og troverdig (reliabilitet). (Jacobsen, 2015, s. 15-16).

Metoden henger i sammen med virkeligheten. Hva forskeren tenker om virkeligheten har betydning for hvilke spørsmål som stilles og valg av metode. Valget av spørsmål og metode vil igjen påvirke hvilken informasjon som samles inn. Det kan føre til at virkeligheten framstår slik forskeren tenker om den. Denne sammenhengen mellom virkeligheten og metode gjør det viktig å se på begrepene virkelighet og kunnskap. Begrepene ontologi og epistemologi kan forklare sammenhengen (Jacobsen, 2015, s. 21-22).

Begrepet *ontologi* er gresk og betyr «slik ting faktisk er». Ontologi er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Det er en gammel diskusjon om virkeligheten kan beskrives. Kan den beskrives med for eksempel lovmessigheter slik som det gjøres i naturvitenskapen, eller kan menneskers valg sies å være styrt av følelser eller rasjonalitet. Begrepet epistemologi betyr «læren om kunnskap», og sier noe om i hvilken grad det er mulig å finne sann kunnskap om virkeligheten. Det vises til et skille mellom virkeligheten slik den faktisk er, og hvordan virkeligheten blir oppfattet av forskeren. Er det mulig å få fram en objektiv virkelighet? Spørsmål om hvor mye forskerens tidligere oppfatning av virkeligheten påvirker? Eller overser forskerne noen sider av virkeligheten? Og hvilken betydning har språket for forståelse av virkeligheten? (Jacobsen, 2015, s. 22-23).

Metode er teknikker som brukes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Hvilken tilnærming som velges kan beskrives som induktivt eller deduktivt. En *induktiv* tilnærming er at man forsøker å gå fra empiri til teori. En samler empiri åpent og er ikke styrt av teori på forhånd. En *deduktiv* tilnærming starter med teori og går til empiri. Det vil si at en samler inn empiri ut ifra teoretiske antagelser. (Jacobsen, 2015, s. 23).

4.1 Design

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ undersøkelse for å finne data til denne problemstillingen. Problemstillingen ønsker å finne svar på rektorenes egen opplevelse av kapasitet. For å få fram rektorenes opplevelse, vil deres oppfatning beskrevet gjennom egne ord være en fordel. Ved bruk av en kvantitativ undersøkelse, ville rektorene ikke kunne besvare beskrivende og kun gitt svar på ferdige standardiserte alternative svar. En kvantitativ undersøkelse ville gitt et overfladisk bilde av hva som kunne være rektorenes opplevelse, men ikke beskrivende data av deres opplevelse. Ved å bruke en kvalitativ undersøkelse vil det gi en naturlig relasjon og nærhet til de som skal undersøkes. Undersøkelsen vil skje på deres premisser og dataene vil være beskrivende. (Jacobsen, 2015, s.129)

For å skaffe de kvalitative dataene vil jeg bruke intervjuer. Observasjon eller dokumentundersøkelse vil i begrenset grad kunne gi rektorenes egen opplevelse av kapasitet. I et intervju vil rektorene kunne beskrive og sette egne ord på deres opplevelse av kapasitet. Det finnes muligheter for å gjennomføre intervju som individuelle intervju eller som et fokusgruppeintervju.

Det åpne individuelle intervjuet skjer ved at respondent og undersøker snakker sammen i en vanlig dialog. Dialogen vil være tilnærmet fri og med få eller ingen begrensninger på hva respondenten kan svare. Det individuelle intervjuet egner seg godt der det er få som skal undersøkes, og der den enkeltes individs svar er betydningsfullt. (Jacobsen, 2015, s.146-147)

I et fokusgruppeintervju der en gruppe rektorer er samlet for å svare, vil dialogen mellom dem påvirkes av hverandre. Fordelen vil være at den enkeltes svar vil kunne hjelpe andre i gruppen til å sette ord på sin egen opplevelse. Samtidig vil et gruppeintervju ikke få like tydelig fram den enkeltes synspunkter, men i stedet få mer fram gruppens mening. I en gruppe vil mellommenneskelige faktorer som hersketeknikker, hvem som prater mest eller hvem som argumenterer best, få betydning for gruppens samlet svar. Et gruppeintervju vil kunne belyse ulikheter mellom synspunktene til individene i gruppen, samtidig vil de enkelte påvirkes av andres svar, noe som kan hindre at egen opplevelse av kapasitet kommer tydelig fram. (Jacobsen, 2015, s.160-161).

Med tanke på denne oppgavens problemstilling, er det ikke et ønske å finne et felles svar for alle rektorene. Det er den enkeltes rektors opplevelse av kapasitet som er sentralt, ikke et felles svar for hva som er hele rektorgruppens opplevelse. Der en skal finne svar for hele rektorgruppen i Kristiansand kommune, ville en kvantitativ undersøkelse kunne være mer

treffende. Ved å bruke åpne individuelle intervju, vil ikke den enkelte rektor bli påvirket av andres svar eller argumenter. Den enkelte vil kunne svare tilnærmet fritt om dens opplevelse av kapasitet. Den enkelte vil ikke kunne få bidrag eller hjelp av andre i samtalen, noe som kunne ha gitt den enkelte hjelp til å sette ord og refleksjon over sin opplevelse. Samtidig vil det individuelle intervjuet gi mer rom for den enkelte til å beskrive sin opplevelse av kapasitet. Jeg vil derfor i undersøkelsen bruke åpne individuelle intervju med spørsmål basert på faktorene for kapasitet beskrevet av Tonje Constance Oterkiil i Roland og Westergårds bok om implementering. Det utarbeides en intervjuguide med tema, disse har fast rekkefølge og det legges til rette for kun åpne svar. Det vil si et åpnet intervju som er åpent. (Jacobsen, 2015, s.149-150).

Intervjuene vil i størst mulig grad gjennomføres der rektorene føler seg naturlig hjemme, det vil si på deres skoler. Der det ikke er mulig å gjennomføre intervju ved å være fysisk til stede på skolen, vil intervju ved å bruk videooverføring på Teams være en mulighet.

Temaet for intervjuet vil være kjent for respondentene på forhånd. Det vil være en fordel at respondentene har gjort seg noen tanker om temaet før selve intervjuet.

For å få til en god åpen samtale i intervjuene, vil intervjuene tas opp ved bruk av en opptaker. I etterkant vil opptaket transkriberes ordrett. Det skrives også notater underveis i intervjuet. Dersom respondent ikke ønsker at det blir tatt opptak av intervjuet, vil det gjennomføres ved å skrive mest mulig ordrette notater.

4.1.1 Deduktiv og induktiv tilnærming

Undersøkelse av problemstillingen, «*Hvordan opplever rektorer kapasiteten til å drive endringsarbeid i de kommunale grunnskolene i Kristiansand kommune?*» vil det brukes en deduktiv tilnærming. I den *deduktive* tilnærmingen, tas det utgangspunkt i teorien for å belyse empirien. Det er Oterkiil sine faktorer for endringskapasitet i skolen som er teorien og skal belyse empirien som er svarene rektorene gir på spørsmålene i intervjuguiden.

Det vil og brukes en *induktiv* tilnærming for å se på spørsmålet, hva hemmer eller fremmer endringskapasiteten i skolene? I induktiv tilnærming tas det utgangspunkt i empirien, systematisere den, for så se den eventuelt opp mot teori eller danne teori. Det er dermed en mer åpen tilnærming til empirien som samles inn. (Jacobsen, 2015, s.28-29).

4.2 En kvalitativ metode

Ved innsamling av data velges det mellom kvantitative eller kvalitative data. En *kvantitativ* innsamling bruker måling og tall til å beskrive den sosiale virkeligheten. En *kvalitativ* tilnærming bruker ord for å beskrive virkeligheten, ettersom virkeligheten her er for kompleks til å reduseres til tall. (Jacobsen, 2015, s. 24).

Det er flere fordeler med å bruke kvalitative data, og de tre viktigste er nærhet, åpenhet og relevans. Det er nærhet med dem som skal undersøkes. Det arrangeres som oftest et møte med dem som skal undersøkes og det blir en form for naturlig relasjon. Møte skjer på deres premisser og det er et mål å få deres oppfatning formidlet med egne ord. En slik form for nærhet fører også til en grad av åpenhet, ettersom forskeren i liten grad har bestemt på forhånd hva det skal letes etter. Det er de som undersøkes som bestemmer hva slags informasjon som blir gitt. Det er ikke faste spørsmål med svarkategorier og det er få føringer for informasjonen som kommer inn. Dermed kan det sies at kvalitative data ofte har en høy relevans. Det kommer fram den «riktige» forståelsen av det som undersøkes, og det er de som undersøkes som i stor grad definerer hva som er den «korrekte» forståelsen. (Jacobsen, 2015, s.129). 2

Ettersom kvalitative data er så åpne, er de ofte nyanserte. Dataene er egnet til å få fram det spesifikke og unike, noe som ofte vil gi variasjon og kompleksitet. Det er i liten grad det generelle som kommer fram. (Jacobsen, 2015, s.130).

Kvalitative tilnærming er fleksible. Problemstillingen som det ønskes å få belyst, kan endre seg ettersom tilnærmingen gir informasjon som en ønsker å vite mer om. Analyse av data gjøres etter hvert som data kommer inn, og det kan føre til at videre innsamling av data endres. Det vanlige er likevel å ha en problemstilling, gå via design av opplegg og videre til datainnsamling og analyse. (Jacobsen, 2015, s.130).

Det finnes ulemper med kvalitative data. Innsamlingen er ressurskrevende og krever mye tid. Det fører gjerne til at det er få respondenter. Det må foretas et valg mellom nyanser eller mange enheter. En annen ulempe med å samle inn data fra få personer, er om disse blir representative for andre. Det blir spørsmål om generalisering er mulig med et lite utvalg. (Jacobsen, 2015, s.130)

4.3 Valg av respondenter

Problemstillingen skal undersøke rektorers opplevelse av kapasitet i grunnskolen i Kristiansand kommune. Hvilken skole og skoletype vil ikke ha betydning for validiteten, ettersom det er rektors egen opplevelse av endringskapasitet som skal undersøkes, uavhengig av hvilken skole den virker på. Det vil derfor gjøres et tilfeldig valg av respondenter. Jeg vil intervju 5 rektorer, og det gjøres en tilfeldig trekning av respondenter fra de 43 skolene. Dersom rektorer som er trukket ut takker nei, vil det foretas en ny trekning. Trekningen gjennomføres i programmet Excel. Rektorene som intervjues vil være anonymisert.

4.4 Utviklingen av intervjuguide

Teorien i kapittel 3 danner grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden. Det vil utvikles spørsmål fra 11 temaer, der det tas utgangspunkt i de 8 avhengige variablene beskrevet at Tonje Constance Oterkiil. De 8 ulike faktorene som er viktige for kapasitet i skolen, vil være utgangspunkt for hvert sitt spørsmål.

For å fylle ut hovedspørsmålene gis det tilleggsspørsmål for å finne mer informasjon innenfor hvert tema. Hele intervjuguiden er vedlagt oppgaven.

Her eksempel fra intervjuguidens første område:

Område:	Hovedspørsmål:	Tilleggsspørsmål:
Mål, strategi og strukturer	Hvordan settes mål for skolen? Hvilke strategier og planer legges for et utviklingsarbeid?	Hvordan identifiserer dere skolens behov for utvikling?
		Har dere en oversikt på tilgjengelige ressurser som kan brukes i et endringsarbeid?
		Bruker dere en strategiplan for hvordan nå målene på lang sikt?

4.5 Hvordan analysere datamaterialet?

Intervjuer fra fem respondenter vil føre til en stor mengde med data. Intervjuene vil bli transkribert. De er systematisert og strukturert for å svare på kapasitet i skolen ut fra teorien i oppgaven.

Spørsmålene i intervjuguiden er satt opp i kategorier ut fra teorien om faktorer som påvirker kapasitet og endringskapasitet, og ulike perspektiver i organisasjonsteori. Svarene til respondentene vil dermed ses lettere i sammenheng med teorien.

For å analysere svarene fra intervjuene i kvalitativ analyse, settes svarene inn i mindre deler i en analysetabell. Svarene deles opp i setninger og ord. Det brukes en hermeneutisk metode der en ser på deler og helhet av dataene. Svarene kan sees i sammenheng med hverandre og opp imot de ulike delene av teorien. Analysetabellen vil utformes slik:

Faktorer	Spørsmål	R1	R2	R3	R4	R5
Mål, strategi og strukturer	Hvordan settes mål for skolen?	Nå har vi akkurat landet handlingsplan, så vi er i hvert fall blitt enige om hva vi skal ha fokus på. Det er adferd som bare har, adferds utfordringer som har gjort at det bare er blitt målet.	Vi er ledelsen, og så bryter vi ned disse målene langsiktig sammen i kollegaer. Og så setter vi oss litt mer kortsiktig målsetninger for å komme der. Egentlig til den grønne sirkel.	Vi lager målene, tar vi utgangspunkt i de kommunale satsingsområdene. Og så er det jo noe med å konkretisere de så godt som mulig, slik at de ansatte får en del... Kunne ta del i det og kunne medvirke for å lage veien. Jeg er nok litt opptatt av å ha delmål, og kortsiktige mål og langsiktige mål. Ja, vi identifiserer gjennom litt evalueringer. Men likevel er det noe å se på hvordan man kan se på den overparaplyen fra kommunen.	Jeg setter målene ut for de analysene jeg gjør av skolens resultater, innspill fra lærere, selvfølgelig læreplan, føringene fra oppvekst, fagavdelingene. Så gjør jeg det i samarbeid med medbestemmelsesgruppe og plangruppe.	Det er både ut fra ønsker fra personale, og ut fra resultater på kartlegginger og nasjonale prøver. Det prøver vi å se på. Og så er det litt ønsker fra personale og resultater fra kartlegginger og prøver.

Analysen vil gjøres slik i praksis:

- a. Dokumentere.
Intervjuene som er samlet inn går igjennom og transkriberes.
- b. Utforske.
Innholdet i dataene utforskes. Det ses etter forhold som utmerker seg i dataene.
- c. Systematisere og kategorisere.
Teksten deles opp i kategorier ut ifra temaene i teorien. Det brukes en analysetabell til dette.

d. Sammenbinde.

Trekke ut forbindelser og sammenhenger mellom de ulike kategoriene og respondentene.

(Jacobsen, 2021, s.197-199)

4.6 Gyldighet og pålitelighet

I denne undersøkelsen skal rektorene svare på spørsmål om sin opplevelse av kapasitet på sin skole. Undersøkelsen og den empirien den gir må være gyldig og relevant (valid). Validiteten vises ved om spørsmålene som stilles faktisk gir svar på det som skal undersøkes. Det er viktig med tanke på om de konklusjonene som trekkes har dekning i empirien (intern gyldighet). Er resultatene undersøkelsen gir overførbare til andre sammenhenger eller skoler? Har resultatene ekstern gyldighet og relevans for andre? (Jacobsen, 2015, s.17).

Undersøkelsen ønsker å beskrive virkeligheten om kapasitet ved skolene. For å få til dette er det opplevelsen rektorene har av kapasitet som samles inn som data. Spørsmålet blir om rektorene gir en sann beskrivelse av virkeligheten. Den neste utfordringen med tanke på validitet er om undersøker klarer å gjengi og fortolke rektorenes svar riktig. Det er avgjørende igjen for om de funn og konklusjonene som trekkes, faktisk har hold i virkeligheten. (Jacobsen, 2015, s.228-229).

Med tanke på intern gyldighet, er det en usikkerhetsfaktor om rektorene misforstår spørsmålene og/eller begrepene som brukes i undersøkelsen. Det kan føre til at svarene ikke gir et riktig bilde av rektorenes opplevelse på det som skal undersøkes. En annen risiko er at rektorene svarer på spørsmålene med en hensikt om å fremstille seg og sin skole bedre eller annerledes.

Det vil være krevende å vurdere resultatenes validitet i etterkant, ettersom det er rektorenes personlige opplevelse av kapasitet som undersøkes. En vil ikke kunne trekke i tvil rektorenes svar ut ifra andre data og undersøkelser som er gjort. Validiteten vil derfor være god dersom rektorene har forstått spørsmålene riktig.

Undersøkelsens pålitelighet (reliabilitet) er avgjørende for at de resultatene som kommer fram kan brukes. Er undersøkelsesopplegget, innsamlingen og analysen gjort slik at de ikke påvirker resultatet? Undersøkelsen vil gjennomføres ved å bruke en intervjuguide beskrevet tidligere. Det betyr at respondentene vil få tilnærmet like spørsmål og innenfor like tema.

Undersøkelsen vil gjennomføres likt ovenfor alle de fem respondentene. Det vil være frivillig å delta, og lydopptak gjøres underveis. Intervjuene vil gjøres på skolene, på kontor uten forstyrrelse utenfra. Respondentene vil være frie i til å utforme sine svar slik de ønsker.

Undersøker har kjennskap til rektorene fra tidligere arbeidsforhold, noe som kan påvirke hvordan rektorene vil fremstå i undersøkelsen. Tilliten i intervjuet og anonymiteten til intervjuobjektene vil være viktig for reliabiliteten.

4.7 Ethiske avveininger

En avveining er om hensikten ved intervjuet skal være åpent for respondenten. Når temaet er kjent vil det kunne påvirke respondenten til å presentere seg og sin skoles kapasitet på en annen måte. Ettersom respondentene får beskjed om at deres identitet ikke blir kjent i oppgaven, vil dette ha mindre betydning. Temaet vil derfor bli presentert for respondentene før intervjuet.

Det er 43 grunnskoler i Kristiansand kommune. Ut ifra besvarelsene som respondentene gir, kan det finnes en mulighet til å tenke seg hvilken skole respondenten kommer ifra? For å unngå dette vil det ikke snakkes om skoletype eller forhold som er spesielle for den enkelte skole. Dersom respondenten nevner dette, vil det ikke tas med i oppgaven.

For å sikre at personvernet til den enkelte respondent overholdes, er det søkt og godkjent til gjennomføring hos NSD (Norsk senter for forskningsdata).

5. Drøftinger og presentasjon av funn

I denne studien ses det på hvordan rektorene opplever endringskapasiteten på egen skole. For å få fram rektorenes opplevelse av kapasitet, er det Oterkiil sin samling av faktorer som påvirker kapasitet og endringsberedskap, som er brukt som spørsmål i undersøkelsen. I dette kapittelet vises resultatene fra intervjuene opp imot faktorene for kapasitet. Videre vil empirien brukes for å se induktivt på del to av problemstillingen.

Dette gjøres for å svare på problemstillingen:

Hvordan opplever rektorer kapasiteten til å drive endringsarbeid i de kommunale grunnskolene i Kristiansand kommune?

Hva tenker rektorene hemmer eller fremmer endringskapasitet i skolene?

5.1 Faktorer på skolenivå

Faktorene nedenfor påvirker en organisasjons kapasitet og endringsberedskap. Disse er de viktigste når det gjelder effekt i en implementeringsprosess.

(Roland & Westergård, 2015, s. 60).

5.1.1 Mål, strategi og strukturer

Første faktor på skolenivå er mål, strategi og strukturer.

«Et vellykket endringsarbeid starter med at skolen legger en hensiktsmessig strategi for identifisering av behov, samt en plan for hvordan tilgjengelige ressurser best kan utnyttes.»

(Roland & Westergård, 2015, s. 62).

Det er undersøkt om skolen legger strategier ut ifra deres utviklingsbehov, og om det lages en plan for hvordan skolens tilgjengelige ressurser skal brukes i utviklingsarbeidet. Har skolen skriftlige mål og en klar strategi for hvordan nå disse målene over en lengre periode?

De første spørsmålene handler om hvordan mål og strategier settes. Om hvordan skolens behov blir identifisert og om det planlegges hvilke ressurser som skal brukes i endringsarbeidet. Har skolen en langsiktig skriftlig plan for hvordan nå målene?

Alle fem rektorene viser til at det lages planer for skoleutvikling på deres skole. Noen har langsiktige planer som brytes ned til mer kortsiktige mål, mens andre lager planer for hvert skoleår. R3 viser til:

«Vi lager målene, tar vi utgangspunkt i de kommunale satsingsområdene. Og så er det jo noe med å konkretisere de så godt som mulig, slik at de ansatte får en del... Kunne ta del i det og kunne medvirke for å lage veien. Jeg er nok litt opptatt av å ha delmål, og kortsiktige mål og langsiktige mål. Og det er nok ikke alltid at jeg deler de målene som er veldig langsiktige. Og det handler litt om at det ikke skal bli for overveldet. Det kommer litt an på området.»

Det er ulikt hvordan de identifiserer og lager målene for skolen. To av rektorene forteller at de tar utgangspunkt i kommunens målsetninger og gjerne kommunens rammeplan, før de går videre for å finne ut hva skolen har behov for at det jobbes med. Tre av rektorene viser til at det gjøres analyser eller at det er dialog og drøftinger på skolen om hvilke utviklingsmål skolen skal ha. R5 forteller:

«Det er både ut fra ønsker fra personale, og ut fra resultater på kartlegginger og nasjonale prøver. Det prøver vi å se på. Og så er det litt ønsker fra personale og resultater fra kartlegginger og prøver.»

Tre av skolene viser til at de bruker de langsiktige planene i arbeidet sitt, mens en skole viser til at de ikke er nyttige.

Rektorene viser til at de har årsplaner for når arbeidet skal gjøres. Det er ulikt om det finnes en plan for hvilke ressurser som skal brukes i utviklingsarbeidet, men det er stort sett oversikt på hvilken tid som er til rådighet og ressurspersoner som skal være med i arbeidet.

Funn: Alle skolene lager ulike planer for deres utviklingsarbeid. Flere skoler tar utgangspunkt i kommunens satsinger, mens andre starter ved å identifisere egne behov. Skolene har ulike eller manglende oversiktsplaner for hvilke ressurser de kan bruke i utviklingsarbeidet.

5.1.2 Ledelse og administrasjon

En effektiv ledelse er viktig med tanke å fokusere innsatsen mot de mål og strategier som er satt. Studier viser til at ledelse er viktig når det gjelder å påvirke skolens kapasitet til

utvikling. En støttende ledelse er viktig med tanke på å påvirke en skoles kapasitet til utvikling. (Roland & Westergård, 2015, s. 62).

Spørsmålene her handler om hvilke ledelsesstrategier og grep som brukes for å sette søkelys på et endringsarbeid. Hvordan fokusere personalets innsats mot målet? Samler de ressurser mot satsingen og jobbes det med å utvikle kollektiv kultur underveis i arbeidet?

Rektorene viser til at involvering er et grep de bruker på ulike måter. Når planer og strategier skal legges for utviklingsarbeidet, involveres ressurspersoner, egne planleggingsgrupper og hele personalet i prosessen. Slik får de fokusert innsatsen inn mot de målene som settes.

R1 sier det slik:

«De er jo med på å utarbeide hvordan vi skal gjøre det. Det er ikke en ledelse som kommer og bestemmer når vi skal gjøre det sånn. Det er en prosess sammen med personalet. Utviklingsgruppen er mer delaktig for å lage en plan for hvordan vi involverer.»

To av rektorene viser til at de gjennomfører et forarbeid i sammen med lærerne før oppstart av et utviklingsarbeid. R2 viser til:

«Vi prøver å bruke læringsløyper. Og bruke litteratur i forkant. Og sånn at en dag er jeg inne på sporet når en skal jobbe med det.»

En av rektorene forteller om at de bruker kunnskapsformidling og entusiasme for å motivere i starten av et endringsarbeid. R4 sier:

«For meg personlig så er det nok viktig å være tydelig på kunnskapsformidlingen i et prosjekt. Og entusiasmen. Jeg tror vi som ledere har en utrolig viktig oppgave før vi setter i gang noen sånne prosjekter. Med å motivere for dette, samtidig å fundamentere det i både hva vi er pålagt å gjøre, hva vi er forventet om, og så fundamentere det både i lovverk og i litteratur og forskning. Den oppgaven blir viktig, og da blir det litt viktig å gjøre det på en engasjerende måte. For å få dem med meg. De som skal jobbe sammen med oss.»

En av rektorene er bevisst på at deres strategi er å fokusere på få ting om gangen. R5 sier:

«En av strategiene er jo å fokusere på færre ting.»

Funn: Det kommer fram at alle rektorene bruker ulike strategier for å fokusere innsatsen mot utviklingsområdene til skolen. Strategiene brukes ulikt og i ulik grad. Enkelte har en bevisst tanke på å fokusere og inspirere, mens andre bruker ikke dette bevisst. Kun to rektorer forbereder de ansatte med å bruke et forarbeid for å øke kunnskap og evner før et endringsarbeid.

5.1.3 Kultur

En skoles kultur påvirker endringskapasiteten og er en viktig faktor i å styrke skolens kapasitet i et endringsarbeid. Dersom en skole har hatt vellykkede endringsarbeid, vil det påvirke de ansattes holdninger til et nytt endringsarbeid. Vellykkede erfaringer gir en positiv endringskultur, negative erfaringer gir en negativ endringskultur. (Roland & Westergård, 2015, s. 63).

Rektorene fikk spørsmål om hvilke holdninger og atferd utviklingsarbeid møtes med i deres skole. Finnes det motstand i skolen og i de profesjonelle læringsfelleskapene til endringsarbeid? Møter de ansatte med positivitet og ønske om utvikling?

De fleste rektorene kan fortelle om god kultur og holdninger til utviklingsarbeid på skolen. To av rektorene kan fortelle at det er varierte holdninger til det på sin skole. Det avhenger av hvor slitne de ansatte er, og det kan være ulike erfaringer med endringsarbeid. En av rektorene forteller at lærerne ikke ønsker å gjøre endringsarbeid som forplikter.

R2 forteller:

«Og det er klart det det skorter på, utviklingsarbeidet hos oss. Det handler ikke om en type villighet eller ønske å gjennomføre og hvor spennende det er. For det er sånn det kollegiet egentlig her, det er jo at det er tøffe arbeidsdager, som gjør at kapasiteten ikke er der.»

R3 viser til at nyutdannede lærere viser mer interesse og engasjement for utviklingsarbeid:

«...opplever jeg egentlig positive holdninger til utviklingsarbeid. Det handler nok litt om at vi har fått veldig mange nye ansatte. Som kommer rett fra universitetet, de har teorien og forskningen ganske langt framme og er opptatt av å lære å utvikle seg.»

Det samme kan R4 vise til, at nyutdannede lærere er med på å øke kapasiteten til endring i personalet.

Tre av rektorene forteller at de ikke opplever motstand fra kollegiet når de holder på med endringsarbeid. En av rektorene viser til at det ikke er motstand så lenge det ikke er forpliktende. Kreves det noe av lærerne, øker motstanden.

R4 forteller:

«Det er veldig variert. Og det har nok noe med å si hvordan vi har lyktes å motivere dem i forkant... De må forstå begynnelsen for dette. Engasjementet må smitte. Men vi har jo alle typer lærere og folk i skolen, og noen sitter og teller timer, noen er utbrent i utgangspunktet. Så vi møter hele spekteret.»

R2 viser til at motstand kan henge i sammen med hvor slitne lærerne er etter en krevende skolehverdag.

Funn: Rektorene opplever god positiv og kultur på skolene, men opplever samtidig motstand og motvilje. Det er motstand til utviklingsarbeid selv om mange ansatte er positive og ønsker dette. Lærere kan være for slitne til å ta tak i et endringsarbeid, de kan ha for liten kunnskap om endringsarbeidet eller ha motvilje til utviklingen. Det er varierende kultur på skolene til endring.

5.1.4 Klima

En skoles klima handler om lærerens oppfatning av ledelsen og hvor effektivt samarbeidet er i arbeidsgruppa. Der det er positive holdninger til endringsarbeid, er det lettere å engasjere de ansatte til endring. Skoler som har dysfunksjonelle samarbeid, vil ha en negativ innvirkning på utvikling. Der skolene bruker tid til å lage et godt samarbeidsklima, vil det være positivt for utviklingen av skolen. Gode relasjoner fremmer kapasiteten til endring. En skoles klima i klasserommet har betydning for kapasiteten til utvikling, der relasjonene lærer-elev og elev-elev kan påvirke implementeringskvaliteten. (Roland & Westergård, 2015, s. 63-64).

Spørsmålene til rektorene handler om personalets holdninger til skoleledelsen. Om lærersamarbeidene er effektive eller om det finnes dysfunksjonelle samarbeid? Om skolen har arbeidet med å skape godt klima for samarbeid? Hvordan læringsmiljøet er i klasserommene?

Rektorene opplever samarbeidet i profesjonelle læringsfellesskapene ulikt fra skole til skole. R1 viser til at lærerne er positivt innstilte til hverandre. R2 viser til at det er ulikt, ettersom noen ikke er gode til å samarbeide med andre. R3 opplever samarbeidet mellom lærerne som

varierende, men at det er mye godt og effektivt samarbeid. R4 opplever at det ikke er så mye godt og effektivt samarbeid på sin skole. R5 forteller at det er gode samarbeid, men at ulike personligheter, interesser og styrker kan gjøre samarbeid mer krevende. Det viser seg at på de fleste skolene opplever rektorene samarbeidet som varierende godt.

På alle skolene opplever rektorene at de ansatte er fornøyde med ledelsen og har positive holdninger. R5 forteller:

«Det høres kanskje dumt ut å si det, men den er veldig positiv. Det føles rart når jeg sier det selv. Men de har vært veldig godt fornøyde, og det gir de uttrykk for.»

En av rektorene forteller at det er dysfunksjonelle samarbeid på deres skole. De andre fire beskriver at samarbeidet er godt og ikke dysfunksjonelt.

Klimaet i klasserommene oppleves ulikt fra skolene. Enkelte skoler beskriver at det er vanskelig i læringsmiljøene på skolen, men to skoler beskriver læringsmiljøene som gode. R3 og R5 forteller om gode læringsmiljø. De melder også at lærerne er godt fornøyde med utviklingsarbeidet som gjøres på skolen og med ledelsen. De skolene som har mindre bra læringsmiljø i klassene, forteller at det er slitne lærere og mindre kapasitet til å jobbe med endringsarbeid.

Alle rektorene forteller om at det er arbeides med å oppnå gode samarbeidsklima blant de ansatte. R2 forteller:

«Så handler det jo om relasjonsarbeid og det å etablere en slags kultur for å delta. For å delta på sosiale ting og bli godt kjent. Og det har vi jobbet og prøvde å bli systematisk med å etablere relasjoner.»

Det er arbeidet på ulike måter med dette på skolene. Enkelte har gjort strukturerte endringer med sammensetninger, andre har laget standarder som brukes i samarbeidsarbeidet, mens andre har brukt felles kompetanseheving.

Funn: Klimaet på skolene er ulikt. På alle skolene er de ansatte fornøyd med ledelsen. På enkelte skoler blir lærerne misfornøyde dersom utviklingsarbeidet krever ekstra innsats og arbeid av dem. Alle skolene har varierende lærersamarbeid. Flere skoler viser til at lærersamarbeidet kan være en utfordring, og en skole beskriver det som dysfunksjonelt. Skoler som sliter med klassemiljø, har mindre kapasitet til å drive utviklingsarbeid, ettersom lærerne er slitne. Samlet sett er klima på skolene varierende. Rektorene forteller at de arbeider for godt klima i skolen.

5.1.5 Ressurser

For at skolene skal ha en positiv holdning til endringsarbeidet blant de ansatte, må den ha tilgjengelige ressurser for å få et effektivt endringsarbeid. Skoler som har lite ressurser og liten kapasitet, må gjøre om på eksisterende ressurser slik at de har kapasitet til å utvikle nye rutiner og praksis. Dette kan gjøres på ulike måter som for eksempel opplæring av ansatte, planlegging og samle nødvendige ressurser. Forberedelser før et endringsarbeid, der det bygges kapasitet ved planlegging, strategier og introduksjon, vil være med å skape positive holdninger til et endringsarbeid. (Roland & Westergård, 2015, s. 64).

Spørsmålene til rektorene handler om skolene forbereder ressurser før et utviklingsarbeid? Og om skolene har tid til å lage nye planer og rutiner.

Alle rektorene forteller at det legges en form for plan for hvordan ressursene skal brukes i et endringsarbeid. Rektorene snakker først og fremst om bruk av tid, og lage en plan for hvordan tiden til lærerne skal samles rundt det utviklingsarbeidet som skal gjøres. Fire av skolene lager en plan for dette og siste skole lager en plan for dette underveis. To av rektorene er opptatt av hvor mye særavtalen for arbeidstid til lærerne (SFS 2213), begrenser deres mulighet til å bruke mer tid på utviklingsarbeid. Avtalen oppleves som lite hensiktsmessig og frustrerende for rektorene.

To av skolene har tidligere fortalt hvordan de forbereder de ansatte med kompetanseheving før et utviklingsarbeid starter opp. Dette gjøres ved å bruke studiegrupper rundt ulike tema.

Rektorene opplever i varierende grad at det finnes kapasitet og ressurser til å lage nye planer og rutiner på skolen. Det handler blant annet om hvor mye motstand de vil møte i personalet og at det er andre oppgaver som må prioriteres. R3 sier:

«Jeg opplever at det finnes kapasitet, men det handler også om å prioritere og ta det trinnvis. Store endringer, eller jeg tror det kunne nok ha møtt litt motstand. Det handler om at vi som er i ledergruppen er lure, og tar bit for bit.»

Funn: Skolene planlegger bruk av ressursene før et utviklingsarbeid. To av skolene forbereder de ansatte på utviklingsarbeid ved å øke kunnskapen i forkant. Tre skoler bruker ikke tid til det. Rektorene opplever det krevende å lage nye planer og rutiner for skolen. Lærerne har for liten tid til utviklingsarbeid. Lærerens særavtale for arbeidstid opplever to av rektorene som frustrerende med tanke på tidsressursen.

5.2 Faktorer på individnivå

Den individuelle lærer er viktig når det gjelder skoleutvikling. Hvilken kapasitet den enkelte lærer har er viktig ettersom det er den som står i direkte kontakt med eleven, og lærerens valg påvirker den. Det er viktig å avdekke de faktorene som viser lærerens evne til å opprettholde kontinuerlig læring. For å se dette vil motivasjon, evne, kunnskap og handling hos læreren være avgjørende. Læreren må oppleve et behov for endring og tro på at den har evne til å gjennomføre endring og være inkludert i endringsprosessen. (Roland & Westergård, 2015, s. 64).

5.2.1 Evner og kunnskap

I et endringsarbeid på skolen, må de ansattes kunnskap og evne til å gjøre de nye arbeidsoppgavene være til stede. Lærerens evner, erfaringer og kunnskap fra tidligere endringsarbeid, er faktorer som påvirker skolens kapasitet til utvikling. Lærere som lykkes i klasserommet, har størst sannsynlighet til å få til en effektiv endring og kjenne på at den har ferdighetene som det er behov for. (Roland & Westergård, 2015, s. 65).

Spørsmålene som stilles for å avdekke faktorene er, om de ansatte er forberedt på endringsarbeid i skolen? Har de erfaringer som støtter opp om nytt endringsarbeid? Får de ansatte videreført nye endringer til kvalitet på undervisningen i klasserommet?

Fire av rektorene svarer at de opplever de ansatte er forberedt på endringsarbeid i skolen. R4 opplever at lærerne har dårlige erfaringer og av den grunn ikke er forberedt til nytt utviklingsarbeid. R4 sier:

«De har nok slitt med å få engasjementet opp på endringsarbeid. De har vært i en del samarbeid med for eksempel UIA, førlesning osv. Så greier det ikke å bli forankret inn i personalet. Så de har nok lite erfaring med suksesshistorier.»

R1 forteller derimot det motsatte:

«De var kjempefornøyde med DEKOMP arbeidet som var i regi av UIA. Det henviser de til stadig vekk. De ønsker å jobbe i en sånn prosess som de var i da. Skolebasert utvikling rett og slett.»

Rektorene har ulike erfaringer om utviklingsarbeid blir synlig i klasserommet. Det er veldig tydelig hos enkelte rektorer. R2 forteller:

«Ja, det blir jo litt... Jeg opplever jo at det som skjer er enormt, enorm endring de siste to årene, i måten læreren... lærerens inngang til planlegging og gjennomføring av timene. Sånn at det skjer jo noe. Det gjør det, og elevene vil merke stor forskjell om de hadde gått i klassen nå enn for to år siden.»

Funn: De fleste rektorene opplever at de ansatte er forberedt på endringsarbeid og har kunnskap til dette. Flere skoler viser til vellykket endringsarbeid, mens enkelte viser til at det ikke finnes. Enkelte rektorer kan se endringer på undervisningen i klasserommet som følge av utviklingsarbeidet på skolene. Evner og kunnskapen for et endringsarbeid er varierende.

5.2.2 Oppfatning og verdier

«Self-efficacy» handler om troen på egne evner. Troen på egen evne til å gjennomføre en endring og troen på at dette passer skolen, og troen på at ledelsen støtter og at dette vil føre til noe positivt for skolen, er faktorer som påvirker den enkeltes lærers endringskapasitet i skolen. (Roland & Westergård, 2015, s. 65).

Spørsmålene som stilles er om de ansatte har tro på at utviklingsarbeidet vil gjøre undervisningen bedre? Har lærerne erfaringer med utviklingsarbeid som støtter opp om nytt endringsarbeid? Opplever de ansatte at ledelsen er støttende til stede i utviklingsarbeidet?

Fire av de fem rektorene opplever at lærerne har tro på endringer og tro på at dette forbedrer praksisen i eget klasserom. R4 viser til at lærerne har liten «self-efficacy»:

«Så de har nok lite erfaring med suksesshistorier. Og det gjør jo at det er en stor jobb å få de engasjert i utviklingsarbeidet.»

R2 viser til en stor endring og god erfaring de to siste årene:

«Jeg opplever jo at der skjer det enormt, enorm endring de siste to årene, i måten læreren... lærerens inngang til planlegging og gjennomføring av timene. Sånn at det skjer jo noe. Det gjør det, og elevene vil merke stor forskjell om de hadde gått i klassen nå enn for to år siden.»

Tre av rektorene opplever at lærerne har tro på endringsarbeidet som gjøres på skolen. De to andre viser til at det handler om lærerne har tro på innholdet og at det passer dem. R2 beskriver det slik:

«Ja, der er det jo det vil jeg si. Men så har det klart så har en tredjedel eller en fjerdedel som er veldig fornøyd med den undervisningen de har bedrevet med i alle år og har fått gode resultater med.»

R4 viser til at de når delvis lærerne med endringsarbeidet:

«Ja, jeg tenker at noe av det utviklingsarbeidet vi holder på med, det er jo nettopp dette det handler om. Å få en faglig kvalitet hos den ansatte slik at den kan omgjøres i klasserommet. Og kan brukes, at pedagogen kan bruke det på å føle seg trygge og føle seg kunnskapsrik i forhold til bruken. Vi ser noen tegn på det, men vi har et langt stykke på.»

Alle rektorene tror at de ansatte opplever at ledelsen er synlig til stede i utviklingsarbeidet.

Funn: Det er varierende om lærerne har tro på endringsarbeidet. To av rektorene kan ikke vise til at lærerne har tro på endringsarbeidet som drives, mens tre kan. På tre av skolene har lærere tro på endringer og har erfaringer der de har lyktes med det. De ansatte har synlig ledelse i utviklingsarbeidet.

5.2.3 Motivasjon

Motivasjon er egen kraft som tar initiativ og styrer atferd. Lav motivasjon kan føre til ineffektivitet og motstand til utvikling. For skoler kan det å øke de ansattes motivasjon være viktig for å øke skolens kapasitet til endring. Det kan gjøres blant annet ved å gi de ansatte tro på seg selv. Kunnskap og ferdigheter i tillegg til oppfatninger og verdier, har innflytelse på motivasjon. (Roland & Westergård, 2015, s. 65).

Spørsmålene som stilles her er, om hvilken motivasjon de ansatte har til utviklingsarbeid? Om det oppleves negativitet til endringer og om det er ansatte som motarbeider endringsarbeidet? Gjør ledelsen tiltak for å utvikle motivasjon og tro på seg selv i arbeidet? Arbeider ledelsen med å øke kunnskapen og ferdighetene til de ansatte, for å øke motivasjonen til endring?

Alle rektorene opplever at de ansatte er positive til endringer, men det er noen forskjeller. R4 er tydelig på at de er motiverte der de ser det nyttig for dem, og at det ikke er langt unna det

de selv mener fra før. De ønsker å endre seg og gjøre det kollektivt. R5 viser til at det skulle vært større motivasjon, og gjerne at kraften i endringen kommer fra personalet selv. R2 viser til at det alltid er noen likegyldige i et endringsarbeid. Det kan være ulike årsaker til det, for eksempel at de er fornøyde med det de allerede har gjort.

Å jobbe for å øke motivasjonen blant de ansatte gjøres av flere rektorer, planlagt og ikke planlagt. R2 sier at:

«også å få de til å føle et behov for å skulle lære det vi gjør, eller jobbe med det vi skal til på. At de ser nytten av det, og det er et behov for det.» R3 viser til at: *«det er et viktig punkt å arbeide med, og de ansatte viser til at det er behov for det, men det er vanskelig å få til på en god måte.»*

R4 viser til at de er bevisste i å jobbe med de ansattes motivasjon:

«Ja, det gjør vi. Vi er tett på å møte trinnene, snakke med dem, og tydelige forventningssamtaler. Vi prøver å være en del rundt i gangene i klasserommet. Vi viser interesse for hva vi gjør der. Det er både de formelle samtalene og de uformelle samtalene som går på fagdidaktiske og elevenes læringsutbytte.»

Det er ulikt hvordan rektorene arbeider med å øke kunnskap og ferdighetene hos de ansatte. To av skolene bruker studiesirkler der de ansatte i det profesjonelle læringsfellesskapet jobber sammen for å øke kunnskap og ferdigheter. Alle skolene har eller har hatt ulike eksterne samarbeidspartnere som bidrar i å kurse og veilede de ansatte. Det kan være PPT, Stat.ped, UIA eller fra kommunes utviklingsgruppe.

Funn: Det oppleves noe negativitet blant de ansatte til endringsarbeid. Det er enkelte rektorer som kan vise til at det motarbeides i et endringsarbeid. Det finnes likegyldighet til arbeidet og enkelte rektorer opplever at det kommer omkamper på ting som er bestemt og hvordan ting skal gjøres. Generelt opplever rektorene at det er varierende motivasjon hos de ansatte til endringsarbeid.

5.3 Hva hemmer, og hva fremmer endringskapasiteten ved skolene?

Tidligere i kapittelet har det handlet om hvordan de ulike rektorene i Kristiansand kommune opplever kapasiteten på sin skole ut fra faktorene beskrevet i Oterkiils teori (Roland & Westergård, 2015, s. 61- 65). I dette kapittelet vil vi se på om vi finner forklaringer på den

opplevde variasjonen eller likheten av rektorenes opplevelse av skolene. Hva hemmer, og hva fremmer endringskapasitet ved skolene?

5.3.1 Hva hemmer endringskapasiteten ved skolene?

I innledningen til dette området ble rektorene spurt om hva de tenker er årsakene til at det oppleves ulik endringskapasitet ved skolene.

R1 viser til at det handler om hvordan ressurspersoner på de ulike skolene forholder seg til endringsarbeid, og hvilke holdninger de har til skoleutvikling.

R2 er opptatt av at det er ulik kultur på skolene. Dersom ikke kulturen blant de ansatte er mottakelig for endringsarbeid, vil det være forgjeves.

R3 viser til ulike årsaker. At skolene jobber med det samme, men det er veldig ulikt hvordan skolene arbeider. Ledere på skolen jobber ulikt og delegerer ulikt. Kompetansen blant lederne er ulik. Skolene er ulike med tanke på hvilke utfordringer de har, og hvilken kompetanse som finnes for å jobbe med utfordringene.

R4 tenker det handler om ledelsenes kapasitet og hvordan de jobber med de ansatte, og det handler om de ansattes egenart.

R5 tenker det handler om arbeidsmiljø og holdninger de ansatte har til hverandre og elevene. At de har holdninger om at de er en «vi-skole» og at vi har de elevene vi har.

Alle rektorene forteller om at det er ulike ressurser tilgjengelig for de ulike skolene, og at det har betydning for endringskapasiteten. R1 viser til at skolens størrelse har betydning:

«Og da tenker jeg at små skoler de har liten kapasitet til det. De har mindre å spille på enn større. De har en utbytte av utnyttet stordriftsfordel.»

R2 viser til at fordeling av midler til skoler gjøres ut fra en formel, der det tas høyde for hvilken elevmasse skolen har. Det er usikkert på om den fordelingen er god nok og om ressursene blir ujevne mellom skolene. De andre rektorene viser til at det er ulikt med ressurser til de ulike skolene, og at det har betydning for hva skolen kan få til i et utviklingsarbeid. Manglende ressurser til skolen hemmer endringskapasiteten.

R2 er opptatt av verdiene som finnes blant de ansatte i form av elevsyn. Hvilket elevsyn de ansatte har preger mye av utviklingsarbeidet og arbeidet på skolen, og er en del av skolens kultur.

R1 viser til at holdningene blant de ansatte til utviklingsarbeid er positive, så lenge de opplever de uforpliktende og det ikke er nedskrevet. Der det forventes noe eller det gjøres forpliktende, blir det vanskeligere å gjennomføre med de ansatte.

R3 og R4 er opptatt av uformelle ledere blant de ansatte i skolekulturen. Hvordan brukes disse uformelle lederne på en god måte, og hvilken påvirkning har disse på hva som skal menes på skolen. R4 forteller at:

«Ja, hvis man ser hvor personale er bygget opp i forhold til de uformelle strukturene på lederroller, posisjonene i makt blant de ansatte, det er klart at det har påvirkning på utviklingsarbeidet. Hva mener den om ditt og tatt? Så vil jeg også tro, og det ser jeg her ute, at de regner seg selv for ei bygd. Det er helt legitimt at de skal være annerledes, og de skal ha sin bygdekultur og ikke forholde seg til det offisielle Norge på skole.»

R4 viser til et eksempel hvordan kulturen påvirker hvilken holdning en skal ha til det som kommer utenfra og ikke passer deres skole.

Rektorene viser til at kulturen på skolene er avgjørende for kapasiteten. På skoler der uformelle ledere får styre, feiloppfatninger i kulturen får råde og motstand mot utvikling er gjeldende, vil det hemme kapasiteten. Det finnes i ulike grader på skoler i Kristiansand.

Hvilke holdninger finnes det til endringsarbeid i skolen? R1 viser til at det er ulikt blant de ansatte. Det handler om når de har tatt lærerutdannelsen eller om det er tatt etterutdanning.

R2 har opplevd ulike myter og holdninger til endringsarbeid, der endringer ble sett på som moter eller ting som var i tiden. Det vises til at det endrer seg når det har vært jobbet bevisst om nytten av det en gjør.

R3 forteller:

«Det er nok ikke noen som tenker at det kan være moter, men i det store og det hele, så opplever jeg nok at det jobbes så godt i kommunen, med mange ulike satsinger over lang tid, at vi har kommet litt forbi det. At man ser at samfunnet endrer seg, og at det er behov for å gjøre ting annerledes.»

R4 viser til at det finnes holdninger til utviklingsarbeid for eksempel ny læreplan. Det finnes holdninger til at dette er likt som tidligere og det går snart over. Dette er velkjente holdninger. R5 forteller det samme. At dette har vi gjort før kan være en holdning til utviklingsarbeid.

Lærernes tanker om utviklingsarbeid i skolen har betydning for kapasiteten. Ut ifra rektorenes opplevelse, finnes det ulike myter og tanker om utviklingsarbeid som er med å hemme kapasiteten.

Funn: Rektorene opplever at manglende ressurser, skolekulturen og oppfatninger om skoleutvikling, kan hemme endringskapasiteten i skolen.

5.3.2 Hva fremmer endringskapasiteten i skolene?

Endringskapasiteten er varierende på skolene i Kristiansand. Rektorenes opplevelse av hva som fremmer endringskapasiteten vil derfor ikke gjelde alle skoler og i ulik grad.

Enkelte skoler har arbeidet systematisk over lengre tid med elevmiljøet på skolen. Det fører til at det brukes færre ressurser til å ordne elevsaker, mobbing og uheldige læringsmiljø. De ressursene kan igjen brukes til skoleutvikling og arbeid med kvalitet på skolen. Skolene som har fått til dette opplever at deres ressurser strekker bedre til og opplever mer endringskapasitet.

På skolene der det jobbes bevisst med å øke lærerens kunnskap og erfaringer, er de mer forberedt på et utviklingsarbeid. Lærerne som arbeider systematisk kollektivt i profesjonelle læringsfellesskap, utvikler kultur som er mer positive til utviklingsarbeidet, ettersom de har forberedt seg på det. De skolene som har fått til dette fremmer endringskapasiteten.

På enkelte skoler er det gode erfaringer med tidligere utviklingsarbeid. De tidligere kommunenes tidligere satsinger har ført til at det på enkelte skoler har ført til en endring i oppfatninger og tanker om skoleutvikling. Lærerne har opplevd å lykkes, noe som har ført til at de har tro på andre utviklingsarbeid i framtiden. Det er med på å øke endringskapasiteten i skolene.

5.4 Oppsummering av funn

Innenfor faktoren *mål, strategi og strukturer* er det flere felles svar fra rektorene. Skolene lager planer for endringsarbeid som skal gjøres. Det er gjerne tidsplaner eller milepælsplaner for

arbeidet som skal gjøres. Skolene utarbeider mål, og gjerne langsiktige og kortsiktige mål i egne planer. Målene settes med utgangspunkt i kommunens satsinger (les Kristiansand kommunens rammeplan) og/eller skolens behov. Målene settes av ledelsen og i samarbeid med skolens ressursgruppe som består av lærere. Det er ulikt mellom skolene om disse planene følges eller om de er hensiktsmessige. Det er ulikt mellom rektorene om det lages en plan for bruk av ulike ressurser i arbeidet, men skolene har en slags oversikt på hva som er det er behov for av ressurser.

Oterkiil viser til at det å ha skriftlige mål og en strategi for hvordan skolen skal nå målene over en lengre periode, er viktige med tanke på hvor effektive skolene er. (Roland & Westergård, 2015, s. 62). Skolene har ulike planer og ulike utviklingsstrategier, men det er varierende hvor mye de brukes.

Innenfor faktoren *ledelse og administrasjon* finner vi disse funnene. Rektorene svarer likt om at ledelsen fokuserer på utviklingsmål ved å planlegge tid og ressurser som retter seg mot disse. Alle rektorene viser til at det settes av tid til utviklingsarbeid jevnlig, og dette planlegges inn i skolens virksomhet. Enkelte rektorer jobber bevisst med motivasjon som et grep for å fokusere innsatsen til de ansatte. Lærere blir tatt med i planleggingen og i å legge strategi for utviklingsarbeidet. Rektorene bruker ulike strategier for å fokusere innsatsen på skolen.

Det er bare to av rektorene som forbereder sine ansatte ved å arbeide før et utviklingsarbeid med å øke kunnskapen og utføre oppgaver. Det er varierende hvordan det brukes strategier for å fokusere på utviklingsmålet.

Oterkiil viser til at ledelse er en sentral faktor for å påvirke en skoles kapasitet til utvikling. (Roland & Westergård, 2015, s. 62). Det er varierende hvordan og om rektorene arbeider for å fokusere på utviklingsarbeidet. Få av rektorene har en klar strategi for dette.

Alle rektorene har en opplevelse av at dette er viktig for dem, og at det arbeides for å lede utviklingsarbeidet på en god måte og motivere ansatte. Det tas ulike grep innenfor transformatorisk ledelse der det inspireres og gis retning. Samtidig brukes det planlegging og administrasjon (transaksjonell ledelse), som er viktig for å skape produktivitet i arbeidet. Rektorene er ønsket å lede og være deltakende i utviklingsarbeidet. I hvilken grad skolelederne gjør dette og hvor godt de lykkes i dette, ser ut til å være ulikt.

Den neste faktoren på skolenivå er *kultur*. Felles funn mellom respondentene er at kulturen er ulik mellom skolene. Rektorene ser at nyutdannede lærere eller lærere som har tatt etterutdanning har positiv betydning for endringskapasitet på en skole. Det finnes ansatte som arbeider mot endringer på noen av skolene. Samtidig kan de fleste rektorene vise til at det finnes positiv kultur blant de ansatte til endringsarbeid. Lærere kan være slitne etter utfordrende dager i drift på skolen. Det gjør noe med holdningene til endringsarbeid.

Skolens kultur påvirker endringsberedskap og vil være avgjørende for skolens kapasitet i et omfattende endringsarbeid. Skolens ansatte sine erfaringer med tidligere endringsprosesser, kan påvirke holdninger og atferd til nytt endringsarbeid. (Roland & Westergård, 2015, s. 62).

Ut ifra rektorenes opplevelse er kulturen ulik på skolene. Det finnes kultur på skolene som direkte minker kapasiteten til skolen.

Neste faktor på skolenivå er *klima*. Rektorene beskriver at de ansatte stort sett er positive til ledelsen. De ansatte samarbeider varierende godt på de ulike skolene. Noen skoler har større utfordringer enn andre med samarbeidsklimaet. De fleste rektorene forteller at det ikke finnes dysfunksjonelle samarbeid på deres skole. Det arbeides aktivt for å forbedre samarbeidsklimaet på skolene. Det gjøres på ulike måter, som å bygge relasjoner, lage standarder og strukturere teamene. To rektorer forteller om gode læringsmiljø på skolen. De melder også om positive ansatte som er fornøyd med ledelsen. De skolene med mindre bra læringsmiljø, beskriver at lærerne blir slitne og har mindre kapasitet.

Skoler som har engasjerte lærere med positive holdninger og er motiverte, har lærere som lettere engasjerer seg i endringsarbeid. Skolene bør derfor investere i å utvikle gode samarbeidsklima på skolen. (Roland & Westergård, 2015, s. 63).

Ut ifra rektorenes beskrivelse av klima på skolen, er det varierende hvilken kapasitet de har for endring ut fra faktoren om klima.

Neste faktor på skolenivå er *ressurser*. Funnene her viser at skolene har en viss oversikt på ressurser før et utviklingsarbeid starter. Enkelte skoler øker kunnskapen og ferdighetene til de ansatte i forkant av et utviklingsarbeid. Det er vanskelig for rektorene å finne tid til å lage planer og rutiner for skolen. Flere trekker fram at lærernes arbeidstidsavtale oppleves som en hindring for å samle tidsressurs.

For at skoler skal være effektive i en implementeringsprosess, må det være tilgjengelige ressurser og det må omdirigeres slik at tilgjengelige ressurser kan brukes. Planlegging og

forberedelser til dette er viktig i kapasitetsbygging før endringsarbeidet starter. (Roland & Westergård, 2015, s. 64).

Ut fra rektorenes opplevelse, mangler det ressurser på skolene til å lage planer og til å drive godt utviklingsarbeid. Spesielt tidsressursen er mangelfull.

For faktorene på individnivå i skolen, viser funnene for *evner og kunnskap*, at for flere av rektorene at de opplever de ansatte som forberedt på endringsarbeid. Samtidig er det rektorer som opplever at de ansatte ikke har positive erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid å ta med seg videre i et nytt arbeid. Videre opplever rektorene at endringsarbeidet fører til bedre kvalitet på undervisningen i skolen. Det må være en sammenheng mellom lærerens evner og kunnskap og tidligere erfaringer med endringsarbeid, og det som kreves for å innføre et nytt endringsarbeid. Dette er faktorer som påvirker skolens kapasitet til endring. (Roland & Westergård, 2015, s. 64-65).

Det er varierende hvor forberedt de ansatte er til et utviklingsarbeid.

For neste faktor, *oppfatninger og verdier*, opplever noen av rektorene at lærerne har erfaringer fra tidligere endringsarbeid som bygger opp mot nytt utviklingsarbeid på en positiv måte. Andre kan ikke vise til dette. Tre av de fem rektorene viser til at lærerne har tro på utviklingsarbeidet som gjøres i skolen. På to skoler kan det ikke vises til det samme. Alle rektorene mener at de ansatte opplever at ledelsen på skolen er støttende til stede i utviklingsarbeidet. Disse funnene har betydning for et endringsarbeid og påvirker kapasiteten til skolen.

Det er varierende fra skole til skole hvilke erfaringer og oppfatninger de ansatte har til et utviklingsarbeid.

Den enkelte lærers *motivasjon* for endringsarbeid, er samlet viktig for endringskapasiteten i skolen. Rektorene opplever at de ansatte på skolene er positive til endringsarbeid, samtidig er det med forbehold på andre skoler. Det oppleves omkamper på enkelte skoler. Rektorene arbeider på ulike måter for å øke motivasjonen. Det gjøres både planlagt og tilfeldig. To av rektorene viser til at de bevisst bruker tid til studier og studiesirkler for de ansatte, for å øke motivasjonen før et endringsarbeid. De fleste rektorene opplever lite til at ansatte direkte motarbeider endringsarbeidet i skolen. Motivasjon henger i sammen med læreres ferdigheter og kunnskaper samt oppfatninger og verdier. Motivasjonen påvirker skolens kapasitet. (Roland & Westergård, 2015, s. 65).

Det er varierende motivasjon til utviklingsarbeid på skolene.

Tabellene under ser vi funnene samlet sett for de ulike faktorene for kapasitet:

Faktorer på skolenivå
Mål, strategi og strukturer <ul style="list-style-type: none">• Skolene lager planer for endringsarbeid. Gjerne tidsplaner for arbeidet.• Skolene utarbeider mål. Langsiktige og kortsiktige mål i egne planer.• Mål lages med utgangspunkt i kommunens satsinger og/eller skolens behov.• Planene brukes i varierende grad.• Målene settes av ledelsen og i samarbeid med skolens ressursgruppe.• Det er ulikt om det lages plan for bruk av ulike ressurser i arbeidet, men skolene har en oversikt på tilgjengelige ressurser.• Rektorene opplever at det mangler tid til utviklingsarbeid
Ledelse og administrasjon <ul style="list-style-type: none">• Ledelsen setter søkelys på utviklingsmål ved å planlegge tid og ressurser.• Det settes av tid til utviklingsarbeid.• En av fem rektorer jobber bevisst med motivasjon som et grep for å fokusere innsats.• Ressurspersoner er med i planleggingen og for å legge strategi.• Det brukes få bevisste strategier for å fokusere innsatsen på skolen.• To av skolene arbeider med å utvikle kunnskap og ferdigheter hos de ansatte før et utviklingsarbeid.
Kultur <ul style="list-style-type: none">• Nyutdannede lærere og lærere som tar videreutdanning har positiv betydning for endringskapasitet på en skole.• De fleste skolene kan vise til at det finnes en positiv kultur for endringsarbeid.• Lærere kan være slitne etter utfordrende dager i drift på skolen. Det gjør noe med holdningene til endringsarbeid.• Det finnes motvilje til utviklingsarbeid som krever merarbeid eller går i mot egne meninger.
Klima <ul style="list-style-type: none">• De ansatte er positive til ledelsen. Det er en positiv holdning til ledelsen ved alle skolene.

- De ansatte samarbeider varierende bra på de ulike skolene. Noen skoler har større utfordringer enn andre med samarbeidsklimaet.
- På en skole er det dysfunksjonelle samarbeid mellom lærerne.
- Det arbeides aktivt for å forbedre samarbeidsklimaet på skolene. Det gjøres på ulike måter, som å bygge relasjoner, lage standarder og strukturere teamene.
- To skoler forteller om gode læringsmiljø på skolen. De melder og om positive ansatte og fornøyd med ledelsen. De skolene med mindre bra læringsmiljø, beskriver at lærerne blir slitne og har mindre kapasitet.

Ressurser

- Skolene planlegger i varierende grad bruk av ressurser før et utviklingsarbeid starter.
- Enkelte skoler øker kunnskapen og ferdighetene til de ansatte i forkant av et utviklingsarbeid.
- Det er vanskelig å for rektorene å finne tid til å lage planer og rutiner for skolen.
- Arbeidstidsavtalen til lærerne oppleves som en hindring for å samle tidsressurs.

Faktorer på individnivå

Evner og kunnskap

- Fire av rektorene opplever at de ansatte er forberedt til endringsarbeid på skolen. En opplever at de ikke er klare.
- Rektorene opplever at endringsarbeidet som gjøres fører til bedre kvalitet på undervisningen i klasserommet.
- Det er varierende om lærerne har positive erfaringer med tidligere utviklingsarbeid.
- På flere skoler er undervisningen i klasserommet endret etter utviklingsarbeid.

Oppfatning og verdier

- Fire av rektorene viser til at lærerne har erfaringer som bygger opp utviklingsarbeid positivt.
- Tre av rektorene viser til at lærerne har tro på utviklingsarbeidet som gjøres i skolen.
- Alle rektorene tror at de ansatte opplever at ledelsen er støttende til stede i utviklingsarbeidet.

Motivasjon

- Alle rektorene opplever at det er ansatte som er positive til endringsarbeid.
- Rektorene arbeider på ulike måter for å øke motivasjonen til endring. Det gjøres planlagt og ikke planlagt.
- To skoler bruker tid på studier og studiesirkler for å øke motivasjonen.
- Enkelte skoler opplever at lærere motarbeider et utviklingsarbeid.

Hva *hemmer*, og hva *fremmer* endringskapasitet i skolen i Kristiansand?

Ut fra rektorenes opplevelser av kapasitet i skolen, kan det vise oss hva som hemmer og hva som fremmer endringskapasitet i skolen i Kristiansand?

Samtlige rektorer viser til at det er ulike ressurser på skolene til å drive endringsarbeid.

Skolene er ulike i form av beliggenhet i kommunen. Beliggenhet er med på å forme identitet som skole, og det har stor betydning for hvilke sosioøkonomiske lag elevene kommer ifra.

Det at elevene kommer fra ulike bakgrunner, gjør at skolene har ulike måter de arbeider på og bruker sine ressurser inn mot elevene. Enkelte rektorer viser og til at ressursfordelingen mellom skolene er ulik, noe som kan påvirke hvilken kapasitet skolen har til rådighet. Det vil ha betydning i et endringsarbeid. Skolene som arbeider godt med elevenes undervisning og elevenes miljø, får igjen ressurser til å drive endringsarbeid. Der skolene har gode elevmiljø, vil det øke skolens kapasitet. Skolene som daglig opplever store utfordringer i elevmiljøet, har mindre ressurser igjen til endringsarbeid. Dette oppleves ulikt mellom rektorene. Der skolene har for lite ressurser og opplever utfordringer, opplever de mindre grad av endringskapasitet i skolen. Manglende ressurser hemmer endringskapasiteten.

Rektorene viser til at det er varierende kulturer og oppfatninger blant de ansatte på skolene. Det finnes mye bra i skolekulturene og det er utfordringer. Rektorene viser til at skolene gjerne har uformelle ledere som har stor betydning for skolens verdier og meninger. Dette påvirker skolens kapasitet for endring, og det er avgjørende å ha et godt lederskap som motiverer og får med seg viktige ressurser i skolen. Svakt lederskap vil føre til at uformelle ledere og andre meninger for råde på skolen, og direkte utfordre skolens endringskapasitet. På enkelte skoler kan det være motstand mot skoleutvikling. Det kan motarbeides med omkamper og likegyldighet. Skolekulturer med uformelle ledere og manglende erfaringer med godt utviklingsarbeid, er hemmede for skolens kapasitet.

Det er varierende mellom skolene hva som tenkes om endringsarbeid. På skolene der det arbeides bevisst for å øke lærerens kunnskap og motivasjon, er det større bevissthet om hva som behøves av endring i skolen og hva som må gjøres. Kunnskap utfordrer myter og feilaktige oppfatninger blant lærerne. Skoler som arbeider bevisst med dette, øker sin kapasitet. Det finnes myter og oppfatninger på skolene som utfordrer ulikt endringsarbeid. For eksempel lærere som tenker at dette er endringsarbeid vi kjenner fra før og som vi vet ikke fungerer. Nye pedagogiske moter som preger samfunnet vårt nå, og som fort vil endre seg. Enkelte rektorer viser til at det er færre myter enn tidligere, ettersom tidligere store satsinger på utviklingsarbeid i kommunene har påvirket lærerens oppfatninger og beredt grunnen. Lærerne er blitt vant til å tenke utviklingsarbeid igjennom tidligere prosjekter.

Oppsummert er det myter og feilaktige oppfatninger av utviklingsarbeid som igjen fører til mindre endringskapasitet for skolene.

5.5 Hvilken betydning kan funnene ha for casen Kristiansand?

I oppgavens kapittel 2, ble rammeverket i Kristiansand kommunes strategiplan for skole og barnehage presentert. Rammeverkets mål er at «*Alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet.*» For å nå dette målet inneholder rammeverket blant annet prinsipper for hvordan det skal arbeides i skolen. Et av prinsippene er «*Fokusert innsats*», der det handler om kapasitetsbygging i skolene.

Med tanke på funnene i oppgaven om kapasitet som viser at det er varierende med ressurser i skolene til drive utviklingsarbeid, det finnes uheldige kulturer som motarbeider skoleutvikling på noen skoler, og det er oppfatninger og tanker om skoleutvikling som er hemmende, vil det være vanskelig å skulle nå rammeverkets mål. Skolene arbeider samtidig varierende og lite bevisst med å øke skolens kapasitet. Det er kun få av skolene som arbeider med «*å utvikle felles verdier, ferdigheter, kompetanse og ny kunnskap, slik at ansatte har en felles identitet, eierskap og motivasjon for å arbeide sammen om større endringer*». (Kristiansand kommune, 2022).

Indirekte arbeides det på skolene med tiltak som vil øke skolens kapasitet. Det er for eksempel ingen skoler som ikke arbeider for et godt læringsmiljø blant elevene. Og gode læringsmiljø er med på å frigjøre ressurser til endringsarbeid og utvikling. Enkelte skoler jobber bevisst med å øke de ansattes kunnskap og evner, noe som igjen øker kapasiteten. Men samlet sett er det varierende endringskapasitet i skolene i Kristiansand. Det vil av den grunn

være et klart behov for skolene å arbeide med kapasitetsbygging videre, slik at skolenes evne til å utvikle skolen videre forbedres.

Arbeidet med kapasitetsbygging på skolene vil være avgjørende for om målet i strategiplanen nås eller ikke. Der skolene får klargjort skolens kapasitet, vil de ha større mulighet til å nå fram i et utviklingsarbeid. Skolene må «*utvikle felles verdier, ferdigheter, kompetanse og ny kunnskap, slik at ansatte har en felles identitet, eierskap og motivasjon for å arbeide sammen om større endringer.*» (Kristiansand kommune, 2022).

6. Konklusjon og veien videre

Hensikten med denne oppgaven har vært å se på hvilken opplevelse rektorer i Kristiansand kommune har av endringskapasitet i skolen. For å få svar på problemstillingen, har respondentene svart på spørsmål basert på faktorer som påvirker kapasitet og endringsberedskap i skolen. Faktorene er basert på teorien til Oterkiil i Roland & Westgårds bok om implementering. (Roland & Westergård, 2015, s. 60-65).

Det er forskjell mellom skolene når det gjelder endringskapasitet. Det er variasjon i endringskapasiteten, og rektorene svarer ulikt når det gjelder opplevd kapasitet på sin skole. Samlet sett er endringskapasiteten begrenset på flere skoler, og det er behov for å bygge endringskapasitet før nye utviklingsarbeid.

Opgaven om kapasitet viser at det er varierende med ressurser i skolene til drive utviklingsarbeid. Det finnes uheldige kulturer som motarbeider skoleutvikling på noen skoler, og det er oppfatninger og tanker om skoleutvikling som er hemmende.

Funnene om endringskapasitet i Kristiansand skolen vil kunne være av interesse for skoleeier og skoleledere. Samtidig vil det kunne være av interesse for andre som ønsker å se bredere på problemstillingen.

Veien videre

I Kristiansand kommunes rammeverk i Strategiplanen for skole og barnehage, beskrives det veldig fint hvordan skolene kan drive kapasitetsbygging.

«Kapasitetsbygging er ikke et program, men en tilnærming for å skape varig læring og varige endringer i organisasjonen.» (Kristiansand kommune, 2022).

Kapasitet refererer til individets eller organisasjonens evne til å gjøre de nødvendige endringene og handler om å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser.

«Kapasitetsbygging innebærer å utvikle felles verdier, ferdigheter, kompetanse og ny kunnskap, slik at ansatte har en felles identitet, eierskap og motivasjon for å arbeide sammen om større endringer.» (Kristiansand kommune, 2022).

Rammeverket viser til Fullan (Fullan & Quinn, 2017, s.79) som skriver: *«nøkkelen til å ha en kapasitetsbyggingstilnærming er utvikle en felles kunnskaps- og ferdighetsbaser for alle*

ledere og lærere i systemet, der søkelyset rettes mot noen få mål, og der man opprettholder en intens innsats over flere år.»

For å nå de målene som rammeverket beskriver, vil kapasitetsbygging være en nødvendighet ved skolene i Kristiansand skole. Kapasiteten må bygges og vedlikeholdes inn mot nye utviklingsarbeid i skolen.

I denne oppgaven har jeg undersøkt fem rektorers opplevelse av endringskapasitet på egen skole. Det er en liten gruppes egne oppfatninger av endringskapasiteten på kun fem skoler. Videre kan det være interessant å belyse kapasitet i skolen på flere måter. Hvilken oppfatning har lærerne av kapasiteten til å drive godt utviklingsarbeid i skolen? Er disse fem rektorenes svar representativt for alle skolene i Kristiansand kommune? Og er det enkelte skoler som har stor endringskapasitet og hvorfor? Er det noe som forklarer ulikhetene mellom skolene angående kapasiteten? Utfordringen er gitt, og muligheten til å se nærmere på endringskapasiteten er der.

7. Litteratur

Alfsen, T., Bjotveit, S. (2021). Rammeverk for kvalitet og mestring i Kristiansand kommune. Styringsverktøy eller luftslott? (Masteroppgave). University of Agder, Kristiansand

Kristiansand kommune. (2022, 23. februar). Felles strategiplan for oppvekst.

<https://www.kristiansand.kommune.no/navigasjon/barnehage-og-skole/strategiplan/>

Kristiansand kommune. (2022, 23. februar). Rammeverk – fokusert innsats.

https://kristiansand.extend.no/export/nyekristiansand/rammeverk/docs/doc_4291/index.html

Sluttrapport Ekspertgruppe for skolebidrag. Mai 2021. *En skole for vår tid*. Regjeringen.no.

https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf

Fullan, M. & Quinn, J. (2017). Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne.

Utdanningsdirektoratet. (2022). Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>

Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis*. Universitetsforlaget.

Hopkins, C. & Jackson, D. (2003). *Building the Capacity for Leading and Learning*. I Harris, A., Dau, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (red.), *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge.

Wandersman, A., Clary, E.G., Forbush, J., Weinberger, S.G., Coyne, S.M. & Duffy, J.L. (2006). Community Organizing and Advocacy: Increasing the Quality and Quantity of Mentoring Programs. *Journal of Community Psychology*, 34(6).

Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L. & Maras, M.A. (2008). Unpacking ty-Centered Models. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3/4), s. 182-196.

Hall, G.E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change, patterns, principles, and potholes*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Leithwood, K. & Beatty, B. 2008. New developments in goal settings and task performance. Taylor & Francis.
- Goddard, R.D. & Goddard, Y.L. 2001. A multilevel analysis of the relationships between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teachers Education*, 17(7), 807-818.
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Ungdomstrinnet. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse i Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Strategi. *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskole*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Desentralisert kompetanseutvikling. Plan for skolebasert kompetanseutvikling i regionen Kristiansand 2022-2023. Regionen Kristiansand. Oppvekstnettverket.

<https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-agder/dokument-agder/barnehage-og-opplaring/nasjonale-satsinger-for-kompetanseutvikling/planer-desentralisert-kompetanseutvikling-i-skolen/region-kristiansand-2022.pdf>

Statsforvalteren. (2022). Langsiktig plan for Desentralisert kompetanseutvikling (DeKomp) 2022-2025.

<https://www.statsforvalteren.no/contentassets/b5a2a46fc72f4f2b913e8d8e8c9fa75c/langsiktig-plan-2022-2025-dekomp.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (02.07.2021). Kapasitetsbygging.

<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/utviklingsarbeid-i-sfo/kapasitetsbygging/>

Utdanningsdirektoratet. (12.11.2021). Forebyggende tiltak og leders ansvar.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-ledelse/#a145945>

Fullan, M. (Red.). (2009). *The Challenge of change. Start School Improvement Now!* (2. utgave). Corwin.

Stoll, L. (2009). *Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape.* s. 115-127. Published online: 8 April 2009 @Springer Science+Business Media B.V. 2009

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). *PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: A REVIEW OF THE LITERATURE.* s. 221-258. Journal of Educational Change (2006)

Stoll, L. (1999). *Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement.* s. 503-532. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.503.3494>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer Kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.

Filstad, C. (2022). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse* (3. utg.). Fagbokforlaget

Fullan, M. (1992) *Successful School Improvement*. Toronto, OISE Press.

Holt, D.T., Armenakis, A.A., Feild, H.S. & Harris, S.G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioural Science* 43(2), 232-255.

8. Appendiks

Intervjuguide

Område:	Hovedspørsmål:	Tilleggsspørsmål:
Mål, strategi og strukturer	Hvordan settes mål for skolen? Hvilke strategier og planer legges for et utviklingsarbeid?	Hvordan identifiserer dere skolens behov for utvikling?
		Har dere en oversikt på tilgjengelige ressurser som kan brukes i et endringsarbeid?
		Bruker dere en strategiplan for hvordan nå målene på lang sikt?
Ledelse og administrasjon. En effektiv ledelse.	Hvilke grep bruker ledelsen for å fokusere? Fokusere personalets innsats mot mål og visjoner?	Hvordan kanaliseres ressurser på skolen inn mot skolens satsinger?
		Hvordan sikre at skolen har nok ressurser på plass ved en satsing?
		Hvilke ledelsesstrategier brukes for å fokusere på visjoner og mål for skolen?
		Hvilke grep brukes for å utvikle en god kollektiv kultur i det profesjonelle fellesskapet?
Kultur	Hvilke holdninger og atferd møtes utviklingsarbeid med i skolen?	Hvilke holdninger har de ansatte til nytt utviklingsarbeid?
		Finnes det motstand til nytt utviklingsarbeid i de profesjonelle læringsfellesskapene?
		Finnes det positivitet og ønske til utvikling i personalet?
Klima	Hvordan oppleves skolens klima for utvikling?	Hvordan oppleves personalets holdninger til ledelsen?
		Er samarbeidet i lærerfellesskapene effektive?
		Finnes det dysfunksjonelle samarbeid mellom lærerne som påvirker endringskapasiteten?

		Har skolen brukt tid og ressurser for å utvikle godt klima i samarbeid på skolen? Mellom ansatte, foreldre og elever.
		Er det gode læringsmiljø i klasserommene?
		Hvordan arbeides det med for å ha godt samarbeidsklima for utvikling?
Ressurser	Hvordan har skolen forberedt ressurser for et utviklingsarbeid?	Har skolen en plan for implementering av nytt arbeid?
		Finnes det kapasitet og ressurser til å lage nye planer og rutiner på skolen?
Evner og kunnskap	Er de ansatte forberedt på endringsarbeid i skolen? Har de erfaringer som støtter opp nytt endringsarbeid?	Har de ansatte evner og kunnskaper til å møte nytt utviklingsarbeid?
Oppfatninger og verdier	Hvilke erfaringer har de ansatte med utviklingsarbeid i skolen?	
		Får de ansatte videreført nye endringer til kvalitet på undervisningen i klasserommet?
		Har de ansatte tro på endringsarbeid gjør undervisningen bedre?
		Opplever de ansatte at ledelsen er til stede og deltakende i endringsarbeidet?
Motivasjon	Hvilken motivasjon har de ansatte til endring og utviklingsarbeid i skolen?	Er det ansatte som er negative til endringsarbeid?
		Hvilken motivasjon har de ansatte til nye endringer?
		Er det ansatte som motarbeider nye endringer?
		Jobber ledelsen med å utvikle motivasjon og troen på seg selv hos lærerne?
		Arbeider ledelsen med å øke kunnskap og ferdighetene hos de ansatte, for å øke deres motivasjon til endring?
Fremmer og hemmer kapasitet?	Hva kan årsakene være til at dere rektorer opplever kapasiteten til deres skoler ulikt?	Er det ulike ressurser på skolene til å drive endringsarbeid?

	Hvilke uformelle normer og verdier har betydning for endringskapasiteten på skolen?	Hvilke uskrevne holdninger finnes det for endring?
	Hvilken forståelse har ansatte ved skolen av utviklingsarbeid?	Er det nye bedre enn det gamle?
		Forstås utviklingsarbeids som moter eller bølger som kommer?
		Er det en tro på at det nye er forbedrer skolen?