

Ungdomstrinn i utvikling

- rektors arbeid med lærende skoler

Odd Roger Lundahl og Geir Mauseth



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og
skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

22. oktober 2014

Ungdomstrinn i utvikling – rektors arbeid med lærende skoler

© Odd Roger Lundahl og Geir Mauseth

2014

Ungdomstrinn i utvikling – rektors arbeid med lærende skoler

Odd Roger Lundahl og Geir Mauseth

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker vi hvordan rektorer følger opp styringssignaler fra “Melding til Stortinget 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter” (Kunnskapsdepartementet, 2011)¹. Vi ønsker å se på rektorenes beskrivelser av hvordan de har jobbet for å utvikle skolene sine til å bli lærende organisasjoner.

Vi vil se på hvordan rektorer beskriver sitt arbeid, og hvilke refleksjoner de gjør seg rundt problemstillingen: **”Hvordan beskriver rektorer at de følger opp styringssignaler i lys av målet om å bli en lærende organisasjon?”**

Vi bruker et sosiokulturelt perspektiv på læring. Det betyr at vi legger til grunn at den læringen som skjer i de respektive skolene, skjer i møtet mellom rektorene, lærerne og de andre ansatte ved skolene. Vi vil konkret se på hva rektorene forteller at de har gjort for å legge til rette for denne læringen. Med bakgrunn i problemstillingen har vi valgt en kvalitativ tilnærming i forskningsdesignet. Vi har også valgt å se på problemstillingen i et fenomenologisk lys. Vi har samlet data fra fire rektorer som jobber i ungdomsskolen. De har til felles at de har deltatt i pulje én i *Ungdomstrinn i utvikling*, som er den nasjonale strategien for å følge opp styringssignaler fra Meld. St. 22.

Vi ser på datamaterialet i lys av teoriene til Senge (1999, 2012) om utvikling av lærende organisasjoner, og rammer det også inn med teori av Gregory Bateson (2000) som viser til flere læringsnivåer. Deler av empirien blir også drøftet i lys av andre teorier for å løfte frem det sentrale ved rektorenes beskrivelser. Vi ser dermed på om rektorene beskriver at de jobber med læring i sine respektive skoler.

Vi har funn som tyder på at rektorene på ulike måter jobber med læring på sine skoler. De forteller at det er menneskene i organisasjonen som er den mest avgjørende faktoren, og som bestemmer i hvilken grad de lykkes med å bygge lærende organisasjoner. Rektorene har fulgt opp de styringssignalene som er målbare og konkrete, men de beskriver i mindre grad oppfølging av de styringssignalene som er mer generelle og vanskelige å måle. Rektorene gir også inntrykk av at de har kunnskaper om styringssignalene i Meld. St. 22, men på en annen side legger de ulikt innhold i enkelte av begrepene som brukes.

¹ Heretter kalt Meld. St. 22

Forord

Fire års studier ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo avsluttes med denne masteroppgaven. Vi ønsker å rette en stor takk til foreleserne som har bidratt til å gi oss økt kompetanse og kunnskap, og gjort oss i stand til å reflektere over praksis på et dypere nivå. Vi vil påstå at vi nå er i stand til å utføre arbeidsoppgavene vi har som skoleledere, på en bedre måte.

Vi vil også rette en stor takk til kollegaer som har gitt oss rom for å jobbe med dette prosjektet gjennom de siste fire årene.

Oppgaven kunne ikke vært skrevet uten de fire rektorene som stilte seg til disposisjon. Vi takker dem for ærlige og utdypende beskrivelser av skolehverdagen, og hvordan de selv jobber med sine ledergrupper og sitt personale. Vår dyktige veileder, Ann-Elisabeth Gunnulfsen, fortjener også en stor takk. Hun har bidratt med mange konstruktive innspill og tilbakemeldinger. Hun har også vært tilgjengelig for oss når vi har hatt behov, både gjennom mail og veiledningsmøter.

Avslutningsvis vil vi takke familiene våre for deres tålmodighet, interesse og faglige diskusjoner. Tusen takk Elisabeth, Mathias, Martin, Marthe, Ann-Kristin og Isak.

Råholt, 22. oktober 2014

Geir Mauseth - Odd Roger Lundahl

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn.....	1
1.2	Begrunnelse for og presentasjon av problemstilling.....	2
1.3	Metode.....	3
1.4	Avgrensning av oppgaven.....	3
1.5	Aktualisering.....	4
1.6	Forforståelse.....	5
1.7	Oppgavens oppbygging og struktur.....	5
2	Teori.....	7
2.1	Kunnskap og læring i lærende skoler.....	7
2.1.1	Læring og kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv.....	7
2.1.2	Former for læring.....	8
2.1.3	Læringsnivåer.....	9
2.2	Organisasjoner.....	11
2.2.1	Lærende organisasjoner.....	11
2.2.2	Kunnskapsutvikling i organisasjoner.....	14
2.3	Ledelse i lærende organisasjoner.....	15
2.3.1	Rektor som konstruktør av den gode skolen.....	15
2.3.2	Samtale som ledelsesform i lærende organisasjoner.....	19
2.3.3	Kunnskapsutviklende møter.....	20
3	Metode.....	23
3.1	Forskningsdesign.....	23
3.1.1	Valg av metode.....	23
3.1.2	Fenomenologi.....	24
3.1.3	Dokumentanalyse.....	25
3.1.4	Det kvalitative forskningsintervju.....	26
3.2	Forskningsprosessen.....	27
3.2.1	Planlegging.....	27
3.2.2	Utarbeidelse av intervjuguide.....	28
3.2.3	Valg av informanter.....	29
3.2.4	Intervjusituasjon/gjennomføring.....	30

3.2.5	Transkribering	30
3.3	Analyseprosessen.....	31
3.4	Kvalitet	33
3.4.1	Reliabilitet	33
3.4.2	Validitet.....	34
3.4.3	Etiske problemstillinger i forskerrollen.....	35
4	Presentasjon av datamateriale	37
4.1	Presentasjon av dokumentanalysen	37
4.2	Presentasjon av informanter	40
4.3	Forutsetninger og endringsbehov	42
4.3.1	Rektorenes kunnskap om Meld. St. 22.....	42
4.3.2	Skolebasert vurdering.....	46
4.4	Rammebetingelser	50
4.4.1	Ytre faktorer	50
4.4.2	Menneskelige ressurser	51
4.5	Tiltak.....	53
4.5.1	Kompetanseheving	53
4.5.2	Ledelsesstrategier	57
4.5.3	En praktisk, relevant, utfordrende og variert skole	61
5	Drøfting	66
5.1	Skolens forutsetninger og endringsbehov.....	67
5.2	Rammebetingelser	72
5.3	Tiltak.....	76
6	Konklusjon og videre forskning	85
6.1	Hovedfunn	85
6.1.1	Svar på forskningsspørsmål	85
6.1.2	Konklusjon	88
6.2	Refleksjoner om metode	89
7	Oppsummering med konsekvenser og implikasjoner	91
	Litteraturliste	93
	Vedlegg	96

Figur 1 Wells' læringscyklus (Wells, 1999, Roald, 2012).....	9
Tabell 2Forholdet mellom drift og utvikling (Andreassen et al., 2010)	16
Figur 3 Irgens' utviklingsjul (Andreassen et al., 2010)	17
Tabell 4 Oversikt med koder, underkategorier, hovedkategorier og forskningsspørsmål	32
Tabell 5 Aktualisering og oversikt over stortingsmeldinger	39
Figur 6 Sammenheng mellom deler og helhet av drøfting	66

1 Innledning

I dette kapittelet vil vi gi leseren våre begrunnelser for valg av tema. Temaet er oppfølging av styringssignaler i lærende organisasjoner. Vi vil kort beskrive valg av metode og gi en avgrensning av oppgaven, før vi gjør rede for oppgavens aktualitet. Vi avslutter kapittelet med å beskrive vår forforståelse som vi har hatt med oss i arbeidet med oppgaven.

1.1 Tema og bakgrunn

Norsk skole, og resultatene elevene presterer, har på 2000-tallet fått mye fokus. Blant annet i PISA-undersøkelsene² som ble gjennomført for første gang i 2000, har det blitt konkludert med at norske 15-åringer scorer middels i lesing, naturfag og matematikk. Norske elevers motivasjon, er også synkende fra 10-årsalderen og lavest i tiden på ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et annet problem som defineres, er den store frafallsprosenten fra videregående skole. Statistisk sentralbyrå har presentert tall som viser at 29 % av elevmassen ikke fullførte videregående skole i løpet av fem år³.

Meld. St. 22 kom i kjølvannet av flere andre stortingsmeldinger om den norske skolen.

Meldingen skal legge til rette for å forbedre de resultatene som norske elever har prestert de siste 15 årene, og å bidra til å løse de utfordringene som ligger i lav gjennomføringsprosent i videregående skole. I dette arbeidet er skoleledelsen sentral, og rektor som leder for skolen har et overordnet ansvar for hvordan det jobbes med styringssignalene som myndighetene kommer med. Meld. St. 22 legger vekt på at ledelse har betydning for i hvilken grad en skole vil lykkes i utviklingsarbeid: *“Erfaringer fra nasjonale skoleutviklingsprosjekter viser at skoleledelsens engasjement, involvering og oppfølging er av grunnleggende betydning for å lykkes med endring av praksis i skolen”* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40-41). Målet for vår undersøkelse er derfor å se på hva rektorene beskriver at de har jobbet med i denne utviklingsprosessen. Er dette i samsvar med styringssignalene som ligger til grunn?

Resultatene i vår studie vil være med på å sette fokus på skoleledernes arbeid i å følge opp styringssignaler. Andre skoleledere vil også kunne lære av de rektorene vi har intervjuet, gjennom å ta i bruk det som rektorene beskriver som bevisste strategier de har god erfaring

² PISA: Programme for International Student Assessment

³ <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2014-06-19>

med. Det er også mulig for andre skoleledere å øke bevissthetsnivået i utviklingsprosesser gjennom å lese våre informanternes beskrivelser.

Oppgaven er skrevet og rettet mot et av studiets hovedområder, organisasjonsteori. Vi har fokusert på teori om læring, og særlig læring i organisasjoner.

1.2 Begrunnelse for og presentasjon av problemstilling

En problemstilling er “*en formulering om avstanden mellom det vi vet, og det vi ønsker å vite*” (Grønmo, 2010 s. 423). Tema for oppgaven har vi hatt klart for oss siden høsten 2012, og vi har hatt et ønske om å se på hvordan rektorer har jobbet med det som populært kalles “ungdomsskolemeldingen”. Problemstillingen har blitt til gjennom en prosess, og den er blitt omskrevet og spisset ved flere anledninger.

Vi tok tidlig utgangspunkt i organisasjonsteori, som har gitt oss et godt grunnlag for å lage en problemstilling. Problemstillingen var klar i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Den endelige versjonen av problemstillingen ble til i det vi innså at vi ønsket å belyse rektorenes beskrivelser av arbeidet de har vært en del av i forbindelse med *Ungdomstrinn i utvikling* og innføringen av tiltak som har bakgrunn i Meld. St. 22. Vi har kun rektorenes beskrivelser av egen livsverden som datagrunnlag, og vi kan dermed ikke si noe om hvordan andre enn rektorene opplever de samme prosessene.

Vårt mål er å belyse rektorenes arbeid med overordnede styringssignaler, gjennom å dokumentere deres beskrivelser av praksis. Vi ønsker å få frem kunnskap om hvordan rektorene har tatt i bruk tiltakene for å utvikle skolene sine til å bli lærende organisasjoner. Vi vil drøfte data gjennom å belyse beskrivelsene med utvalgt teori om læring.

Vår problemstilling er:

”Hvordan beskriver rektorer at de følger opp styringssignaler i lys av målet om å bli en lærende organisasjon?”

Et sentralt begrep i problemstillingen er “følger opp”. Vi bruker presens av verbet for å gjøre det klart at arbeidet som rektorene beskriver ikke er ferdigstilt, men at de er i en prosess.

Videre har vi valgt begrepet “styringssignaler”, som et samlebegrep på de tiltakene Meld. St.

22 legger opp til. Bakgrunnen for dette er at vi har definert ulike tiltak der noen er konkrete, synlige og lett etterprøvbare, mens andre er mer uklare og gjenstand for tolkning. Eksempler på konkrete tiltak er innføring av arbeidslivsfag og valgfag, mens fokus på grunnleggende ferdigheter er mer omfattende og vanskeligere å måle.

Vi har definert tre forskningsspørsmål som på hver sin måte belyser problemstillingen:

1. Hvordan beskriver rektor skolens forutsetninger for å bli en lærende organisasjon?
2. Hva hemmer og/eller fremmer arbeidet med å følge opp styringssignalene fra Meld. St. 22?
3. Hvordan har skolen jobbet for å følge opp styringssignalene i Meld. St. 22?

1.3 Metode

I denne masteroppgaven tar vi utgangspunkt i Meld. St. 22 og en dokumentanalyse av denne med tanke på å avdekke styringssignaler og tiltak som ligger i meldingen. Videre har vi valgt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Vi har intervjuet til sammen fem rektorer om deres skolars arbeid med å følge opp styringssignalene og prosessen med å utvikle de lærende organisasjonene. Det ble først gjennomført et pilotintervju, men dette er ikke med som datagrunnlag for drøftingen og funnene i studiet. Dermed er utvalget vårt fire rektorer. Studien handler om ledelse av lærende skoler i lys av styringssignaler fra Meld. St. 22. Vi har hatt en induktiv tilnærming ved at teorien er valgt med bakgrunn i empirien.

Drøftingen tar utgangspunkt i beskrivelsene rektorene har av sin egen livsverden, og dette vil ses i lys av teori som vi legger frem i kapittel 2.

1.4 Avgrensing av oppgaven

Vi har avgrenset oppgaven til å handle om ledelse i lærende organisasjoner med utgangspunkt i oppfølging av styringssignaler. Vi har valgt å belyse dette perspektivet, selv om andre perspektiver også kunne vært relevante for temaet. Vi kunne besvart problemstillingen ved å innhente datamateriale om for eksempel lederidentitet, ledelsesdilemma eller accountability. For det første valgt har vi valgt å gjennomføre en studie som sier noe om rektors beskrivelse av skolens evne til å bli lærende organisasjoner. For det andre har vi studert hva som hemmer

og/eller fremmer arbeidet med å bli lærende organisasjoner. For det tredje har vi sett på hvordan skolene har jobbet for å bli lærende organisasjoner. Vi har også kun empiri fra rektorene og kan dermed ikke si noe om hvordan dette blir sett på fra de andre i ledergruppa eller lærerne ved skolene. Vi kan heller ikke si om styringssignalene har hatt læringseffekt for elevene.

Til slutt vil vi også peke på at vi ikke kan si noe om kausalitet i denne studien, med bakgrunn i datamaterialet og forskningsdesignet.

1.5 Aktualisering

Kunnskapsdepartementet utarbeidet Meld. St. 22 og sendte denne til Stortinget i april 2011. I denne meldingen legges det frem en rekke målsettinger, og det stilles forventninger til ungdomsskoler. Regjeringen Stoltenberg II gir skoleledere mandat til å jobbe med skoleslaget. I etterkant av denne meldingen er det utarbeidet en strategi for ungdomstrinnet som skal bidra i dette arbeidet. Summen av dette betyr at rektorer blir tvunget til å ta styringssignalene inn over seg og følge dem opp i tråd med målsetting og krav som er fastsatt.

Skolen som lærende organisasjon har det vært fokusert på i flere av stortingsmeldingene som har omhandlet skolen. Blant annet heter det i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* at skolene skal legge mer vekt på egen læring og hvordan de kan lykkes med å bli lærende organisasjoner. Dette løftes også frem i skolelederundersøkelsen fra 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo & Aas, 2006). Her kommer det frem at skolelederne mener “kontordelen” av jobben er den mest krevende, og at dette tar stadig mer tid. En følge av det er at det blir mindre tid til å drive arbeid med å utvikle de lærende organisasjonene.

Begrepet lærende organisasjon er stadig mer i bruk, og det forskes stadig mer på området. Blant annet er det skrevet flere masteroppgaver om temaet tilknyttet skoleledelse, blant annet Svanhild Andersen (2012) og Anne Gry Carlsen Teigen (2013). Andersen (2012) drøfter hvilke utfordringer rektor møter i arbeidet med å bli en lærende organisasjon, mens Teigen (2013) tar for seg lærende ledelse i lærende skoler. May Britt Postholm har også ledet forskningsarbeidet “*Ladeprojektet*”. En artikkel som ble skrevet i den forbindelse, tar opp hvordan læreres refleksjon kan utvikle undervisningspraksis, eller sagt på en annen måte: utvikle en lærende organisasjon (Postholm, 2008).

1.6 Forforståelse

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i fire rektors arbeid med å forstå og implementere Meld. St. 22. Her fremmes det en rekke tiltak spesielt rettet mot ungdomstrinnet. Vi trer inn i et fagfelt vi har erfaring fra både som lærere, avdelingsleder og rektor. Vi har jobbet med ulike utviklingsprosjekter og opplevd hvordan disse i sin tid ble lagt frem av skoleledelsen. Vi har også selv drevet med utviklingsarbeid på ungdomstrinnet, blant annet i forbindelse med innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet. Til sammen har vi 23 års erfaring fra ungdomstrinnet, og gjennom denne erfaringen har vi god kjennskap både til skoleslaget og til utviklingsarbeid i skolen. Denne kjennskapen er på én side en styrke, men vi er også klar over faren for at egen erfaringsbakgrunn gjør det vanskeligere å forholde seg objektivt til det vi skal jobbe med her.

Thagaard (2010) sier at det stilles krav til intervjuernes samtaleferdigheter og erfaringer med å takle menneskelige situasjoner. Vi har valgt intervju, som er en kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Gjennomføring av mange jobbintervjuer som skoleledere har gitt oss erfaring i denne situasjonen. I det daglige arbeidet er vi også vant til å ha samtaler med mange ulike mennesker, både elever, foresatte og mennesker som tilhører andre samarbeidsinstanser. Gjennom studiet har vi fått teoretisk kunnskap om intervjusituasjonen. Som bakteppe har vi også gjennomført en enkel dokumentanalyse av Meld. St. 22. Gjennom vårt daglige arbeid er vi vant til å lese styringsdokumenter, men dette er første gang vi har gjort en så systematisk gjennomgang av et slikt dokument.

Vår forforståelse kan påvirke hvordan vi tolker og analyserer data. Det vil også kunne påvirke hvilke spørsmål vi stiller informantene, og hvilken vekt vi legger på svarene. Postholm (2010) hevder at denne faktoren kan reduseres dersom man er klar over denne effekten gjennom forskningsprosessen.

1.7 Oppgavens oppbygging og struktur

Vår masteroppgave har en sekvensiell oppbygging der innledningskapittelet etterfølges av teori, empiri, analyse og drøfting. Arbeidet med oppgaven har bidratt til å sy sammen de ulike delene, og vi har jobbet med flere av delene parallelt. Oppgaven består av seks hovedkapitler, som igjen er delt inn i underkapitler.

I innledningskapitlet presenteres oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål, samt avgrensning og forforståelse. I oppgavens andre kapittel presenteres teorigrunnlaget som har vært sentralt i dette studiet. Peter Senges (1999, 2012) teori om lærende organisasjoner er sammen med Gordon Wells' (1999) læringsyklus sentrale teoretiske perspektiver. Vi løfter også frem Gregory Batesons (2000) læringsnivåer som en viktig del av vårt teorigrunnlag. I tillegg har vi valgt å inkludere teorier som hver for seg belyser enkelte koder, men som vi ikke bruker for å drøfte helheten i oppgaven. Det gjelder Knut Roalds (2012) teori om lærende møter og Eli Ottesens (2011) teori om samtaler som ledelsesform.

I kapittel tre presenterer vi oppgavens forskningsdesign, før vi gjør rede for forskningsprosessen og våre refleksjoner i forbindelse med denne. Vi presenterer utvalget, samt en drøfting av oppgavens kvalitet gjennom reliabilitet og validitet.

Kapittel fire inneholder presentasjon av relevante data fra intervjuene som ble gjennomført. I det påfølgende kapitlet analyseres og drøftet disse funnene i lys av studiets teorigrunnlag. I disse to kapitlene har vi valgt å benytte identisk struktur for å gjøre presentasjonen så oversiktlig og ryddig som mulig. I kapittel seks presenteres studiets funn og konklusjoner. Vi vurderer også valgt metode, før vi avslutningsvis reflekterer over studiets betydning for praksis og videre forskning.

Gjennom forskningsprosessen har vi forsøkt å arbeide strukturert og ha hovedfokus på ett og ett kapittel i skriveprosessen. Samtidig er innholdet i kapitlene integrert i hverandre, så det har også vært nødvendig å jobbe parallelt med de ulike delene. Intervjuene, samtaler oss imellom og refleksjoner med veileder har gitt oss stadig nye perspektiver i arbeidet i denne forskningsprosessen.

2 Teori

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for hvilke sentrale teoretikere som ligger til grunn for vår analyse. Vi vil trekke frem ulike teoretiske perspektiver som skal belyse problemstillingen. Først vil vi avgrense hvilket læringssyn vi benytter når funnene presenteres. Vi presenterer hvilke former og nivåer for læring vi ser etter i utviklingsarbeidet ved skolene vi har besøkt. Deretter ser vi på teori som kan indikere om disse skolene følger Meld. St. 22 sin intensjon om at de skal bli det Peter Senge (1999, 2012) kaller *”lærende organisasjoner”*.

Avslutningsvis i dette kapittelet ser vi på hvordan rektors rolle som leder i slike organisasjoner kan arte seg. Dette gjør vi for å se om rektorene har handlet på en slik måte at skolene utvikler seg til de lærende organisasjonene de ønsker å være.

2.1 Kunnskap og læring i lærende skoler

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for sentrale begreper som omhandler læring, kunnskap og utvikling. I hverdagen bruker vi som jobber i skolen, disse begrepene daglig, men vi er kanskje ikke alltid kritiske nok i bruken av dem.

Vi har valgt å se på læring i organisasjoner, nærmere bestemt i de fire skolene som våre informanter er ledere av, og vi vil komme med eksempler på dette i kapittel 4. Vi har valgt å avgrense dette til å gjelde et konstruktivistisk læringssyn i et sosiokulturelt perspektiv.

2.1.1 Læring og kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv

Vi vil knytte begrepet læring til den kognitive teorien som sier at *”læring er ein prosess der vi tar imot og tolkar informasjon før denne blir knytt saman med det vi alt veit – for så å bli reorganisert som mentale strukturar i ny forståing”* (Roald, 2012, s. 103). I forhold til vår oppgave vil vi peke på at det ikke bare er læring hos den enkelte vi er opptatt av, men den læringen som skjer i organisasjonen som helhet. En organisasjons kunnskap er heller ikke bare summen av kunnskapen til de ansatte i organisasjonen, det er helheten som er sentral (Senge, 2012).

Kunnskap i lærende organisasjoner er *“konstruert av menneske i sosial interaksjon”* (Roald, 2012, s. 101). Det betyr at vi knytter begrepet mot den konstruktivistiske retningen som blant annet har røtter i Piagets teori om kognitiv utvikling. Det sentrale er at kunnskap utvikles i

relasjonene mellom mennesker (Säljö, 2009, Roald, 2012). Vi vil senere presentere eksempler på hvordan rektorene beskriver at dette fungerer. Videre ser vi på materialet i et sosiokulturelt perspektiv. Dette innebærer at vi er klar over at de enkelte organisasjonene har forkunnskaper, perspektiver og oppfatninger (Roald, 2012). I en skole vil også alle ansatte ha med seg sine egne forkunnskaper, perspektiver og oppfatninger. Når et helt personale skal inn i en utviklingsprosess, legger Postholm (2012) vekt på at refleksjonene har en sentral plass i læringsprosessene. Vygotsky og Bakhtin har også teorier som sier at læring skjer i kommunikasjonen mellom mennesker, og språket er det viktigste verktøyet (Säljö, 2009).

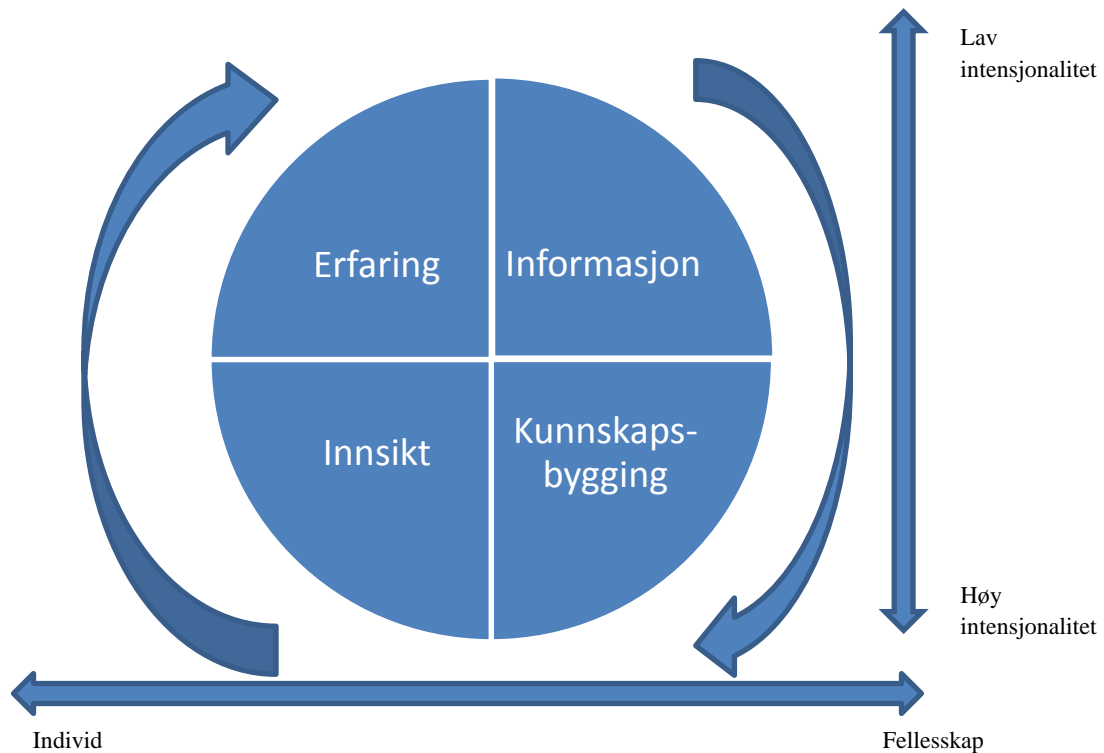
Videre er det viktig i forhold til vår problemstilling å se på ledernes tilnærming til læring i organisasjonen. Fuglestad & Lillejord (2007) peker på at: *”Det å utvikle relasjonar til andre menneske som ein skal samarbeide med, blir dermed ikkje berre noko som er funksjonelt nyttig i rolla som leiar, men det blir sjølve grunnlaget som forståing og læring byggjer på”* (Fuglestad & Lillejord 2007, s. 81). Det pekes også på to viktige forutsetninger som skal til for å skape en produktiv læringskultur. Den første forutsetningen er at rektor har en dialogisk grunnholdning. Den andre forutsetningen er at rektor gir rom for dialogiske arbeidsformer, og til sist at rektor våger å bruke den tiden som trengs for at læringskulturen skal komme på plass (Fuglestad & Lillejord 2007, s. 86).

Gordon Wells (1999) er også opptatt av dialogisk og kommunikativ samhandling i et fellesskap. Han knytter begrepene erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt sammen. Vi vil videre presentere Wells’ (1999) læringssyklus.

2.1.2 Former for læring

Wells (1999) hevder at kunnskap og læring kan ta ulike former. Det er avhengig av hvilke aktiviteter som brukes i en kontekst. Læring er ifølge Wells (1999) en kontinuerlig prosess der kulturelle ressurser gjenskapes, modifiseres og videreutvikles. Dette er sentralt i vår oppgave, som tar for seg læring i organisasjoner. Wells (1999) legger også vekt på at læring skjer gjennom individuelle og kollektive prosesser sett i sammenheng med intensjonalitet. Han legger videre erfaring, informasjon, innsikt og kunnskapsbygging inn i modellen. Wells (1999) sier at kunnskapsbygging både gir ny kollektiv kunnskap, men også personlig innsikt. Samtidig peker han på at intensjonaliteten er høy. Dette skaper et grunnlag for nye handlinger og informasjon. *”Tankegangen til Wells opnar for å snakke om fleire komplementære former*

for læring i kvalitetsarbeid i skolar og kommunar“ (Roald, 2012 s. 107). Læring er altså ikke bare individuell eller kollektiv.



Figur 1 Wells' læringsyklus (Wells, 1999, Roald, 2012)

2.1.3 Læringsnivåer

Intensjonaliteten sier noe om hvilken dybde kunnskapen ligger på. Det kan ses i sammenheng med Gregory Batesons poeng som peker på at læring ikke enten er til stede eller fraværende. Læring er en prosess (Bateson, 2000). Peter Senge (1999, 2012) bygger sin teori om organisasjonslæring på Batesons tilnærming til læring. Bateson (2000) peker på læring på ulike nivåer i organisasjonen, og han peker på fem nivåer av økende kompleksitet:

Læring 0: Bateson bruker begrepet “læring av første orden“ på dette nivået. Typisk for nivået er at handlinger skjer automatisk, og de er ikke basert på bevisste valg. Vi kan se på dette som vaner eller rutiner. I organisasjoner er fordelene ved slik vaneatferd at det gir en viss stabilitet, mens ulempen er at det kan ses på som lite hensiktsmessig når en skal se på læringsperspektivet i organisasjonen (Bateson, 2000, Roald, 2012).

Læring I: På dette nivået vil et individ i organisasjonen vurdere erfaringene fra handlingene på nivå 0 og endre handlingsmønstre eller rutiner. Det er ikke et felles relasjonelt samspill som ligger til grunn for atferdsendringen (Bateson 2000, Roald, 2012).

Læring II: På dette nivået hevdes det at organisasjonen endrer sin egen *læring* i tillegg til å endre praksis. Bateson (2000) kaller en slik endring av prinsipper for læring av læring for deuterolæring. Det er også sentralt at læringen til organisasjonen skjer gjennom kommunikasjon og samhandling (Bateson 2000, Roald, 2012).

Læring III: Dette nivået beskrives som en “*gjennomgripande endring av sjølv læringskulturen*” (Roald, 2012 s. 109). Dette krever at organisasjonen mestrer å frigjøre seg fra konteksten som ligger til grunn for læringen som skjer på lavere nivå. For at læring på dette nivået skal skje, må organisasjonen se på problemet, forutsetningene og premissene for problemet (Bateson, 2000, Roald, 2012 s. 109).

Læring IV: Bateson (2000) hevder at læring kan skje på en rekke nivåer utover det femte, men det er rimelig å stoppe ved dette nivået. For å nå dette nivået må en etablere læring på nivå II og III, for deretter å kombinere slekter og enkeltindivid.

Senge (1999) mener videre at den helhetlige kunnskapen til organisasjoner ikke kan ses på som en mekanisk sum av deler. Vi må se på mønstre som kan finnes mellom helheten og delene, og for å skape læring på et dypere nivå må en ha en slik helhetstilnærming til organisasjonen. Resultatet av en misforståelse eller mangelfull forståelse av dette vil være at en blir værende i overflatediskusjoner om rutiner. Organisasjonen eller medlemmer i denne vil gå i forsvarsposisjon, og en vil kun i mindre grad oppnå forbedringer. Organisasjonslæring er en prosess som finnes på flere nivå, og dypere grad av læring skaper en større helhetsforståelse (Roald, 2012).

Når en ikke bare jobber med læring på et grunt nivå, men går ned i materien, får en to positive effekter i organisasjonen:

1. Innsynet til komplekse mønstre innenfor helheten øker.
2. Nye strategier og tiltak utformes sikrere og mer fremtidsrettet.

Hvor dypt en kommer ned i analysene og strategiutformingene, avhenger av hvor godt organisasjonen samlet sett retter seg mot fremtiden heller enn å gjenskape fortiden. Senge

(2006) sier at feilrettinger kan oppleves fornuftig, men kan være skadelig på sikt. Derimot vil dypere grad av læring gi nyskaping innenfor organisasjonen. Dette skaper grunnlag for at organisasjonene kan gjenskape seg selv på et høyere kompetansenivå (Roald, 2012). Senge kom i 2006 ut med en ny utgave av *The Fifth Discipline*, der han sier at organisasjonens evne og vilje til å se fremover er viktig for læringsprosessene. Utviklingsarbeid og analyse i en organisasjon må bygge på en helhetstankegang. Helhetstankegang handler ikke om lineær og hierarkisk forståelse av organisasjoner. Det er organisasjoner som tenker på denne måten som blir opptatt av regler, kontroll, statistikk og opprettholdelse av hierarki (Senge, 2006). Senge (2006) beskriver videre at læringskapasiteten til organisasjonen kan tuftes på tre “føtter”:

1. Aspirasjon: Den personlige dyktigheten og den felles visjonen som organisasjonen har.
2. Kollektiv refleksjon: Dialogen som er til stede og de mentale modellene som finnes.
3. Helhetsforståelse: At medlemmene av organisasjonen har en god systemisk forståelse (Senge, 2012).

2.2 Organisasjoner

En mye brukt definisjon av begrepet organisasjon er *”et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål”* (Jacobsen & Thorsvik, 2002, s. 12). Helle (2006) sier også at en organisasjon består av flere personer som samarbeider for å nå felles mål. Det er gjerne etablert prosedyrer eller retningslinjer for å samordne deltakernes arbeid, men ulike organisasjoners oppgaver og mål kan være svært forskjellige. Organisasjoner med sammenlignbare mål kan ha ulik tilgang på ressurser og teknologi.

2.2.1 Lærende organisasjoner

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) fremheves betydningen av at skolene skal utvikle seg som lærende organisasjoner.

Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som

gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s.26).

Rapporten *Lærer eleven mer på lærende skoler?* ble skrevet på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet UFD i 2005. Den bygger på en relativt liten undersøkelse (av 39 videregående skoler) utført i 2004. Rapporten tar for seg skolen som lærende organisasjon og beskriver lærende skoler som velfungerende organisasjoner der lærerne føler at de er en del av et fellesskap med en motiverende målsetting. Det er en kultur som preges av et høyt ambisjonsnivå i kollegiet, gjennom høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig. Lærerne gir gode skussmål til skoleledelsen. Lederne er flinke til å belønne dyktighet, men de har også større legitimitet. Læringen pågår kontinuerlig, og det er god samhandling og lett å få hjelp av kollegaer. Det legges til rette for kunnskapsdeling (UFD 2005, s. 25-26).

I prinsipper for opplæringen som gjelder for Kunnskapsløftet, legges det vekt på at skolen skal være en lærende organisasjon. Skolen skal legge til rette for samarbeid og felles planlegging, fornying av faglig og pedagogisk kompetanse gjennom etterutdanning og utviklingsarbeid⁴. Dette viser at begrepet "skolen som lærende organisasjon" var tatt i bruk lenge før Meld. St. 22 kom og aktualiserte det på nytt.

Lillejord (2003) hevder at det ikke finnes en allment akseptert definisjon av begrepet lærende organisasjon, men det er likevel mulig å finne en del fellestrekk ved lærende organisasjoner. Disse kjennetegnes ved at de gjennomfører helhetlige læreprosesser, de er opptatt av verden utenfor og viser en høy grad av toleranse. De utvikler en kultur som fremmer læring, eksperimentering, kollegialt samarbeid og utveksling av idéer. Endringer i lærende organisasjoner kommer som et resultat av metodiske, systematiske og vedvarende læringsprosesser som skjer på alle nivåer i organisasjonen.

Bolman & Deal (2010) definerer en lærende organisasjon som *"en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablerer ny praksis om nødvendig"*. Med utgangspunkt i refleksjon over daglig praksis utvikles ny kunnskap, noe som fører til en ny og bedre praksis innenfor

4

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf?epslangu age=no 28.07.2014

områder der dette er nødvendig. Peter Senge (1999) peker på at lærende organisasjoner legger til rette for at mennesker skal kunne videreutvikle sine evner til å skape ønskede resultater. Videre oppmuntres det til nye og ekspansive tenkemåter, kollektive ambisjoner og læring i fellesskap. *“De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen”* (Senge, 1999, s.10).

I boka *Den femte disiplin - Kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (1999) beskriver Senge den lærende organisasjonens fem disipliner. I denne sammenhengen kan en disiplin ses på som et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter.

1. Personlig mestring

Senge (2012) kaller den første av sine fem disipliner for “personlig mestring“. Innenfor denne disiplinen jobber den enkelte rektor eller leder med å synliggjøre og klarlegge sine personlige mål og drømmer. Senge (2012) hevder også at det viktigste innfor denne disiplinen er en kreativ spenning mellom visjonene til rektor og nåværende ståsted. Vi kan si at rektor trekkes mellom nåværende posisjon og den ønskede tenkte posisjonen.

2. Mentale modeller

Denne disiplinen handler om hvilke forestillinger og holdninger som medlemmene i organisasjonene har. Det handler også om det som skjer i praksis rundt dem. For en rektor vil dette konkret handle om hva vedkommende tenker om utøvelse av lederrollen og lærerrollen i organisasjonen, for eksempel læring, undervisning og utviklingsarbeid. Disse mentale modellene påvirker de valgene som er tatt og handlingene som er utført i utviklingsarbeidet. Gjennom dialog og samtaler kan slike mentale modeller komme synlig frem (Senge, 1999).

3. Felles visjon

Den tredje disiplinen kaller Senge (2012) felles visjoner. Det sentrale er at læringsforutsetningene i organisasjonen optimaliseres ved at medlemmene har felles visjoner og tanker om utviklingen til organisasjonen. En felles tanke om visjoner vil øke kollektivets innsats for å utvikle skolen som lærende organisasjon. Dette vil for rektorene si at de vil jobbe med å utøve ledelse for å skape gode læringsbetingelser, både for kollektivet og den enkelte i organisasjonen.

4. Gruppelæring

Den fjerde disiplinen kaller Senge (2012) gruppelæring. Sentralt i denne disiplinen er at rektor legger til rette for kollektive læringsprosesser. Det er både individuell innsats og samarbeid mellom medlemmene i organisasjonen som må til for å utvikle organisasjonen. Fokuset på kollektiv læring har også paralleller til Irgens' (2010) utviklingshjul som vi beskriver i kapittel 2.3.1, og Wells' (1999) læringssyklus som knytter sammen kollektiv og individuell læring. Dette beskrives i kapittel 2.1.2. For at kollektivet skal lære, må hver enkelt av medlemmene i organisasjonen nullstille egne forestillinger og overbevisninger. Senge (2012) trekker frem tre egenskaper som er sentrale for å skape kollektiv læring:

1. Individets evne til å få innsikt i kompleksiteten.
2. Individets evne til å være positivt innstilt til nytenking, koordinering av aktiviteter og handlinger.
3. Individene i organisasjonen er bevisst om hvordan aktivitetene utøves i andre sammenhenger.

5. Systemtenkning

Den femte disiplinen handler om hvorvidt individene i organisasjonen har evne og vilje til å tenke systemisk. For å forstå sammenhengen i organisasjonens oppdrag, målsettinger og visjoner må deltakerne ha en helhetlig tilnæringsmåte. Rektorer må ifølge Senge (2012) jobbe med å skape et system som kan redusere antallet "småkriser". Ved å fokusere på systemiske løsninger heller enn tekniske løsninger kan rektorene utvikle organisasjonen i gunstig retning.

2.2.2 Kunnskapsutvikling i organisasjoner

Skolen som organisasjon får fra flere hold kritikk for å være tradisjonsbundet, og det pekes på begrepet "det sitter i veggene". Nonaka & Takeuchi (1995) vektlegger at det er et samspill mellom eksplisitt og taus kunnskap i forbindelse med organisasjonslæring. Den eksplisitte kunnskapen er en uttalt kunnskap som kan overføres til andre, mens den tause kunnskapen er personlig. Den er videre bygget på erfaringer og legger grunnlaget for den handlingen som blir utført. Nonaka & Takeuchi (1995) er, som Senge (1999), opptatt av at kunnskapsutvikling i organisasjoner må forankres via dialoger. Dette gjelder for Nonaka & Takeuchi både den eksplisitte og tause kunnskapen. Videre legger de vekt på at læring i organisasjoner skjer i

prosesser, og prosessene kan fremstilles i en spiral (Roald 2012, s. 136). Målet er at taus kunnskap hos noen overføres til taus kunnskap hos andre via eksternalisering, kombinerings og internalisering. Eksternalisering er prosesser der den tause kunnskapen gjøres eksplisitt. Kombinerings handler om å kombinere kunnskap fra flere kilder og samle dette til ny kunnskap. Dette skjer i verbale prosesser. Internalisering dreier seg om å gjøre eksplisitt kunnskap taus. Kunnskapen blir på denne måten en del av arbeidshverdagen i organisasjonen og finnes som mentale modeller hos medlemmene (Roald, 2012).

Nonaka & Takeuchi (1995) legger vekt på en del vilkår som må være til stede for at denne prosessen skal kunne drives. "*Intensjon*" dreier seg om at det er en grunnleggende vilje til å jobbe for å nå mål. "*Autonom*" er et annet sentralt moment der det legges vekt på at medlemmene i organisasjonen må få frihet til å jobbe uten et autoritært lederskap. Det må også være takhøyde for et "*kreativt kaos*". Dette er viktig for å takle de uventede situasjonene som kan oppstå i slike prosesser. Nonaka & Takeuchi peker på at organisasjoner med dårlig utviklingsevne vil falle tilbake til rutiner når det oppstår uventede situasjoner. Bevisst overlapping av informasjon, aktiviteter og lederansvar innenfor organisasjonen kalles "*redundans*". Denne bevisste overlappingen styrker åpenheten i organisasjonen, noe som kan øke fleksibiliteten, hevder Nonaka & Takeuchi (Roald, 2012). Oppgavene i en skole er mange, og for å møte disse oppgavene kreves det også "*variasjon*" blant medlemmene i organisasjonen. Nonaka & Takeuchi (1995) peker på at en bærekraftig organisasjon har behov for medlemmer med ulike profesjonsbakgrunn, noe som må ses på som en utfordring for skoler.

2.3 Ledelse i lærende organisasjoner

I dette kapitlet vil vi presentere utvalgt teori om ledelse i lærende organisasjoner. Vi innleder med å trekke frem Irgens' (2010) teori som kategoriserer oppgaver ledere i skolen har. Han knytter det mot hva det har å si for utvikling i skolen. Deretter trekker vi frem Senges (1990) lederroller før vi avslutningsvis trekker frem teori om samtaler (Møller & Ottesen, 2011) og lærende møter (Roald, 2012).

2.3.1 Rektor som konstruktør av den gode skolen

Irgens drøfter i Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010) blant annet spenningsforholdet mellom løpende oppgaver og utvikling i en organisasjon. Han diskuterer også hvordan lærere utfører

arbeidet sitt innenfor fire rom der vi vil se spesifikt på rommet for kollektiv utvikling. Irgens (2010) peker også på konsekvenser for skoleledelse.

I spenningsforholdet mellom drift og utvikling ser det ut til at driften skyver utviklingen foran seg på mange skoler. Årsakene kan være mange, og det pekes på at tid, manglende bevissthet og svak utviklingskompetanse kan være blant årsakene. En mangel på utviklingsarbeid kan øke behovet for brannslukking (Andreassen et al., 2010). Vi kan si at “ad-hoc“-oppgavene får en stor plass blant skoleledernes arbeidsoppgaver. Irgens (2010) hevder også at skoleledere som i arbeidshverdagen opplever lav mestringsfølelse og gjentatte nederlag gjerne velger driftsoppgavene som raskere kan gi denne mestringsfølelsen. Et slikt fokus på driftsoppgaver vil løse problemene i øyeblikket, men dette vil ikke gjøre at organisasjonen utvikler seg eller lærer (Roald, 2012, Senge 2006). Organisasjonen vil i beste fall lære på et overfladisk læring 0-nivå (Bateson, 2000) eller i overflaten i Senges modell (Roald, 2012, s. 131).

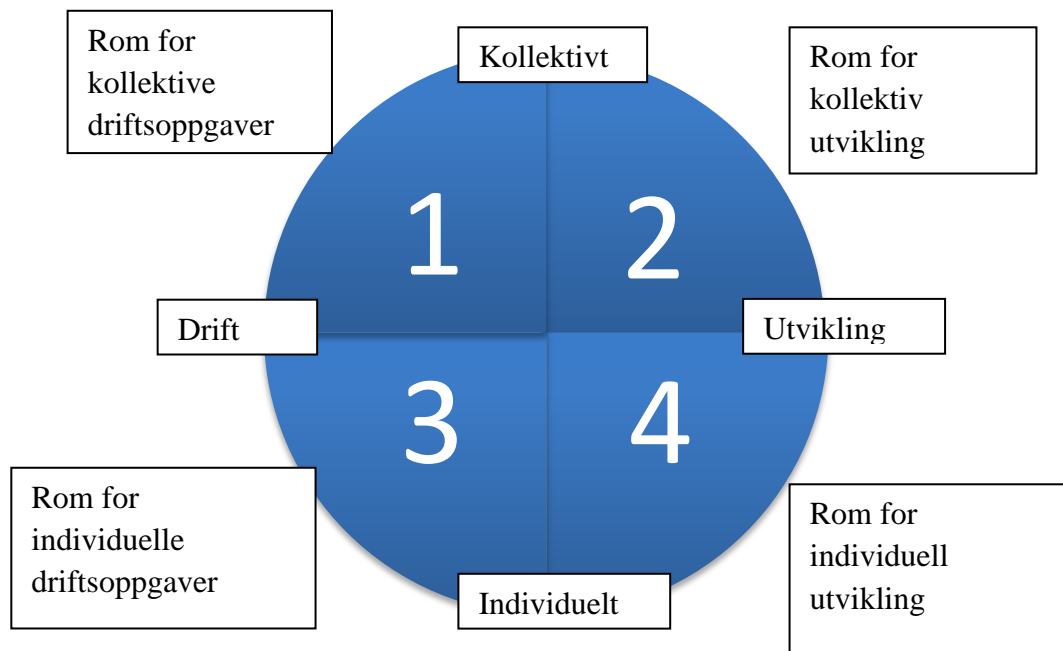
Viktig	<u>Kvadrant 1</u> <ul style="list-style-type: none"> - Oppdukkende disiplinærsaker og ordensproblemer - Kortsiktig planlegging - Kriser - “Brannslukking“ 	<u>Kvadrant 2</u> <ul style="list-style-type: none"> - Felles planlegging og evaluering - Utvikling av fellesskapsverdier, prinsipper og pedagogisk plattform - Bygging av nettverk
Uviktig	<u>Kvadrant 3</u> <ul style="list-style-type: none"> - Avbrytelser - En del oppringninger - Noen rapporter - Noen møter 	<u>Kvadrant 4</u> <ul style="list-style-type: none"> - Trivialiteter - En del post og oppringninger - “Venstrehåndsarbeid“
	Påtrengende	Ikke påtrengende

Tabell 2 Forholdet mellom drift og utvikling (Andreassen et al., 2010)

Irgens (2010) peker på at det som ligger innenfor kvadrant én, burde vært unngått ved at en hadde gjort arbeidsoppgavene i kvadrant to på en tilfredsstillende måte. Oppgavene i kvadrant tre og fire er ikke viktige og en bør altså unngå dem.

Irgens (2010) hevder også at *“gode enkeltlærere er en nødvendighet, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole”* (Andreassen et al., 2010 s. 133). Det pekes på at en kollektivt rettet skole er en viktig forutsetning for å optimalisere et skoletilbud. Slike skoler har flere fordeler, blant annet tilbys varierte arbeidsmåter, elevmedvirkningen er større, og undervisningen er bedre tilpasset (Andreassen et al., 2010). Det viser seg også at skoler som var kollektivt rettet, var mer endringsorientert enn skoler som var individuelt rettet. Blant annet viser det seg at det er flere som er enige om hvilken retning skolen skal utvikle seg i, i kollektivt rettede skoler, både blant lærerne og lederne. En annen faktor som kommer frem, er at i kollektivt rettede skoler er langt flere blitt inspirert av kollegaer enn ved individuelt rettede skoler. I individuelt rettede skoler er også færre enige i at initiativ fra ledelsen vedrørende endringer i arbeidsmåter har gitt reelle endringer. Det er heller ikke et argument at en slik kollektiv arbeidsform er mer belastende. Tvert i mot er en slik måte å organisere seg på en avlastning (Andreassen et al., 2010).

Spennet mellom det individuelle og det kollektive arbeidet skal ikke undervurderes. Irgens (2010) beskriver dette spennet og illustrerer det med et *“utviklingshjul”* for en skole i bevegelse (Andreassen et al., 2010 s. 136):



Figur 3 Irgens' utviklingshjul (Andreassen et al., 2010)

På neste side beskriver vi kort innholdet i de fire rommene.

- (1) – informasjonsutveksling, koordineringsmøter, informasjonsmøter
- (2) – utvikle felles mål, finne felles løsninger og rutiner, felles planlegging, evaluering og utvikling
- (3) – egen undervisning, retting, forberedelser og løpende oppgaver
- (4) – effektivisere eget arbeid, utvikle seg pedagogisk og faglig

Det er viktig å merke seg at skolens arbeid ikke kan befinne seg i bare ett av rommene i figuren av gangen. Det må være i alle rommene for å utvikle seg. Det pekes på at i den individorienterte logikken er det det som skjer mellom læreren og eleven, som er det viktige. Andre oppgaver og kollektiv utvikling blir regnet som tidstyver.

Senge (1990) beskriver tre lederroller han mener er sentrale knyttet opp mot det å bygge lærende organisasjoner:

Lederen som konstruktør er opptatt av å skape og forvalte mening, visjoner og kjerneverdiene i organisasjonen. Lederoppgavene i dette perspektivet er å se til at meningene, visjonene og kjerneverdiene gjennomsyrrer skolen og tankegangen til de ansatte i det daglige arbeidet, og i utviklingsarbeidet som gjøres i forbindelse med Meld. St. 22 (Senge, 1990).

Lederen som lærer innebærer at lederen skal øke lærernes innsikt i den nåværende status og ståsted for sin skole. Rektorenes oppgave er å løfte de mentale modellene de enkelte lærerne har, for så å utvikle ny kunnskap sammen med dem. Vi kan si at rektorenes oppgave på mange måter blir å realitetsorientere lærerne og gjøre dem i stand til å utvikle den nye kunnskapen. Senge (1990) sier videre at det er særlig tre nivåer: hendelser, mønstre av atferd og systemiske strukturer. Vi kan se paralleller til Batesons "læring I-nivå", eller det Senge kaller "læring på grunt nivå" som vi har beskrevet i kapittel 2.1.2. I hektiske hverdager kan det være lett for rektorer å bli værende i det "grunne nivået" for læring. Essensen i det Senge og Bateson hevder, er at rektor bør ha fokus på alle disse nivåene, med hovedvekt på systemisk tenking og læring på et dypere plan.

Lederen som forvalter kan vi knytte mot den enkelte rektors holdninger og verdier. Det er to nivåer som skal forvaltes. I vår sammenheng er det de ansatte og elevene ved skolen til den enkelte rektor. I tillegg skal rektorene jobbe for å oppnå målsettinger på et høyere nivå. Senge (2012) hevder at rektorer som lykkes med å bygge lærende organisasjoner, ser på sin egen

skole som en del av et større bilde. Det viktigste er å bygge en organisasjon som er mer produktiv og kan oppnå høyere resultater.

Vi vil nå presentere noen utvalgte ledelsesformer som er knyttet til læringssynet vi har definert.

2.3.2 Samtale som ledelsesform i lærende organisasjoner

Ottesen (2011) retter fokus mot samtalen, som er et av de viktigste redskapene skoleledere har. Det språklige samspillet mellom rektor og lærere er viktig for å forstå hvordan det enkelte individ kan lære, men også hvordan organisasjonen kan lære. Språk og samtale kan brukes som metode for å skape relasjoner mellom organisasjonens medlemmer. Språk er et relasjonelt fenomen som kan brukes som det effektive redskapet det er. Det sentrale er hvordan språket brukes mellom medlemmene i organisasjonen (Møller & Ottesen, 2011). Det er mange møter mellom de ansatte ved en skole. Møter, skolevandring og uformelle samtaler er alle eksempler på muligheter der rektor kan bruke samtalen som et verktøy for å forankre ideer og organisasjonens visjoner slik at læring kan skje på et dypere plan.

Ottesen (2011) hevder også at samtaler er et redskap som utfordrer posisjoner og privilegier. Ledelse utspiller seg mellom enkeltpersoner og grupperinger i organisasjonen, både horisontalt og vertikalt. For å skape en utvikling i organisasjoner må disse relasjonene utfordres, og ledere har i kraft av sin posisjon ansvar for å fremme kvaliteten på den språklige interaksjonen. Blant annet må ledere ha fokus på relasjonene. Stemmene må komme til orde, selv om lederen til syvende og sist har beslutningsansvar.

Når et signal, et pålegg eller felles forståelse gjennom samtale resulterer i handling, utøves ledelse. *“Gjennom språklige handlinger skapes mening, felles forståelse, som i neste omgang kan danne basis for videre handling”* sier Ottesen (Møller & Ottesen, 2011, s. 269). I en samtale etableres, reetableres og omrokeres meninger til nye meninger som oppstår gjennom samtale på samme måte som den kognitive læringsteorien beskriver.

Ottesen (2011) beskriver videre at identitet må forstås gjennom relasjoner. For eksempel vil et utsagn bli tillagt ulik vekt avhengig av hvilken makt personen som ytrer seg har, eller hvilket forhold vedkommende har til de andre i samtalen. Et viktig moment er at i en plangruppe på en skole der det diskuteres skoleutvikling, er ikke formell posisjon avgjørende. Dette er et

eksempel på en arena der rektor kan innta en lyttende posisjon, og dermed ikke nødvendigvis styre meningene i en retning.

Ledelse handler også om evnen og muligheten til å legge frem noe som er akseptabelt for andre, enten gjennom gjensidig forståelse eller pålegg. Lederen kan ikke bare være opptatt av å snakke “til“, men også å snakke “med“ sine kollegaer (Møller & Ottesen, 2011).

2.3.3 Kunnskapsutviklende møter

Roald (2012) beskriver tolv punkter som kjennetegner kunnskapsutviklende møter. Slike møter er tidspunkter der språket brukes for å utvikle kunnskap, men hvordan møtene avholdes er, viktig for å unngå drift, trivialiteter og avbrytelser som vi kan kjenne igjen i Senges figur 2-3 i kapittel 2.3.1. Vi vil kort presentere disse punktene:

Medskaping fremfor medbestemmelse

Medskaping dreier seg om at alle deltakerne i et møte stiller forberedt slik at de er i stand til å komme med konkrete innspill. Dersom det oppstår nye problemstillinger, ser det ut til å fungere med “time-out“ der det gis rom for refleksjon, jf. det vi har beskrevet at Postholm (2012) hevder, i kapittel 2.1.1. En oppsummering optimaliseres ved at alle grupper kommer med et innspill, heller enn at en gruppe legger frem, og det suppleres fra andre.

Spørsmål fremfor forslag

I forkant av møter bør det utarbeides en problemstilling heller enn et spørsmål. Dette gjør lærere og andre deltakere i møtene i stand til å optimalisere medskapingen i utviklingsprosessen.

Bevisst å utelate motforestillinger i søkefasen

Det er mer fruktbart at alle innledningsvis ser etter muligheter. Deretter kan alle gå over forslagene med et kritisk blikk.

På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker

Både utviklingsarbeid og skolen som organisasjon er komplekse. Derfor er det mer fruktbart å se etter sammenhenger enn å lete etter årsaker.

Positive erfaringer før negative erfaringer

Ved at en henter frem de positive erfaringene før en trekker frem de negative, styrkes utviklingsprosessen. Årsaken er at det gis grunnlag for en konstruktiv dialog, og man sikrer at både sterke og svake sider av en sak trekkes frem. Ved vilkårlig å trekke frem sider ved saker kan de negative sidene dominere diskusjonen.

Møteledelse på omgang

Kunnskapsutviklingen i en prosess kan styrkes ved at møteledelse skjer på omgang. De som deltar i prosessen, kan ha ulik bakgrunn og posisjon.

Heterogene arbeidsgrupper

Utviklingsprosesser og diskusjoner forgår på et dypere plan dersom gruppene i arbeidet er heterogene. Vi kan se dette i sammenheng med Batesons (2000) og Senges (2012) læring på dypere nivå som vi har beskrevet tidligere.

Prioritering fremfor avstemming

Grupper eller individer bør prioritere forslag dersom det finnes flere veier å velge. Diskusjoner i plenum ser ut til å fokusere på hvilke forslag som ikke bør velges.

Milepæler og ansvarsfordeling

I et utviklingsarbeid bør det settes milepæler underveis. I tillegg skal det være en klar ansvarsfordeling for å sikre at beslutninger blir tatt så effektivt som mulig. Ved å ha fokus på disse to momentene øker fremdriften i utviklingsarbeidet.

Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling

De som legger frem læring som har foregått på kurs etc., bør i stor grad legge vekt på det som inspirerte til endring av egen praksis. Effekten øker også når flere deltar på kurs og kommer med tilbakemeldinger til personalet. Færre lærere inspireres av fremlegg av teori og generelle betraktninger.

Pauserommet er ikke et godt arbeidssted

Når pauserommet brukes som møtelokale, blir effekten lavere av faglige møter. Andre møtelokaler og grupper som ikke er de samme som pausegrupperingene, har tilsynelatende større effekt.

Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker

Utviklingssaker er mer tidkrevende og sammensatte. Det er derfor en fordel å skille disse sakene og bruke minst mulig tid på forvaltningssaker. De bør i stor grad avgjøres uten plenumsdiskusjoner.

3 Metode

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for valg knyttet til metode for å belyse problemstillingen **”Hvordan beskriver rektorer at de følger opp styringssignaler i lys av målet om å bli en lærende organisasjon?”**.

Først presenteres forskningsdesignet, og deretter vil vi begrunne de valgene vi har gjort i forbindelse med utvalg av informanter og gjennomføringen av intervjuene. Videre reflekterer vi over analyse av data, før vi avslutningsvis ser nærmere på forhold vedrørende studiets kvalitet, herunder reliabilitet, validitet og etikk.

3.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er et undersøkelsesopplegg som skal si noe om hvordan vi har gått frem for å innhente data (Halvorsen, 2008). Vårt opplegg er en studie som handler om å studere mye informasjon om få enheter. Dette har likheter med et case-studie som avgrenser en studie til å handle om personer, grupper eller organisasjoner (Thagaard, 2010). Halvorsen (2008) hevder også at i case-studier er man opptatt av prosesser og at kvalitative metoder ofte er brukt.

3.1.1 Valg av metode

Med utgangspunkt i problemstillingen har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Tradisjonen for denne vitenskapelige metoden kommer fra mellomkrigstiden, og særlig den sosiologiske Chicagoskolen tok metoden i bruk. En kvalitativ tilnærming til forskning gir forskere innsikt og forståelse for hvordan enkeltmennesker opplever og beskriver sin egen virkelighet (Thagaard, 2010, Kvale & Brinkmann, 2010).

En styrke ved kvalitativ forskning er at det gis rom for å stille åpne spørsmål, og det blir hevdet at åpne spørsmål også gir mest fullstendige svar (Kvale & Brinkmann, 2010). Metoden er derfor godt egnet til å gi enkeltmennesker stemmer. Det er nettopp disse stemmene vi er ute etter å lytte til. En annen fordel er fleksibiliteten og åpenheten som ligger i intervjusituasjonen (Postholm, 2010). Vi laget derfor en intervjuguide med åpne spørsmål, hvor det også er rom for oppfølgingsspørsmål for å sikre korrekte opplysninger. Lukkede spørsmål kan fortolkes

ulikt av informantene, og dermed kunne vi fått svar på andre ting enn vi var ute etter. En kvantitativ tilnærming er derimot strammere og mer låst i formen (Postholm, 2010).

Dersom en undersøkelse med intervju som metode ikke er godt forberedt, vil en neppe oppleve å gjøre annet enn å reprodusere fordommer og vanlige oppfatninger. På en annen side kan intervju være en metode som kan få frem historier og ukjent kunnskap som det ville vært vanskelig å få frem på annen måte (Kvale & Brinkmann, 2010). I vår studie har vi prioritert å gå i dybden og få tykke beskrivelser fra fire rektorer, heller enn å samle inn et tynnere datamateriale gjennom for eksempel en spørreundersøkelse. Thagaard (2010) beskriver at kvalitativ forskning skal inneholde tykke beskrivelser. Vi vil i tillegg til å presentere rektorenes beskrivelser tolke data som vi har innhentet. Vi vil gjennom dette tolke selve fenomenet vi ønsker å belyse, nemlig rektorens arbeid med oppfølging av styringssignaler (Thagaard, 2010). Vi vil gå bak informantenes beskrivelser og forstå hvordan de har fulgt opp Meld. St. 22.

3.1.2 Fenomenologi

”Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer” (Thagaard, 2010, s. 38). Postholm (2010) mener at det er felles for fenomenologiske studier at de beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Det fenomenologiske vitenskapssynet er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi. I arbeidet med denne masteroppgaven har den psykologisk individuelle retningen innenfor fenomenologien vært den mest relevante. Forskningen fokuserer på individet, samtidig som en prøver å finne ut hvordan flere enkeltindivider opplever samme fenomen (Kvale & Brinkmann, 2010). Innenfor fenomenologiske undersøkelser er det tradisjon for å studere flere individer som har opplevd det samme fenomenet. Det er akkurat dette som har vært oppdraget til våre informanter: å beskrive de samme fenomenene ut fra sin livsverden. Informantenes verdier og erfaringsbakgrunn har stor betydning, og nye erfaringer gjør at oppfattelse, meninger og forståelse utvikles videre. Det hevdes at mennesket er i stadig utvikling i møtet mellom sin bevissthet og den livsverden det lever og handler i (Postholm, 2010).

Innenfor fenomenologiske undersøkelser er det vanlig å ha noen forskningsspørsmål klare på forhånd, men det er viktig å være forberedt på at forskningsspørsmålene kan endres underveis

i prosessen (Postholm, 2010). Våre forskningsspørsmål ble utarbeidet med utgangspunkt i dokumentanalyse og vår egen erfaringsbakgrunn.

3.1.3 Dokumentanalyse

I dette forskningsdesignet tar vi utgangspunkt i Meld. St. 22. Vi har valgt å analysere dette dokumentet som bakgrunn for kvalitative forskningsintervjuer med fire rektorer i ungdomsskolen.

Cohen, Manion og Morrison (2011) hevder at dokumenter ikke kommuniserer på egne vegne, men er avhengig av grundig analyse og fortolkning. Dette gjelder også Meld. St. 22, som vi har gjort en analyse av. Som et utgangspunkt skal ektheten vurderes gjennom å vurdere forfatterne, tidspunkt og bakgrunnen for produksjon av dokumentet. Det skal stilles spørsmål om dokumentet er representativt og typisk for sjangeren dokumentet er skrevet i.

Det reises spørsmål om reliabiliteten til dokumenter om skole og utdanning fordi de ofte er politiske, og slike dokumenter kan peke på et ovenfra og ned-syn på utdanning (Cohen et al., 2011). *“Melding til Stortinget brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten at de er knyttet til forslag til vedtak”*⁵ Det vil si at dokumentet er skrevet på bestilling av politikere og må leses og analyseres i lys av dette. Regjeringen Stoltenberg II sendte med Meld. St. 22 tydelige signaler om hvilken retning de ønsket at ungdomstrinnet i norsk skole skulle gå. Vi vil komme tilbake til funnene i analysen i kapittel 4.1.

Det er nødvendig å forstå teksten i en vid kontekst for å inkludere både de direkte innspill som står i teksten, men også de indirekte føringene som kommer gjennom budskapet forfatterne har. Vi har lagt vekt på å definere både de direkte tiltakene som kommer i meldingen, men også de mer diffuse “retningene” som vi kan forstå av teksten. Vi har altså i analysen tatt hensyn både til tekstens språk, og også diskursen det legges opp til i kommunikasjonen mellom Meld. St. 22 og leseren. Konteksten skal også dreie seg om samspillet mellom politiske, sosiale, økonomiske, utdanningsmessige og andre forhold som kan bidra til å forstå tekstens betydning (Cohen et al., 2011).

⁵ <http://www.regjeringen.no/nb/dok/regpubl/meldst.html?id=1754> (29.06.2014)

Tre spesifikke aspekter er ofte brukt:

1. Forfattere og deres bakgrunn, samt prosessen bak.
2. Målgruppe og dynamikken i denne.
3. Utfall av dokumentet i form av debatter, ideer og påvirkning.

Det er i lys av punkt 3 vi har tolket Meld. St. 22. Gjennom søket har vi definert de eksplisitt uttalte tiltakene. I tillegg presenterer vi føringer som ikke er like målbare og transparente. Resultatene presenteres i kapittel 4.1. Helt konkret har vi markert tiltakene i en utskrift av meldingen når vi har lest teksten. I tillegg har vi merket oss noen sentrale ord som går igjen i meldingen, nærmest som et mantra: “praktisk, relevant, utfordrende og variert“. Dette er sentrale begreper når vi vil beskrive meldingens retningsstyrende føringer.

Analysen hører hjemme i en tolkningsbasert retning. Den argumenterer for at tekster er skrevet inn i en sosial kontekst (Cohen et al., 2011). I vår oppgave er analysen helt sentral for å definere de tiltakene som vi undersøker gjennom intervjuene. Videre er også valget av tema i oppgaven gjort med bakgrunn i de teoretiske retningene som ligger i meldingen; organisasjonslæring.

3.1.4 Det kvalitative forskningsintervju

Kvale & Brinkmann (2010) sier at *”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side”* (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 21). Intervju er en konversasjon mellom en intervjuer og et intervjuobjekt. Intervjuet er mer eller mindre strukturert på forhånd. I motsetning til dagligdagse samtaler er altså slike konversasjoner profesjonelle, og de kan være vanskelige å utføre godt. Et semistrukturert livsverdensintervju er en vanlig variant av intervjuet som metode. Det ligger et sted mellom det helt strukturerte, som vi kan sammenligne med et muntlig spørreskjema, og det helt ustrukturerte. Denne intervjuformen kjennetegnes ved at bare tema er planlagt på forhånd, og detaljene blir til underveis i konversasjonen (Kleven, 2012). Det semistrukturerte livsverdensintervjuet er *”en planlagt og fleksibel samtale som har som mål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet”* (Kvale & Brinkmann 2010, s. 325).

I forkant av et slikt intervju lages det en intervjuguide (se vedlegg 2). I et slikt intervju kan konversasjonen ta litt ulike retninger, og rekkefølgen på spørsmålene kan endres. Avklaringer kan gjøres underveis, og informantene gis rom til å komme med refleksjoner og utdypende beskrivelser. Denne fleksibiliteten er viktig i vår studie, da vi er klar over at hver enkelt rektors livsverden kan være preget av ulik påvirkning. De kan ha jobbet på ulike måter og skolene deres kan ha hatt svært ulike behov sett i lys av Meld. St. 22.

3.2 Forskningsprosessen

I denne delen av oppgaven vil vi presentere sentrale steg i forskningsprosessen. Vi starter med planleggingsfasen. Deretter vil vi beskrive hvordan vi utarbeidet intervjuguiden, før vi videre beskriver hvordan de fire informantene ble valgt. Avslutningsvis vil vi oppsummere gjennomføringen og arbeidet med transkriberingen av intervjuene.

3.2.1 Planlegging

Til sammen 23 års erfaring i ulike roller i ungdomsskolen har gitt oss noen tanker om sentrale utfordringer og muligheter som preger denne delen av utdanningsløpet. Da Meld. St. 22 kom i 2011, var det naturlig for oss å sette oss godt inn i denne. I oppstartsfasen av arbeidet med masteroppgaven, bestemte vi oss ganske raskt for at vi ville undersøke hvordan styringssignaler følges opp på ulike ungdomsskoler. Vil meldingen føre til at ungdomsskolene gjennomfører en ønsket praksisendring? – Eller ble alt som før? Var arbeidet med fornyelse allerede igangsatt?

I startfasen skaffet vi oss oversikt over og satte oss inn i relevant litteratur. Google scholars virtuelle bibliotek, BIBSYS og faglitteratur vi har blitt presentert for gjennom studiet, ble brukt til dette formålet.

Gjennom arbeidet med å analysere Meld. St. 22 fikk vi god innsikt i tiltak som presenteres i dette dokumentet. Dette ga oss, sammen med det foreløpige litteraturstudiet, en god mulighet til å avgrense temaet og utarbeide en problemstilling. Vi hadde da et utgangspunkt for å kunne utarbeide relevante forskningsspørsmål som skulle belyse problemstillingen.

3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Første utgave av intervjuguiden ble utarbeidet tidlig i forskningsprosessen med bakgrunn i problemstillingen vi hadde valgt og de funnene vi hadde fra dokumentanalysen av Meld. St. 22.

Spørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i teori og egne erfaringer. Gjennom spørsmålene har vi ønsket å finne ut hvordan rektorene har arbeidet med læring i egen organisasjon med bakgrunn i tiltak i Meld. St. 22. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk under intervjuene, men fungerte i stedet først og fremst som en sikring for at alle relevante emner ble dekket. Dette er i tråd med et semistrukturert livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2010).

Vi valgte i utgangspunktet åpne spørsmål for å få rektorenes frie beskrivelse av det arbeidet de hadde gjort i forbindelse med organisasjonslæring i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Etter at vi hadde gjennomført pilotering av intervjuguiden med påfølgende drøftinger oss i mellom, valgte vi å tilføye enkelte momenter under hvert av de åpne spørsmålene. Denne bearbejdede utgaven av intervjuguiden ble benyttet i alle intervjuene. Dette gjorde vi for å sikre at datamaterialet inneholdt beskrivelser fra de fire rektorene om de samme momentene i satsingen, for eksempel arbeidet med *"Ny Giv"* og innføringen av valgfag.

Spørsmålene er videre utformet slik at de er skal være forståelige. De inneholder fagbegreper som vi mener det er rimelig å forvente at rektorene forstår. Vi har valgt ut enkelte sentrale begreper og tiltak som finnes i Meld. St. 22, som vi har bedt rektorene om å definere ut ifra sin forståelse. Dette for å sikre at vi forstår hva rektorene mener når disse begrepene brukes. Et eksempel her er "praktisk undervisning".

Guiden har trygget oss i intervjusituasjonen og sikret sammenfallende datamateriale. Vi kan si at rektorene har beskrevet arbeidet med det samme oppdraget, ut ifra sin egen livsverden. I det transkriberte materialet kan vi også se at spørsmålene er åpne, da rektorene flere steder greier ut mer, og om andre ting, enn det vi i utgangspunktet var ute etter. En grundig systematisering av datamaterialet har derfor vært nødvendig å gjøre for å sikre et godt utgangspunkt for det videre arbeidet med analysen av datamaterialet.

3.2.3 Valg av informanter

Det er ulike meninger om hvor mange som bør intervjues under et slikt forskningsarbeid. Alt fra tre til 25 informanter foreslås. Postholm (2010) anser det som tjenlig å velge ned mot det lavest anbefalte antall personer med tanke på omfang og tidsramme.

Felles for rektorene vi har intervjuet, er at de er ledere for skoler som deltar i første pulje i den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. For å sikre tilstrekkelig bredde i datagrunnlaget valgte vi å intervju fire informanter. Med bakgrunn i oppgavens omfang og tidsbruk valgte vi å holde oss til rektorer i de to fylkene vi selv bor i. Det var da 36 mulige kandidater. Vi ønsket både store og små skoler skulle være representert og valgte derfor å dele inn rektorene i to grupper; rektorer for skoler med under 200 elever og rektorer for skoler med 200 elever eller flere. Vi hadde noe kjennskap til enkelte av rektorene, noe som er uunngåelig fordi vi selv er skoleledere i disse fylkene. Ingen av rektorene var nære bekjente eller på daværende tidspunkt samarbeidspartnere med noen av oss. Fordelen ved at vi hadde noe kjennskap til to av rektorene, er at de kjente vår forforståelse. I tillegg vil slike informanter være trygge i intervjusituasjonen, og de vil kunne åpne seg hurtigere (Kvale & Brinkmann, 2010). Kvale & Brinkmann (2010) peker på den andre siden på risikoen for at informantene unngår å fortelle om informasjon fordi den er kjent fra før, eller at de forteller det vi ønsker å høre, fordi de kjenner agendaen godt.

Alle informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv. I tillegg har de underskrevet et samtykke til å delta i undersøkelsen. Informasjonen ble tilsendt dagen før intervjuet. Vi ønsket ikke at informantene ikke skulle forberede seg nevneverdig til intervjuet, men heller å få beskrivelser og informasjon om temaet som rektorene hadde kunnskap og tanker om på det gitte tidspunktet.

Postholm (2010) peker på at det er et krav at forskningsdeltakerne har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot. En av informantene som først ble trukket ut, var nyansatt og ble derfor ikke intervjuet. Vi vurderte at hun ikke hadde gode nok forutsetninger for å beskrive arbeidet som var gjort på egen skole siden Meld. St. 22 kom. Vi fikk avslag fra en av rektorene som i utgangspunktet ble plukket ut som informant. Bakgrunnen for at de fire som er våre informanter valgte å delta, kan være at de føler mestring i jobben, og at de følte seg trygge på temaet (Thagaard, 2010). Det kan bety at datamaterialet kan inneholde flere ”korrekte svar” enn det ville gjort dersom den som avsto deltakelse, hadde valgt å delta. Det

er derfor viktig at vi tar hensyn til dette når vi skal analysere materialet og komme med konklusjoner i oppgaven.

3.2.4 Intervjusituasjon/gjennomføring

Det ble på forhånd gjennomført en kort samtale med hver av informantene der de ble informert om bakgrunnen for intervjuet og forespurt om de kunne tenke seg å delta. Det ble deretter avtalt tid og sted for intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført på de respektive rektorenes kontorer, som alle var godt egnet til formålet. Samtlige rektorer hadde sørget for at de var skjermet for forstyrrende henvendelser utenfra i tida som var satt av til intervjuet.

Vi ba om tillatelse til å gjøre lydopptak av intervjuet for å sikre at vi i ettertid hadde et fullstendig datamateriale. To digitale lydopptakere ble benyttet for å være mindre sårbare mot eventuelle tekniske feil. Lydopptak ble hørt gjennom etter hvert intervju, og vi fikk på den måten muligheten til å kvalitetssikre og forbedre gjennomføringen av intervjuene etter hvert. Alle intervjuer ble gjennomført i april 2014. Varigheten på intervjuene var fra 45 til 70 minutter.

Vi opplevde i samtlige intervjuer at informantene raskt følte seg trygge i sin rolle. De fikk mulighet til å snakke fritt om og gå i dybden på de temaene vi på forhånd hadde plukket ut, noe som Kleven (2012) beskriver som hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet. Intervjuguiden fungerte som en god rettesnor under intervjuene.

3.2.5 Transkribering

Transkribering er å klargjøre intervjumaterialet for analyse gjennom å gjøre lydopptakene om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2010). Vi valgte i transkriberingen å gi rektorene navnene R1, R2, R3 og R4. Vi kalte oss selv I1 og I2. Begge opptakerne har fungert som de skal, og opptakene er svært gode. Dermed er vi ikke i tvil om at vi har oppfattet det som har blitt sagt. Vi har valgt å transkribere to intervjuer hver, men begge har hørt og lest gjennom materialet. Vi har brukt om lag 20 timer hver i arbeidet som resulterer i 61 sider ferdig transkribert tekst. I vår studie er det uttalelsene rektorene kommer med, og deres beskrivelser av egen livsverden som er viktig. Derfor har vi valgt å ikke markere tonefall, pauser, latter eller andre momenter som ikke er sentrale for analysen. Kvale & Brinkmann (2010) peker på at en del

mellommenneskelig kommunikasjon går tapt i det en interaksjon mellom mennesker gjøres om til et lydopptak.

3.3 Analyseprosessen

Grønmo (2010) beskriver kategorisering ved at fenomener og utsagn med felles egenskaper samles i kategorier. Et eksempel er at negative utsagn kan samles i en kategori, mens positive utsagn plasseres i en annen. Kodingen en gjør for å utvikle kategoriene er ikke helt åpen. Felles egenskaper må defineres og identifiseres ved en systematisk gjennomgang av datamaterialet. Det kan være behov for å gå gjennom materialet flere ganger for å gjøre en korrekt og upartisk definering. En slik gradvis gjennomgang gjør at kategoriene stadig blir mer veldefinerte. Videre i arbeidet vil det være behov for fortløpende å gjøre refleksjoner om hvilke av kategoriene som er mest relevante og mest fruktbare. Kategoriene våre bygger på det empiriske materialet. Etter hvert vil problemstillingen belyses av de ulike utsagnene, og de kan analyseres i lys av teoretiske perspektiver.

En kan lage underkategorier og hovedkategorier ut ifra det empiriske materialet. Hvor generelle eller spesifikke kategoriene er i en studie, avhenger av hva datamaterialet gir grunnlag for, men også av hvordan problemstillingen kan forstås på best mulig måte. Vi har altså en situasjon der kategorier og underkategorier blir utviklet, revidert og tillagt ulik vekt etter hvert som studien forløper. En systematisk koding ved hjelp av gode kategorier bidrar til en forenkling av komplisert datamateriale slik at det kan skapes en oversikt over empiriske mønstre (Grønmo, 2010).

Etter å ha lest gjennom og studert materialet har vi kommet frem til de kategoriene og kodene som danner grunnlaget for drøftingen. Vi har valgt å lese gjennom materialet flere ganger og kodet uttalelsene som informantene hadde. Vi ønsket med dette å kategorisere uttalelsene i kodene som vi hadde jobbet frem på forhånd. Dette kalles begrepsstyrt koding og baserer seg på faglitteratur (Kvale & Brinkmann, 2010). Videre er kodene systematisert og vurdert før de er samlet i underkategorier. Underkategoriene er deretter samlet slik at vi har kommet frem til de egentlige kategoriene.

Praktisk, relevant, utfordrende og variert	Rektorenes kunnskap om Meld. St. 22	Skolens forutsetninger og endringsbehov “Hvordan beskriver rektor skolens forutsetninger for å bli en lærende organisasjon?”	Organisasjonslæring
Oppfatning av styringssignalene			
Rektorenes vurdering av skolens lokale endringsbehov	Skolebasert vurdering		
Kartlegging og valg av satsingsområde – demokrati/medskaping			
Kultur i personalet			
Skolebygning	Ytre faktorer	Rammebetingelser “Hva hemmer og/eller fremmer arbeidet med å følge opp styringssignalene fra Meld. St. 22?”	
Utstyr og læremidler			
Økonomiske ressurser			
Tid	Menneskelige ressurser		
Organisering			
Kultur i personalet			
Nettverk og ungdomsskolens betydning for gjennomføring i videregående skole	Kompetanseheving	Tiltak “Hvordan har skolen jobbet for å følge opp styringssignalene i Meld. St. 22?”	
Utdanning/kurs			
Støtte fra UH-sektor ⁶ og utviklingsveileder			
Møter	Ledelsesstrategier		
Samtaler			
Skolevandring			
Arbeidslivsfag, Ny Giv, valgfag	En praktisk, relevant, utfordrende og variert skole		
Differensiering, tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter			
Fleksibilitet i fag- og timefordeling			

Tabell 4 Oversikt med koder, underkategorier, hovedkategorier og forskningsspørsmål

⁶ Universitets- og høgskolesektoren, heretter bare kalt “UH-sektoren”.

3.4 Kvalitet

Thagaard (2010) hevder at intervjuet som metode er basert på et subjekt-subjekt forhold. En konsekvens av dette er at både vi som forskere og informanten kan påvirke prosessen. Vårt nærvær i intervjusituasjonen har innvirkning på datainnsamlingen. Forforståelsen til deltakerne i intervjuet påvirker datagrunnlaget. Med dette i minne vil vi i dette kapitlet vurdere studiets reliabilitet og validitet samt de etiske sidene ved forskerrollen i dette forskningsdesignet.

3.4.1 Reliabilitet

Vi knytter reliabilitet til oppgavens gyldighet (Thagaard 2010). Videre sier Kvale & Brinkmann (2010, s. 250) at ”reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere”. Våre intervjudata er innhentet på et gitt tidspunkt og gir et øyeblikksbilde av hva de involverte rektorene beskriver. Tidspunktet og kunnskapsnivået til rektorene kan ikke reproduseres av andre forskere. Derimot vil reliabilitet i denne oppgaven dreie seg om i hvilken grad intervjuene er gjennomført konsekvent, og hvor godt samsvar det er mellom analysen og tolkningene vi har gjort (Grønmo, 2010, Kvale & Brinkmann, 2010). Vi kan si at høy reliabilitet innebærer at undersøkelsen er gjort på en nøyaktig måte (Grønmo, 2010).

For å styrke reliabiliteten har vi for det første satt studien inn i den aktuelle konteksten i oppgavens innledning. For det andre har vi valgt å beskrive forskningsprosessen og fremgangsmåtene som er brukt, og gjøre dette kjent for leseren. Silvermann (2006) peker på at dette vil være med å styrke reliabiliteten til studier. Vår forforståelse er beskrevet i kapittel 1.6, og de teoretiske perspektivene er beskrevet i oppgavens kapittel 2. Dette er ifølge Silvermann (2006) også med på å styrke oppgavens reliabilitet da det legges vekt på teoretisk transparens.

Utfordringene i denne oppgaven når det gjelder reliabiliteten, er også knyttet til transkriberingsfasen. I denne prosessen har vi utelatt tenkepauser, tonefall, latter og lyder som i vår sammenheng er ubetydelige som ”hmm” og ”ehh”. Vårt formål og vår problemstilling bygger på at vi skal studere rektors beskrivelser, heller enn lingvistiske analyser eller psykologiske fortolkninger. Vi har imidlertid transkribert ord for ord og omsatt talen til ordrett skriftlige beskrivelser. Her kan meningen med uttalelsene blir uklare eller gale hvis vi har tolket rektorene feil (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.4.2 Validitet

Validitet i denne oppgaven dreier seg om oppgavens gyldighet i spennet mellom datamaterialet og problemstillingen som belyses (Grønmo, 2010, Thagaard, 2010). Videre sier Grønmo (2010) at høy validitet innebærer at forskningsdesignet og intervjuet gir data som er relevante for vår problemstilling. Maxwell (1996) stiller spørsmålet: *”How might you be wrong?”* Han ber forskeren drøfte hvorvidt resultatene er plausible, og hvilke andre mulige forklaringer funn kan ha. Videre er han opptatt av at forskeren skal forholde seg til disse mulige kildene for mistolkning, og være transparent på dem.

Utsagn fra informantene tolkes av oss i lys av teori, og for å sikre at tolkningen er rett har vi ved flere anledninger fulgt opp svar fra informantene med spørsmål som: *”Forstår jeg deg riktig når du sier...”* Vi kan si at vi har brukt oppsummering og gjentakelse for å sikre intersubjektivitet (Dalen, 2004).

Vår bakgrunn som skoleledere på ungdomstrinnet påvirker vår forforståelse. Dette har vi gjort rede for tidligere i oppgaven, og det er viktig for at leseren skal kunne vurdere om dette har noe å si for analysene og konklusjonene i oppgaven. Vi har gjort avveieringer av dette, og ved at vi er et forskerteam på to personer (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006), samt at vi har valgt informanter utenfor egne kommuner i studien, mener vi at vi har tatt høyde for dette perspektivet.

Vi har vært opptatt av å få rektorenes mest mulig frie beskrivelser, og har derfor i utgangspunktet valgt åpne spørsmål i intervjuguiden. Vi har imidlertid sikret oss at vi har fått beskrivelser av de samme delområdene ved at vi har hatt sjekklister på enkelte av spørsmålene. Spørsmålene og sjekklistene har blitt arbeidet frem både gjennom analyse av Meld. St. 22 og ved at vi har gjennomført et pilotintervju. Dette har vært en viktig prosess for å sikre at spørsmålene har vært konstruert slik at det er samsvar mellom formålet, problemstillingen, analysene, funnene og konklusjonene i oppgaven. Dette styrker oppgavens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2010).

Vi kan ikke si hva som er korrekt transkripsjon. Vi kan derimot si noe om hva som er nyttig sett fra vårt forskningsdesign. Ved å utelate kroppsspråk, pauser, nøling etc. mister vi muligheten til å se på den mellommenneskelige dimensjonen i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010). Videre er heller ikke vår oppgave å se på det lingvistiske, og derfor kreves heller ikke en 100 % ordrett transkripsjon. Vi mener at den meningsbærende essensen

kommer frem gjennom vår transkripsjon. Ulike tradisjoner innenfor forskning har ulik tolkning av generalisering (Kvale & Brinkmann, 2010). Positivism og behaviorisme har hatt som mål å finne universelle lover, mens den humanistiske tradisjonen hevder at hvert individ og hver situasjon er unik. Postmodernismen på sin side ser at kunnskap er mer kontekstualisert (Kvale & Brinkmann, 2010). Leserne kan benytte en analytisk generalisering der de “...på grunnlag av detaljerte kontekstuelle beskrivelser av en intervjuundersøkelse vurderer om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 267).

Vi vil peke på at “*generaliseringens gyldighet avhenger av i hvilken grad trekkene som sammenlignes, er relevante*” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 267). Relevans er på sin side avhengig av tykke beskrivelser, noe som vi har vært opptatt av å skaffe gjennom intervjuene. Konteksten er også beskrevet gjennom at vi setter rektorenes beskrivelser av praksis sammen med en analyse av Meld. St. 22, for å gi leseren mulighet til å vurdere om funnene kan ha en overførbarhet til egen praksis.

3.4.3 Etske problemstillinger i forskerrollen

I avslutningen av kapittelet vil vi beskrive noen etiske dilemmaer vi har knyttet til forskerrollen og forskningsprosessen. Vi har i denne prosessen involvert mennesker, og vi har meldt prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Tilbakemeldingen derfra var: “*Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven. Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.*”

Vi vil peke på at forskeren er et viktig “instrument” i forskningsprosessen. I vår sammenheng er dette relevant fordi vi var deltakere i intervjuet, og både rektorene og vi hadde med oss forforståelse og kunnskaper inn i intervjusituasjonen.

I *tematiseringsfasen* måtte vi som forskere være klar over at vi har med forforståelse inn i undersøkelsen. Et aspekt vi vil peke på, er at inngående kunnskap om emnet og mulighetene for valg av metode påvirker retningen tematiseringen tar. Bourdieu et al. (1999) sier at lang forskningserfaring vil gjøre oss i stand til å leve opp til oppgaven. Dette er vår første

forskningsoppgave, og selv om vi har deltatt i mange intervjuer, har vi ingen erfaringsbakgrunn som forskere. I *planleggingsfasen* har vi lagt vekt på å skaffe informert samtykke. Vi har sikret at konfidensialiteten til intervjuobjektene overholdes også i måten vi behandler data på. Vi gir dem fiktive navn. Dette er også viktig for at rektorene skal kunne svare på spørsmålene uten å bekymre seg over at de blir konfrontert med dette i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2010).

I *intervjufasen* var det først og fremst viktig for oss å gjøre avveiiinger av hvor nærgående spørsmålene skulle bli. Vi anså problemet som relativt lite da vi utelukkende stilte spørsmål som var jobberelaterte, men samtidig ser vi at rektorene kom inn på personlige refleksjoner om enkeltpersoner i kollegiet. Vi var klar over at noen av spørsmålene kunne sette informantene i forlegenhet ved at de ikke kunne svare inngående og grundig. På den andre siden var det viktig å få frem en slik eventuell mangel på kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2010).

I *transkriberingsfasen* har vi lagt vekt på at vi har overholdt konfidensialiteten til rektorene, skolene og kommunene. Vi har valgt å gi de fiktive navn, eller skrevet “anonymisert“. I tillegg har vi lyttet til teksten flere ganger der det har vært behov. Grunnen til det er at vi skal få en så korrekt og lojal transkripsjon som mulig. I tillegg har vi vært opptatt av å lagre lydopptakene og de transkriberte dokumentene sikkert på PC med brukernavn og passord. Et annet poeng er at de transkriberte tekstene oppleves som sammenhengende i forhold til skrevne artikler. Noen kan mistolke dette som tegn på lav intelligens hos informantene, men det er heller et uttrykk for hvor upresise vi kan være i samtaler. Dette er det viktig å være klar over for de som leser sitater i kapittel 4 og 5.

I *analysefasen* vil vi først og fremst peke på tolkningen som foregår i kommunikasjonen mellom den transkriberte teksten og oss som forskere. Det er vår tolkning som forskere som kommer frem i analysen. Her kan vår forforståelse spille inn, og vi vil eksemplifisere det med at vi kan ha forstått det som blir sagt, på en annen måte enn det rektoren har ment. Vi kunne også lagt mer vekt på enkelte refleksjoner enn andre dersom vi ikke hadde vært klar over denne dimensjonen. Det å sikre konfidensialitet er også viktig i *rapporteringsfasen*. Det ivaretas i vår studie ved å konsekvent benytte fiktive navn på rektorer, skoler og kommuner (Kvale & Brinkmann, 2010).

4 Presentasjon av datamateriale

I dette kapittelet presenterer vi først funn fra dokumentanalysen, før vi legger frem datamaterialet som tar utgangspunkt i rektorenes svar på spørsmålene i intervjuguiden. Vi har hentet sitater fra det transkriberte materialet og vi presenterer dataene relatert til hver enkelt kode. Kapittelet er kategorisert etter forskningsspørsmålene, og dataene kommer i samme rekkefølge som kodene vi har satt opp skjematisk i tabell 3-1. Vi legger frem rektorenes svar i samme rekkefølge gjennom hele kapittelet. Petter kommer først, deretter kommer Gros, Mortens og Haralds beskrivelser.

4.1 Presentasjon av dokumentanalysen

Vi har analysert dokumentet Meld. St. 22. Dokumentet er brukt som grunnlag for utarbeidelse av intervjuguiden, som skal hjelpe oss å finne svar på våre forskningsspørsmål. Vi er interessert i å finne informantenes oppfatninger og tolkninger av de føringer og styringssignaler som kommer frem i Meld. St. 22. Dette krever at vi selv har kjennskap til stortingsmeldingens substansielle innhold.

I meldingens første kapittel fremheves det at skolen skal være en felles møteplass for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og den skal sikre at elevene så langt det er mulig får likeverdig innhold og kvalitet i opplæringen.

Meld. St. 22 beskriver både ungdomstrinnets sterke sider og utfordringer. Målet er økt motivasjon for elevene i ungdomsskolen, noe en forventer vil gi styrket læring og bedre resultater. Et av de viktigste målene for grunnopplæringen er at elevene skal gjennomføre og bestå videregående opplæring (Kunnskapdepartementet, 2011). Kunnskapsdepartementet trekker frem følgende sentrale satsingsområder:

- Økt valgfrihet gjennom innføring av valgfag og fleksibilitet i bruk av tid.
- God læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse. I meldingens kapittel ni behandles lærerens betydning for elevenes læringsutbytte totalt.
- Bedre opplæring i regning og lesing.
- God kultur for tilbakemeldinger og vurdering.

- Gode overganger mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring, og mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Satsingen Ny Giv er et sentralt tiltak i arbeidet for å sikre en god overgang mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring.
- Tilrettelegging for et godt samarbeid mellom hjem og skole.

Det er utarbeidet en egen strategi⁷ for gjennomføring av tiltakene i Meld. St. 22. Denne skal bidra til at styringssignaler og tiltak følges opp og implementeres.

En melding til Stortinget kan karakteriseres som en rapport til Stortinget om det som er gjort på et spesielt felt. Det kan også være drøfting av fremtidig politikk. Meldingene og Stortingets behandling av disse danner ofte grunnlaget for en senere proposisjon, som innebærer at regjeringen legger frem et vedtaksforslag for Stortinget (www.regjeringen.no).⁸

Meld. St. 22 er en tilrådning fra det kongelige kunnskapsdepartementet av 29. april 2011, og godkjent i statsråd samme dag. Meld. St. 22 er utarbeidet av Stoltenberg II-regjeringen. Stortingsmeldingen bygger på og aktualiserer styringssignaler og føringer fra tidligere stortingsmeldinger og utredninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Vi har samlet disse i tabellen på neste side:

⁷ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276_B_web.pdf 23.09.2014

⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dok/regpubl.html?id=1751> 05.08.2014

Dokument:	Sentrale styringssignaler/føringer:
St.meld. nr. 31 (2007–2008) <i>Kvalitet i skolen</i>	- Mål og generelle føringer for grunnopplæringen.
St.meld. nr. 16 (2006–2007) <i>... og ingen sto igjen</i>	- Tidlig innsats. Dette innebærer systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læring.
St.meld. nr. 44 (2008–2009) <i>Utdanningslinja</i>	- Beskriver en variert og mer praktisk grunnopplæring. - Meldingen foreslår blant annet utprøving av et praktisk arbeidslivsfag som alternativ til 2. fremmedspråk og fordypning i norsk/samisk og engelsk. - Presenterer tiltak for å øke gjennomføringen i videregående opplæring.
St.meld. nr. 11 (2008–2009) <i>Læreren – rollen og utdanninga</i>	- Innsats for en bedre og mer målrettet lærerutdanning. - Den kompetente læreren er avgjørende for å kunne styrke ungdomstrinnet. - Differensiert grunnskolelærerutdanning og flere studieplasser på masternivå.
Meld. St. 19 (2009–2010) <i>Tid til læring</i>	- Lærerne og skolelederne på ungdomstrinnet må kunne bruke mest mulig av tiden på kjerneoppgaver. - Kompetanse i klasseledelse blir foreslått ytterligere styrket.
Meld. St. 18 (2010–2011) <i>Læring og fellesskap</i>	- Oppfølging av NOU 2009: 18 Rett til læring. - Presentasjon av politikk for opplæring for elever med særskilte behov. - Det er bakgrunnen for at meldingen om ungdomstrinnet i mindre grad går inn på denne elevgruppen.
NOU 2010: 7 <i>Mangfold og mestring</i>	- Føringer for opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Mange viktige forslag vil bli fulgt opp i andre prosesser.

Tabell 5 Aktualisering og oversikt over stortingsmeldinger

Vi finner i Meld. St. 22 underkapitlene ”Hvorfor fornye ungdomstrinnet” og ”Hvordan fornye ungdomstrinnet” (Kunnskapsdepartementet, 2011). Vi tolker dette som klare signaler på at regjeringen Stoltenberg II så behov for og ville gjøre endringer i ungdomstrinnets praksis. Bakgrunnen for endringene beskrives i kapittel 1.4.2. Endringene legitimeres ved at mange aktører har kommet til orde. Lærere, foreldre, kommuner, læringsorganisasjoner, lærere (gjennom nettstedet ”Lærerstemmer”), KS og foreldre (gjennom Foreldreutvalget for grunnopplæringen) har fått uttale seg. Meldingen fikk bred oppslutning i Stortinget der voteringen av komiteens forslag enstemmig ble bifalt.⁹

Dokumentet er utgitt av Kunnskapsdepartementet. Hensikten med dokumentet er tydelig, nemlig å initiere endringsarbeid på ungdomstrinnet. Arbeidet skal føre til mer motiverte elever som lærer mer og er bedre rustet til å gjennomføre videregående opplæring.

En melding til Stortinget er et politisk dokument. I Meld. St. 22 kommer dette tydelig fram blant annet i første kapittel, der det legges som et viktig premiss at alle utfordringer skal løses innenfor fellesskolen. I kapittel fem, som handler om et mer utfordrende ungdomstrinn, kan vi i delen om læringsforskjeller mellom grupper lese: ”Departementet understreker at opplæringen skal skje i en inkluderende skole, og at tiltakene derfor normalt skal være rettet mot alle elever. Det er derfor viktig at skolen tilrettelegger universelle tiltak på en slik måte at alle elevgrupper nås.” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 57)

I meldingens første kapittel, som handler om mål og forventninger, gjøres det rede for hvem som har bidratt i arbeidet med meldingen. Her nevnes det spesielt at forskere og lærerutdanningsinstitusjoner har lagt frem sine vurderinger gjennom seminarer og samlinger. I tillegg henvises det gjennom hele dokumentet hyppig til faglitteratur og forskningsrapporter.

4.2 Presentasjon av informanter

Informant nummer en er 66 år gammel, og vi gir vedkommende navnet Petter. Petter er rektor på en skole med ca. 330 elever. Ledelsen ved skolen består av rektor, assisterende rektor og undervisningsinspektør. Petter beskriver at han har en utvidet ledergruppe der også to rådgivere er med. Det er også et pedagogisk utvalg der tre trinnledere deltar. Petter sier imidlertid at det pedagogiske utvalget ikke er en ledergruppe. Petter har bakgrunn som

⁹ <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=49372> 05.08.2014

realfagslærer, og han har jobbet som rektor i 19 år. Han hadde forberedt seg til intervjuet ved å finne fram en del skriftlig dokumentasjon av skolens satsingsområder og målsettinger de siste årene.

Informant nummer to er 63 år gammel, og vi gir vedkommende navnet Gro. Ledelsen ved skolen består av rektor og tre avdelingsledere som Gro betegner som *“pedagogiske ledere på sitt trinn”*. De har også en plangruppe som *“er jo omtrent det samme som skolens ledelse, men vi har med en lærer der. Og akkurat nå er det en lærer som er sånn ressurslærer for det Gnist-prosjektet.”* Gro har bakgrunn som lærer og rådgiver, og hun har jobbet som rektor i fire år. Hun nevnte innledningsvis at hun ikke hadde forberedt seg spesielt til intervjuet.

Informant nummer tre er 39 år gammel, og vi gir vedkommende navnet Morten. Han jobber på en skole med snaut 200 elever. Ledelsen ved skolen består av rektor og fagleder. Skolen har en utvidet ledergruppe der også rådgiver og trinnledere er med. Morten har allmennlærerutdanning, med videreutdanning i ledelse. Han har jobbet som rektor i fem år. Morten framsto som trygg og komfortabel både i forkant av og i selve intervjusituasjonen.

Informant nummer fire er 47 år gammel, og vi gir vedkommende navnet Harald. Han jobber på en skole med ca. 240 elever. Skolens ledelse består av rektor og undervisningsinspektør. Harald har hovedfag i pedagogikk og yrkeserfaring fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Han har jobbet som rektor i ungdomsskolen de siste sju årene. Harald ga uttrykk for at han ikke hadde forberedt seg spesielt til intervjuet.

De fire intervjuene ble gjennomført på de respektive rektorers kontorer. Vi erfarte at alle de fire rektorene var trygge i rollen og enkle å få i tale. Vi opplevde også at rektorene snakket ærlig og oppriktig.

4.3 Forutsetninger og endringsbehov

I dette delkapittelet presenterer vi datamateriale knyttet mot kodene vi har definert. Vi har valgt å legge inn overskrifter for å gjøre teksten mer lesbar.

4.3.1 Rektorenes kunnskap om Meld. St. 22

Praktisk – relevant – utfordrende – variert

Petter beskriver at han mener begrepet *“praktisk”* er å relatere faget til det praktiske livet. Elevene trenger ikke å gjøre noe fysisk. *“Praktisk betyr ikke bare at vi skal stå med en hammer i hånda og banke spiker,”* sier han og avslutter med: *“lesing og skriving kan også være praktisk... i norsk for eksempel så er det praktiske det at en skriver brev.”* Han sier videre at begrepet *“variert”* har med arbeidsmetoder å gjøre. Læreren skal legge frem stoff på ulike måter. Petter forteller så at begrepet *“relevant”* handler om at en skal relatere undervisningen til den virkelige liv, samtidig som at lærestoffet skal være *“relevant i forhold til læreplanen”*. Til slutt knytter Petter begrepet *“utfordrende”* opp mot tilpasset opplæring. Han antyder at alle har fått undervisning på middels nivå tidligere. Det skal nå være større vekt på at alle får utfordringer, og det skal være mulig å forsere fag.

Gro forteller at hun vil at lærerne *“skal finne en praktisk innfallsvinkel til lærestoffet”*. Det kan være å *“være ute og gjøre ting i praksis eller bruke anskuelsesmateriell”*. Hun peker også på arbeid med *“grunnleggende ferdigheter som en måte å gjøre noe mer praktisk på”*. Dette eksemplifiserer hun med at måling er praktisk i matematikk og i mat og helse. Skolen har laget en *“mattebag”* med konkretiseringsmateriell. Hun sier også at *“man kan ha en praktisk innfallsvinkel til lesing og skriving”*. Gro er opptatt av at undervisningen skal være variert. De har laget tre prinsipper for det de kaller den gode timen: *“Innledning med målsetting for å skape motivasjon, arbeidsøkt med varierte metoder, aktiviteter og trening på grunnleggende ferdigheter. Avslutning med repetisjon.”* Gro forteller videre at med begrepet relevans *“da tenker jeg at det er relevant for elevene når de skjønner det er viktig å lære det de skal lære. At de ser at det er nyttig, at de ser at det henger sammen med livet ellers.”* Hun peker på at relevans henger sammen med motivasjon. Når det gjelder begrepet *“utfordrende”*, forteller Gro at *“jeg tenker at det skal være utfordringer nok for alle da selvfølgelig. Alle skal ha noe å strekke seg etter, alle skal lære noe... En ser jo det om elever synes det er altfor lett og går*

altfor fort fram, eller om de ikke henger med i det hele tatt og detter av lasset. Gode lærere ser det.“

Morten beskriver hvordan han ser på begrepet praktisk i skolen: *“Det handler om elevaktivitet... Jobbe med ting på konkrete, virkelighetsnære måter. For meg vil en naturfagstime der læreren har funnet fram mange flotte nettsteder med animasjoner hvor man på en måte får se ting i praksis, eller selvfølgelig enda bedre hvis man gjør det, det er jo ikke det, gjør det med hendene sine...“* Morten beskriver andre eksempler knyttet til andre fag, men konkluderer: *“Jeg tror jeg vil svare at praktisk undervisning vil handle om elevaktivitet i en eller annen form.“* Morten mener at begrepet relevant er viktig i skolen. Han forteller: *“Det ligger litt i ordet. Det er noe med det å kunne gi mening... Jeg har brukt ordet at en må skru på elevene i egen læringsprosess. Det er et fint ord, en fin setning... Da handler det mye om å knytte relevans til det, å gi mening.”* Når det gjelder begrepet utfordrende, mener Morten *“at man skal stille høye faglige forventninger til alle – også for de flinkeste.“* Videre knytter han dette til vurdering for læring og motivasjon når han forteller: *“så da tenker vi at det med vurdering for læring kommer jo veldig...(pause)...i forhold til motivasjon da, at ting er utfordrende for deg, det handler jo om motivasjon det. Gode tilbakemeldinger gir motivasjon. Å strekke seg etter noe og nå de måla da, å mestre noe – det er jo navnet på meldinga. Motivasjon og mestring og muligheter.“* Når Morten skal beskrive hvordan han ser på begrepet variert forteller han: *“Da tenker jeg på masse læringsstrategier da, ikke stiler, for det blir noe annet, men at du har et bredt utvalg av metodikk da. At du kan tilnærme deg stoffet på mange flere måter.“* Han velger også å se dette i sammenheng med hvordan en time allikevel kan ha struktur: *“Men jeg tenker du kan ha samme malen på en time, du kan ha struktur på en time, selv om du har forskjellig metodikk.“*

Harald starter sin refleksjon rundt begrepet praktisk slik: *“Undervisning trenger jo ikke å skje innenfor klasserommets fire vegger... Ut, ut i naturen. Bruke de arealene som er utenfor.“* Han mener at det er viktig å gjøre stoffet konkret, men peker også på en utfordring knyttet til dette: *“Det å gjøre noe konkret kan komme i konflikt med det teoretiske stoffet. Det er jo mange av de lærebøkene vi har, som på en måte er ganske kompliserte, og vi ser jo at det kan være en utfordring på en måte...å gjøre det veldig praktisk.“* Han skisserer selv tanker om en mulig løsning: *“Jeg tenker jo at det å knytte fag sammen, og ikke tenke så mye det ene faget mitt. Men altså hvis lærere så flere fag sammen, så var det større muligheter for å gjøre det mer praktisk.“* Når Harald skal beskrive hvordan han ser på begrepet variert, knytter han det sammen med begrepet praktisk:

“Jeg tenker på en måte at variert, da tenker jeg også litt praktisk... Men det er jo en del fine filmer som ligger på Udir som jeg tenker viser hva variert kan være da. Det kan være at en driver med norsk og har en stafett ved siden av, ikke sant? Du kan ha ei sjokoladekake og måle volum og. Du kan knytte hyggelige situasjoner sammen med matte, eller med andre fag.“

På direkte spørsmål om han mener dette også har med varierte arbeidsmetoder å gjøre, svarer han: *“Ja det vil jo være en sentral side ved variasjon, at man bruker litt andre metoder, ja.“* Harald sier videre at: *“ordet relevant er jo vanskelig da når du har en krevende læreplan som ligger der også“*. Han velger å snakke videre om at relevans kan være ulike ting for ulike elevtyper: *“Du kan jo spørre om relevant i forhold til hvilke elever, altså lovverket sier at du skal ha et bredt grunnlag for å sette en standpunkt karakter, men det gir jo rom for at du kan ta ut noe da.“* Når det gjelder begrepet variert, er Harald opptatt av å snakke om dette knyttet mot elever som presterer på et høyt faglig nivå: *“Jeg tenker på at de... flinke elevene har jo også på en måte krav på et tilbud da, og der har vi jo hatt et samarbeid med videregående skole i forhold til matematikk. Så de har jo i hvert fall fått utfordringer på den matematikken vi hadde“*. Han mener også at for elever som presterer på et lavere nivå, kan det kanskje være *“relevant å ta bort noe da, for å gjøre det litt lettere”*.

Oppfatning av styringssignalene

Petter beskriver at skolen har vært avhengig av å ha kontakt med videregående skole når de har gitt elever på ungdomsskolen mulighet til å forsere fag. Han sier: *“Vi var avhengig av å ha en kontakt med videregående. For det er ikke alle lærere på ungdomsskolen som er kompetent til å undervise i matematikk på første VG.“* Han beskriver også hvilken rolle han mener ungdomsskolen har arbeidet for at elever skal fullføre videregående skole: *“Jeg begynner allerede når jeg skal begynne å ta dem i mot i åttende, å fortelle hvor viktig det er å jobbe og være forberedt på videregående... og følge dem opp på vandring i klassene minst to ganger i året.“* Petter forteller at han tar i bruk skolens statistikk og at de er *“kjent for det at vi har god gjennomføringsprosent, og jeg forventer det at dere følger opp det. Og at de skjønner det at de er våre ambassadører...“* Videre legger Petter vekt på at dette er en god kultur ved hans skole, og han understreker: *“Og jeg trur det er viktig å jobbe aktivt ut ifra skolen.“* Han beskriver at de de gjør dette ved at rådgiverne er tett på elevene og *“i forhold til søking på videregående“*.

Når det gjelder samarbeidet med videregående skole, legger Gro vekt på at ungdomsskolen har en viktig rolle i arbeidet med å få flest mulig til å fullføre videregående skole. *“Det henger sammen med det jeg sa i stad, å tenke på at alle skal henge med. En må ikke tillate at en eneste unge detter av lasset på ungdomsskolen, for da kan du være ganske sikker på at de faller av lasset i videregående skole”*. Hun beskriver kjennetegn på elevene som står i fare for å ikke fullføre videregående skole, og sier: *“Så det tenker jeg er veldig, veldig viktig. Hvis unga går ut herfra og har lært så mye de kan lære, så har de det beste grunnlaget for å gjennomføre videregående skole... Det er viktig å starte å jobbe så tidlig som mulig...”*

Morten er opptatt av ungdomsskolenes rolle for å øke gjennomføringsgraden i videregående skole: *“Det handler om... i bunn og grunn så handler det om gjennomføring i videregående skole.”* Han fortsetter ved å snakke om foreldrenes rolle: *“Det jeg sier til dem når de kommer i åttendeklasse er, at dere må ikke slippe dem nå. Det er nå det begynner, og dere må virkelig være på. Og når vi kommer på vitnemålsutdelinga i tiende, så sier jeg det samme en gang til: Dere må ikke slippe dem nå, det er nå det begynner. Dere må være med dem på videregående.”* Han peker også på at det kommer frem i meldingen at ungdomsskolene skal være opptatt av den utfordringen: *“Samtidig er det ganske tydelig i det første kapittelet at det egentlig handler om at vi må få flere til å fullføre yrkesfaglig.”* Morten fortsetter med: *“For å si det litt sånn tabloid, så er den en oppsummering av hvor norsk ungdomsskole er, og hvor norsk ungdomsskole skal.”* Han sier også at meldingen *“handler den om at det er mye som er bra i norsk ungdomsskole, men vi leverer jo elever med for dårlige grunnleggende ferdigheter.”* Morten velger også å peke på at meldingen legger vekt på *“gjennomføring i videregående skole, det nye mantraet om å fullføre og bestå... samtidig er det ganske tydelig i det første kapittelet egentlig på at det handler om at vi må få flere til å fullføre yrkesfaglig.”*

Morten peker på begrepene praktisk, relevant, utfordrende og variert, samt viktigheten av klasseledelse og at elevene besitter de grunnleggende ferdighetene, når han forteller: *“Så det er jo også i ungdomsskolemeldinga at en banker ut en praktisk, relevant, utfordrende og variert undervisning, som også er et av de viktige tinga da. Så tenker jeg at mye er bra, men vi har mye å gå på når det gjelder særlig klasseledelse - klasseledelse og de grunnleggende ferdighetene.”* Morten fortsetter med å utdype sin kunnskap om meldingen. *“Så er det jo et fint kapittel om vurdering,”* sier han. Han trekker også frem at *“for første gang så er det jo laget en egen strategi for at det skal gjennomføres, og Ungdomstrinn i utvikling er en direkte konsekvens av at vi skal sørge for at det som står i ungdomsskolemeldinga, skal realiseres.”* Han sammenligner også denne aktuelle meldingen med andre meldinger når han sier: *“Det er*

veldig tydelig og fine ting som peker på hva en faktisk skal gjøre. Det er veldig sånn, nå skal det handles. Det er nok litt sånn at mange stortingsmeldinger har havnet i skuffen, for det står veldig mye vet du.“ Han slår også fast at “det er veldig fokus på å utvikle lærende organisasjoner i ungdomsskolesatsinga“.

Han avslutter sin beskrivelse av Meld. St. 22 ved å si: *“det det faktisk står, er at vi skal løfte praktisk kunnskap til å være likeverdig med akademisk.“*

Harald forteller at han mener ungdomsskolen bør gjøre en jobb for å høyne det faglige nivået. Han beskriver: *“Vi må løfte elevene slik at de har en større kunnskapsbase når de begynner på videregående skole... vi ønsker jo å høyne resultatene, også for ungdomsskolene sin del.“* Han beskriver også at han ikke er helt enig i at ungdomsskolen har mye av skylda for at elever ikke fullfører videregående skole: *“Jeg vet ikke om jeg er enig i at det er ungdomsskolen som ikke gjør en god nok jobb. Vi vet jo at frafallet primært handler om mellom andre eller tredje året eller når de som er ferdig med andre året på yrkesfag skal ut i praksis, så er det ikke lærlingeplasser.“* Han avslutter med å peke på at det største frafallet er på disse elevene som *“begynner på påbygg, og så stryker de der“.*

4.3.2 Skolebasert vurdering

Rektorenes vurdering av skolens lokale endringsbehov

På spørsmål om satsingsområdene dekker behovene skolen til Petter har, forteller Petter at *“det er ikke noe tvil om det...“* Han følger opp med å beskrive at alle satsingsområdene etter hvert bør få et løft: *“Det kan tenkes at det her grunnleggende ferdigheter som skriving og lesing og burde ha en runde. Og så er det IKT i tillegg.“* Petter utdyper skolens behov ved å knytte sammen de grunnleggende ferdighetene og forteller at de kan satse på disse parallelt: *“Men vi har jo sagt vi og at lesing og skriving er en gjennomgående ferdighet. Så må vi jo ta med det nå også. Og vi har begynt med en del samarbeid innenfor fagene...“* Han eksemplifiserer med å trekke paralleller mellom norsk og samfunnsfag. Petter har også tanker om at motivasjon, mestring og muligheter er satsingsområder fra meldingens side: *“Når du ser på det med motivasjon, mestring, muligheter, så er jo det sentralt i enhver undervisningssammenheng, altså læringssammenheng, opplæringsammenheng... For vi vet jo, og det er en kjent sak det, at dagens elever er mye mindre generelt motiverte for skolearbeid.“*

Gro slår fast at ingen utenfor skolen hadde innflytelse på hvilke satsingsområder som ble valgt. *“Det valgte vi, helt selv.”* På spørsmål om det finnes andre satsingsområder som kunne vært mer aktuelle for hennes skole, sier Gro: *“Nei, jeg har ikke tenkt det i det hele tatt.”* Gro forteller at skolen hadde en pedagogisk plattform som denne satsingen gav en annen innfallsvinkel på. Hun sier at *“det er bare en annen vinkling på det sånn at det ligger mye frihet innenfor her”*. Hun knytter også signaler i Meld. St. 22 til spørsmålet om satsingsområder og beskriver at det er noe kommunen har tatt tak i: *“Det er veldig mye fokus på lederne i vår kommune, vi har skolering alle sammen gjennom BI... I tillegg til at de har forsøkt å trykke flest mulig gjennom rektorprogrammet.”*

Morten forteller at skolen selv valgte satsingsområdene. På spørsmål om det var relevant for skolens utfordringer svarer han: *“Ja, jeg synes jo det.”* Morten har heller ingen andre satsingsområder han heller ville satset på. Han forteller at skolen hadde jobbet med vurdering for læring i en periode, og at klasseledelse og regning var neste steg for hans skole. Dette hadde han allerede valgt ut. Når kommunalsjefen ringte for å fortelle at de var plukket ut til pilot i satsingen, sier Morten: *“Da var jo hu litt lur, vet du, for hu solgte inn til meg at det var klasseledelse – og så er det litt regning da.”* Harald sier at det var naturlig for dem å velge klasseledelse og regning da de allerede *“var jo med sammen med to nabokommuner i et prosjekt som het ØLU”*. Dette prosjektet handlet om lesing. Han forteller ikke om press fra andre når det gjelder valget av satsingsområde.

Harald mener innholdet i meldingen absolutt er relevant for ungdomstrinnets utfordringer. Han sier: *“Jeg tenker vel at den meldingen er veldig relevant ved at det skal være praktisk, motivert og variert da. Og hvis vi ser det opp mot kunnskapsløftet da, så forsvant jo både valgfag og prosjektarbeid til en viss grad. Selv om en kan knytte fag sammen i forskjellige prosjekter.”*

Kartlegging og valg av satsingsområde – demokrati/medskapning

Petter beskriver kartleggingen skolen gjorde, slik: *“Vi kjørte en ståstedsanalyse, og kartla litt rundt omkring.”* Han forteller også at det var lærerne som *“jobbet...ut de områdene som man ville ta tak i”*. De valgte satsingsområde i fellesskap ved å ha gruppearbeid, og deretter *“hadde vi veiledning på det...underveis”*. Samtidig sier Petter at det var skolesjefen i kommunen der han jobber, som bestemte at de skulle ha klasseledelse, *“men regning i alle fag valgte vi selv,”* sier han. Han forteller videre at dette var litt tilfeldig: *“Vi kunne godt ha*

landet på skrivning vi også... men hos oss ble det nå regning da.” Petter avslutter med å si at det allikevel kunne ha noe med å gjøre at *“Nå er vel kanskje administrasjonen her veldig realistrettet og...”*

Gro forteller at hennes skole kartla *“gjennom ståstedsanalysen, så elevresultater på eksamen og nasjonale prøver og elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen”*. Gro forteller at *“vi valgte faktisk...skrivning som et redskap til læring i alle fag”*. På spørsmål om i hvilken grad personalet hadde vært involvert i prosessen, svarer hun ikke direkte, men hun forteller at *“det var liksom bestillinga vår, og så satte vi opp regning på andre plass”*. Da satsingen ble satt i gang, forteller Gro at *“vi har fått litt av begge deler, og litt mer og litt annet også, egentlig”*.

Morten forteller først at *“vi brukte ikke ståstedsanalysen”*. Han sier at de hadde *“et forankringsår der vi skulle få god kjennskap... Og det synes jeg var veldig, veldig ålreit.”* Morten beskriver at de hadde behov for dette året for å få folk med seg. Han hadde sett for seg hva skolen burde velge. Da de jobbet med kartlegging blant annet i grupper, sier han: *“Vi landet jo på klasseledelse, til slutt, men da var det liksom skolen sitt da...”* Morten forteller at han selv var med i gruppearbeidet: *“Jeg var jo med rundt på grupper i debatten... jeg var jo åpen på at nå skal vi inn i en prosess, og jeg var spent på hva som ville skje hvis de landet på noe helt annet enn det jeg trodde var poenget. Du kan ikke gi ”liksom-medbestemmelse” heller.”* Morten forteller at skolen selv fikk velge satsingsområde.

Harald forteller at *“på sett og vis hadde vi vel en kartlegging”*. Skolen var i et leseprosjekt gjennom de siste tre årene, forteller han *“så det var naturlig å jobbe med noe annet enn det vi hadde jobbet med i tre år før. Vi følte oss litt utlært og ferdig med det. Så da ble det regning...og klasseledelse.”* Harald forteller at de også tok ståstedsanalysen etter at valgene var tatt: *“Vi tok ståstedsanalysen, men den bekreftet at det var riktig å ta klasseledelse.”*

Kultur i personalet

Petter beskriver at skolen han er rektor for, på 90-tallet nesten ble omtalt som en realskole, noe som ikke nødvendigvis var positivt. Han forteller at de har jobbet mye for å være gode på fag. Videre er han opptatt av at lærerne *“har fulgt med i utviklinga hele tiden”*. Han er også opptatt av samarbeid i ledergruppen når han sier: *“Vi i administrasjonen er ganske samstemte og drar i samme retning.”* Petter beskriver videre sitt syn på distribuert lederskap: *“Så synes jeg det er viktig at ikke jeg som rektor sitter med alle sånne føringer. Delegering er et stikkord, synes jeg da, i forhold til kultur for læring gjennom administrasjonen.”* Han kommer

tilbake til dette poenget når han forteller at på mange måter har assisterende rektor ansvar for skoleutviklinga. Petter mener det gjør at når *“det er en person som jobber med det, har det som hovedområde så blir det så synliggjort“*.

Gro beskriver de ansatte på sin skole slik: *“De er selvfølgelig ikke like gode alle sammen, men vi har veldig sånn samarbeidskultur. Det er ikke bare tomme ord. Det har vi hatt i alle år.“* Hun beskriver videre at hun mener de har tatt tak i undervisningen og er i stand til å videreutvikle den. Hun utdyper videre:

“Jeg tenker at det er kultur for endringer, og så sliter vi litt med noen, som på en måte ikke vil endre noe særlig, men ikke det at det blir noe dårlig forhold eller noe sånn. Vi har et godt forhold, og de har mange sterke sider de som ikke vil være med alt også, men det er klart at vi sliter litt med at det kan bli litt surt, og noen som prøver å spre litt sånn misstemning i forhold til sånne nye ting som de skal gjøre.“

Morten var inne på kulturen da han beskrev kartleggingsprosessen ovenfor. Han sa blant annet: *“Så er det de fine ordene om forankring og få folk med og, så på en måte så brukte vi jo veldig lang tid på det, men det er jeg jo glad for, vi landet jo...“* Han forteller også at han *“var spent på hva som ville skje“* da han beskrev kartleggingsprosessen på skolen. Morten beskriver at det alltid er *“en staur på lærerværelset som på en måte er utlært“*. Morten forteller videre om lederdimensjonen og presiserer at det er krevende *“å få det til å gi mening for alle. Det er jo interessant at det å jobbe med læring for lærere skal være så vanskelig. Yrkesgruppa som driver med læring. Det er interessant i seg sjøl.“* Han kommer tilbake til temaet senere i intervjuet og slår fast at *“jeg visste jo at hvis jeg sa at nå skal dere lese ungdomsskolemeldinga, så kom ikke det til å bli gjort. Det visste jeg. Sånn er det jo. Lærere leser ikke, dessverre.“* Han forteller også om hvordan kulturen var da han startet implementeringsarbeidet i 2010: *“Det var mye utenomfaglig prat... det var så lite samarbeid, de var frustrert over det.“* Men dette ble det tatt tak i, og slik beskriver han kulturen i dag: *“Det som er helt påfallende, er at det er en dreining på hva folk snakker om. Det er mer faglig fokus, og vi har kommet en del lenger når det gjelder delingskultur. Den store bøygen på min skole... var det med samarbeid... vi har kommet litt lengre på det nå, men vi er på ingen måte i mål...“*

Harald kommer inn på personalet tidlig i intervjuet, og han sier: *“Jeg tenker jo at lærerne har et godt stykke igjen å gå for å bruke for eksempel uteområdene... og så tenker jeg på en måte*

at mange lærere har et godt stykke igjen for å gjøre undervisningen mer praktisk og mer konkret.“ Senere i intervjuet forteller Harald at satsingen på *Ungdomstrinn i utvikling* var positivt for skolen med tanke på samarbeidskultur: *“Det ble nye samarbeidskonstellasjoner, og du møtte lærere som du vanligvis ikke snakket pedagogikk eller fag sammen med, og det var litt forløsende på en måte.”* Harald reflekterer også rundt det å snu en kultur på skolen: *“Det er jo et stort prosjekt, og det har store ambisjoner for ungdomsskolen... du skal endre kulturer som har vært der i mange år. Eller snu den kulturen som har vært der siden -06, da kunnskapsløftet kom.”* I denne forbindelsen trekker han frem at utviklingsveilederen har vært viktig for ham. Under spørsmålet om Ny Giv kommer Harald inn på kulturen igjen: *“De som var på kurs i Ny Giv, de hadde nok vanskeligheter med å få implementert det i den store gruppa altså.”* Han forteller at de blant annet la til rette for deling i fagseksjoner, men *“det revolusjonerte ikke undervisningen i norsk og matematikk,”* konkluderer han. Når vi snakker om hvilke hemmende faktorer som finnes, sier Harald: *“den største bremsen ligger nok på de lærerne som ikke opplever at det her har noen hensikt, ikke sant? At de ikke har endringsvillighet.”*

4.4 Rammebetingelser

I dette kapittelet har vi valgt å dele rektorenes beskrivelser i to hoveddeler; “ytre faktorer” og “menneskelige ressurser”. Bakgrunnen for det er at rektorene hver for seg ikke beskriver alle kodene, men bruker de to delene som samle kategorier.

4.4.1 Ytre faktorer

Skolen som Petter jobber ved, ble totalrenovert i 2004. Når vi spør om hemmende faktorer sier Petter ingenting om at skolebygningen i seg selv er verken en hemmende eller fremmede faktor. Petter beskriver heller ikke at han synes utstyr og læremidler er en faktor som verken fremmer eller hemmer arbeidet ved skolen hans. På direkte spørsmål om han synes økonomi er en hemmende faktor, sier han: *“Ikke med økonomi så mye kanskje, men mest med den tida en har disponibel.”* Han utdyper hva han mener med at tid kan være en begrensende faktor: *“For den går jo inn på rammeavtalen for hver enkelt lærer. Så vi utnytter jo hver time fra den 340-timersramma... I tillegg til en del andre ting som må gjøres og. Så det er jo den som på en måte er en begrensning i forhold til økonomi hvis du teller det i timer. Så den (340-timersramma) utnyttes fullt ut.”*

Gro beskriver på spørsmål om hvilke er hemmende eller fremmende faktorer som finnes i arbeidet, at det egentlig ikke er så mange fremmende faktorer. Hun beskriver ikke at skolebygningen er en faktor i arbeidet. Hun sier imidlertid at *“Vi har dårlig økonomi, og vi har store klasser.”* Gro legger også vekt på at hennes skole ikke har fått tildelt statlig finansierte stillinger, noe som betyr at de må være 30 i hver klasse. Hun sier at *“De får det til med 30 i klassen også. Det er ikke noe stort hinder. Det er klart du kan få litt mer tid med den enkelte hvis du har små grupper, men de store grepene kan du like godt gjøre i en stor klasse. Det gjør de også.”*

Morten legger ikke vekt på skolebygningens utforming da han ble spurt om hemmende eller fremmende faktorer i arbeidet. Det samme gjelder for utstyr og læremidler, samt økonomiske ressurser for øvrig. Han velger stadig å komme inn på menneskelige og relasjonelle faktorer som de hemmende faktorene. Vi kan se av datamaterialet at Morten nevner skolestørrelse ved et tilfelle: *“når vi innførte valgfag, utfordringa er at det er en liten skole da, men samtidig klarte vi nå inneværende år å tilby seks fag, som egentlig spredde seg over et stort interessefelt.”*

Harald er ikke opptatt av at økonomi er en spesielt stor hemmende faktor i utviklingsarbeidet. Han sier: *“Det er klart at det i utgangspunktet ikke er økonomien som er grunn til at det her ikke skulle gå sånn høvelig greit.”* Samtidig sier han at *“det følger jo ikke med noe penger til det prosjektet her da, annet enn til den ressurslæreren.”* Det samme kommer han tilbake til da vi snakker om Ny Giv: *“Ny Giv var vi veldig godt fornøyd med. Det vi ikke var så fornøyd med, var at vi ikke fikk noen økonomisk støtte for å drive det.”* Harald snakker heller ikke om skolebygningen som en begrenset eller styrkende faktor.

4.4.2 Menneskelige ressurser

Når det gjelder den menneskelige faktoren, sier Petter: *“Jeg tror ikke det finnes, egentlig noe hemmende faktorer utover den personrelaterte biten da. Det er klart... folk er forskjellig, og noen sliter vel enda litt med å føle at de har funnet flyten på det der“.* Samtidig sier også Petter at

“det med kultur da. (Anonymisert) har jo gjennom historien vært kjent for kultur for læring... det har jo sammenheng med ledelse... Nå er jeg så heldig at jeg omtrent har bygd opp det kollegiet selv da. Jeg har skiftet ut alle unntatt en håndfull siden jeg kom hit. Så jeg vet jo hvem jeg har. Jeg har jo selv valgt dem, og plukket dem i forhold til

det høyeste nivået du kan få. Så jeg vet jo hva hver eneste her står for... når jeg kom hit i -95, så var det jo sammensatt kollegium med veldig aldersblanding, ja, veldig mange eldre da! Og det er ikke noe galt med de eldre, men de hadde jo sitt syn på saken. Du vet de har 60-70-tallets pedagogikk i lomma. Men nå har jo vi, ja, de som har fulgt med i utviklinga hele tiden.“

Gro beskriver at personalet har ønsket seg mer tid til “...å bruke mere felles tid enn vi har gjort og gi hverandre gode råd og opplegg og diskutere”. Når det gjelder de menneskelige ressursene ved skolen, sier Gro at: “Personalet stort sett er ganske åpne, og de er veldig engasjerte. De kan ha sine egne meninger, og det er ikke alltid det passer med det vi driver med, men det er veldig engasjement rundt det å drive god undervisning, synes jeg. Det er få som er uengasjerte, men det finnes jo det også.” Gro beskriver at det tidligere ikke var vanlig å bruke skolens resultater som strategi, men “når vi begynte for noen år siden å legge frem resultater og sånn... det har ført til bedre resultater på nasjonale prøver, men ikke eksamensresultater enda.” Videre forteller hun om skolens menneskelige ressurser: “De er selvfølgelig ikke like gode alle sammen, men vi har veldig sånn samarbeidskultur... det har vi hatt i alle år. Det samarbeides ganske tett på trinn, og det har alltid vært sånn at de som har gode ideer og lager noe, de deler med seg. Så en lærer av hverandre, og en ønsker å lære enda mer av hverandre.“

Morten forteller at han mener “at en hemmende faktor er arbeidstidsavtalen.” Han forteller videre at han mener mange rektorer ikke utnytter fellespotten med arbeidstid: “Bare tenk på skolefellestidspotten som rektor ikke rører. Du har 300 timer der du faktisk kan gi en del oppgaver som skal løses i fellesskap.” Morten beskriver videre der det på mange områder er slik at lærere føler de burde vært flere steder på en gang: “Utfordringen med å være små er at folk er på forskjellige trinn. Du klarer ikke å rendyrke trinn, for eksempel. Når det gjelder fagseksjoner er det alltid et sted du skulle ha vært.” I forlengelsen av denne refleksjonen utdyper han om tidsbruk: “Så er det jo ingen tvil om at, det er jo brannfakkelen det, at skal vi realisere ungdomsskolemeldinga og målet om kulturen vi snakker om, så er vi nødt til å ha ei anna arbeidstidsavtale. Skal vi få til faglig refleksjon og samarbeidskultur, så må personalet være tilgjengelig for hverandre i større grad enn i dag.“

Som leder forteller Morten at “det å få med alle, kan være krevende... Så har du en konkret utfordring med de som jobber deltid og som alltid er borte når det er fellestid... og går glipp av gruppemøtene og all ting i plenum. Det å klare å inkludere alle er en kjempeutfordring.“

Harald trekker selv frem tid som en faktor som i denne satsingen fremmet arbeidet, men som til daglig er en hemmende faktor i pedagogisk utviklingsarbeid: *“Det som var positivt, var det at man arbeidet systematisk med pedagogiske problemstillinger, at lærerne fikk tid, for det er vel et skrikende behov på en skole.”*

Harald trekker også frem at personalet jobbet i andre konstellasjoner enn til daglig: *“så var det veldig positivt at vi brøt opp... vi laget andre arbeidsgrupper enn de som de jobbet til vanlig i da. Vi brøt opp teamene både i forhold til kjønn og alder.”* Dette forteller han at var en positiv faktor som fremmet læringsarbeidet i lærergruppen.

4.5 Tiltak

I dette kapittelet har vi igjen valgt å kategorisere rektorenes beskrivelser etter hver enkelt kode. Her har rektorene kommentert alle kodene hver for seg.

4.5.1 Kompetanseheving

Nettverk og ungdomsskolens betydning for gjennomføring i videregående skole

Petter beskriver at hans skole har nettverk på flere områder: *“Spesielt fagene norsk, engelsk og matematikk... Og spesped. Og så har vi IKT i tillegg. Men samtidig så har vi samkjøring også på alle eksamensfag i forhold til muntlig eksamen... så skal vi blant annet ha møte i kroppsøving for å sy sammen det etter den nye planen.”* Petter forteller at nettverkene *“kan være både barneskole og ungdomstrinn eller noe er bare ungdomstrinn”*. De praktisk-estetiske fagene har også nettverk, forteller Petter: *“... og kunst og håndverk og mat og helse, de har jo møter og nettverk i systemet.”* I tillegg har de lagt opp til at *“administrasjonen har nettverk med de tre ungdomsskolene så har jeg med mine fire farmerskoler.”* Petter beskriver at skolen også har vært avhengig av å ha kontakt med videregående skole når de har gitt elever på ungdomsskolen mulighet til å forsere fag. Han sier *“Vi var avhengig av å ha en kontakt med videregående. For det er ikke alle lærere på ungdomskolen som er kompetent til å undervise i matematikk på første VG.”* Han beskriver også hvilken rolle han mener ungdomsskolen har når det gjelder at elever skal fullføre videregående skole: *“Jeg begynner allerede når jeg skal begynne å ta dem i mot i åttende å fortelle hvor viktig det er å jobbe og være forberedt på videregående... og følge dem opp på vandring i klassene minst to ganger i*

året. “ Petter forteller at han tar i bruk skolens statistikk og at de er “kjent for det at vi har god gjennomføringsprosent, og jeg forventer det at dere følger opp det. Og at de skjønner det at de er våre ambassadører... “ Videre legger Petter vekt på at dette er en god kultur ved hans skole, og han understreker: “Og jeg trur det er viktig å jobbe aktivt ut ifra skolen. “ Han beskriver at de de gjør dette ved at rådgiverne er tett på elevene og “i forhold til søking på videregående“.

Gro beskriver at de har flere ulike nettverk. “Det er nettverk med videregående skole, videregående skole da... der er det sånne fagmøter ca. fire ganger per år. Det har vært på de skriftlige fagene. “ Her har lærerne jobbet med vurdering der: “De har tatt med eksamensbesvarelser, og så har de lest gjennom og vurdert... hvordan ungdomsskolelærerne har vurdert og lærerne på videregående. “ Gro beskriver også at det for noen år siden var nettverk med barneskolene som sogner til hennes skole, og at det er snakk om å ta opp dette på nytt. Hun forteller at samarbeidet med barneskolene handler mest om “overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Det har vi ganske tett samarbeid på“. Når det gjelder samarbeidet med videregående skole, legger Gro vekt på at ungdomsskolen har en viktig jobb med å bidra til at flest mulig skal fullføre videregående skole. “Det henger sammen med det jeg sa i stad å tenke på at alle skal henge med. En må ikke tillate at en eneste unge detter av lasset på ungdomsskolen, for da kan du være ganske sikker på at de faller av lasset i videregående skole. “ Hun beskriver kjennetegn på elevene som står i fare for ikke å fullføre videregående skole, og sier: “Så det tenker jeg er veldig, veldig viktig. Hvis unga går ut herfra og har lært så mye de kan lære så har de det beste grunnlaget for å gjennomføre videregående skole... Det er viktig å starte å jobbe så tidlig som mulig... “

Morten forteller at de har et rendyrket nettverk: “En ting som er bra med den kommunen, er ledernetverket for ungdomsskolen. Vi møtes en gang i måneden, og da er det ledergruppene på fem ungdomsskoler. “ Han sier også at det er “rektorsamlingene, og vi har noe fagdager i kommunen. Det kaller jeg ikke nettverk egentlig, men de har noe skolering som de kaller det. “ Morten er opptatt av ungdomsskolenes rolle for å øke gjennomføringsgraden i videregående skole: “Det handler om... i bunn og grunn så handler det om gjennomføring i videregående skole. “ Han fortsetter ved å snakke om foreldrenes rolle: “Det jeg sier til dem når de kommer i åttendeklasse er at, dere må ikke slippe dem nå. Det er nå det begynner, og dere må virkelig være på. Og når vi kommer på vitnemålsutdelinga i tiende, så sier jeg det samme en gang til: Dere må ikke slippe dem nå, det er nå det begynner. Dere må være med dem på videregående. “ Han peker også på at det kommer frem i meldingen at ungdomsskolene skal

være opptatt av den utfordringen: *“Samtidig er det ganske tydelig i det første kapittelet egentlig på at det handler om at vi må få flere til å fullføre yrkesfaglig.”*

Harald forteller at han mener ungdomsskolen bør gjøre en jobb for å høyne det faglige nivået. Han beskriver: *“Vi må løfte elevene slik at de har en større kunnskapsbase når de begynner på videregående skole... vi ønsker jo å høyne resultatene, også for ungdomsskolene sin del.”*

Han beskriver også at han ikke er helt enig i at ungdomsskolen har mye av skylda for at elever ikke fullfører videregående skole: *“jeg vet ikke om jeg er enig i at det er ungdomsskolen som ikke gjør en god nok jobb. Vi vet jo at frafallet primært handler om mellom andre eller tredje året eller når de som er ferdig med andre året på yrkesfag skal ut i praksis, så er det ikke lærlingeplasser.”* Han avslutter med å peke på at det største frafallet er på disse elevene som *“begynner på påbygg og så stryker de der.”*

Utdanning/kurs

Petter forteller at *“folk er på 1-3 dagers kurs etter behov”*. Dette er noe de vurderer nødvendigheten av, og han sier: *“Vi har jo de der fagmøtene som er på ungdomstrinnet i forhold til eksamen og sånn. De utnytter vi jo.”* Når det gjelder etterutdanning med studiepoeng, har ikke noen på denne skolen deltatt på det.

Gro forteller at det har vært *“kursing for hele personalet ifm. Ungdomstrinn i utvikling”*. De har også hatt kurs: *“Gjennom det Gnistarbeidet nå så har høgskolen hjulpet oss, og vitensenteret (anonymisert) har vært her og vist frem praktisk anskuelsesmaterieell i regning.”* Gro beskriver også at det har hatt *“en forfatter som skulle prate om skriving i alle fag”*. Det gjorde også en annen ressursperson. Gro beskriver at dette fungerte godt. Når det gjelder utdanning med studiepoeng, forteller Gro: *“Nå har kommunen godkjent tre stykker nå som skal ut på utdanning så fremt de får plass... Tre stykker har vi hatt på sånn skolering tidligere.”*

Morten beskriver at flere lærere har vært på Ny Giv-kursing. *“Kollektivt så har vi det, og så har vi hatt Ny Giv-kursing. Der glimtet vi til og tømte skolen, sendte alle norsklærerne på lesing/skriving og alle i matte. Så har jeg sendt hele matteseksjonen til Trondheim på den novemberkonferansen,”* forteller han videre. Morten sier at alle var ute på kurs på hans skole forrige skoleår. Det er også noen hvert år som tar etterutdanning med studiepoeng finansiert av det offentlige. *“Jeg har hatt folk på gullkort, egentlig hvert år,”* avslutter Morten.

Når det gjelder kursing, forteller Harald at det *“har det ikke (vært) direkte knyttet til prosjektet.”* Han ble spurt om det hadde vært kursing i andre sammenhenger, og han svarte: *“Det har det vært noen år tilbake i tida. Ikke de siste årene nei.”*

Støtte fra UH-sektoren og utviklingsveileder

Petter beskriver i oppstartfasen at *“det nivået som skulle være vår støttespiller heller ikke var på nett. Nei, for å si det rett ut. Vi var nokså skuffet, det trur jeg jeg skal stå for. Over det som ble lagt frem i starten i alle fall.”* Petter peker på at det kunne være personavhengig, og peker på at *“om jeg setter meg ned noen timer og plukker fra direktoratet, så hadde vi nok kanskje kunne kommet med minst like bra resultat... de (høgskolen) plukker bare det som står der.”* Petter mener at det ikke er grunn til å *“skylde på høgskolen i seg selv heller, for vi må skylde på systemet fordi alt gikk så fort.”* Petter utdyper og mener at *“høgskolen skulle fått muligheten til å få god tid til å forberede seg på det har, men nå føler jeg de sitter og forbereder seg i etterkant...”* Petter mener at høgskolen skal være en idespreder og gi påfyll. Han sier også at *“jeg synes høgskolesystemet skal sette inn midler jeg, til å oppgradere personell akkurat med tanke på det her. At de burde ha det her i fokus. Altså en spesialist, en professor i det her.”* Han avslutter med å fortelle at lærere reagerer dersom høgskolesektoren skal undervise dem og konkluderer med at *“det er en vanskelig oppgave.”* Petter slår fast at *“De lærer av oss og vi i den første pulja vi blir på en måte prøvekaniner...”* Petter beskriver hvordan han ser på utviklingsveilederne: *“Det er jo veldig reallt med dem, men de er jo tilsatt nå. Og de kommer jo ikke ordentlig i arbeid før vi er ferdig.”* Han mener at det først og fremst er de som deltar i Ungdomstrinn i utvikling pulje 2 og 3 som får utnytte disse.

Gros skole hadde en utviklingsveileder fra høgskolen på Lillehammer. Hun forteller at denne ressurspersonen *“hjalp oss med å drive den prosessen”*. Hun slår fast at veiledningen og de interne kursene de hadde gjennom Ungdomstrinn i utvikling holdt bra nivå, og hun mener kvaliteten var god. Gro har ikke gjort seg opp tanker om ansettelsen av utviklingsveiledere. Hun sier: *“Det har jeg ikke gjort meg så mye tanker om egentlig, for jeg synes bare det var fint å komme i gang... Det er klart at det sikkert er litt sånn hastig, det å sette i gang før alt er på plass på en måte, men jeg tror ikke det er så veldig farlig, jeg. Jeg har ikke savnet det så veldig mye.”*

Morten beskriver at prosessen startet da de fikk beskjed av kommunalsjefen at de skulle være med i piloten på Ungdomstrinn i utvikling. Han sier: *“Så gikk vi skikkelig på trynet når vi*

kom til høsten da, så hadde noen bestemt at det var 300 timer, hver skole fikk 400 timer fra høgskolen, det var 300 timer regning og 100 timer klasseledelse. Det hadde i hvert fall ikke jeg bestemt. Det hadde jeg ikke hørt noen ting om.“ Han fortsetter å beskrive høsten med pilotering: *“Så hadde vi et seminar der høgskolen kom, og det var et foredrag om regning i alle fag og ut fra det foredraget prøvde vi å sy sammen et år da. Så var det en slengforelesning i ny og ne om klasseledelse, og så kokte det helt i kål.”* Han forteller videre at de 100 timene de var lovet, endte opp med to foredrag om noe de hadde hørt året i forveien. Morten fortsetter med å fortelle om at etter pilotåret *“hadde vi jo skjønt poenget da, og da tok jo vi styring på prosessen. Det var høgskolen som fikk styre piloten, og vi bare ble med og skjønte ikke at det var vårt prosjekt, ikke sant?”* Deretter ble det gjort en nøye bestilling fra skolen, forteller Morten: *“Da var målet å komme med en så god bestilling som mulig til høgskolemiljøet om hva vi ville satse på i klasseledelse... Vi landet på at vi ikke skulle jobbe med relasjoner, som alle andre gjør, for det følte vi var en styrke ved skolen, men vi bestilte i stedet læringskultur og høye faglige forventninger, motivasjon.”* Han avslutter med ros til høgskolesektoren: *“Da fikk vi det vi bestilte, og så ble det veldig bra.”*

Harald beskrev samarbeidet med høgskolen slik: *“Høgskolesektoren kom jo på banen etter hvert da. Vi hadde to økter med klasseledelse fra høgskolen, og det var veldig positivt.”* Han beskriver at det var to forelesninger, og at de *“tok tak i det han snakket om etterpå i de arbeidsgruppene”*. På spørsmål om det høgskolen presenterte traff behovet som var definert, svarte Harald: *“Det gjorde det da, ja, på de to forelesningene som vi hadde hatt.”* Harald hadde også refleksjoner om at utviklingsveilederne ble sent ansatt: *“Det burde jo ha kommet på plass før man startet pulje én da.”* Samtidig beskriver han at det er fint å få en samtalepartner. *“Jeg kjente på det at en blir veldig ensom i å kjøre det prosjektet,”* forteller han.

4.5.2 Ledelsesstrategier

Møter

Petter beskriver gjennom intervjuet mange møter som avholdes for å drifte skolen. Han beskriver at det er møter mellom ledelsen og to rådgivere. Han sier at *“Det er veldig viktig for rådgivere å ha informasjon, for de har selvstendige oppgaver. Delt seg imellom og informere oss hver uke fast.”* Når de skal diskutere saker bruker, de et pedagogisk team. Petter forteller at *“det vi vil endre på fra administrasjonen, det går jo gjennom det pedagogiske utvalget og*

ut til lærere der de drøfter det. Og så har vi felles plenum da på det i etterkant og trekker ut konklusjoner. Og så kan det komme innspill i fra lærere til oss, samme veien. Så drøfter vi det der, så blir vi enige i pedagogisk utvalg da og om vi går videre med det.“ Det legges opp til møter også i personalet ved denne skolen. Petter sier at

“vi har fast tid i perioder som lærere kan sammen gå inn og jobbe med det temaet. Og da er de delt i grupper. I regning så har vi fagrelaterte grupper. For der er det oppgave som går på fag og utvikle regning i alle fag. Så da fant vi ut at det var lettere at lærere kunne jobbe sammen i faget sitt. Det kom et opplegg her at en matematikklærer og en engelsklærer og så videre blanda, for da blir det så ulike opplegg på en måte.”

Petter sier at det å avsette fast tid gjorde at *“da følte lærerne at de fikk diskutere noe de til daglig ikke hadde tid til å gjøre ellers”*.

Gro forteller at de planlegger fellestida og det pedagogiske utviklingsarbeidet ved å ha *“et dagsseminar hvert halvår...”* De har også *“litt kortere møter nesten hver uke hvor vi planlegger fellestida på onsdager og sånn”*. Gro fortsetter med å utdype møtestrukturen: *“Så er det trinntid på mandager. Ganske sånn vanlig opplegg på det, og da har vi brukt den onsdagstida og slått sammen noen ganger til dobbeløkter og sånn...”* I fellestiden forteller Gro at de *“legger frem resultatene i plenum og prater om dem”*. De som jobber ved skolen, har også ytre ønske om å *“bruke mere fellestid enn vi har gjort og gi hverandre gode råd og opplegg og diskutere”*. Hun utdyper og forteller at en av overskriftene i den pedagogiske plattformen er: *“Skape et arbeidsmiljø som fremmer motivasjon og fremgang, bruke fellestid til faglig og pedagogisk utvikling, og tiltrekke seg og utvikle faglig kompetanse.”*

I forbindelse med møter er Morten blant annet opptatt av å ha nok tilstedeværelse for lærere. Han sier at da kunne *“vi ha fått gjort utrolig mye. For da kunne vi ha hatt møte hver dag.”* Morten beskriver at de hadde hatt besøk av Knut Roald. *“Han snakket mye om innhold på møter og lærende møter og møtekultur. Da ristet vi tak i plangruppa internt på egen skole,”* sier Morten. I forbindelse med drift av skolen sier Morten at *“en ting er å sikre god infoflyt og god oppdatering mellom ledelse og trinn”*. I møtene med plangruppa var det *“lite pedagogisk tankesmie... Vi ristet tak i det, og det ble allright. Da ble plangruppa også et sted der vi diskuterte strategi.”*

Morten er opptatt av *“delekultur, erfaringsdeling og det å etterspørre handlingen.”* Han forteller at han jobbet med prinsippet om at lærere fikk spørsmål som: *“Hva gjør du i klassa*

di for å ha god underveisvurdering?“ Deretter skulle det legges frem i felles møtetid: *“Legg fram om to uker i fellestid. Det er det mye kraft i,*“ konkluderer han. Han forteller også om at de har tatt i bruk tankene til Knut Roald. Blant annet i rektorsamlingene: *“Det er lett, det han snakker om, og når en bare gjør det, er det fascinerende hvor mye kvaliteten stiger. Så de ledernettsmøtene har blitt knallgode. Det er virkelig gode forberedelser fra den enkelte og en plan for hele året hva som skal tas opp og hvem som har ansvar.*“ Han beskriver at de nå har fått på plass den samme møtekulturen også i plangruppen:

“Da ristet vi tak i plangruppa internt på egen skole... En ting er å sikre god infoflyt og god oppdatering mellom ledelse og trinn. Det ble lite pedagogisk tankesmie, og vi snakket om at det må være begge deler. Ting som ble sagt i plangruppa, kom ikke alltid ned på trinnene. Vi ristet tak i det, og det ble allright. Da ble plangruppa også et sted der vi diskuterte strategi.“

På spørsmål om de bruker samme strategi på personalmøtene, svarer han slik: *“Ja. Det er en faktor for å få det til da. Veldig forutsigbare planer for bruk av tid i forhold til utvikling da.*“

Harald hadde brukt lærende møter som strategi i satsingen: *“Vi jobbet jo på en måte ut ifra metodikk, som heter lærende møter... opplegget handler om at en er forberedt, ikke sant, og at hver lærer tenker gjennom at det var viktig for meg da. Og sånn sett forankre det ved at lærerne må jobbe med det da.*“ Harald forteller også at de tok i bruk *“planleggingsdager ja, og så brukte vi fellestid, men den fellestida var systematisk da, og da hadde vi hver fjortende dag Ungdomstrinn i utvikling.*“

Samtaler

Petter forteller at han også er på besøk hos klasser for å informere: *“I dag så var jeg oppe hos tiende, for de skulle starte med tentamen, og så begynte vi å snakke.*“ Samtaler skjer også i mer uformelle fora som da han møter sjuendeklassinger. Han eksemplifiserer at samtaler med disse elevene kan handle om lekser. *“Det er det første de spør om når jeg kommer ut på barneskolen, det er jo mye lekser på ungdomsskolen.*“ Petter forteller at han også har uformelle samtaler med elever på sin egen skole. Han bruker matematikk som eksempel og sier: *“Søler dere vekk seks minutter nå da gjennom hele tiende (hver time), så er det jo 3,8 uker i løpet av året, det er jo 10 %.*“ Et annet eksempel vi finner i materialet, er at Petter forteller om at noen lærere synes det er vanskelig å endre undervisningen sin. Da sier han: *“Men når vi prater om det... så vil det endre seg uten at en kanskje merker det selv da.*“

Når det gjelder samtaler, forteller Gro at dette brukes i etterkant av at avdelingslederne er på skolevandring. *“De er også rundt og besøker klassene og har samtaler med lærerne etterpå.”* Hun kommer også med hentydninger til at det skjer uformelle samtaler om temaer som skal løftes frem, for eksempel i forbindelse med fagsamarbeid mellom ungdomsskolene. Gro forteller om at elevene blir tatt med på råd: *“Vi har spurt elevene når de sitter på FAU-møter og ...at den gode timen på (anonymisert skole) skal liksom være sånn og sånn.”*

Morten er klar på at han brukte samtaler som metode for å få plantet ideen om å jobbe med Meld. St. 22: *“Så var jeg jo krystallklar på at den skal vi jobbe med... som en liten skjult agenda... For å plante den litte grann, det var en strategi vi hadde.”*

Harald kommer inn på samtaler når han beskriver at han gjerne vil at lærerne skal snakke om pedagogikk, noe de tidligere ikke gjorde: *“Du møtte lærere som du vanligvis ikke snakket pedagogikk eller fag sammen med, og det var litt forløsende på en måte.”* Han kommer også inn på at det skulle være refleksjonssamtaler i ledergruppa i etterkant av kompetanseheving: *“Så vi tok tak i det han snakket om, etterpå i de arbeidsgruppene.”*

Skolevandring

Petter har tatt i bruk skolevandring som metode etter at de hadde valgt klasseledelse som satsingsområde. Han forteller at *“vi har da fulgt det opp, og blant annet nå så har vi klasseledelse i fokus når vi har såkalt skolevandring. Det har vi egentlig ikke hatt før, men vi har satt i gang det nå i etterkant av det opplegget der.”* Petters skole er bedt om å innføre forsøk med skolevandring satt i gang av kommunen. Han forteller at grunnen er at en del lærere føler seg usikre, og de skal *“følge opp de personene som uttrykker det”*. Han sier videre at *“det skal kanskje godt gjøres å ta alt... det skal være avtalt et område med den som er med på vandringa, fra ledelsen, og læreren”*.

Gro forteller at det er avdelingslederne som er *“de pedagogiske lederne på sitt trinn”*. Hun sier at det er de som er *“nærmest læringa som skjer i klasserommet”*. Når det gjelder skolevandring, er det de som *“er også rundt og besøker klassene og har samtaler med lærerne etterpå”*.

4.5.3 En praktisk, relevant, utfordrende og variert skole

Arbeidslivsfag, Ny Giv og valgfag

Petters skole har hatt arbeidslivsfag det siste året. Det viktigste var å finne folk som var egnet til det. Han sier: *“Vi hadde faktisk en yrkeskarriereveileder som vi ikke var klar over at vi hadde... så nye åttende selvfølgelig så vi har funnet en lærer som har vært ute i yrkeslivet før.”* Hans vurdering er at *“arbeidslivsfag er noe av det beste som har skjedd”*. Han avslutter med å vurdere språklig fordyping: *“Norsk fordypning og engelsk fordypning, for å si det rett ut, det.. Jeg skal ikke gråte når det ikke settes i gang.”*

Gro beskriver også at innføring av arbeidslivsfag har vært kjærkomment. *“Vi var med på starten der også, vi. Så det er femte året med arbeidslivsfag. Vi var med på piloteringen.”* Hun sier videre at de så et behov for dette, og det kom av at språklig fordyping ikke fungerte etter intensjonen. Hun avslutter med å si at *“vi heiv oss også rundt og ville ha eksamen første året vi hadde eksamen på tiende trinn. Så det var veldig spennende.”*

Morten har et kort og greit svar på hvordan skolen har jobbet med arbeidslivsfag: *“Det har vi ikke i det hele tatt.”*

Når det gjelder arbeidslivsfag, sier Harald at *“jeg er jo veldig glad for at det faget har kommet for alle”*. Han forteller at han ville innføre forsøk tidlig, men *“vi fikk ikke startet opp arbeidslivsfaget før det ble frigjort da”*. Harald avslutter med å si at *“det er et fag som gir et lite pusterom for de elevene som har behov for det. Som har litt vanskeligheter.”*

Petter er opptatt av at Ny Giv ikke skal være en happening for noen i slutten av tiende klasse: *“Vi driver på en måte litt Ny Giv nå også vi.”*¹⁰ Han utdyper og sier at denne elevgruppen er utfordrende å få motivert, men at *“det viktigste med Ny Giv eller tanken bak det, er oppfølginga helt til de er innenfor dørene på videregående. Oppfølginga, det er det som er stikkordet på Ny Giv.”* Han sier videre at han ikke har mye tro på et slikt intensivkurs, og derfor har de lagt kurset tidlig på året. *“Det finner vi mer givende. Og nå når det er ute av det totale systemet og har det selv, så er det mye enklere å gjøre det.”*

¹⁰ Intervjuet ble gjennomført etter at Ny Giv var avsluttet som prosjekt

Gro mener satsingen gjennom Ny Giv har vært bra for hennes skole. *“Vi fikk etter hvert skolert seks lærere på Ny Giv-metodikk, og det var jo flinke lærere.”* På den andre siden sier hun at hun er usikker på *“om det var helt verdt satsinga... så sterkt så seint med ressursene”*. Hun sier at *“det var nok nyttig for noen, men vi har snakket mye om det at vi ville nok heller brukt de ressursene tidligere”*. De har vært opptatt av å bruke prinsippene inn i vanlige klasser. *“De seks som fikk den skoleringen, har også hatt delingsøkter med de andre. Så det har dryppet litt på alle sammen, og det brukes det altså.”*

Morten forteller at de mente Ny Giv-satsingen var viktig. Han beskriver kursingen av de ansatte slik: *“Kollektivt så har vi det, og så har vi hatt Ny Giv-kursing. Der glimtet vi til og tømte skolen, sendte alle norsklærerne på lesing/skriving og alle i matte.”*

Harald sier *“vi var veldig godt fornøyd med Ny Giv-satsingen”*. Det de derimot ikke var fornøyd med, var at det ikke var mer ressurser knyttet til satsingen: *“Det vi ikke var så fornøyd med, var at vi ikke fikk noen økonomisk støtte for å drive det. Så det var jo kostbart for skolen.”* Harald forteller at de hadde sju timer per uke *“innenfor matematikk og norsk”*, og hans erfaring var at elevene var veldig positive og fornøyde.

Petter forteller at:

“for oss så er jo utfordringen å finne folk som kan ta det og gjøre det til vårt da. Men målsettinga og alt er jo der så... vi føler vi har ganske mange valgfag nå som er populære og. Problemet er at noen blir så populære at det blir nesten ikke noe igjen til andre. Så vi måtte kutte noen som vi da trodde var interessante, men det var jo andre igjen som ble mer interessante enn det vi trodde. Så vi må jo ha dobbelt opp med folk på noen av de gruppene der, som fysak for eksempel.”

Gro forteller at det ikke lå noen spesiell filosofi bak deres valgfagtilbud. *“Vi har sendt ut alle fagene på tilbud holdt jeg på si og tatt i mot påmeldinger og gitt et reelt tilbud... De aller største gruppene er jo da kroppsøvingsgruppene.”*

Morten forteller at skolestørrelse var en utfordring for dem: *“Utfordringa er at det er en liten skole da, men samtidig klarte vi nå inneværende år å tilby seks fag.”* Han beskriver at valgfagene har spredning innenfor interessefeltet til elevene, og at valgfag er *“av de virkemidlene det snakkes om, men det er jo bare 1,5 timer i uka”*. Han peker på at undervisningen er i ferd med å gjøres mer praktisk.

Harald er først og fremst opptatt av at valgfag er et pusterom for elever som er trøtte av teori i fagene. Han sier det er positivt med slike praktiske oppgaver og at det *“ikke minst er et pusterom i en tung hverdag“*.

Differensiering, tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter

Petter sier at *“nå får vi lov til å kjøre elevene i begge ender da“*. Han forteller at de flinke elevene kan *“tjene inn et år“*. Elevene som presterer dårligst, mener Petter at *“får veldig god oppfølging...“* Han sier at de på skolen hans *“håndplukker...lærere til de oppgavene“*.

Gro sier at de har *“gjort lite organisatoriske grep. Vi har hatt noen kurs.“* Først og fremst er det lærerne som er Ny Giv-lærere i vårhalvåret, som brukes som kurslærere i høstsemesteret. Hun sier: *“Det kunne vi ha tenkt oss å drive mer med...“* Avslutningsvis sier hun at de *“har sammenholdte klasser, og store klasser, og tenker at det er i utgangspunktet det beste“*.

Morten forteller at de har *“brukt veldig mye penger på å dele i små klasser, og det er en diskusjon som ligger og ulmer hele tiden“*. Han refererer til John Hatties forskning: *“Og Hattie har jo helt rett, han. Læreren endrer ikke atferd. Læreren gjør akkurat det samme om det er 20 eller 30 i klassen. Og endrer du ikke atferd, så blir ikke noe annerledes.“* Han mener at dette er en sentral prioritering som har ligget som premiss siden han ble rektor. Han sier videre: *“Men den synes jeg det er litt bra å pirke litt i...“* Blant annet forteller Morten at han har brukt denne inndelingen for å senke det han kaller sutring i personalet: *“Så vi har bevisstgjort veldig på å ikke ha sutring etter mer. De vil ha to-lærer og tjohei. Noen må hjelpe han, for han er så dårlig...“*

Når det gjelder differensiering, nevner Harald at skolen har hatt forsering av fag opp mot videregående. *“Det startet fem elever, dessverre datt fire av, så det er igjen én. Og det er et kjempepositivt tiltak da.“* Et aspekt som Harald starter på, men lar henge litt i luften, er økonomi. Han sier: *“Men det henger noen utgifter ved det...“*

Vedrørende neste skritt i skoleutviklingen, sier Petter at *“det kan tenkes at det her grunnleggende ferdigheter som skriving og lesing og burde ha en runde.“* Han sier at det allerede er fokus på at det skal jobbes med de grunnleggende ferdighetene: *“Lesekurs, da går det selvfølgelig litt inn på skriving. Så vi har jo inne i systemet vårt, men vekta ligger akkurat nå på regning. Og så har vi selvfølgelig IKT da... Den har vi en egen plan for og et eget opplegg for... Og skriving og lesing er jo presisert at skal inn som en naturlig del av fagene.“*

Gro forteller at *“vi har hatt mye fokus på grunnleggende ferdigheter som sikkert alle andre og når vi har laget halvårsplaner i fagene.”* Blant annet forteller hun at på fagplanene har de lagt *“til ei kolonne som heter grunnleggende ferdigheter for at de (lærerne) skulle tenke over hva de kunne gjøre for noe.”* Videre forteller Gro at det var kunst- og håndverksseksjonen som laget de beste planene sett i lys av grunnleggende ferdigheter. Gro reflekterer over hvorvidt lærerne har kompetanse på dette med grunnleggende ferdigheter: *“Det har kommet ganske bra under huden på folk hva grunnleggende ferdigheter er.”* De har også innført en mal for hvordan den *“gode timen”* skal være, og der er trening på grunnleggende ferdigheter med. Gro avslutter med å si at motivasjon henger sammen med *“å arbeide med grunnleggende ferdigheter i alle fag, og på tvers av fag”*.

Morten sier at fokus på grunnleggende ferdigheter *“egentlig er neste steg”* ved hans skole. Han sier han har vært på en konferanse og fått en *“aha-opplevelse”*. Nå er synet hans på grunnleggende ferdigheter slik: *“Å lære i et fag er å lese, skrive, regne, bruke digitale verktøy og utvikle seg muntlig på en måte som er relevant i faget. Dette er motsatt av vanlig tankegang,”* sier Morten. Han utdyper: *“Vi skal jobbe med de grunnleggende ferdighetene og så blir faget virkemiddelet... Vi har gitt oppgave til hver fagseksjon om at de skal ta tak i fagplanene. Et oppdrag de har fått er å synliggjøre honnørordene praktisk, relevant, utfordrende og variert i fagplanene.”*

Harald forteller at *“man kan jobbe med grunnleggende ferdigheter på flere ulike måter”*. Dette jobbet de allerede med da Meld. St. 22 kom, gjennom et prosjekt om lesing som gikk på tvers av skoler og kommunegrensener. Harald beskriver en effekt som han har opplevd: *“Det var jo på en måte at matematikk og naturfaglærerne oppdaget at de også var leselærere.”* Det ble fokus på lesing i alle fag, og flere metoder for lesing kom inn i klasserommene. Samtidig var det slik at *“det ikke løste... det her med regning i alle fag.”* Derfor ble konklusjonen at regning var fokusområde i *Ungdomstrinn i utvikling* på Haralds skole.

Fleksibilitet i fag- og timefordeling

Petter forteller at de ikke bruker den økte fleksibiliteten i fag- og timefordelingen som Meld. St. 22 legger opp til: *“Vi bruker jo ikke den biten i det hele tatt vi. Vi flytter litt på elever og gir dem noe ekstra styrke innenfor hvert fag. Det er jo innenfor 25 % -regelen...”*

Gro forteller at de heller ikke har brukt den økte fleksibiliteten i fag- og timefordelingen som Meld. St. 22 legger opp til: *“Vi har fulgt standarden veldig. Vi ga et tilbud i overgangsfasen*

da valgfagene kom, og vi skulle ha en halvtime mer i uka. Og så har vi hatt et par elever som vi har benytta den 25 prosent på, som har vært ute i jobb en dag i uka, men det er i veldig liten grad. Jeg tenker at vi må prøve å gi de tilbud innenfor skolen.“

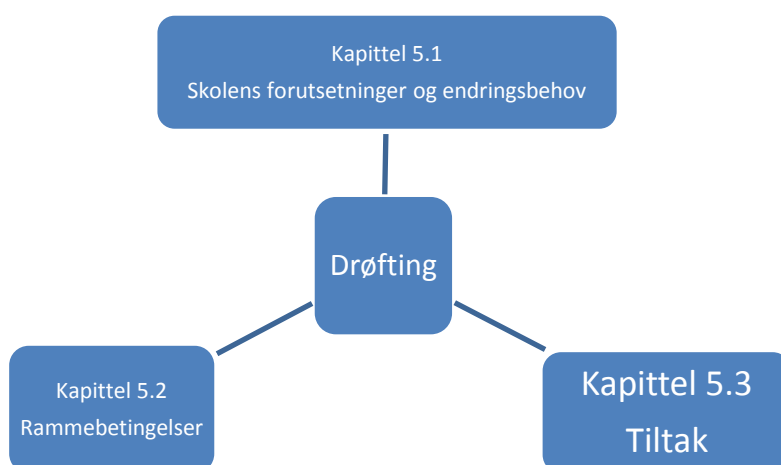
Morten sier at *“det ligger som den innbakte“*, underforstått at skolen han jobber på bruker den fag- og timefordelingen som ligger i læreplanen.

Harald forteller at de *“gjorde ikke noen grep på det. Vi brukte den rammen som ligger i fag- og timefordelingen.“*

5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte de fire rektorenes beskrivelser av hvordan de har fulgt opp styringssignalene fra Meld. St. 22. Vi vil se disse i lys av teorien som vi har presentert i kapittel to. Vi vil ta utgangspunkt i våre tre forskningsspørsmål og drøfte disse hver for seg, i hvert sitt underkapittel. Til hvert forskningsspørsmål tilhører flere koder som vi har beskrevet i figur 3-1, og disse vil bli sentrale i drøftingen. Kodene har vi jobbet frem gjennom å se vekselvis på teori og empiri, og vi vil gjennom å se dette i sammenheng komme frem til våre funn. Kodene er samlet i underkategorier, som på hver sin måte belyser forskningsspørsmålene og problemstillingen. De tre hovedkategoriene er “*skolens forutsetninger og endringsbehov*”, “*rammebetingelser*” og “*tiltak*”. Flere områder kunne ha vært belyst, men på grunn av oppgavens omfang har det vært nødvendig å avgrense antall områder.

Vi belyser problemstillingen fra ulike sider gjennom de tre hovedkategoriene. Vi velger å lage kapitler ut fra dem, men oppgaven skal ikke forstås slik at kapitlene er løsrevet fra hverandre. Vi tenker som Senge (2012), at leseren også må se på kapitlene på en systemisk måte. Det er når delene blir sett på i sammenheng at oversikten og helheten i datamaterialet kommer tydeligst frem. Kapittelinnstillingen er gjort for å systematisere og forenkle virkeligheten slik den presenteres i rektorenes beskrivelser. På denne måten mener vi å ha lagt til rette for at en kan identifisere både delene og helheten i datamaterialet.



Figur 6 Sammenheng mellom deler og helhet av drøfting

5.1 Skolens forutsetninger og endringsbehov

I dette kapittelet vil vi drøfte oppgavens første forskningsspørsmål:

“Hvordan beskriver rektor skolens forutsetninger for å bli en lærende organisasjon?”

Praktisk, relevant, utfordrende og variert

I Meld. St. 22 slås det fast at elevene på ungdomstrinnet skal ha et skoletilbud som er både praktisk, variert, relevant og utfordrende. Rektorenes oppfatning av disse begrepene kan ha betydning for hvordan utviklingsarbeidet blir lagt opp, og derfor valgte vi å spørre rektorene om hvilken mening de legger i akkurat disse begrepene. Alle rektorene mente at *“praktisk”* undervisning i stor grad handler om å sikre at det er elevaktivitet i undervisningstimene. Harald trakk frem at hvis en i større grad ser fag i sammenheng, så vil det ligge bedre til rette for å benytte seg av arenaene utenfor klasserommet. Petter og Gro var opptatt av at praktisk undervisning også kan handle om arbeid med grunnleggende ferdigheter innenfor aktiviteter knyttet til lesing og skriving. Morten konkluderte med at *”praktisk undervisning vil handle om elevaktivitet i en eller annen form.”*

Når det gjelder begrepet *“variert”*, oppfatter vi at rektorene har en ganske lik oppfatning av dette. Det innebærer at lærerne skal veksle mellom ulike arbeidsmetoder og læringsstrategier. På Gros skole er dette satt i system ved at de har nedfelt noen felles forpliktende prinsipper for den gode timen: *“Innledning med målsetting for å skape motivasjon, arbeidsøkt med varierte metoder, aktiviteter og trening på grunnleggende ferdigheter. Avslutning med repetisjon.”*

Slik vi ser det, tillegges begrepet *“relevant”* omtrent den samme betydningen av de fire rektorene. Gro sin beskrivelse *“da tenker jeg at det er relevant for elevene når de skjønner det er viktig å lære det de skal lære. At de ser at det er nyttig, at de ser at det henger sammen med livet ellers”* er dekkende for det de sier om dette. Harald peker på at relevans kan være ulike ting for ulike elevtyper.

Når det gjelder begrepet *“utfordrende”*, knytter rektorene dette først og fremst til tilpasset opplæring og samtlige legger vekt på at også de flinkeste elevene skal oppleve faglige krav som står i forhold til deres behov. Petter peker på at det nok tidligere har vært slik at undervisningen har blitt lagt på et middels nivå, med mål om å nå alle elevene. Det kan se ut til at rektorene har oppfattet budskapet om at lærernes undervisning skal bli mer praktisk,

varierte, relevant og utfordrende. Dette blir et utgangspunkt for det videre arbeidet med å utvikle skolene som lærende organisasjoner.

Vi ønsker å knytte rektorenes beskrivelser mot Senges (1990) begrep “*lederen som konstruktør*“. Hvordan rektorene ser på kjerneverdiene og visjonene til skolene, vil kunne ha betydning for hva det legges vekt på i utviklingsarbeidet ved den enkelte skole. Når Morten på sin side snakker om at praktisk “*har noe med elevaktivitet å gjøre*“, sier dette at han ønsker en skole som er preget av elevaktivitet. På den andre siden er Petter og Gro er inne på at også skriving kan være en praktisk aktivitet. Visjonen og kjerneverdiene til lederne og måten dette blir formidlet til lærere på, vil kunne legge føringer for hvilke undervisningsmetoder som brukes. Denne formidlingen skjer gjennom rektorrollen som lærer (Senge, 1990). Her realitetsorienterer rektorene sine lærere og gir begrepene innhold. Morten legger elevaktivitet i begrepet, mens Gro og Petter imidlertid risikerer å legitimere videreføring av en teoretisert undervisning. Dersom vi knytter dette mot kognitiv læringsteori, vil en slik legitimering handle om å knytte informasjon til de mentale bildene om undervisning som allerede eksisterer, og det kan stilles spørsmål om dette er læring i det hele tatt (Roald, 2012). Vi kan også knytte rektorenes beskrivelser av begrepene mot Senges (2012) disiplin om personlig mestring. Rektorene er i spenn mellom nåværende ståsted og personlige visjoner. De lederne som ser et behov for utvikling som er langt fra dagens ståsted, vil være i større spenn enn de som har lavere ambisjoner. Når Gro og Petter knytter begrepet praktisk sammen med skriving, kan dette tyde på at visjonene ikke er langt fra dagens ståsted. Dermed vil de oppleve å være i spenn i mindre grad enn det Morten legger opp til (Senge, 2012). På den andre siden er grunnleggende ferdigheter et viktig satsingsområde i *Ungdomstrinn i utvikling*. Meld. St. 22 legger vekt på at grunnleggende ferdigheter er en viktig del av arbeidet for at elever skal fullføre og bestå videregående opplæring. Derfor kan svarene deres være et forsøk på å sy sammen begrepsapparatet som Meld. St. 22 legger opp til, og det faglige fokuset som ligger til grunn i *Ungdomstrinn i utvikling*.

Oppfatning av styringssignalene

Morten skiller seg fra de andre rektorene ved at han er mer konkret når han gjør rede for hvilke styringssignaler som presenteres i Meld. St. 22. Han nevner spesielt at ungdomsskolene skal utvikles som lærende organisasjoner. Morten peker på ungdomsskolens ansvar for å levere fra seg elever med gode grunnleggende ferdigheter, slik at disse er godt rustet til å fullføre og bestå videregående opplæring. Felles for Gro, Morten og Petter er at de ser at

ungdomsskolene har en rolle i det å få elever til å gjennomføre videregående opplæring. Harald på sin side, gir uttrykk for at “*jeg vet ikke om jeg er enig i at det er ungdomsskolen som ikke gjør en god nok jobb.*” Han avslutter med å si at frafallet handler om det som skjer i videregående skole, særlig mangel på lærlingeplasser. På Petter sin skole har de jobbet med tiltakene i Meld. St. 22 siden meldingen kom. Han er likevel noe uklar i sin beskrivelse av styringssignalene. Dette kan kanskje forklares med at flere av tiltakene har vært inne i skolens styringsdokumenter i flere år og derfor ikke oppleves som nye lenger.

Rektorenes kunnskap om tiltakene og styringssignalene i Meld. St. 22 har innvirkning på i hvilken grad skolene lykkes med å være en lærende organisasjon. Senges (2012) første disiplin handler om personlige visjoner. I denne forbindelsen kan vi knytte sammen hvilke kunnskaper rektorene har, og hvilke visjoner de har for skolene de leder. Videre vil dette kunne påvirke hvilke mentale modeller lærerne har, og hvilke felles visjoner de skaper sammen. Innholdet i gruppelæring, som er Senges (2012) fjerde disiplin, vil være avhengig av hvilke kunnskaper rektor besitter. Dersom rektorene har nødvendig kunnskap om de nasjonale styringssignalene, kan de sammen kunne utvikle den lærende organisasjonen på en mer effektiv måte. Morten, som har konkrete beskrivelser av styringssignalene, ser ut til å ha gode forutsetninger for å drive utviklingsprosessen ved sin skole. Hvis Morten lykkes med å skape en kollektiv og individuell læring i organisasjonen, kan det føre til at lærerne og andre ansatte ved skolen han er leder for, vil kunne tenke systemisk (Senge, 2012).

Vi kan også se rektorenes kunnskap om Meld. St. 22 i lys av Bateson (2000) sine læringsnivåer. Hvilket læringsnivå skolene og deres ansatte kommer på, avhenger også av ledernes kunnskaper. På den ene siden kan høyt kunnskapsnivå hos rektor legge til rette for en gjennomgripende endring av læringskulturen. På den andre siden vil lavere kunnskapsnivå kunne gi læring på 0-nivå med bakgrunn i at handlinger i større grad vil skje automatisk og basert på rutiner (Bateson, 2000).

Rektorenes vurdering av skolens lokale endringsbehov

Våre informanter forteller alle at satsingsområdene i *Ungdomstrinn i utvikling* dekker utviklingsbehovene på deres skoler. Faktisk er det slik at ingen av dem har tanker om hvilke andre satsingsområder som kunne ha vært aktuelle. En mulig forklaring på dette er at innholdet i satsingsområdene klasseledelse, regning, skriving og lesing oppfattes som så åpent at rektorene kan legge det de vil i dem. På den måten får de muligheten til å bestille det de har

behov for. En annen mulighet er at de ikke har vurdert og kartlagt dette godt nok, slik at de i realiteten har tatt imot det tilbudet de har fått, uten å ha reflektert grundig over det. Rektorene forteller også at skolene har valgt satsingsområde uten særlig innblanding fra andre i denne prosessen.

Kartlegging og valg av satsingsområde – demokrati/medskapning

Rektorene hadde gjennomført ulike former for kartlegging på egen skole. Petter, Gro og Harald brukte ståstedsanalysen, men forskjellen på dem var at Harald forteller at de brukte ståstedsanalysen til å bekrefte det valget som allerede var tatt. Morten brukte ikke ståstedsanalysen, men et opplegg med gruppearbeid der de kjørte en forankringsprosess gjennom et helt år. For øvrig beskriver Gro at de brukte elevresultater, elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen. Hennes kartlegging fremstår som den klart mest grundige sammen med Mortens. De hadde ulik tilnærming, men de beskriver grundige prosesser begge to. Petter og Harald er imidlertid mer vage når de skal utdype kartleggingen. Petter sier: *“kartla litt rundt omkring”*, mens Harald sier: *“på sett og vis hadde vi vel en kartlegging”*. Mortens kartleggingsprosess fremstår som den mest demokratiske da ledelsen involverte personalet mye i prosessen. Hos Petter, Gro og Harald later det til at personalet har vært med å bestemme satsingsområdene, men vi mener at hos disse rektorene ble valget tatt mer tilfeldig, og gjerne i lys av hvilke satsingsområder de hadde hatt de siste årene.

Kultur i personalet

Petter beskriver en sterk ledergruppe som er enhetlig. Han er godt fornøyd med lærerne, og understreker at han har vært med på å tilsette de fleste av dem. Han beskriver at ansvar og lederoppgaver delegeres. Gjennom intervjuet er det ikke tegn til annet enn at lærerne har deltatt i utviklingsprosessen på en god måte. Gro forteller på sin side at det er god samarbeidskultur, men hun er også tydelig på at enkelte lærere ikke har bidratt i positiv retning. Hun er klar på at dette har gjort prosessen tyngre, og effekten har blitt dårligere enn den kunne ha vært dersom alle hadde bidratt med sine kunnskaper. Morten forteller også om en personalgruppe som var krevende å samle om et utviklingsprosjekt. Han beskriver en dårlig samarbeidskultur, og det var frustrasjoner rundt dette. Samtidig mener han prosessen har vært viktig for å utvikle kulturen på hans skole. Han sier at det nå snakkes mer om fag, og det samarbeides langt bedre. Men som han sier: *“vi er på ingen måte i mål...”* Harald sier at lærerne ikke er flinke nok til å utnytte mulighetene som finnes, men at utviklingsarbeidet har

hatt en forløsende effekt på flere områder. For eksempel snakkes det mer om pedagogikk, og det har oppstått nye arenaer for samarbeid på tvers av fag. Harald antyder samtidig at en del lærere er vanskelige å overbevise om at det er mulig å trekke nye tanker og metoder inn i undervisningen. Han konkluderer bestemt vedrørende problematikken med utviklingsarbeid ved egen skole: *“den største bremsen ligger nok på de lærerne som ikke opplever at det her har noen hensikt, ikke sant? At de ikke har endringsvillighet.”*

Vi vil knytte rektorenes mangel på refleksjoner om hvorvidt andre satsingsområder hadde passet deres skoler, til det teorien beskriver som læring 0-nivå (Bateson, 2000, Roald, 2012). Mangel på refleksjon kan være tegn på at en handler ut i fra automatikk, og at utviklingsarbeidet skjer fordi en er pålagt å delta. På en annen side gjør rektorene en kartlegging som gir dem informasjon om organisasjonen. Dette er et argument for at læringsnivået er noe dypere, det Bateson kaller læring I-nivå (Bateson, 2000, Roald, 2012). Det kan være forsøk på å øke dybden i læringen til læring II- eller læring III-nivå på Mortens skole. Ut ifra kulturen som beskrives der, kan handlingene til Morten tolkes som et forsøk på å endre læringskulturen ved skolen. Han beskriver selv at enkelte i organisasjonen er klar over problemet. Vi kan derimot si lite om i hvilken grad de har innsett forutsetningene og premissene for problemet, og det gjør at vi ikke med sikkerhet kan si hvor dypt læringen har skjedd. Det ser også ut til at Morten og Gro er de som i størst grad har forsøkt å kartlegge utviklingsbehovet på egne skoler, og det kan være et argument for at de vil ha mer kunnskap om problemene ved skolene de leder. Dette gjør at grunnlaget for dypere læring kan være til stede i større grad hos disse enn hos Petter og Harald som beskriver en mer tilfeldig kartlegging (Bateson, 2000, Roald, 2012). Vi kan sammenligne mangel på gjennomtenkte satsingsområder utover det som ble tilbudt gjennom Ungdomstrinn i utvikling med det Møller (2009) beskriver. Hun refererer til at vi ofte ser på handlinger i retrospektivt lys, og peker på at tankene kommer etter handlingen. Dermed skapes en mening i etterkant.

Irgens (2010) beskriver en del oppgaver som viktige, men ikke påtrengende i tabell 2-2. Gro, Harald og Morten forteller alle om at enkelte ansatte ved skolen har hindret arbeidet i denne kvadranten. Det gjelder spesielt oppgaven med å jobbe med felles planlegging og å utvikle fellesskapsverdier og prinsipper i egen organisasjon (Irgens, 2010). Petter på sin side beskriver en skolekultur som gjør at de har vært i stand til å prioritere disse oppgavene. Dette kan også ha hatt innvirkning på læringen ved de respektive skolene. Hvis vi knytter disse beskrivelsene til Wells' (1999) læringsssyklus, kan både de individuelle og de kollektive prosessene forstyrres om samarbeidskulturen ikke er god nok. Når enkeltpersoner ikke bidrar i

kollektivet, vil den totale kollektive læringen svekkes, men også læringen til det enkelte individ kan bli forstyrret (Wells, 1999). Roald (2012) sier at grunnlaget for ny handling og informasjon avhenger av kunnskapsbyggingen som gjøres i organisasjonen.

Det å jobbe kollektivt med kunnskap og utviklingsprosesser i forbindelse med deltakelse i *Ungdomstrinn i utvikling* kan være en metode i å sette ord på kunnskap som enkelte i organisasjonen besitter. Nonaka & Takeuchi (1995) vektlegger samspillet mellom det tause og det eksplisitte. Gjennom arbeidet med å skape en samarbeidskultur kan taus, individuell kunnskap bli eksplisitt gjennom dialogiske prosesser.

Når rektorene skal formidle sine mål for organisasjonen, kan en kultur preget av at enkeltpersoner ikke ønsker å delta i et utviklingsarbeid, være til hinder for skolens resultater. Senge (2012) snakker om hvilke mentale modeller mennesker har, og for rektorene kan dette gjøre at ledelsesstrategiene må justeres for å nå de som hindrer prosessene i organisasjonen. Senge (2012) hevder videre at en felles visjon for skolen vil øke kollektivets innsats for å nå målsettingene. På samme måte kan rektorene være i en situasjon der det blir krevende å skape en slik felles visjon, og selv om rektorene ønsker å legge til rette for gruppelæring, vil dette kunne ha redusert effekt (Senge, 2012). Vi kan ikke si sikkert hva som er årsaken til at individene som hindrer prosessen, gjør dette, men gjennom å yte motstand påvirker dette kulturen på skolen. Kulturen kan hindre også Senges (2012) femte disiplin, som handler om individenes evne til systemisk tenkning. En del av individene på skolene kan ha evne til å tenke systemisk, men både Gro, Morten og Harald beskriver at dette ikke er tilfelle for alle. Petter, på sin side, er den som i størst grad beskriver en kultur der individene kan tenke systemisk (Senge, 2012).

5.2 Rammebetingelser

I dette kapittelet vil vi drøfte oppgavens andre forskningsspørsmål:

“Hva hemmer og/eller fremmer arbeidet med å følge opp styringssignalene fra Meld. St. 22?”

Drøftingen tar utgangspunkt i rektorenes beskrivelser av de faktorene som hemmer eller fremmer oppfølgingen av styringssignalene som presenteres i Meld. St. 22. Vi vil komme inn på skolenes bygningsmasse, tilgang til utstyr og læremidler og de generelle økonomiske ressursene som rektorene har tilgjengelig. Vi vil også komme inn på tidsressurser, organisering og de menneskelige ressursene som skolene har.

Ytre faktorer

Det er primært Morten som beskriver at skolestørrelsen er en begrensende faktor. Han trekker blant annet frem at små skoler kan ha vansker med å gi et bredt valgfagtilbud. Mortens skole er den minste målt i antall elever og årsverk, og trolig er det slik at de andre skolene ikke har opplevd denne hemmende faktoren og derfor heller ikke fokuserer på den. Når det gjelder skolenes bygningsmasse, er det slik at mange skoler ble bygget på et tidspunkt der de praktiske fagene utgjorde en betydelig del av timetallet. Nye valgfag og arbeidslivsfag er eksempler på fag som vil trenge plass, rom og utstyr. Det kan det være slik at skolene allerede har egnede rom til å drifte disse fagene. En annen mulig forklaring kan være at dette er et område som skoleeierne har prioritert gjennom rehabilitering eller utbygging. Forklaringen kan også være at skolene foreløpig ikke har innsikt i hva som kreves for å kunne gjennomføre disse fagene på en god måte.

Det at verken Petter, Gro, Morten eller Harald trekker frem mangel på læremidler og utstyr, er også interessant i denne sammenhengen. Har de det de trenger for å kunne gi et godt tilbud? Eller kan dette forklares med at skolene har valgt bort de fagene de mangler utstyr og kompetanse til å sette i gang?

Når det gjelder økonomiske ressurser, beskriver Gro og Harald at de opplever at økonomien begrenser handlingsrommet. Gro vil gjerne redusere klassestørrelsen, noe som kan være viktig for å kunne gjennomføre praktiske aktiviteter, mens Harald vil ha økte ressurser til å gjennomføre tiltakene i Meld. St. 22. Dette i motsetning til Petter og Morten, som underveis i intervjuet har et annet fokus og heller peker på andre hemmende faktorer.

Organisasjonen må lære hvilke faktorer som hemmer og fremmer arbeidet. Roald (2012) knytter læringsbegrepet til å gjelde læring for den enkelte og læring for kollektivet, eller organisasjonen i dette tilfellet. Når vi ser på Wells' (1999) læringssyklus, ser vi at deltakerne i organisasjonen kan gjøre seg erfaringer individuelt. Deretter må dette settes ord på slik at det blir en kollektiv informasjon. Vi ser på det som rektors og hans eller hennes ledergruppes oppgave å knytte dette til kollektiv kunnskapsbygging. På denne måten bygges individuell innsikt som gjør skolene i stand til å løse utfordringen på en bedre måte (Roald, 2012). Vi kan også knytte dette mot Bateson (2000) sine læringsnivåer. Vi tolker svarene dit at handlinger skjer automatisk og ikke basert på bevisste valg. Bateson (2000) knytter dette til Læring 0-nivået. Rektorenes roller blir slik vi ser det å jobbe med Læring I- og Læring II-nivået i etterkant av at de gjør seg opp erfaringer (Bateson, 2000). Målsettingene i Meld. St. 22 er at

skolene skal endre praksis, noe som forutsetter læring på nivå II eller III. Gjennom våre data kan vi ikke se at læring har skjedd på nivå III, da organisasjonene ikke ser problemet, forutsetningene eller premissene for problemene. Dette gjelder da sett opp mot ressurstilgangen. På den andre siden ser vi at det ligger til grunn at det skal jobbes med skoleutvikling gjennom kommunikasjon og samhandling. Dette mener vi å finne belegg for å si at alle skolene gjør, og det kan bety at de på dette området er gang med læring på nivå II.

Grunnen til at rektorene i liten grad beskriver hemmende faktorer, kan være at de har lave målsettinger og drømmer for skolene de leder (Senge, 2012). Om dette er tilfelle, føler ikke rektorene at de står i spenn mellom visjonene og dagens ståsted. En kan da stille spørsmål om rektorene har et klart bilde av hva som kreves av skolene gjennom styringssignalene. På den andre siden kan det bety at rektorene har bidratt til å skape mentale modeller og felles visjoner som i mindre grad er styrt av ytre rammer og forutsetninger (Senge, 2012). På denne måten kan kollektivets innsats for å utvikle skolen overstyre følelsen av mangel på ressurser. En annen forklaring kan også være at rektorene tenker at oppfølging av styringssignalene er en pedagogisk utfordring som ikke krever økte rammer utover det de har tilgjengelig. Kanskje er det allerede slik at rektorene har bygget lærende organisasjoner der individene er i stand til å tenke systemisk (Senge, 2012). Samtidig er det interessant å spørre seg om vi ville fått andre svar om vi hadde spurt lærerne ved skolen.

Menneskelige ressurser

Når det gjelder tid som ressurs, knytter både Gro, Morten og Harald dette til lærernes arbeidstidsavtale. De sier denne er en begrensende faktor som gjør at utviklingsarbeidet går saktere enn de ønsker seg. Harald peker på at *Ungdomstrinn i utvikling* har gjort at de har ryddet møteplanene og prioritert dette prosjektet. Morten er også klar på at rektorer generelt ikke tør å røre den tiden lærere er på skolen uten å undervise. Petter på sin side sier de har tatt i bruk all denne tiden og bruker den til utviklingsarbeid. Gro peker på at lærerne ønsker seg mer tid til samarbeid, men dette har så langt ikke ført til at lærernes samarbeidstid på hennes skole har økt. Når det gjelder organisatoriske faktorer, er Gro, Morten og Harald opptatt av at de har strukturert tiden som skal brukes gjennom møtetider etc. Morten peker på at det er vanskelig å organisere samarbeidstiden på en liten skole der lærere er på flere trinn. Harald hadde delt opp vante konstellasjoner for å få maksimal effekt av utviklingsarbeidet. Petter var på sin side mest opptatt av at han kjente personalet godt etter mange år sammen med dem, og at møteplassene for samarbeid var klare og tydelige.

Vi tolker rektorenes beskrivelser dithen at alle var mest opptatt av lærerens betydning og anså dette som den mest fremmende, men også den mest begrensende faktoren. Alle rektorene sier de hadde noen utviklingsorienterte lærere som de brukte som katalysatorer i arbeidet med resten av kollegiet. På den andre siden mener vi å se at Gro, Morten og Harald er tydelige på at det var enkeltpersoner eller grupperinger av lærere som ikke bidro i positiv retning. Vi oppfattet at disse tre rektorene var ganske klare på det punktet, i motsetning til Petter, som la liten vekt på dette aspektet. Fokus på lærerens betydning gjelder heller ikke bare når det gjelder utviklingsarbeid, men pekes også på som en viktig faktor for elevenes læring (Hattie, 2013).

Når skolene til Petter, Gro, Morten og Harald skal jobbe for å bli lærende organisasjoner, har de både individuell og kollektiv læring i tankene. Roald (2012) peker på det samme, og han sier at kunnskap ikke bare er summen av det individene kan. Allikevel er det viktig for rektorene at lærerne har den individuelle innsikten som kreves for å utføre et arbeid med god kvalitet. På samme måte viser Wells' (1999) læringssyklus denne dynamikken mellom det kollektive og det individuelle. Det er komplementære former for læring som må være til stede. Vi vil peke på at her skjer mer av læringen på nivå II. Det er bevisste valg hos Harald som gjør at han deler opp de negative kreftene i personalet og legger til rette for at organisasjonen lærer gjennom kommunikasjon og samhandling.

Rektorenes fortellinger kan også ses innenfor det Irgens (2010) kaller konstruktør av den gode skolen. De legger til rette for kollektiv utvikling, og fordi driftsoppgaver i mange situasjoner skyver utviklingsoppgavene foran seg, rydder de vekk driftsoppgavene. De fokuserer heller på utviklingsarbeidet, primært i plenum eller i grupper slik vi tolker det. Skolene har altså prioritert oppgaver som felles planlegging og evaluering, utvikling av fellesskapsverdier, prinsipper og pedagogisk plattform, samt bygging av nettverk i kvadrant 2, som vi har skissert i figur 2-2.

5.3 Tiltak

I dette kapittelet vil vi drøfte oppgavens tredje forskningsspørsmål:

“Hvordan har skolen jobbet for å følge opp styringssignalene i Meld. St. 22?”

Nettverk og ungdomsskolenes betydning for gjennomføring i videregående skole

Petter forteller at de har utstrakt bruk av nettverk i hans kommune, både fagnettverk og nettverk for administrasjon og ledelse. Gro beskriver også at hennes skole deltar i fagnettverk. Morten trekker på sin side fram deltakelse i administrativt nettverk. Harald forteller at hans skole ikke har noen spesielle nettverk som de deltar i.

Vi ser at rektorene og kommunene har valgt ulike løsninger innenfor etablering av nettverk. Fra utstrakt bruk av dette hos Petter, til svært liten eller ingen nettverksaktivitet for Haralds skole. Petter, Gro og Morten beskriver nettverkene som nyttige arenaer for utvikling og koordinering. Gro er opptatt av at dette er en strategi for å sikre at skolene i denne kommunen jobber med satsingsområdene. Vi tolker Haralds svar dithen at det ikke har vært lagt kommunale føringer for å delta i spesielle nettverk, mens det hos Petter er det lagt til rette for en rekke ulike møtearenaer.

Deltakelse i nettverk kan knyttes til det Senge (2012) snakker om som systemisk tenking. Hos Petter er det mye bruk av nettverk, og det kan være en strategi for å skape et godt utdanningssystem i kommunen. På denne måten vil organisasjonen ikke bare lokalt på skolen, men også på tvers av skoler kunne oppleves som en enhet. Senge (2012) snakker om at deltakerne i organisasjonene må ha en helhetlig tilnæringsmåte til kompetansebygging, noe nettverksarbeid kan være et eksempel på. Senges (2012) fjerde disiplin kalles gruppelæring. I nettverk er det lagt til rette for kollektive læringsprosesser, og dette kan bidra til å utvikle den lærende organisasjonen. På dette planet har dermed rektorene ulike forutsetninger for å jobbe med organisasjonslæring. De som i størst grad utnytter nettverksarbeidet, vil også kunne knytte sammen individuell og kollektiv læring (Irgens, 2010). Samtidig er det viktig å være klar over at slikt nettverksarbeid ikke nødvendigvis er effektivt. Dersom møtene ikke er planlagte eller forberedte fra deltakernes side, er læringseffekten redusert. Dette kan knyttes til Roalds (2012) prinsipper for møtevirksomhet.

Utdanning/kurs

Når det gjelder kurs, beskriver Petter og Gro at de sender lærere på kurs etter behov. Morten satser på sin side på å sende mange lærere på de kursene han oppfatter som viktige for sin skole. På Mortens skole har også en eller flere hvert år fått tilbud om etterutdanning. Harald sier at det ikke har vært noe spesiell kursing de siste årene, men at noen sendes ved behov.

Vi oppfatter at Morten er den som i størst grad sender lærergrupper på kurs, som et ledd i skolens kompetanseheving. Han har prioritert å gi alle lærere i utvalgte fagseksjoner samme tilbud. Han bruker det som en metode for å utvikle den lærende organisasjonen. Petter, Gro og Harald kan også få en effekt av kursing for personalet, men slik vi ser det, er dette en strategi som prioriteres lavere fra deres side. Vi tolker også Morten dithen at han bruker denne strategien for å engasjere og utvikle de individene som jobber ved skolen. Med utgangspunkt i hans beskrivelse av kulturen på skolen, kan dette være et fornuftig grep.

Vi vil drøfte rektorene sin bruk av kurs som kompetansehevende tiltak ut i fra Wells' (1999) læringssyklus. Her er det et samspill mellom det individuelle og det kollektive, og rektorene kan få effekt på flere nivåer. For det første kan de personene som er på kurs, få et individuelt løft, og læringen starter. Dersom det brukes tid til tilbakemeldinger fra kursene på skolene i etterkant, kan effekten være at skolen som organisasjon også får ta del i den læringen som har skjedd. Hvis vi ser på Senges (2012) disipliner, kan rektorene gjennom å sende lærere på kurs og deretter ta opp aktuelle temaer i plenum senere, knytte mentale modeller som skapes sammen med den felles visjon som skolene har laget. Gruppelæring i etterkant av et kompetanseløft vil dermed kunne øke den systemiske tenkingen hos organisasjonen. Vi ser på Senge (2012) sine fem disipliner som på hver sin måte fungerer som katalysatorer på Wells (1999) læringssyklus. Dersom arbeidet med disiplinene fra rektorenes side er grundig, effektivt og bevisst, kan intensjonaliteten i Wells' (1999) læringssyklus øke. Hos de rektorene der bevissthetsnivået eller intensjonaliteten er lavere, kan læring både for individene og det kollektive reduseres.

Støtte fra UH- sektor og utviklingsveileder

Når det gjelder bidraget UH-sektoren har kommet med, er både Petter og Morten skuffet. De beskriver at de ikke fikk den støtten de var forespeilet. Gro mener på sin side at UH-sektoren bidro og hjalp til med å drive prosessen. Harald forteller at UH-sektoren kom inn etter hvert. Petter, Morten og Harald mener at utviklingsveilederne, som har blitt ansatt for å følge opp

ungdomsskolenes arbeid med *Ungdomstrinn i utvikling*, ble ansatt for sent, og at de ikke har kunnet utnytte denne samtalepartneren. Gro har på sin side ikke savnet denne hjelpen i særlig grad.

Svarene kan tyde på at rektorene hadde store forventninger til prosjektet og det UH-sektoren skulle bidra med. Det trekkes frem at kvaliteten er avhengig av hvilke personer som er med i prosjektet fra UH-sektoren sin side. Det blir kritisert klart og tydelig fra tre av fire rektorer, og de bruker ansettelsen av utviklingsveiledere til å understreke mangel på støttefunksjoner. Gro er den som er mest positiv til bidraget skolen hennes har fått.

Vi kan relatere det til Irgens (2010) sitt utviklingshjul. Rektorene snakker om denne skuffelsen i forbindelse med det kollektive utviklingsarbeidet, og det tyder igjen på at det var rom for skolene til å jobbe med utviklingsprosesser. Dette kan også ses i sammenheng med Senges (2012) fjerde disiplin som handler om gruppelæring. Det lå tilsynelatende til rette for slik læring, men tilbudet fra UH-sektoren var ikke det skolene hadde behov for, ifølge Petter, Morten og Harald. På den andre siden kan rektorenes mentale modeller og visjoner ha vært i utakt med det UH-sektoren mente at ville ha effekt, og enkeltlærere kan ha hatt en personlig utvikling av å ha deltatt i dette utviklingsarbeidet. Wells' (1999) læringssyklus tar høyde for at det er individuell læring som skjer, og dette kan være skjult for de rektorene vi har snakket med. Dermed kan organisasjonen ha lært gjennom at individene har fått større kunnskaper eller økt innsikt.

Møter

Våre fire informanter beskriver at de har driftsmøter og møter i pedagogiske team. Petter, Morten og Harald er de som tydeligst beskriver at de er opptatt av struktur i møtene. Morten og Harald har også hatt utviklingsarbeid med Knut Roald som invitert deltaker for å høyne kvaliteten på møtene. Petter på sin side beskriver punktene i Roalds (2012) lærende møter. Gro trekker på sin side frem erfaringsdeling som en strategi de har brukt i forbindelse med møter.

Vi ser ut ifra beskrivelsene at rektorene har et veldig bevisst forhold til møtene og at de ønsker kvalitet i disse. De har brukt teori for å jobbe med denne kvaliteten. Morten og Harald mener selv de har en systemisk tilnærming til møtene slik de gjennomføres i dag, noe som er en stor forbedring fra tidligere. Vi tolker rektorene dithen at de har brukt møtene med personalet til å plante pedagogiske tanker og forankre styringssignalene fra Meld. St. 22.

Rektorene beskriver også at tiltakene har blitt godt mottatt av de fleste lærerne, men at det er enkelte lærere som motsetter seg arbeidet.

Ved at det utarbeides en agenda for møtet, vil deltakerne bli mentalt innstilt på å diskutere sakene. De vil også ha mulighet til å forberede seg til møtet gjennom å sette seg inn i sakene som skal diskuteres (Roald, 2012). Møtelederen, i mange tilfeller rektor, får også mulighet til å kreve at alle er forberedt. I tillegg sikres det at saker som kommer opp er gjennomtenkte. Senge (2012) peker også på at manglende forberedelser gjør at organisasjonen ikke tar i bruk den kunnskapen som deltakerne eier, eller burde vært eiere av. Rektorene som har tatt i bruk Roald (2012) sine tanker om møter, sikrer at det er rom for kollektiv læring. Det vil gjøre deltakerne i møtene i stand til å prioritere oppgaver som ligger i Irgens' (2010) kvadrant 1 og 2 i figur 2-2. Først og fremst vil vi si at rektorene unngår oppgaver i kvadrant 4, og vi vil nevne trivialiteter og "venstrehåndsarbeid" spesielt. Senge (1990) peker på lederen som konstruktør, og denne lederrollen er opptatt av å forvalte mening. Vi mener å ha belegg for å si at en slik møtekultur gjør rektor bedre i stand til å løfte fram styringssignalene og tiltakene i Meld. St. 22 på en effektiv måte. Når rektorene snakker om at de legger til rette for erfaringsdeling, vil vi se dette i lys av Senge (1990) sin teori om rektor som lærer. Rektor bidrar til å løfte lærernes mentale modeller og utvikler ny kunnskap sammen med dem både individuelt og kollektivt. Dette bringer oss videre til Wells' læringssyklus (Wells, 1999, Roald, 2012) som knytter informasjon, erfaringer, innsikt og kunnskapsbygging sammen i et individuelt og kollektivt plan. Dette ivaretas på en god måte slik vi tolker rektorenes beskrivelser.

Samtaler

Våre fire rektorer synes alle å være opptatt av å gjøre seg kjent med elevene på sine skoler, både gjennom formelle og uformelle samtaler. Det kan være flere årsaker til at de er opptatt av dette. Ingen av dem sier at de bruker dette som en bevisst strategi, men det kan allikevel se ut til at de ser stor nytteverdi i å bygge relasjoner til elevene. Det samme gjelder overfor lærerne. Rektorene ønsker også der å bruke samtaler som en strategi. Harald sier blant annet at han er opptatt av å legge til rette for at lærerne skal snakke om pedagogikk. Morten er den som går lengst i å bruke samtaler med lærere som en metode for å dele sine tanker om pedagogikk. Han er tydelig på at han mener at dette har vært nødvendig for å oppnå de resultatene han har ønsket.

Ottesen (2011) mener samtalen er et av de viktigste redskapene skoleledere har. Rektorene i vår undersøkelse har ulike samtaler gjennom en skoleuke og et skoleår. De beskriver formelle og uformelle samtaler både med lærere og elever. Petter og Gro beskriver flest slike møter med elevene, og vi tolker at de gjør dette for å ha direkte kontakt med elevene på skolen. Når Petter, Gro og Harald har samtaler uten å beskrive dette som bevisste strategier, kan vi knytte dette til Læring 0-begrepet til Bateson (2000). Han ser på slike handlinger som vaner eller rutiner. Vi tar forbehold om at denne strategien er mer bevisst valgt enn det vi kan lese i datamaterialet. De kan utnytte disse samtalene som en forberedelse til dypere læring i andre situasjoner.

Morten framstår som langt mer strategisk og bevisst i prosessen med å forankre styringssignaler fra Meld. St. 22. Han bruker samtalene til å skaffe seg en relasjonell posisjon overfor lærerne for å gjennomføre de tiltakene han mener skal til for at skolen skal utvikles som lærende organisasjon (Møller & Ottesen, 2011). Ottesen (2011) peker nettopp på uformelle samtaler som en metode for å forankre ideer. Alle informantene forteller at de bruker uformelle samtaler til en viss grad, men Morten er den som gir inntrykk av å gjøre dette mest. Dette kan være for å komme i posisjon til å utøve makt. Han misbruker ikke makt, men er opptatt av å snakke med sine kollegaer (Møller & Ottesen, 2011).

Disse samtalene kan også knyttes til rektorenes læringssyn og deres ønske om å skape lærende organisasjoner. Når vi ser på Wells' læringssyklus (Roald, 2012), ser vi at individualitet er en faktor. En rektor i samtale med en lærer vil skape bevegelse i læringssyklusen. Når dette først skjer individuelt, kan det tas med i det kollektive arbeidet, for eksempel i møter eller andre samarbeidssituasjoner. Rektorene utnytter det sosiokulturelle perspektivet, der læring er en prosess hvor informasjon tolkes og reorganiseres i nye mentale modeller (Roald, 2012 s. 103).

Når rektorer velger å snakke med lærere individuelt, kan det også bety at de ser behovet for å jobbe med den enkelte lærerens læring på et dypere nivå (Roald, 2012). Rutinediskusjoner er eksempler på "*overflatelæring*". Hvis rektorene derimot makter å få lærerne til å se skolens målsettinger og visjoner, vil læringen skje på et dypere plan. Læringen kan også knyttes til Batesons (2000) læringsnivåer, der målet er å oppnå læring på et dypere nivå.

Skolevandring

Petter trekker frem skolevandring som en metode han bruker for å følge opp at prinsippene man er enige om på skolen, faktisk følges opp i praksis. Det gjelder både pedagogiske prinsipper og forhold som kan relateres til personalsaker. Gro forteller at hun er ute og besøker klasser, men at det er avdelingslederne som følger opp klassene og lærerne tetttest. Morten og Harald gjennomfører ikke skolevandring satt i system. Skolevandring er ikke nevnt som tiltak i Meld. St. 22. Allikevel trekkes det frem av to av rektorene som en metode de har brukt for å følge opp styringssignalene. At Morten og Harald ikke satser på skolevandring, bør slik vi ser det, ikke tolkes som at de ikke følger opp styringssignaler, men at de har valgt andre metoder. Metoden vil Petter og Gro få direkte eller indirekte kunnskap om organisasjonen de er ledere for. Petter vil danne seg inntrykk ut ifra egne observasjoner, mens Gro vil få annenhånds kunnskap gjennom sine avdelingsledere. Petter på sin side vil få en dobbelt effekt, da han både vil høste egne erfaringer og innhente informasjon. Det vil, slik vi ser det, ligge godt til rette for å skape ny kunnskap både for han personlig, men også for skolen som organisasjon (Wells, 1999). Petter jobber på en slik måte at han reduserer sannsynligheten for læring på 0-nivået til Bateson (2000). Vi vil argumentere for at Petters handlinger kan knyttes til læring III-nivået der han jobber for at organisasjonen skal løsrive seg fra konteksten som foregår på lavere nivåer. Petter har, slik vi ser det, definert problemet og jobber for at organisasjonen skal gjøre det samme.

Gro legger på sin side til rette for at avdelingslederne både kan jobbe med egen læring og kollektiv læring. Dersom ledergruppa har definert skolens behov, forutsetninger og premissene for behovene, kan de jobbe med læring på nivå III. Det er vanskelig å slå fast dette, men vi mener å ha belegg for å si at læring skjer på nivå II der det jobbes med læring av læring gjennom kommunikasjon og samhandling (Bateson, 2000). Nonaka & Takeuchi (1995) er opptatt av å sette ord på taus kunnskap. Ved å høre på stemmene i organisasjonen og oppleve deres handlinger vil Petter også kunne gi en stemme til denne tause kunnskapen, eller det Nonaka & Takeuchi (1995) kaller eksternalisering. Videre vil Petter kunne kombinere kunnskapen fra ulike hold og gjøre denne til sin tause kunnskap, noe som kalles internalisering (Roald, 2012). I en slik prosess vil også Petter kunne dele denne eksplisitte kunnskapen og bidra til at den internaliseres hos de andre medlemmene i organisasjonen.

Ved at Morten og Harald ikke har tatt i bruk skolevandring som metode, kan de stå i fare for å miste en mulighet og en arena for å fremme læring i organisasjonen.

Arbeidslivsfag, Ny Giv og valgfag

Petter, Gro og Harald er alle godt fornøyd med at arbeidslivsfaget kom. De har også den samme oppfatningen om at verken norsk eller engelsk fordyping vil bli savnet som fag. Gros skole var på sin side med i piloteringen av dette tilbudet, og de har også gjennomført eksamen i faget. Mortens skole har ikke hatt tilbud om arbeidslivsfag for sine elever før inneværende skoleår.

Gro, Morten og Harald er alle positive til satsingen Ny Giv. De har brukt satsingen som et tiltak for læring også for lærerne ved sine skoler. De har kurset folk og lagt til rette for å dele erfaringer. Petter forteller at de har jobbet etter en lignende modell i flere år, men de legger ressursen tidligere i skoleløpet enn til vårsemesteret i 10. klasse. Han mener det viktigste er å motivere elevene til å starte på videregående skole. Gro og Morten mener også at pedagogikken har kommet inn i klasserommene slik at det ikke bare er elevene med Ny Giv-status som nyter godt av satsingen.

Skolene til Petter, Morten og Harald har valgt valgfag for å gi elevene muligheten til å velge bredt ut i fra sine interesseområder. Gros skole tilbyr fag som de har lærere til å undervise i, men har ellers ikke hatt en spesiell filosofi bak disse fagvalgene. Rektorene er enige om at dette er et tilbud som skal gjøre skolehverdagen mer praktisk. Harald påpeker at dette er viktig for skoletrøtte elever.

Felles for disse tiltakene, er at vi opplever at rektorene er mest opptatt av om de har tilbudet eller ikke, eller i hvor stor skala tilbudet er gitt. Unntaket er arbeidslivsfag, der rektorene ganske unisont beskriver at tilbudet erstatter et fordypningsfag som ikke har fungert etter intensjonen. Arbeidslivsfag er som de beskriver, et tiltak som skal fungere etter Meld. St. 22 sin intensjon om å skape en praktisk, relevant, utfordrende og variert skole. Petter, Gro og Harald knytter tiltakene primært mot begrepet praktisk, mens vi opplever at Morten i større grad knytter tiltakene til alle de fire prinsippene vi tidligere har definert. Vi mener å se at rektorene sitter i et spenn mellom løpende oppgaver og utvikling i organisasjonen. (Andreassen et al., 2010). De fire rektorene har innført tiltakene som er pålagt dem. Dette er drift av skolen, som ofte blir prioritert. I samtalene med rektorene mener vi at de dekker to av tre faktorer som ofte trekkes frem som årsaker til at drift blir prioritert før skoleutvikling (Andreassen et al., 2010). Morten og Petter peker derimot på at de savner tid til utvikling, og mener arbeidstidsavtalen er en hemmende faktor.

Videre er innføring av et tiltak læring på et grunt nivå. Roald (2012) sier at ved å jobbe med læring på et dypere nivå vil medlemmene få innsyn i mer komplekse mønstre i organisasjonen. Rektorene beskrev alle at det var enkelte ansatte ved skolen som bremsset opp utviklingsarbeidet. Samtidig fortalte de at de mener dette er i ferd med å bedre seg. Det kan se ut til at rektorene i dette tilfellet har tatt i bruk strategier som bidrar til at disse personene øker sin kompetanse individuelt. På denne måten øker også den kollektive kompetansen, og vi vil kunne se dette i sammenheng med Wells (1999) sin læringssyklus (Roald, 2012). Her vil individuelt bygget innsikt og erfaring bidra til økt kollektiv informasjon og kunnskapsbygging.

Differensiering, tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter

De fire rektorene forteller at de har fått større rom for å differensiere for elevene etter at Meld. St. 22 kom. Petter og Harald trekker spesielt frem at det legges til rette for å forsere fag fra videregående skole. Gro forteller at de har gjort få grep på dette området. De har gjennomført noen intensivkurs. Morten på sin side er opptatt av at det er brukt mye ressurser på delingstimer. Han peker på at dette ikke har effekt og knytter påstanden til Hatties (2013) forskning. Dette er noe han har brukt for å bevisstgjøre lærere og få dem til å endre praksis.

Vi tolker rektorenes svar i den retning at fokus på grunnleggende ferdigheter er et styringssignal de har oppfattet og jobber med. De er alle i gang med *Ungdomstrinn i utvikling* og har valgt en av de grunnleggende ferdighetene som fokusområde. Petter nevner alle de grunnleggende ferdighetene, og Gro forteller at de er blitt integrert som en egen del av fagplanene. Morten beskriver at de grunnleggende ferdighetene skulle sys sammen med begrepene praktisk, relevant, utfordrende og variert på hans skole. Harald er på sin side klokkeklar på at alle hans lærere skal være leselærere.

Rektorene viser at de har kunnskap om lovverk og forskrifter vedrørende differensiering. De viser også at de vet at det skal være fokus på grunnleggende ferdigheter, og spesielt Gro snakker mye om at dette er forankret i skolens styringsdokumenter. Hun beskriver også at dette er noe som det har blitt stilt krav om fra kommunens side. I denne sammenhengen jobbes det med å etablere rutiner og handlingsmønstre, noe som handler om læring på ulike plan (Bateson, 2000). På den ene siden vil vi argumentere for at det er læring på nivå I, da innføring av fokus på grunnleggende ferdigheter gjennom vurderingssystemet er en tydelig endring av praksis (Bateson, 2000). På den andre siden kan vi se tegn til at det er læring på

nivå II, da Gros skole prøver å legge opp til en endring av egen læring, eller deuterolæring. Det er mulig å tyde Gros svar i den retning at skolen er i ferd med å lykkes med å se mønstre mellom delene i kunnskapen (Senge, 2006). Vi tolker Gros og Petters svar dithen at det jobbes med mange ulike tiltak fra Meld. St. 22, og arbeidet koordineres gjennom de skriftlige planene. Senge (2006) sier at hvor dypt organisasjonen lykkes med å komme, avhenger av hvor godt de klarer å se fremover, heller enn bakover i tid. Gro beskriver at det finnes enkeltpersoner som bremser skolens utvikling. Dette kan hindre skolen i å oppnå de dypeste nivåene av læring (Senge, 2006). Petter på sin side, som forteller at han har rekruttert hele kollegiet selv, vil trolig ikke bli påvirket av denne faktoren i like stor grad.

Fleksibilitet i fag- og timefordeling

Et av tiltakene som presenteres i Meld. St. 22, er fleksibilitet i fag- og timefordeling. Ingen av rektorene sier de har tatt denne muligheten i bruk, annet enn at enkeltelever hos Petter og Gro har fått noe justerte timeplaner tilpasset deres behov.

Vi mener å kunne hevde at ingen av rektorene så langt har utnyttet handlingsrommet som kan ligge i en annen fag- og timefordeling. Det kan være fordi de ikke har satt seg inn i denne muligheten. En årsak til det kan være at de ikke har sett behovet. Alternativt kan det skyldes at de har tatt et bevisst valg om at ikke bruke denne muligheten.

Rektorer som har tatt i bruk dette styringssignalet, kan ses på som ledere som er i stand til å tenke systemisk. Senge (2012) sier at rektorer som tenker systemisk er i stand til å se organisasjonens oppdrag, målsettinger og visjoner på en helhetlig måte. Begreper som trekkes mye frem i Meld. St. 22, er “praktisk“, “relevant“, “utfordrende“ og “variert“. Elever som går i ungdomsskolen, er ulike, og et betimelig spørsmål er om nøyaktig samme fag- og timefordeling er optimal for alle elever. Samtidig er dette et tiltak som krever mye organisering på ledernivå. Rektorene sier at de bruker den fastlagte fag- og timefordelingen. Det kan se ut til at dette er noe som gjøres som rutinehandlinger, noe som vi vil knytte til læring på Batesons (2000) 0-nivå. Fordelen med dette er at det gir en viss stabilitet. Det kan også være andre årsaker til at styringssignalet ikke er fulgt opp. Det kan være en mangel på kreativ spenning mellom dagens ståsted og rektorenes mål og drømmer (Senge, 2012). Det kan også være slik at skolen er i en prosess der det ikke er skapt en felles visjon som inneholder denne muligheten på det tidspunktet vi intervjuet rektorene.

6 Konklusjon og videre forskning

Avslutningsvis vil vi i dette kapittelet presentere svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Vi har også gjort noen refleksjoner vedrørende forskningsmetoden vi har brukt.

6.1 Hovedfunn

Vi tar utgangspunkt i oppgavens empiri og analysene vi har foretatt, og vil gi et svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Problemstillingen er:

”Hvordan beskriver rektorer at de følger opp styringssignaler i lys av målet om å bli en lærende organisasjon?”

Vi har tidligere presentert tre forskningsspørsmål som på hver sin måte belyser problemstillingen:

1. Hvordan beskriver rektor skolens forutsetninger for å bli en lærende organisasjon?
2. Hva hemmer og/eller fremmer arbeidet med å følge opp styringssignalene fra Meld. St. 22?
3. Hvordan har skolen jobbet for å følge opp styringssignalene i Meld. St. 22?

6.1.1 Svar på forskningsspørsmål

“Hvordan beskriver rektor skolens forutsetninger for å bli en lærende organisasjon?”

Petter gir uttrykk for at skolen har et samkjørt personale med stor grad av felles mål og visjoner. Gro, Harald og Morten beskriver at det finnes enkelte motkrefter i deres personalgrupper, noe som betyr at grunnlaget for å bli en lærende organisasjon svekkes. Gro og Morten har kjørt grundige forankringsprosesser. Dette vil normalt gjøre skolenes forutsetninger for å bli en lærende organisasjon bedre, fordi en tar utgangspunkt i skolens ståsted. Alle rektorene sier at gjennom *Ungdomstrinn i utvikling* har de fått et prosjekt som dekker de utviklingsbehovene skolene deres har. Dette gir et godt utgangspunkt for utviklingsarbeidet. Samtidig kan Gro og Petters definisjon av “praktisk“ undervisning tolkes til å ligge tett opp mot det skolen tradisjonelt sett er kjent for å gjøre mye av, nemlig skriving.

Dette kan tyde på at spennet mellom dagens skole og den skolen de jobber for å skape, ikke er stort. Mortens definisjon av “praktisk“ undervisning innebærer elevaktivitet. Vi tolker denne definisjonen som mer ambisiøs og lenger fra tradisjonell undervisning.

Innholdet i *Ungdomstrinn i utvikling*, herunder det å bli en lærende organisasjon, oppfattes som relevant for de fire rektorene vi har intervjuet. Det dekker deres skolars behov. Ingen av dem klarer å komme på andre behov enn de som løftes frem i satsingen. Ved bruk av ulike metoder av kartlegging har de skaffet seg et bilde av skolens behov for videre utviklingsarbeid. Morten har kjørt det han kaller en demokratisk prosess der konklusjonen var sammenfallende med det behovet han hadde selv hadde sett på forhånd. Petter og Gro brukte ståstedanalysen sammen med mer generell kartlegging og “betraktninger“ av skolens behov. Harald hadde en prosess der personalet deltok i valget. Ståstedanalysen ble brukt som en bekreftelse.

Manglende endringsvilje blant enkelte ansatte pekes på som en utfordring på tre av fire skoler. Avhengig av antallet og deres rolle/posisjon vil dette gjøre forutsetningene for å lykkes dårligere. Vi vil si at denne mangelen på endringsvilje er en trussel mot skolenes forutsetning for å utvikle den lærende organisasjonen, og arbeidet vil ta lengre tid.

Skolenes behov er kartlagt, og rektorene mener tiltakene som er kommet gjennom *Ungdomstrinn i utvikling* er godt egnet.

“Hva hemmer og/eller fremmer arbeidet med å følge opp styringssignalene fra Meld. St. 22?“

Flere av rektorene peker på at begrenset økonomi er en hemmende faktor når det gjelder å følge opp målet om å få en mer praktisk, variert, relevant og utfordrende skole. Dette knytter de mot muligheten de har til å tilsette flere lærere heller enn å fokusere på innkjøp av utstyr og læremidler eller ombygging av skolen. De mener at større lærertetthet i klasserommet gir bedre forutsetninger for å ivareta styringssignalene.

Rektorene opplever dessuten at det er vanskelig å sette av nok tid til samarbeid. Det er ikke slik at læringen kun skal foregå når alle lærere sitter samlet, men samarbeidstiden er viktig for å sikre kontinuitet og framdrift i arbeidet. Det hersker allikevel ingen tvil om at rektorene samlet sett ser på læreren som den viktigste hemmende *eller* fremmende faktoren. Ingen av de ytre faktorene blir trukket frem som i nærheten av like viktig som læreren. Ingen av rektorene velger å legge frem manglende utstyr, mangler ved skolens utforming eller andre faktorer som

mer viktig. Vi tolker rektorene dithen at de mener satsingen på å utvikle den lærende organisasjonen først og fremst er et pedagogisk og kompetansedrevet spørsmål.

“Hvordan har skolen jobbet for å følge opp styringssignalene i Meld. St. 22?”

Når det gjelder bruk av nettverk for å bygge kompetanse, deltar Petters skole i klart flest samarbeidsfora. Morten og Gro deltar i enkelte nettverk, mens Harald beskriver at de deltar i svært få nettverk. På dette området er rektorene delvis prisgitt at kommunene og fylkeskommunene initierer en del av nettverkene. De har selv nettverk med barneskolene, blant annet for å sikre en god overgang mellom barneskole og ungdomsskole. Fagnettverk er det derimot lite som tyder på at er mye brukt, men det finnes enkelte tilfeller av dette hos Gro og Petter.

Morten har lagt opp til omfattende kursing av personalet. Dette er et ledd i at han ønsker å utvikle individene i organisasjonen for å utvikle den lærende organisasjonen. Petter, Gro og Harald legger opp til kurs ved behov, men vi tolker dem dithen at de har et mer distansert forhold til om dette kan være en arena for utvikling av den lærende organisasjonen. På Mortens skole har det også vært noen som har tatt utdanning som gir studiepoeng, hvert år. Det har de andre rektorene ikke nevnt, og dette er også et tegn på at Morten er den som vil kunne utnytte dette i sin lærende organisasjon.

Gro mener at hun har fått god hjelp til å utvikle sin organisasjon av aktuell samarbeidspartner innenfor UH-sektoren. De andre rektorene er på sin side skuffet over hvilket bidrag deres samarbeidspartnere har kommet med. Felles for alle rektorene er at de har ønsket å utnytte eksterne bidragsyttere i utviklingsarbeidet for å øke læringseffekten. Petter, Morten og Harald var kritiske til at utviklingsveiledere er ansatt i etterkant av at de har gjennomført oppstarten av *Ungdomstrinn i utvikling*. De mener de har mistet en mulighet til å effektivisere arbeidet med å utvikle den lærende organisasjonen, mens Gro på sin side sier hun ikke har savnet det.

Når det gjelder andre tiltak, har rektorene valgt ulike løsninger for å utvikle sine lærende organisasjoner. Morten og Harald har effektivisert organisasjonen gjennom å satse på lærende møter. De beskriver selv at de har hatt stor utvikling på effektiviteten og har økt læringskapasiteten på denne måten. Gro og Petter beskriver at de har mer tradisjonelle møtестrukturer og ikke har hatt noe ekstra fokus på denne metodikken.

Alle rektorene har vært opptatt av å gjennomføre uformelle og formelle samtaler. Dette har de gjort med begrunnelser om at de ønsker å drive relasjonell ledelse, og å ta “puls på skolen”.

Morten hadde på sin side en tanke om at han måtte snakke med enkelte lærere for å bevege dem i den retningen han ønsket at de skulle gå. Skolevandring er tatt i bruk delvis med samme hensikt, og rektorene som har satt i gang dette, kan også få en læringseffekt hos den enkelte ansatte som observeres.

Alle rektorene har innført arbeidslivsfag, valgfag og Ny Giv. De er gjennomgående positive til tiltakene, og knytter dette til at det gjør skolehverdagen mer praktisk for mange elever. Vi kan i denne oppgaven bare konkludere med at tiltakene er innført. Vi kan ikke si noe om tilbudenes innhold og kvalitet.

Vi vil se på tiltakene differensiering/tilpasset opplæring, fokus på grunnleggende ferdigheter og fleksibilitet i fag- og timefordelingen i sammenheng. Vi mener å kunne si at rektorene samlet sett har utnyttet disse mulighetene i liten grad. Unntaket er at det har blitt et større fokus på grunnleggende ferdigheter. I tillegg gir skolene elever mulighet til å ta fag på videregående nivå på ungdomsskolen, noe som er knyttet til differensiering for elever som presterer på høyt nivå. Det kan se ut som skolene først og fremst har tatt tak i og gjort noe med de mest konkrete og til dels obligatoriske tiltakene. Når det gjelder andre tiltak, ser det ut til at skolens utvikling har kommet kortere. Ingen har tatt i bruk muligheten til å endre i fag- og timefordelingen og gjennom dette skapt en mer praktisk, relevant, utfordrende og variert skole.

6.1.2 Konklusjon

Vi har snakket med fire rektorer om sider ved problemstillingen:

”Hvordan beskriver rektorer at de følger opp styringssignaler i lys av målet om å bli en lærende organisasjon?”

Vi har belyst hvilke forutsetninger og endringsbehov rektorene beskriver at skolene deres har, hvilke rammebetingelser som påvirker arbeidet med å bli en lærende organisasjon, og hvordan de har jobbet for å følge opp styringssignalet om å bli en lærende organisasjon.

For det første snakker rektorene stort sett forbilledlig om at de skal lede lærende organisasjoner, men vegen fram til å bli det kan fortsatt synes lang. Rektorene kjenner skolens oppdrag, vet mye om organisasjonens styrker og utfordringer og har kunnskap om tiltakene i Meld. St. 22. Likevel er man i startfasen i arbeidet med å utføre oppdraget – å bli en lærende

organisasjon – som i dette tilfellet i fellesskap skal tilby elevene en mer praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning. Til rektorenes fordel vil vi nevne at skolene befinner seg i en tidlig fase i ungdomstrinnsatsningen, så det kan derfor være grunn til å tro at effekten vil komme etter hvert. Samtidig vil vi peke på at mange av disse utfordringene, og til dels løsningene, har vært kjent i flere år, og at det derfor har vært mulig å starte dette arbeidet for lenge siden. Blant annet kom fokus på grunnleggende ferdigheter med Kunnskapsløftet i 2006. Vurdering for læring er en satsing som har pågått siden 2010, og første pulje med skoler som gjennomførte forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet, ble satt i gang i 2009.

For det andre er rektorene ikke opptatt av ytre rammer på annen måte enn at de ønsker å tilsette flere lærere for å øke lærertettheten. Det er også et ønske fra to av dem at de vil gjøre noe med arbeidstidsavtalen slik at de kan få mer tid sammen med personalet for å utvikle den lærende organisasjonen.

For det tredje har rektorene jobbet på ulike måter for å følge opp styringssignalene, som ikke kan regnes som konkrete og målbare. De har tatt utgangspunkt i de styrkene de har, og har valgt å jobbe med personalet med dette som utgangspunkt. Enkelte har valgt en pedagogisk tilnærming gjennom å satse på skolevandring eller en organisatorisk tilnærming ved effektive møter, mens andre velger kursing og felles arbeid med skoleutviklingen. Når det gjelder de målbare styringssignalene, er dette noe som alle har innført.

For det fjerde er tre av rektorene kritisk til støtten de har fått fra UH-sektoren i arbeidet med å bli lærende organisasjoner. De mener prosessen har blitt mindre effektiv gjennom at det ikke har vært utviklingsveiledere ansatt underveis i pulje én i *Ungdomstrinn i utvikling*.

6.2 Refleksjoner om metode

I denne masteroppgaven har vi valgt en fenomenologisk tilnærming. Grunnen er at vi ønsket å se grundig på fire rektors beskrivelser av egen livsverden, nærmere bestemt hvordan de beskriver at de har fulgt opp styringssignalene i Meld. St. 22. I dette kapittelet vil vi stille spørsmål ved validiteten til oppgaven knyttet til forskningsdesignet og den metodiske tilnærmingen.

Vi vil drøfte utfordringer knyttet til vår kjennskap til informantene. Utvalget vårt er fire rektorer som ikke jobber i de kommunene vi jobber i til daglig. De er derimot delvis knyttet til samme høgskole som vi selv er knyttet til gjennom *Ungdomstrinn i utvikling*. I tillegg er

populasjonen liten når vi begrenser reiseavstanden til Akershus og Hedmark. Trekningen vi gjorde, medførte også at vi kontaktet rektorer vi tidligere hadde møtt i profesjonelle sammenhenger. Dette kan ha ført til at svarene og beskrivelsene til rektorene er farget av den forkunnskapen vi hadde om dem. Vi har tidligere også pekt på muligheten for at rektorene som avslo å delta i prosjektet, fryktet at de ville avsløre mangel på kunnskap. Det kan bety at våre fire informanter er dyktige og kunnskapsrike rektorer og hadde høy selvtillit når det gjaldt temaet. Samtidig opplever vi at datamaterialet er balansert og inneholder beskrivelser av både positiv og negativ art.

Vår problemstilling gjør at kvalitativ metode er det best egnede valget. Vi har derimot ikke gjort en metodetriangulering, noe som ville styrket validiteten (Cohen et al., 2011). Årsaken til det er oppgavens omfang. Vi ser at funnene hadde blitt styrket om vi i tillegg til rektorene hadde intervjuet andre i ledergruppa. Dette ser vi spesielt opp mot de delene der rektorene beskriver at ledergruppa har vært sentral. Vi ville fått frem flere synspunkter og trolig også andre perspektiver. Vi ser også at tidspunktet for intervjuene kan ha innvirkning på rektorenes svar. Vi gjennomførte intervjuene på dagtid da fokuset i mange tilfeller kan være på andre ting for rektorer og andre i skolen. For å løse denne utfordringen ser vi at en survey, eller et spørreskjema der rektorene kunne skrevet sine refleksjoner og svar, kunne gitt mer gjennomtenkte svar. På den andre siden ville rektorene da fått muligheten til å "pynte" på svarene, og vi ville ikke fått de spontane svarene vi sitter med etter intervjuene.

Dersom vi skulle gjort studien på nytt, ville vi ha styrket datamaterialet ved å gjennomføre både denne spørreundersøkelsen og intervjuene. Da ville vi fått både de spontane og de gjennomtenkte svarene, og vi mener disse kunne utfylt hverandre.

7 Oppsummering med konsekvenser og implikasjoner

Gjennom å ha gjennomført intervjuer med fire rektorer og analysert deres beskrivelser mener vi å ha funn som tyder på at rektorer har kunnskaper om egne skolars forutsetninger for å bli lærende organisasjoner. Vi vil i dette kapittelet peke på noen implikasjoner og gi eksempler på forskning som kan gjøres i etterkant av vårt studie.

Hovedfunnene i oppgaven kan oppsummeres slik:

- Rektorene har nok kunnskap om egne skoler til å drive utviklingsprosesser, men effektiviteten av arbeidet kan bedres gjennom bevisste valg av metoder for utviklingsarbeidet.
- Rektorene legger ulikt innhold i begrepet “praktisk“, noe som kan bety at de vil drive utvikling av undervisning i ulike retninger.
- Rektorene ser på tiltakene i Meld. St. 22 primært som pedagogiske utfordringer. De ser på den andre siden at økte økonomiske rammer kan gi mulighet for å gjøre undervisningen mer praktisk.
- Rektorene har fulgt opp Meld. St. 22 ved å innføre de tiltakene som er konkrete og målbare. De tiltakene som er mindre målbare har, rektorene jobbet med i mindre grad.
- Rektorene har valgt ulike metoder for å følge opp tiltakene i Meld. St. 22.

Vi ser at rektorene vi har intervjuet med hell kunne vært enda mer bevisste om hvilke metoder de har tatt i bruk for å utvikle lærende organisasjoner. Videre mener vi også at en sterkere forståelse av Meld. St. 22 kunne gitt dem større mulighet til å ta i bruk de tiltakene som ikke er konkrete, for eksempel fleksibilitet i fag- og timefordelingen. Vi kan også nevne at fokuset på differensiering og tilpasset opplæring kan styrkes ytterligere. Deltakelse i nettverk er en kilde til å lære av andre organisasjoner som ligner på ens egen. Derfor kan de rektorene som bruker denne muligheten lite, kunne få stor læringseffekt og nyttige innspill i arbeidet på egen skole. Vi vil også peke på at effektive møter er viktig for å sikre at det er tid til å drive prosesser videre, og at driftsoppgaver ikke opptar for mye plass i møtene (Roald, 2012). En gjennomtenkt bruk av kursing og påfølgende erfaringsdeling kan også være med på å sikre en

effektiv kollektiv læring. Her er det nok en gang viktig å prioritere tid til dette, også erfaringsdeling og refleksjon.

En mulig konsekvens og mulighet til videre forskning kan være å undersøke hvorvidt rektorenes beskrivelser stemmer med det lærere oppfatter. Det er et spørsmål om lærerne har samme inntrykk av skolens arbeid som rektor har.

En annen interessant tanke er å se på om denne satsingen får de konsekvensene i klasserommene som det legges opp til. Gjennom våre undersøkelser kan vi ikke si noe om praksisendringer i undervisningssammenheng. Vi tenker også at et longitudinelt design som kan se på elevenes prestasjoner sett opp mot eventuelle endringer som er gjort, vil gi verdifulle data (Cohen et al., 2011).

Vi mener også at det ville vært spennende å undersøke om det er stort spenn i visjonene til skolene vi har undersøkt. En hypotese vil være at en skole med lave ambisjoner også har lavt utviklingspotensial og omvendt. Spørsmålet om rammebetingelsenes betydning for oppfølging av styringssignaler kan også stilles til lærergruppen. Hva ville denne gruppen ha ment om dette? Vi konstaterer at rektorene snakker lite om økonomiske rammer. Det ville vært interessant å se om det skyldes at de ikke har mulighet til å påvirke denne faktoren. Fører dette til at ambisjonsnivået også automatisk justeres ned?

Vi håper også at studien kan gi skoleledere mulighet til å reflektere over egne utviklingsprosesser i sitt arbeid. Petter, Gro, Morten og Harald har beskrevet sine metoder, og vi har analysert det de sier, opp mot teori. Dersom skoleledere ser verdi i å lese denne oppgaven, håper vi at den vil bidra til å gi dem tanker om hva de ønsker å prøve av ut av metoder sammen med sitt personale.

Litteraturliste

- Andreassen, R.-A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (red.). (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Andersen, S. (2012). *Hvilke utfordringer kan rektor møte i utvikling og ledelse av lærende organisasjoner?* (Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo, Norge). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32479/Masteroppgavexva_renx2012xS_vanhildxAndersen.pdf?sequence=1
- Bateson, G. (2000). *Step to an ecology of mind*. (Edition 2000) Chicago: The University of Chicago Press.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2010). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse – struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (4. utgave, 2. opplag). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Bourdieu, P. et al. (1999). *The Weight of the World – Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 ed.). New York: Routledge.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (red.) (2007). *Pedagogisk ledelse – et rasjonelt perspektiv* (4. opplag) Bergen: Bokforlaget.
- Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (3. opplag) Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: J. W. Cappelens akademiske forlag.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere; maksimal effekt på læring* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling* (3. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utgave) Oslo: Abstrakt forlag.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 ed.). Oslo: Unipub forlag.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave, 2. opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 2006–2007). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/rpub/stm/20062007/016/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 2007-2008). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja*. (St.meld. nr. 44 2008–2009). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 2008–2009). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring* (NOU 2010: 7) Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009) *Rett til læring* (NOU 2009: 18) Hentet fra http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. (Meld. St. 19 2009–2010). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 2010–2011). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 2010-2011). Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design* (2.utgave). California: Sage Publications Inc.

- Møller, J. & Ottesen, E. (Red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2009). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. (2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. & Aas, M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005: Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og leiing i skolen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Nonaka, T. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Postholm, M.B. (2008). *Teachers developing practice: Reflection as key activity*. Teaching and Teacher Education volume 24, issue 7 (2008).
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skule og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1990). *The Leader's New Work: Building Learning Organizations*. MIT Sloan Management review.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Senge, Peter M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. M. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey.
- Silvermann, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (3. edition). London: Sage.
- Säljöö, R. (2009). *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. (8. opplag) Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Teigen, A. G. Carlsen (2013). *Lærende ledelse i en lærende skole*. (Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo, Norge). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36884/MasteroppgavexxinnlevertxavxAnnexGryxTeigenxmaix2013.pdf?sequence=1>
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (3. utgave, 2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide til pilotintervju

Tema for spørsmål i intervjuguide:

Kjennskap til styringssignalene i Meld. St. 22

- Kan du beskrive din kjennskap til stortingsmelding 22 (2010-2011) Motivasjon - Mestring - Muligheter?
- Hva oppfatter du er de viktigste styringssignalene i denne stortingsmeldingen?
 - Er signalene relevante for å løse/ta tak i utfordringene du opplever?
 - Hva legger du i begrepene:
 1. Praktisk
 2. Variert
 3. Relevant
 4. Utfordrende
- Hvorfor tror du disse begrepene kommer så tydelig frem? (Drøfte om begrepene er forskningsbasert)
- Hva er, slik du ser det, viktig for å hindre frafall i VGS? Ungdomsskolens rolle i dette?

Oppfølging av styringssignalene

- Hva er satsingsområder på din skole i forbindelse med *Ungdomstrinn i utvikling*?
 1. Hvem har valgt disse?
 2. Hvordan dekker disse behovene på din skole?
 3. Opplever du at satsingen er relevant for å nå de overordnede målene i SM 22?
 4. Hadde andre tiltak/satsingsområder vært mer hensiktsmessige?
- Hvilke faktorer vil du trekke frem ved din skole som fremmer arbeidet med å bli en mer praktisk, variert, relevant og utfordrende skole?

Oppfølging:

 1. Arbeidslivsfag
 2. Valgfag (Hvilke og hvorfor?)
 3. Ny Giv
 4. Tilpasset opplæring
 5. Økt fleksibilitet i fag- og timefordelingen?
 6. Differensiering

7. Revidering av innhold i praktisk estetiske fag?
8. DKS?
9. Den virtuelle matematikkskolen?

- Hvilke faktorer hemmer arbeidet med en praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning på din skole? (Finn tekst/mål i innledning/sammendrag)
 - Hva betyr dette for deg som leder
- Hvordan jobber dere for at det er fokus på grunnleggende ferdigheter i alle fag?
- Hvordan jobber din skole for å få en god og enhetlig vurderingspraksis?
 1. Elevmedvirkning/medbestemmelse på gruppenivå? Side 49 i ITL utgaven
 2. Elevsamtalen?
- Hvilke faktorer mener du er de viktigste for å fremme motivasjon?
 1. Differensiering. Nivådeling. Forsere fag på VGS?
 2. Mobbing
 3. Vurdering/kartlegging
- Hvordan vil du beskrive din skoles evne/kultur for endring? Lærende organisasjon?
- På hvilken måte jobber dere i ledergruppa med styringssignaler?
- På hvilken måte jobber dere med styringssignaler i personalet?
 1. Etterutdanning- kurs?
 2. Videreutdanning – stp?
 3. Nettverk
 4. Møtetid
- Er det slik du ser det, noe nytt som kommer frem i meldingen? Tenkte dere disse tankene tidligere også?
- *"Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs". (UFD 2003, s.24) Hvordan mener du dette utsagnet harmonerer med tiltakene som Stortingsmeldingen tar til orde for?*

Vedlegg 2: Endelig intervjuguide

Tema		Begrunnelse
Opptak Innledning	<p>Først vil jeg starte opptakeren slik at vi også får med oss innledningen til intervjuet.</p> <p>Vi vil takke deg for at du er villig til å la oss intervju deg.</p> <p>Som du sikkert har lest i informasjonsbrevet sendt ut tidligere er hensikten med intervjuet å undersøke hvordan du har jobbet med å implementere styringssignaler i stortingsmelding 22 (2010-2011).</p>	<p>For å oppnå informert samtykke og å motivere til samtale</p>
Anonymisering Opptak og intervjuers roller	<p>Vi vil gjerne gjøre opptak av hele intervjuet, også hva vi som intervjuer sier. Jeg vil sørge for at det du sier anonymiseres. De dataene som vil bli presentert i vår masteroppgave, vil ingen kunne gjenkjenne hvem som har sagt hva.</p> <p>Det er viktig at du svarer ærlig. Det er bedre å la være å svare om det skulle være vanskelig, enn å si noe som kan være fordelaktig for deg selv eller dere eller for undersøkelsen.</p> <p>Opptaket vil bli slettet når arbeidet er ferdig.</p> <p>En av oss vil stille spørsmålene men den andre observerer, gjør notater og kan stille oppfølgingsspørsmål. Notatene vil bli makulert når arbeidet er ferdig.</p>	<p>For å oppnå informert samtykke og å motivere til samtale</p>
Type intervju og gjennomføring	<p>Intervju av skoleleder:</p> <p>Spørsmålene som blir stilt vil være det vi kaller åpne spørsmål, dette gjør vi fordi det gir deg mulighet til å snakke fritt og svare det du vil.</p>	<p>For å tydeliggjøre for informanten hvilken metode vi tar i bruk.</p> <p>For å få frem meninger uten påvirkning fra oss.</p>

Tema 1 Kartlegging		
Strategier:		
Kartleggingsstrategi		
Spørsmål til skoleleder	Spørsmål til koordinatorene for lærergruppene	Begrunnelse
<p>Hvordan kom dere frem til klasseledelse som ønsket tema i utviklingsprosjektet.</p> <p>Oppfølging</p> <ul style="list-style-type: none"> - kollektiv avgjørelse på tema <p>Hvordan jobber skolen for å kartlegge skolens kompetansebehov?</p>	<p>Hvordan kom dere frem til klasseledelse som ønsket tema i utviklingsprosjektet</p> <p>Oppfølging</p> <ul style="list-style-type: none"> - kollektiv avgjørelse på tema <p>Hvordan jobber skolen for å kartlegge skolens kompetansebehov?</p>	<p>Forstå hvordan de kom frem til klasseledelse i denne spesielle kartleggingen og om det har vært en kollektiv beslutning.</p> <p>Forstå skolens kultur i arbeid med kompetanseutvikling</p>
Tema 2 Introduksjon av prosjektet		
Strategi:		
Oversettelseskompetanse		
Språksette prosjektet		
Konkretisere		
Kunnskap om prosjektets prinsipper og målsetting.		
Kunnskap om prosjektets tema		
Kunnskap om bakgrunn for organisering		
Kollektiv beslutning		
Spørsmål til skoleleder	Spørsmål til koordinatorene for lærergruppene	Begrunnelse
Hvordan introduserte du prosjektet for medarbeiderne dine?	Hvordan ble prosjektet introdusert av leder?	Få kunnskap om hvordan ledelsen har gjennomført deler av forberedelses

<p>- diskusjoner og drøfting av prosjektet?</p> <p>Oppfølging</p> <p>Oversettelse av ideen</p> <p>Innhold/aktiviteter</p> <p>Motivering</p> <p>Involvering</p>	<p>Oppfølging</p> <p>Oversettelse av ideen</p> <p>Innhold/aktiviteter</p> <p>Motivering</p> <p>involvering</p>	
<p>Tema 3 Initiert når og av hvem</p>		
<p>Strategi:</p> <p>Kunnskap om de ulike fasene i et utviklingsarbeid og viktigheten av disse.</p> <p>Ta ansvar for</p> <p>Tydlig ledelse</p> <p>Felles forståelse</p> <p>kompleksitet</p>		
<p>Spørsmål til skoleleder</p>	<p>Spørsmål til koordinatorene for lærergrupper</p>	<p>Begrunnelse</p>
<p>Hvordan forstår du begrepet initiering/forberedelsesfasen?</p> <p>Hva gjorde du for å få en felles forståelse for tema, begreper og organisering, og som medførte til at skolen besluttet å søke om deltakelse i prosjektet?</p>	<p>Hvordan forstår du begrepet initiering/forberedelsesfasen?</p> <p>Hvordan ble prosessen fram til kollektiv beslutning om deltakelse gjennomført?</p> <p>Oppfølging:</p> <p>Forstod dere hva prosjektet ville innebære i praksis?</p>	<p>For å forstå hvordan ledelsen involverte ansatte i en viktig beslutningsprosess.</p> <p>For å få kunnskap om ledelsens kompetanse om implementering og hvordan de generelt jobber med dette i egen skolekultur.</p> <p>Få kunnskap om ledelsens strategier i forberedelsesfasen i dette prosjektet.</p>

Tema 4 Tilslutning i kollegiet		
Strategi: Vise styrke og være tydelig		
Spørsmål skoleleder	Spørsmål til koordinatorene for lærergruppene	Begrunnelse
Hvordan målte dere antall lærere som ønsket tilslutning/deltakelse i prosjektet?	Hvordan erfarte dere at ledelsen involverte dere i selve beslutningen om deltakelse i prosjektet? Oppfølging: Hvordan kunne det vært gjort annerledes?	Få kunnskap og forståelse om hvordan beslutningen ble tatt, om alle lærerne fikk en reel mulighet til å stemme ja eller nei, få fram ledelsens styrke og tydelighet i forberedelsesarbeidet.
Tema 5 Deltakelse i prosjektet, fortsettelse av forberedelsen før gjennomføringsfasen		
Strategi: Følge opp Tålmodighet Ansvarlighet		
Spørsmål ledere	Spørsmål til koordinatorene for lærergruppene	Begrunnelse
Hvordan opprettholdt du lærernes motivasjon for prosjektet fram mot selve oppstarten? Oppfølging: Hvordan erfarte du lærernes holdning til å samarbeide i tverrfaglige lærergrupper?	Hvordan fulgte skoleleder opp i forberedelsesfasen etter beslutning om deltakelse fram til gjennomføringen startet? Oppfølging: Hva kunne du tenke deg leder hadde gjort for å utvikle mer kunnskap og motivasjon i lærerkollegiet fram mot oppstart?	Få kunnskap om ledelsen har lagt til rette for godt samarbeid og felles forståelse for prosjektets prinsipper og faglige innhold, og hva det vil innebære for organisasjonen og den enkelte deltager, som er viktige faktorer for motivasjon. (implementeringskompetanse)

<p>Hvordan brukte skolen ståstedsanalysen i skolens plan for prosjektarbeidet?</p>	<p>Hvordan la ledelsen til rette for at lærerne fikk god forståelse for alle deler i prosjektet?</p> <p>Hvordan brukte skolen ståstedsanalysen i skolens plan for prosjektgjennomføring?</p>	
--	--	--

<p>Team 6: evaluering av forberedelsesfasen</p>		
<p>Strategi:</p>		
<p>Spørsmål til skoleleder</p>	<p>Spørsmål til koordinatorgruppe</p>	<p>Begrunnelse</p>
<p>Nå har du gjennomført en stor del av gjennomføringsperioden og har gjort viktige erfaringer. Hva kunne du ønske du hadde gjort annerledes i forberedelsesfasen?</p> <p>Oppfølging:</p> <p>Hva kunne du tenkt deg å kunne mer om i forberedelsesfasen i et lignende utviklingsarbeid?</p>	<p>Nå har dere gjennomført en stor del av prosjektet, hva kunne dere ønske hadde vært gjort annerledes?</p> <p>Oppfølging:</p> <p>Hvilke faglige styrker og svakheter har lederen vist i forarbeidet til gjennomføringen av prosjektet?</p>	<p>Konkretisering av styrker og svakheter i lederens implementeringsstrategier og gjennomføring av disse.</p>

