

# ”Jeg var nok en pådriver” - om ledelse av skoleutvikling

**Suksessfaktorer i prosjektet *En bedre skole for elevene våre,*  
Nordland fylke 2009-2012**

**Marianne Nygård**

PED - 3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2014





## SAMMENDRAG

Denne oppgaven søker å finne svar på hvordan man kan lykkes med skoleutviklingsprosjekter. Utgangspunktet for denne studien er prosjektet *En bedre skole for elevene våre*, som ble gjennomført i de videregående skolene i Nordland fylke i perioden 2009 – 2012. Denne mastergradsoppgaven er et forsøk på å formidle hvordan to utvalgte skoler i Nordland fylke har lykkes og oppnådd suksess i dette prosjektet.

I oppgaven presenteres Håpet og Lykken videregående skole. To skoler i Nordland fylke som i denne perioden oppnådde nettopp det som var målsetningen med prosjektet *En bedre skole for elevene våre*, nemlig nedgang i fravær og frafall samt en forbedring av karaktersnittet ved skolen.

Hovedfokuset har vært på informantenes årsaksforklaringer og studien baserer seg på kvalitative forskningsintervju av informanter som har hatt ulike roller i prosjektene ved sine skoler. De funn som er gjort gjennom intervjuene presenteres og drøftes opp mot tidligere forskning og i forhold til valgt problemstilling.

Tittelen på oppgaven; ”Jeg var nok en pådriver”, var svaret en rektor ga på spørsmål om han mente han sto i spissen for utviklingsarbeidet ved sin skole. I oppgaven drøftes begrepet ledelse, og et viktig punkt er rektors rolle i skoleutviklingen. Tittelen rommer mye av det som skulle vise seg å være en vesentlig forutsetning for å lykkes med endringsarbeid; nemlig rektors sentrale rolle ved skolen.



## FORORD

Motivasjon til å starte på denne mastergraden ble ”født” i en hektisk sammenslåingsperiode av de videregående skolene i Nordland. Mange prosesser var i gang og mye skjedde i raskt tempo, og som resultat av mer eller mindre forståelige avgjørelser. Jeg kjente på kroppen at endringer kunne gjøre vondt og at endringer kunne være vanskelige å forholde seg til. Jeg opplevde at jeg manglet både kunnskap og oversikt, og i et forsøk på å skaffe meg økt kunnskap, søkte jeg meg inn på studiet Master i utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø. Og ja, jeg har opplevd *utdanningen meningsfull, nyttig, og at den har gitt meg ferdigheter til å kunne reflektere og utarbeide faglige analyser av skolen, og jeg kan nå se dette i sammenheng med de øvrige institusjonene som virker inn på utdanningssystemet og betingelsene for lederskap*<sup>1</sup>.

Når jeg setter punktum for denne oppgaven setter jeg samtidig punktum for en fire år lang studenttilværelse. En tilværelse jeg har hatt ved siden av full jobb som norsklærer i videregående skole og ved siden av å være 100 % mamma til to flotte gutter som har gått fra å være 6 og 3 år til å bli 10 og 7 år i denne perioden. Det har vært slitsomt til tider, det har kostet, men det har også gitt meg masse i form av ny kunnskap, nye erfaringer, ny innsikt og nye og gode bekjentskaper og venner. Men jeg kan med hånden på hjertet si at jeg føler meg ferdig, på alle vis.

Jeg vil takke min veileder Siw Skrøvset for å ha vært en ”passelig forstyrrelse” som har drevet verdsettende veiledning gjennom hele dette året. Din hjelp har vært uvurderlig.

Jeg vil takke mine informantskoler med rektorer, avdelingsledere og lærere, som har vært villige til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere ingen masteroppgave!

Jeg vil takke for all inspirasjon, støtte og oppmuntring underveis fra familie og venner. En særdeles takk til mine nærmeste som har holdt ut og vært så forståelsesfulle hele perioden.

Mosjøen 15. mai 2014

---

<sup>1</sup> Fagpersonalet ved studiets ambisjoner for studiet og studentene, <https://fronter.com/uit/main.phtml> lastet ne14.5.14 kl 10:47



## INNHold:

<b>Sammendrag</b> .....	s.	I
<b>Forord</b> .....	s.	III
<b>Innhold</b> .....	s.	V
<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	s.	1
1.1 Ytre motivasjon for valg av fokus .....	s.	1
1.2 Personlig bakgrunn for valg av fokus .....	s.	2
1.3 Beskrivelse av prosjektet <i>En bedre skole for elevene våre</i> .....	s.	3
1.4 Beskrivelse av PULS .....	s.	4
1.5 Avgrensning .....	s.	5
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	s.	5
1.7 Tilnærming og struktur .....	s.	6
<b>Kapittel 2 Teori og begreper</b> .....	s.	7
2.1 Skoleutvikling .....	s.	9
2.1.1 Ulike faser i endrings- og utviklingsprosesser.....	s.	9
2.1.2 utfordringer og motstand .....	s.	11
2.2 Ledelse av skoleutvikling.....	s.	13
2.2.1 Skoleleders rolle .....	s.	13
2.2.2 Myndighetenes forventninger til skoleleder.....	s.	14
2.2.3 Pedagogisk ledelse .....	s.	15
2.2.4 Relasjonelt perspektiv på ledelse .....	s.	16
2.2.5 Distribuert perspektiv på ledelse .....	s.	18
2.3 Skolen som lærende organisasjon.....	s.	19
2.3.1 Myndighetenes forventning til skolen som lærende organisasjon .....	s.	21
<b>Kapittel 3 Metode</b> .....	s.	23
3.1 Innledning .....	s.	23
3.2 Valg av tilnærming, design og metode .....	s.	23
3.3 Datainnsamling .....	s.	27

3.3.1	Forfase .....	s.	27
3.3.2	Valg av informanter .....	s.	27
3.3.3	Kort presentasjon av informantene .....	s.	28
3.3.4	Intervjurundene .....	s.	28
3.3.5	Transkribering .....	s.	29
3.3.6	Dataanalyse .....	s.	30
3.4	Pålitelighet og gyldighet .....	s.	30
3.5	Etiske vurderinger .....	s.	31
<b>Kapittel 4</b>	<b>Analyse og funn.....</b>	<b>s.</b>	<b>33</b>
4.1	Organisering og gjennomføring av prosjektet. ....	s.	33
4.2	Kategorisering: <i>Årsakene til at prosjektet ble en suksess</i> .....	s.	36
4.2.1	Prosjektstyring .....	s.	37
4.2.2	Lærende organisasjoner .....	s.	39
4.2.3	Pedagogisk ledelse.....	s.	41
4.3.	Hvordan blir resultatene og erfaringene fra prosjektet brukt videre i skolen? .....	s.	44
<b>Kapittel 5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>s.</b>	<b>47</b>
5.1	Ledelse av skoleutvikling, involvering av de ansatte og organisatorisk læring .....	s.	47
5.2	Drøfting av problemstillingen .....	s.	52
<b>Kapittel 6</b>	<b>Refleksjon .....</b>	<b>s.</b>	<b>55</b>
	<b>Referanser .....</b>	<b>s.</b>	<b>57</b>

#### **Vedlegg:**

1. Forespørsel til skolene
2. Informasjonsskriv til informantene
3. Tillatelse NSD



# Kapittel 1 Innledning

I innledningen vil gjøre rede for motivasjonen og bakgrunnen for valg av fokus i min masteroppgave. Jeg vil avgrense tema og presentere forskningsspørsmål og problemstilling, samt si noe om tilnærming og struktur på oppgaven.

## 1.1 Ytre motivasjon for valg av fokus

Det norske samfunnet, politikere og skolemyndigheter har klare krav og forventninger til skolene i Norge. Skolene skal være i utvikling til det bedre. Penger investeres for at vi skal få bedre skoler. Våre elever presterer ikke optimalt og skolen får mye oppmerksomhet ifra samfunnet rundt. Det forventes resultater når penger investeres, skolen skal bli bedre. *Den vedvarende negative vurderingen av skolen har skjedd parallelt med et krav om kontinuerlig skoleutvikling og kompetanseheving* (Andreassen mfl. 2009:15).

Det som skjer i og med skolen, er stor betydning for svært mange mennesker. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes det at skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner og at vi alle har et forhold til og føler et eierskap til skolen. ”Skolen er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. Den er forankret i fortiden og skal ruste oss for fremtiden” (s.3). Derfor er det viktig at også ”...skolen forandres når samfunnet forandres” (ibid.).

I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* påpekes det at denne meldingen innevarsler ”.. en klarere nasjonal styring av skolen. Skolen er en bærebjelke i det norske samfunnet. Høy kvalitet her er avgjørende både for den enkelte og for samfunnet” (s. 13) Likevel ser vi at til tross for investerte millioner, uteblir ofte de gode resultatene av igangsatte prosjekter. Dette har selvfølgelig en sammenheng med skolen som organisasjon. Det er ikke en lett organisasjon å endre på. Utvikling tar tid. Likevel er det skoler som lykkes, som setter i gang prosjekter og oppnår gode resultater. Disse skolene er interessante for forskerne og for oss som ønsker oss ei best mulig skole. Hva er det de gjør?

Med krav om skoleutvikling har det også blitt økt fokus på ledelse i skolen. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes det at ”lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. Erfaringen viser at god skoleledelse er avgjørende

for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen” (s. 27). I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* understrekes det at rektor og den øvrige skoleledelsen er viktig for elevenes utbytte av opplæringen. Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller nye krav til skoleledere. ”Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte” (s. 12).

In these times of heightened concern for student learning, school leaders are being held accountable for how well teachers teach and how much students learn. They must respond to complex environments and serve all students well (Leithwood & Riehl 2003:1).

Det sterke fokuset fra myndigheter og samfunnet ellers på skoleutvikling og skoleledelse de siste årene motiverte meg til å forsøke å finne ut hva som skal til for å lykkes med ledelse av utviklingsarbeid i skolen.

## **1.2 Personlig bakgrunn for valg av fokus**

Jeg har vært lærer i videregående skole siden januar 1998. Det kan virke som om min ”første skoledag” var i går, men likevel har det skjedd utrolig mye med skolen disse 16 årene. Jeg har følt at det ytre presset på skolen og de ytre forventningene til forbedrede resultater har økt. Dette har påvirket og endret min skolehverdag en god del. Det var alle disse endringene som i første omgang motiverte meg til å søke på studiet *Master i Utdanningsledelse* ved Universitetet i Tromsø. Jeg ønsket å bli mer skikket til å bli en aktiv aktør og bidragsyter i utviklingen av min egen skole. Jeg ønsket å få en kunnskapsbasert og god ballast slik at jeg bedre kunne forstå og bidra til å gi retning for de veivalg vi måtte og kunne ta videre.

Litt mett av negativ omtale og pessimisme i omtalen av norsk skole, ville jeg først og fremst finne fram til skoler som lykkes. Derfor har egentlig temavalget for min masteroppgave vært klart ganske lenge. Jeg ønsket å fokusere på noe positivt og bra, jeg ønsket å jakte på suksesser i skolen og for å finne dette, ønsket jeg å komme inn under huden på ledere og lærere i skoler som oppnår synlig positive resultater på det utviklingsarbeidet de gjør.

Årsaken til at jeg landet på akkurat dette fokuset for masteroppgaven min var min genuine nysgjerrighet og mitt ønske om å finne ut av hva ledere og andre aktører i skoler som lykkes mener er de viktigste årsakene til suksessen.

Med tanke på tidsrammen for masteroppgaven og min egen bakgrunn, ble det naturlig å ta tak i prosjektet som ble gjennomført i alle de videregående skolene i Nordland Fylke i perioden 2009-2012; *En bedre skole for elevene våre*. Jeg ønsket å studere to av de videregående skolene i fylket som hadde lyktes best i dette prosjektet.

Hva vil det si å lykkes? Hva er suksess i et skoleutviklingsprosjekt? I min tekst definerer jeg det som:

1. *Å nå målene i prosjektet*
  - a. Ned frafall
  - b. Øke gjennomføringen
  - c. Høyne karaktersnittet
  
2. Å få de gode erfaringene og de gode resultatene fra prosjektet inn i ordinær drift ved endt prosjektperiode. At skolen på den måten viser seg å være en lærende organisasjon, og at det ikke bare blir ”happenings” og løsrevne episoder.

### **1.3 Beskrivelse av prosjektet *En bedre skole for elevene våre***

*En bedre skole for elevene våre* var et prosjekt initiert av Nordland Fylkeskommune i perioden 2009-2012. Bakgrunnen for prosjektet var de nasjonale føringene i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, der målet var at barn og unge skal fullføre grunnopplæringen, samtidig som læringsutbyttet og det faglige nivået øker. Prosjektet var knyttet til utviklingsmålene for videregående opplæring i Nordland og skulle utvikle strategier og tiltak for å øke kvaliteten på de videregående skolene i fylket. Hovedmålene i prosjektet var:

1. Alle skoler skal bidra til å bedre gjennomføringen, og redusere frafall, innenfor det utdanningstilbudet fylkeskommunen gir, slik at Nordland kommer opp på landsgjennomsnittet i 2012
2. Innen 2012 skal det faglige nivået hos elever i den videregående opplæringen i Nordland være minst like bra som landsgjennomsnittet

Målgruppen for satsingen var elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram, ungdom som står i fare for å slutte i den videregående opplæringen og da spesielt på vg1, der problemet med frafall er størst.

Alle skolene i Nordland deltok i prosjektet og ble utfordret på å jobbe med tiltak som kan utgjøre den forskjellen som skal til for å øke gjennomføringen og bedre resultatene til elevene. Skolene fikk altså selv definere sine utviklingstiltak og ble tildelt prosjektmidler på bakgrunn av årlige søknader.

Skolenes tiltak ble gruppert på følgende måte:

1. Tett oppfølging av elevene
2. Tiltak knyttet til fellesfagene
3. Utvidet lærings- og miljøtilbud
4. Samarbeid med grunnskolen
5. Kompetanseheving rettet mot elever, lærere og foresatte

Prosjektet *En bedre skole for elevene våre* ble introdusert for skolene på regionale ledersamlinger der Læringslaben og Conexus var aktive aktører og hadde som oppdrag å:

1. Utvikle system for innhenting og analyse av informasjon fra skolene (PULS)
2. Utvikle system for å dokumentere utvikling på skolene (PULS)
3. Veiledning og faglig oppfølging overfor skolene og prosjektledelsen (ledersamlinger og lederutviklingsprogram)

Som en del av kvalitetsprosjektet foregikk det altså et lederutviklingsprogram for alle ledere med personalansvar, samt regionale ledersamlinger 1-2 ganger pr år.

#### **1.4 Beskrivelse av PULS**

PULS (Pedagogisk utviklings- og læringsspeil) er et verktøy de videregående skolene i Nordland fikk introdusert og tok i bruk i forbindelse med prosjektet *En bedre skole for elevene våre*, og er fylkeskommunens portal for vurdering og utvikling av kvalitet.

PULS inngår i det overordnede kvalitetsstyringssystemet. Det innhentes informasjon fra flere kilder som VIGO, brukerundersøkelser, elevundersøkelsen, samt lokal statistikk som brukes for å analysere resultatene og vurdere tilstanden ved den enkelte skole.

Jeg har kunnet gå inn i databasen og se på hvilke skoler som har hatt positiv utvikling i forhold til målene i prosjektet; bedre gjennomføring, redusert frafall og høyere faglig nivå.

### **1.3 Avgrensning**

Michael Fullan (2001) hevder at 25 % av resultatene i et utviklingsarbeid kan relateres til selve modellen, programmet eller tiltaket en skole har valgt, men 75 % av resultatet kan relateres til det arbeidet som blir gjort på den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Det betyr at det som skjer på den enkelte skole er helt avgjørende for det resultatet utviklingsarbeidet får. Det er det som skjer på den enkelte skole jeg er nysgjerrig på.

For å finne ut hva som var årsakene til at mine informantskoler hadde lyktes, innså jeg at jeg måtte inn i den enkelte skole og komme i kontakt med aktørene i prosjektene. Jeg er ikke så interessert i selve prosjektets innhold, som jeg er i årsakene til at de ble en suksess. Hva skjer i de skolene som får til gode endringsprosesser og som når målene de jobber mot? Hva gjør de skolelederne som lykkes i å forene de ytre krav og forventninger fra myndigheter og samfunn med skolens behov, slik at de får til god skoleutvikling?

Jeg kommer altså ikke til å forske på innholdet i de ulike prosjektene og jeg kommer heller ikke til å være opptatt av de konkrete resultatene i form av prosentvis nedgang i fravær og frafall og prosentvis økning i karaktersnittet. Jeg avgrenser forskningen min til å gjelde de faktorene som førte til at prosjektene lyktes, de årsakene informantene mine drar fram som viktige sett opp mot det forskning på skoleutvikling sier er viktige forutsetninger for å lykkes.

### **1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Problemstillingen min ble derfor:

*Hva har Håpet og Lykken videregående skole gjort for å lykkes med skoleutvikling?*

For å prøve å besvare problemstillingen min kom jeg fram til følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver deltakerne ledelse og gjennomføring av prosjektet?
2. Hva mener deltakerne er grunnene til at prosjektet lyktes / ble en suksess?
3. Hvordan blir resultatene og erfaringene fra prosjektet brukt videre i skolen?

## **1.5 Tilnærming og struktur**

For å besvare problemstillingen min og få tak i den informasjonen jeg søkte, måtte jeg bak tallene og statistikkene. Jeg måtte komme i kontakt med de som hadde ledet og jobbet i de prosjektene som hadde hatt suksess med prosjektet *En bedre skole for elevene våre*. Det var naturlig å velge kvalitativ metode og jeg gjennomførte intervjuer med til sammen sju informanter. Senere leste jeg teori omkring emner som skoleutvikling, skoleledelse og organisasjonslæring, som jeg knyttet til de erfaringene jeg selv hadde gjort gjennom intervjurundene.

Oppgaven er bygd opp på følgende måte: I kapittel 2 gjør jeg rede for valgt design og metode og presenterer framgangsmåten jeg brukte for å finne svar på forskningsspørsmål og problemstilling. I kapittel 3 presenterer jeg teorien og avklarer de begrepene jeg fant relevant i forholdt til oppgavens tema og forskningsspørsmål. Videre presenterer og analyserer jeg i kapittel 4 selve de funnene jeg gjorde i intervjurunden. I kapittel 5 drøfter jeg disse funnene opp mot teorien jeg har funnet relevant og mot problemstillingen min. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 komme med noen betraktninger omkring konklusjonene jeg har kommet fram til, og gjøre et kritisk tilbakeblikk på både framgangsmåte og resultater.



## Kapittel 2 Teori og begreper

I dette kapitlet vil jeg se litt på hva tidligere forskning sier om skoleutvikling og ledelse av skoleutvikling. Selv om utgangspunktet for mitt forskningsarbeid var empirien – de gode samtalene med informantene mine omkring skoleutvikling og suksess, har jeg hatt meget god nytte og glede av det teoriarbeidet jeg har gjort i etterkant av intervjurundene. Jeg har fått god forståelse og har funnet gode forklaringer som støtter de funnene jeg gjorde. Jeg har fått flere svar og forklaringer og har fått en dypere og grundigere forståelse for de svar jeg fikk gjennom intervjurundene jeg kjørte i høst.

Innledningsvis vil jeg gi et meget kort og forenklet innblikk den seneste skoleutviklingen i Norge. I denne gjennomgangen støtter jeg meg til Aas (2013).

Det har vært lite forskning på hvordan skoler kan forbedre og utvikle sin undervisning i Norge, men i følge Aas har det i takt med stadig hyppigere reformer i skolen, finner vi i også i forskningslitteraturen en økende interesse for å studere effekten av all den skoleutviklingen som skjer (s. 24). Retningen innen skoleutvikling har endret seg fra tidligere fokus på *planarbeid* (input-tenkning) til mer fokus på *resultater* (output-tenkning). Aas viser til forskere som Goodson (1998) og McCulloch (1998) som påpekte vanskene med de storskala reformprosjektene; som det at de sjelden ble fullstendig implementert og at de oftest ikke førte til reelle forandringer i klasserommet. Dette har ført til at utdanningsmyndighetene begynte å behandle den enkelte skole som sentrum for sine endringsprosjekter. Så den skolebaserte utviklingen ”vokste fram som en reaksjon mot toppstyrte reformer” (ibid. s. 28). Endringsstrategien har altså endret seg. Fra å være opptatt av å utvikle enkeltlæreres kompetanse, har fokus flyttet seg mot gruppers læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap

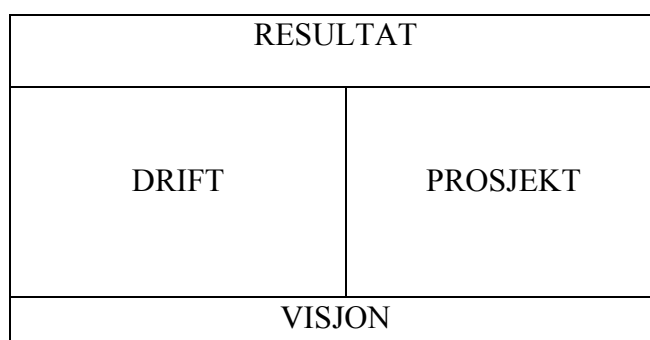
Skoleutvikling er nå i hovedsak prosjekter som initieres nasjonalt og som via fylkeskommune og kommune gjennomføres på den enkelte skole og dermed får et visst lokalt preg, kunnskapsutvikling gjennom skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk, og gjerne med støtte fra eksterne kompetansemiljøer. Eksempler på dette er prosjekter som *Gi rom for lesing!* (2003-2007), *Lærende nettverk* (2004-2009), *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009), *Kompetanse for kvalitet* (2009-2012), *Bedre læringsmiljø* (2009-2014), *Skole- og kommuneutviklingsprogrammet* (2010-2012), *Ny GIV* (2010-2013), *Vurdering for læring*

(2010-2014), *Lesesatsingen (2010-2014)*, *Veilederkorps (2010-)* og *Kompetanse for kvalitet (2012-2015)*.

I skolen er endringsprosesser og utviklingsarbeid oftest organisert som prosjekter. Disse prosjektene er tidsbestemte, med et oppstartstidspunkt og et avslutningstidspunkt.

Med prosjekt mener vi en avgrenset oppgave som utføres innenfor en bestemt tidsramme. Oppgaven er unik og avgrenset både i innhold, omfang og tid, og den gruppen eller enheten som arbeidet med prosjektet, avvikles når oppgaven er utført (Nylehn 2002 i Andreassen 2004:6).

I denne definisjonen understrekes det at prosjektorganisering er av kortvarig og midlertidig natur. Samtidig som skolen skal være i utvikling, skal skolen bevare det som allerede er bra og ta vare på det som fungerer godt og holde den ordinære driften i gang. Prosjektet drives altså ved siden av den ordinære driften. Kotter (2009) hevder at ledelse handler om å takle forandringer; organisasjonen skal ledes mot klart definerte mål, den skal være i endring og samtidig skal gode tradisjoner skal bevares. Skandsen mfl. (2011:12) har visualisert dette her:



Skolen har en felles visjon, en pedagogisk plattform og et verdigrunnlag, prosjektet drives i en tidsavgrenset periode parallelt med den ordinær driften av skolen. I beste fall nås målene i prosjektet og skolen har utviklet seg, den har vist seg å være er en lærende organisasjon.

Samfunnet krever at skolen skal være i utvikling – kvaliteten i skolen skal blir bedre og elevene skal oppnå bedre resultater. Skolen vurderes og måles på resultater, på eksamener, nasjonale prøver og andre sjekkpunkter underveis og ved enden av et skoleår. I et samfunn som vårt kreves, det at skolen viser vilje og evne til endring og utvikling (Aas 2013).

Begrepene jeg vil gjøre rede for og utdype i teorikapitlet mitt er *skoleutvikling, ledelse av skoleutvikling, pedagogisk ledelse og distribuert- og relasjonelt ledelsesperspektiv*.

## **2.1 Skoleutvikling**

Skoleutvikling defineres av OECD som systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt (Aas 2013). Utvikling handler om valg i spenningsfeltet mellom trygghet og vekst, mellom et ytre press i form av nye reformer eller skoleutviklingsprosjekter på den ene siden og den indre driven i skolen på den andre siden.

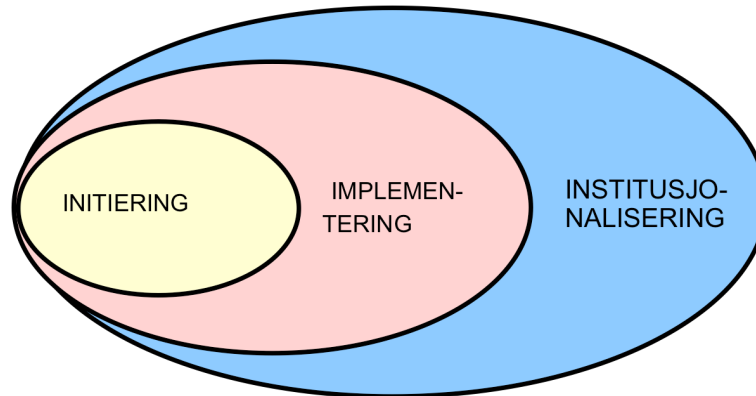
Man kan i følge Skandsen mfl. (2011) og Irgens (2000) forholde seg til endring med to grunnholdninger, enten *reaktiv* eller *proaktiv*. Den reaktive holdningen betyr at man i stor grad lar endringen ”skje” uten å ta aktive grep i forkant for å påvirke retningen på utviklingen. Med proaktiv holdning forsøker skolen bevisst og på et tidlig tidspunkt å finne ut hva det er som er bra for skolen i denne endringen og forsøker å påvirke retningen utviklingen tar til det beste for skolen. ”Radikale endringer forutsetter at det enten er eller skapes proaktive holdninger i personalet” (Skandsen mfl. 2011:93).

Likevel er det ikke lett å si med sikkerhet hvordan man utvikler gode skoler. Det er umulig å lage modeller og oppskrifter som kan gjelde for alle skoler og alle lærere (Møller 2007). Jeg ønsker likevel å redegjøre for et par modeller jeg mener er aktuelle. Den første har blitt brukt i utviklingsarbeidet ved de skolene jeg har forsket på, mens den andre modellen er hensiktsmessig når en skal se på hvilke krefter og prosesser som påvirker utviklingen av en skole. Disse modellene kan være svært nyttige både når det gjelder å forstå og å drive skoleutvikling.

### **2.1.1 Ulike faser i endrings- og utviklingsprosesser**

Den første modellene jeg ønsker å presentere er en visualisering av de ulike fasene i en utviklingsprosess. Modellen er opprinnelig Huberman og Miles’ (1994) men jeg har hentet den hos Skandsen mfl. (2011:22). Denne modellen synliggjør de ulike fasene i et utviklingsarbeid, der man starter med initieringsfasen, går over i implementeringsfasen og

forhåpentligvis ender i institusjonaliseringsfasen. Disse fasene er ikke lineære og etterfølgende, men overlappende stadier (ibid. s.21).



Figur 1: Tre overlappende faser.

I initieringsfasen handler det om å berede grunnen for selve utviklingsarbeidet. Et skolebasert endrings- og utviklingsarbeid krever at grupper av lærere har mulighet til å møtes jevnlig og det må derfor legges inn i skolens helhetlige plan for drift og utvikling (Irgens 2010).

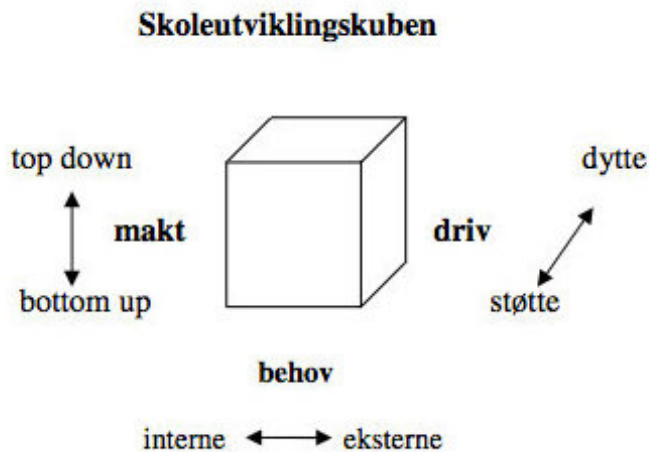
Skolene må både tilpasse seg de eksterne krav og stimulere den interne kreativiteten ved å få fram personalets skapende evner (Skandsen mfl. 2011:23). I denne fasen er det viktig å basere endringene ikke bare på de ytre krav, men balansere dem med skolens egne behov (ibid.).

Hvor grundig og bredt man arbeider med å forankre og forplikte, vil i mange henseende avgjøre hvorvidt man får til en implementering og en institusjonalisering (Skandsen og Stranden 2008).

Implementeringsfase er den fasen da ideene skal gå over til handlinger. Den er også kalt gjennomføringsfasen. I denne fasen må skolene jobbe for å gjennomføre prosjektet og nå de mål man har satt seg. Det er viktig at skoleledelsen følger opp både gruppene og lærerne i forhold til at de gjør endringer i sin undervisningspraksis og evaluerer disse (Robinson 2011).

Institusjonalisering er fasen der den nye kunnskapen og kompetansen blir varig og bærekraftig og blir en del av skolens hverdagspraksis. Den er også kalt videreføringsfasen. ”De nye handlingene som endringsprosessen medførte, er blitt gjentatt så mange ganger at de anses som regelmessige” (Skandsen mfl. 2011:24).

Den andre modellen har jeg hentet fra Moos (2003:183) og den synliggjør ulike dimensjoner i skoleutvikling og kalles *Schratz kube*. Den har vært klargjørende for min egen del og er en modell jeg vil komme tilbake til i drøftingsdelen min, men den har ikke vært grunnlag for skolelederne i prosjektet *En bedre skole for elevene våre*.



Figur 2: Schratz utviklingskube.

Hvem sine behov dekker skoleutviklingen? Er det interne behov eller eksterne interesser som er styrende? Fra hvor kommer makten / initiativet til å sette i gang skoleutviklingen? Kommer initiativet fra myndighetene (top down) eller kommer det fra organisasjonen og medarbeidere (bottom up)? Hvordan søkes det "drive" eller energi til å gjennomføre utviklingsprosessen? Dyttes skolen i form av kommandoer eller andre former for ytre press eller støttes skolen ved å få ekstra økonomisk støtte, ros og anerkjennelse?

Fullan (1991) hevder at hvis prosesser skal komme i gang og holdes i gang, så må det være både et internt og et eksternt behov, det må være snakk om både bottom up- og top down-styring. "For et prosjekt uten medarbejdernes medvirken og engagement bliver meget let til et overfladisk paradenummer, der ser ud, som om der sker noget, mens der i virkeligheden, i undervisningspraksis, ikke forandres noget" (Moos 2003:185).

### 2.1.2 utfordringer og motstand

En utfordring når skolene skal arbeide med utviklingsprosjekter, er det Irgens (2012) kaller spenningsforholdet mellom drift og utvikling, altså hvordan skolene håndterer forholdet mellom kortsiktige og langsiktige oppgaver. Det har lett for å bli at de kortsiktige oppgavene

forskyver utviklingsoppgavene, og årsakene til det kan i følge Irgens være skolene som innenfor begrenset tid ofte prioriterer oppgaver som umiddelbart dukker opp, og dermed driver med ”brannslukking” framfor systematisk arbeid med oppgaver som tar lenger tid. Det kan også være manglende bevissthet om at utviklingsarbeid kan redusere behovet for brannslukking. Det er også svak utviklingskompetanse i mange skoler, og det kan gjøre at de prioriterer det vi behersker og som gir umiddelbare resultater og mestringsopplevelser.

Enhver endringsprosess fører til motstand. Blir motstanden for stor, vil man ikke lykkes med prosjektet og den ønskede endringen vil utebli. Hyppige endringer i skolen og økte krav til den enkelte lærer, gjør at den store entusiasmen uteblir om det oppleves som ”enda en ny ting som dyttes nedover hodet på oss” (Sitat lærer i prosjektet). Hver av de tre fasene i endringsprosessen nevnt tidligere, vil innbefatte ulike typer motstand (Skandsen mfl. 2011). I initieringsfasen kan det være at det oppstår motstand i form av at ”det nye” oppleves kun som merarbeid og at enda mer tid blir tatt bort fra det vi ”egentlig” skal holde på med. Det kan og være motstand mot å erkjenne behovet for endring. Implementeringsfasen anses for *å være det kritiske nivået for endring. En vil her få betalt for en god initieringsfase (ibid. s. 134).* Motstand kan oppstå når nye arbeidsprosesser skal etableres og mot de endringene dette medfører i organisering. I institusjonaliseringsfasen kan det oppstå motstand når parallell eller konkurrerende praksis skal avvikles samtidig som prosjektmidler faller bort.

Det er derfor viktig å håndtere denne motstanden uten at det fører til konflikter i skolen. For å oppnå suksess med skoleutvikling må ledelsen håndtere og mestre motstanden og spenningene som oppstår underveis i prosessen. Lederne må både stille krav og gi støtte og da *må de beherske spenningsfeltet mellom makt og tillit (ibid. s. 39).* For å minske motstanden og for å få vilje og entusiasme for endring og utvikling, må det være systematisk arbeid over tid. Det må jobbes for å få en felles forståelse og mot felles mål.

Grøterud og Nilsen (2001) viser til en undersøkelse gjort av Michel Fullan (1993), hvor han sier at:

Lærerne gjør bare det de tror på. Skal det skje endring på skolenivå, og ikke bare ved enkeltlærers utviklingsarbeid, må lærergrupper i skolen bringes inn i et samarbeid. Med felles erfaringer, felles drøftinger, og derved med en form for kollektiv læring, kan skolen bringes videre (s. 37).



Her påpeker de hvor viktig det er at de ansatte har eierskap og ser muligheten for at tiltaket vil bidra til å nå målet, og at det er et tilsvarende behov de har. Skolen er ikke en institusjon som lett kan formes og forandres. For at man skal lykkes må man håndtere den motstanden man vet vil komme, og da spiller ledelse en sentral rolle, ved å forstå det nye og ved å kjenne den kulturen det nye skal inn i. Jeg skal videre se på hva forskningen sier om ledelse av skoleutvikling.

## **2.2 Ledelse av skoleutvikling**

Jeg skal videre i denne teoridelen først si litt om *skoleleders rolle* i skoleutviklingen, og vil da komme inn på *pedagogisk ledelse* og *distribuert- og relasjonelt perspektiv på ledelse*. At skolen skal være *en lærende organisasjon* er del av min definisjon av suksess i denne teksten, og det er derfor viktig å klargjøre hvordan jeg forstår dette begrepet.

### **2.2.1 Skoleleders rolle**

Aas (2013) understreker at på grunn av at samfunnet er i konstant endring, må også skolene vise evne til endring og vilje til utvikling. Denne utviklinga er nødt å skje gjennom samhandling mellom de ulike aktørene i skolen, mellom skoleledelsen og de som skal ledes. Ledelsen spiller sammen med de andre aktørene en viktig rolle i samspillet for å få til skolens profesjonelle læringsmiljø, og rektor er den aktøren med størst ansvar. Skolelederne er nøkkelaktører i utviklingen av skolen, lærernes motivasjon og arbeidsforhold. Det er derfor stort forventningspress på lederne i skolen, som bør ha vilje, kompetanse og energi til å lede skoleutviklingen.

Møller (2009) presenterer i artikkelen *Rektor som fanebærer* resultater fra forskningsprosjektet *International Successful School Principal Project* der konklusjonen var at framgangsrrike skoleledere fremmer undervisnings- og læringskvalitet og dermed påvirker elevenes læringsresultater indirekte gjennom å påvirke medarbeidernes motivasjon, forpliktelse, undervisningspraksis og ledelseskapasitet. Hun ga rektorene i denne studien karakteristikken «fanebærer», fordi studien helt klart viser at rektorene oppfattes som den viktigste kilden til ledelse av både medarbeidere, foreldre og driftsstyreledere.

Lederens måte å sette dagsorden på, argumentere og gå inn i diskurser på og delta i livet i skolesamfunnet på, gir signaler som får betydning. Virkningen sprer seg til arbeidet i klassene, i teamene og i skolen som helhet. Framgangsrike ledere leder gjennom engasjement og ikke autoritet (Ekholm mfl. 2000).

For å lykkes som skoleleder er man likevel avhengig av hva andre aktører på arbeidsplassen gjør, og hvordan den enkelte selv tar i bruk og utvikler sine talent i samspill med andre. Enkeltlærers kunnskapsutvikling betraktes som viktig, men den vokser ut av det kollektive og troen på gruppelæring, og rektor spiller en avgjørende rolle som inspirator, tilrettelegger og oppfølger av de kollektive læringsprosessene (Aas 2013). En hver skole som er i endringsprosess har behov for en sterk og stødig ledelse gjennom hele prosjektperioden (Fullan 2001) og i følge Grøterud og Nilsen må rektor "(...) finne en vei som bygger opp tillit og som gir innflytelse, slik at utviklingstiltak og erfaringer fører til læring og derved bidrar til å øke skolens og lærernes kompetanse (2001:50).

### **2.2.2 Myndighetenes forventninger til skoleleder**

Med krav om skoleutvikling har det også blitt økt fokus på ledelse i skolen. Innledningsvis viste jeg til St.meld. 30 *Kultur for læring*, der det understrekes at det å få til at skolen skal bli en lærende organisasjon kreve tydelig og "kraftfullt" lederskap og at god skoleledelse er avgjørende for å få til kvalitetsutvikling i skolen. Derfor er en av de aller viktigste oppgavene for en leder å bidra til å skape mening og retning i organisasjonen. Dette er viktig for drift, men det er ikke minst viktig for læring og utvikling. Uten mening og retning blir tiltakene lett løsrevet fra hverandre og fra den overordnede utviklingsretningen man ønsker at virksomheten skal bevege seg i (Thorpe og Holman 2002).

I St.meld. nr. 31( 2007–2008) *Kvalitet i skolen* understrekes det at rektor og den øvrige skoleledelsen er viktig for elevenes utbytte av opplæringen og at skoleledernes kompetanse har stor betydning. Skolelederne har fått større handlefrihet og et tydeligere ansvar og det stilles nye krav. Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte.

Skolelederne må nå i større grad enn tidligere svare for sin skoles resultater og utvikling til skoleeier, foreldre, folkevalgte og lokalsamfunnet for øvrig. I St.meld. nr. 31( 2007–2008) *Kvalitet i skolen* lanserte departementet en egen videreutdanning for nytilsatte skoleledere, og St. meld. nr. 19 (2009–2010) *Tid til læring* drar fram skoleledelse som en viktig forutsetning

for å lykkes med læringsarbeidet, og signaliserer økt satsing på ledelsesutdanning i utdanningssektoren. Det å utdanne skoleledere har blitt et viktig satsningsområde for myndighetene og det understreker jo nettopp den viktige og avgjørende rollen en skoleleder har i samfunnet og i sin egen organisasjon, ved å måtte møte de eksterne kravene og samtidig innfri interne forventninger.

### 2.2.3 Pedagogisk ledelse

Administrativ ledelse skal sikre at organisasjonen fungerer her og nå, den er knyttet til utvikling og håndtering av regler og er nødvendig for å bygge opp systemer og regelverk som sikrer at organisasjonen fungerer effektivt (Wadel 1997). Videre definerer Wadel pedagogisk ledelse som *ledelse som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner* (s. 39), når fokuset er på organisasjonens behov for fornyelse og utvikling over tid. Jeg skal ikke bruke mer plass til å differensiere mellom disse to sidene ved ledelse, og vil i fortsettelsen fokusere på pedagogisk ledelse som er *knyttet til å stimulere læringsprosesser som fremmer utvikling og endring* i organisasjonen.

Pedagogisk ledelse er knyttet til å få til læring i organisasjoner og spiller dermed en vesentlig rolle for utvikling og endring av en organisasjons kultur. Sentralt i utøvelsen av pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringssystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen. Dette betyr at den pedagogiske ledelsen har spesielt stor betydning for utviklingen av den delen av organisasjonskulturen som vi kan betegne som organisasjonens læringskultur (ibid s.39).

I følge Møller (2009) handler pedagogisk ledelse om den type arbeid som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i skolen, nemlig elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter de aktivitetene som ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke motivasjon, kunnskap, læring, følelser og andres praksis og er knyttet til den evne en leder har til å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå, og å gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne (Robinson et al. 2009: 88).

Det holder ikke bare å være en leder med kulturell kapital, man må ha en faglig kompetanse som gjør at man kan diskutere på likefot, og forstå de utfordringene som lærerne møter i sin hverdag (ibid. s. 206). I denne teorien er altså den sosiale relasjonen mellom ledere og medarbeidere først og fremst kunnskaps- og fagbasert.

For å lykkes med pedagogisk ledelse forutsetter et relasjonelt perspektiv, det forutsetter dialog, en gjensidig prosess og et tillitsforhold (Wadel 1997). Pedagogisk ledelse må dermed i følge Sørhaug (1996) i stor grad baseres på tillitsforhold, mens administrativ ledelse i større grad kan baseres på makt og avhengighetsforhold.

I og med at fornyelse og endring har blitt en kontinuerlig prosess i flere og flere organisasjoner, kan en si at pedagogisk ledelse vil bli en stadig viktigere form for ledelse og innenfor flere forskningstradisjoner finner vi klare tegn på at relasjonelle og samhandlingsorienterte aspekter ved ledelse er mer i fokus (Møller og Fuglestad 2006). Jeg skal videre presisere disse to perspektivene på ledelse; *relasjonelt perspektiv* og *distribuert perspektiv*.

#### **2.2.4 Relasjonelt perspektiv på ledelse**

Relasjonsledelse handler om å utfordre, stille krav og støtte, se, kjenne og anerkjenne sine medarbeidere. I arbeidet med relasjoner og relasjonelt perspektiv på ledelse, har jeg lest mye av Jan Spurkeland og denne delen av teorigapitlet er i hovedsak basert på hans *Relasjonsledelse* (2009). Ledelse dreier seg i følge Spurkeland (ibid.) om å skape resultater ved å påvirke andre. Det som kjennetegner en hver form for ledelse er at den er kontekstuell, emosjonell, relasjonell og prosessuell. Fokus har blitt flyttet fra ledelse *av* enheten (med vekt på lederen) til ledelse *i* enheten (med vekt på ledelse som prosess). Ledelse utøves altså først og fremst gjennom andre og ikke bare av de som sitter i formelle lederstillinger. I den forstand kan vi hevde at ledelse en funksjon som skal ivaretas.

Et relasjonelt perspektiv på ledelse vektlegger hvordan ulike aktører opptrer i forhold til hverandre, og hvordan aktører påvirker og påvirkes av strukturer når man skal forklare hvorfor bestemte resultater oppnås i en organisasjon. (Møller 2006). ”*Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende prosess av makt og tillit som ledelsen blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra*” (Sørhaug 1996: 45).

Personlige egenskaper er viktige, men de er ikke statiske og de utvikles i de relasjonene man inngår i. Tillit er bærebjelken i gode relasjoner og alle trenger bekreftelse og næring for å leve (Spurkeland 2009). Det å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon. Tillit og legitimitet som leder er noe som stadig må reforhandles i møtene med kolleger, overordnede, medarbeidere og elever.

Relasjonsledelse innebærer å tro på at mennesker utvikler seg og endrer atferd. Dermed nytter det å satse på utviklingstiltak og involvering. Det handler om å få fram det beste i hver enkelt og så kombinere ulike spisskompetanser til gode og komplementære lag (Spurkeland 2009:39).

Det dreier seg om interaksjon og samhandling. For å kunne påvirke andre må du som leder være inne i relasjoner og samspill der påvirkning er mulig. For å gjøre andre gode må leder prioritere å oppsøke påvirkningsarenaer. Dette er en menneskeorientert lederstil og ”som leder må du basere deg på at andre utfyller deg og støtter deg i din ufullkommenhet”. Ved å ha gode relasjoner mellom organisasjonens medlemmer, skapes det trygghet og det igjen gjør at konflikter og motstand reduseres (ibid.).

Når en fokuserer på relasjonsledelse er det naturlig å kort komme inn på et annet aspekt ved ledelse, nemlig verdsettende ledelse. Emosjonenes betydning må ikke oversees og Skrøvset og Tiller (2011) konstaterer at verdsettende ledelse har et *empowermentperspektiv* med ambisjon om å stimulere læringskraft og hverdagskraft. De trekker videre fram at et verdsettende perspektiv er nøkkelen til den gode læring og understreker at behovet for verdsettende ledelse særlig stort i perioder med store forandringer. Å bli verdsatt som arbeidstaker gir motivasjon, styrke og handlekraft og øker initiativviljen, og det trenger arbeidstakere som skal stå i utfordrende utviklings- og endringsprosesser. Kuvaas hevder at de som makter å finne frem til indre motivasjon, presterer bedre enn dem som er motivert ut fra ytre faktorer, som for eksempel lønn og prestisje, og at indre motivasjon er drivkraften som utløser både tilfredshet, glede og mening når du utfører arbeidsoppgavene dine (Farbrot 2009).

Det studiet av mer enn en million medarbeidere og ledere viser, er at forhold som tillit, gode relasjoner mellom medarbeider og leder, selvbestemmelse i jobben, støttende ledelse, rettfærdige ledere osv. gir bedre arbeidsprestasjoner og mer dedikerte medarbeidere (Kuvaas 2010).

Det er naturlig å se det relasjonelle og det distribuerte perspektivet på ledelse i sammenheng. God distribusjon av ledelse avhenger av tillit og legitimitet og av god relasjon mellom de ulike aktørene i organisasjonen.

### 2.2.5 Distribuert perspektiv på ledelse.

Ledelse handler i følge Spillane (2006) om aktiviteter relatert til kjernearbeidet i en organisasjon, som organisasjonsmedlemmer har utviklet for å påvirke motivasjon, kunnskap, følelser og praksis hos andre organisasjonsmedlemmer, eller aktiviteter som blir oppfattet slik av andre organisasjonsmedlemmer (hos Irgens 2013:53). Et distribuert og relasjonelt syn på ledelse rommer en forståelse av at ledelse som aktivitet også utøves av andre enn de formelle lederne.

De som jobber i skolen i dag er mennesker med stadig høyere utdanning og stadig høyere ekspertise på sine fagfelt. I følge Irgens er det ”Å skape gode skoler er derfor en for viktig oppgave til å overlates til lederen alene” (2009:138). Tidligere var kunnskap om ledelse gjerne tolket som kunnskap om ledere; hvilke egenskaper de har og hvordan de handler, tenker og utvikler strategier (Ottesen og Møller 2006). Fokuset på superlederen og hans egenskaper og personlighet, på evnen til å inspirere og evnen til å virke som en ledestjerne, hadde en framtrødende plass i ledelsesforskningen på 80- og 90-tallet. Men i følge Hargreaves (2005) er det viktig å forstå *leadership as a process and a system, not as a set of personal, trainable, and generic competencies and capacities that are possessed by individuals* (hos Møller og Fuglestad 2006:181).

I en verden som endrer seg raskt og hvor ny kunnskap oppstår og etterspørres hurtig, må skolen være organisert på en slik måte at medarbeiderne har nok autonomi til å kunne fatte mange beslutninger på egen hånd. Innen tenkningen om distribuert ledelse er dermed ikke ledelse noe som nødvendigvis er knyttet til en formell ledelsesposisjon (Robinson et al. 2009: 67).

Begrepet distribuert lederskap brukes i rapporten *Ledet til ledelse* (Lysø mfl. 2011) om ulike former for delt lederskap, basert på relasjoner mellom personer som ivaretar ulike ledelsesfunksjoner. Ledelse sees på som en aktivitet i organisasjonen og er som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknolog. Dette betyr at det kan være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter. Fokuset er flyttet over til å se på hvordan aktører utøver ledelse i samhandling med hverandre og ved hjelp av de ressurser som er til rådighet i bestemte historiske, sosiale og kulturelle kontekster (Møller og Fuglestad 2006). Et distribuert perspektiv på ledelse kjennetegnes ved et profesjonelt



læringsfellesskap der flere tar ledelsesinitiativ og deltar i ledelsesaktiviteter (Aas 2013). Dette er et ledelsesperspektiv som hviler på samhandling og dialog.

Oppgavene som skolene skal løse er store, kompliserte og sammensatte og formell leder mangler ofte bredden av den kompetansen de ansatte sitter på. Gjennom distribuert lederskap kan man utnytte de ressursene som er til rådighet i organisasjonen; *“The task of leadership is to align strengths in such a way that weaknesses are irrelevant”* (Drucker). Vi finner forskning som påpeker at distribuert ledelse kan ha flere positive bidrag til skoleutvikling mer generelt (Harris et al. 2007). Distribuert ledelse bidrar til økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen. Mer autonome lærere har positiv betydning for effektivitet og for motivasjon hos elevene. Distribuert ledelse bidrar til et sterkere fokus på faglighet, ekspertise, og at dette igjen har positiv betydning for kompetanseutvikling mer generelt. Ledelse har altså større positiv effekt på elevenes læringsresultater når ledelse er distribuert i organisasjonen (Møller 2006).

*There are an increasing number of studies that highlight a powerful relationship between distributed forms of leadership and positive organisational change* (Harris et al. 2007:32). Dette støtter Aas (2013) som konkluderer med at profesjonelle læringsfellesskap neppe kan utvikles i en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer, slik at både rektors innsats og delt lederskap er derfor viktige ressurser for profesjonelle læringsfellesskap. Jeg skal videre se på skolen som organisasjon og på viktigheten av å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolen.

### **2.3 Skolen som lærende organisasjon**

Senge (1991) definerer en lærende organisasjon som et sted der menneskene kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin egen virkelighet og utvikler sin evne til å frembringe de resultatene de ønsker. Det er et sted der det stimuleres til nye måter å forstå ting på, der kollektive ambisjoner og drømmer settes fri, og der menneskene kontinuerlig lærer hvordan de kan lære sammen. *En lærende organisasjon greier å fornye sin praksis når det er nødvendig* (Skandsen mfl. 2011:30). Jeg var innom at retningen innen skoleutvikling har endret seg fra en ”input-tenkning” til ”output-tenkning” (Aas 2013:24) tidligere i teoridelen, mens organisasjonslæring i følge Roald (2006) *rettar søkelyset mot dei kollektive læringsprosessane som går føre seg mellom ”input” og ”output”* (Sivesind mfl. 2006:150),

altså de prosessene som skjer mellom initiering av prosjektet og de endelige resultatene av endringsarbeidet.

Skolene blir stadig større og mer sammensatte organisasjoner og oppgavene blir mer komplekse. Det er et sterkt press på skolen at de skal utvikle seg og forbedre sin praksis. Dette krever stadig mer av ledelsen i forhold til tilrettelegging og organisering. Skolene vil gjennom sin respons på endringssignaler kunne påvirke de forhold som initierte de opprinnelige endringer. En ureflektert, automatisk respons kan karakteriseres som en *reaktiv* reaksjon. Et planlagt og bevisst svar på ytre endringer vil være en *proaktiv* handling (Irgens 2000:136). Å være proaktiv i møte med utfordringer og endringskrav er forenelig med forståelsen av at skolen er en lærende organisasjon.

Skolens evne til organisasjonslæring er en kritisk faktor, det at hele skolen og ikke bare enkeltlærere lærer og utvikler seg. Det er viktig at kunnskap tas vare på og brukes i skolen, uten at det til enhver tid er avhengig av enkeltpersoner. De skolene som virkelig får til å løfte elevene, er skoler hvor lærerne jobber sammen mot et felles mål. I følge Irgens (2012) er det mest misbrakte forskningsresultatet for tiden: ”Kvaliteten til læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevens læring.” Og han hevder i artikkelen ”Selv en god lærer trenger et lag rundt seg”, at gode lærere er nødvendig for å få gode resultater, men at de trenger et godt organisert lag rundt seg. Han mener at det derfor er viktig at vi i skolen flytter fokuset fra individuell til kollektiv mestring og understreker at en viktig nøkkel til å lykkes i å heve kvaliteten på undervisningen, ligger i skolens evne til å utvikle seg og lære som organisasjon (ibid.). Hargreaves og Fullan (2012) legger vekt på at høyt presterende skoler kjennetegnes av at profesjonsgruppen som kollektiv er i kontinuerlig utvikling. Roald (2006) sier at ”Fagfolka i organisasjonen og ikkje bare leiinga, må vere drivkraft i utviklingsprosessane” (Sivesind mfl. 2006:150).

For at organisasjoner skal lykkes i framtida, må de i følge Senge (1991) vekke menneskers motivasjon og fremme læring på alle nivå i organisasjonen. Langfeldt understreker at det er nemlig ikke *lederen alene som skaper en god organisasjonskultur. Den skapes når alle tar ansvar, når alle identifiserer seg med helheten, og når alle oppfatter morgendagen som mer løfterik enn gårdagen* (Møller og Fuglestad 2006:87). Likevel konkluderer en rekke empiriske studier med at ”... profesjonelle læringsfellesskap neppe kan utvikles i en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer” (Aas 2013:31). Forutsetningen for en sterk læringskultur, er

forankring og felles mål i en organisasjon med fokus på læring og kunnskapsutvikling. Det inkluderer, ikke minst, nødvendig forankring i ledelsen på alle nivåer i organisasjonen. Hvis skolen er dårlig på organisasjonslæring, er det stor fare for at de samme problemene dukker opp år etter år, og at motivasjonen i personalet når det gjelder utviklingsprosjekter blir lav (Irgens 2011). Roald understreker at ”Problemstillinger må opplevast som relevante, samtidig som det blir lagt vekt på kollektive refleksjonar kring erfaringar og moglege løysingar” (Sivesind mfl. 2006:150).

Hva kjennetegner da en lærende skole? Hvordan ser vi at dette er en lærende organisasjon? Jo, ved at hele organisasjonen lærer, at endringsprosesser som blir satt i gang som prosjekter ender opp som endret praksis i organisasjonen og at den endrede praksisen får positive konsekvenser og fører til forbedret praksis i klasserommet og på verkstedet.

### **2.3.1 Myndighetenes forventning til skolen som lærende organisasjon**

Alle skoler bør så langt som mulig framstå som profesjonelle læringsfelleskap der både skoleledelsen, lærerne og andre ansatte utvikler seg ut fra felles mål og til beste for elevene. Dette innebærer en kollektiv orientering der den enkelte ansatte opplever støtte og utvikling (Udir 2013 c).

I alle de seneste stortingsmeldingene angående skole og skoleutvikling har det vært fokus på og krav om at skolen skal være en lærende organisasjon. I St. meld. 22 *Motivasjon, mestring og muligheter* står det at skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon, som betyr at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. Skolen skal vise endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og skal ikke overlate til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder. Hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon er å få en bedre skole, som har fokus på kjerneoppgaven som er å gi alle elever en god og tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet (2013) kommer med følgende presisering i *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (s. 3).

Utviklingsprosjektet *En bedre skole for elevene våre* føyer seg inn i rekken av utviklingsprosjekter som har som mål å forbedre elevresultatene og få ned fraværet i den videregående skolen.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner. En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. Samfunnet er i endring og dette krever en skole som er endringsdyktig. Forskning har påpekt at de enkelte skolenes evne til å drive selvstendig kvalitetsutvikling varierer, fordi ulike skoler har ulik forbedringskapasitet. Målet er å lære å lære, og å lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte (St.meld. nr. 22 s. 97).

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* formuleres dette slik: ”Læreren står ikke alene i sitt arbeid, men er en del av et skolefellesskap ledet av rektor. Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene. Det kreves felles innsats fra hele skolen, forankret i skolens ledelse, for å lykkes” (s. 44). Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon. (St.meld. nr. 30 s. 29)

Lærende skoler kjennetegnes blant annet ved at de har en velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av et fellesskap med en motiverende målsetting, det er et høyt ambisjonsnivå i kollegiet og høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse. Medarbeidere på lærende skoler deltar mer i alle former for læring, og det legges til rette for kunnskapsdeling og i lærende skoler gir lærerne gode skussmål til ledelsen (Udir 2012).

## Kapittel 3    Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodiske tilnærminger og valg jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen.

### 3.1    Innledning

Mitt utgangspunkt for masteroppgaven var å jakte på suksesser i skolen. Gjennom media ”bombarderes” vi ofte med mye negativt fokus på skolen. Dette var jeg litt sliten og demotivert av, så hovedmålet for masterprosjektet mitt ble å jakte på gladsaker. Jeg ville inne skoler som hadde gjort ting riktig og lyktes med å nå egne og pålagte mål. Jeg ville rett og slett finne fram til skoler som har lyktes med skoleutvikling og snakke med sentrale aktører i disse skolene og høre hva de mente var årsakene til at akkurat deres utviklingsprosjekt hadde lyktes.

### 3.2    Valg av tilnærming, design og metode

Jeg har i denne masteroppgaven tatt utgangspunkt i et politisk initiert prosjekt i Nordland fylke; prosjektet *En bedre skole for elevene våre*, som varte fra 2009 til 2012. Prosjektets hovedintensjonen var å få ned frafallet i den videregående skolen i Nordland, høyne karaktersnittet og øke gjennomstrømmingen. Ved å bruke verktøyet PULS kunne jeg hente ut informasjon og statistisk materiale fra alle de videregående skolene i Nordland. Der fant jeg ut hvilke skoler som har oppnådd forbedringer i perioden prosjektet har pågått.

Siden det er suksesshistorier jeg skal ”jakte på”, valgte jeg å kontakte tre av de skolene som tilsynelatende hadde lyktes med prosjektet og sendte en forespørsel om å få foreta grundigere intervju med skoleledere, prosjektledere og andre som har vært involvert i prosjektet ved disse tre videregående skolene i Nordland. Årsaken til valg av kvalitativ metode, var at jeg ville finne ut hva som ligger bak tallene og statistikken. Jeg hadde jo allerede sett ”tallenes tale” presentert i PULS og i prosjektets sluttrapport. Det var likevel så mye jeg lurte på. Hvilke tiltak var igangsatt og hvilke hadde fungert ved den enkelte skole? Hvordan var prosjektet gjennomført ved de skolene som hadde lyktes? Hvordan hadde prosjektet vært ledet ved skolen? Jeg ønsket å komme inn ”under huden” på den enkelte skoleleder og lærer

og få tak i den opplevde virkeligheten. Jeg har valgt en fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme i denne forskningsoppgaven. Ved fenomenologisk tilnærming tar man utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå forståelse av den dypere mening i enkeltpersonens erfaring og sentralt i fenomenologi er å forstå fenomener på grunnlag av de studertes perspektiv, og beskriv omverdenen slik de erfarer dem (Thagaard 2008 s. 38), realiteten slik folk oppfatter den (Kvale 1997). Fenomenet jeg ønsket å utforske var skoleutvikling. Hermeneutisk tilnærming benyttes når man er på jakt etter meningsinnholdet. ”Hermeneutikk bygger på det prinsippet at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av” (Thagaard 2008:38), og jeg søkte å forstå mine informanternes opplevelse av hvorfor skoleutviklingen hadde fungert så godt og blitt en suksess ved deres skole.

Jeg valgte et induktivt design, der man kan si at jeg ”stupte” inn i empirien. Jeg hadde ganske god kjennskap til prosjektet, men jeg hadde liten og heller uklare formening om hva som skulle til for å virkelig lykkes med et skoleutviklingsprosjekt som *En bedre skole for elevene våre*. Jeg valgte en eksplorativ og åpen tilnærming, der jeg gikk i gang med intervjuene uten å fordype meg i litteratur skrevet om emnet i forkant. Litteraturen gikk jeg til etter at intervjuene var gjennomført og nysgjerrigheten min drev meg videre for å finne støtte i tidligere forskning på ledelse av skoleutvikling. Jeg var bevisst (og kanskje også ubevisst) naiv og åpen i intervjusituasjonen. Jeg hadde i forkant av intervjuet sendt ut tre forskningsspørsmål, men jeg hadde ikke ferdigoppsatte kategorier og la i grunnen lite føringer for de ulike samtalen. Jeg var nysgjerrig på det mine informanter fortalte og lot dem i stor grad bestemme retninga samtalen tok.

*Metode* er i følge Kvale (1997) *et veivalg som fører til målet*. Det ble naturlig å i hovedsak velge kvalitativ metode for å finne fram til svarene på det jeg undret meg over.

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm 2010:17).

Du velger kvalitativ metode når du ønsker å forstå fenomenet og ønsker å finne årsaker til menneskers handlinger og få beskrivelser ut fra informantenes egen forståelse, hensikter,

normer og verdier. Data samles inn i form av tekst, da gjerne ved bruk av intervju, der teksten i ettertid må fortolkes av forsker.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale 1997). Det kvalitative forskningsintervjuet kan gjerne minne om en samtale mellom to eller flere personer, men det er en faglig konversasjon. Det er et åpent intervju som ikke skal styre informantens svar i bestemte retninger. Det er ikke et strukturert og stramt spørreskjema som ligger til grunn for denne samtalen, så intervjuer må vise åpenhet og være forberedt på at uventet informasjon kan belyse fenomenet på en helt ny måte. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelig forklaring (Kvale 1997:17).

Vi skiller mellom to typer kvalitative intervju: det halvstrukturerte intervju og det ustrukturerte intervju. Det halvstrukturerte intervju er delvis strukturert ved at man har et klart formålet med intervjuet, man fokuserer på bestemte temaer og det er i forkant gjort en begrepsmessig og teoretisk forståelse av temaet som skal undersøkes. Forskeren har også ferdig formulerte spørsmål og en intervjuguide. Likevel står intervjuer fri til å utdype spørsmålene og søke utfyllende forklaringer. I det ustrukturerte intervjuet er intervjuer ikke fokusert på bestemte temaer og har ikke på forhånd laget noen plan for hva hun vil spørre om, og dette vil ligne mer på en alminnelig samtale. Jeg valgte det halvstrukturerte intervjuet. I mine intervjuer var allerede tema og fokus kjent på forhånd, og til tross for at samtalene forløp ganske fritt, lå forståelsen for intensjonen med samtalene / intervjuene hele tiden som et bakteppe. Jeg skulle finne ut hva informantene mente var årsakene til suksessen med prosjektet.

Forskningsintervjuet er en metodisk tilnærming man kan bruk for å komme ”inn under huden på” og kartlegge det som ligger under overflaten, til å søke og finne sannheten bak tallene. Gjennom intervjuet kan forsker fange opp variasjonen i intervjupersonens oppfatninger om et tema, hun kan gå dybden og følge opp, etterspørre og be om forklaring. Dette sikrer en høyere grad av forståelse, når du som forsker kan forsikre deg om at du forstår riktig, og du får mulighet til å sjekke ut uklarheter. Jeg hadde muligheten til å be informanten om å utdype eller forklare grundigere dersom noe var uklart for meg.

Noe av den spesielle verdien med å bruke intervju som datainnsamlingsmetode ligger i at ”intervjuets følsomhet og dets nærhet til personens måte å oppleve verden på kan gi kunnskap som kan brukes til å forbedre menneskets situasjon” (Kvale 1997: 25). Samtalens vesen baseres på intimitet, ro, tillit og opplevelsen av trygghet, og fungerer kommunikasjonen godt mellom intervjuer og informant vil det ultimate resultat være at begge parter har utbytte av det. Nærhet er sentralt for å få forståelse for andre menneskers opplevelse av virkeligheten, for å forstå kulturen og premissene for handling. Gjennom intervjuet kan jeg som forsker nærme seg den andre og gjennom den gode samtalen samle inn verdifull informasjon. Intervju var noe jeg kunne i teorien, men som i praksis ble en litt skummel, men god og interessant opplevelse. Det som var interessant og som jo egentlig er en selvfølge, er hvor ulike folk er. Dette får jo konsekvenser for hvordan de forskjellige samtalene utarter seg. Informant 1 møter forberedt, i den forstand at han har tenkt igjennom alt han skal fortelle på forhånd, og ordene kommer i en jevn strøm, mens informant 2 lar tankene vandre sammen med meg når vi gjennomfører intervjuet og det oppstår lange, helt stille perioder, før han igjen tar opp tråden og formidler det han tenker og mener. Min rolle blir jo svært ulik i møte med to så ulike informanter, og den tålmodigheten jeg var nødt å vise min ”tenkende” informant var helt ulik den ordflommen som møtte meg hos informant nr. 1.

Gjennom intervjuet kan forsker få innblikk i en organisasjons indre liv og får tilgang til mange og ulike perspektiver, og en kan lettere se årsakssammenhenger. Intervjuer blir av Kvale (1997) beskrevet som en reisende forteller, som ved sin hjemkomst deler sine opplevelser som kan gi ny innsikt, skape ettertanke og refleksjoner. Det kan sees på som en dannelsesreise som kan gi ny selvinnsett, både for den reisende (forsker) og for dem han møter på sin ferd (informantene). Dette er jo en unik mulighet og en flott og deltakende rolle, der forsker sammen med informanter kan oppnå interessante resultater sammen. Å få forske i andre organisasjoner enn sin egen, har vært både utviklende og nyttig for meg i mitt eget arbeid i egen organisasjon.

Det er ikke mange fastlagte føringer for gjennomføring av forskningsintervjuet, noe som muliggjør stor frihet i tilnærming, alt ettersom hvilket tema og problemstilling man har valgt. Så forskningsintervjuet preges av åpenhet og fleksibilitet, der mange metodologiske beslutninger fattes på stedet og i forhold til den enkelte informant. På denne måten kan



forsker få tak i unik, verdifull og uventet informasjon som ikke lå klart på forhånd i problemstillinga for prosjektet.

### **3.3 Datainnsamling**

Her skal jeg presentere framgangsmåten jeg har brukt for å samle inn de data jeg skal bruke i denne oppgaven. Jeg beskrive hvordan de empiriske data har blitt hentet inn, jeg presenterer utvalget mitt, forarbeidet og gjør rede for hvordan intervjuene ble gjennomført og analysert.

#### **3.3.1 Forfase**

Jeg valgte informant skoler ut fra de skolene som gjennom PULS viste at de hadde oppnådd positive resultater innenfor prosjektmålene i prosjektperioder. Jeg valgte meg tre skoler i fylket, som alle hadde fått nedgang i fraværet, færre sluttet og bedre karaktersnitt i perioden 2009-2012. Dette er ikke et tilfeldig utvalg, men et strategisk utvalg. For å kunne si noe om suksess i prosjektperioden var jeg nødt til å velge noen som ut fra statistikken har hatt suksess. ”Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at de velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstilling” (Thagaard 2006:53). Dette utvalget og denne forskningsmetoden gjør at jeg ikke kan generalisere de funnene jeg gjør, men jeg kan si noe om overførbarheten.

Jeg ringte opp rektorene ved de tre utvalgte skolene i slutten av august og fikk positiv respons fra all tre. Det gjorde at jeg formaliserte samarbeidet med å sende forespørselen skriftlig, der de kunne lese mer grundig om prosjektet mitt og om hvilken rolle de ville ha i dette.

#### **3.3.2 Valg av informanter**

På bakgrunn av evalueringsrapport og resultatene i PULS, valgte jeg i utgangspunktet ut tre skoler som hadde forbedret sine resultater i prosjektperioden. Det er mange ting som pågår i skolene på høsten, og av den grunn ble det umulig å gjennomføre intervjuene på den ene av de utvalgte skolene. Dette gjorde at jeg til slutt endte opp med to skoler og til sammen sju informanter.

Jeg har valgt å kalle skolene Håpet og Lykken videregående skole. Jeg ønsket å finne informanter fra ulike nivåer i skolen. Jeg ønsket å intervju rektor som skolens øverste leder

og jeg ønsket å intervjuere aktører som hadde vært aktive i det valgte prosjektet, både ledere og lærere. Jeg ønsket å få tak i informanter som kunne si noe om hva de mente var årsakene til at de at deres skole har hatt suksess med utviklingsarbeidet.

### **3.3.3 Kort presentasjon av informantene**

Ved Håpet videregående skole intervjuet jeg først rektor ved skolen. Han hadde vært ansatt siden sammenslåingen av de videregående skolene i området. Den andre jeg intervjuet var avdelingsleder ved byggfag. Han hadde lang erfaring som både lærer og leder ved skolen. Den siste informanten var en lærer på byggfag. Han hadde jobbet 30 år ute i det private næringslivet og hadde gått inn i jobben som lærer ved avdelingen for få år siden.

Ved Lykken videregående var min første informant avdelingsleder idrettsfag. Han underviste i tillegg til ledelsesfunksjonen han hadde ved skolen. Han hadde jobbet ved skolen flere år. Den andre informanten var avdelingsleder for elevservice. Han hadde, som han selv sa, hatt en mer teknisk rolle i prosjektet *En bedre skole for elevene våre*. Min tredje informant var en lærer ved skolen og siste informant var rektor ved skolen. Han hadde vært rektor siden sammenslåingen av skolen i 2007.

Alle informantene fikk i forkant av intervjuene informasjon og forskningsspørsmål tilsendt, og de skrev under en samtykkeerklæring. Intervjuene ble avtalt gjennomført på tidspunkt som passet for den enkelte skole.

### **3.3.4 Intervjurundene**

Alle intervjuene gjennomført i samme uke, høsten 2013 et tidspunkt skolene selv valgte. Lokasjon ble også bestemt av informantene. Ved Håpet videregående skole ble første intervju gjennomført på rektors kontor, mens de andre to ble gjennomført på et grupperom på byggfagavdelingen. Ved Lykken videregående skole ble alle intervjuene gjennomført på et ledig kontor. Dette fungerte fint og det var ikke noe støy eller forstyrrelser underveis i intervjuene.

Jeg forsøkte å være bevisst min rolle som intervjuer, og foruten å sette intervjuene i gang, blandet jeg meg så lite som mulig inn i informantens framstilling og rytme. Jeg stilte kun noen få utdypingsspørsmål der jeg ønsket å få tak i mer informasjon. Jeg vet at min

tilnærming og min væremåte ville påvirke intervjusituasjonen. Jeg var både nervøs og spent i begynnelsen, men opplevde alle intervjuene som vellykkede og gode og glemte fort nervøsiteten da jeg kom i kontakt med informantene. Jeg ble tatt svært godt imot ved begge skolene og samtalene ble fort naturlige og konstruktive. Kommunikasjonen mellom informantene og meg fungerte fint. Jeg opplevde at forskningsspørsmålene jeg hadde sendt på forhånd gjorde at informantene var forberedt og at jeg fikk tak i den informasjonen jeg var ute etter. Jeg tror at min nysgjerrige og positive tilnærming gjorde at informantene også ble positive og gjerne delte sine opplevelser med meg. Jeg innser at jeg nok måtte ha jobbet på en annen måte om vinklingen på oppgaven min ikke hadde vært så positiv og fordelaktig for informantene.

Jeg har fokusert på å ha en åpenhet gjennom hele forskningsprosessen og at ingenting skulle være skjult for informantene.

### **3.3.5 Transkribering**

Under intervjuene mine brukte jeg en digital båndopptaker til å ta opp samtalene. Thagaard (2009) sier at forskeren med det har muligheten til å konsentrere seg om å etablere en god atmosfære under intervjuet, samtidig som han/hun kan ha fokus på informantens svar og reaksjoner på det han/hun spør om. Digitale opptak gir og den fordelen at man kan overføre det til en datamaskin, hvor man både kan høre og se teksten samtidig. Det var til stor hjelp når jeg skulle i gang med å analysere teksten. Jeg omdannet den muntlige samtalen til skriftlig tekst selv. Dette var et tidkrevende, men nyttig arbeid for meg. Jeg opplevde at jeg fikk et mer inngående kjennskap til datamaterialet ved å transkribere den muntlige samtalen til tekst på datamaskinen.

Formålet med transkriberingen handler er å bevare mest mulig av det som skjedde i intervjusituasjonen. Lydopptakene, den transkriberte teksten og de notatene jeg gjorde underveis har vært viktige i bearbeidingen og tolkningen av funnene mine. Jeg skrev alt ned og valgte å skrive teksten på bokmål og ikke på dialekt. I den transkriberte teksten har jeg flere ganger kunne gå inn og gjenoppleve møtet med informantene, og jeg har kommet på flere ting etter hvert som har kommet oppgaven min til gode.

### 3.3.6 Dataanalyse

Å bearbeide og analysere materialet har vært en kontinuerlig prosess siden jeg startet med intervjuene. Etter jeg var ferdig med intervjuene bestod analysearbeidet i å redusere, organisere, forenkle og tydeliggjøre datamaterialet mitt. Normal prosedyre ved forskningsintervju, er å finne relevante kategorier for å forenkle den kompliserte, detaljerte og rike datamengden vi har samlet (Jacobsen 2005:193). Dette er en slags gruppering og abstrahering av den data vi har samlet inn. *Kategoriene skal være fundert i data. De skal spring ut fra de dokumentene, observasjonene og intervjuene vi har tilgjengelig* (ibid). Å få til å lage gode og relevante kategorier er avgjørende for å kunne sammenligne informasjon fra de ulike intervjuene som er gjennomført, og for å fange opp og få frem meningen og essens i det informantene fortalte.

Ved å bruke induktiv forskningsdesign, var ingen kategorier avklart eller valgt på forhånd. Dette var et bevisst valg for å kunne være mest mulig åpen og ”naiv” i møtet med informanten. Intervjuene ble med alle informantene gjennomført med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene og i analysearbeidet i etterkant har jeg forsøkt å sammenfatte resultatene jeg fikk. Etter flere gjennomganger av materialet endte jeg opp med benevnelser på kategoriene som jeg føler beskriver datamaterialet på en god måte. Det er i tråd med Thagaard (2009) som påpeker at kategoriernes betegnelser skal gjenspeile sentrale temaer i prosjektet, slik at kategoriene blir meningsbærende. Dette var ikke enkelt å få til, men jeg landet til slutt på tre hovedkategorier, som hver har tre eller fire underkategorier. Disse kommer jeg tilbake til kapittel 4.

### 3.4 Pålitelighet og gyldighet

Jeg har underveis og nå i slutføringen av forskningsprosjektet mitt vært transparent i den grad det har latt seg gjøre, slik at det skal være pålitelige funn og konklusjoner jeg har kommet med i denne teksten. Jeg har redegjort for valg jeg har gjort og for de premisser jeg har lagt til grunn. Alle de valg jeg har gjort underveis i prosjektet vil påvirke dataenes gyldighet (Jacobsen 2005). Måler jeg det jeg sier at jeg skal måle? Jeg har forsøkt å sikre meg gjennom å fokusere på pålitelighet og gyldighet gjennom alle faser av studiet.

### **3.5 Etiske vurderinger**

Dette prosjektet ble meldt til og godkjent av personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD). Alle prosjekter som inneholder personopplysninger og som behandles elektronisk har meldeplikt. Alle informantene ble i forkant informert om at det var frivillig deltakelse og at det var mulighet for å trekke seg når som helst i prosessen. Med tanke på dette studiets art, og at den informasjonen jeg søkte ikke var spesielt sensitiv eller personlig, var det ikke særlig behov for ta særskilte hensyn. Til tross for at fylket er kjent, har jeg anonymisert skolene og informantene. Alle personopplysninger har blitt slettet, og det er ingen spor som kan lede tilbake til den enkelte informant.

Jeg har her gjort rede for mine metodiske valg og mitt metodiske arbeid i denne oppgaven og har forklart hvordan jeg har gått fram for å komme fram til de funn jeg sitter igjen med. Jeg har gått fram på denne måten i et forsøk på å besvare problemstillingen min og skal videre presentere de funn jeg har gjort.



## Kapittel 4      Analyse og funn

I dette forskningsprosjektet har hovedmålet vært å finne svar på hva som skal til for å lykkes med utviklingsprosjekter i skolen. Jeg har tatt utgangspunkt i hva to skoler som har lyktes med sine utviklingsprosjekter har gjort helt konkret og intervjuet sentrale aktører i prosjektet om hva de mener er de viktigste årsakene til suksessen. I analysen vil jeg med bakgrunn i den empirien jeg har samlet inn, presentere de årsakene informantene drar fram som viktige for å lykkes med utviklingsarbeid. Selve analyseprosessen startet allerede under intervjuene, der det var naturlig å se etter sammenhenger og mønster i informantenes utsagn.

Til tross for skolenes ulike prosjekter og ulikheter skolene imellom, var det likevel mange opplevelser felles og som informanter fra begge skolene dro fram som viktige årsaker til suksessen. Jeg skal videre i hovedsak fokusere på det som var felles.

Når jeg skal redegjøre for de funn jeg har gjort gjennom forskningen min, vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det vil si at jeg i 4.1 starter en kort redegjørelse for informantenes beskrivelse av prosjektet og hva de sier om hvordan prosjektet ble organisert og gjennomført.

Under neste punkt, 4.2, vil jeg analysere det informantene ved de to skolene mente var de viktigste grunnene til at prosjektet lyktes og ble en suksess. Jeg har kategorisert de funnene jeg gjorde i tre hovedområder; 1. *Prosjektstyring*, 2. *Lærende organisasjon* og 3. *Pedagogisk ledelse*.

Til sist, i punkt 4.3, vil jeg kort fortelle på hvilken måte erfaringer og resultater fra prosjektet har blitt brukt videre i skolene.

### **4.1      Organisering og gjennomføring av prosjektet.**

I beskrivelsen av de utvalgte suksessprosjektene vil jeg i hovedsak bruke den informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene med informantene fra den enkelte skole.

## Håpet videregående skole og prosjektet ”Tett på”

Håpet videregående skole er en skole med 184 ansatte og 700 elever fordelt på seks ulike studiesteder. Flere tidligere videregående skoler ble i 2006 slått sammen til Håpet videregående skole.

Da prosjektet *En bedre skole for elevene våre* ble introdusert våren 2009, var intensjonene i prosjektet i tråd med mye av det skolen allerede jobbet med. Prosesser med å få ned fraværet, øke gjennomstrømninga og forbedre karakternivået var allerede i gang. Det betød at en stor holdningsendring i personalet ikke var nødvendig. Prosjektet kom inn som en naturlig del av endringer som allerede var igangsatt. Byggfag utviklet prosjektet ”Tett på”, som i følge rektor ble ”hovedbærebjelken” i prosjektet *En bedre skole for elevene våre* ved Håpet videregående skole. Målet med prosjektet var at skolen skulle være tett på eleven og tett på de foresatte. De skulle vise omsorg og være på hugget, og reagere og ta tak i ting før det var for seint. I praksis skulle det bety at kontaktlærerrollen ble styrket, for å tettere kunne følge opp den enkelte elev; kontaktlærer møter alle sine elever hver morgen, kontaktlærer er tilstede ved oppstart av kroppsøvingstimene og tar kontakt med eleven /heimen umiddelbart ved fravær. Kontaktlærer på vg1 gjennomfører foreldremøte allerede første skoledag, slik at heimen får informasjon om hva det vil si å være elev på videregående skole generelt og på byggfag spesielt og kontakten mellom de foresatte og skolen etableres fra dag en. Dette gjør at terskelen for å ta kontakt, begge veier, er lav og at elevens interesser på denne måten blir godt ivaretatt.

Hver mandag treffes alle lærerne på avdelinga de to første timene, med fraværsoppfølging og klasse miljø fast på agendaen. Kontaktlærer er derfor hele tiden oppdatert i forhold til fravær og utviklingen i klassen forøvrig. Både fellesfaglærerne og programfaglærerne har personalmessig tilknytning til byggfagavdelinga, og det gjør at samarbeidet dem imellom er tett og godt. Siden fellesfaglærernes tilknytning til avdelinga er så sterk, er yrkesretting av fellesfagene en naturlig konsekvens og mye av fellesfagundervisningen foregår i verkstedet.

I prosjektet har det også vært fokusert på å spre informasjon og gi kunnskap om byggfag til både kommende elever og foresatte, ved å involvere seg i utdanningsvalg i ungdomsskolen og ved å kjøre *Temamesse byggfag*. Dette er ei messe der både næringslivet og Høgskolen i Narvik presenterer seg og formidler hva de ønsker og trenger av arbeidskraft i framtida.



Elevene som søker seg til byggfag er dermed godt informert om hva som venter dem i skolen og hva som forventes av dem i framtida.

Prosjektet ble organisert på følgende måte. Innledningsvis fikk hver avdeling lov til å utvikle delprosjektene på egen hånd. Det ble etablert ei styringsgruppe med rektor som leder, en lærer fra hver avdeling og ot-koordinator som prosjektleder det første året, med ansvar for alt papirarbeid; som søknader og dokumentasjon. Etter det første året ble det egne prosjektledere for de ulike delprosjektene, som hadde et lite frikjøp til denne jobben. Det var i prosjektstyringsgruppen erfaringer og utfordringer ble diskutert og at informasjonen fløt mellom de ulike avdelingene og delprosjektene. I prosjektet ”Tett på” ble avdelingslederen også leder for prosjektet.

### **Lykken videregående skole og samarbeidsprosjektet med grunnskolen**

Lykken videregående skole er en skole med 190 ansatte og 626 elever fordelt på to studiesteder.

Lykken videregående skole hadde fire delprosjekter under hovedprosjektet *En bedre skole for elevene våre*. I denne sammenhengen ble det naturlig å fokusere på delprosjekt 4: ”Bedre samarbeid og kommunikasjon med grunnskolen”. I dette prosjektet inngikk i utgangspunktet fagene kroppsøving og matematikk. Bakgrunnen for akkurat dette prosjektet, var en av initiativtakernes egne erfaringer innen kroppsøvingfaget. Han opplevde at elevene kom fra grunnskolen med en oppfatning om at kroppsøving var mer en aktivitet og ikke et fag med klare læringsmål. Elevene forventet at høy aktivitet resulterte i gode karakterer, uten å kunne knytte aktiviteten til læringsmål og måloppnåelse. Når faget mister denne dimensjonen, greide ikke elevene å identifisere læring og hadde da heller ingen muligheten til å forstå vurderingen de fikk i faget. Så under prosjektet *En bedre skole for elevene våre*, fikk skolen anledning til å etablere et samarbeid med grunnskolene der de sammen utarbeidet felles kriterier for vurdering med tilhørende kjennetegn på måloppnåelse i faget kroppsøving fra 5. trinn til og med vg 3. I sitt forarbeid innså skolen at de samme utfordringene også gjaldt faget matematikk, der forventninger og realitetene heller ikke stemte helt. Så det endte opp med et samarbeidsprosjekt som omhandlet begge fagene.

Dette prosjektet oppsto i kjølvannet av en rekke tidligere forsøk på å opprette et samarbeid med grunnskolene i kommunen som alle hadde endt med et ”mageplask”. Disse erfaringene kom godt med i planleggingsfasen av det nye samarbeidsprosjektet og var nok en avgjørende faktor til at samarbeidet ble så godt som det ble. Samhandlinga og dialogen med lærerne i grunnskolen var god. De var enige om at de eide problemet sammen og at de skulle jobbe sammen for å løse utfordringene elevene møtte i overgangen mellom grunn- og videregående skole. Læring ble satt i fokus og alle i prosjektet fikk et mye mer bevisst forhold til vurdering. Spesielt nyttig var det for elevene å bli mer bevisste på hva som skulle til for å få ”lønna” si, hvor mye de måtte ”legge i potten” for å oppnå de karakterene de ønsket. Der de tidligere hadde trodd at alt var basert på innsats, kunne lærerne gjennom kriterier og kjennetegn på måloppnåelse gi dem et godt svar på hva som var karaktergrunnlaget.

Prosjektet ble organisert på følgende måte. Hele ledergruppa hadde deltatt på regional ledersamling der prosjektet *En bedre skole for elevene våre* ble presentert. Det hele ble initiert fra ledergruppa og kom i gang derfra. Det ble valgt en ganske stram prosjektorganisering. Det ble etablert ei styringsgruppe der avdelingsleder for elevsaker var prosjektansvarlig. I tillegg besto gruppa av en representant fra hvert av de fire delprosjektene, en tillitsvalgt fra lærerne og en elevrådsrepresentant. En del ressurser ble brukt på å leie inn ekstern prosjektleder med høy kompetanse innen prosjektledelse og han hadde ansvaret for organisering, planlegging og gjennomføring av prosjektet ved skolen. Han styrte med ”hard hånd” mot milepæler, stoppunkter og hadde tydelig framdriftsplan med evaluering underveis. I tillegg skolerte han delprosjektlederne og andre aktører i prosjektene slik at også de fikk god kompetanse på prosjektledelse. Utover i prosjektperioden opplevdes det å ha ett hovedprosjekt med mange småprosjekter som svært tungvint, samtidig som delprosjektlederne begynte å få dette med prosjektledelse ”i fingrene”. Det ble derfor besluttet at det skulle være enkeltstående prosjekter med rapportering til styringsgruppa, som bestod av ledelsen ved skolen. Avdelingsleder på idrettsfag ble prosjektleder for samarbeidsprosjektet med grunnskolen.

#### **4.2 Kategorisering: *Årsakene til at prosjektet ble en suksess***

Jeg har kategorisert de funnene jeg gjorde i tre hovedområder; 1. *Prosjektstyring*, 2. *Lærende organisasjon* og 3. *Pedagogisk ledelse* og har innenfor disse hovedområdene igjen gjort ei videre inndeling.

## 4.2.1 Prosjektstyring

Jeg har her valgt å dele prosjektstyring inn i tre fokusområder som informantene trakk fram som elementære og avgjørende; a. *Bevisste valg og prioriteringer*, b. *Den stramme organiseringen* og c. *Prosjektarbeid vs. ordinær drift ved skolen*.

### a. Bevisste valg, fokus og prioriteringer

Oppstarten og introduksjonen av prosjektet *En bedre skole for elevene våre* var godt planlagt og kom som et resultat av bevisste valg og handlinger fra begge skolenes ledelse. Jeg skal her ta for meg ulike valg og prioriteringer ledelsen ved de to skolene gjorde innledningsvis og som informantene dro fram som viktige premisser for suksessen i prosjektene.

Det var bevisst strategi at de ansatte skulle involveres fra dag en og det var bevisst strategi at de som jobbet nærmest elevene skulle få definere hvilke behov og utfordringer de kjente på i klasserommet og få være med på å utforme og planlegge hvordan de skulle gå fram for å forbedre situasjonen. Som avdelingsleder ved Håpet videregående skole sa: ”Det er jo tross alt de som vet hvor skoen trykker.”

Introduksjonen i egen skole etter at prosjektet hadde blitt presentert for ledelse og enkelte lærere på den regionale ledersamlingen, var en godt gjennomtenkt bevisst prosess. De regionale føringene og målene skulle tas ned og settes inn den enkelte skoles hverdag.

Så å kjøre bredt ut var et valg som ble gjort tidlig i prosessen: ”Vi kjørte det på hele skolen, ikke bare på enkelte avdelinger. Det er bredt gjennomførte prosjekter”. Hver avdeling fikk lov til å utvikle prosjektene delvis på egen hånd og en av informantene fra Håpet videregående skole er positiv når han forteller at ”Det kom fort i gang prosesser rundt om på avdelingene hvor man diskuterte utfordringene man hadde.”

Begge rektorene var bevisste på hvordan de ønsket at prosjektet skulle organiseres, som rektor ved Lykken videregående skole sa: ”Vi valgte en ganske stram prosjektorganisering og brukte en del ressurser på å leie inn spisskompetanse på det med prosjektarbeid.” Skolens prioriteringer ble synliggjort gjennom valg av fokus og bruk av tid og ressurser. Dette prosjektet var en synlig og uttalt satsning på forbedring av den enkelte skole. ”Hele ledergruppa og ikke minst rektor var veldig fokusert på at dette var noe vi skulle prioritere”,

og viljen og satsningen på at skolen skulle lykkes har vært synlig gjennom hele prosjektet; ”Vi har brukt planleggingsdager med eksterne foredragsholdere. Alle har deltatt”. Ved Lykken videregående skole gjennomførte prosjektkoordinator intern kursing for at prosjektarbeidsformen skulle være forstått og anerkjent av alle i organisasjonen. Og selv om alle var innforstått med at det tar tid å få på plass de ønskede endringene, var det likevel flere som konkluderte med at ”Det tok mye lengre tid enn vi trodde!”

### **b. Den stramme organiseringen**

I begge prosjektene drar informantene fram tydelig ledelse og stram organisering som viktige suksessfaktorer. Ved Lykken videregående skole var de spesielt fokusert på at dette var et prosjektarbeid og hadde erfaringer med at ”Det har lett for å bli ”gruppearbeid” som flyter ut om du ikke har streng ledelse.” Det var også derfor de satset så sterkt på prosjektledelse og skolering i metodikken. Begge prosjektene var tydelig ”definert” og skolene hadde ”Strategier for å holde oppe trykket, og det gjorde at vi fikk den framdriften og den strukturen vi trengte. Det som ellers blir visket ut i sanden, ble styrt med hard hånd” (informant Lykken videregående skole).

Den stramme styringen gjorde det enkelt å holde fokus på utviklingsmålene, resultater ble etterspurt og evaluert og tilbakemelding ble gitt systematisk. Ledelsen hadde i følge informantene god kontroll, de stilte krav og forventet resultater. Prosjektet var grundig forankret i skolens øverste ledelse som var engasjerte, de holdt seg orienterte og det var ” Et krav i forhold til rapportering til ledelsen. Det ble aldri sluppet helt, slik at man kunne la det dø ut.” Trykket og fokus ble opprettholdt gjennom hele prosjektperioden, som for alle de involverte hadde en tydelig oppstartdato og en avslutningsdato. ”Det var styrt med hard hånd. Det var et ris bak speilet. Vi var pukka nødt til det. Det gikk ikke an å la det suse av gårde”

### **c. Prosjektarbeid vs. ordinær drift ved skolen**

Det var hele veien klart og tydelig at dette var et prosjekt som skulle foregå i en bestemt tidsperiode og at det ved prosjektets slutt skulle evalueres og at de positive resultatene skulle gå over i ordinær drift som videre tiltak i skolen. Den solide ”fundamenteringsjobben” ledelsen gjorde i introduseringsfasen bar frukter videre i prosjektet.

Det var stor motivasjon for prosjektarbeidet i hele organisasjonen fordi høyt fravær, frafall og lave karakterprestasjoner var utfordringer som skolene allerede hadde identifisert og det var derfor sterke ønsker om å forandre nå-situasjonen da prosjektperioden ble initiert.

Informantene ved Håpet videregående skole mente at en viktig faktor til at prosjektet *En bedre skole for elevene våre* og prosjektet ”Tett-på” hadde blitt en suksess ved skolen, var nettopp det at selve prosjektet falt naturlig sammen med prosesser skolen allerede hadde vært i gang med siden sammenslåingen i 2006.

I begge personalgruppene var det en tydelig bevissthet omkring hva det innebar å være i prosjekt ved siden av den ordinære drifta ved skolen. Flere informanter poengterte at ”(...) dette var et prosjekt og vi jobbet med det som et prosjekt (...)”, og at det som ble tatt med over i ordinær drift etter endt prosjektperiode, gikk over til tiltak.

#### **4.2.2 Lærende organisasjoner**

De neste tre punktene synliggjør hvordan disse to skolene på ulike måter viste seg å lærende organisasjoner i prosjektperioden. a. *Forankring i ledelsen og møtet med eksterne og interne utfordringer*, b. *Forankring i personalet – kollektiv læring i hele organisasjonen* og c. *Bærekraft når prosjektperioden er over.*

##### **a. Forankring i ledelsen og møtet med eksterne og interne utfordringer**

Ved Håpet videregående skole var prosjektet godt forankret i ledelsen, og skolen beholdt fokuset på det de oppfatter som de viktigste tingene; som elevsyn, gjennomstrømning, faglig nivå, relasjonskompetanse og det å være ”tett på” over så lang tid at alle har innsett at denne måten å jobbe på har kommet for å bli. Når skolen får besøk utenfra, det være seg fra andre skoler eller skoleeier, så er det dette som har vært tema. Det har dermed vært synlig for alle i skolen at det er resultater fra prosjektet utdanningsetaten og andre etterspør, og det ga sterk legitimitet i organisasjonen. ”Alle eide prosjektet.”

Prosjektene ble initiert av den enkelte skoles ledergruppe. Det var her initiativet lå og det var her det ble bestemt hvordan det skulle organiseres og gjennomføres ved skolen. Ved begge skolene var prosjektet solid forankret og ledelsen var aktiv og bevisst på hvordan målene i prosjektet *En bedre skole for elevene våre* skulle konkretiseres og gjøres ”lokale”, slik at det

kunne føre til positiv utvikling på egen skole. Den gode forankringen i ledelsen og dialogen mellom ledelsen og de andre aktørene i prosjektet gjorde at fokus og trykk ble opprettholdt gjennom alle prosjektets faser. De interne utfordringene ble håndtert underveis og måten prosjektet ble organisert og initiert på ved skolene, eliminerte mye av det som kunne ha utviklet seg til negativitet og misnøye; ”Det beste med prosjektet har vært at vi har fått definere prosjektet og undersevaluere og justere kursen kan du si, hele veien, så vi styrte egentlig hele tida selv” forteller en fornøyd lærer i prosjektet. ”Vi har oppnådd resultater og det gjør at mye av diskusjonene har stilnet”

Det ble også innledningsvis brukt tid på å lære av tidligere erfaringer og feil, slik at skolen lettere kunne håndtere eventuell motstand, men også endre kurs om nødvendig. ”De strategiene og erfaringene vi hadde fra andre buklandinger på å samarbeide med grunnskolen hadde vi langt framme i panna” og ”Vi har brukt lang tid og vi har gått mange omveier.”

#### **b. Forankring i personalet – kollektiv læring i hele organisasjonen**

For å lykkes og ha motivasjon til å yte litt mer og strekke deg litt ekstra, må du som lærer ha tro på det du gjør, du må tro at det nytter og at det fører til den ønskede endring og du må kjenne at dette er meningsfylt. Dette ble understreket av de fleste informantene min. ”Skal vi lykkes med prosjekter i skolen, så tror jeg det er kjempeviktig at de som skal utføre prosjektet har eierskap til det.” ”Vi har faktisk selv fått definere hva vi ønsker og hvordan vi skal gjøre det, mens alle andre prosjekter har blitt mer eller mindre tredd nedover hodet på skolen”.

Ved begge skolene fikk avdelingene fikk selv være med å definere hva som var problemene og hovedutfordringene ved skolen og ved den enkelte avdeling, og videre bestemme hvordan de skulle ta tak i dem. De opplevde at dette ikke var noe som ble ”tredd nedover hodet på dem”, og alle fikk på denne måten eierskap til det nye prosjektet. Ledelsen får honnør for å slippe lærerne til. Enkelte lærere fikk delta på de regionale ledersamlingene i tillegg til lederne ved skolen. Lærerne følte seg involverte hele veien og visste hele tiden hva som foregikk i prosjektet.

#### **c. Bærekraft når prosjektperioden er over**

Hensikten med utviklingsprosjekter er varig virkning og en videreutvikling av skolen som organisasjon, slik at alle ledere og ansatte bedre kan støtte arbeidet med elevenes læring. Når vi ser på videreføringen av de gode ideene og deres bærekraft i de to organisasjonene jeg har

forsket på, ser vi at begge delprosjektene har gått inn i skolens ordinære drift etter endt prosjektperiode. Ved Håpet videregående skole opplever informantene at det er "(...) nesten utenkelig for meg at ikke alle gjør dette". Det har vært et kontinuerlig fokus på målene gjennom hele prosessen og dette fokuset har fortsatt etter prosjektperiodens slutt. "Vi gjør akkurat det samme i dag som vi har gjort siden vi startet i 2009, med små forandringer og justeringer underveis. Det er jo ikke en statisk masse vi jobber med og alle lærerne har sett at dette går vi videre med"

Ved Lykken videregående skole sier en informant at "Det var jo målet. Vi definerte et behov, hva vi skal gjøre, vi har satt i gang og fått innført det som arbeidsrutine hos oss. Alt skjer nå av seg selv." I tillegg til at samarbeidet med grunnskolen har blitt formalisert og gått inn i ordinær drift av skolen, understreker rektor at "Dette drives jo videre i FYR og Ny Giv, så alle disse tingene er jo høyst aktuell skolepolitikk. Vi har definert og satt i gang såpass relevante prosjekter at sentrale myndigheter sågar har kopiert – eller satt i gang lignende prosjekter."

Lærere fra begge skolene har blitt brukt som foredragsholdere for myndigheter, skoleledere og lærere, for å fortelle om sine positive erfaringer med utviklingsarbeid. Dette synes begge rektorene er stor stas: "Jeg synes det er artig å merke meg at folkene våre blir lagt merke til og blir invitert som foredragsholdere," og dette har gitt prosjektet og etter hvert tiltakene legitimitet i organisasjonen.

### **4.2.3 Pedagogisk ledelse**

Under pedagogisk ledelse har jeg gruppert funnene mine inn i tre hoveddeler, med a. *Rektors ledelsesfilosofi som bakteppe*, b. *Relasjonsledelse og verdsettende atferd* og c. *Distribuert ledelse og mulighetene for å slippe til*.

#### **a. Rektors ledelsesfilosofi som bakteppe**

Å lede endringsprosesser er krevende og utfordrende. Rektors lederstil blir dratt fram som en avgjørende forutsetning for om prosjektet lykkes eller ei. Begge rektorene har vært nærværende, tydelige og involverte i prosjektet hele veien. En informant ved Håpet videregående skole sa det på denne måten: "Det hele går inn i botn på det Rektor har hatt som filosofi. Relasjonspedagogikk. Det at eleven skal være synlig, at vi skal ta dem på alvor, vi

skal bry oss.” Ved Lykken videregående skole berømmer rektor sine medarbeidere og beskriver dyktige folk med entusiasme og ståpåvilje og han opplevde at mange var engasjerte og lette å få med seg i prosjektarbeidet. Selv beskriver rektor seg som ”en pådriver” og er tydelig stolt av skolens resultater og av sine medarbeideres innsats som blir lagt merke til og får positiv omtale av omverdenen. Fra begge skolene blir folk invitert som foredragsholdere, og myndighetene har vist stor interesse for skolens gode resultater i prosjektet *En bedre skole for elevene våre*.

#### **b. Relasjonsledelse og verdsettende atferd**

Medvirkning fra prosjektdeltakerne er en nødvendig forutsetning for å lykkes. ”Skal man inn i sånne endringsprosesser, så tror jeg det er viktig at vi som medarbeidere, som mennesker, ikke føler at ting blir tredd nedover hodet på oss, for da stritter man fort i mot, og det er en tyngre vei å gå” påpekte en av informantene.

En annen sa ”Jeg tror vi som skole har vært gjennom en prosess med *Tett på*, med relasjonsbygging, med fokus på det å bygge gode relasjoner. Når du bygger gode relasjoner kan du begynne å stille krav også.” Dette gjelder både til elever og lærere. ”Vi har snakket om det tidlig i tett-på-prosjektet, uansett hva vi voksne tenker og mener om ting, så setter vi eleven i sentrum og jobber utfra det. Ikke bare tenke på hva som er greit for meg. Det er det jeg opplever som ei stor endring innenfor skolen.”

Lærerne opplevde at de fikk stor grad av tillit, de fikk myndighet og legitimitet i den jobben de gjorde. Dette gjorde at de fikk energi og vilje til å yte mer, som en lærer i prosjektet beskriver som en prosess der de selv har hatt stor påvirkningskraft og muligheter til å bidra med egen kompetanse. ” Det ble veldig tydelig at vårt utviklingsarbeid skal bygge på relasjonspedagogikk. At det er det som er utgangspunktet, det er det som er fundamentet i utviklingsarbeidet, og det er det fortsatt brei enighet om. Det er også en pilar i dette byggverket.” Mye ble gjort for at samarbeidet mellom aktørene i prosjektet skulle bli så konstruktivt og godt som mulig. ”Vi har vært på to turer, hele skolen, der det var ei bevisstgjøring på det å bygge gode relasjoner. Ellers så tror jeg du kan glemme ting.” Håpet videregående skole dro altså på personalseminar. ”Vi hadde Spurkeland som foredragsholder, og det gjorde jo at vi var veldig i tråd med den tenkninga som ligger i prosjektet.” Det at hele personalet hadde denne opplevelsen sammen, medførte en bevisstgjøring i hele personalgruppa og ga dem en felles plattform og retning mot et felles elevsyn med fokus på



gode relasjoner der elevene føler seg sett og godt ivaretatt. Det er bred enighet om at skolens utviklingsarbeid skal bygge på relasjonspedagogikk.

De ansatte ble tatt på alvor og fikk anerkjennelse for sin opplevelse av skolehverdagen i sitt klasserom og på sitt verksted. ”Folk var opptatt av å ta tak i de nære tingene, det som skjer i klasserommet..” og ”Det ble nært og konkret og en reell situasjon, vi gikk inn og gjorde det fordi det var behov for det”.

### **c.      Distribuert ledelse og mulighetene for å slippe til**

Etter å hatt en svært aktiv og involvert rolle i initieringsfasen inntok begge rektorene en litt mer ”tilbaketrukket” rolle videre i prosjektet. På spørsmålet: ”Hvordan var ditt forhold til din leder, hvordan samarbeidet dere?”, svarte en informant at det etter hvert ble ”.. på orienteringsbasis.” Informantene berømmer begge rektorene for å slippe folk til, for å gi dem mulighet til å bidra med sin kompetanse og til å påvirke prosessen.

I Nordland fylke har det lenge vært en utfordring knyttet til høyt fravær blant elever i den videregående skolen generelt og blant elever på yrkesfaglige studieretninger spesielt. Lærerne i klasserommene og på verkstedene kjenner på dette, og en lærer opplevde situasjonen før igangsettelsen av prosjektet *En bedre skole for elevene våre* på denne måten: ”Vi så på fravær og på frafall – folk sluttet. Vi hadde et fravær på 14%. Det var veldig frustrerende.” I dette prosjektet fikk de som sto midt i det, lærerne, anledning til å bidra og påvirke den retninga prosjektet tok på egen skole: ”Det skal faktisk ledelsen ha, at til tross for et så stort prosjekt som fylket satte i gang, så har de egentlig sluppet oss til. Jeg vet ikke hvor mange regionale ledersamlinger jeg har vært med på som vanlig lærer. For det hadde de egentlig behøvd å ha meg med på.” ”Men så har jo han rektor involvert oss hele veien. Vi har visst hva som foregikk. Vi har en ledelse som er tydelig, men som slipper folk til. Målet er klart, men hvordan kommer vi dit?”

Det har lenge vært fokus på å få til gode overganger for mellom opplæringssystemets nivåer. God overgang mellom ungdomsskolen og videregående opplæring blir ansett for å være viktig for å forebygge frafall og i den kommunen der Lykken videregående skole ligger, hadde det tidligere vært gjort flere forsøk på å få til godt samarbeid med grunnskolene og den videregående skolen. Resultatene av disse tidligere forsøkene blir av en informant omtalt som ”buklandinger” og ”mageplask”, preget av dårlig samarbeidsklima, frustrasjon og mangel på

forståelse. I forarbeidet til dette prosjektet tok man utgangspunkt i disse negative erfaringene for å sikre et godt samarbeid med grunnskolen og for å få til gode overganger mellom ungdomsskolene og den videregående skolen i kommunen. Rektor uttaler fornøyd at ”Vi har mange entusiaster som det var lett å få med”, men at spesielt ”Prosjektleder gjorde en utmerket jobb med å drive oppsøkende virksomhet og motivere.” Prosjektleder selv beskriver sin egen innsats i prosjektet slik: ”Jeg har gått som en emissær rundt på skolene. Vi var entusiastiske og det tror jeg smittet over”, videre sa han at ”(...) måten vi solgte det inn på, det var ikke mange kritiske spørsmål som kom, det var det ikke. Og alle så problemet”. Denne prosjektlederen gjorde en tilsvarende viktig og avgjørende jobb overfor egne kollegaer, som gjorde at ”Alle innså at vi eide problemet sammen”. På denne måten spilte avdelingslederen for idrettsfag en svært viktig rolle, som med sine erfaringer og sin entusiasme beredte grunnen for et godt og likeverdig samarbeid mellom de to nivåene.

Begge rektorene distribuerte ledelse med makt og myndighet ut i sin organisasjon, samtidig som de beholdt oversikt og tok ansvar for prosjektet. Begge rektorene hentet inn og brukte ekstern ekspertise der de så det var nødvendig for sin organisasjon. Der Håpet videregående skole hadde fokusert på relasjonsledelse og brukt Spurkeland som en ressurs for hele personalet, hentet Lykken videregående skole inn ekstern ekspertise på det med å drive prosjektarbeid. En av informantene konstaterte at ”I forhold til ledelse så tenker jeg overordna at grunnen til at de prosjektene vi hadde ble en suksess, var at vi leide inn en ekstern prosjektleder, fordi skolen var uferdig i forhold til det med prosjektarbeid.” Denne prosjektlederen ”kurset oss opp. Hvordan må det organiseres. Milepæler hadde jo ingen hørt om før. Det å ha en plan for gjennomføring, å ha noen stoppunkter i forhold til rapportering, identifisere kritiske suksessfaktorer, å ja noen strategier for å holde oppe trykket gjorde at vi fikk den framdriften og den strukturen vi trengte.”

### **4.3 Hvordan blir resultatene og erfaringene fra prosjektet brukt videre i skolen?**

#### **Håpet videregående skole**

De gode resultatene fra byggfagavdelingen har fått oppmerksomhet både internt og på fylket. Erfaringene og arbeidsmåtene har blitt spredt til andre avdelinger ved skolen. Byggfag og prosjektet ”Tett-på” har også blitt skolens vindu utad og det har gitt legitimitet, status og respekt i organisasjonen. Det er nå brei enighet på skolen om at denne måten å jobbe på har

blitt en del av den daglige drifta, ”det er sånn vi gjør det her”. Det har blitt innført som en arbeidsrutine ved skolen. Det har blitt ”... utenkelig å gå tilbake til sånn som det var før”.

### **Lykken videregående skole**

Etter at prosjektperioden avsluttet i 2012, har mye har gått over fra prosjekt til etablert tiltak som det må jobbes kontinuerlig med. Den nasjonale satsninga på skolen for å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring fortsetter. Så det gode samarbeidet Lykken videregående skole opprettet med grunnskolen har fortsatt videre inn i prosjektet *Ny Giv*, mens den kriteriebaserte tenkinga videreføres i prosjektet *Vurdering for læring*. Dette gjør at skolen opplever at de prosjektene de satte i gang under *En bedre skole for elevene våre* virkelig var relevante og overførbare siden myndighetene i ettertid har satt i gang prosjekter basert på denne tenkinga.

I denne delen har jeg forsøkt å analysere og presentere de funn jeg gjorde gjennom intervjuene. Informantene mine hadde mange årsaksforklaringer til hvorfor deres prosjekter hadde lyktes. Jeg har valgt ut det jeg mener er de tre viktigste forklaringene på at prosjektene ved disse skolene ble en suksess og skal videre drøfte dette opp mot relevant ledelse- og skoleutviklingsteori.



## Kapittel 5 Drøfting

I denne delen vil jeg først drøfte de viktigste funnene jeg har gjort opp mot relevant ledelses- og skoleutviklingsteori og i siste del drøfte funnene opp mot problemstillingen min. Jeg har i drøftinga valgt å fokusere på det som i mine funn tydeligst framsto som de mest sentrale årsaksforklaringene; *ledelse av skoleutvikling, involvering og organisatorisk læring*.

### 5.1 Ledelse av skoleutvikling, involvering og organisatorisk læring

Så hvor viktig var rektors rolle i prosjektperioden? I utgangspunktet hadde jeg ikke et sterkt fokus på ledelse i forskningsspørsmålene mine. Likevel skulle det vise seg at ledelse generelt og rektors ”måte å sette dagsorden på, argumentere og gå inn i diskurser på og delta i livet i skolesamfunnet på” (Ekholm mfl. 2000 i Grøterud og Nilsen 2001:250) skulle vise seg å kanskje være den mest avgjørende faktor for at prosjektene skulle lykkes. Informanter ved begge skolene drar fram og berømmer rektors rolle i prosjektet.

Aas (2013) hevder at dess tettere skolelederne er på skolens kjernevirksomhet, dess større sjanse har de til å påvirke elevenes læringsresultater og på mitt spørsmål til de to rektorene om de følte at de sto i spissen for utviklingsarbeidet, svarte rektor fra Lykken videregående skole: ”Jeg har nok vært en pådriver.” Slår man opp ordet *pådriver* i synonymordboka, finner vi *drivende kraft, foregangsmann, leder, opphavsmann og primus motor*. Dette er jo egenskaper og kapasiteter som ønskes ivaretatt av skolens øverste leder og er vel helt på høyde med det Møller (2007) kalte rektorene ved suksessrike skoler; nemlig *fanebærere*. På samme spørsmål svarte rektor fra Håpet videregående skole: ”Å si at man står i spissen.... Kursen og retninga er veldig omforent, og innenfor det jeg har ønsket av utvikling.. Vi beveger oss jo inn på en vei som jeg har ønsket oss inn på.. Så ja..”. Denne rektoren kan kalles en veiviser, og var en tydelig leder som skaper retning og mening i organisasjonen, som i følge Thorpe og Holman (2002) er en av de aller viktigste oppgavene til en leder. Selv om de to rektorene hadde noe ulik tilnærming til lederjobben sin, hadde begge et bevisst forhold til sin rolle, sine muligheter og sitt ansvar som skolens øverste leder.

Rektors filosofi, holdninger og meninger gir signaler som får betydning for utviklingen av den skolen han leder og jeg vil påstå at begge rektorene bidro til den type *ledelse som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner* (Wadel 1997).

Rektor er den med størst ansvar for å få til skolens profesjonelle læringsmiljø, hun er en *fanebærer* (Møller 2009) og en *nøkkelaktør* (Aas 2013) og for å lykkes må rektor ha vilje, engasjement, kompetanse og energi til lede skoleutviklingen (ibid.). Når informanter omtaler og viser til ”rektors filosofi”, ser vi også at han fyller rollen som inspirator og at han på den måten påvirker medarbeidernes motivasjon og innsatsvilje.

Rektor oppfattes ofte som viktigste kilde til ledelse ved en skole. De valg rektor, sammen med resten av skolens ledelse tar innledningsvis og underveis i prosjektet får store og avgjørende konsekvenser. Vi ser at mange skoler sliter med å nå de målene de setter seg og med å klare å snu negative utviklingsprosesser som fravær og frafall. I slike prosesser trenger skolene en ”sterk og stødig ledelse” (Fullan 2001), et ”tydelig og kraftfullt lederskap” (St.meld.30) som leder gjennom engasjement og ikke autoritet (Ekholm mfl. 2000). Det er tydelig at mange av disse kvalitetene er å finne igjen hos rektorene ved mine informantskoler.

Begge skolene hadde over tid vært igjennom store endringsprosesser der det var behov for tydelig pedagogisk ledelse, som blant annet skal ”... sikre læring og fornyelse i organisasjonen” (Wadel 1997:39). Begge rektorene sto i spissen for prosesser som var preget av ”dialog, gjensidige prosess og tillitsforhold” (Wadel 97). I begge skolene var relasjonelle og samhandlingsorienterte aspekter ved ledelse mer i fokus, noe som i følge Møller og Fuglestad (2006) har blitt en stadig viktigere side ved pedagogisk ledelse. At alle de ansatte ved Håpet videregående skole deltok på personalseminar i Riga med relasjonsledelse, viser et fokus og en prioritering fra skolens øverste ledelse som synliggjør at utviklingsprosjektet angikk hele skolen og dermed krevde en felles innsats for å lykkes. Relasjonsledelse handler om å få fram det beste i hver enkelt og så kombinere ulike spisskompetanser til gode og komplementære lag (Spurkeland 09).

Ved begge skolene opplevde de ansatte å bli tatt på alvor og de opplevde at de ble verdsatt. Det å bli verdsatt som arbeidstaker gir i følge Skrøvset og Tiller (2011) styrke og handlekraft og øker initiativviljen. Arbeidstakerne ved begge skolene ble myndiggjort gjennom de mulighetene de hadde til å påvirke prosjektets gang og det ansvar de fikk for gjennomføring og måloppnåelse. Det er viktig at arbeidstakere får mulighet å påvirke sin egen arbeidssituasjon og at de får innsikt i oppgavene de skal utføre, fordi det er lite motiverende å overta en ferdig plan (Grøterud og Nilsen 2001). For å kunne påvirke sine medarbeidere er lederne helt avhengige av deres tillit og respekt, og tillit er bærebjelken i gode relasjoner

(Spurkeland 2009). I arbeidsheftet om skoleutvikling ”Tegn på god praksis” er et av punktene som kjennetegner lærende skoler at lærerne gir gode skussmål til ledelse (Udir 2012:10). Ved begge skolene ble rektor og skoleledelsen omtalt i meget positive ordelag. Både introdusering, gjennomføring og tilstedeværelse berømmes, samtidig som de positive konsekvensene av at lærerne ”slapp til” og fikk mulighet til å påvirke, understrekes flere ganger. En av ledernes viktigste oppgave er å påvirke medarbeidernes motivasjon (Møller 2009). Distribuert ledelse bidrar til et sterkere fokus på faglighet, ekspertise, og at dette igjen har positiv betydning for kompetanseutvikling mer generelt. Ledelse har altså større positiv effekt på elevenes læringsresultater når ledelse er distribuert i organisasjonen (Møller 2007). I Stortingsmelding 30 står det at en lærende organisasjon forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser, slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. Flere lærere, i tillegg til eksterne krefter, slapp til og fikk ledelsesfunksjoner i prosjektperioden. Begge rektorene syntes å ha god kjennskap til de ressursene som var i egen organisasjon, samtidig som de var åpne for impulser utenfra (St. meld. 22), ved å hentet inn eksterne krefter når det var behov for det. Som Spurkeland understreker: ”(...) som leder må du basere deg på at andre utfyller deg og støtter deg i din ufullkommenhet” (2009:39).

Det at ledelsen gikk ”bredt ut” som de kalte det, at avdelingene ble involvert og på sin måte fikk ta tak i de utfordringene de mente var mest påtrengende, var en viktig årsak til at prosjektet ble en suksess. Ingenting ble ”tredd nedover hodet på dem” og alle følte eierskap til prosjektet. De med entusiasme, ståpåvilje og som ønsket det, slapp til og fikk mye ansvar i prosjektperioden. I begge skolene var det et klima der det å ta sjanser og være utprøvende ble verdsatt, noe som beskrives som et viktig kjennetegn på en lærende organisasjon i St.meld. nr. 30. Det å bli verdsatt og myndiggjort, gir indre motivasjon, som øker handlekraft og initiativviljen (Skrøvset og Tiller 2011). Det er med på å få fram det beste i folk. Som jeg har vist til tidligere, gir blant annet tillit og selvbestemmelse i jobben *bedre arbeidsprestasjoner og mer dedikerte medarbeidere* i følge Kuvaas (2010) og han sier videre at mer selvbestemmelse på jobben kan være godt egnet som jobbmotivasjon. Og det er viktig fordi indre motivasjon er en drivkraft som utløser både tilfredshet, glede og mening når du utfører arbeidsoppgavene dine (Farbrot 2009).

Udir ønsker at alle skoler skal framstå som profesjonelle læringsfellesskap. Dette innebærer en kollektiv orientering der den enkelte ansatte opplever støtte og utvikling (2013 b). I

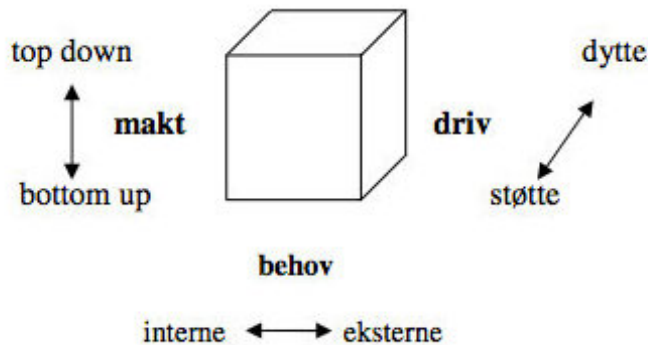
teorikapitlet har jeg i stor grad brukt og vist til Aas' forskning på skoleutvikling, og i følge henne betraktes *enkeltlærers kunnskapsutvikling som viktig, men den vokser ut av det kollektive og troen på gruppelæring*, og i dette spiller rektor en avgjørende rolle som inspirator, tilrettelegger og oppfølger av de kollektive læringsprosessene (Aas 2013). Viljen og motivasjonen til å ”stå i det” forsterkes når du har eierforhold og påvirkningsmulighet på de prosessene som er satt i gang. Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes..”(St.meld. nr. 31 s. 44). Det var fokus på at hele skolen skulle ha utbytte av utviklingsprosjektet, og den kollektive læringen var god i begge skolene : ”Underveis i prosjektet skjedde det jo ei utveksling av erfaringer. Søknadene og tiltak som ble satt i gang og som var vellykka på ei avdeling ble overflytta på andre avdelinger underveis, det gjorde vi mye av”. Skandsen mfl. (2011) viser til viktigheten av at skolene ikke baserer endring bare på ytre krav, men også har en forankring i indre behov. De viser også til viktigheten av at skolene er bevisste på hva de ønsker med endringen og hva de ønsker en forbedret praksis på. Og i sin rapport oppfordrer ” Fylkesutdanningssjefen skolen til å bevisstgjøre seg suksessfaktorene for å bruke det i videre utvikling av skolen” (2014:7)

Organisasjonslæring må oppleves som meningsfylt og nyttig der de ansatte selv kan delta med innspill og bli tatt på alvor. Motivasjonen må vekkes på alle nivå i organisasjonen (Filstad Jacobsen 2010). Gjennom bevisst og planlagt respons på det initiativet og kravet som kom fra Nordland Fylkeskommune gjennom prosjektet *En bedre skole for elevene våre*, kunne disse skolene påvirke og lede endringsprosessen (Skandsen m.fl 2011, Irgens 2000). Skolene var proaktive og bevisste og dette påvirket oppstarten og utviklingen av prosjektet og forsterket med dette mulighetene til å lykkes.

Hvis vi igjen ser på Schratz skoleutviklingskule, og setter den inn i suksesskolenes utviklingsprosjekter, ser vi at målsetningene i prosjektet kom som et tilsvarende på prosesser som allerede var i gang ved begge skolene; blant annet med å få ned fraværet og øke gjennomstrømmingen.



## Skoleutviklingskuben



Figur 2: Schratz kube.

Aas (2013) sier at ved å kombinere ekstern "målstyrt" støtte med utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet på den enkelte skole, ivaretas både en ovenfra og nedstyring (sentral styring) og en nedenfra og oppstyring (lokal styring), som på sitt beste kan gi vedvarende god utvikling (s. 137). Nordland Fylkeskommunen tilførte prosjektmidler til skolene slik at de kunne utvikle skolen i retning av de utviklingsmålene de hadde satt seg internt og det myndighetene regionalt og nasjonalt fokuserte på. Behovet for endring var allerede anerkjent av begge skolene, men initiativet til den brede satsningen kom fra myndigheten. Det var en del økonomiske ressurser i prosjektet til innhenting av ressurspersoner, økonomisk kompensasjon og frikjøp. Samtidig var det stor motivasjon i hele organisasjonen fordi høyt fravær, frafall og lave karakterprestasjoner var utfordringer som skolene allerede hadde identifisert og det var derfor sterke ønsker om å forandre nå-situasjonen da prosjektperioden ble initiert. For å lykkes, må problemstillingene oppleves som relevante, og "fagfolka", ikke bare ledelsen må være drivkraft i utviklinga (Roald 2006).

I de to utviklingsprosjektene jeg har forsket på og satt meg inn i, er det god balanse mellom de ulike kreftene illustrert i denne modellen; prosjektene var resultater av både eksterne og interne behov, skolene ble dyttet i form av krav om forbedrede resultater og fikk støtte i form av opplæring og økonomiske midler, initiativet kom fra myndighetene, men skolene selv påvirket i stor grad hvordan prosjektet ble gjennomført ved egen skole.

Jeg tror at ved denne måten å tilnærme seg prosjektarbeid på, ved å slippe lærerne til og gi dem muligheter til å påvirke allerede tidlig i prosessen, samtidig som organiseringa var stram og målene tydelig forankret hos ledelsen, så unngår man mange av de spenningene og den

motstanden som gjerne kan oppstå når man skal i gang med utvikling og store endringer i organisasjonen. Og da kan man oppnå det som Skandsen mfl. (2011) kaller for *Entusiasme for endring*.

## **5.2 Drøfting av problemstillingen**

Det er 16 videregående skoler i Nordland og alle skolene gjennomførte egne prosjekter under prosjektet *En bedre skole for elevene våre*. Sluttevalueringen av prosjektet (Wærness og Wanebo 2013) konkluderer med at gapet mellom Nordland fylke og landsgjennomsnittet er redusert og det arbeidet som gjøres ute blant skolene viser at det nytter å sette fokus slik skolene har gjort denne prosjektperioden. Kun få, om noen, har lyktes i den grad mine to informantskoler har lyktes. Håpet videregående skole omtales på denne måten i rapporten fra fylkesutdanningssjefen (2014:11): *Skolen er inne i en positiv utvikling med god oppslutning fra alle ansatte. Skolen har startet mange gode tiltak for å forbedre elevenes læringsresultat og bevare et godt læringsmiljø*, mens i fylkesutdanningssjefens rapport fra Lykken videregående skole (2014:7) er konklusjonen følgende: *Skolen har totalt sett oppnådd meget gode resultat i forhold til gjennomsnitt for Nordland. Vi kan ikke vise til lignende resultat ved andre skoler i Nordland og kan ikke se at noen andre skoler kan vise til så positiv utvikling*. Det er da spennende å se hva svaret på problemstillingen min ble. *Hva har Håpet og Lykken videregående skole gjort for å lykkes med skoleutvikling?* Har jeg gjennom min forskning og mitt arbeid klart å fange opp hva som ligger bak suksessen de to skolene har hatt i prosjektperioden? Gjennom å drøfte funnene jeg har gjort gjennom intervjuene, har jeg kommet fram til at det mine informanter oppgir som de viktigste grunnene til at de har lyktes samsvarer godt med det forskningslitteraturen oppgir som viktige forutsetninger for at skoler skal oppnå gode resultater med sitt utviklingsarbeid.

De viktigste faktorene informantene har dratt fram, er at det har vært et prosjekt som har vært godt forankret i skolens øverste ledelse. Det har vært en stram og tydelig organisering av prosjektet og prosjektperioden. Målsetningene i prosjektet har vært forenelig med behov opplevd i den enkeltes skolehverdag og prosjektet har vært forankret i hele organisasjonen, med lærere som opplevde at de har hatt påvirkningskraft og som har følt eierskap til de prosessene som ble satt i gang. Ledelse har i begge organisasjonene vært distribuert til ulike aktører som med sin kompetanse har kunnet utfylle ledelsen ved skolen og sammen har de ledet en organisasjon som har fokusert på gode relasjoner og tillit mellom de ulike aktørene.

Begge skolene jeg har undersøkt var allerede i gang med endringsarbeid. Begge skolene hadde utfordringer knyttet til fravær og frafall og ingen av dem var oppe på et karaktersnitt de så seg fornøyde med. Var skolene bare heldige med at prosjektet *En bedre skole for elevene våre* traff så godt som det gjorde, var de bare flaks som gjorde at skolene lyktes så godt med prosjektet?

Nei, det er nok ikke så enkelt. De gode resultatene kom som følge av bevisste valg og prosesser i skolene, stram organiseringen og tydelig prosjektstyring og god forankring i en ledelse som fokuserte på å bygge gode relasjoner og å utnytte ressursene i og utenfor skolen og i personalet som fikk bidra og påvirke retningen prosjektet tok.



## Kapittel 6      Refleksjon

Som Fullan (2001) hevder, kan altså hele 75 % av resultatene av et utviklingsarbeid relateres til det arbeidet som blir gjort på den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Det er dette som gjør at det har vært så spennende å komme inn og få høre om prosessene som har foregått i to skoler som har lyktes med sitt utviklingsarbeid.

Har jeg gjennom forskningen min gjort noen oppsiktsvekkende funn? Har jeg ”begått” banebrytende forskning? Det kan jeg nok ikke påstå. Men jeg har hørt at skal du lære noe, *lær av de beste*. Derfor har jeg intervjuet ”de beste i klassen” og hørt dem fortelle hva de gjorde for å bli gode og for å lykkes. Og det har vært en spennende prosess og jeg har gjort interessante funn, som jeg håper jeg har klart å formidle i denne oppgaven. Å være forsker og å forske på andre skoler har vært lærerikt og nyttig og en utelukkende positiv erfaring.

Om jeg skal være kritisk til mine egne metodevalg, vil jeg jo se at kvalitativ forskning også har sine begrensninger og utfordringer. Jeg har gjennomført intervjuer, der jeg som person ble et viktig instrument i innhenting av informasjon. Å bruke seg selv på denne måten, gjør jo at vi fjerner oss vekk fra objektivitetskravene som tidligere hang tungt over all forskning. ”If you can’t count it, it doesn’t count” er jo et sitat vi tidlig møter når vi skal bevege oss inn i forskningens verden og det har en klar brodd til kvalitativ forskning. Jeg mener likevel at min kvalitative tilnærming har fått tak i elementer kvantitativ metode ikke avdekker. Jeg har kommet ”inn under huden” og fått tak i den ”opplevde virkeligheten” til mine informanter. Kanskje hadde jeg for få informanter og kanskje skulle jeg laget flere spørsmål på forhånd. Jeg tror likevel jeg har klart å redegjøre for de valg jeg har tatt og argumentere for at mine metodiske avveininger har fungert til å finne de svarene jeg søkte. Jeg opplever selv at jeg har funnet gode og relevante svar på de spørsmål jeg hadde og fått stilt mye av min nysgjerrighet, og håper at jeg klart og tydelig har formidlet det videre i denne teksten, at jeg har vært som en reisende som ved min hjemkomst har delt mine opplevelser og at disse kan gi ny innsikt, skape ettertanke og refleksjoner (Kvale 1997).

Det perspektivet jeg mangler i denne oppgaven er elevperspektivet. Det hadde vært interessant å kunne forsket videre på skoleutvikling og dratt inn også dette perspektivet i tillegg. Det er tross alt elevene som er de mest sentrale aktørene i utviklingen av skolen!

Jeg har jo i denne studien kun vært på jakt etter positive resultater i utviklingsprosjekter. Vi vet jo at mange prosjekter dessverre ikke lykkes helt. Det kunne vært nyttig og interessant å forske på disse prosjektene også, og sammenlignet med prosjekter som lykkes. I romanene *Dracula* skriver Bram Stroker: ”We learn from failure, not from success!” Dette får bli ved en senere anledning. Jeg er bare glad for at når jeg skulle jobbe så intensivt med et prosjekt og en oppgave over så lang tid, så var fokuset utelukkende positivt. Det gjorde jobben og slitet til en glede!

Jeg ønsker avslutningsvis å konkludere med at for å lykkes med skoleutvikling, trenger skolene god og tydelig ledelse. Skolene trenger ledere som er veivisere og pådrivere, som aldri slipper taket og som alltid spiller på lag, ledere som får fram det beste i hver enkelt og så kombinere ulike spisskompetanser til gode og komplementære lag (Spurkeland 2009:39). Det kan være mange måter å lykkes med skoleutvikling på, men jeg sier meg enig med Aas (2013), som konkluderer med at profesjonelle læringsfellesskap neppe kan utvikles i en skole uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer, derfor er både rektors innsats og delt lederskap viktige ressurser for å skape utvikling og vekst i organisasjonen.

## Referanser:

- Andreassen, R. A., Irgens, E. J. og Skaalvik, E. M (red). (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Drucker, P. i Whitney, D. (2007). "Appreciative Leadership and Participatory Planning".  
Published in Participatory Quarterly, December, 2007 The Journal of the International Association of Participatory Planning
- Ekholm mfl. (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt* i Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling. (1. utgave, 2. opplag 2005)*. Gyldendal Akademisk.
- Farbrot, A. (2009). "Motivasjon slår lønn",  
<http://www.forskning.no/artikler/2009/august/227718> lastet ned 29.4.14 kl 07:04
- Filstad Jakobsen, C. (2010). "Suksesskriterier for etablering av sterk læringskultur." Magma Econas tidsskrift for økonomi og ledelse. 3/10. <http://www.magma.no/suksesskriterier-for-etablering-av-sterk-laeringskultur> Lastet ned 25.4.14 kl. 10:09
- Fuglestad, O.L. og Lillejord, S (red). (1997). *Pedagogisk ledelse. Et relasjonelt perspektiv*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed). London: Cassell
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* i Sunnevåg, A-K. (2009). "Implementering av utviklingsarbeid i skolen", Paper til skolekonferansen ved Høgskolen i Hedmark 26.-27.10. 2009.  
[www.hihm.no/content/download/.../Anne%20Sunnevåg,%20paper.pdf](http://www.hihm.no/content/download/.../Anne%20Sunnevåg,%20paper.pdf). Lastet ned 23.3.14 kl. 13:00.

- Goodson, I. (1998). *Patterns of Curriculum Change*. I. A. Hargreaves (red.), *International Handbook of Educational Change* (Vol. 5, s. 231-241). Dordrecht: Kluwer.
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. (1. utgave, 2. opplag 2005). Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A. (2005). *Sustainable Change*. I Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. Transforming teaching in every school i Udirs ”Skolebasert endrings og-utviklingsarbeid”, 8.8.2013.  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Skolebasert-endrings--og-utviklingsarbeid/> Lastet ned 19.4.14 kl. 07:42
- Harris, A. (2007). ”Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence” i Harris, A., & Spillane, J. 2008: ”Distributed leadership through the looking glass”, British Educational Leadership, Management & Administration Society (Belmas), Vol 22(1): 31-34.
- Haugan, I. (2014). ”Selv gode lærere trenger et godt lag rundt seg.”  
<http://www.forskning.no/artikler/2014/februar/380383>. Lastet ned 25.4.14 kl. 09:04.
- Huberman, A. M. and Miles, M. B. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications (2nd Edition).
- Hybertsen Lysø, I., Stensaker, B., Aamodt, P-O. og Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse*. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. NIFU / NTNU.  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen\\_delrapport1.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf?epslanguage=no). Lastet ned 9.4.14 kl. 12:06.
- Irgens, E. J. (2000). *Den dynamiske organisasjon - ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Abstrakt forlag





- Lysø, I.H, Stensaker, B. Aamodt, P.O. og Mjøen, K. (2011). Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv  
Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. NIFU NTNU  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen\\_delrapport1.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf?epslanguage=no) Lastet ned 19.3.14 kl 14:29
- McCulloch, G. (1998). Curriculum Reform, Educational Change, and School Improvement. .  
A. Hargreaves (red.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht:  
Kluwer.
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007). ”Kvalitet i anerkjente skoler”. Ledelse og kvalitet i skolen – konferanse om pedagogisk ledelse. Rica Hell, Stjørdal, 5.-6.februar 2007.  
[http://skoleledelse.no/lks/07/mer/Jorunn\\_Moller.pdf](http://skoleledelse.no/lks/07/mer/Jorunn_Moller.pdf) Lastet ned 4.5.14 kl. 17:22
- Møller, J. og Sundli, L. (red.) (2007). *Læringsplakaten*. Skolens samfunnskontrakt.  
Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Møller, J. (2009). ”Rektor som fanebærer”. En bedre skole 3/2009.
- Nordland Fylkeskommune (2013). Rapport fra fylkesutdanningssjefens skolebesøk. April.
- Nordland Fylkeskommune (2013). Rapport fra fylkesutdanningssjefens skolebesøk. Oktober.
- Nylehn, B. (2002). *Prosjektorganisering – teorigrunnlag og implikasjoner*, i Andreassen, R-  
A. (2004). ”Endring og utvikling i lærerutdanninga”, Erfaringer fra gjennomføring av PLUTO-prosjektet ved Høgskulen i Volda, Arbeidsrapport nr. 170
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). ”Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv”. I  
Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen  
Akademisk Forlag.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Relasjonsledelse AS, 2012: *Lederskap 2012*. Utvikling –og relasjonskompetanse. Storebrand 20.september 2012  
[http://www.storebrand.no/site/stb.nsf/Get/get0d0dfa2ca3c187ee28245f3fdadea4da/\\$FILE/Presentasjon\\_Relasjonsledelse\\_20092012.pdf](http://www.storebrand.no/site/stb.nsf/Get/get0d0dfa2ca3c187ee28245f3fdadea4da/$FILE/Presentasjon_Relasjonsledelse_20092012.pdf) Lastet ned 15.3.14 kl. 12:53
- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? i Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.) (2006). *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Best Evidence Synthesis Iteration). Auckland: University of Auckland. Lastet ned fra [www.forskningsradet.no](http://www.forskningsradet.no) 9.4.14 kl. 11:03
- Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. Jossey-Bass.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin*. Kunsten å skape den lærende organisasjon. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Skandsen, T. og Stranden, K. (2008). ”Fra ord til handling”. En refleksjon rundt utviklingsprosessen. IMTEC.  
[http://www.imtec.org/files/3812/5180/2030/Fra\\_ord\\_til\\_handling\\_En\\_refleksjon\\_rundt\\_utviklingsprosessen.pdf](http://www.imtec.org/files/3812/5180/2030/Fra_ord_til_handling_En_refleksjon_rundt_utviklingsprosessen.pdf) Lastet ned 3.5.14 kl. 12:29
- Skandsen, T. , Wærness, J. I. og Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring*. En håndbok for skoleledere. Gyldendal forlag.
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Høyskoleforlaget.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Franscico: Jossey-Bas
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse*. Makt og tillit i moderne organisering. Oslo.

Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2009) *Relasjonsledelse*. 2. utgave. Universitetsforlaget

Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruketvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Ungdomstrinnet. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

Sunnevåg, A-K. (2009). ”Implementering av utviklingsarbeid i skolen”, Paper til skolekonferansen ved Høgskolen i Hedmark 26.-27.10. 2009.  
[www.hihm.no/content/download/.../Anne%20Sunnevåg,%20paper.pdf](http://www.hihm.no/content/download/.../Anne%20Sunnevåg,%20paper.pdf) lastet ned 23.3.14 kl.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Thorpe, R. & Holman, D. (2002). *Management and Language: The manager is a Practical Author* i Udirs ”En lærende skole”. 2008.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Ledelse i skolen – krav og forventninger til en rektor*  
[http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR\\_Ledelse%20i%20skolen%20BOKMAL\\_web.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR_Ledelse%20i%20skolen%20BOKMAL_web.pdf) Lastet ned 12.3.14 kl. 15:12.

Utdanningsdirektoratet (2008). *En lærende skole*. Læring fra lærende virksomheter. Erfaringer fra lærende virksomheter og utviklingsarbeid i norske bedrifter. Artikkelstafett. Artikkel 4.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Tegn på god praksis*. Kom i gang med skoleutvikling. Et arbeidshefte om ekstern skolevurdering.

Utdanningsdirektoratet (2013). "Skolebasert endrings- og utviklingsarbeid."  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Skolebasert-endrings--og-utviklingsarbeid/> Lastet ned 19. 4. 14 kl. 07: 42

Utdanningsdirektoratet (2013). "Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling".  
Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017.  
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/2-Skolebasert-kompetanseutvikling/?read=1> lastet ned 23.3.14 kl. 13:17

Utdanningsdirektoratet (2013 b). "Det profesjonelle læringsfellesskapet".  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/> lastet ned 6.5.14 kl. 11:56

Utdanningsdirektoratet (2013 c). "Bedre læringsmiljø".  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/> lastet ned 7.5.14 kl 09:39.

Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer i Fuglestad, O.L. og Lillejord, S (Red)1997: *Pedagogisk ledelse –et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget. Bergen.

Wærness, J. I. og Wanebo, T. A. (2013). Sluttevaluering av prosjektet "En bedre skole for elevene våre". Læringslaben. Conexus.

Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget

## Vedlegg 1: FORESPØRSEL SENDT TIL SKOLENE

Mitt navn er Marianne Nygård og jeg jobber som lærer ved Mosjøen videregående skole. Siden høsten 2010 har jeg tatt *Erfaringsbaser Master i Utdanningsledelse* ved Universitet i Tromsø. I høst skal skrive masteroppgave og fokuset vil være på suksesshistorier fra *Prosjektet en bedre skole for elevene våre*.

Jeg ønsker å bruke tre videregående skoler i Nordland og se konkret på hva de har gjort for å oppnå suksess med sine prosjekter. Håpet videregående skole er ei av de skolene jeg har valgt ut, på bakgrunn av resultater i Puls og av skryt og god omtale.

Min foreløpige plan er at jeg skal gjennomføre tre intervjuer ved hver skole. Jeg har tenkt at disse tre skulle være rektor, prosjektleder / avdelingsleder og en lærer som har jobbet i prosjektet. Dette kan vi avtale nærmere etter hvert.

Jeg skal nå i gang med å utarbeide en intervjuguide og skal sende inn meldeskjema til nsd.no. Dette vil ta noe tid, men jeg håper å være klar til å kunne gjennomføre besøk og intervju i løpet av **november / desember**. Det vil være fint om jeg får informasjon om det er noe tidspunkt som passer bedre enn andre for deg og din skole.

Jeg gleder meg til å samarbeide med dere og til å finne ut mer om prosjektet og den jobben dere har gjort.

Vennlig hilsen

Marianne Nygård

Mosjøen videregående skole

[mn.mvs@nfk.no](mailto:mn.mvs@nfk.no)

41251281

## Vedlegg 2: FORESPØRSEL TIL DEN ENKELTE INFORMANT

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

***”Suksesshistorier fra prosjektet En bedre skole for elevene våre”  
Hva har skole a, b og c gjort for å oppnå suksess?***

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Marianne Nygård og jeg jobber som lærer ved Mosjøen videregående skole. Jeg tar *Erfaringsbaser Master i Utdanningsledelse* ved Universitet i Tromsø. I høst skal skrive masteroppgave og fokuset vil være på suksesshistorier fra *Prosjektet en bedre skole for elevene våre*.

Jeg ønsker å bruke tre videregående skoler i Nordland og se konkret på hva de har gjort for å oppnå suksess med sine prosjekter. Skolene er valgt på bakgrunn av gode resultater som jeg har hentet fram i PULS.

Jeg skal gjennomføre tre intervjuer ved hver skole. Jeg har tenkt at disse tre skulle være rektor, prosjektleder / avdelingsleder og en lærer som har jobbet i prosjektet. Derfor ønsker jeg å få intervju deg.

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

Jeg kommer til å gjennomføre individuelle intervjuer med den enkelte. Intervjuet vil bli tatt opp digitalt, og vil bli slettet så snart mitt arbeid med masteroppgaven er ferdigstilt. Det er viktig at du er innforstått med og aksepterer at de opplysninger du gir, skal brukes i oppgaven min.

Din skole har oppnådd gode resultater i prosjektperioden. Dere har hatt suksess. Jeg ønsker å finne ut hva grunne er til at dere har lyktes så godt. Det er denne innsikten og kunnskapen jeg er ute etter når jeg skal intervju deg.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som skal behandle dataen som samles inn og både skole og den enkelte vil anonymiseres i publikasjonen. Ingen

personopplysninger vil bli lagret tilgjengelig for andre. Alt vil slettes ved endt arbeid med masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 14. mai 2014.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marianne Nygård, tlf 412 51281

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Siw Skjølsvet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Universitetet i Tromsø  
Mellomveien 110  
9037 TROMSØ

Vår ref: 35519/21/M8

Dens date:

Dens ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

*35519*  
*Subseksjoner i prosjektet: En bedre skole for elevene våre*  
*Behandlingsansvarlig: Universitetet i Tromsø, ved Institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig: Siw Skjølsvet*  
*Student: Marianne Nygård*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meddepliktig i henhold til personopplysningsloven § 3-1. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i medlemskjemnet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meddeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pro.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 14.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namivedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf. 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marianne Nygård Kjerfveia 26 8663, MOSØEN

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Auditingkontoret / Checkit Office:  
OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 OSLO, Tlf. +47 22 85 52 11, [nsd@uis.no](mailto:nsd@uis.no)  
TROMSØ NSD, Akershus universitetsskolekolepedagogisk institutt, 7031, Tromsøveien, Tlf. +47 77 59 19 07, [nsd@uis.no](mailto:nsd@uis.no)  
TROMSØ NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, Tlf. +47 77 64 43 36, [nsd@uis.no](mailto:nsd@uis.no)



Harald Håringnes gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tlf. +47 55 58 21 17  
Fax. +47 55 58 96 50  
[nsd@uis.no](mailto:nsd@uis.no)  
[www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)  
Org.nr. 985 321 884

## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentarer

Prosjektnr: 35519

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet er klart med ledelsen ved de utvalgte skolene.

Formålet med prosjektet er å undersøke suksessfaktorer i prosjektet "En bedre skole for elevene våre". Utvalget vil bestå av rektor, prosjektleder, og en lærer ved tre ulike videregående skoler som har gode resultater registrert i Pedagogisk Utviklings- og Læringsspill (PULS), tilsammen rundt 9 personer. Utvalget rekrutteres via PULS.

Det er Personvernombudets vurdering at det kan fremkomme personidentifiserende opplysninger i prosjektet.

Personvernombudet finner revidert informasjonsskrivet mottatt 24.09.2013 tilfredsstillende utformet.

Forventet prosjektslutt er 14.05.2014. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Lyddopptak og samtykkeerklæringer slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger fjernes, omskrives, eller kategoriseres til strekkelig.

