



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Utvikling av skolen som organisasjon i det
21. århundret

Development of the school as an
organisation in the 21st Century

Renate Macpherson

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse og
velferdsleiing og utdanningsleiing
Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap. Institutt for
samfunnsvitskap

14.06.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Å delta i studiet «Organisasjon og ledelse», har for meg vært en lang, spennende og lærerik reise som har bestått av mye ny kunnskap, tankerefleksjoner og diskusjon med medstudenter og kollegaer. Studiet har klart øket min kompetanse innenfor skoleledelse gjennom deltakelse i blant annet rektorskoleprogrammet. Organisasjon og ledelse har bestått av økter med fokus på økonomi, juss og utdanningspolitikk. Videre har det vært emner som har gått fra forelesninger om styring- omstilling og ledelse, til forskningsstrategier og metode. Det siste året har arbeidet vært konsentrert omkring tema om skoleutvikling, som min oppgave handler om: «Utvikling av skolen som organisasjon i det 21. århundret».

Studiet «Organisasjon og ledelse» har gitt meg god innsikt i, og forståelse av mekanismene i skolen som organisasjon. Da vi ble presentert for Kjell Arne Røvik sine teorier om translasjon vakte dette en særlig interesse hos meg for hans måte å forklare hvordan nye elementer i den enkelte skole sitt løpende forbedrings - og utviklingsarbeid, kan «oversettes» til praksis inn i skolen som organisasjon.

Masteroppgaven min setter fokus på det kontinuerlige utviklingsarbeidet som skjer i opplæringen i skolen, og hvordan dette også påvirker skolen som organisasjon. Skolen må være i kontinuerlig utvikling, påvirket som den er av ytre og indre krefter. Å innføre nye elementer i skolens utvikling er ofte komplekst arbeid med mange hensyn å ta. Man må ta stilling til mange forhold, blant annet hva man skal fokusere på, tidsbruk, økonomi og hvordan skape motivasjon og engasjement i hele organisasjonen. God skoleledelse handler blant annet derfor om evnen til å innføre nye idéer, metoder og arbeidsmåter til ny og bedre praksis inn i egen skole, og vi har alle forskjellige måter å løse dette på.

Jeg vil rette en stor takk til dem som sa seg villig til å la seg intervjues og takker for gode og interessante samtaler. Jeg opplevde å få ærlige og oppriktige svar fra samtlige.

Til Monica Vabø Reigstad: Takk for engasjerende diskusjoner om teori, avhandlinger og emner vi har hatt gjennom hele studiet. Takk til min veileder Øyvind Glosvik, som har gitt meg god og profesjonell veiledning. Til mine kollegaer på Haukedalen skole; Takk for tålmodigheten! Thank you to my dear husband; Henry. Tommy, Nickolai, Synne og Ingrid, dere er mine øyestener og evige stolthet!

Bergen 2019

Sammendrag

Denne studien har tema «Utvikling av skolen som organisasjon i det 21. århundret». Oppgaven søker å belyse problemstillingen; hvordan innfører skoleledere nye utviklingsprosjekt i skolen? Det har vært ønskelig å avdekke hvem som er oversetteren i innføringen av utviklingsidé og om dette blir gjort alene eller i team. I studien er ti skoleledere, derav tre avdelingsledere fire rektorer og tre skoleeiere intervjuet i temaet. Undersøkelsen i oppgaven har vært lagt opp etter kvalitativ metode sett opp mot allerede etablert teori. Resultatene fra undersøkelsen viser at rektor ikke er den eneste oversetteren i innføringen av nye idéer ved skolen. Rektor bruker ofte ledergruppen eller eksterne «hjelpere» for å oversette og innføre idéen slik at den når ut i hele organisasjonen. At tillitsvalgte er viktig medspiller i oversettelse og innføring kommer også frem i denne undersøkelsen. Et annet aspekt er at skoleeier kan opptre som forstyrrende element om ikke det har blitt gjort et grundig forarbeid fra skoleeier sin side i forkant av innføringen.

This study is about developing a school as an organisation in the 21st Century. The task has been to investigate what needs doing, and what is feasible to be achieved; then to focus on devising methods for introducing these new development concepts into school life. Part of the overall scheme has been to identify who would be best to translate the plan's proposals into practice, and to consider whether this should be done by one person, or a team. Consultations for this study have been with 10 school leaders, of whom three are departmental managers, four are head-teachers and three are school owners. This research has produced qualitative data of accepted norms in established theory about the subject. The results from this study show that the head of the school need not be the only translator and applier of new methods of organisation. The head can use departmental managers or external 'helpers' to take over or assist in this work. The survey has shown that the union representative is also an important participant in taking part in this phase of the operation. Another part of the study shows that school owners can be disruptive elements unless they have been thoroughly briefed and trained well in advance of innovation being initiated.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Innhold	4
1.0 Introduksjon og problemstilling	6
1.1 Innledning	6
1.2 Begrepsavklaring	6
1.3 Bakgrunn	8
1.4 Kunnskapsstatus	10
1.5 Problemstilling	13
1.6 Oppgavens struktur	14
2.0 Teori	15
2.1 Innledning	15
2.1.2 Et historisk tilbakeblikk	15
2.2 Translasjonsteori	16
2.2.1 Translatørkompetanse	17
2.3 Dekontekstualisering	18
2.4 Kontekstualisering	19
2.5 Virusteori	22
2.6 Oversettelsesregler	23
2.7 Valg av ledelsesform	24
2.8 Skolen som organisasjon	25
2.9 Relevans av teoriene	26
3.0 Metode	28
3.1 Innledning	28
3.2. Valg av metode	29
3.2.1 Utvelgelse av data og avgrensning	30
3.3 Gjennomføring av intervjuene	31
3.3.1 Forholdet mellom intervjueren og informant	33
3.4 Analyse av datamaterialet	34
3.5 Reliabilitet, validitet og utfordringer ved forskningsprosjektet	35
4.0 Presentasjon av empiri	37
4.1 På hvilken måte er skoleleders rolle i endring i det 21. århundret?	39
4.1.1 Skoleledelse er blitt lagarbeid	42
4.2 Hvilke konkrete handlinger er det skoleledere bruker for å utvikle egen organisasjon?	42
4.2.1 Handlinger som skaper balanse mellom kommune og skole	48
4.3 Hvordan takler skoleledere utviklingsutfordringene de står overfor?	48
4.3.1 Motstand må ikke gro fast	51
4.4 Hvordan kan en skoleleder dokumentere at en utvikling er gjennomført?	52
4.4.1 Utvikling skaper felles språk	53
4.5 Oversetteren	53
4.5.1 Translasjon krever lagarbeid	55
4.6 Oppsummering	55
5.0 Drøfting	59
5.1 Skolen i endring	59
5.2 Skoleledernes arbeid med utviklingsarbeid	60

5.3 Skoleleders utfordringer i utviklingsarbeid	62
5.4 Dokumentasjon på innført utvikling	64
5.5 Skoleeiers påvirkning av utvikling i skolen	65
6.0 Konklusjon	69
6.1 Oppgavens svakheter og forslag til videre forskning	71
7.0 Referanser.....	73
I. Vedlegg	75
II. Vedlegg	77
III. Vedlegg	80
IV. Vedlegg	81

1.0 Introduksjon og problemstilling¹

1.1 Innledning

Skolen er en pedagogisk kjernevirksomhet og det fins mange «idéer på hvordan den skal organiseres, ledes og styres» (Røvik, 2015, s.14). Reformidéer er idéer som tas inn i skolen for å endre enten hvordan den styres eller å endre den pedagogiske kjernevirksomheten. Idéene kan komme fra nasjonalt nivå, fra skoleeier eller det kan være at den lokale skolen ser at det er behov for en utvikling slik at elevene kan få et enda bedre læringsutbytte. For at idéen skal kunne bli innført i skolen, må den oversettes til den enkelte skole.

En oversetter eller en translatør er gjerne en som oversetter språk direkte fra et verk til et annet. I skolesammenheng handler translasjon om å oversette en idé som skal innføres i organisasjonen. Om idéen skal bli innført på en vellykket måte, må translatøren ha translasjonskompetanse. I følge Røvik er «translasjonskompetanse en kritisk suksessfaktor for å lykkes med idéoverføring» (Røvik, 2016, s. 320). Nærmere omtale av begrepet blir omhandlet i kapittel to.

1.2 Begrepsavklaring

For å forstå konteksten av idé i skoleutviklingsammenheng slik det vil bli brukt gjennomgående som begrep i oppgaven, er det viktig for meg å konkretisere hva som legges i begrepets betydning her.

Røvik skriver om reformidéer i norsk skole og organisasjon, og hvordan idéer spres, oversettes og iverksettes inn i skoleorganisasjonen. I følge Store norske leksikon, betyr idé følgende: *Idé, begrep som i allmenn språkbruk har flere betydninger: 1) tanke i form av en plutselig innskytelse, innsikt eller innfall (en god idé, en lys idé), 2) oppfatning som f.eks. kan være provisorisk og ubestemt (å ha en uklar idé om), eller bestemt, men uten tilknytning til virkeligheten (en fiks idé), 3) nærmest som allmennbegrep, med forbilledlig eller regelgivende*

¹ Kapittel en inneholder direkte utdrag og omarbeidet tekst som er hentet fra eksamensoppgaven min i kurs ORG-502 Styring, omstilling og leing, vår 2018. Oppgaven var forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leing. De sidene det gjelder er: 6-14. I referanselisten vil mitt navn og kurset jeg har gått på bli lagt inn der.

funksjon, og med mer eller mindre tydelig tilknytning til Platons lære (frihetens idé, det skjønnes idé) (Fossheim, 2019).

Det finnes mange idéer og oppskrifter på hvordan en organisasjon bør utformes, styres og ledes. I følge Røvik finnes det seks felles kjennetegn:

1: De er mange

Det finnes utallige idéer for hvordan forbedre resultatene slik at skolen best skal kunne styres. Samtidig finnes det idéer om hvordan skolen skal struktureres, blant annet innen rutiner og prosedyrer.

2: De er allestedsnærværende

Man kan oppleve å bli eksponert for idéer uansett hvor man befinner seg. Verden blir mindre med Internett og forbindelser som mye lettere kan nås.

3: De har gjerne uklar historie

Det kan være vanskelig å vite nøyaktig når en idé ble utviklet. Ofte kan det ha med å gjøre fordi en ny idé har fått ny drakt og det kan være uvisst når den originale idéen egentlig ble utviklet.

4: De er gjennomtrengende

En idé kan gjerne være populær og vil derfor være vanskelig å unngå å innføre i skolen. Eksempler på populære idéer i nyere tid kan være kvalitetsstyring, og balansert målstyring som begge er blitt innført i skolen.

5: De reformutløsende

En idé setter ofte spor etter seg. Det kan utløse omfattende endringer i organisasjonen. Dette kan i tillegg utløse både en løsning og et problem i organisasjonen.

6: De har tvetydige virkninger

Selv om oppskriftene er både gjennomtrengende og reformutløsende, er det likevel betydelig usikkerhet knyttet til deres virkninger, dvs. spørsmålet om hvor effektive de er som verktøy. (Røvik, 2016, s.18)

Røvik skriver om idé som reformidé og reformaktivitet inn mot skolen, men også som idé inn mot en organisasjon. Det handler om «hvordan skoler bør organiseres, ledes og styres, men også hvordan den pedagogiske kjernevirksomheten bør utføres» (Røvik, 2015, s.14). Denne oppgaven handler om bevisst bruk av idéer som påvirkningsfaktor i skolen som organisasjon og utviklingen av den.

1.3 Bakgrunn

Den norske grunnskolen, slik vi kjenner den i dag, er blitt til ved politiske prosesser på nasjonalt nivå gjennom vedtak av styrende planer for skolen sin organisering og innhold. De siste 50 år har det i snitt vært reformidéer i form av skifte av læreplaner hvert 10. år og det kommer stadig ny forskning på, og nye idéer om hvordan barn best lærer og utvikler seg.

I 2020 kommer lærerplanen- «Fagfornyelsen 2020». Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket. Den er fastsatt av regjeringen, men den har ikke trådt i kraft ennå. I dag er det Generell del som gjelder. Tidspunktet for når ny overordnet del skal tre i kraft, vil henge sammen med fornyelsen av læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Undervisningen og skolene må da selvsagt arbeide for at denne får virkning på opplæringen raskest mulig etter at den er trådt i kraft.

I tillegg til å arbeide for å innføre overordnet planverk og styringsverktøy, endrer samfunnet seg i rekordfart og skolen har forventninger til seg om å holde følge med nye trender som dukker opp. Skoler blir også større, og dermed mer komplekse og uoversiktlige. Skoleeier, rektor, ledelsen og lærerne for øvrig opplever å jobbe på større areal og med flere elever. Dette øker kompleksiteten i relasjonene som skal bygges i organisasjonen (Irgens, 2016).

Skoleforskningen på nasjonalt og internasjonalt nivå er blitt tilført store ressurser og det utvikles stadig nye organisatoriske modeller og pedagogiske idéer for å forbedre opplæringen. I takt med nye idéer, kommer det også ny teori om hvordan man skal drive skolen og innføre nye idéer og følge opp til god praksis er etablert. Dette har igjen ført til at ledelseskompetanse og kapasitet har blitt styrket. De fleste skoler har i dag en ledergruppe som består av rektor sammen med et lederteam bestående av avdelingsledere. Ledergruppen skal så sammen

utvikle skolen gjennom med annet å velge ut og innføre de idéene som skal inn i skolen fram til god praksis.

På kommunenivå har skoleeier ansvar for å se til at alle skolene leverer resultater etter nasjonale standarder og system. Det er derfor nødvendig for skoleeier å ha kjennskap til, og være involvert i den utviklingen som skjer på den enkelte skole. Dette krever en translasjonskompetanse i hele skolehierarkiet fra nasjonalt nivå til helt ut i læringsrommet.

God skoleutvikling har lenge vært et prioritert politikkområde både nasjonalt og lokalt. På nasjonalt nivå har dette kommet til uttrykk gjennom offentlige utredninger (NOU rapporter) og stortingsmeldinger i regi av departementet for norsk skoleutvikling, for tiden Kunnskapsdepartementet. En NOU som har fått særlig fokus i det siste er Ludvigsen utvalget med tema «Fremtidens skole». Den uttrykker forventninger til dagens og morgendagens skoleledere, blant annet at de skal ha evne til å skape delt forståelse blant alle aktører for behovet for utvikling. Samtidig skal dette gjennomføres og de skal utvikle eierskap til det nye læreplanverket slik at det får betydning for praksis og for elevenes læring (NOU, 2015:8).

Dette innebærer at skoleeier og rektor med sin ledergruppe på den enkelte skole, må forholde seg til en økt kompleksitet definert av skiftende politiske og offentlige forventninger og krav. (Aas & Paulsen, 2017).

Skoleeier og ledergruppen på den enkelte skole har krav på seg til at elevenes læringsresultater og læringsmiljø blir ivaretatt. Ansvarer er også at skolens samfunnsoppdrag blir utført og at skolen fungerer godt som organisasjon. Utdanningsdirektoratet sier at rektor må ha et avklart forhold til sin lederrolle og ikke minst ta det overordnede ansvaret for skolens utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6).

Rektor, i samarbeid med ledergruppen, forvalter mandatet for skoleorganisasjonens utviklingsarbeid og må derfor ha kompetansen til å se hvilke idéer som skal innføres på sin skole. Translasjonskompetansen er derfor viktig å inneha på alle nivå i skolen slik at idéen når helt ut. Kunnskaper om idéene som skal innføres i skolen, og hvordan de skal velges ut, er det som er mest aktuelt i arbeidet som skal gjøres. Ledergruppen samarbeider også tett med skoleeier, som blant annet sitter på ansvaret for at skolene skal levere resultater som er innenfor nasjonale og lokale krav.

I endringene som skjer i skolen med flere elever og større krav til gode resultater, blir utfordringene desto større. Veien fra rektor sitt kontor til elevene sitt klasserom blir lengre og rektor blir derfor mer avhengig av mellomleders (avdelingsleder/inspektør) evne til å kommunisere og drive god planstruktur i hverdagen. Derfor er det viktig at den idéen som skal innføres, kjennes igjen i klasserommet og at den blir oversatt og tilpasset den enkelte organisasjon. Spørsmålet er hvordan oversettingen skal skje fra rektor og ut i læringsrommet.

Kjell Arne Røvik kaller sine translasjonsteorier om hvordan innføre nye idéer i skolen som organisasjon for dekontekstualisering, når kunnskap skal hentes ut, og kontekstualisering når kunnskap skal settes inn. Teorien forklarer hvordan god opplæringspraksis ved en skole/institusjon kan «oversettes» og overføres til egen skoleorganisasjon/skole. Altså, det handler om hvordan ny kunnskap om skole og opplæring og hvordan utviklingsidéer skal oversettes til den organisasjonen der de skal innføres. Han har også utviklet begreper som kan brukes når idéen ikke klarer å slå rot i organisasjonen, og hvordan man skal kunne klare å få medarbeiderne med til tross for motstand mot idéen. Dette kaller han «virusteorien». Translasjonsteorier og translasjonskompetanse er det som blir særlig belyst i denne oppgaven (Røvik 2016, s.22).

1.4 Kunnskapsstatus

Om man tar vekk suffikset «leder» i skoleleder, så sitter vi igjen med skole. Om man tar vekk prefikset «skole», så sitter vi igjen med lederbegrepet. En leders primære mål er å oppnå resultater (Kirkhaug, 2015). Samtidig må man ha tillit og en positiv og gjensidig forventning mellom organisasjonen, skolelederne og medarbeiderne for at resultatene skal nås (Kirkhaug, 2015).

Skolen som organisasjon er ofte betegnet som en resultatenheter der leder skal oppnå resultater på flere parametre, som f.eks, elevresultater, økonomistyring og resultater på diverse brukerundersøkelser. For å oppnå de gode resultatene må skoleleder vite hva som skal til og hvordan en skal gå frem. Skoleeiers oppgave er å følge opp den enkelte skole. Dette krever struktur og kunnskap innenfor translasjon.

Ledelse og ledelsesutvikling har i følge Røvik vært en idé som har vært i omløp siden begynnelsen av 1900-tallet men som skjøt ekstra fart mot slutten av 70-tallet. (Røvik, 2015, s.62). Rektor som skoleleder har i oppgave å lede og utvikle opplæringen ved skolen. Rektor er også skolens administrative, økonomiske og personellmessige leder. Skoleledelse har de siste 30 årene endret seg fra å være rektor sitt eneansvar til i dag der hun i det minste har en plangruppe eller utviklingsgruppe med seg i utviklingsarbeidet. På de fleste skoler har rektor/resultatenhetsleder etablert en ledergruppe med en til flere avdelingsledere/-undervisningsinspektører, også kalt mellomledere i ledergruppen for skolen.

Stortingsmelding 21 sier at «Det er lærere, skoleledere og skoleeiere som skal ha hovedrollen i arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.35). Rektor har det lovgitte ansvaret for å lede opplæringen ved egen skole. Opplæringsloven §9-1 slår fast at «Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar» (Lovdata, 2018). På kommunenivå skal skoleeier sørge for at egne skoler følger overordnede planer og krav, at det drives god skoleutvikling og at den enkelte skole oppnår nasjonale og lokale krav og forventede resultater.

Når nye idéer skal innføres i skolen blir det satt i gang flere prosesser i hele organisasjonen og det kan til tider være vanskelig å vite hvilken idé eller trend den aktuelle skole bør utvikle seg på for å kunne oppnå de gode resultatene. Det er ikke bare lederen som skal stå for utviklingsarbeidet og utviklingen, det er et ansvar for hele organisasjonen. Dette for at nye utviklingsidéer skal kunne bringes helt ut i læringsrommet.

For at leder skal føle seg trygg på å drifte og utvikle skolen som organisasjon, er kompetanse innenfor ledelse trolig en nøkkel for å lykkes. Samtidig innehar skolen mye kompetanse i sine medarbeidere. Det gjelder å bruke den kompetansen på en fornuftig måte. Aas og Paulsen mener at « kvalifisering for ledelse handler også om at skoleledere utvikler kompetanse til å utforske skolens praksis og utvikle skolen, metoder og læringsprosesser sammen med lærerne (og elevene)(Aas & Paulsen, 2017, s.21).

Det kan være klokt å tidlig involvere medarbeiderne sine slik at de er med og bidrar til å spre kunnskapen ut i organisasjonen. Irgens hevder at undersøkelser gjort på skoler der skoleledelsen har jobbet for å gå fra individuell praksis til kollektiv praksis, har medført minsket arbeidsbelastning i personalet (Irgens, 2010). Samarbeid mellom elever, lærere og skoleledere har lenge vært fremhevet som en viktig kilde til gode læringsresultater. «Når vi står i en interaksjon eller samarbeider med andre, blir vi oppmerksomme på hvordan de andre agerer, medvirker og forstår ulike situasjoner» (Møller & Sundli, 2007, s.179). Spørsmål om hvem som er translatøren i en oversettelse blir omtalt nærmere i drøftingskapitlet.

Translasjonen eller oversettelsen fra ny utviklingsidé til hvordan skolen som organisasjon faktisk bruker denne idéen, er emnet i denne masteroppgaven. Her tas det utgangspunkt i Kjell Arne Røvik sin teori om translasjon. Han forklarer translasjon slik; «Idéers skjebne når de forsøkes tatt inn i, og tatt i bruk, i organisasjoner». «Begrepet *translasjonskompetanse* – og andre begrep som dekker samme fenomen – er, så langt vi har oversikt over det, knapt blitt brukt i organisasjonsteorien» (Røvik, 2015, s.232).

Translasjonskompetanse er til nå et relativt ukjent begrep i skolen, men kan være nødvendig for å få en god oversettelse av nye utviklingsidéer inn i skolens løpende utviklingsarbeid. Slik å forstå er dette en kompetanse som kan synes oversett. På den andre siden sier Røvik at teorien er «en mer helhetlig pragmatisk teori om kunnskapsoverføring, bl.a. i den forstand at den både omfatter dekontekstualisering («uttak» og «pakking»), og kontekstualisering» (Røvik, 2016, s. 56). Han spør hvorfor det med jevne mellomrom kommer nye idéer inn i en organisasjon og hvordan de blir innført. I Røviks bok «*Reformidéer i norsk skole*» skriver han om masteridéer innenfor reform i skolen. Han hevder her, etter å ha gjort analyse omkring oversettelse i skolen, at «analysene våre har også vist, ikke særlig overraskende, at det er sjelden vi finner mer omfattende oversettelser i den enkelte skole, men heller små raffineringer av allerede utviklede praksis» (Røvik, 2015, s. 286).

Jeg ønsker å forstå hva det er som gjør at skoleledere velger noen idéer fremfor andre, hvordan disse innføres og oversettes inn i sin organisasjon og hvordan det får innvirkning på deres praksis. Det er også ønskelig å finne ut om skoleeier er den som forventer de enkelte idéene innført eller om det er skolen selv som bestemmer hva de skal satse på.

1.5 Problemstilling

Når en utviklingsidé skal innføres i en organisasjon, skaper det forventning til lederen om å skape forståelse og engasjement. Skolen som organisasjon skal bevege seg inn i det ukjente og lærerne er avhengige av at ledere oversetter og «gir mening til nye måter å arbeide på» (Fullan, 2017, s. 39). Til syvende og sist handler ledelse om å hjelpe sine medarbeidere til å finne mening med den jobben de skal gjøre. Her kreves det ifølge Røvik translasjonskunnskap for å kunne nå ut til alle medarbeidere og eventuelt brukere. Mye kan stå på spill i form av hvordan få alle med på laget, for slik å oppnå utvikling og bedre resultat med den nye idéen. Evne til å oversette en idé til praksis krever kunnskap. Leder kan oppleve at idéen blir forkastet og at medarbeidere motarbeider innføringen av idéen slik at det oppstår en motstand og konflikt mellom partene (Røvik, 2016).

Teorien som blir presentert i oppgaven, vil belyse hvordan reformidéer kan innføres i skolen med større grad av sikkerhet. Skoleledelse og skolen som organisasjon vil også bli diskutert i denne oppgaven. Videre vil det bli diskutert hvordan en skole som helhet blir påvirket når en utviklingsidé skal bli presentert for medarbeiderne og videre introdusert i organisasjonen frem til etablering av ny praksis.

Jeg har derfor valgt følgende tema for min oppgave

- Utvikling av skolen som organisasjon i det 21. århundret.

Problemstillingen i oppgaven er

- Hvordan innfører skoleleder nye utviklingsprosjekt i skolen?

Med denne oppgaven søkes det svar på en del forskningsspørsmål som er blitt benyttet som utgangspunkt for å kategorisere funn og som er rettet mot skoleledelse og innføring av idé. Det er valgt å fokusere på fem forskningsspørsmål for å få svar på problemstilling:

1. På hvilken måte er skoleleders rolle i endring inn mot det 21. århundret?
2. Hvilke konkrete handlinger er det skoleledere bruker for å utvikle egen organisasjon?
3. Hvordan takler skoleledere utviklingsutfordringene de står overfor?
4. Hvordan kan skoleleder dokumentere at utvikling er innført?

5. Hvem er den formelle og hvem er den reelle oversetteren i innføring av nye utviklingsidéer i skolen?

1.6 Oppgavens struktur

Innledningsvis blir kunnskapsstatus og problemstilling for oppgaven presentert, samt forskningsspørsmålene. I kapittel to vil de ulike teoriene som er brukt for å svare på forskningsspørsmålene bli introdusert. Videre redegjøres det for fremgangsmåten i forbindelse med utvelgelse, innsamling og analyse av data. Grunnlaget for datainnsamlingen er intervju med ti skoleledere og skoleeiere i tre kommuner. Funnene vil bli oppsummert og presentert i eget kapittel. De to siste kapitlene vil være drøftingskapitlet og konklusjonskapitlet.

2.0 Teori²

2.1 Innledning

I dette kapittelet vil aktuell teori bli presentert, og senere bli brukt i analysekapittelet. De teoretiske perspektivene rundt innføring av reformidé i skolen bygger i stor grad på Røviks litteratur om translasjoner (Røvik, 2016). Translasjonsperspektivet vil her bli brukt for å avdekke hvordan en ny skoleutviklingsidé eller trend, blir innført i skolen som organisasjon. Annen relevant teori om ledelse og organisasjon vil også bli belyst i kapitlet. Oversettelse av reformidéer og etablering av dem i skolehverdagen og helt inn i læringsrommet er det som skal undersøkes og forsøkes besvart i denne oppgaven.

2.1.2 Et historisk tilbakeblikk

Røvik hevder at på 1990 - tallet kom det mange og sterke profetier om at de nye tusenårets organisasjoner ville være radikalt annerledes utformet enn i «den gamle tids», organisasjoner og at framtiden så å si vil starte med tusenårskiftet. «En relativt stor andel av gjennombruddsidéene handler om ledelse» (Røvik, 2016 s.233).

Røvik bygger sin beskrivelse av utviklingen av organisasjoner på 1990 - tallet og fram til tusenårskiftet, blant annet på Hamel 1994, Prahalad 1995, Bossidy 1995, Yoder og Zachary 1993. Politiske beslutninger deregulerte markeder og økonomiske transaksjoner ble tatt over landegrensene. Globalisering og tilnærmet oppheving av økonomiske grenser innenfor rom og tid, gav profetier og forutsigelser som ga leverandører, kunder og borgere en utvidet frihet til bevegelse med det resultatet at det ga svært åpne grenser (Røvik, 2016). Han peker også på at måten oppskrifter og idéer blir presentert på i det 21. århundret framfor på 90-tallet har endret seg slik at det nå er blitt mer spesialisert. Man fokuserer mer på spesialkompetanse og produkter innenfor et felt i dag, i forhold til på 90-tallet.

² Kapittel to inneholder direkte utdrag og omarbeidet tekst som er hentet fra eksamensoppgaven min i kurs ORG-502 Styring, omstilling og leiing, vår 2018. Oppgaven var forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leiing. De sidene dette gjelder er: 15-27. I referanselisten vil mitt navn og kurset jeg har gått på bli lagt inn der.

Tusenårskiftet har også gitt mer spesialisert forskning og flere forskere som er eksperter på snevrere felt innenfor den organisatoriske ombygningen (Røvik, 2016, s.65). Samtidig er det gjerne slik at idéer har en inkubasjonstid og kan ligge latent i en organisasjon til den plutselig en dag dukker opp i ny drakt klar for innføring i alle ledd. Idéer muteres gjerne også, slik at den passer bedre inn i den enkelte organisasjon. Dette handler om den oversettelsen som må settes i gang for at utvikling initiert gjennom skoleledelsen skal nå helt ut i klasserommet (Røvik, 2016).

2.2 Translasjonsteori

Translasjon som organisasjonsteori-idé ble utviklet av franske sosiologer og nordiske organisasjonsforskere i perioden fra midten av 1980-tallet til 1990-tallet (Serres, 1982; Latour, 1987; Czarniawska og Joerges, 1996; Czarniawska og Sevon, 1996) (Røvik, 2016). Translasjon betyr direkte oversatt, å oversette. Det understrekes at idéen er en idé og ikke en fysisk gjenstand. Sagt på en annen måte; translasjon handler om mottak og bruk av idéer i organisatoriske forbindelser. Idéen må som oftest oversettes for å passe til den organisasjonen som skal innføre den.

I prosessen med oversetting og innføring av en idé må en se på hva som skal oversettes og om det er deler av eller hele idéen som skal kopieres. Når idéen skal presenteres, må den omformes slik at den kan bli overført til en bestemt organisasjon også kalt dekontekstualisering. På den andre siden må en se på kontekstualiseringen når idéen skal forsøkes bli introdusert inn i den nye organisatoriske sammenhengen (Røvik, 2016).

Det er mye som kan påvirke hvordan en organisasjonsidé blir oversatt. Dette kan foregå bevisst eller ubevisst. I løpet av 80-årene, ble for eksempel japanske virksomheters bedriftskulturer overført til vestlige organisasjoner. Her ble elementer lagt til og tatt bort helt ubevisst i den vestlige organisasjonstilpasningen (Røvik, 2016). Ledelsen ønsket på denne måten å unngå motstand og konflikter. Slik ble oversettelsene mye mer konkret og bevisst kalkulert.

Reformidéer kan også bli oversatt i en slik grad at originalidéen blir visket mer eller mindre ut og blir nærmest en egen versjon av den. Her handler det om hvordan ledelsen mener idéen for sin organisasjon skal oversettes, tilpasses -og innføres i egen organisasjon.

På den enkelte skole er det rektor, enten alene, - eller med en eller flere av sine avdelingsledere som står for utviklingsarbeidet. Skoler har sin kultur og sin kunnskap i form av den samlede kompetansen i personalet. Skolen har også en skoleeier som ønsker å påvirke og styre sider ved skolens utvikling og drift. Videre har hver enkelt skole sin egen pedagogiske tradisjon/ideologi som i overført betydning «trekker i trådene» når en ser at det er nødvendig. Hver skole har sine idéer som ledelsen over tid har oversatt til bruk for seg og sin organisasjon.

For å få til en vellykket transformasjon ved innføring av nye reformidéer, bør en se på hvilke tradisjoner organisasjonen har. En variasjon av oversettelse er å tilpasse utviklingsidéen slik at organisasjonen beholder sin kjerneplattform samtidig som nye idéer blir innført. Det er mange hensyn å ta ved reformprosesser i skolen, ikke minst bevaring av gode skolemiljø og undervisningskulturer som ledelsen ønsker skal videreføres. Røvik kaller det for kontekstualiseringsregler (Røvik, 2016). Mer om det senere i kapitlet.

2.2.1 Translatørkompetanse

For å kunne innføre utviklingsidéer i en organisasjon må man inneha en translatørkompetanse. Røvik mener at denne kompetansen er en «kritisk suksessfaktor for å lykkes med idéoverføring» (Røvik, 2016, s.320). Begrepet «translasjonskompetanse» er lite brukt i teorier om organisasjoner. Skolen er sett på som en moderne organisasjon, likevel er translasjonskompetanse knapt brukt som begrep i skolen. Ei heller omfanget av idéoverføring (Røvik, 2015, s.232).

Et økende antall skoleledere velger nå å videreutdanne seg innenfor ledelse for å kunne forbedre kompetansen sin innenfor blant annet dette viktige feltet. Det kan gjerne tenkes at lederkompetanse bidrar til økt translasjonskompetanse. Røvik hevder i hvert fall at for å lage gode oversettelser, må man ha den rette kompetansen. Han beskriver mislykkede forsøk på idéoverføring i tre hovedområder; «frikobling» som handler om å ta inn idéer i organisasjonen uten å egentlig ta den i bruk. Den andre er «frastøting» der idéen er tatt inn i organisasjonen,

blitt tatt i bruk, men blir av forskjellige grunner lagt vekk etter en stund, «altså frastøtt». Den tredje og siste innenfor mislykkede translasjonskompetanse og idéoverføring er «tilfeller der idéen tas inn og tas i bruk, men gir andre effekter enn forutsatt» (Røvik, 2016, s.320).

For å vite hvilken reformidé man helst skal innføre, må man ha kunnskap om egen organisasjon. I tillegg er kompetanse innenfor translasjon nyttig. Røvik mener man bare finner «sporadiske eksempler på forsøk på systematisk utvikling av og opplæring i translatørkompetanse for aktører som er involvert i kunnskapsoverføringsprosesser mellom organisasjoner» (Røvik, 2016, s. 324). Det viser seg derfor at kunnskap innenfor feltet blir en stadig viktigere ressurs.

Skolene i det 21. århundret blir større og mer komplekse med flere ansatte og elever, og med et betydelig større samfunnsansvar. Lærere opplever å måtte samarbeide med kollegaer de i hverdagen ikke ser like ofte, da de gjerne jobber i forskjellige bygg. «Veien fra rektor til det enkelte klasserom blir lengre» (Irgens, 2016, s.15). Det er derfor nødvendig at ledergruppen har dekontekstualisering og kontekstualiseringskompetanse der translatøren «skaffer seg innsikt om praksisens kompleksitet, innvevdhet og eksplisitet» (Røvik, 2016, s. 327). «Skole og utdanningsledelse er et felt som ikke bare påvirkes av pedagogiske og didaktiske teorier, men også av idéer om organisasjon og ledelse som delvis kommer fra helt andre sektorer enn utdanningsektoren» (Irgens, 2016, s. 241).

Det Irgens påpeker her er at med den kompleksiteten skolen har i dag, er det desto viktigere å møtes som team, og på tvers av roller. Han mener at videreutdanning ikke er nok, man må også få muligheten til å møtes der de kan reflektere sammen og dele hverandres kunnskap.

2.3 Dekontekstualisering

Oversetterne av translasjonsidéen til organisasjonen er aktørene som formidler idéen i forskjellige kontekster og gjør den forståelig for sine medarbeidere. Dekontekstualisering handler om å presentere en reformidé. Idéen er ikke i denne fasen oversatt til en bestemt organisasjon, den beskriver bare hva idéen går ut på. I en dekontekstualiseringsoperasjon kan en betrakte to prosesser; den første er «løsrivelse» som menes å presentere en idé opp mot en konkret praksis i en organisasjon. Den andre er «pakking». Her er idéen blitt tatt ut av

konteksten og omformet slik at den fremstår mindre kontekstavhengig og blir lettere overførbart til andre kontekster (Røvik, 2016). I selve dekontekstualiseringsfasen kommer reglene om oversettelse. Mer om oversettelsesregler senere i kapitlet.

Skoler streber etter de gode resultatene og bør derfor innføre idéer som kan hjelpe de å oppnå dette målet. Dekontekstualisering i denne konteksten handler om å overføre idéer fra en organisasjon til en annen slik at gode resultater i den ene organisasjonen kan reproduseres i den andre. Slik søker man etter beste praksis og prøver å identifisere den gode praksisen som skal overføres inn i organisasjonen (Røvik, 2016).

I skolesammenheng handler dette om å overføre praksiser som gir gode resultater på for eksempel nasjonale prøver. Her blir skoler sammenlignet nasjonalt og de skolene med gode resultater blir fremhevet. Dette vil nok bidra til at andre skoler ønsker å kopiere praksisen for å oppnå de samme resultatene. Til tross for ønske om å kopiere en idé for å oppnå gode resultater, må man se på kulturen i organisasjonen. Man bør derfor i denne fasen ta stilling til hva man ønsker å ta med seg og hva man utelater når man skal presentere idéen for organisasjonen.

2.4 Kontekstualisering

Kontekstualisering er fasen når utviklingsidéer skal oversettes til praksis. Idéen er presentert og skal nå oversettes, innføres og etableres i organisasjonen. Her kan det oppstå komplekse kontekster som blant annet har sammenheng med hvordan organisasjonen er strukturert og bygd opp. Det kan også bety at gode innarbeidede rutiner og prosedyrer som organisasjonen allerede har på plass, blir endret fordi de må tilpasses den nye idéen som skal kontekstualiseres. I organisasjonen er det medarbeidere som er tilfreds med egne kunnskaper og kulturen, og som har sine godt etablerte rutiner på hvordan ting skal gjøres.

I kontekstualiseringens innledende fase bør en stille seg spørsmålet; hvor foregår vanligvis kontekstualiseringen av reformidéer? Hva kjennetegner fasene der oversettelse foregår? Ikke minst, hva kjennetegner de medvirkende som skal gjennomføre oversettelsen? I forhold til regler innenfor kontekstualisering kan man spørre seg om hvordan oversettelsen fra reformidé til selve innføringen foregår. Ikke minst om det finnes et mønster i innføringen og i hvor stor grad blir det tatt hensyn til kulturen i organisasjonen?

Røvik mener innenfor kontekstualisering at ledere mest sannsynlig vil lykkes med overføring av idéer når «mottakersiden består av rasjonelle, kritiske, men også motiverte etterspørere» og når idéen gjerne bygger på en «populær oppskrift, hentet fra en bestemt kontekst». Man vil ofte «reprodusere de samme gode resultatene når de settes inn i nye kontekster» (Røvik, 2016, s.50). Dette forutsetter selvsagt at idéen innføres og oversettes korrekt og bør gjøres av ledere som utfører en såkalt top-down løsning for innføring.

Det kan stilles opp et sett av forventninger til hvordan kontekstualiseringsprosesser skal foregå. Røvik sin forestilling om den hierarkiske oversettelseskjeden bygger på fem sammenkjedede argumentasjoner og antakelser. Dette mener han har likhetstrekk med den rasjonelle implementeringsprosessen som beskrives ved at organisasjoner kan oppfattes som redskaper for måloppnåelse, og må driftes slik at de utfører de oppgavene som skal til for å nå målet (Røvik, 2015).

Dette kan sees i sammenheng med ulike metoder for innføringen av utviklingsprosjekt i skolen:

- Top-down-orientering
- Problembetinget søking etter løsninger
- Begrenset frihet til oversettelse
- Stimulus-respons-basert sekvensialitet
- Fra det abstrakte til det konkrete

(Røvik, 2016)

Skoleeier kan blant annet ha i oppgave å følge opp rektor på balansert målstyring. Om resultatene er dårlige, vil det si at skoleeier får i oppgave å innføre ny idé, nettopp for å bidra til forbedret resultat. Top-down-orientering tar for seg hvordan nye idéer oftest lanseres inn i organisasjonen. Her er skoleledelsen ved rektor oversetteren i innføringen av ny utviklingsidé og det vil derfor være slik at idéen i all hovedsak bli introdusert inn i organisasjonen via skolen sin ledergruppe, som også har ansvaret for selve innføringen og oppfølgingen av idéen/reformen. Parallelt har skoleeier sine prioriterte utviklingsidéer som ønskes innført i skolen. Spørsmålet er så hvem som i slike tilfeller er oversetteren; rektor med sin ledergruppe eller skoleeier?

I «problembetinget søking etter løsninger» blir oppmerksomheten rettet mot at ledelsen til enhver tid har klare oppfatninger om hva som er problemet og hvilket utfordringer organisasjonen har. Ledelsen skal ha den kunnskapen som trengs for å vite hvilke reformidéer som er aktuelle for å kunne løse konkrete utfordringer i skolehverdagen.

Videre i Røviks hierarkiske oversettelseskjede beskrives begrenset frihet til oversettelser. Kompetansen og kontrollen skal være til stede for at idéen blir innført i henhold til de lokale rammebetingelsene for utviklingsprosjektet. Det symboliserer mindre fleksibilitet, men gir likevel rom for lokale tilpasninger. Dette krever at ledelsen har klare oppfatninger og tydelige planer for hvordan idéen/tiltaket skal innføres og hvem som skal gjøre hva.

Det neste punktet i Røvik sin metoderekke er: stimulus-respons-basert sekvensialitet, som betyr å gradvis oversette og innføre reformidéen i organisasjonen. I skolesammenheng innebærer dette oftest hvordan ledelsen oversetter inn i de forskjellige avdelingene i skolen, slik at det til slutt ender opp som forbedret praksis i læringsrommet. «Ting tar tid» og «tett oppfølging» er nøkkelbegrep her for å få idéen implementert med tanke på at det enkelte nivå må forstå og godta forbedringer som kreves for ny praksis.

Til slutt i Røvik sin hierarkiske argumentasjon er forbedringsstrategien: «fra det abstrakte til det konkrete». Ledelsen starter her med en idé som sakte men sikkert blir etablert nedover i organisasjonen. Den starter som en noe abstrakt utviklingsidé, men vil, jo lenger nedover i det enkelte nivå den kommer, bli mer og mer konkretisert og tilpasset skolehverdagen. Dette bidrar til at en får den nødvendige oversettelsen og det skjer assimilasjon i opplæringsmiljøet. Undervisningspersonalet kan ta forbedret praksis i bruk i egne undervisningsopplegg, tilpasset idéen og kompetansemålet, slik at det når frem til den enkelte elev og forelder og inn i læringsrommet til eleven (Røvik, 2016, s.294).

Røvik sin oppstilling av den hierarkiske oversettelseskjeden gir et bilde av hvordan utviklingsidéen kan gå fra dekontekstualisering til kontekstualisering og slik kan overføres til en ny organisasjon. Den viser at nye idéer ikke bare trengs å presenteres for organisasjonen. De må tilpasses eksisterende organisasjonskultur og etableres gjennom nøye oppfølging av virkningen på det organisasjonsnivået den til enhver tid utvikles på. Dette er en lederoppgave som ligger på rektor og eventuelt avdelingslederne. Til slutt skal det få virkning som en bedre

skolehverdag for eleven. Oversettelsen er derfor særs viktig i den forstand at ny utviklingsidé må tilpasses det læringsmiljøet den skal innføres i (Røvik, 2016, s.295).

2.5 Virusteori

Sentralt dirigert skoleutvikling møter ofte motstand. Skoleleder har krav på seg om å oppnå resultater og må derfor gjøre strategiske valg for å nå målet. Skolen kan derfor oppleve å bli endret på blant annet organiseringen for å oppnå ønskede resultater. Dette kan skape konflikt og motstand. Røvik presenterer derfor en alternativ teori når idéen møter såpass stor motstand at det blir vanskelig å innføre den i organisasjonen. Denne blir kalt virusteorien.

I alle organisasjoner er det kulturer og subkulturer. Når en idé skal innføres i organisasjonen, gjøres det med den hensikt å bedre praksis og oppnå bedre resultat. Skoleleders oppgave er å sørge for at organisasjonen fungerer i tråd med rammebetingelsene og til det beste for eleven. Selv om skoleleder har i oppgave å innføre idéer som skal være til det beste for organisasjonen, så er det ikke sikkert at idéen som er forsøkt innført blir godt tatt i mot. Den kan rett og slett bli frastøtt.

Det er en forventning om at skoleleder skal sjonglere mellom vedtak, lokale og nasjonale føringer og sørge for at resultater blir oppnådd på best mulig måte. «Til det trengs erfaringsbasert kunnskap» (Røvik, 2016, s.338). En viktig handling skoleleder da gjør er å ikke utsette organisasjonen for «for store rystelser og raske omstillinger» (Røvik, 2016, s.338). Her gjelder det å ile langsomt, slik at idéen sakte men sikkert blir assimillert inn i skolehverdagen.

Virusteorien diskuterer hvordan en idé kan skape problemer i selve innføringen slik at idéen blir frastøtt. Begrepet virus blir relatert til mikrobiologi og er noe som kan forårsake en smittsom infeksjon (Tønjum, 2019). I organisasjonsteori slik Røvik beskriver det, er virus også smittsomt, der den «reiser» mellom organisasjoner. Viruset kan utløse forsvarsmekanismer slik at idéen ikke får slått rot i organisasjonen. Da bygger gjerne deler av eller alle medlemmene i organisasjonen en forsvarsmur, slik at den ikke trenger igjennom. Den kan også ha en inkubasjonstid, slik at den ligger latent i organisasjonen før den blir ordentlig innført, eller den bruker lengre tid på selve innføringen.

Virusteorien kan kobles til en konflikt for innføring av en idé i skolen som organisasjon. For å unngå en mulig konflikt er det da en nødvendighet at skolen ikke gjennomgår for store omstillinger. Skoleleders oppgave i innføringen av nye idéer er derfor å velge ut og oversette på en slik måte at organisasjonen opplever at idéen er en nødvendighet for å komme videre og at den ikke oppleves som et tillegg til alt det andre (Røvik, 2016).

2.6 Oversettelsesregler

I prosessen som skjer i en oversettelse, må aktørene i oversettelsesprosessen være i fokus. Det er de som skal klargjøre hva som skal oversettes og hvor mye. Ordet oversettelse er knyttet til den som oversetter et litterært verk. Her er det nødvendig at oversetteren ikke går vekk fra originalteksten. Oversetteren skal her være usynlig i omsetningen til et annet språk. Det er i denne konteksten forfatteren som er mesteren i det verket som er produsert. I motsetning til folkelig forståelse av en oversettelse fra et språk til et annet, er Røvik sin bruk av oversettelsesbegrepet slik at det er oversetteren som er mesteren i oversettelsesarbeidet og selv får æren. (Røvik, 2015).

I overføringen av organisasjonsidéer er en opptatt av å identifisere de aktørene som oversetter og innfører idéen til organisasjonen. Det interessante er å vite hva kunnskap oversetterne har, hvordan de administrerer oversettelsen og prosessen som skjer når det skal oversettes.

Glosvik diskuterer hvordan lederen forvalter regler og prosedyrer, og om det bare legges til rette for kopiering (Glosvik, 2018). I artikkelen diskuteres det blant annet om en da kan kalle rektor en informasjonsformidler som ikke skaper kunnskapsformidling, men en som legger til rette for kopiering. I en slik forståelse av Glosvik sin diskusjon er det rektor som overfører idéer direkte oversatt til sine lærere uten at den er oversatt og innført i organisasjonen.

Denne studien fokuserer på skoleledelsen og dens utviklingsarbeid. «En vesentlig betingelse for å lykkes med overføring av kunnskap er at man lykkes med translasjonsprosessen, dvs. det å lage gode oversettelser» (Røvik, 2015, s.232). Spørsmålet er om den formelle og den reelle oversetteren trenger å være den samme. Den som oversetter trenger å gjøre idéen til sin egen og slik selv få tro på den for å få et vellykket resultat. Samtidig må man ha evnen til å

kommunisere og å forstå det praksisfeltet idéen skal innføres i. Det er avgjørende om idéen kopieres, modifiseres, omvandles eller forkastes. Her trengs det en pedagogisk kunnskap for å kunne oversette og innføre (Røvik, 2015, s.233). Videre må oversetteren av idéen ha kunnskap om den organisasjonen den skal innføres i. Den gode oversetter må ha den rette kontekstuelle kompetansen slik at idéen blir overført korrekt, men tilpasset det miljøet den skal innføres i.

I følge Røviks teori, må oversetteren forholde seg til et definert reglement for oversettelsesarbeidet. Det blir presentert i tre varianter av oversettelsesregler når det skal innføres nye idéer i skolen som organisasjon. Den ene regelen er den reproduserende modus som i oversettelsesreglementet kalles for kopiering. Ordet sier seg selv; man gjenskaper så nøyaktig som mulig en observert praksis og/eller et resultat.

Regel nummer to er modifierende modus. Her gjør man noen tilpasninger samtidig som man er tro mot originalidéen. Likevel gjør man noen endringer slik at idéen passer inn i den organisasjonen den skal innføres i. Denne modusen kommer gjerne til syne i to pragmatiske oversettelsesregler. Enten adderer man elementer til idéen man skal innføre og/eller trekker litt fra.

Den tredje regelen er den radikale modus der hensikten er å fornye eller utvikle noe nytt uten å være bundet av andres justeringer og praksiser. Denne oversettelsesregelen kaller Røvik for omvandling (Røvik, 2015, s.106). I omvandlingsmodus står man friere til å omforme idéen for å passe bedre inn i egen organisasjon.

2.7 Valg av ledelsesform

Det kan til tider være utfordrende å vite hvilken type ledelsesform en skal bruke i innføring av en nye organisasjonsidé. Formene og idéene blir gjerne presentert popularisert, og det er lett å følge strømmen. Som leder skal man også tenke på kulturen i organisasjonen og vite hvordan idéen skal nå ut i alle ledd. Røvik sier at fra ca. 80-tallet har mengden av nye ledelsesidéer økt betraktelig; «Teambasert ledelse, forandringsledelse, transformativ ledelse, kunnskapsledelse, 360-graders ledelse,[...]. (Røvik, 2016, s.63). Listen er lang og idéene mange. Nøkkelen er

hvordan leder skal kunne finne rett ledelsesform og innføre idéen på en god og formålstjenlig måte slik at elevene sitter igjen med den gode læringen.

Skolen har gjerne kompetanse hos egne medarbeidere innenfor ledelse og organisasjonsarbeid. I allefall er de spesialister på sine områder og har derfor kompetanse til å være bidragsytere i innføring av nye idéer innenfor sitt fagfelt (Døving, Elstad, & Storvik, 2016). Kompetanse hos lederen som skal styre innføringen av ny idé er derfor ikke nødvendigvis avgjørende. Leder bør tørre å gi sine medarbeidere medvirkning og innflytelse hvis en skal klare å få hele organisasjonen med seg i samme retning.

Arbeidstidsavtalen, som ble inngått i tariffoppgjøret i 2006, slår fast at tillitsvalgte skal involveres i arbeidsplassens utviklingsarbeid. Avtalen la til rette for at det lokalt skulle kunne gjøres avtaler mellom undervisningspersonalet og ledelsen i blant annet form av ressurs til felles utviklingstid (Irgens, 2010). Dette blir omtalt nærmere senere i oppgaven.

2.8 Skolen som organisasjon

Organisasjoner kan ha ulik struktur og ulik grad av struktur. En skoleorganisasjon er strukturert ved at den ledes av rektor. Ofte har rektor med seg en ledergruppe av avdelingsledere og nederst i hierarkiet finner vi kontaktlærerne og faglærerne. Rektor har i tillegg sin overordnede; skoleeier, som det skal rapporteres til. Skoleeier har også ansvaret med å følge opp i forhold til resultater på den enkelte skole. Hvordan en skole som organisasjon er strukturert kan beskrives ved graden av arbeidsdeling. Hver lærer har sin arbeidstidsplan som er drøftet med arbeidsplassstillitsvalgte og rektor. Gjennom den blir arbeidsoppgavene fordelt til den enkelte lærer. «Koordinering og kontroll skjer i stor grad ved ledelsens direkte tilsyn med arbeidet eller ved direkte horisontal kommunikasjon» (Døving, Elstad, & Storvik, 2016, s. 50).

Helt siden den industrielle revolusjonen på 1700-tallet, har organisering handlet om stabilitet og forutsigbarhet. Økt internasjonalisering og globalisering har endret på innholdet i begrepet organisasjon og det har bidratt til økt press for å følge med på utviklingen. (Døving, Elstad, & Storvik(red.), 2016). Slik er det i skolen også, som må følge med på trendene og hva som skal til for at elevene oppnår de forventede gode resultatene.

Rundt tusenårsskiftet ble idéene om New Public Management (NPM) kjent, og offentlig sektor ble inspirert av denne tankegangen og startet arbeidet med å innføre idéene. NPM hevdes å være en «familie» av moderniseringsidéer og handler blant annet om å innføre modeller og språk fra privat virksomhet. Dette har blant annet resultert i at skolen i en del kommuner har gått til å bli definert organisatorisk som en «resultatenhet». I den senere tid har NPM vist seg i forskning å være opptatt av mål og resultatstyring. NPM har endret hvordan ledere i offentlig sektor skal utføre sin profesjonsutøvelse. De må ikke bare styre skolen, men også være entreprenører innenfor sektoren (Døving, Elstad, & Storvik(red.), 2016). Målstyring, virksomhetsplanlegging, resultater innenfor læring hos elever og effektivitet har vært blant de sentrale kjennemerkene, kombinert med et økt og tydeligere ansvar for ledere når det gjelder å oppnå resultater innenfor en gitt budsjettamme. For ledere har dette blant annet resultert i lederavtaler som får belønning i form av økonomisk gevinst ved oppnådde bestemte mål som er blitt skissert opp i avtalen (Irgens, 2016, s. 113).

For at skoleorganisasjonen skal kunne styres inn i det 21. århundret må leder sørge for og jobbe for at alle i hele organisasjonen drar i samme retning (Fullan, 2014). Systemene må virke i organisasjonen og profesjonaliteten må være synlig i styringen, ledelsen og kunnskapsutviklingen i skolen. Rektor har i oppdrag fra skoleeier om å opptre som forbedringsagent og selvstendig lede utviklingsarbeidet i en kompleks skoleorganisasjon og sørge for at elevresultatene er innenfor nasjonal standard. I tillegg skal rektor samhandle med aktører i skolens omgivelser for å skape god omdømme for skolen (Aas & Paulsen, 2017).

2.9 Relevans av teoriene

I valget av teori til denne oppgaven har det vært avgjørende å finne begrep som kan være oppklarende ved innføring av reformidéer i skolen i det 21. århundre. Jeg ønsker å se på hvordan skoleleder innfører disse idéene i skolen. Ledelse, enten man er skoleeier, rektor eller avdelingsleder, dreier seg om hvordan man fyller oppgaven og rollen sin innenfor en definert organisasjon (Døving, Elstad, & Storvik(red.), 2016). Skolen endrer seg i takt med samfunnet og nye idéer innføres. Skolelederen må derfor plukke de utviklingsidéene som passer inn i sin organisasjon slik at læring blir resultatet i den andre enden av skalaen.

Translasjonsteorien setter perspektiv på innføring av ny idé ved å bruke dekontekstualiseringsteori og kontekstualiseringsteori, som retter søkelys på hvordan idéen skal presenteres og innføres. Virusteorien bidrar til at aktøren av idéinnføringen blir tvunget til å skynde seg sakte. For å kunne innføre de nye idéene, må oversetteren ha kunnskap om oversettelsesreglene og bruke dem nøysomt innenfor den konteksten idéen skal innføres i.

Organisasjonsteorien ser på hvordan organisasjoner har endret seg med årene og hvor viktig det er med effektivisering i det 21. århundret med blant annet innføringen av NPM.

Skoleledere har i dag krav på seg til å kunne vise til resultater, samtidig som skolen skal følge de trendene som samfunnet skisserer. I lys av effektiviseringskravet og utvikling som gjennomføres i skolen er ledelsesteori et framtrødende verktøy. Dette for å få organisasjonen til å gå fremover med resultatene som det er blitt stilt krav til i form av blant annet kartleggingsprøver og nasjonale prøver, som elevene må gjennomføre. Samtidig er det ikke bare elevresultater leder blir vurdert på, det er også økonomi og målstyring.

Det forventes at skolen som organisasjon, ut ifra teoriene skissert over, har lagt en eller flere av dem til grunn i sin innføring av idé.

3.0 Metode³

3.1 Innledning

Dette kapittelet blir viet presentasjon av oppgavens forskningsdesign som viser forskningsprosjektets plan for gjennomføringen (Bukve, 2016). Gjennom mitt studium i organisasjon og ledelse og som rektor i grunnskolen fattet jeg en genuin interesse for utviklingsarbeidet som skjer i skolefeltet. Masterstudiet gav en anledning til å forske nærmere på hva som skaper god skoleutvikling og hvordan skoleledere går frem når de skal utvikle skolen som organisasjon.

Det er forsket mye på skolen som organisasjon og det finnes mengder med litteratur om emnet. Så mye at man kan spørre om det er rett og slett er mer å forske innenfor dette feltet. Men min erfaring er at skolen er i stadig utvikling og endring, og nye utfordringer og forslag til løsninger vil derfor hele tiden oppstå. Mitt bidrag til feltet vil være å finne mer ut om hvordan skoleledere takler kravene omkring utvikling og endring i skolen og leder dette arbeidet. Jeg vil også prøve å finne ut hvordan de oversetter nye utviklingsidéer til bruk i egen skole, hvem de mener gjør oversettelsesarbeidet i et utviklingsprosjekt og hvilke utfordringer de kan oppleve i utviklingsarbeidet.

I kapittel en blir oppgaven introdusert og kunnskapsstatus, problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert. Spørsmålene er valgt for å prøve å få svar på valgte problemstilling. I drøftingskapitlet blir tilbakemeldingene fra informantene analysert og funn presentert og kommentert. Forhåpentligvis vil mitt bidrag innenfor skoleutvikling bidra til ytterligere utvikling.

³ Kapittel tre inneholder direkte utdrag og omarbeidet tekst som er hentet fra eksamensoppgaven min i kurs ME6-500 forskningsstrategier og metoder, høst 2017. Oppgaven var forberedende arbeid til metodedelen i masteroppgaven i organisasjon og ledelse. De sidene dette gjelder er: 28-36. I referanselisten vil mitt navn og kurset jeg har gått på bli lagt inn der.

3.2. Valg av metode

For å belyse problemstillingen er det blitt tatt en avgjørelse på å benytte en kvalitativ tilnærming og bruk av individuelle intervju. Det skal i tillegg til individuelle intervju, forsøkes å svare på problemstillingen ved å bruke etablert teori for å forstå emnet som blir studert.

Kvalitativ forskning har tradisjonelt vært en metode som er blitt forbundet med at man har nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013). Metoden bidrar til muligheten for å kunne gå i dybden på tema som skal forskes på i motsetning til kvantitative metoder som «vektlegger utbredelse og antall» (Thagaard, 2013, s. 17). Man må derfor ut i felten for å finne svar på valgte problemstilling.

Kvalitativ metode kjennetegnes av å være nær informanten og den gir mye informasjon om få enheter. «Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær relasjon til deltakere i felten ved intervju eller observasjon» (Thagaard, 2013 s.17). Til denne oppgaven vil metoden intervju i kombinasjon med etablert teori være en hensiktsmessig framgangsmåte. Intervju kan sies å være «den dominerende metoden innenfor kvalitativ forskning» (Thagaard, 2013, s. 97). Intervjuet blir rettet mot et utvalg av informanter som er ledere i grunnskolen. Resultatene fra intervjurunden blir så brukt for å belyse problemstilling og forskningsspørsmålene. Thagaard hevder at i studier som er preget av nær kontakt mellom forsker og de personene en studerer vil ved «kvalitative tilnærminger gi grunnlag for å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner» (Thagaard, 2013, s.12).

Kvalitativ metode gir meg også muligheten til å være fleksibel gjennom hele prosjektet. Dette innebærer at det kan arbeides parallelt med de forskjellige delene i prosessen. Problemstillingen, forskningsspørsmålene og metoden tar utgangspunkt i hvordan prosessen kan starte. Det har derimot vært viktig i prosessen å gjennomføre informasjonsinnsamling og analyse parallelt slik at det har vært mulig å justere underveis. Dette studiet ble startet på i 2016 og er blitt tatt på deltid. Metode og teorikapitlet er bygget opp av emner som det er blitt jobbet med i løpet av disse årene. Begge kapitlene er utviklet gjennom hele studieforløpet frem til denne masteren.

3.2.1 Utvelgelse av data og avgrensning

Utvalget i kvalitative studier er avgjørende for at det skal være formålstjenlig i belysningen av problemstillingen (Thagaard, 2013, s.65). Utvikling av skolen som organisasjon i det 21. århundret er tema i oppgaven. Skolen er i stadig utvikling og endring og jeg vil finne ut hvordan skoleledere løser den utfordringen. Temaet er stort og i utgangspunktet u håndterlig og man må derfor prøve å avgrense problemstillingen slik at den er overkommelig. Problemstillingen er; hvordan innfører skoleleder nye utviklingsprosjekt i skolen? Forsknings spørsmålene som ble presentert i kapittel en, er utarbeidet i forhold til dette.

En god grunnregel å ha med tanke på omfanget av kvalitative utvalg er at det ikke bør være for mange deltakere fordi det da kanskje ikke blir mulig å gjennomføre en omfattende analyse (Thagaard, 2013, s.65). I denne studien er ti skoleledere i tre kommuner intervjuet. Det er i denne konteksten sett på som svært hensiktsmessig å kunne få et bredt nok utvalg av informasjon. I intervjurunden var alle informantene skoleledere på skoleeier, rektor eller avdelingsledernivå i kommuner. Dette gjorde at jeg fikk innhentet informasjon fra alle ledelsesnivåene i kommunene og innsikt i hvordan den enkelte kommune og skole var organisert med tanke på innføring av nye idéer i skolen. De forskjellige skolelederne i utvalget har ulik administrativ tittel avhengig av hvilken kommune de jobber i. Administrativ representant for skoleeier er titulert kommunalsjef/oppvekstsjef. Rektor er i noen kommuner også kalt for resultatansvarlig og avdelingsleder kan ha tittel inspektør. I oppgaven vil informantene bli titulert som skoleledere, eventuelt skoleeier, rektor og avdelingsleder. Ni av ti informanter i denne studien er medlemmer av en ledergruppe. Informantene er strategisk valgt ut på bakgrunn av egenskaper og kunnskaper de har innenfor skolefeltet.

Jeg har altså valgt å intervjuer både skoleeiere, rektorer og avdelingsledere for å få svar på studien. Skoleeier er sjelden tett på skolene, men det er de som til syvende og sist skal se på resultatene fra den enkelte skole. Det vil derfor være interessant å finne ut om de er med og bedømmer kvaliteten på innføringen av en ny idé. Denne studien har blant annet hatt som formål å finne ut om skoleeier har innvirkning på utviklingsarbeidet og innføringen av idé på den enkelte skole. Rektor har det overordnede ansvaret på den enkelte skole og er derfor et

naturlig valg å bruke som informant i denne studien. Avdelingslederne er tatt med i undersøkelsen fordi deres mandat er å være tettere på læringsrommet der læring skjer, enn det rektor gjerne er.

Informantene er altså valgt for å oppnå bredde og det kan dermed i utgangspunktet definere bestemte kategorier som skal være representert i utvalget. (Thagaard, 2013, s.63). Det ble sett på som hensiktsmessig å avgrense til kun å intervju ledere i linjen etter skoleeier, for å få en lederperspektiv i studiet.

I kapittel fire vil samtlige av skolelederne bli presentert med størrelse på skole, hvilken rolle de har, hvor mange år de har hatt i rollen, hvor mange de har i ledergruppen og om de har lederkompetanse.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

For å kunne gjennomføre intervju til forskning, må hver forsker sende inn søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for godkjenning av prosjektet (Vedlegg 1). Før gjennomføringen av intervjuene av informantene, som hadde sagt seg villig til å stille opp, ble det gjennomført to prøveintervju med to rektorkolleger. I prøveintervjuene fikk jeg gode konstruktive tilbakemeldinger som gav meg mulighet til å justere noe på spørsmålsstillingen. Det gav meg også muligheten til å forstå hvordan intervju i kvalitativ metode fungerer og hvor viktig det er å rette oppmerksomheten til informanten.

De utvalgte informantene fikk tilsendt informasjonsskriv i forkant av selve intervjuet. (Vedlegg 2). I tillegg ble det lagt ved et samtykkeskjema som informantene skrev under på. Dette skjemaet gav informantene muligheten til å avbryte samarbeidet med meg uten noen form for negativ konsekvens for dem. Informasjonsskrivet informerer blant annet om hvordan informasjonen fra intervjuene ville bli lagret på HVL (Høgskulen på Vestlandet) sin forskningsserver, som studentene disponerer under forskerperioden (Vedlegg 3). Med informasjonsskriv og samtykkeskjema, bidro det til at hver informant ikke skulle oppleve intervjuet og informasjonen de gav meg som utrygt for dem.

Selve intervjuguiden ble utformet med spørsmål relatert til translasjonsteori og forskerspørsmålene slik at de gav muligheter for informanten å fortelle om konkrete situasjoner underveis i intervjuet (Thagaard, 2013) (Vedlegg 4).

Det ble lagt vekt på å skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen. Derfor ble hvert intervju alltid startet med en presentasjon av meg selv og prosjektet i en uformell samtale. Videre brukte vi noen minutter på å informere om forskningsprosjektet og gjorde noen avklaringer omkring praktiske gjøremål og om noe var uklart før selv intervjuet startet.

Selve intervjuet startet alltid med åpningsspørsmål med fokus på intervjuobjektets rolle i skoleorganisasjonen og hennes tanker omkring skolen i endring i det 21. århundret. Deretter gikk vi over til det som i intervjuguiden er presentert som kjernespørsmålene som omhandler forskningsspørsmålene og teorien som denne oppgaven bygger på. Avslutningsvis hadde vi en oppsummeringsrunde der informanten fikk mulighet med å komme med tanker som gjerne hadde oppstått i samtalen.

Intervjuene ble gjennomført i tre forskjellige kommuner. Den ene kommunen bor jeg i selv, mens de to andre er nærliggende kommuner. Skoleeier og utvalgte skoleledere ble i forkant kontaktet via epost med vedlagt informasjonsskriv om prosjektet. I den ene kommunen ble det intervjuet to rektorer. Dette fordi den ene rektoren her ikke har lederteam, og det var av særlig interesse å få innsikt i hvordan denne rektoren løste utfordringen ved å innføre nye idéer i skolen.

Jeg valgte og prøve å gjennomføre tre intervju på en dag i de nærliggende kommunene for å spare tid. Hvert intervju ble gjennomført på informanten sin arena etter avtale med dem. Intervjuene varte i ca. 30-45 minutter. Informantene fikk vite at all personsensitive data ville bli slettet når prosjektet var ferdig og at så lenge forskningen foregikk, ville all data være i en sikker mappe i HVL sin forskningsserver.

Alle informantene fikk de samme spørsmålene, men noen fikk oppklarende spørsmål i tilknytning til kjernespørsmålene utfra hvordan samtalen utviklet seg. Stemningen ble opplevd

som god i alle intervjuene. Enkelte av informantene virket litt usikre på om de hadde svart rett. Disse fikk tilbakemelding på at det var deres synspunkter som var interessant og ikke om svaret var rett eller galt. Jeg er selv rektor i en grunnskole og har i denne forskningen intervjuet ledere som i tilsvarende organisasjon er over meg og under meg. Alle informantene er likevel blitt behandlet med lik respekt og nysgjerrighet. Thagaard sier at en kan aldri gi noe endelig svar på spørsmålet om forskerens betydning. Men det kan være klokt å reflektere over hvilke forhold som kan prege relasjonen mellom forsker og informant. Intervjusituasjonen ble lagt opp slik at informantene ikke fikk signaler om enighet eller uenighet. Informantene ble opplevd som svært ærlige i sine uttalelser, men dette kan likevel ikke fastslås helt sikkert.

Avslutningsvis ble det stilt to siste spørsmål:

- Er det noen tanker du har gjort deg i dette intervjuet som du ønsker å dele?
- Er det noe du vil rette spesielt fokus på?

Her fikk informantene mulighet til å legge til informasjon de mente kunne være relevant og som det ikke var blitt spurt om tidligere (Thagaard, 2013). Etter hver intervjuøkt (med inntil tre intervju), startet arbeidet med å forberede analyse av datamaterialet. Før selve analysen ble alle intervjuene lyttet til en gang til før selve transkriberingen startet.

3.3.1 Forholdet mellom intervjueren og informant

Intervjuformen skaper en personlig kontakt mellom intervjuer og informant. Dette er ifølge Thagaard et metodisk poeng (Thagaard, 2013). Tilliten som utvikles i løpet av samtalen gir grunnlag for at informanten blir mer åpen om sine erfaringer omkring tema som blir samtalt om. Syv av informantene som ble intervjuet, er bekjente av meg i profesjonell sammenheng. Dette kan ha hatt en betydning på forholdet mellom meg og informantene. Det opplevdes likevel at den informasjonen som kom frem var oppriktig og intervjuene opplevdes som troverdige og ærlige.

Informantene fikk også vite at anonymitet for hver enkelt er sikret gjennom metoden for informasjonslagring og sletting. Ellers ble hver enkelt informant møtt med et åpent sinn og det ble lagt vekt på at mine meninger eller erfaringer ikke skulle påvirke samtalen. Jeg reflekterte på forhånd og i etterkant over om mine spørsmål eller min væremåte hadde noe betydning for intervjusituasjonen. Det opplevdes at alle informantene var profesjonell i sin rolle og hadde et ønske om å bidra til den forskningen som er gjennomført.

Jeg arbeider til daglig innenfor skolemiljøet og har med det godt grunnlag for forståelsen omkring emnet som forskes på. Det at forskeren har god kjennskap til informantens miljø kan være både en ulempe og en fordel. Fordelen ved mitt bekjentskap var at meningene som kom frem var forståelig for meg og for informantene, og at det opplevdes som at samtalene fløt fint. Ulempen ved å være i miljøet er at detaljer og nyanser kan overses fordi de ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2013).

3.4 Analyse av datamaterialet

En grundig analyse av datamaterialet som er samlet inn er avgjørende for å få et godt resultat i drøftingsprosessen. Innledningsvis i analysen må man stille noen spørsmål til det materialet som er samlet inn. Her er begreper knyttet opp mot teori og forskningsspørsmålene et sentralt element i analysen. Hva og hvordan, er to viktige spørsmål å stille seg, før man stiller spørsmålet om hvorfor. Videre i analysen må man ta for seg helhetsforståelsen av innholdet i dataene som er samlet inn (Thagaard, 2013, s. 157).

Når resultatene blir presentert i oppgaven, er det viktig å ta stilling til hvordan dette skal skje. I denne oppgaven er det blitt lagt vekt på å ta for seg forskningsspørsmålene og resultatene rettet opp mot svarene informantene har kommet med. Funnene blir presentert opp mot etablert teori. Resultatene blir så presentert i drøftingskapitlet. Det er viktig å bli fortrolig med innholdet i dataene som er kommet frem og strategisk lurt å lese grundig gjennom intervjuene. Intervjuene ble gjort på opptak og hørt gjennom før informasjonen ble transkribert og lest gjennom. Ved at informasjonen ble hørt gjennom, transkribert og lest gjennom flere ganger, etableres det et godt grunnlag for forståelsen av hva informasjonen inneholder. Det ble brukt fargekoding ved gjennomlesing og analysing av informasjonen.

Videre sikrer fargekodingen god oversikt over forskningsspørsmålene fra hver informant. Dette gav meg en god oversikt over det informasjonen som jeg hadde samlet inn.

I analysekapittelet er noen sitat fra informantene trukket frem. Dette er sitat som er valgt ut fra de forskningsspørsmålene som er stilt og analysert fordi de beskriver en særlig situasjon.

Dette blir forklart nærmere i de konkrete tilfellene.

3.5 Reliabilitet, validitet og utfordringer ved forskningsprosjektet

Reliabilitet og validitet er opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning. «Begrepene reliabilitet og validitet har en annen betydning innenfor kvalitative studier» (Thagaard, 2013, s.22). Begrepene er brukt i kvalitativ forskning når det gjelder å vurdere forskningens legitimitet.

«Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet» (Thagaard, 2013, s.193), ved at det blir forklart hvordan jeg har gjennomført og analysert de data som er hentet inn. Data er kvalitetssikret gjennom innsamlingsmetodikken og muligheten for oppklarende spørsmål til informantene om noe har vært uklart. Alle informantene har blitt opplevd som ærlige og tydelige. Det er blitt gjort ved å ta opptak av alle intervjuene, transkribert det muntlige over til det skriftlige og lagret all data på HVL sin egen forskingsserver. Hvert opptak av intervju er blitt slettet etter at det har blitt transkribert og lagt inn i forskingsserver.

Jeg har vært bevisst på å skille den type informasjon som er blitt innhentet og min egen vurdering av informasjonen (Thagaard, 2013). Det er blitt gjennomført intervju av ti skoleledere og skoleiere. Noen av informantene har vært bekjente, her har en vært særlig nøye med objektiv tilnærming i intervjusituasjonen og i etterarbeidet med datafangsten. I prosessen har det vært viktig å være bevisst på å knytte informasjonen som har kommet frem via informantene opp mot kjent teori.

«Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til» (Thagaard, 2013, s.194). Informantene er valgt fordi at de jobber som ledere på forskjellig nivå i skoleverket i kommunene. «Dersom vi ikke kan trekke slutninger fra en undersøkelse, har den lav validitet» (Bukve, 2016). Intervjuformen som er valgt gjør at kvaliteten på det innsamlede materialet er avhengig av hvor korrekt og ærlig forskningsspørsmålene blir besvart. Det har vært viktig for meg å vite at det informantene har snakket om, har de kunnskap om og det har

i tillegg gitt meg muligheten til å bruke den innhentede informasjonen opp mot allerede etablert teori.

4.0 Presentasjon av empiri

Under vil funn, som er samlet inn fra intervjuene med de forskjellige informantene i tre kommuner, bli presentert. Da intervjuene var gjennomført og samtalene transkribert, utgjorde den samlede datafangsten ca. 100 sider. Mye av informasjonen var direkte relevant i forhold til problemstillingen i oppgaven og forskningsspørsmålene. I det videre blir denne informasjonen benyttet til å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen. Funn som blir trukket frem her, vil bli brukt i drøftingskapittelet.

Empirien er strukturert i forhold til forskningsspørsmålene og informantene vil bli presentert som skoleleder, eventuelt skoleeier, rektor eller avdelingsleder. For å identifisere hver informant vil de derfor bli beskrevet slik: skoleleder 1,2,3, osv. kommunetilhørigheten til informanten blir presentert som å tilhøre kommune 1,2 eller 3 slik det er skissert i metodekapitlet. Informantene vil derfor bli presentert slik: skoleleder 1:1 osv. Hver skoleleder har informert om deres lederkompetanse og hvor lenge de har vært i rollen som skoleleder. De har også informert hvor mange de har med seg i ledergruppen. Funnene vil bli presentert som både oppsummering og direkte sitat. Uttrykk som «hmm» osv. og typiske dialektuttrykk vil bli utelatt. Neste side viser utvalget av informanter som er blitt gjort til dette studiet:

Tabell 1: Informanter som har deltatt i intervju

Skole leder:	Kommune:	Skole-Størrelse	Rolle	År i rollen	Tall-lederteam	Leder kompetanse
1	1	Fulldelt barneskole med 7 klasser	Avdelingsleder	10	3: rektor, avdelingsleder, SFO-leder	Rektorskolen
2	1	Fulldelt barneskole med 7 klasser	Rektor	4	3: rektor, avdelingsleder, SFO-leder	Rektorskolen
3	1	Ansvar for 5 skoler	Kommunalsjef oppvekst	3,5	5: rektorer-skole	Lederkompetanse
4	2	Fulldelt barneskole med 7 klasser	Avdelingsleder	1	3: rektor, avdelingsleder småtrinn-mellomtrinn	Ingen
5	2	Fulldelt barneskole med 7 klasser	Rektor	1	3: rektor, avdelingsleder småtrinn-mellomtrinn	Rektorskolen
6	2	Ansvar for 6 skoler	Kommunalsjef oppvekst	1	13: rektorer og avdelingsledere - barne og ungdomsskole	Master i organisasjon og ledelse-HVL
7	3	Ansvar for 9 skoler	Områdeleder	8	8: områdeledere for skoler og barnehager	Master i ledelse- BI
8	3	Fulldelt barneskole med 7 klasser	Rektor	7	5: rektor, avdelingsleder småtrinn-mellomtrinn, SFO-leder	Master i ledelse-BI
9	3	Fådelte skole med klasse 1.-4. og 5.-7.	Rektor	2,5	1: rektor	Rektorskolen-påbegynt master i ledelse-NHH
10	3	Fulldelt barneskole med 7 klasser	Avdelingsleder	8	5: rektor, avdelingsleder småtrinn-mellomtrinn, SFO-leder	Ingen

4.1 På hvilken måte er skoleleders rolle i endring i det 21. århundret?

Her blir funn presentert knyttet til den enkelte skoleleders tanker omkring deres rolle og skolen i endring, slik det oppleves av dem. Innledningsvis ble den enkelte informant bedt om å si noe om hvilke tanker de har om skolen som organisasjon i endring i det 21. århundret.

Det kom frem at skolen oppleves som en kompleks organisasjon å lede når utvikling skal gjennomføres. Skoleleder 3:1 beskriver det slik:

«Det er nesten som hviskeleken, der man hvisker en melding i starten og sender den rundt og kanskje er det noe helt annet som kommer ut i andre enden».

Med dette mente skolelederen at man ikke kunne være sikker på at utvikling ble innført i skolen slik vedkommende selv hadde som intensjon. Skolelederen sa også at det er

«Mye oversettelse som skal skje fra et stortingsvedtak via et direktorat kanskje til en Fylkesmann, til kommunenivå ut til ledelsesnivå i skolen, lærerne og ut i klasserommet» (Skoleleder 3:1).

På denne måten uttrykte skoleleder at det er mye galt som kan skje på veien, der hviskeleken er en del av prosessen. Samtidig kom det frem at det er en vurdering som må bli gjort av den enkelte. Fordelen mente skoleleder 3:1, er at med den lange veien fra nasjonalt til lokalt, så skaper det et handlingsrom den enkelte kommune kan benytte seg av;

«Det er jo kanskje i den positive siden av det at det er en lang vei og det er mye oversettelse som skal skje. Så kan man se på det at man har et stort handlingsrom i forhold til hva man faktisk kan iverksette ut i den enkelte kommune» (Skoleleder 3:1).

Skoleleder 2:1 beskriver at skolen og rollen er i stor endring på alle måter og at dette gjelder alt fra måten å undervise på, fagene, samt samarbeid skole-hjem, med andre enheter og samarbeidspartnere. «*Alt er i endring*» (Skoleleder 2:1). Skoleleder 4:2 uttrykte om utvikling i det 21. århundret på følgende måte: «*Det er det som er utgangspunktet for at den jobben vi gjør for elevene er å ruste dem best mulig*» For at vi skal kunne ruste elevene til å faktisk lære av fremtidens skole så må:

«skolen være en mye mer dynamisk organisasjon for at vi skal kunne gjøre den jobben vi faktisk skal gjøre. Og hvis vi driver og lærer vekk kunnskaper som kanskje er utdatert allerede nå, så vil vi nok ruste disse barna våre veldig dårlig» (Skoleleder 4:2).

Det er opp til den enkelte skoleleder å bruke det handlingsrommet en er tildelt, hvordan man vil tolke en idé og få satt den ut i live. Det var et klart uttrykk at det har vært endringer i ledelsesstrukturen i skolen i det 21. århundret. Rektor har tidligere vært alene aktør på toppen, men har nå nære medhjelpere i form av avdelingsledere. Det kom frem at rollen til rektor er endret i den forstand at det er avdelingslederen som oftest er tettest på lærerne. Rektor har fremdeles det overordnede ansvaret og bør derfor stå for de store tankene. Nedover i ledeshierarkiet blir det avdelingsleder sin oppgave å formidle rektor sine tanker til undervisningspersonalet. Men rektor skal også være synlig i organisasjonen og ikke bare sitte på kontoret og jobbe administrativt. Skoleleder 10:3, som er avdelingsleder, uttrykte følgende:

«Det er ikke en merkantil stilling, det er ikke bare å sitte med papir, men det er òg å være en synlig og viktig del i en prosess, samtidig som jeg tenker at rektor må få lov til å tenke de store tankene og ha de gode vyene og ha det overblikket og ansvaret».

Samtidig så nytter det ikke og bare sette inn flere ledere og tro at da har vi løst saken. Det kommer tydelig frem fra skoleleder 5:2, som er rektor:

«Så tror jeg at vi må være tydeligere i forhold til det med lederteam. Jeg trenger ikke bare noen som sier ha og ja og nikker. Jeg trenger noen som utfordrer. Da lærer i hvert fall jeg og utvikler meg».

Skoleleder 9:3, som er rektor på en skole uten ledergruppe, fortalte at det å bruke utenforstående var en støtte i utviklingsarbeidet. Skoleleder 9:3 hadde allerede da hatt en gjennomgang med personalet om hva som var nødvendig å endre på. Det som også kom frem hos skolelederen var at alt tankearbeidet var gjort alene i forkant av presentasjon av ny idé til undervisningspersonalet.

«Det er jo et produkt av den prosessen som jeg har vært gjennom, fordi jeg er bare meg. Så er det bare meg som har satt og tenkt lange tanker opp mot planverket spesielt. Fordi jeg tenker at det er jo min jobb å oversette, jeg er oversetteren mellom overordnet planverk og det som skal skje på min skole (Skoleleder 9:3).

Dette blir nærmere omtalt i delkapittel 5.3.

Skolen i endring i det 21. århundret handler også om Fagfornyelsen og satsingsområdene til den enkelte kommune. Skoleleder 5:2 uttrykker det slik: *«med nye lærerplaner vil det kreve et endringsfokus»*. Informantene uttrykker det slik at en utvikling ikke er gjort på 1-2-3. Skoleleder 8:3 sa det på den måten at skoleleder hele tiden må ta opp igjen ting skolen har jobbet med for å sikre at alle er med. På den andre siden mente skoleleder 1:1 at ting tok for lang tid; *«Syns jo det begynner å ta litt lang tid»*. Skoleleder 7:3 spør seg på sin side

«hvordan skal denne nye fagfornyelsen faktisk bidra til å gjøre denne endringen og utviklingen for oss?»

Hverdagen er travel og fokuset kan glippe. Kravene blir større i forhold til elevenes evne til å samarbeide. Skoleleder 5:2 sa at skolen må sørge for at elevene skal *«kunne lære å bruke*

tema inn mot problemløsning». Videre sa skoleleder 5:2 at det må gjøres endringer i skolen slik at elevene i fremtiden bedre vil kunne være rustet til å tre inn i stillinger som i dag sannsynligvis ikke eksisterer.

4.1.1 Skoleledelse er blitt lagarbeid

Det kom altså tydelig frem at å utvikle skolen i det 21. århundret er et stort område å gå inn i, men at det handler mest om hvordan elevene skal lære og hvordan de skal rustes til det ukjente som er der fremme i fremtiden. Hviskeleken er derfor en «lek» som kan sies å være oversettelsen som skjer når man skal inn i endringene som kommer, men det virker som om skolelederne mener at man må være bevisst på hvor og når oversettelsen skal inn. I skolelederrollen ligger det også en tydelig oppgave å se fremover.

Rektor som øverste leder for skolen har hovedansvaret for dette, men hun trenger likevel noen som kan utfordre og hjelpe til i tankearbeidet, og ikke bare være en som nikker til alt. Slik sett er det ikke bare for rektor å etablere en ledergruppe, den må også fungere i alle ledd. I samtale med skolelederne blir det uttrykt av de alle at de i sine lederroller skal bidra til å utvikle skolen. I endringene som kommer er det nok «Fagfornyelsen» som vil være det største fokuset for skolen og elevene i fremtiden som kommer.

4.2 Hvilke konkrete handlinger er det skoleledere bruker for å utvikle egen organisasjon?

Tilbakemeldingene presentert her, blir knyttet til handlinger skoleleder gjør for å utvikle egen organisasjon. Informantens utviklingsarbeid var spesielt interessant og spørsmålene var knyttet opp mot dette arbeidet. Skoleleder 8:3, som er rektor, uttrykte at det er viktig med god struktur omkring utviklingsarbeidet og at planen for arbeidet viser et klart mål for hva, hvordan, hvorfor i henhold til gjennomføringen. Det ble også sagt at det er viktig at det er nok ressurser tilgjengelig til å kunne gjennomføre et utviklingsprosjekt slik at det i minst mulig grad går utover annet viktig arbeid. Noe som kom frem på følgende måte:

«Det settes en ramme, at det er ressurspersoner inne, at det blir fokusert på og at det er en plan for det» (Skoleleder 8:3).

Samtidig uttrykte noen av informantene at det er viktig å holde tak i og underveis sjekke ut om en er på rett spor. Det er viktig underveis å reflektere om en har alle med seg. Skoleleder 7:3 sier: *«Jeg tenker at vi utvikler ikke noe om vi ikke av og til tenker at; oi, der traff vi ikke helt».*

Selv om man av og til stopper opp og tenker over om en er på rett vei, så er det også viktig å hele tiden ha fokus på om utviklingen går i den retningen som en har planlagt. Utvikling handler om å gjøre en forbedring på det som er i dag. Skoleleder 5:2 sier det slik: *«helst fremover og helst gjøre ting bedre i morgen enn det vi gjør i dag».* Det å ha en kontinuerlig forbedring viser at det er viktig å ha fokus på hva skolen har av god kvalitet innenfor utvikling, mens det samtidig må sees på hva som bør forbedres slik at resultatene oppnås innenfor standard.

Alt utviklingsarbeid har som mål å gjøre skolen til noe bedre enn den er i dag. Skolelederne poengterte det ved å si at det er viktig å ta med seg de tingene som har kvalitet. I en utviklingsprosess kan en ikke kaste alt annet som er gjort på søppeldynga. Når en idé skal innføres, så går organisasjonen nødvendigvis i en slags videreutvikling. Skoleleder 5:2 uttrykte dette slik:

«Hvis du ser for deg en firkant og du skal endre en firkant til en sirkel så skal du kanskje ta vekk noe, og det tenker jeg er utrolig viktig fokus å ha. For det er veldig mye i det vi gjør som vi skal ta med oss».

Skolelederne er samstemte om at deler av utviklingsarbeidet må konsentreres om det som skjer i læringsrommet.

Nasjonale prøver og andre kartleggingsprøver er verktøy en av skolelederne forteller at skolen bruker når de skal videreutvikle læringen til elevene. Hvilket resultat som ligger til grunn gir en indikator på hvordan en skal gå frem. Skolelederen brukte nasjonale prøver i dialog med lærerne når de gikk gjennom resultatene til elevene for å forbedre undervisningen. Skoleleder 6:2, som er skoleeier, beskriver det slik når det var samtale og møte med skolelederne og lærerne:

«Så på resultat på nasjonale prøver, hvordan ligger vi an? Hva har trendene vært de siste årene? Videre så samlet jeg skolelederne og lærerne og presenterte det bildet som jeg så og spurte de om det stemmer med det som de ser».

Å jobbe sammen, skoleledere og lærerne i kommunen, skaper eierskap, mente denne skolelederen. Her brukte de pedagogisk analyse som verktøy. I dette tilfellet Thomas Nordahl sin LP-modell som fokuserer på analyse av leseresultater. I tillegg kom det frem at det å fylle på med både kompetanse og en felles grunnmur og ståsted var handlinger skolelederen gjorde for å skape det felles språket i innføringen av nye idéer. Skoleleder 6:2 beskriver det slik:

«Etter det så satt vi ned to forskjellige grupper på kommunal som skulle utvikle en utviklingsplan, som vi iverksatte i nytt skoleår. Så har vi fellessamling med lærerne der vi fikk inn Kari Smith til å snakke om profesjonsfellesskap. Noe som er relevant i forhold til den nye rammeplanen og overordnet del».

Det viser seg tydelig at å skape tilslutning om hva som skal innføres i skolen er essensielt for å lykkes. Skoleleder 1:1, som er avdelingsleder, uttrykker det slik:

«De fleste utviklingsarbeid som vi har hatt, som vi har jobbet med den siste tiden. Eller kanskje hele tiden mens jeg har jobbet her i denne kommunen, har jo blitt tredd over oss».

Det å kunne få bestemme selv hva som skal innføres handler om hva skoleleder (rektor) selv mener at skolen trenger å utvikle seg på;

«for da kommer det gjerne frem hva som er mangelfullt, noe som alle ser at her må vi gjøre noe arbeid. Det tror jeg er lettere å drive frem» (Skoleleder 1:1).

I arbeidet med å innføre ny utvikling i skolen var det av særlig interesse i å finne ut om den enkelte skoleleder brukte et fast mønster eller modell i dette arbeidet. Dette viste seg å være forskjellig fra gang til gang. Skoleleder 10:3 sa at å sjekke relevansen i lærergruppen er et fast mønster som ble brukt. Hos skoleleder 8:3 kom det frem at en;

«brukte forskjellige metoder for hver gang en presenterte noe, men at en prøvde ut og hentet opp igjen kunnskap for å skape læringsløyper».

Når man skal innføre ny utvikling i skolen, var det tydelig fra informantene at her kommer forskjellen fra skoleeier, rektor og avdelingsleder inn. Det ble sagt at nye idéer kan være føringer som kommer fra nasjonalt hold og som kan komme direkte til skoleeier eller rektor. Videre kom det frem at rektor sin rolle er å tenke gjennom hvordan idéen skal bli introdusert til ledergruppen. Avdelingslederne sin oppgave er å oversette rektors tanker og formidle hva dette betyr for lærerne sitt arbeid inn mot læringsrommet. Skoleleder 10:3 sa følgende:

» Så må jo vi sette oss ned, vi tre avdelingsledere og se litt på altså hvor ligger vi i løypen i forhold til dette».

Utfordringen til avdelingsleder er å gripe fatt i noe som allerede skjer på skolen og koble det til det nye som skal introduseres. I tillegg var det også viktig for skoleleder å presentere idéen på en slik måte at lærerne opplever at dette var et behov de faktisk hadde for å få til den gode læringen hos elevene. Dette ble uttrykt fra skoleleder 10:3: *«Jeg gjør jo strategiske valg som leder for å skape et følt behov for endring».*

Måten man innfører utvikling på er forskjellig fra gang til gang. Det kommer an på om utviklingsidéen kommer innenfra, altså på skolen, eller om den kommer utenfra; enten nasjonalt eller kommunalt. I tilfellet der utviklingsidéen kommer utenfra fortalte skoleleder 2:1 at de får informasjon i første omgang fra skoleeier. *«Så er det opp til enhver hvordan vi formidler dette til våre»* (Skoleleder 2:1). Denne skolelederen fortalte at felles samling med personalet var vanlig prosedyre for å videreformidle informasjonen som var kommet fra skoleeier. Videre valgte skoleleder å invitere inn *«de som sitter på kunnskapen og meningene om hva vi skal gjøre»* (Skoleleder 2:1). Her kommer det altså frem at det ikke nødvendigvis bare er rektor som utfører oversettelsen av idéen. Her har rektor fått presentert en idé fra sin overordnede, som mest sannsynlig har oversatt det til sin kommune, videre har rektor brukt ressurser som har mer kunnskap om idéen for å formidle dette til undervisningspersonalet.

Det at et utviklingsprosjekt blir innført via skoleeier var en frustrasjon fra skoleleder 1:1: *«Vi får det servert. Vi får et ferdig opplegg. Dette skal dere gjennom».* Skoleleder opplever at det blir vanskelig å gjøre noe særlig med opplegget, ei heller ha påvirkning på det som skal utvikles;

«Skoleeier har bestemt at dette skal alle skolene. Alle barnehagene har vært gjennom det og nå er det skolene sin tur. Så har det jo vært drevet litt snikinnføring og noen skoler har vært gjennom litt av det før» (Skoleleder 1:1).

En motsetning til hva skoleleder 1:1 sa over, forteller en skoleleder, som er skoleeier, at det viktigste med å innføre ny idé i skolen er *«hva har mine ledere oppfattet er viktig nå?»* (Skoleleder 7:3). Denne skolelederen forteller at her må rektorene inn å fortelle og si hva deres organisasjon trenger. Hvilken plan har rektor og *«hvilken strategi denne rektoren bruker»* (Skoleleder 7:3). Det kom frem i samtalen at det var ikke så viktig for skolelederen å få frem sine poeng, det viktigste her var at rektorene hadde kontroll på hvordan idéen skulle oversettes til sin organisasjon. Det kom frem på denne måten:

«Så kan det godt tenkes at jeg gjerne tenker at, skulle det ikke kanskje heller vært «her», men for meg er det viktigere å vite at det de her tenkt, det er gjenkjennbart i organisasjonen og at rektoren klarer å bevege seg i landskapet» (Skoleleder 7:3).

Et spørsmål som ble stilt var om skolelederne opplevde å måtte tilpasse utviklingsidéen, slik at den var tilpasset sin organisasjon. Skoleleder 8:3 sa følgende:

» Jeg tror det er veldig mye det å plassere ting i sammenheng. Jeg tror det er svaret, og det å peke på hvor henger dette sammen med de andre tingene vi gjør at det ikke oppleves løsrevet og at det kommer ting inn fra høyre og venstre».

Skoleleder 1:1 uttrykte at utviklingsprosjekt kommunen hadde bestemt at de skulle innføre, måtte tilpasses; *«Akkurat dette er lagt til barnehage, så vi må tilpasse»*. Det ble opplevd fra denne skolelederen at det var vanskelig å tilpasse prosjektet til skolen, men at det var viktig at de prøvde det ut. De prøvde og *«oversette litt»*. Samtidig var dette en utfordring fordi *«vi har ikke så mye påvirkning på selve systemet»*.

En annen skoleleder uttrykte utfordringen med at skoleeier innfører nye utviklingsprosjekt når skolen har egne behov som de trenger å utvikle seg på. Skoleleder 5:2 beskriver det slik at de på skolen hadde, etter grundig gjennomgang, sett at de burde forbedre seg på vurdering for læring. Deretter meldte de seg på Udir sitt prosjekt; skole VFL (vurdering for læring). Så kommer skoleeier og vil ha inn sine planer; *«Og så fikk vi ny oppvekstsjef. Da hadde vi holdt på med dette i et halvt år»*. Intervjuobjekt 5:2 ble bedt om å utdype dette nærmere, da det var av interesse for å vite mer om hvordan denne utfordringen ble håndtert.

«Det krever noe arbeid og særlig nå fra denne høsten når vi har utviklingsplan som er felles for alle skolene. Da må jeg tilpasse, altså vi må tone ned skole VFL» (Skoleleder 5:2).

Skolelederen forteller altså at det er et krevende arbeid å oversette skole VFL til sin enhet når skoleeier ønsker å innføre «sine» utviklingsprosjekt. Da må utviklingsplanen omjusteres slik at balansegangen mellom skolens utviklingsplan og kommunen sin plan går parallelt.

Skoleleder 6:2 opplevde ikke å måtte tilpasse utviklingsidéen til skolene, *«da det ble gjort en så grundig analyse av data i forkant at det sa seg selv»*. Her hadde skoleleder som nevnt tidligere gått inn i analyse av nasjonale prøver for å forbedre leseresultatene. Skoleleder 5:2 uttrykte sin opplevelse av innføringen slik:

«Vi er nødt og å jobbe med utviklingsplanen vår som er for vår skole og det som går på satsingsområde for kommunen som er lesing. Det har vi jobbet med parallelt hele veien. Det må bli en sånn balansegang. Vi kan ikke gå sånn all inn med skole VFL. Jeg skulle ønske vi kunne det, men vi har mange andre ting vi må jobbe med og» (Skoleleder 5:2).

Å ha en plan for arbeidet og at det er ressurspersoner inne er nødvendig for å holde fokuset i utviklingsarbeidet, mente noen av skolelederne. Samtidig er det viktig å sjekke ut underveis slik at en ikke går vekk fra den opprinnelige idéen. Her er balansegangen viktig i arbeidet slik at det blir en sammenheng med det som allerede er av god kvalitet i skolen og det som skolen mener bør utvikles. Her har skolelederne uttrykt at de kobler gamle og nye ting inn i utviklingsarbeidet for å få en kontinuitet. I tillegg har skolelederne uttrykt at det er forskjell mellom skoleeier, rektor og avdelingsleder sine roller når det kommer til ansvaret de har for utviklingsarbeidet.

Jeg var nysgjerrig på hvordan skolelederen uten lederteam gjorde det når ny idé skal innføres. Det kom frem fra denne skolelederen at den prosessen som gjerne skjer i lederteam på andre skoler, her gjøres alene: *«Det er bare meg som har satt og tenkt lange tanker opp mot planverket spesielt» (Skoleleder 9:3).*

Det å ha et lederteam gir rom for flere og større tanker. Når skolelederen er alene, blir veien fra oversettelsen kortere mellom ledelse og lærere. Skoleleder som er eneleder uttrykker at det

hadde vært verdifullt og hatt et lederteam å kunne diskutere med. «Å være den eneste oversetteren er en stor jobb», sier skoleleder 9:3. Dette viser at translasjon er en balansegang, noe som blir tatt nærmere opp i kapittel fem.

4.2.1 Handlinger som skaper balanse mellom kommune og skole

Det viser seg at selv om en har en idé, så er det også viktig ifølge skolelederne, at det er lov å ta feil i valg av idé og metode. Den pedagogiske analysen bør gjøres sammen med lærerne slik at eierskap skapes. Samtidig opplever noen skolelederne å få utviklingsarbeid tredd ned over skolen som tilleggside fra skoleeier. Det er tydelig at de skoleeierne som har sett at her må skolene i kommunen forbedre resultatene og agerer i forhold til det, har hatt et behov for å innføre utviklingsprosjekt i skolene uten å ta seg tid til å gjøre en grundig prosess i forkant. Balansegangen mellom egen skoles utviklingsbehov og kommunens utviklingsbehov kan for enkelte føles utfordrende. Det kan se ut som at skolelederne på skolenivå jobber for skolens resultat mens skoleeier jobber for kommunens resultat selv om det har kommet frem fra skoleleder 7:3, som er skoleeier, at det viktigste er å høre hva rektorene mener er mest nødvendig for sin skole. Her viser undersøkelsen min en forskjell mellom kommunene.

4.3 Hvordan takler skoleledere utviklingsutfordringene de står overfor?

Studiet sitt fokus er å sette lys på utfordringer skoleledere møter i utviklingsarbeidet innenfor sitt ansvarsområde og hvordan de takler det. Denne undersøkelsen viser at det kan være varierende utfordringer lederne møter. Dette ble blant annet uttalt fra skoleleder 10:3, når det kommer til i hvilken grad den enkelte ansatte opplever ansvaret de har for å få gjennomført utviklingen:

«Den privatpraktiserende læreren eksisterer ikke i like stor grad som den gjorde før. Lærerne er innforstått med at de har fått en bestilling, enten fra ledergruppen på skolen, skoleeier eller til og med fra staten Norge» (Skoleleder 10:3).

Slik å forstå denne skolelederen er det en enighet om at alle på denne skolen har en forståelse av sin funksjon i utviklingsarbeidet. Ledelsens sin funksjon er å oversette bestillingen til nivået under seg. Felles fokus er utvikling på elevnivået.

Skoleleder 5:2 forteller om planleggingsmøtene med lærerne. Her blir den enkelte ansvarliggjort på teori som deltakerne skal ha lest på forhånd og så blir konsekvensen for opplæringen diskutert. Om en lærer ikke er til stede, blir vedkommende fulgt opp av nærmeste leder i etterkant. På den måten sørger ledelsen for at ingen ligger bakpå ved innføringen av nye utviklingsprosjekt.

Noen utviklingsprosjekt tar tid fordi det må innføres i alle ledd, mens andre utviklingsprosjekt kan skje raskt, da det fører til mindre endringer. Et eksempel fra skoleleder 8:3 var når de skulle starte med å gjøre endringer på første lese og skriveopplæringen to bokstaver i uken. Dette er en såkalt enkel endring som kan vedtas og bestemmes på et lavt plan. Når det kommer til større utviklingsprosjekt som går på hvordan en skal forholde seg til elevene og hvordan elevsynet til den enkelte skal komme til uttrykk, så må det bli presentert som en helhet fra ledelsen og i tillegg gi lærerne en sammenheng og handlingsalternativer som de kan velge blant.

Når det gjelder motstand mot endring eller utvikling, så uttrykker informantene at dette kan være forskjellig. Den tydelige motstanden viste seg ikke mente informantene, heller mer at engasjementet ikke alltid var like høyt. Diskusjonen om hvordan en skal gjøre det annerledes var mer til stede i disse samtalene. Skoleleder 7:3 sa i intervju at å stille spørsmålene om «*hvorfor treffer det ikke her?*» er en viktig refleksjon. Det viser at det er viktig å trygge læreren, mener skolelederen. Skoleleder 9:3 sa at det er ingen som vil protestere når endring eller utvikling skal skje i form av bedre undervisning for elevene:

«når vi skal inn og gjøre de kompetent i forhold til å forberede de på å møte noe som ikke engang vi vet» (Skoleleder 9:3).

Skoleleder 7:3 forteller at karakteren av motstand har endret seg i kommunen. Før skjedde utviklingen veldig ulikt fra skole til skole og utviklingsarbeidet varte heller ikke så lenge om gangen. Kommunen skoleleder 7:3 kommer fra har jobbet med en felles utviklingsplan som har blitt innført for alle skolene i kommunen over lengre tid. Utviklingsplanen som heter Sammen for kvalitet - læring (SFKL) har gitt kommunen «*en retning som har vært veldig god. Jeg opplever at SFKL har satt seg litt i organisasjonen*» (Skoleleder 7:3).

Skoleleder 7:3 mener at planen har bidratt til at motstand er redusert. Den gir en stabilitet da den er blitt jobbet med i lang tid og det har *«vært et veldig stort forarbeid før det har satt seg»* (Skoleleder 7:3). Skoleleder uttrykker også at selv om Fagfornyelsen nå kommer inn fra nasjonalt hold, så har de en *«Fagavdeling som i stor grad tar det inn og forbereder»* (Skoleleder 7:3). Ergo mener skoleleder at det nye som kommer inn blir *«koblet sammen med kvalitetsutviklingsplanen»* I denne konteksten er det altså flere enn bare en som jobber med oversettelsesarbeidet. Det forteller skoleleder 7:3 slik: *«så det er mange som driver med oversettelsesarbeid»*. Dette skaper et felles språk i skolene i den aktuelle kommunen i og med at de har *«jobbet ganske lenge før SFKL har satt seg»*.

Når en idé har fått god tid på seg til å bli oversatt innført og er godt etablert, bidrar den til å samle organisasjon. Slik skoleleder 7:3 beskriver det kan det virke som at motstand *«på fag og ledelse»* har blitt mer eller mindre borte. At planen har fått satt seg og blitt innført i alle skolene har skapt et felles mål. Skoleleder uttrykker likevel at det har vært motstand til en del nytt som har vært utenom SFKL den siste tiden. Det grunner i avvik som kommunen har måttet ordne opp i;

«At det har vært mye denne høsten, ja, uten tvil. Har ikke lyst at det skal være slik, men vi fikk en del pålegg og vi kan ikke velge vekk de. Dette er store avvik, som det må ryddes opp i» (Skoleleder 7:3).

Utfra informasjonen over, så kan det virke som at motstand mot endring eller utvikling forekommer, men i mindre grad enn tidligere.

Skolelederne ble spurt om personalet stiller seg positiv eller negativ til utviklingsarbeid. Svaret er at man gjerne kan være kritisk helt til avgjørelsen er tatt, men når det er skjedd, så skal man slutte opp under den. Skoleleder 8:3 mente at det ikke betyr at man helhjertet skal slutte opp under den for man er mennesker, men at man har plikt på seg på å dra i samme retning. Skoleleder 9:3 sa at man nødvendigvis ikke trenger å være enig men at man skal prøve ut det man har fått beskjed om. Skoleleder 9:3 sa det slik:

«Det var en medarbeider som sa til meg «Jeg gjør alt det du ber meg om, jeg deler ut belønninger og jeg bruker det språket du vil vi skal bruke og jeg følger deg lojalt, men jeg er uenig». Jeg tenker at det må være lov».

Skolelederne ble også spurt om tillitsvalgsapparatet sin rolle i utviklingsprosesser, og om hvordan de tillitsvalgte ble involvert. Her uttrykte skolelederne det som helt avgjørende å ha de tillitsvalgte med seg på laget. Det ble uttrykt fra skoleleder 8:3 «at tillitsvalgt har en rolle som er viktig å ansvarliggjøre». Det bekreftes også fra skoleleder 9:3:

Når jeg hadde første samtale med ATV(arbeidsplassstillitsvalgt), så startet vi med som det står i UTDF (Utdanningsforbundet) sin kalender for medbestemmelsesmøter. Da startet vi med hovedavtalen. Der står det veldig klart at ATV er en viktig del av det å drive utvikling.

Å ha tillitsvalgt med i alle prosessene bidrar i tillegg til en forståelse av hvilket grunnlag som ligger bak de beslutningene som blir gjort. Skoleleder 2:1 sa i henhold til bruk av tillitsvalgt at:

«min opplevelse er at tillitsvalgte er slik at jo mer en gir til samarbeid, snakker og spør de til råds; hva tenker du og hvordan syns du vi skal gjøre dette her og kan meg og deg snakke om det før vi på en måte legger ting frem. Da er vi på en måte i en opplevelse at vi er på lag» (Skoleleder 2:1).

Å forankre utviklingsarbeidet gjennom å involvere tillitsvalgte er altså en klok avgjørelse mente skoleleder 2:1. Når det ikke skjer, kan man lett møte motstand. Det forteller skoleleder 3:1 på følgende måte:

«Jeg var kanskje ikke flink nok til å involvere de på et veldig tidlig tidspunkt i forhold til dette med vurdering for læring. Men det er alltid en fordel å ha de tillitsvalgte med på lag helt fra starten av» (Skoleleder 3:1).

4.3.1 Motstand må ikke gro fast

Utfordringer i utviklingsarbeidet opplever alle skolelederne i denne studien i en eller annen form. Det er viktig at motstanden ikke får fotfeste i organisasjonen. Skolelederne la videre vekt på at ansvarliggjøring er helt avgjørende i alt utviklingsarbeid. Det ser ut som at større utviklingsprosjekt også gir større utfordringer slik skoleleder 8:3 uttrykker det når kommunen skolelederen jobber i, tidligere har satt i gang store utviklingsprosjekt:

Vi har vært gjennom flere sårne, før jeg kom også, så hadde de vært gjennom flere, av disse store programmene som [kommunenavn] har kjørt. Og da spesielt det første programmet var det veldig mye motstand mot (Skoleleder 8:3).

Utviklingsarbeidet må uansett bli presentert av ledelsen på en slik måte at det er forståelig for de som skal i gang med den. Dette skaper trygghet hos deltakerne for at skoleledelsen skal lede arbeidet på en god måte. Det kommer også frem at det er viktig at hver skoleleder viser eierskap til idéen som skal innføres. Å forankre i skoleorganisasjonen er viktig. Det skaper dårlig grobunn for utviklingsarbeid når det blir tredd nedover skolene. Involvering av tillitsmannsapparatet er særlig viktig i denne konteksten om man vil unngå stor motstand. Informantene er samstemte om at jo mer informasjon og påvirkning tillitsvalgte har, jo lettere er det å takle utfordringene som kan oppstå fordi det er tydeligere at ledelse og tillitsvalgt arbeider sammen.

4.4 Hvordan kan en skoleleder dokumentere at en utvikling er gjennomført?

Å kunne dokumentere at en utvikling er gjennomført var for de fleste skolelederne en utfordring. Informantene ble derfor bedt om å redegjøre for hvordan de gikk frem for å påvise dette. Skoleleder 8:3 håpet at forståelsen var der. «*Vi jobber med mennesker og en kan aldri være helt sikker*». Skoleleder 8:3 mener at det er en viktig refleksjon å ha når man skal drive med utvikling. Det er ikke sikkert det ene utviklingsprosjektet hadde blitt like godt innført i et annet personale. Vedkommende mener i tillegg at her må en se på kulturen og det avgjør en del. Skoleleder 8:3 sa at noe må repeteres hvert år, gjerne i begynnelsen av skoleåret. Ikke alt trengs å arbeides med like nøye hvert år. Dette gir en tilstrekkelig grundig prosess og alle får komme med sine ting og en blir enig om et mål en setter seg for skoleåret. I tillegg gir det et mer verdibasert syn på utviklingsarbeid istedenfor at det oppleves som styring ovenfra og ned.

Å dokumentere at et utviklingsprosjekt er innført kan være vanskelig. En skoleleder som er rektor fortalte at hun kunne se at utviklingen de hadde jobbet med hadde nådd ut i klasserommet. Skoleleder 9:3 forklarte dette på følgende måte:

» Jeg har observert at utvikling har nådd ut er der jeg for eksempel har gått gjennom skolen av helt andre grunner, og uansett hvilket klasserom jeg gikk inn i, så, så jeg at de holdt på med vurdering. Jeg så at det var mål på tavlen, jeg så at det var vurderingspiler og jeg så at elevene visste hva de holdt på med og de brukte et språk som gjorde at jeg skjønnte at de holdt på med akkurat det vi jobber med i utvikling».

Skoleleder 9:3 opplevde at ting er i flyt og hun karakteriserte det som en drømmesituasjon.

En annen skoleleder 8:3 sa at det å kunne slå fast om skolen er i god utvikling, er noe en må observere over tid. Å bruke god tid og se på hva det er som faktisk trengs å endres eller utvikles er en start. I intervju fortalte skoleleder 8:3 om arbeidet skolen hadde hatt med målorientering. Skoleleder 8:3 opplevde at målene på ukeplanen var store og uhåndterlige. De brukte deretter god tid på å vurdere og diskutere hvordan de kunne «gjøre de mer konkret og om det skulle være mål for hver time». Skoleleder 8:3 mener at personalet slik over en periode utviklet en forståelse hvorfor dette var så viktig. Skolelederen sa det slik:

«Se på ukeplanene hvordan mål endret seg rett og slett. Og på tilbakemeldinger fra elevene igjen i elevundersøkelsen så var det tydelig at de visste hva de skulle lære, hvorfor de gjorde ting og hva de holdt på med» (Skoleleder 8:3).

Skoleleder 9:3 sa følgende:

«Men når jeg da får høre en virkelighetsfortelling fra klasserommet og der læreren viser til hvordan vedkommende har arbeidet og hvordan man får resultater i klasserommet, så er det en veldig positiv erfaring i forhold til at ok, nå går dette rette veien».

4.4.1 Utvikling skaper felles språk

Ifølge flere av skolelederne er det ikke lett å bevise om et utviklingsarbeid har nådd ut i hele organisasjonen. Dette har sin grunn i, mener skoleleder 8:3, at vi jobber med mennesker. Vi er alle forskjellige og det er forskjellig kultur til og med innad i organisasjonen. Men om man repeterer, har grundige prosesser og bruker god tid, så vil man sannsynligvis oppleve at elevene har utviklet det språket en har ønsket og ting går i flyt. I følge informantene er da motstand blitt brutt ned og utvikling bygd opp.

4.5 Oversetteren

Jeg ønsket å få innsikt i den som står for oversettelsen i innføringen av nye utviklingsidéer. Informantene ble derfor bedt om å fortelle hvem de mener er oversetteren i innføring av nye utviklingsprosjekt i sine skoler.

Skoleleder 8:3, som er rektor, mener at det er både rektor og avdelingsleder som kan være oversetteren. «*Først og fremst fra meg*». Det var viktig for skoleleder 8:3 å poengtere at det er slik de gjør det hos dem. Slik er det nødvendigvis ikke på andre skoler. Likevel var det tydelig at måten de gjorde det på var slik: «*Jeg gjør mesteparten av oversettelsen, så vil avdelingslederne fortsette arbeidet ut på avdelingene*» (Skoleleder 8:3).

På en annen skole kom det frem at de er «*veldig i utvikling der og*» (Skoleleder 5:2). En annen skoleleder (1:1) mente at det kan være forskjellig, men

«hvis det er rektor som har vært på møter og fått vite noe om dette, så er det rektor som må ha det. Jeg kan ikke gå i bresjen for noe som jeg ikke har hørt om»
(Skoleleder 1:1).

Skoleleder 4:2 mener at det handler om å benytte seg av den enkeltes skoleleders kompetanse;

«sosial kompetanse, det kan jeg ganske mye om og hatt en del kurs om og har mye erfaring. Så det er ofte jeg som tar ansvar for det. Men så kan det være andre ting som lesing, da gjør vi det sammen». Den andre avdelingslederen er kjempeflink på data så det har hun ansvar for. Så vi deler en god del på tingene. Syns egentlig det er grei fordeling. (Skoleleder 4:2).

Den samme skoleleder 4:2, som er avdelingsleder, sa også at oversetterrollen har endret seg hos dem:

«Før jeg begynte så var det ofte rektor som drev ting og hun var på rektormøter og skoleledermøter alene med skolesjefen. Men nå er vi tre med på det meste med på skoleledermøter. Det var nok litt annerledes før. Nå ønsker vi å være med».

Det å la avdelingslederne være oversetter kan være en utfordring for rektor. Det uttrykker skoleleder 6:2 når spørsmålet om hvem som har den formelle oversetterrollen:

«Jeg tenker at de har det alle sammen. Og jeg ble mer og mer bevisst på avdelingslederne sin rolle når jeg hørte på Sølvi Lillejord som sier at hovedutfordringen i skolen, det er jo at lærerne går forbi avdelingslederne til rektor og rektor lar det skje».

Skoleleder 7:3 virker enig i utsagnet til skoleleder 6:2, men likevel at alt må forankres hos rektor. Samtidig mener skoleleder 7:3 at det er ikke bare rektor som skal stå fremme på utviklingstid. Her er avdelingsleder sin rolle like viktig. Skoleleder 7:3 sier også at «*de ute i organisasjonen må oppleve sammenhengen mellom rektor og avdelingsleder*». Rektor sin oppgave er å ha det «*overordnede blikket, trekker i tråder, sjekker ut, er vi på rett spor?*» Mens avdelingslederne sin jobb er «*mye mer på detaljene, som kan rapportere tilbake på tendens mye mer enn det rektor kan gjøre*». Funksjonen til de to lederrollene er forskjellig på «*hvor tett de skal være på*».

Det å vite hvordan den enkelte funksjon fungerer er også viktig, ifølge skoleleder 7:3:

«den linjetenkingen må være veldig klar ute i organisasjonene. Der vi ikke har linjetenkingen på plass i organisasjonene ser jeg at de strever veldig med å få utviklingsarbeidet inn i klasserommet. For da blir avdelingslederne nesten bare sånn forstyrrende element eller at rektor blir for langt vekke».

Skoleleder 8:3 mener at oversetterrollen er i «*første omgang rektor, men i et samarbeid*». Skoleleder var tydelig på at når det kom nye ting inn, så var det viktig å diskutere det. Det som også var prosedyre var og «*alltid å diskutere med avdelingsleder og tillitsvalgt slik at de vet det som jeg vet, før de andre vet*» (Skoleleder 8:3).

4.5.1 Translasjon krever lagarbeid

Oversetterrollen er nok forskjellig fra skoleleder til skoleleder. De spurte skolelederne var ikke tydelige på hvem som er den reelle oversetteren. Her er det enten rektor, avdelingsleder eller begge to i et samarbeid. Det var tydelig at på skolenivå er det rektor som har den formelle oversetterrollen. At tillitsvalgt har en oversetterrolle kom ikke tydelig frem hos noen en av skolelederne, men de har en annen viktig rolle. Tillitsvalgt har altså til en viss grad, ifølge denne undersøkelsen, en medvirkning i innføring av utviklingsarbeid.

4.6 Oppsummering

Hovedfunnene i denne undersøkelsen er at skolelederne i alle de tre kommunene opplever at skolen er i utvikling i det 21. århundret. Å arbeide med innføring av nye utviklingsprosjekt er

noe alle skolelederne gjør i en eller annen forstand. Gjennom min analyse har jeg søkt å finne svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene:

- På hvilken måte er skoleleders rolle i endring inn mot det 21. århundret?
- Hvilket konkrete handlinger er det skoleledere bruker for å utvikle egen organisasjon?
- Hvordan takler skoleledere utviklingsutfordringene de står overfor?
- Hvordan kan skoleleder dokumentere at en utvikling er innført?
- Hvem er den formelle og hvem er den reelle oversetteren i innføring av nye utviklingsidéer i skolen?

Skolelederne i de tre kommunene opplever klart at rollen deres er i en endring i det 21. århundret. I dette endringsarbeidet har det kommet frem at det er nyttig med en kompetanse innenfor innføring av utviklingsarbeid. Slik trygger en bedre at innføringen skjer på en god måte og at den når ut i hele organisasjonen. I samtale med skolelederne var det også tydelig at den enkeltes rolle er viktig å ha klart for seg i oversettelse av og innføring av utviklingsprosjekt. I tillegg uttrykker informantene at å drive skoleutviklingsarbeid er en jobb man ikke gjør alene lenger. Her er både eksterne og interne medhjelpere nødvendig å bruke.

Skolelederne er samstemte om at det er nødvendig å få med seg hele personalet i skoleutviklingsarbeidet. Gode prosesser som skaper eierskap til utviklingen er noe de fleste av skolelederne presiserte i intervjuet. De skolelederne som fortalte at skoleeier ønsket å få prioritert å innføre sine utviklingsprosjekt slik at det gikk utover skolens eget utviklingsarbeid, opplevde dette negativt. Skoleeier må være bevisst på balansegangen skolene må utføre mellom sentralt dirigerte utviklingsprosjekt og skolens egne utviklingsbehov.

Motstand opplever skolelederne for det meste som at engasjementet ikke er like høyt hos alle. Det å forankre og vise tydelighet i hva og hvordan et utviklingsprosjekt skal innføres er viktige handlinger for å takle en eventuell utfordring ved innføringen.

Å ha et felles språk er ifølge skolelederne viktig for å få utviklingsprosjektet til å nå ut i hele organisasjonen. Skolelederne forteller også at det er viktig å snakke om det enkelte utviklingsprosjekt regelmessig og holde det varmt i personalet slik at man får organisasjonen til å gå i flyt. Samtidig var det viktig for skolelederne å poengtere at vi jobber med mennesker. Det er vanskelig å dokumentere at alt utviklingsarbeid når helt ut i hele organisasjonen. Dette er noe man hele tiden bør strebe etter å få til.

I oversettelsesarbeidet ved innføring av utviklingsprosjekt forteller informantene at den formelle og den reelle oversetteren kan være forskjellige personer ut fra hvilket utviklingsprosjekt som innføres. På skolenivå vil rektor alltid være den formelle oversetter, men kan gi det reelle oversetteroppdraget til andre. Den enkelte skoleleder har sin særlige kompetanse og rolle i skolemiljøet. Denne kunnskapen er det derfor viktig å benytte seg av når man skal diskutere i ledergruppen om hvordan man best skal innføre utviklingsprosjekt i organisasjonen.

5.0 Drøfting

Dette kapittelet vil gå nærmere inn på tema som er valgt og problemstillingen som er presentert, sett i lys av valgte teorier som er lagt frem i kapittel tre.

5.1 Skolen i endring

Det første forskningsspørsmålet går inn på hvilken måte dagens skole og lederrolle er i endring i det 21. århundret. Skolelederne som ble intervjuet var tydelige på at utviklingsarbeid i skolen er utfordrende. Det kreves translasjonskompetanse når man skal innføre ny idé, og for å følge trendene er det også av betydning hvilken idé som passer inn i den enkelte organisasjon. Skoleutviklingen har skapt endring i skolen på flere hold. Blant annet har skolelederrollen endret seg «til den utviklende», slik skoleleder 10:3 uttrykker det. Skoleleder skal ikke lenger «bare» sitte på kontoret. Jobben går også ut på å være ute i felten, vite hva som rører seg og hele tiden ha oversikt over hva behov skolen trenger for å forbedre resultatet.

Dette kan sees i lys av Røvik sin teori om kontekstualisering og problembetinget søking i form av at skoleleder skal ha oversikt over og kunnskap om hvilke idéer som skal innføres i skolen. «I ledelsen vil de idéer som velges, bli oppfattet som verktøy og som logisk sammenhengende konsept» (Røvik, 2016, s.294). Det er ikke bare å innføre en ny idé. Man må vite hvilken idé som skal innføres og om den passer inn i organisasjonen slik at den når helt ut i læringsrommet. Blant annet viser skolelederne det tydelig i form av innføringen av fagfornyelsen som kommer i 2020. Dette viser relevansen av Røvik sin teori om kontekstualisering og informasjonen, som kom frem hos skolelederne, om at det er en forventning om at ledelsen skal ha oversikt over trendene i forhold til hva som kan forbedre deres skoles resultater (Røvik, 2016).

I forhold til «Fagfornyelsen 2020» kan man se på Røviks hierarkiske argumentasjon når det gjelder overgangen fra det abstrakte til det konkrete. «Fagfornyelsen 2020» er en idé vi vet lite om enda. Når den kommer på banen må den sakte men sikkert iverksettes inn i, og nedover i organisasjonen. «Fagfornyelsen 2020» kan sies å være en abstrakt idé. Målet er at den blir konkretisert på den enkelte skole og ned i læringsrommet.

Skoleutvikling i det 21. århundret betyr at hver skoleleder må holde seg oppdatert og har i oppgave å utvikle skolen i takt med Storingsvedtak og NOUer som blir vedtatt. Utvikling er «å utvikle oss i en retning, helst fremover og helst gjøre ting bedre i morgen enn det vi gjør i dag», slik skoleleder 8:3 sa i intervjuet. Man kan derfor si at dekontekstualisering som metode for kunnskapsoverføring for å skape de gode resultatene er blitt en del av arbeidshverdagen til skoleledere. Man kan også si at kontekstualisering er fremtredende i skolelederes utviklingsarbeid med utvikling i det 21. århundret.

Sagt med andre ord og med hold i funn fra gjennomførte intervju med skoleledere, så handler det om at skoleleder skal presentere en utviklingsidé opp mot en konkret praksis i skolen. Deretter skal den presenterte idéen innføres i skolen. Skoleleder skal som nevnt i empirikapitlet, hele tiden være klar for hvilke trender det er som rører seg i skoleverden og ha kunnskap om hvilket av disse trendene sin skole bør innføre for å oppnå bedre resultat.

Det vil si at utvikling av skolen som organisasjon er et stort og komplekst ansvarsområde som skoleleder ikke bør sitte alene med. Det er nødvendig å ha tilgang på ressurser og kompetanse som kan være en støtte for skolelederen når en manøvrerer skoleutviklingen gjennom jungelen av idéer og trender.

5.2 Skoleledernes arbeid med utviklingsarbeid

For å få svar på hvilket konkrete handlinger skoleledere bruker for å utvikle egen organisasjon, vil Røvik sin dekontekstualisering, der praksiser og idéer blir forsøkt identifisert og hentet ut av bestemte organisatoriske sammenhenger, bli brukt. I tillegg vil kontekstualisering bli benyttet her når det handler om å overføre idéen til organisasjonen. I dette delkapitlet vil det også være hensiktsmessig å se på Røvik sin teori om translasjonskompetanse (Røvik, 2016), (Røvik, 2015). I dette tilfellet er forskningsspørsmålet hvilke konkrete handlinger er det skoleledere bruker for å utvikle egen organisasjon?

Skolen er en kunnskapsorganisasjon med mange høyt utdannede medarbeidere. For at skoleleder skal kunne innføre nye idéer i skolen som organisasjon må man se på strukturen. Det som kom samlet frem fra skolelederne var at det er viktig at det settes en ramme for

utviklingen som skal innføres, og at det er ressurser og ressurspersoner tilgjengelig for å få gjennomført innføringen. Dette stemmer med Røvik sin «forestilling om at organisasjoner bør ha klare mål og at aktiviteter og ressursbruk bør være innrettet mot måloppnåelse» (Røvik, 2016, s.18). For å utvikle skolen er det derfor samstemmighet mellom informantene og Røvik sin teori om at innføring av idéer, helst bør skje som samarbeid mellom de sentrale aktørene i organisasjonen. Det kom frem fra intervjurunden med skolelederne at det må være en plan for innføringen av hver ny utviklingsidé, noe som peker mot Røviks kontekstualiseringsregel om hvor mange frihetsgrader oversetterne har når de skal oversette en idé inn i sin organisasjon. Her kan man også se til Glosvik sin diskusjon om at det er rektor som er den reelle oversetteren (Glosvik, 2018). Det kom også tydelig frem at det er viktig å se hvem som har den rette kompetanse for oversettelse av idé, og at dette nødvendigvis ikke alltid trenger å være rektor. Mer om hvem som er oversetteren senere i kapittelet.

Forventninger om hvordan skolen bør eller skal utvikle seg blir hele tiden rettet mot skoleledelsen. Ofte gjelder dette press om å «adoptere» idéer fra andre hold, og man kan derfor si at idéen er pakket på en slik måte at den fremstilles som «verktøy som de fleste organisasjoner vil ha nytte av» (Røvik, 2016, s.18). Skolelederne som har stilt opp til intervju i denne oppgaven, forteller om en forventning om at skoleledere skal være oppdatert på de trendene som er innenfor skoleutvikling og at de evner å sile ut det som passer for sin organisasjon. Samtidig har de krav på seg på å utvikle skolen slik at resultatene kommer innenfor de til en hver tid gjeldende nasjonale føringer. Skoleleder 6:2 snakket om resultatene på nasjonale prøver og hvordan de jobbet for å få opp resultatene i alle skolene i hele kommunen. Her ser vi at blant annet at trendidéen NPM bidrar til at man får et fokus på rangeringer og resultatlister. Krav som skolelederne uttrykte at de føler og kjenner på.

Er skolen mitt barn skal gå på, en bra skole? Hvilke resultater har de oppnådd? Brukerundersøkelser og elevundersøkelser er nasjonale verktøy som er medvirkende for å sikre at skolen det enkelte barn skal gå på, holder den kvaliteten som samfunnet krever. Skolelederen på sin side møter krav fra mange hold om å sikre et godt skolemiljø og god kvalitet på opplæringen. I intervju uttrykte skoleleder 6:2 ønske om å få benytte eksterne skoleforskere for å kurse undervisningspersonalet i hva som skaper gode profesjonsfelleskap.

Egen translatørkunnskap vil også være nyttig og nødvendig i denne konteksten ifølge skoleleder 6:2, med tanke på at noe helt nytt nå skal introduseres og innføres i skolen, jmf. «Fagfornyelsen 2020» og overordnet del. I en hektisk hverdag, vil det være god ressursbruk å benytte seg av ekstern translasjonskompetanse for å innføre ny idé om hvordan blant annet resultatene på nasjonale prøver kan bedres. Det handler derfor om rett tid og rett kompetanse for idéoverføring og fokus på nytenkning samt god utvikling i moderniseringen av skolen som organisasjon. Med dette støtter skoleleder nytteverdien i, og behovet for å ta inn ekstern kompetanse i utviklingsarbeidet. Slik Røvik sier at skolen må gjøre, med tanke på at «translasjonskompetanse er en knapp og kritisk ressurs» (Røvik, 2015, s.232).

Skoleleder 9:3, som er eneleder, forteller om hvor stor jobben er å måtte stå alene med ansvaret for å oversette nye idéer inn i organisasjonen. Samtidig snakker skoleleder 9:3 om at det har vært til stor hjelp å få trekke på ressurser innenfor translasjonskompetanse utenfra. Dette viser at translasjon er en balansegang. Røvik kaller det for en spiraliknende bevegelse i pendling mellom abstrakte og materialiserte former (Røvik, 2016). Denne undersøkelsens resultat viser derfor at det ikke nødvendigvis må være rektor som fronter utviklingsarbeidet i egen skole innenfor for eksempel resultatforbedring. Her er kompetansen hos rektor heller knyttet til å vite hvilken ressurs man skal benytte seg av, enten internt eller eksternt for å innføre nye idé til forbedring av resultat.

5.3 Skoleleders utfordringer i utviklingsarbeid

Med betraktning på hvordan skolelederne kan takle utfordringer de møter i utviklingsarbeidet, vil Røvik sin virusteori bli trukket frem som verktøy her. Virusteorien er en metafor Røvik har beskrevet når idéer blir frastøtt i innføringen til organisasjonen. Hans beskrivelse av hvordan ledere må leve opp til effektiv tjenesteproduksjon med høy kvalitet og hvordan ledere trenger den rette kompetansen for å kunne drive og utvikle organisasjonen, viser til hvordan informantene i denne undersøkelsen forteller i intervju.

Det er høye krav om å drive skolen mot de gode resultatene og alle skal være med i utviklingen. Informantene legger likevel frem en indikasjon, slik som nevnt over på, at motstand ikke oppleves slik som før. Ting tar heller litt lengre tid. Det er dog viktig å legge til slik skoleleder 5:2 la det frem i den forstand at VFL var planlagt å innføres i skolen, men så

kom skoleeier og hadde sine planer om innføring av idé innenfor forbedring av resultat på nasjonale prøver. Slik å forstå, kan man si at idéen VFL var mislykket da samspillet mellom rektor og skoleeier ikke var optimalt.

Tiden med privatpraktiserende lærere i skolen er forbi. Skoleleder 10:3 var en av informantene som presiserte dette i intervju, dette har sammenheng med at skolen i dag har en helt annen sammensetning av, og kompetanse i personalet nå enn før. Flere profesjoner og undervisningspersonale med høyere og mer spisset utdanning øker også lysten på å utvikle skolen selv om man kan stille spørsmål ved idéen som skal innføres. Det vil si at innføringen av utviklingsprosjekt skaper nødvendigvis ikke problemer slik at idéen blir frastøtt, men inkubasjonstiden forlenges når det viser seg at engasjementet ikke er like stort hos de ansatte. (Røvik, 2016). Når idéen er presentert, blitt kontekstualisert og er klar for innføring, blir den som oftest gjennomført. Røviks sin virusteori kommer også til uttrykk her, ved at motstanden ikke er slik den var før, dette i lyst av informantenes tilbakemeldinger. Altså det kan konkluderes med at lærerne protesterer ikke når de ser og erfarer at idéen eller utviklingen kommer elevene til gode, den tar bare lenger tid å innføre.

Lærerne er, sammen med skolelederne, innforstått med at skolen skal utdanne elevene til yrker og samfunnsoppgaver som vi ikke helt vet hva det er behov for enda i fremtiden. Derfor er det viktig å skape en felles forståelse blant skolens ansatte (også elever og foreldre) av hva skolens oppdrag er. Det er krav i opplæringsloven at skolen skal skape gode samarbeidsarenaer for elevene, i samarbeid med foreldre og lokalmiljø. I det daglige vil ledelsens samarbeid med skolens tillitsvalgte og verneombud være en nøkkelfaktor i utviklingen av skolen. Informantene var samstemte i at de legger stor vekt på et nært og godt samarbeid med tillitsvalgte som klokt tiltak for å skape støtte for utvikling av skolen. Dette kommer også frem i Røvik sin teori om innføring av nye reformidéer og at det bør skje på en slik måte at effekten når den enkelte elev i form av bedre opplæring og en bedre skolehverdag.

Irgens har også uttrykt viktigheten av å samarbeide med tillitsvalgte, noe som kommer til uttrykk i teorikapitlet (Irgens, 2010). Dette understreker også noe annet informantene i undersøkelsen var tydelig på. Jo mer man involverer tillitsvalgte og skolens samarbeidsorgan i utviklingsarbeidet, jo bedre blir resultatet. De tillitsvalgte har sine mandat fra Hovedavtalen

sine medbestemmelseskrav, verneombudet sitt fra Arbeidsmiljøloven og alle er valgt som talspersoner for sine interessegrupper og skal ivareta deres sak. Et nært samarbeid er beste tiltak for godt samarbeidsklima og mot unødig konflikt. Røvik peker på at tillitsvalgte sin rolle i dag er annerledes enn tidligere da de gjerne bare ble forespurt i rekrutteringsprosesser. Mens nå er tillitsvalgte (inkludert verneombudene) høyt skolerte ansette med god kompetanse og god kjennskap til sin rolle på arbeidsplassen og i organisasjonene. Hovedtillitsvalgte er gitt ressurser som gir dem anledning til løpende å delta i samarbeidsprosesser med «HR-stab, og de arbeider atskillig tettere med det lokale tillitsmannsapparatet og toppladelsen i kommunen enn det som var vanlig før» (Røvik, 2016, s.219).

Godt samarbeid mellom de ulike aktørene og deres representanter må utvikles i fredstid. Den tillitsvalgte har lov og avtalefestet rett til å være en viktig samarbeidspartner for skoleledelsen, og ledere på ulike nivå i skoleorganisasjonen har plikt til å legge til rette for dette. Skoleleder 3:1 reflekterte rundt erfaringer omkring dette der vedkommende i etterkant av innføringen av en ny idé innså at ledelsen ikke tidlig nok hadde involvert tillitsvalgt, noe de faktisk skulle og burde ha gjort.

5.4 Dokumentasjon på innført utvikling

Innføringsarbeidet rundt nye idéer og reformer i skolen er karakterisert som et komplekst arbeid både av informantene i min undersøkelse og i teorien som ligger til grunn for undersøkelsen som er behandlet. Deriblant translasjonskompetanse som handler om å lage gode oversettelser av praksiser og idéer (Røvik, 2016) for å kunne innføre en idé som når helt ut i læringsrommet. Som eksempel på at ønsket utvikling har nådd ut i klasserommet er det vist til at en av skolelederne under besøk i klasser, har hørt elever snakke det språket skolen har jobbet med å utvikle. En annen skoleleder la frem at undervisningsplaner har endret seg etter hvert som utviklingsarbeidet har foregått. Noen av informantene melder at de til tider har måttet stoppe opp og sett på om det skulle være et behov for å justere, endre kurs eller tempo i innføringen.

Skolelederne i dette intervjuutvalget fremstår som rutinerne og godt kompetente med kunnskap innenfor sitt felt. Hver informant ble spurt om sin skolering og kompetanse innenfor ledelse. Bare to av ti opplyste at de ikke hadde formell lederutdanning. Den ene av disse

oppgav åtte års erfaring som skoleleder. Ingen av skolelederne rapporterte spesifikt at idéen de skulle innføre ikke hadde nådd ut i hele organisasjonen. Det var for øvrig tydelig at avdelingslederne i informantgruppen følte mer på kompleksiteten av, og arbeidsomfanget i, i innføringen av reformidé. Dette stemmer med Irgens sin beskrivelse av at skolene er blitt større og organiseringen er blitt mer kompleks (Irgens, 2016). Det skaper naturlig nok større utfordringer for skoleledelsen i å kunne være «tett på» i forhold til å følge opp den enkelte i utviklingsarbeid.

5.5 Skoleeiers påvirkning av utvikling i skolen

Et sentralt spørsmål som blir belyst i denne oppgaven er i hvilken grad skoleeier har direkte påvirkning på innføring av nye idéer i skolen. Tre av mine ti informanter til undersøkelsen representerte skoleeier. Alle var tydelig på at det er rektor som skal være den formelle oversetteren i innføring av nytt utviklingsprosjekt i sin skole. Ingen av dem mente heller at de som skoleeiere var direkte involvert inn mot lærerne når det kom til innføring av idéer på skolenivå, men, at de gjerne ville bli brukt som støttespillere til skolens ledelse eller ledergruppe. En rektor (skoleleder 2:1), fortalte at skoleeier ble invitert inn for å informere om skoleeiers utviklingsprosjekt fordi det var skoleeier som hadde bestemt at dette skulle innføres i skolen. Dette gjaldt skole VFL. På denne skolen hadde man opplevelse av at enkelte utviklingsprosjekt ble tredd ned over hodet på dem og følelsen av medvirkning og medbestemmelse var fraværende.

«Og mens en litteraturoversettelse helst utføres av én person alene, er ofte flere aktører involvert, enten samtidig eller i ulike faser av oversettelsen av praksiser og idéer på skolefeltet» (Røvik, 2015, s. 40). Dette bekreftes av skolelederne også. Innføringsarbeid rundt nye idéer for utvikling foregår oftest i samlet ledergruppe, der de sammen oversetter idéen til bruk i egen skole og organisasjon. Skoleleder som eneleder uttrykte at noen ganger tenkes alle tankene alene og oversettelsen blir kun utført av én person inntil den blir presentert for personalet. Samme skoleleder uttrykker i tillegg at da et annet utviklingsprosjekt skulle innføres, ble det brukt eksterne aktører for oversettelse og som støtte i innføringen.

Relatert til Røvik sin teori om kontekstualisering og det translasjonsteoretiske perspektivet på oversettelse, viser tilbakemeldingene fra intervjuene at det er flere aktører som påvirker idéoverføringen, og at oversettelsene oftest foregår på flere arenaer. Det være seg hos skoleeier, skoleleder eller også hos ekstern spesialkompetanse, slik skoleleder 6:2 fortalte om da de fikk hjelp av professor i pedagogikk Kari Smith, i sitt utviklingsprosjekt for å forbedre leseresultatene i kommunen. «Det betyr at oversettelser ikke bare foregår på «hjemmebane» (Røvik, 2015, s.40).

Selv om skoleleder kan ty til ekstern kompetanse i innføring av nye idéer, så blir det presisert av informantene fra skolene at avdelingsleder/ne har en sentral rolle i oversettelse og innføringen av utviklingsidéer i skolen. Røvik sin teori om kontekstualiseringsprosesser og i hans diskusjon om top-down orientering, viser at det nødvendigvis ikke er rektor som trenger å stå for selve oversettelsen av idéen, selv om det er rektor som har ansvaret for all opplæring ved egen skole.

Avdelingslederne blir i denne studien betraktet som del av ledelsen, slik Røvik beskriver leders utviklingsansvar i teorien, men de arbeider likevel etter oppdrag fra rektor og utgjør sammen med rektor skolens ledelse.

I intervjuer med lederne på skolenivå kom det frem eksempler på at skoleeier suverent har bestemt innføringen av konkrete utviklingsprosjekt for skole i sin kommune. Denne fremgangsmåten ble av disse skolelederne karakterisert som uheldig, med tilvising til at det da gjerne ikke har blitt gjennomført en analyse ned på skolenivå for å avdekke utviklingsbehov og bestemt satsingsområde for skoleutviklingsarbeid. Skolene ved rektor er pålagt gjennom lov og avtaleverk å involvere sine brukere; elever og foreldre, og egne ansatte i utviklingsarbeidet. Dette kan lett glippe om man hopper over lokale prosesser og lokale samarbeidsparter når nye reformer og idéer skal innføres. Her kan man se likhetstrekk mot Røviks virusteori der han beskriver hvordan en idé som skal innføres faktisk må passe inn i den organisasjonen den skal innføres i. Slik å forstå skolelederne, så virker det som om skoleeierne ikke alltid hadde skolene i fokus i innføring av idé, men kommunen. Da er ikke hensynet tatt til den enkelte skole og idéen kan bli slik Røvik beskriver det, inkompatibel (Røvik, 2016, s.346).

Skoleleder 7:3 uttrykker imidlertid at kommunens utviklingsplan «Sammen for kvalitet - læring» har vært et verktøy for god skoleutvikling som kommunen har brukt lang tid på å innføre i organisasjonen som lett kan relatere til anbefalte prosesser innenfor Røvik sin kontekstualiseringsteori stimulus-respons basert sekvensialitet. Her har skoleeier brukt god tid, oversatt gradvis og innført i samarbeid med den enkelte skole og deres samarbeidsorgan og tillitsvalgte. Dette har man klart ved å bruke nok tid slik at alle nivå og parter i skolen som organisasjon har blitt involvert i utviklingsprosjektet, forstått det og fått lov å påvirke og «medbestemme» og dette har ifølge skoleeier gitt suksess og gode resultat på elevnivå.

6.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg gjort undersøkelser av hvordan ti utvalgte skoleledere i tre ulike kommuner innfører nye idéer og utviklingsprosjekt i sine skoler. Å studere utvikling av skolen er i seg selv en stor og kompleks oppgave fordi hver skole har sine strukturer og kulturer. Målet med denne oppgaven har vært å snevre inn til bare å se på oversettelsen som blir gjort i innføringen av nye idéer i skoleutviklingsarbeidet og hvem som står for oversettelsen inn i eget skolemiljø. Røvik sine teorier om translasjon, dekontekstualisering, kontekstualisering og virusteori er blitt brukt som teoretisk bakteppe for å få svar på problemstillingen til denne oppgaven: *Hvordan innfører skoleleder nye utviklingsprosjekt i skolen?*

For å få svar på problemstillingen ble det utarbeidet fem forskningsspørsmål som utgjør intervjuguiden som er blitt brukt i intervjurunden med de ti utvalgte skolelederne. Videre er det gjort analyse av intervjuene og deretter er funnene blitt drøftet opp mot Røviks teori.

Forskningsspørsmålene tar for seg hvordan skoleledere opplever endringen som skjer i skolen i det 21. århundret, hvilket handlinger de gjør for å utvikle egen organisasjon, hvordan de takler endringsutfordringene og hvordan de kan dokumentere at utvikling har nådd ut i hele organisasjonen. Det siste forskningsspørsmålet i denne oppgaven ble stilt for å belyse hvem som er den formelle eller hvem er den reelle oversetteren i innføringen av utviklingsprosjekt.

Skolen i det 21. århundret er et stort og omfattende tema, noe som også kom frem hos skolelederne. Den største endringen inn mot århundret er «Fagfornyelsen 2020» og innføringen av den i skolen, samt at rektor i dag enten har lederteam, tillitsvalgt eller utenforstående å støtte seg til. Ut i fra informantene som ble intervjuet til dette studiet, er konklusjonen at rektor ikke kan stå for alt arbeidet alene. Rektor trenger støttespillere i arbeidet med innføring av nye utviklingsprosjekt, da dette bare er en liten del av en stor jobb som skal gjøres i en skolehverdag. I tillegg sier skolelederne at jobben inn mot elevene blir å ruste dem mot noe som vi ikke helt vet hva er enda. Teoretisk sett handler dette om det kontekstuelle i innføringen av ny utvikling. De skolelederne som skal innføre nye utviklingsprosjekt, må inneha en oversettelseskompetanse eller hyre inn ekstern kompetanse som kan oversette, slik at de sakte men sikkert blir innført inn i organisasjonen.

For å innføre et utviklingsprosjekt har skolelederne utført handlinger i form av blant annet pedagogisk analyse. Det viktigste for skolelederne var å skape eierskap til utviklingsprosjektet ut mot lærerne. Translasjonskompetanse slik Røvik beskriver det, er viktig å ha i denne konteksten.

Utviklingsutfordringer opplever skolelederne i forskjellig grad. Det er ikke en uttalt motstand slik man gjerne så tidligere i skolen når utvikling sto på planen. Nå er det mer engasjementet som ikke er like høyt som det gjerne er ønsket fra skolelederne. Det oppleves likevel at utviklingsprosjekt som innføres, blir mer eller mindre gjennomført på den enkelte skole. Skolelederne var for øvrig opptatt av å finne gode oversettelser på utviklingsprosjekt, slik at en fikk med seg personalet i innføringen. I henhold til dette forskningsspørsmålet ble tillitsmannsapparatet nevnt som en viktig medspiller i utviklingsprosjekt i skolen. Røviks virusteori ble brukt i drøftingen og har vist at utvikling må få tid på seg til å forankres i alle ledd. Dette perspektivet på skoleutviklingsarbeidet og arbeidet med valg av, og innføring av nye idéer er etter mitt syn særlig interessant fordi skoleeier til syvende og sist har ansvaret for at resultatene når de nasjonale målene og standarder.

Skoleeiere vedtar gjerne å innføre nye idéer og utviklingsprosjekt utfra hva de mener er best for sine skoler, selv om dette nødvendigvis ikke er noe rektor og ledergruppen er enige i. Noen ledere på skolenivå opplevde dette som et overtramp og uttrykte en tydelig motstand mot denne fremgangsmåten. Utviklingsarbeidet ble likevel gjennomført, men med lite begeistring og lav tilslutning for prosjektet. Således er skoleledere og lærere i samme båt når det kommer til å måtte innføre noe man nødvendigvis ikke er enig i.

Dette stemmer med translasjonsteorien sin tanke om metodikken i innføring av nye idéer i skolen som organisasjon. En langsiktig og gradvis prosess skaper eierskap i alle ledd i skolen. Her er virusteorien til Røvik et viktig verktøy. Om motkrefter og motstand innledningsvis kan virke stor, trenger nødvendigvis ikke dette være negativt. Skal man overvinne motstand kan dette gjøres gjennom involvering av skolens samarbeidspartnere og i samarbeid med overordnet nivå og tillitsmannsapparatet. Samarbeid mot felles mål om en god skole for alle parter utløser store krefter som klokt lederskap kan benytte til det beste for skolens hovedoppgave: Å gi en best mulig opplæring for den enkelte elev.

Å dokumentere at et utviklingsprosjekt er nådd ut i hele organisasjonen var noe skolelederne synes var særlig utfordrende. De rapportere ikke spesifikt at utvikling ikke hadde nådd ut, men det å drive utvikling sammen med mennesker er vanskelig å få til i en organisasjon, da vi alle er forskjellig. Dekontekstualisering og kontekstualisering er to viktige kompetanser å inneha i denne konteksten. Den skoleeieren (7:3) som opplevde å ha lykket i innføringen av nytt utviklingsprosjekt i sine skoler viste til at tydelighet om mål og rammer og et grundig forarbeid, samt lokal tilpassing gjennom oversettelse tilpasset den enkelte skoles behov og prioriteringer, var viktig. Tidsaspektet var også viktig – bruk nok tid på innføringen, i alle ledd og nivå slik at det passer inn i alle skolene i den aktuelle kommunen.

Hvem som er den formelle og hvem som er den reelle oversetteren er det siste forskningsspørsmålet som er prøvd å få svar på i denne studien. Resultat fra undersøkelsen viser at det ikke nødvendigvis er rektor som personlig skal stå for oversettelsen ved innføring av nye utviklingsidéer. På skolenivå er rektors rolle og lovgitte mandat likevel, slik noen av skolelederne beskriver det i intervjuet, «den øverste ansvarlige» og derfor den formelle oversetteren.

Alle skolene (til og med skoleleder uten lederteam) mente at oversettelsen av en idé som skal innføres i skolen må skje som et samarbeid i ledergruppen. Informantene fra skolenivået forklarte at rektor oversatte gjerne først til ledergruppen, mens avdelingslederne så oversatte videre ned til lærerne og undervisningspersonalet ellers. En viktig erkjennelse her er at epoken med rektor som eneleder er forbi. Skolene i dag blir ledet gjennom lederteam på ulike nivå. Samtidig er det et viktig poeng at ledergruppen har tilstrekkelig kompetanse og arbeidskapasitet til at oversettelsene blir godt tilpasset skolens behov og godt fulgt opp på hele skolen og over tid.

6.1 Oppgavens svakheter og forslag til videre forskning

Denne oppgaven hadde sitt utgangspunkt i mitt studium i organisasjon og ledelse, og jeg valgte å bare konsentrere meg om å intervju skoleledere. En refleksjon jeg har gjort meg i etterkant er at det også hadde vært interessant å ta med representanter fra undervisningspersonalet, for eksempel tillitsvalgte, for å høre om de har samme oppfatning som skolelederne i vurderinger av innføringsarbeidet av nye idéer i skolen.

For på hvilket grunnlag kan en skoleleder slå fast at et utviklingsprosjekt har nådd helt ut i læringsrommet? Skoleleder 10:3 gav eksempel i intervju på hvordan hun hadde opplevd at utvikling var nådd ut i hennes skole, ved at å gå rundt på skolen av helt andre grunner, og oppleve at det ble holdt på med vurdering for læring i alle klasserom, at det var mål på tavlen og det så ut som elevene visste hva de snakket om. Kan skoleledernes meninger og opplevelser være bevis nok til at utvikling har nådd ut? Ville undervisningspersonellet støttet denne vurderingen? Og ville elevene og foreldrene være fornøyd med virkningen av skolens utviklingsprosjekt? Skoleleder 8:3 sa at hun kunne se at utvikling var nådd ut ved at det ble sett på elevundersøkelsen i etterkant. Det kunne vært interessant å spørre videre hva som faktisk sto i de resultatene og hvordan de jobbet med det videre.

Hvordan kan det best vurderes om utviklingsidéer vi innfører har effekt på elevenes læring? Dette er perspektiver som vil være svært nyttige for skoleledelsen å ha med seg i arbeidet for å skape en stadig bedre skole for elevene og for foreldrene og for samfunnet ellers.

7.0 Referanser

- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå forklar forandre. Om design av samfunnsvitskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Døving, E., Elstad, B., & Storvik(red.), A. (2016). *Profesjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossheim, H. (2019, april 19). *snl.no*. Hentet fra *snl.no*/idé: <https://snl.no/idé>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor- Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glovik, Ø. (2018, 25.03. 2019). *Idunn*. Hentet fra *Idunn.no*: <https://www.idunn.no/immateriell-kapital/kapittel-13>
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap. Person og funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, mars 24). *Meld. St. 21*. Hentet mars 30, 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec4>

Lovdata. (2018, mai 06). www.lovdata.no. Hentet mai 06, 2018 fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#KAPITTEL_10

NOU, 2015:8. (2015, juni 15). *Fremtidens skole fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet juni 02, 2019 fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Røvik, K. A. (2015). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (1. utgave, 2. opplag 2015. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Røvik, K. A. (2016). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon* (4. opplag 2016. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tønjum, T. (2019, Mars 28). *Det store norske leksikon*. Hentet Mai 30, 2019 fra

<https://sml.snl.no/virus>: <https://sml.snl.no/virus>

Utdanningsdirektoratet. (2015, juli). *Udir.no*. Hentet juni 01, 2019 fra Ledelse i skolen:

https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bok_maal.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2019, mai 31). *Udir.no*. Hentet april 16, 2019 fra Hva er Fagfornyelsen?:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Kapittel 1-3 inneholder direkte utdrag og omarbeidet tekst som er hentet fra eksamensoppgavene mine i kurs ME6-500 forskningsstrategier og metoder, høst 2017 og ORG-502 2018 styring, omstilling og leing, vår 2018. Kursene var forberedende arbeid til metoddelen og teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leing.

I. Vedlegg

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Innføring av organisasjonsoppskrifter i skolen i det 21. århundret.

Referansenummer

901724

Registrert

22.09.2018 av Renate Macpherson - 131708@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øyvind Glosvik, oyvind.glosvik@hvl.no, tlf: 99258709

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Renate Macpherson, renate.macpherson@bergen.kommune.no, tlf: 93451307

Prosjektperiode

22.09.2018 - 30.06.2019

Status

10.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

10.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.5.2019. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

II. Vedlegg

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Utvikling av skolen som organisasjon i det 21. århundret”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan den enkelte skole forholder seg til ny en ide og hvordan idéen blir innført i organisasjonen. Hvordan får skolelederne alle medarbeiderne med seg i innføringen og hvor lang tid bør en regne med før selve idéen er innført og forstått hos alle i organisasjonen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Gjennom masterstudiet innenfor utdanningsledelse ved Høgskulen på Vestlandet gjennomfører jeg et forskningsprosjekt. Masteroppgaven min tar sikte på å finne ut om temaet utvikling av skolen som organisasjon i det 21. århundret og hvordan skoleleder innfører nye utviklingsprosjekt i skolen. Jeg vil utfra min problemstilling i forskningsprosjektet, velge å intervju skoleeier og skoleledere, både rektor og avdelingsleder. Skolen er en organisasjon som skal følge trendene innenfor hvordan drive god skole. Det kommer stadig vekk nye idéer på hvordan utvikle skolen. Det kan til tider være vanskelig å vite hvilken ide eller trend som den aktuelle skole har behov for, for å kunne oppnå de gode resultatene. Et utviklingsprosjekt skal kunne fungere over hele linjen i organisasjonen. Jeg vil forske på hvordan den enkelte skole forholder seg til ny ide og hvordan idéen blir innført i organisasjonen. Hvordan får skolelederne alle medarbeiderne med seg i innføringen og hvor lang tid bør en regne med før selve idéen er innført og forstått hos alle i organisasjonen?

Jeg vil derfor spørre om hvordan en organisasjon innfører nye idéer i skolen der en skal kunne få idéen helt inn i læringsrommet og hva en gjør når en får motstand på idéen som skal innføres. Videre vil jeg spørre om hvordan en oversetter idéen fra skoleeier og ned til hvordan avdelingsleder skal oversette idéen til lærerne som skal undervise i læringsrommet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min forskning ser jeg det som hensiktsmessig å intervju skoleeier, rektor og avdelingsleder i en kommune. Jeg har sendt forespørsel til tre kommuner som er nærliggende hverandre.

Hva innebærer det for deg å delta?

De som deltar i studien blir anonymisert. Det betyr at en ikke vil kunne se hvilken kommune som deltar, heller ikke den som blir intervjuet. Selve undersøkelsen blir gjort som et intervju. Jeg vil gjøre lydopptak i intervjuet, slik at jeg kan gå inn og analysere svarene grundig. Selve gjennomføringen ser jeg for meg vil ta ca. 30 minutt. Jeg vil videre finne ut hvordan den enkelte i intervjuet opplever å kunne innføre en ny idé i sin organisasjon. Aktuelle spørsmål kan være: På hvilken måte vil du si er god innføring av en ny ide i skolen? Hvor kommer denne idéen fra (sentralt-lokalt)? Hvordan responderer dine medarbeidere når den nye idéen blir presentert? Hvem i organisasjonen velger du å involvere i selve innføringen av den nye idéen? På hvilken måte blir det løst om idéen får mye motstand? Blir tillitsmannsapparatet brukt i planleggingen av innføringen? På hvilken måte kan en se at idéen er innført?

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er bare student og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptaket vil bli lagret på Høgskulen på Vestlandet sin forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019. Alt datamateriale i tilknytning til prosjektet vil bli destruert etter at det er avsluttet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Renate Macpherson på telefonnummer 934 51 307 eller e-post renate.macpherson@bergen.kommune.no.
- Studentveileder vil være Øyvind Glosvik ved Høgskulen på Vestlandet. Han kan kontaktes på telefonnummer 992 58 709 eller e-post Oyvind.glosvik@hvl.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Øyvind Glosvik

Student
Renate Macpherson

III. Vedlegg

Samtykke til deltakelse i studie

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Utvikling av skolen som organisasjon i det 21. århundret" og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2019.

(Signert av prosjektdeltaker)

IV. Vedlegg

Intervjuguide for undersøkelse i forbindelse med masteroppgave.

1:(5 min) Intro

- Uformell prat, skape trygge rammer.
- Presentasjon av meg selv.

2: (5 min) Informasjon

- Informasjon om studiet (bakgrunn og mål).
- Gjøre greie for å informere om hva intervjuet skal brukes til.
- Gå gjennom informasjonsskrivet og samtykke-erklæring samt signering.
- Avklaring omkring praktiske gjøremål.
- Sjekk om noe er uklart og om intervjuobjektet har noen spørsmål.
- Informer om opptak.
- Start opptak.

3: (15 min) Åpningsspørsmål.

- Kan du fortelle hvilken rolle du har inn mot skolen som organisasjon?
- Hvor lenge har du hatt denne rollen?
- Har du noe formell kompetanse innenfor skoleledelse?
- Hvor mange har du med deg i ditt lederteam?
- Hvilke tanker gjør du deg når jeg sier skolen som en organisasjon i endring i det 21. århundret?

4: (35 min) Kjernespørsmål

- Hva er utviklingsarbeid for deg? Kan du fortelle litt om hvordan du går frem når du skal innføre ny utvikling i skolen?
 - a. Bruker du et fast mønster eller modell når utviklingsidéen skal innføres?

- b. Opplever du at du må tilpasse utviklingsidéen slik at den er tilpasset din organisasjon?
 - c. Blir denne idéen i tillegg til det som allerede skjer på skolen? Fortell litt om det.
- Fortell litt om hvor denne utviklingsidéen kommer fra?
 - Husker du hvor og når du første gang hørte om utviklingsidéen?
 - Fortell om en situasjon der du så at nå utviklet ting seg godt.
 - a. Hadde den nådd ut i hele organisasjonen? Fortell litt om det.
 - b. I hvilken grad tenker du at det er tydelig for de ansatte hvilket ansvar de har for innføringen av idéen som skal inn i organisasjonen?
 - c. I hvilken grad sikrer du at de ansatte har en felles forståelse av idéen som skal innføres?
 - Når du skal i gang med et nytt utviklingsprosjekt, møter du motstand da?
 - Er det fordi det er dårlig tid? Eller er det fordi folk er uenige?
 - a. Fortell litt om det.
 - Hva er dine tanker om at enkeltlærere sine sterke stemmer kommer veldig frem i staben.
 - Kan du fortelle meg hva du gjør med den sterke stemmen?
 - Når er stemmen positiv og når er den negativ?
 - Hvordan håndterer du det og hvordan sørger du for at personalet får gå videre?
 - Hva tenker du om tillitsvalgt apparatet når en organisasjon skal utvikle seg?
 - Har du eksempel på når det fungerer bra, og har du eksempel på når det ikke har gått så bra?
 - Hvem er den som formelt har oversetterrollen?
 - Når jeg sier, utvikling kan ta tid: Hva tanker gjør du deg da?

5: (15 min) Oppsummering

- Er det noen tanker du har gjort deg i dette intervjuet som du ønsker å dele?
- Er det noe du vil rette spesielt fokus på?



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgåve i organisasjon og leiing

MR691 masteroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato:	01-06-2019 09:00	Termin:	2019 VÅR1
Sluttdato:	14-06-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	30
SIS-kode:	203 MR691 1 MA 2019 VÅR1		

Deltaker

Navn:	Renate Macpherson
Kandidatnr.:	129
HVL-id:	131708@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja
-------------------------	----	---	----

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei