

**Fra ide til ny praksis, er lederne hekta på?**

**Om skoleutvikling og ledelse**

**av Siss Ragnhild Pedersen**

Master i skoleledelse

NTNU

## **Forord:**

Så er timen og dagen kommet, der min masteroppgave i skoleutvikling og ledelse skal leveres inn. Et spennende og omfattende studium er over. Etter fire år med lesing av litteratur, skriving av oppgaver og reiser til og fra Bergen for å være i Trondheim og NTNU på samlinger, er jeg ferdig med den avsluttende oppgaven. Det har vært krevende å studere i tillegg til full jobb som leder i en ungdomsskole, men det har absolutt vært verdt det. Jeg har fått mye kunnskap fra denne tiden som jeg kan bruke i min skolehverdag, og jeg har kommet i kontakt med mange flotte forelesere og studenter fra samlingene, som jeg kan minnes.

For å ha kommet så langt at jeg nå er klar til å levere en masteroppgave, er det noen jeg vil takke. Ved NTNU er det min veileder Cecilie Haugen som har fulgt meg det siste året som jeg takker. Du har hjulpet meg fremover med dine ord: stå på, gå videre!

På min skole her i Bergen har jeg fått uvurderlig støtte av min tidligere rektor Frode Nilsen. Du stilte opp med midler og ga meg oppbakking på at dette skulle jeg sette i gang med. Også resten av administrasjonen har vært gode samarbeidspartnere. Dere har bidratt i mange nyttige diskusjoner om tema som jeg har jobbet med underveis i studiet, og vært gode inspiratorer.

En takk må jeg også gi de fem rektorene som var velvillig til å la seg intervju, og tok godt i mot meg. Det var spennende å høre hvordan dere opplevde skoleutviklingen på deres skole.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie, Gudmund, Stina og Mari, som tålmodig har bodd med en student de siste fire årene. Takk for den omsorg dere viser uansett hva jeg finner på!

Bergen 08.06.12

Siss Ragnhild Pedersen

## **Sammendrag:**

### **1. Problemområde:**

I de siste årene har det vært et stort fokus på skolens innhold og resultat. Store undersøkelser som PISA, har vist at det ikke står så bra til med norsk skole som man kunne ha ønsket. Dette har ført til mange spørsmål om hva som skjer i skolen, og om det må gjøres noe for å endre skolen til noe bedre. Når slike endringsprosesser har kommet inn over skolen, har det ført til en del frustrasjoner, mye arbeid og forhåpentligvis noen bedre resultater. Slike endringsprosesser er blitt en stor del av en skoles hverdag. Spørsmålet er da hvordan en kan få disse prosessene til å bli best mulig effektive, til beste for elevenes læring. Kanskje kan kunnskap om hva som skjer ute på skolene gi noe bidrag i en slik sammenheng.

Hensikten med denne oppgaven er å få bedre innsikt i hvordan utviklingsarbeidet foregår på skolene, og hvordan skoleledere opplever at de bidrar i dette arbeidet. At dette er noe som er viktig å belyse har jeg sett på ut fra personlige, samfunnsmessige og forskningsmessige begrunnelser. Dette har videre ført til min problemstilling som er:

*Hvordan opplever rektorene ved fem utvalgte ungdomsskoler i Bergen at de bidrar i skolens utviklingsarbeid, og hvilket ansvar kan det se ut som rektorene tar for implementeringen av satsingsområder og utviklingen av en lærende organisasjon?*

For å utdype problemstillingen har jeg brukt fire forskningsspørsmål:

1. *Hvordan oppfatter rektor at utviklingsarbeidet foregår på skolen sin?*
2. *Hvordan implementeres nye utviklingsområder?*
3. *I hvilken grad benyttes lærende organisasjonsprinsipper i utviklingsarbeidet?*
4. *Hvilken rolle har rektor i arbeidet med skolens utviklingsarbeid*

### **2. Teori:**

For å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål har jeg benyttet teori om utviklingsarbeid og ledelse, der Blossing (2012), Fullan (2001) og Moos (2003) sine teorier har vært vesentlige. Videre har jeg benyttet teori om ansvarlighet og implementering, presentert i hovedsak ved Rørvik (2007). Teorien til Senge (2004) er brukt for å belyse skolen som lærende organisasjon. Og til slutt er det Rognaldsen(2008) og Einarsen (2005) sine teorier om roller, som har belyst rektorrollen.

### **2. Metode:**

For å finne svar på min problemstilling har jeg brukt en kvalitativ metode. Det er rektorene sine opplevelse av det som skjer i skolen i forbindelse med utviklingsarbeidet, jeg ønsker å få vite noe om. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming, og en åpen intervjuform. Ut fra intervjuene av de fem rektorene, har jeg fått masse spennende data, som jeg har presentert og analysert. I presentasjonen har jeg kategorisert data og foretatt en

meningsfortetting, før jeg har foretatt en drøfting. Til slutt har jeg kommet frem til et svar på min problemstilling.

#### **4. Resultat:**

Kort oppsummert ut fra fem rektorer sine opplevelse av sine skoler sitt utviklingsarbeid, kan jeg si at rektorene bidrar som strukturbyggere. De legger planer og strukturer for skolens utviklingsarbeid. De er spesielt aktive i initieringsfasen og implementeringsfasen i skolens utviklingsarbeid. De bidrar også som kulturbyggere, ved å legge tilrette for å skape kultur for utvikling. Å legge tilrette for en slik kultur gjør rektorene ved at de delvis tar ansvar for å utvikle lærende organisasjoner. Rektorene tar også et ansvar for implementeringen av satsingsområder i skolen, men da ved å flette det inn i det som allerede er skolens praksis.

Kunnskap om skolens utviklingsarbeid er et viktig område som rektorer må ha innsikt i for å få til gode prosesser i skolene. Ut fra mitt studium innenfor skoleutvikling og ledelse, har jeg fått noen bidrag som kan gi bedre innsikt i det som forgår ute på skolene. Men, det har også gitt meg kunnskap om at det er mye som ikke er klarlagt innenfor dette temaet, og jeg har pekt på områder for videre forskning.

## **INNHOLDSFORTEGNELSE:**

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>iv</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Oppgavens tema.....	1
1.1.1 Personlig motivasjon/begrunnelse.....	1
1.1.2 Samfunns og forskningsmessig begrunnelse.....	3
1.2 Problemstilling, avgrensning og forskningsspørsmål.....	5
1.3 Oppgavens struktur.....	7
<b>2 Teoretisk perspektiv på utviklingsarbeidet</b> .....	<b>8</b>
2.1 Utviklingsarbeidet.....	8
2.1.1 Hva kan utviklingsarbeid være.....	8
2.1.2 Blosssing, Fullon og Moos sine teorier om utviklingsarbeid....	9
2.2 Implementering og utvikling av lærende organisasjoner.....	12
2.2.1 Å ta ansvar for skolens utviklingsarbeid.....	12
2.2.2 Rørvik sin teori om implementering.....	13
2.2.3 Senge sin teori om lærende organisasjoner.....	14
2.3 Roller.....	15
2.3.1 Rollen som rektor.....	15
2.3.2 Rognaldsen og Einarsen sine teorier om roller.....	16
<b>3 Metode</b> .....	<b>17</b>
3.1 Valg av metoder.....	17
3.2 Valg av informanter.....	18
3.3 Innsamling av data.....	19
3.4 Presentasjon av data.....	19
3.5 Presentasjon av analyse.....	20

3.6 Kvalitet i undersøkelsen.....	20
3.7 Etikk.....	21
<b>4 Presentasjon og analyse av data.....</b>	<b>22</b>
4.1 Rektors oppfattelse av hvordan utviklingsarbeidet foregår.....	22
4.1.1 Hvilke satsingsområder jobbes det med.....	22
4.1.2 Hvem driver arbeidet.....	22
4.1.3 Tid som brukes til arbeidet.....	23
4.1.4 Hvordan jobbes det.....	23
4.1.5 Rektors oppfattelse av sitt bidrag i utviklingsarbeidet.....	24
4.1.6 Analyse av skolens utviklingsarbeid.....	25
4.2 Rektors oppfattelse av hvordan utviklingsarbeidet implementeres.....	30
4.2.1 Tilpasning av skolens utviklingsarbeid til skolens praksis.....	30
4.2.2 Lederegenskaper.....	31
4.2.3 Analyse av implementeringen.....	31
4.3 Rektors oppfattelse av i hvilken grad det benyttes lærende organisasjons- Prinsipper.....	33
4.3.1 Samarbeid om praksis og utviklingsarbeid.....	34
4.3.2 Utvikling av personalet.....	34
4.3.3 Analyse av utvikling av lærende organisasjoner.....	35
4.4 Rektors oppfattelse av sin rolle i utviklingsarbeidet.....	37
4.4.1 Roller i utviklingsarbeid.....	37
4.4.2 Påvirkning på elevens læring.....	37
4.4.3 Analyse av rektors rolle i utviklingsarbeidet.....	38
4.5 Oppsummering av presentasjon og analyse.....	39
<b>5 Drøfting.....</b>	<b>41</b>
5.1 Hvordan opplever rektorene at skolens utviklingsarbeid foregår.....	41

5.2 Tar rektor ansvar for implementeringen.....	43
5.3 Tar rektor ansvar for utviklingen av en lærende organisasjon.....	45
5.4 Hvilken rolle har rektor i utviklingsarbeidet.....	47
<b>6 Oppsummering/ avslutning.....</b>	<b>48</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>51</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>54</b>

# **1. Innledning**

## **1.1 Oppgavens tema**

Temaet for denne oppgaven er ledelse og skolens utviklingsarbeid. Det ser ut til å ha vært en utvikling i skolen de siste årene som har endret synet på ledelse og hvordan skolen skal drives, og da spesielt i forhold til hvilken betydning ledelse har for elevenes læring og skolens utvikling. Det at lederen har fått større betydning i forhold til skoleutvikling er noe som jeg har opplevd i min skolehverdag gjennom min lederjobb, der mye av mitt arbeid har gått over fra å ha mange administrative oppgaver til også å lede et personale både pedagogisk og personalmessig. Sammenhengen mellom ledelse og skolens utvikling er også tydeliggjort gjennom dokumenter og politiske vedtak, noe som flere Stortingsmeldinger inneholder bevis på, og som jeg vil komme tilbake til senere. Det å se på hvordan noen rektorer oppfatter sitt bidrag i skoleutviklingen i dag, er noe som jeg tror kan være nyttig for det videre arbeidet i skolen. Hvorfor jeg mener temaet er nyttig å se på, er noe som jeg vil begrunne videre, både personlig, samfunnsmessig og forskningsmessig.

### **1.1.1 Personlig motivasjon/begrunnelse**

Som skoleleder i Bergen kommune har jeg de siste årene vært opptatt av hvordan ledere kan bidra til at elevenes læring blir best mulig. Det å se på hvordan ledere kan få lærere til å være opptatt av å reflektere over sin praksis, og eventuelt endre denne til noe bedre, er noe som kan være viktig å få vite mere om. Rollen som leder, og dens betydning i forhold til lærernes utvikling og elevenes læring, er et spennende område å få bedre innsikt i. Sammenhengen mellom rektor og skoleutvikling peker seg ut som et viktig tema, som jeg gjerne vil vite mer om.

I de 25 årene jeg har jobbet i skolen har jeg til tider opplevd det som om det nærmest fra intet har dukket opp forskjellige nye måter å gjøre jobben i klasserommet på. Det kan ha handlet om faglige innspill, pedagogiske nyvinninger og andre endringsforslag. Etter hvert har min innsikt i hvordan skolen endrer seg blitt økende. Jeg ser at disse endringene ikke kommer fra intet, men er et resultat av et systematisk arbeid på statlig, kommunalt og skolenivå. Min skole er en liten brikke i et større system som jobber for at skolen skal bli bedre. For å prøve å få skolen til å bli bedre, kan skolen drive med utviklingsarbeid. Etter at jeg selv har vært med i skolens plangruppe i noen år, og fått jobb som skoleleder, har interessen for å finne ut mer om området økt. Spesielt etter at forskning som mener at skoleutvikling har direkte betydning



for elevens læring har kommet, synes det som temaet skoleutvikling kan å bli et område som etter hvert tilegnes stor betydning.

I Bergen kommune har det å utvikle en lærende organisasjon vært et eget satsingsområde i en periode. Skoleledere trenger da noe kunnskap om hvordan det å utvikle en lærende organisasjon. Det må være nyttig å vite om det øverste leddet i en organisasjon har noe kunnskap om lærende organisasjonsutvikling. Det er de som skal påvirke resten av organisasjonen til å satse på dette. Og uansett hvor mye kunnskap de har om emnet, er det viktig at de gjør noe i forhold til sine lærere, som kan føre til en slik satsing. Å påvirke skolen til å bli en lærende organisasjon kan være bevisst eller ubevisst. Her er det fakta om hva som skjer mellom skoleeier, rektorer, og lærer, som kan være noe å se på. Det kan også være nyttig å se på hva rektorer selv mener om sitt bidrag i forhold til arbeidet med skoleutviklingen, om de selv mener de gjør noe som påvirker en utvikling i retning av en lærende organisasjon.

Når jeg skal se på hvordan rektorer jobber med satsingsområder, er det flere områder jeg kan se på. At denne undersøkelsen vil ta for seg temaet lærende organisasjoner, i tillegg til de andre satsingsområdene som går på fagutvikling, skyldes at lærende organisasjoner er et begrep som har hatt mye fokus i det siste. Temaet er også annerledes enn de andre satsingsområdene Bergen kommune har hatt de siste årene, som er utvikling av leseferdigheter, realfag og IKT hos eleven. Her handler det om å utvikle hele organisasjonen (Kvalitetsmelding for skolen i Bergen 2011), som igjen handler mye om god ledelse av voksne, for at de skal kunne gjøre en bedre jobb med elevens læring.

Min interesse for området skyldes både at Bergen kommune har introdusert området lærende organisasjonsutvikling i skolen de siste årene, og at min egen skole har vært med i et prosjekt med Høyskolen i Bergen og forskeren Tom Tiller. Målet med prosjektet var å se på hvordan en kan utvikle skoler som lærende organisasjoner eller lærende skoler. Hele skolen vår ble engasjert i hvordan man kan utvikle seg i denne retningen, noe som var et krevende, men spennende og nyttig arbeid. I løpet av den perioden som vi jobbet med organisasjonsutvikling på min skole kom også den siste, nye læreplanen, Kunnskapsløftet (LK-06). Å jobbe med å innføre denne planen var en stor utviklingsjobb. I Bergen kommune ble det bestemt at skolene selv skulle utvikle sine egne lokale læreplaner. Å utvikle disse planene viste seg å være et stort arbeid som tok flere år, i alle fall på vår skole. Under dette arbeidet var det mange diskusjoner, diskusjoner om vi var på rett vei, om vi gjorde det som var riktig for vår skole og

om det ble noe godt resultat. Dette førte altså til at jeg ble enda mer nysgjerrig på hvordan man kan drive et utviklingsarbeid på en god måte.

### **1.1.2 Samfunns og forskningsmessig begrunnelse**

Som nevnt tidligere synes det å ha vært en utvikling i skolen de siste årene som har endret synet på ledelse og utvikling av skolen. For å belyse at det samfunnsmessig og forskningsmessig har vært en påvirkning som har gjort at skolen kan ha endret seg, vil jeg først se på noen offentlige dokumenter som sier noe om skoleutvikling og ledelse.

Gustav E. Karlsen (2002:29) sier noe om en slik utvikling i sin utredning om målstyringens inntog i utdanningssektoren. Han sier at Stortingsmelding nr. 37 ”*Om organisering og styring av utdanningssektoren*” (1990-1991) som omhandler organisering og styring av skolesektoren, ble et nøkkeldokument i forhold til innføringen av målstyringen. Han sier videre at målstyringen førte til en oppvurdering av ledelsesfunksjonen ved den enkelte skole, og til en flom av ledelsesprosjekter, forskning og litteratur om ledelse. I hans utredning ble altså ledelsen knyttet opp mot skolens suksess, og det å ha en god ledelse ble viktig. Også i Stortingsmelding nr.22 ”*Kultur og næring*” (2004-2005), som omhandler skoleeierrollen, sies det at Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) sin ekspertgruppe peker på uklarhet i roller og utfordringer i styring av opplæringssektoren, og at en lærende skole overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder. Det sies også at å legge til rette for et system som fremmer kontinuerlig kompetanseheving, er et ansvar som ligger hos skoleledelsen, men er avhengig av samarbeid med skoleeieren og lærerutdanningen (kap.10.1 og 10.2). Dette kan bety at det er sterke føringer som sier at skolelederne skal ha en betydning både i forhold til satsingsområder og kompetanseheving på sin skole.

Videre blir det presisert i Stortingsmelding 30 ”*Kultur for læring*” (2003-2004) at rektor har et spesielt ansvar for dette området. Der sies det at erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevens læringsutbytte (kap. 9.3). Her får altså rektor et ansvar for utviklingsarbeidet i skolen.

Også Stortingsmelding 31 ”*Kvalitet i skolen*” (2007-2008) sier noe om ledelse og skoleutvikling. Her blir det presisert at det å jobbe med målsettinger for å få til en utvikling er et ledelsesansvar. Stortingsmeldingen viser til en OECD-studie fra 2008 som slår fast at skolens ledelse har vesentlig innvirkning på skolens læring og læringsmiljø (kap 3.5), først og

fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og å vurdere om målene er nådd. Det står også at forventningene til skoleledere er høye, og at rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Dette er uttrykt ved at skoleleder må svare for skolens resultater og utvikling til skoleeier, foreldre, folkevalgte og lokalsamfunn for øvrig.

Til og med i lovverket har rektor blitt pålagt å jobbe med å utvikle skolen. I Opplæringsloven § 9-1 står det at rektor er pliktig å holde seg fortrolig med den daglige skolevirksomheten og arbeide for å videreutvikle denne. Altså, det har de siste årene vært en utvikling der mange sier klart fra om at ledere eller rektorer skal bidra i skolens utvikling. Dette viser at min problemstilling har relevans i forhold til de forventninger som samfunnet har til skolen, her uttrykt gjennom offentlige dokumenter.

Det er mange som har skrevet om temaet skoleutvikling og ledelse, både internasjonalt og nasjonalt. Spesielt de siste 10-15 årene har det vært stort fokus på temaet og antallet som har skrevet om, eller forsket på, dette området har økt. I denne oppgaven vil jeg spesielt se på to som har forsket på temaet de siste årene. Den ene forskeren er Hopkins (2007), nevnt i Blossing (2012), som har forsket på engelske skolereformer. Han har funnet ut at til tross for intensive reforminnsatser, så uteblir i mange tilfeller forbedringen av undervisningen, og også forbedringen av elevresultatene. Om en forbedring har vært der, har den i alle fall stagnert etter et par år. Dette mener Hopkins (2007) skyldes at mange skoler mangler de organisatoriske verktøy som skal til for å drive et utviklingsarbeid.

Den andre forskeren er Blossing (2012). Han har vært med og evaluert et av de siste store skolepolitiske satsingene i Norge, *Kunnskapsløftet - fra ord til handling* (2005-2009). Målet i satsingen var å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø, Det var hundre prosjekter i hele Norge som fikk støtte til dette arbeidet både i grunnskolen og i den videregående skolen. Prosjektene hadde mål som gikk på å forbedre skolens utviklingsarbeide på ulikt vis. Også i denne satsingen var resultatet det samme som Hopkins fant i England, forbedringen av undervisningen uteble på sikt. Forklaringen her er at det er en mulighet for at det er en for løs kopling mellom eksterne krav og skolens opplevde interne behov. Det kan også være at det har vært for lite fokus på undervisningssituasjonen og lærerne og elevens rolle i arbeidet. To forskere har altså fått noen resultater som kan være viktig å ta hensyn til når en skal drive et utviklingsarbeid. Denne forskningen begrunner at mitt valg av tema kan

være nyttig å se på. Det blir spennende å se på om jeg får noen svar på min problemstilling som samsvarer med disse to forskerne sine resultater,

## **1.2 Problemstilling, avgrensning og forskningsspørsmål**

Å få vite noe mer om skolens utviklingsarbeid og ledere er altså noe som jeg personlig mener er viktig å få mer kunnskap om. At temaet også er noe som det samfunnsmessig og forskningsmessig har vært fokus på i det siste, bekrefter at dette er et viktig område å se nærmere på. Dette fører meg til følgende problemstilling for denne oppgaven:

*Hvordan opplever rektorene ved fem utvalgte ungdomsskoler i Bergen at de bidrar i skolens utviklingsarbeid, og hvilket ansvar kan det se ut som rektorene tar for implementeringen av satsingsområder og utviklingen av en lærende organisasjon?*

I dette studiet vil jeg i første omgang se på forhold i Bergen kommune og på hvilken måte de utvikler sin organisasjon på. Dette vil jo ikke kunne generaliseres til andre kommuner og satsingsområder, men jeg kan kanskje finne noe som kan være nyttig for andre som også skal jobbe med skoleutvikling og skal utvikle lærende organisasjoner. Videre vil jeg avgrense det til bare å se på forholdet på ett av nivåene i kommunen, skoleledernivået. Når det gjelder hvordan utviklingsarbeidet foregår, så vil jeg se på de prosessene som rektor selv mener foregår på den enkelte skole. Jeg mener at de som selv jobber tett på det arbeidet som foregår, er de som kan gi det beste bildet av hvordan et utviklingsarbeid på en skole foregår. Dette gir meg det første forskningsspørsmålet:

*1. Hvordan oppfatter rektorene at utviklingsarbeidet foregår på sin skole?*

Begrepet skoleutvikling kan være veldig mye. Jeg vil her begrense det til å gjelde skolens utviklingsarbeid. Selv skolens utviklingsarbeid kan bli et omfattende område å forholde seg, så det er Bergen kommune sine satsingsområder som er hovedfokus når jeg intervjuer rektorene. I Bergen kommune er det som tidligere nevnt fagutvikling i lesing, regning og IKT som har vært satsingsområder i flere år nå, i tillegg til det å utvikle lærende organisasjoner.

I skolen i dag består ledelsen ofte av flere personer som jobber som et lederteam. I denne oppgaven vil jeg begrense det med skoleledelse til å gjelde rektor. Siden det er ungdomsskolen jeg har jobbet i de siste 25 år, og kjenner best, synes jeg det er nyttig å få informasjon fra rektorer i ungdomsskolen. Det er derfor rektorer i ungdomsskolen jeg vil ha

som informanter. Dette tror jeg blir greit i forhold til det jeg ønsker å se på, selv om dette bare en liten gruppe informanter i forhold til et omfattende område.

Videre vil jeg begrense meg til noe av det som jeg har tatt opp i min begrunnelse for valg av tema, og som jeg synes har vært spennende områder i skolen de siste årene. Her viser jeg spesielt til det å ta ansvar for lærende organisasjoner og hvordan rektor forholder seg til alle disse satsingsområdene som ser ut til å komme fra alle kanter. For å finne ut hva det å utvikle lærende organisasjoner betyr for rektorene, vil jeg få de til å beskrive noe om sitt utviklingsarbeid på sin skole. Det å se på hva rektor sier om sin situasjon vil gi meg noen kunnskaper om hvilket forhold rektor har til utviklingsarbeidet på egen skole. Jeg vil ut fra måten de beskriver sitt arbeid med utvikling på, også se på hvilket ansvar det kan se ut som de tar i arbeidet med utviklingsarbeidet på sin skole.

Dette gir meg de to neste forskningsspørsmålene:

*2. Hvordan implementeres nye utviklingsområder?*

*3. I hvilken grad benyttes lærende organisasjonsprinsipper i utviklingsarbeidet?*

Rektor på en skole har mange roller. Noen av disse er av administrativ art og noen mer pedagogiske. Det kan bety at rektor bidrar på mange områder i en skole. Når rektor bidrar på så mange områder, kan en spørre seg om det blir tid til å bidra med jobben med skolens utviklingsarbeid. Om det blir det, så kan det ha betydning å vite hvilken rolle rektor har i arbeidet. Dette leder meg til mitt siste forskningsspørsmål som er:

*4. Hvilken rolle har rektorene i arbeidet med skolens utviklingsarbeid?*

Ut fra min noe åpne problemstilling som er:

*Hvordan opplever rektorene ved fem utvalgte ungdomsskoler i Bergen at de bidrar i skolens utviklingsarbeid, og hvilket ansvar kan det se ut som rektorene tar for implementeringen av satsingsområder og utviklingen av en lærende organisasjon?*

har jeg altså funnet noen begrensninger, som jeg mener kan være nyttig i forhold til mitt videre arbeid med denne oppgaven. Disse begrensningene har igjen dannet grunnlaget for mine fire forskningsspørsmål, som jeg videre vil bruke som utgangspunkt for mine intervju av

de fem rektorene i Bergen kommune som jeg vil ha som informanter. Også i videre analyser og drøftinger vil mine forskningsspørsmål være utgangspunkt.

Oppsummert er mine forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan oppfatter rektorene at utviklingsarbeidet foregår på skolen sin?*
- 2. Hvordan implementeres nye utviklingsområder?*
- 3. I hvilken grad benyttes lærende organisasjonsprinsipper i utviklingsarbeidet?*
- 4. Hvilken rolle har rektorene i arbeidet med skolens utviklingsarbeid*

### **1.3 Oppgavens struktur**

Oppgaven består av seks kapitler. Første del er en innledning som består av begrunnelser for mitt valg av temaet og en bakgrunn for valg av problemstilling. Her er også mine forskningsspørsmål presentert. Del to er en presentasjon av teorier om emnet. Teoriene blir brukt til å belyse mine data, og til å foreta en videre analyse og drøfting. Del tre er metodedelen, som sier noe om hvorfor jeg har valgt en kvalitativ metode, og en drøfting av et slikt valg. Her er det også presentert hvordan jeg arbeidet med å få inn dataene og hvordan de ble analysert. Del fire er en presentasjon av data og analyse. Den består av fire emner. Den er inndelt slik at hvert emne har data og analyse samlet, før neste emne kommer. Del fem er en drøfting av mine funn og min analyse. Til slutt kommer del seks som er en avslutning der svaret på min problemstilling blir oppsummert, og en vurdering av hvilket bidrag min forskning kan være.

## **2. Teoretisk perspektiv på skoleutvikling og ledelse**

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvordan teorien ser på noen av begrepene som jeg har brukt i min problemstilling. Jeg vil også se på teorier som vil belyse mine data i forhold til analysen jeg fortar. Denne delen er tredelt. Det er mine fire forskningsspørsmål som danner grunnlag for min inndeling. Del en omhandler begrepet utviklingsarbeid og teorier om dette. Del to omhandler å ha ansvar for og teorier om implementering og utvikling av lærende organisasjoner. Til slutt er det en del tre, som handler om rektor og roller.

### **2.1 Utviklingsarbeidet**

Her vil jeg ha fokus på hva noe teori sier om skolens utviklingsarbeid. Dette fordi mitt første forskningsspørsmål handler om hvordan et slikt utviklingsarbeid foregår. Videre vil jeg se på teorier som kan brukes i en analyse av data innefor dette området.

#### **2.1.1 Hva kan skolens utviklingsarbeid være**

En skole, er i følge Grøterud og Nilsen (2001:26), oppdelt i tre organisasjonsområder. Disse er det pedagogiske området, det administrative området og ressursområdet. Det pedagogiske området omfatter skolens oppgaver og mandat. Alle initiativ og tiltak som direkte angår det pedagogiske arbeidet defineres innenfor dette området. Det er også innefor dette området skolens utviklingsoppgaver tilhører. Det å jobbe med skolens utviklingsoppgaver blir da en viktig del av skolens utviklingsarbeid.

I følge Moos (2003:28) er skoleutvikling knyttet til det arbeidet som foregår i hverdagen, altså skolens praksis. De oppgaver som det da skal jobbes med for å utvikle skolen, må ligge nært opp til de oppgavene som er det pedagogiske arbeidet. Dette betyr at den som skal jobbe med utviklingsarbeidet må kjenne skolens praksis. Skoleutvikling handler om sentrale utfordringer knyttet til praksisfeltet (Rognaldsen, 2008:134). I norsk skole er det læreplanene som forteller om hvilke prinsipper skolens virksomheter skal bygges på. Læreplanene sier noe om hvordan det skal praktiseres og hva elevene skal lære. Politikerne mener dette skal danne basis for skoleutviklingsarbeidet og at dette skal gi ny og bedre praksis (Rognaldsen, 2008).

For å få til en slik ny praksis må det brukes strategier og virkemiddel for å utvikle organisasjonen. Slike strategier kan være rettet mot de strukturelle elementene, de aktør- og kulturorienterte elementene, de oppgaveorienterte elementene og de teknologiske elementene (Rognaldsen, 2008:94). Å få til en endring i skolen kan altså skje ved bevisste handlinger der

det blir brukt strategier og virkemidler for å få dette til. Men skolen kan også ender seg uten at det er planlagt, eller uten at det er tenkt på en slik endring. Slike endringer kan være på grunn av samfunnsmessig utvikling eller utviklingsprosesser i skolesystemet selv (Fullan, 2001). Skolen har større eller mindre grad en mulighet til selv å bestemme over sin egen utvikling. I Grøterud og Nilsen (2001:33) beskriver Gunnar Berg (1984) en modell som sier noe om den muligheten skolen har til å utnytte dette frirommet, altså sin egen mulighet til å bestemme over sin egen utvikling. For å få til et godt utviklingsarbeid trengs det noen til å lede dette arbeidet. Som nevnt under relevante dokumenter har rektorene fått et stort ansvar for dette arbeidet. De skal lede utviklingsarbeidet. I følge Grøterud og Nilsen (2001:22) er det flere måter å definere ledelse på. De sier at en måte å forstå ledelse på, er at ledelse handler om å ivareta de sentrale funksjoner i organisasjonen. En av disse funksjonene er å lede og administrere skolens læringsarbeid, og også å ha ansvar for skolens utviklingsarbeid.

Fuglestad og Lillejord (1997:7) har definert pedagogisk ledelse som den type ledelse som er nødvendig når man skal lede og initiere refleksjons og læringsprosesser i en organisasjon. Pedagogisk ledelse handler da om å administrere, påvirke, videreutvikle og eventuelt endre skolekulturer. Rektor har altså et ansvar for å jobbe med skolens pedagogiske arbeid og med skolekulturen for å få til et godt utviklingsarbeid. Det at noe kan endres ut fra å jobbe med kulturen, bygger på et grunnsyn som sier at samhandling med andre øker læring, et sosiokulturelt læringssyn.

### **2.1.2 Blossing, Fullan og Moos sine teorier om utviklingsarbeid**

Jeg har sett på hvordan teorien har omhandlet begrepet utviklingsarbeid. I Norge er det tradisjon for å se både på den faglige og den sosiale utviklingen for å se om det er noe en kan gjøre bedre, slik at elevenes opplæring blir bedre. At skolen har jobbet med å bedre elevenes opplæring, er noe en må tro at skolen har jobbet med over lang tid. Men, det kan se ut som skolen har jobbet mer systematisk med et slikt arbeid de siste årene. Dette mener jeg ut fra egen erfaring og ut fra at det har vært mye omtale av skoleutvikling i forskjellige medier. At arbeidet har blitt mer systematisk kan skyldes at det i de siste årene stadig har blitt større krav om å iverksette nye tiltak av ulik art for å øke elevens læring. Skolene må ha en strategi for å se på seg selv og sin undervisning, og hvordan de kan forbedre denne. Å sette denne strategien ut i livet kan da sees på som skolens utviklingsarbeid.

En som nylig har sagt noe om hvordan en slik strategi kan være, er Blossing (2012) i sin bok om evaluering av utviklingsprosjektet ” Kunnskapsløftet – fra ord til handling”. Dette store og



omfattende prosjektet ble satt i gang av Utdanningsdirektoratet og evaluert mellom 2007 og 2009. Blossing (2012) har etter denne evalueringen gitt ut en bok for å gi støtte og praktiske råd til lærer og leder om skoleutvikling, for å forbedre elevens læring. Blossing (2012:46) beskriver fire punkter som tar utgangspunkt i teorier om organisasjonsutvikling, for å beskrive det han kaller forbedringskapasiteten i en skole på.

Disse fire punktene er:

- organisasjonens infrastruktur
- forbedringsprosesser
- forbedringsroller
- organisasjonens forbedringshistorie

Blossing (2012:47) bruker ordet forbedring i sine teorier. Her i oppgaven vil jeg si at det er det samme som utvikling, fordi det er naturlig for meg å tenke at når vi snakker om utvikling i skolen, er det en forbedring vi snakker om, og da en utvikling som fører til en forbedring av elevenes læring.

Når det gjelder min første del av oppgaven som gjelder hvordan selve utviklingsarbeidet foregår, er det de to første punktene til Blossing (2012:47) jeg vil ha fokus på. Disse er punktene om organisasjonens infrastruktur og forbedringsprosess. Hans teorier her vil kunne være nyttig for meg for å belyse nærmere hva som skjer i et utviklingsarbeid.

Det Blossing (2012:47) mener med organisasjonens infrastruktur, er å beskrive en organisasjon med sine mer overgripende strukturer. Det kan være å fange de hverdagslige arbeidsprosessene, eller det arbeidssosiale livet, først og fremst mellom lærer og skoleleder. Når jeg spør rektorer om hvordan skoleutviklingsarbeidet foregår på deres skole, og de beskriver hvordan et slikt arbeid foregår, hvilke prosesser de ser for seg, kan jeg få innsyn i de hverdagslige arbeidsprosessene. Blossing (2012:47) sier videre noe om hva som skal til når det gjelder for at en infrastruktur skal være støttende for å utvikle en skole. Det er å ha gode pedagogiske debatter og kollegaveiledning. Det er også viktig å ha ulike grupper som jobber med ulike tema. Dette kan være grupper som samarbeider om elever, grupper for å samarbeide om fag og andre grupperinger. Det er da viktig at det blir tilrettelagt for at skolen skal ha gode strukturer og god kommunikasjon for å si at det er en infrastruktur som støtter.

Rektorene sine fortellinger om sitt utviklingsarbeid, vil kanskje si noe som kan tyde på at de har en infrastruktur som støtter utviklingsarbeid.

Videre sier Blossing (2012:48) at forbedringsprosessen er viktig å se på. Det er viktig å identifisere hendelser og situasjoner som leder til en god utvikling, og å identifisere mønstre i utviklingsprosessen fra start til slutt. Blossing (2012:48) mener at det er viktig å se på hvordan prosessen foregår i utviklingsarbeidets faser. Disse fasene er initieringsfasen, implementeringsfasen, institusjonaliseringsfasen og spredningsfasen. Hva som er viktig innenfor disse fasene for å få et godt utviklingsarbeid, beskrives nærmere av Fullan (2001). Initieringsfasen er den fasen som leder fram mot en beslutning om å starte et program, en modell eller et tiltak. Her vil kartlegging eller analyse være viktig, og spesielt i forhold til en skoles etablerte praksis. Deretter er det å lage en plan for hvordan arbeidet skal utføres, noe som tilhører denne fasen. Det å skape eierforhold blant de ansatte for et utviklingsarbeid er også viktig i denne fasen her. Det som er ekstra spennende i initieringsfasen er å se om hva som egentlig skjer når et satsingsområde (eller program, modell, tiltak) som skal innføres. Hvordan rektor er delaktig her blir viktig. For å belyse rektors bidrag nærmere, vil jeg se på Moos (2003) sin teori om skoleutviklingens dimensjoner. I følge Moos (2003:183) har skoleutvikling tre dimensjoner som kan beskrive den prosessen som foregår når en skole skal utvikle seg.

- den ene er hvem som styrer hva som skal satses på. Spørsmålet blir om det blir bestemt ovenfra fra myndigheten eller nedefra, fra skolen selv. Her er det snakk om hvem som har makt til å få et arbeid satt i gang

- den andre dimensjonen er hvem har behov for skoleutviklingen, myndigheten, eksternt, eller skolen selv, internt

- den siste dimensjonen er hvordan det sørges for energi i prosessen. Energien kan komme som en støtte eller en skubbing fra myndigheten

Jeg vil da se på disse tre faktorene, makt, behov og energi, i forhold til det som rektorene sier om sitt eget utviklingsarbeid. Og videre vil jeg se på hvordan rektorene bidra i denne fasen i forhold til de tre faktorene.

Den neste fasen er implementeringsfasen, som er den fasen der selve arbeidet skal utføres. Å jobbe med denne fasen er å jobbe systematisk over tid. Her er det viktig også å jobbe med skolekulturen for å oppnå ønskede resultater. Å jobbe for å få til en kultur der lærere jobber

sammen, reflektere og arbeider mot en felles målsetting. Det er en oppgave å lage et godt praksisfellesskap. Her vil det også være viktig å øke kunnskapen hos de som skal være med i en utviklingsprosess. Dette kan være en intern eller ekstern opplæring. Rektors måte å jobbe med denne fasen på er noe som jeg vil se nærmere på.

Den neste fasen, institusjonaliseringsfasen, som Fullan (2001) snakker om, er den fasen der en har drevet et utviklingsarbeid over tid og dette skal evalueres. Å skape gode rutiner for å se på om et utviklingsarbeid har vært vellykket er en oppgave i denne fasen.

Den siste fasen er spredningsfasen. Et poeng i denne fasen er å få et utviklingsområde til å spre seg utover i organisasjonen, slik at den kan gjennomsyre hele organisasjonen.

Det er altså ut fra Blossing (2012) sine punkter for å skape et godt utviklingsarbeid, Fullan (2001) sine faser i utviklingsarbeidet og Moos (2003) sine dimensjoner i initieringsfasen, jeg vil se på rektorene sine uttalelser om hvordan utviklingsarbeidet foregår, og ut fra dette vil jeg så beskrive noe om hva rektor bidrar med for å få til et godt arbeid.

## **2.2 Implementering og utvikling av en lærende organisasjon**

Her vil jeg se på hvordan begrepet ansvar kan belyses teoretisk. Forskningsspørsmål tre og fire handler om å ta ansvar. Jeg vil se på hvordan det tas ansvar for implementering av utviklingsområder og utviklingen av lærende organisasjoner. Det er teorier om disse temaene som blir presentert.

### **2.2.1 Å ta ansvar for skolens utviklingsarbeid**

Her vil se på hvordan begrepet ansvarlighet er behandlet hos Langfeldt (2008:12). I hans tankegang er det slik at det å bestrebe prosesser for endringer og nye strukturer, omfatter at de som tar hånd om prosessene, blir holdt ansvarlig for resultatet av prosessene. For å kunne ta et slikt ansvar kreves det et handlingsrom, frihet til å ta egne avgjørelser. Altså, det er frihet i prosessene, men resultatene blir målt. Det blir da to begreper som synes sentrale ved ansvarsstyring, tillit og kontroll. Tankegangen om at ansvarlighet gir økt utvikling har kommet mer og mer inn i skolen de siste 10 årene. Det har ført til en økt handlefrihet, men også mer vektlegging på resultater i skolen. I 1998 kom Opplæringsloven med en endring som gjorde at mange kommuner innførte en tonivåmodell. Bergen kommune er en av disse. I en slik modell har rektor fått økt styringsrett og ansvar, men blir målt på resultater. Dette har også ført til at rektor har fått tittelen resultatenhetsleder. Som jeg før har nevnt er det rektor

som nå er ansvarlig for skolens utviklingsarbeid. Dette betyr at rektor har en viss handlingsfrihet i denne prosessen, men kan bli målt på resultatet av dette arbeidet. Det at rektor har fått et ansvar betyr i følge Langfeldt (2008:19), at det må være noen som styrer. I skolen er det staten ved hjelp av Utdanningsdirektoratet (UDIR) som er den styrende part. Det vil si at de kan prøve å påvirke skolen til å få til en utvikling som staten selv ønsker. Det er altså to parter involvert i et utviklingsarbeid, noen som styrer og noen som står til ansvar.

I min problemstilling tar jeg opp to områder der det er snakk om rektors ansvar. Det ene er ansvaret i forbindelse med implementering av utviklingsarbeider og det andre er ansvaret for å utvikle lærende organisasjoner. I forhold til det som jeg har sagt om ansvarlighet, vil da rektor ha frihet i prosessen, men bli målt på resultat. Når det gjelder ansvar for å implementere et utviklingsområde er det snakk om i hvilken grad de utviklingsområder som kommer ovenfra, som styres inn i skolen, blir tatt ansvar for av rektor. For å se på i hvilken grad dette blir gjort, må en se på prosessen rektor har for å implementere slike områder (Rørvik, 2007: 305). Når det gjelder ansvaret for å utvikle en lærende organisasjon er det snakk om i hvilken grad rektor oppfyller de krav som er stilt, for at skolen skal utvikle slike prinsipper.

Utdanningsdirektoratet har styrt skolen i retning av at lærende organisasjonsprinsipper er viktige prinsipper for skolen å jobbe mot, og rektor må ta ansvar for at det blir gjort. For å se i hvilken grad rektor har tatt ansvaret må det sees på om det er noen slike prinsipper i skolen.

### **2.2.2 Rørvik sin teori om implementering**

For å belyse hvordan rektor kan implementere et utviklingsarbeid er det Kjell A. Rørvik (2007) sin teori jeg vil se på. Rørvik (2007:305) sier noe om hvordan rektor implementerer et utviklingsarbeid. Dette skjer ved å se på rektor som en oversetter eller translatør, og hva som blir oversatt og hvordan. Her er det snakk om at ideer kommer utenfra, slik som det skjer når satsingsområder i en kommune blir pålagt skoler å jobbe med. Rektor implementerer så ideen videre inn i sin skole eller organisasjon. Rektor har da rolle som en slags oversetter. Mange ulike aktører og arenaer er involvert når mer allmenne ideer forsøkes oversatt og gitt et materielt innhold i en bestemt organisasjon, så dette er en komplisert jobb. Det inneholder mange ulike forventninger om hvordan en prosess vil foregå når en oppskrift pakkes ut, og den bringes fra idéform til aktiviteter i skolen. Rørvik (2007:306) ser videre på hvor stor frihet en har til å oversette eller transformere i en slik prosess. En slik transformasjon utføres for å gjengi eller gjenskape. Å lede på denne måten kalles transformert ledelse.

Spørsmålet er om lederen har eller tar seg frihet i transformasjonsarbeidet.

Det er snakk om tre måter å gjøre dette transformasjonsarbeidet på (Rørvik, 2007:306):

- det er så nøyaktig som mulig. En kopiering med ingen eller få endringer
- eller med en viss omforming og tilpasning, der det kan være noe addering eller fratrekk
- eller er det med stor frihet, en stor omvandling

Det er tre måter å oversette på som jeg vil se om jeg kjenner igjen i det som rektor sier noe om i forhold til å implementere nye utviklingsområder. For å implementere utviklingsområder på en god måte er det også nødvendig å kunne ha visse egenskaper eller kompetanse for å få dette til. Rørvik sier noe om hvilken kompetanse leder må ha som oversetter i denne prosessen (Rørvik, 2007:325).

Dette er:

- den som skal være dugende må ha kunnskap om organisasjonens praksis
- den må ha mot
- den må være tålmodig fordi utviklingsarbeid tar tid
- den må ha styrke fordi det å endre noe kan føre til motstand og konflikter.

Spørsmålet videre er om rektorene sier noe om slike egenskaper i sine uttalelser.

### **2.2.3 Senge sin teori om lærende organisasjoner**

Videre er det Peter Senge sine teorier om lærende organisasjoner som kan brukes til å belyse i hvilken grad rektorene tar i bruk slike prinsipper.

Begrepet lærende organisasjon er et begrep som har vært mye brukt de siste årene i forhold til utvikling av organisasjoner, og da også i utvikling av skoler. Peter Senge er far til begrepet. Han definerer lærende organisasjon som en organisasjon som kontinuerlig som gjør at de som jobber der bedre blir i stand til å skape sin egen fremtid (Senge, 2004:19). Rektor har et ansvar for å utvikle sin egen skole og må da legge til rette for de prinsipper som kan gi en skole en slik utvikling. Disse prinsippene kan være de som Senge (2004) nevner i sin bok, Den femte disiplin. Senge (2004:13) mener at det er fire disipliner som det må jobbe smed i en organisasjon. Hvis en jobber med disse er ikke det nok. Det må også jobbes med å se disse fire disiplinene i en sammenheng, som kalles den femte disiplin. Senge (2004:14) sier det må

skje en mental endring for medlemmene i en organisasjon, og spørsmålet må bli hvordan kan medlemmene i en organisasjon være med å skape sin egen virkelighet. Medlemmene må være med å skape eller endre sin egen virkelighet. Først når en klarer å tenke på disse disiplinene i en sammenheng, tenke systemisk, kan en utvikle en lærende organisasjon. De fem disiplinene Senge (2004:13-17) snakker om er da:

1. systemtenking, som utfordrer rektor til å tenke helhet. Når det skal skje en endring, må rektor se denne hendelsen i sammenheng med det som ellers skjer i skolen.
2. personlig mestring, som sier at det er viktig at rektor legger til rette for at de som jobber i skolen får oppleve mestring
3. mentale modeller, som sier at rektor må la personalet få et bilde av hvordan skole fungerer. Det å gi personale kunnskap om hvordan organisasjonen fungerer vil gi større muligheter for å involvere seg i et utviklingsarbeid
4. felles visjoner, sier at det er viktig at rektor legger til rette for at alle er med på å se fremover, og at alle trekker i samme retning.
5. gruppelæring, som forplikter rektor til å legge tilrette for at det skal skje en læring i skolen også blant de voksne. Her er det å legge til rette for samarbeid som blir viktig. Dette fordi læring i en organisasjon ikke bare er det den enkelte lærer, men at læring får en ekstra dimensjon ved at man lærer av hverandre.

## **2.3 Roller**

Til slutt i denne delen om teorier vil det være rektorrollen og teorier om roller som er det jeg vil se på. Roller er det forskningsspørsmål fire som omhandler.

### **2.3.1 Rolle som rektor**

Rolle defineres som summen av de forventninger som er rettet mot en person i en viss sosial posisjon.(Einarsen/Skogstad, 2005:305). I denne oppgaven er det de forventningene som er rettet mot personen rektor jeg vil se på. Rektor er jo den øverste lederen på en skole, og det er da i lys av denne rollen jeg vil se på de forventningene en kan ha til lederen i forhold til skolens utviklingsarbeid. At denne rollen er noe rektor har, er beskrevet i Stortingsmelding nr. 30 og nr.31. Der sies det at lederen er den som planlegger, gjennomfører og den som tar konsekvenser. Lederen skal mobilisere oppslutning og innsats, forbedre arbeidet med

primæroppgavene og leder kvalitetsutviklingen. Det står også at rektor sin hovedoppgave er å lede lærernes og skolens utvikling, og å jobbe med skolekulturen.

Ut fra det som sies her peker det på to hovedområder der rektor har roller. Det ene området er å ha orden på strukturen i arbeidet. Det andre området er å jobbe med skolekulturen.

Rektorrollene innehar en struktur og en kulturbyggerrolle.

### **2.3.2 Rognaldsen og Einarsen sine teorier om roller**

Det er en lederoppgave å definere oppgaver, formulere og stille krav, holde temaer varme og diskutere tiltak, strukturere arbeidet og forme støttende kultur for å fremme utviklingen (Grøterud/Nilsen, 2001:49-55). For å få til et endringsarbeid henviser Rognaldsen (2008:94) til en modell som kalles Leavitts diamant. Modellen sier at det er fire områder som må sees på for å få til et endringsarbeid.

Disse er:

-oppgaver, som er hvilke oppgaver organisasjonen har, og fordeling av hvem som gjør hva

-teknologi, som er redskaper eller virkemidler for å nå mål

-kultur, som handler om menneskene i organisasjonen

-struktur, som handler om mål, organisering, beslutning og kommunikasjonsstrukturer

Å jobbe med disse områdene gir utgangspunkt for flere roller for rektor. Rollen som strukturbygger går ut på å lage og å ha et system for hvordan arbeidet skal foregå. Rollen der en skal ha ansvar for oppgaver i arbeidet handler om å definere hva som må gjøres. Rollen der ansvaret er teknologien, betyr å legge til rette det som trengs av redskaper. Rollen som kulturbygger går ut på å legge tilrette for en kultur, der utviklingsarbeid blir sett på som viktig. Rektors rolle kan også sees på som formell eller uformell. Yrkesrollen er en formell rolle. Det er også rektorrollen om den utføres i samsvar med stillingens forventninger. Den uformelle rollen er den som er mer uformalisert. Det kan være å ta seg en rolle for eksempel som leder selv om en ikke er det formelt. Den uformelle lederrollen kan deles opp i to roller. Disse er den instrumentelle rollen som går ut på lede for å få en produktivitet, og den relasjonelle rollen som den som leder for å få trivsel og velvære (Einarsen / Skogstad, 2005:305).

### **3. Metode**

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har gjennomført undersøkelse, og hvilke metodiske valg jeg har gjort. Jeg vil videre begrunne disse valgene og prøve å si noe om hvilken betydning de har hatt for undersøkelsen.

#### **3.1 Valg av metode**

I studiet vil jeg beskrive hvordan noen rektorer i Bergen kommune mener at utviklingsarbeid foregår, og hvordan rektorer i Bergen kommune ser på sitt bidrag i dette arbeidet. Dette i lys av teorier om hva rektorer kan gjøre, ta ansvar for eller ha en rolle i et utviklingsarbeid, og teorier om hva en lærende organisasjonsutvikling legger vekt på. Dette var det temaet som jeg ønsket å belyse, eller hadde en ide om at kunne være noe å se nærmere på. Temaet har ført til en problemstilling og forskningsspørsmål som krever at jeg får innblikk i rektorene sine opplevelse. Et slikt innblikk kan jeg få ved informasjon eller data fra rektorene. I følge Befring (2007:29) er det to hovedmetoder som en kan bruke for å skaffe seg data til en undersøkelse. Disse metodene er kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvalitative metoden gir rom for improvisasjon og personlige valg underveis.

En kvalitativ undersøkelse bygger på kvalitative data. Ifølge Befring (2007:180) er et typisk trekk ved kvalitative data at de gir en språklig fremstilling av opplevelse, observasjoner eller samtaler. Det å finne ut hvordan noen rektorer mener at et utviklingsarbeid foregår, kan en få greie på ved å la de si noe om sin opplevelse av et slikt arbeid. Det er hver enkelt av de rektorene sin opplevelse jeg er ute etter. Postholm (2010:41) sier at målet med en kvalitativ forskning, som fokuserer på individet, er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. Jeg har fokus på enkeltindividet, som her er rektor på en skole, og hvordan denne rektoren oppfatter sitt bidrag i skolens utviklingsarbeid. Samtidig har jeg spurt flere rektorer om det samme fenomenet, for å få ett større bilde av hvordan rektorer opplever det samme, nemlig sitt bidrag i utviklingsarbeidet. Så det å gjøre et kvalitativt studium er en måte å få svar på problemstillingen min på. Jeg har altså valgt en kvalitativ undersøkelse, og har da funnet ut hvordan noen opplever sin virkelighet i forhold til et fenomen. Fenomenet er hvordan rektor bidrar i skolens utviklingsarbeid. Befring (2007:181) sier at det å sette fokus på noen sine opplevelse og hvordan de forstår sin hverdag, er å ha et fenomenologisk perspektiv på en kvalitativ undersøkelse. Så mitt arbeid har et slikt perspektiv. Kvalitative data er ofte et resultat av deltagende observasjon, av åpne intervju eller frie, skriftlige



fremstillinger, og dataformatet er en verbal fremstilling, ofte i form av lydopptak eller skriftlige notater (Befring, 2007). Mine data er resultat av åpne intervju. Å foreta intervju eller samtale med rektorene er den måte jeg mener at deres opplevelse kommer best frem på. Det er deres tanker og meninger jeg er ute etter. Slike intervju kan planlegges mer eller mindre strukturert (Ringdal, 2001). Jeg har valgt et åpent, ustrukturert intervju, med få, åpne spørsmål. Spørsmålene var av karakter beskriv, fortell om, og lignende. Dette for å være så åpen som mulig ovenfor den intervjuende. Videre har jeg valgt lydopptak som dataformat for de verbale fremstillingene. Dette fordi det gir en situasjon der jeg kan ha fokus på prosessen og den jeg intervjuer, og ikke på skriving. Dessuten gir det en nøyaktig beskrivelse av det som er sagt, upåvirket av den som intervjuer på en praktisk og enkel måte. Når saken skal utforskes må hendelser eller uttalelser om fenomenet komme fra mennesker som lever med det ( Postholm, 2010). Dette er begrunnelsen for at jeg intervjuer rektorer, det er de som selv er de nærmest til å si noe om sin egen situasjon. Det å legge vekt på og fange inn og fortolke forståelsen for et fenomen hos en aktør inn i et videre teoretisk perspektiv (Befring, 2007:181), er en hermeneutisk analyse. Hermeneutisk metode gir et forståelsesperspektiv på tekstene som jeg har samlet inn, som påvirker min analyse. Analysen kan ses på som en pendling mellom tekst og tekstforståing, og for hver gang jeg går igjennom materialet vil jeg få et høyere innsiktsnivå. Jeg har jobbet med datainnsamling, analyse og tolking i noe grad samtidig. Dette har gitt meg den analysen som er grunnlag for min drøfting.

### **3.2 Valg av informanter**

Bergen kommune er en tonivåkommune. Den har en kommunaldirektør med 8 områdeledere under seg. Områdelederne har personalansvar for rektorene, eller resultatenhetslederne, som de kalles i Bergen. I tillegg har vi en Fagavdeling som jobber med fagutvikling og veiledning i skole og barnehage. Den består av ca. 40 stk. Det er fagavdelingen som initierer satsingsområder i Bergen Kommune. I mitt studium har jeg valgt å holde meg til rektornivået, og det er ungdomsskolerektorer jeg ønsker å ha som informanter. Jeg har da valgt å ha noen få informanter for å gå i dybden på området, i stedet for å ha mange informanter der jeg kunne ha fått mer informasjon, men ikke kunnet gått i dybden. Å velge ungdomsskolerektorer er fordi jeg selv har tilknytning til dette skoleslaget, som tidligere nevnt.

Mine informanter er altså fem ungdomsskolerektorer. Jeg har intervjuet fem rektorer, tre kvinnelige og to mannelige. Alle rektorene i de fem skolene har jobbet en god stund, 5-10 år, som ledere. De er alle ledere i rene ungdomsskoler i Bergen. Dette er også fordi det er dette

skoleslaget jeg selv jobber i, og som jeg har ønsket å ha fokus på. Ellers er skolene tilfeldig valgt.

### **3.3 Innsamling av data**

I oppgaven vil jeg ha primærdata som utgangspunkt for analysen. Primærdata er den dataen som fås direkte fra en kilde (Ringdal, 2001)

Her er det data som jeg har fått direkte som informasjon gjennom mine intervju som vil legges til grunn for å få svar på problemstillingen min. I tillegg vil jeg sammenligne informasjonen fra intervjuene med noen teorier om utviklingsarbeid, implementering, lærende organisasjonstenking og roller, for å finne faktorer innefor disse områdene som jeg vil ha fokus på. Ut fra min problemstilling og mine forskningsspørsmål laget jeg en intervjuguide. Den bestod av få åpne spørsmål (se vedlegg). Etter å ha funnet ut hvilke informanter jeg skulle ha, altså rektorer på ungdomsskoler, måtte jeg få kontakt med noen. Tilfeldig valgte jeg ut fem rene ungdomsskoler i Bergen, og sendte jeg en forespørsel til rektorene om de kunne tenke seg å være med i studiet mitt, og la seg intervju (se vedlegg). Alle de jeg spurte sa seg villige til å være med. Videre gjorde jeg avtale om å foreta et intervju i løpet av en to måneders periode i november-desember 2011. Jeg intervjuet rektorene på deres egen skole. Dette var enklest for oss alle. Rektorene var også på hjemmebane, noe som var viktig for å få et godt intervju. Hvert intervju varte omtrent en time. Som tidligere nevnt ble hele intervjuet tatt opp på lydband. Opptakene ble tatt med hjem for videre bearbeiding. Alle intervjuene ble nedskrevet ordrett, transkribert. Hvert av intervjuene ga ca. 10 sider med datamateriale, så til sammen ble det over 50 sider. Intervjuguiden som jeg hadde som utgangspunkt ble noe endret etter det første intervjuet. Det første intervjuet var et pilotintervju, der jeg ville sjekke ut hvordan intervjuguiden fungerte i forhold til det jeg ønsket å finne noe ut om. Etter å ha transkribert dette første intervjuet, kom jeg altså til at det var noen endringer som var nødvendige. Det var en nyttig erfaring å ta med seg videre. De fire siste intervjuene ble foretatt med den samme guiden.

### **3.4 Presentasjon av data**

Etter å ha transkribert alle intervjuene, hadde jeg mye data. Data som sa noe om hvordan rektorene på skolene så på utviklingsarbeidet på sin skole og sitt bidrag i dette. Videre tok jeg utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. I dataene fant jeg noen kategorier innenfor hvert spørsmål som sa litt mer om essensen i det som kom ut av intervjuene. Kategoriene

gjenspeiler det som er fellestrekk innenfor hvert forskningsspørsmål (se vedlegg). Ut fra disse kategoriene klarte jeg å finne ut mer eksakt den dataen som kunne hjelpe meg til å komme nærmere det som var viktig, for å finne svar på min problemstilling. Jeg fant altså hver sin rektor sine uttalelser innefor hver kategori. Dataen ble også omformet til kortere setninger, men på en slik måte at meningen ikke forsvant. Dette kalles meningsfortetning. I oppgaven blir dataen presentert ved at jeg oppsummerer dataene på den måten at jeg veksler mellom å sammenfatte utsagnene fra meningsfortetningen og å referere direkte fra intervjuet. Dette for å belyse det området, eller fenomenet, jeg er ute etter å finne ut av innenfor hver kategori..

Jeg bruker bokstavene A, B osv. for de ulike skolenes rektorer. I oppgaven er jeg ikke ute etter å sammenligne noen skolars måte å drive utviklingsarbeid på, eller rektors bidrag i dette arbeidet. Jeg ser på hvordan noen som jobber som rektorer i skolen ser på sin egen skole og rollen de har i arbeidet der. Selv om dette ikke kan gi noe form for generalisering til andre skoler enn de som er med i undersøkelsen, kan det kanskje være noe her som en kan nyttiggjøre seg av når en skal jobbe med utviklingsarbeid i skolen.

### **3.5 Presentasjon av analyse**

I denne fasen er det å kunne bruke de data som er presentert for å se på om disse kan gi noe nærmere svar på det jeg ønsket å undersøke, som er viktig. Jeg gjennomgikk mine data innefor en og en kategori, for å se på hva det var som egentlig ble presentert. Data sett i sammenheng med teori innenfor den samme kategori, hadde jeg som utgangspunkt for en analyse. Her måtte jeg være åpen overfor det som forelå av data, og stille meg spørsmål om jeg hadde de rette kategoriene, om det som jeg hadde tatt ut som data, var det som kunne gi meg svar på min problemstilling. Jeg vekslet mellom å jobbe med problemstilling, data og analyse, og å se dette opp mot teorien jeg har presentert. Jeg brukte hermeneutisk metode. I oppgaven blir analysen presentert etter de samme kategorier som dataene.

### **3.6 Kvalitet i undersøkelsen**

Ut fra reliabilitetsbegrepet hos Befring (2007:116), sies det at det er viktig å redusere graden av målefeil. Det blir viktig å få et så stabilt og presist resultat som mulig. I min oppgave er det snakk om at jeg ønsker å få fatt på noen sine meninger. Dette gjør at min datainnsamling er lite strukturert, og reliabiliteten synker. Jeg oppsøkte mine informanter. Dette kaller Befring (2007:124) for oppsøkende intervju. Dette gjorde jeg for å skape en god situasjon mellom meg og informantene. De var på hjemmebane, noe som kan være gi mer ro over situasjonen,

og et bedre resultat. Det som også ble viktig var å være tydelig på hva hensikten med intervjuet var, og å skape en god tone mellom informant og intervjuer, for å få relevant data, og pålitelig data. Validiteten eller gyldigheten på undersøkelsen vil bli bedre da (Befring 2002:114).

Jeg hadde som tidligere nevnt et åpent intervju, eller det Befring (2007:124) kaller et uformelt eller ustrukturert intervju. Dette har form som en fri samtale, med et tema og generelle spørsmål som utgangspunkt. Videre ønsket jeg et åpent intervju fordi jeg vil ha minst mulig styring av innholdet i intervjuet, noe som får fram informantenes meninger mest mulig upåvirket. Det å lage spørsmål som skal stilles, kan i seg selv være ledende, og påvirke informantene. Jeg laget en intervjuguide med noen få generelle spørsmål som skulle sette i gang informantene. For å sikre meg en best mulig forståelse av hva informanten har ment, har jeg tatt opp intervjuene på bånd. Dette skrev jeg rett av, før jeg foretok en meningsfortetning. Jeg hadde da et materiale som jeg benyttet til mitt videre arbeid med oppgaven. Ved å bruke denne metoden var jeg være avhengig av å jobbe meg ”frem og tilbake” i materialet, og det å ha all informasjon fra intervjuene tilgjengelig ordrett var meget nyttig. Å ha en slik prosess, økte validiteten. Det jeg fikk ut av intervjuene ble likt det som informantene egentlig har sagt. Altså, en økt pålitelighet.

### **3.7 Etikk**

Undersøkelsen har vært innmeldt til NSD, og det ble utarbeidet et samtykkeskriv som informantene fikk. I skrivet er det tydelig at å være med på undersøkelsen er frivillig og at informantene kan trekke seg når som helst. Hensikten med undersøkelsen skal være kjent for informantene, så det ble også tydeliggjort i dette skrivet. Informantene ble behandlet konfidensielt. I resultatet er det bare rektorer i Bergen kommune som er informantene. All data vil bli behandlet konfidensielt, og slettet etter at oppgaven er ferdig. Jeg har utarbeidet en intervjuguide som vil bli utprøvd på forhånd. Et pilotprosjekt ble utført. Dette ble viktig for å se at begrepene som jeg hadde utledet fra teorien fungerte så godt som mulig, og at hensikten med intervjuet ble så god som mulig. Intervjuet må utføres på en slik måte at informanten føler tillit til intervjuer og situasjonen den er i. Dette ble min oppgave som intervjuer. Å passe på at informanten fikk snakke fritt, uten nevneverdig innvirkning fra meg, samtidig som det temaet jeg ønsket ble belyst.

## **4. Presentasjon av data og analyse**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere dataene og forta en analyse av disse. Inndelingen er etter de fire områdene som forskningsspørsmålene omhandler. Presentasjonen vil jeg gjøre på den måten at jeg tar for meg både presentasjonen av dataene og analyse av ett område om gangen. Det vil altså førts være en presentasjon av dataene innenfor området skolens utviklingsarbeid, deretter en analyse av disse. Deretter vil det være data og analyse av området implementering. Videre data og analyse av lærende organisasjonsutvikling, og til slutt er det presentasjon av data og analyse av området som handler om roller. Avslutningsvis vil det bli en helhetlig oppsummering av analysedelene.

### **4.1 Rektors oppfattelse av utviklingsarbeidet**

#### **4.1.1 Hvilke satsingsområder jobbes det med**

Her har jeg sett på om rektorene sier noe om hvilke områder de regner som sine satsingsområder. Alle sier at det er Bergen kommune sine satsingsområder de jobber med. Men de sier dette på litt ulik måte. Rektor A sier at de jobber med Bergen Kommune sine områder, men at de må gjøre det på sin måte.

*”Da tenker jeg at metodevalgene, de må gjøres til vårt. Og så må det finnes noen områder innefor dette”.*

Rektor B sier at de har noen selvpålagte områder i tillegg til de kommunale. Rektor C sier de har satsingsområder som tar utgangspunkt i nasjonale og kommunale føringer. Rektor D sier at de stort sett holder seg til satsingsområder kommunen har lagt opp til. I tillegg utvikler vi skolen tverrfaglig, og rektor E sier at de jobber med satsingsområder som er knyttet til praksis som er på huset og som er knyttet til målene i Kunnskapsløftet.

*”Det må knyttes opp møt praksis som er på huset til vanlig. Det må ikke komme dyttende ned i hodet på lærerne, men det må være noe de føler behov for”.*

#### **4.1.2 Hvem driver arbeidet**

Ut fra intervjuene sier alle rektorene at det er ledergruppen som jobber med skolens utviklingsarbeid. De sier at de selv leder arbeidet, men at avdelingslederne har en betydelig rolle i arbeidet med satsingsområdene. To av rektorene nevner også at avdelingslederne har fått en større betydning i dette arbeidet etter at Bergen Kommune innførte sin nye ledelsesmodell, som sier at avdelingslederne skal ha ansvaret for det pedagogiske arbeidet i skolen. De to mener at rektor har trukket seg mer tilbake i arbeidet enn tidligere. Alle sier at avdelingslederne er de som ofte leder arbeidet i forhold til personalet. Personalet jobber ofte

trinnvis med utviklingsarbeid, og da er det avdelingslederne som leder dette. I tillegg sier rektor A at tillitsvalgte er av betydning for arbeidet, som en person å lytte til for å se hva som skal jobbes med.

*”På skolen blir det faktisk de tillitsvalgte, det er der vi lytter og hører hvordan det er, og så er det avdelingslederne på avdelingene som henter opp det som rører seg i personalet”.*

Det er bare rektor C som sier at det er en plangruppe på skolen som også er viktig i forhold til arbeidet med satsingsområder. Her er det en plangruppe som består av leder og lærere. I tillegg sier to av rektorene (B og E) at lærer har en rolle i arbeidet, som ressurspersoner eller mentorer. Da er det lærer som driver arbeidet ut mot de andre lærerne, mot en betaling som de to rektorene uttrykker det.

*”Så er det de som har en ressurs, ressurspersoner. Og det er jo de som driver med det. Da har de og en ressurs for å drive det. Og da har vi en egen mentorgruppe. De ter fire lærere som har fått litt ekstra ressurs”.*

#### **4.1.3 Tid som brukes til arbeidet**

Tiden som blir brukt til å jobbe med satsingsområder kaller rektorene trinntid, eller som en rektor kaller det, avdelingsvise møter, og fellestid. Det er tid som rektor B sier er en gang pr. uke. Rektor D spesifiserer dette til å være 1,5 timer to ganger pr. uke. Det ser ut til at alle skolene har det samme mønsteret for tid til dette arbeidet. At de veksler på å arbeide på trinn/avdelinger og i hele personalet, og at de gjør dette jevnlig hver uke.

I fellestiden jobbes det også på tvers av trinn sier et par av rektorene. Da jobbes det i faggrupper, på tvers av trinn, for å få en helhet i faget over tre år.

*”Og så har vi et møte her der jeg og mine avdelingsledere avgjør de dagene vi setter av til fagarbeid. Så faglig utviklingsarbeid prøver vi å la gå jevnlig. Og i år har jeg sagt at jeg vil ha, for å unngå en skole i skolen, så vil jeg at det jobbes ut en helhetlig plan i faget fra 8. til 10”.*

Rektor B nevner også at det jobbes med satsingsområder på hele studiedager, og at de har vært på studietur, der satsingsområder har hatt fokus.

#### **4.1.4 Hvordan jobbes det**

Ut fra rektorene sin beskrivelse av hvordan de jobber med satsingsområder ser jeg at det er noe som er likt for alle. En måte å jobbe på som alle nevner er at de har på ulik måte funnet noen satsingsområder de skal jobbe med. Så skal dette jobbes med i forhold til hele personalet. Deretter skal det være noe som prøves ut, det skal foregå en erfaringsdeling. Og til slutt en evaluering, som avgjør om dette skal brukes videre for alle eller forkastes. Dette synes

å være noe som går igjen på alle skolene, og som beskrives videre mer detaljert. Rektor A sier at tillitsvalgte og avdelingslederne henter opp det som rører seg i personalet.

Ledelsen finner deretter metoder for å arbeide med dette på avdelingene. De har ulike metoder for å involvere alle lærerne, slik at de kan jobbe seg frem til noe, og prøve det ut. Så tar de dette med tilbake til avdelingene. Rektor B sier at noen satsingsområder lager de selv og noen blir de pålagt. Men de tror at de lager selv jobbes med litt dypere og litt bredere. De prøver så å få tilslutning til, begrunne og gi kunnskap om områdene de skal jobbe med. Deretter lages en milepælsplan. Så er det å prøve ut noen teknikker og ha en erfaringsutveksling. Det forpliktes til å prøve noe ut i klassen. Dette etterspørres på trinnmøte. Rektor C sin opplevelse er at det er ledergruppe og plangruppen som tenker strategisk, legger de langsiktige planene for hvor de vil, og legger opp tiltakene for kommende skoleår. Deretter tas dette ut på trinnene som utarbeider konkrete tiltaksområder. Deretter blir planen evaluert av hele personalet. Det kommer innspill. En demokratisk prosess, men for å sikre fremdrift må lederen være bestemmende. Rektor D sier at rektor har hovedansvar for prosessen. Avdelingslederen følger opp dette på avdelingen sammen med lærer. Skolen har også benyttet hjelp fra Fagavdelingen. Det settes ned en plan, noen fra hvert trinn, evt. Lærer fra et fag, som gjør dette. Så er det en erfaringsdeling i flere runder, der de har fått tilbakemeldinger om hva som fungerer. Det er viktig at det kommer ned på grasrota.

*”Hvordan går det, har vi fått det ned på grasrotplan? Er det faktisk noe elevene merker nede i undervisningen?”*

På rektor E sin skole er det en egen mentorgruppe som har fått ekstra ressurs for å jobbe med prosessen. De har noen minimumsplaner som er knyttet til praksisen som er på skolen fra før. Det er så en runde der disse blir utprøvd i praksis. Det skjer en tilbakemelding, og det blir oppsummert og reflektert over resultatene, eventuelt justert og prøvd på nytt igjen.

*”Den store krets læring. Så den metodikken er brukt”.*

#### **4.1.5 Rektors oppfattelse av sitt bidrag i utviklingsarbeidet**

Rektor A sier her at rektor sin oppgave er å være leder for avdelingslederne. Det å oppmuntre de, å være i et lederteam sammen med dem, er hovedoppgaven. Rektor mener da at det å utvikle ledergruppen og dens kompetanse er et viktig arbeid. Og det å ha oversikt over de lange linjene er også en oppgave. Innunder dette arbeidet kommer det å få på plass den

strategiske planen med konkrete handlingsplaner. Å få strukturer på plass i hverdagen og å skape visjoner nevner denne rektoren også som sitt arbeid.

Både rektor B og rektor E sier at de har fast møtetid i lederteamet to ganger pr. uke og at rektor er leder i dette teamet. Her blir de store linjene lagt, og strategien for hvordan utviklingsarbeidet skal bli innført blir planlagt. Rektor E samler også hele personalet av og til for å drive utviklingsarbeidet frem og for å trygge refleksjonsrunden. Også rektor C sier at rektor er med på møter og lager planer for utviklingsarbeidet. Å skrive den strategiske planen og implementere denne er en oppgave for rektor. Rektor viser seg også på fellestid når hele skolen er samlet. Rektor D har også faste møter med avdelingslederne. De har det en gang pr. uke. Rektor her sier at han er med på skolevandringen, sammen med avdelingslederne.

### **Oppsummering:**

- det jobbes med Bergen kommunes satsingsområder, men også med andre satsingsområder om dette er nødvendig i forhold til den praksis som er på skolen fra før
- det er i hovedsak ledergruppen som jobber med strategier for hvordan utviklingsarbeidet skal forgå, men med hjelp fra plangruppe, lærer og mentorer i noen tilfeller
- alle skolene har fellestid en til to ganger per uke der de jobber på trinn/avdelinger/heleskolen
- alle har et likt system for hvordan de jobber med et satsingsområde. Systemet går ut på å innføre et satsingsområde for hele personalet, ha en utprøvningsfase, en erfaringsdeling og til slutt en evaluering av om dette har funnet sin plass eller ikke.
- rektorene legger strategien i utviklingsarbeidet sammen med sine avdelingsledere.
- rektorene er også med på fellestid når implementeringen av satsingsområdet skjer i personalet.

### **4.1.6 Analyse av skolens utviklingsarbeid**

Ut fra dataene som er presentert sies det at alle skolene jobber med Bergen kommune sine satsingsområder, men de nevner alle at de også jobber med andre områder på en eller annen måte. Dette kan bety at de tar sitt ansvar ovenfor Bergen kommune på alvor, men de er også opptatt av at satsingsområdene skal være nyttige i forhold til praksisen på sine skoler. Her kan det se ut som rektorene har kommet i et dilemma om hva de skal satse på. Det går greit så lenge satsingsområdene ovenfra og innefra stemmer noenlunde sammen, slik at en kan si ja



takk begge deler. Her vil det ha betydning for rektor at nivåene over har innsikt i skolenes praksis slik at satsingsområdene blir nyttige for skolen, og rektor får en grei jobb i forhold til å få satsingsområdene implementert. Rektorene ser ut til selv å mene at de har en jobb å gjøre i forhold til at de i en viss grad bestemmer disse områdene. Skal de selv få denne jobben lettere til, vil det også være nyttig med god kommunikasjon mellom rektornivået og de overordnede nivåene, slik at innsikt i skolen blir god. Det å være en aktør i forhold til både de under og de over i systemet, er en oppgave rektor må ta hensyn til og bidra i.

Moos (2003) sin teori om dimensjoner i utviklingsarbeidet, som er presentert i kap.2.1.2, tar for seg tre faktorer som belyser forholdet mellom rektor og utviklingsarbeid i forhold til en initieringsfase. Disse er:

- hvem styrer hva som skal satses på
- hvem har behov for skoleutviklingen
- hvordan sørges det for energi i prosessen

Disse dimensjonene vil jeg bruke videre for å belyse dataene i min analyse om utviklingsarbeidet.

Den første dimensjonen som Moos (2003) sier har betydning er altså hvem som har makt til å bestemme hvilket utviklingsarbeid som det skal satses på. Den formelle makten er det klart hvem som har, det kommer ovenfra, fra skoleeier. Likevel kan det se ut som rektor selv mener de har et ansvar, ut fra det de har svart, for at utviklingsarbeidet passer inn på sin skole. De mener de har makt til å være med i avgjørelser om hvilke områder det skal jobbes med, og også ha mulighet til å ha sine egne utviklingsområder. Det blir en slags vektstang der de to partene som har makten til å bestemme er i hver sin ende. I utgangspunktet kan vektstangen synes å være tung på at den siden der de ovenfra sitter. Rektor ser ut til å prøve å få dette til å balansere, noe som kan være en utfordrende oppgave.

Den andre dimensjonen Moos (2003) har nevnt er hvem sitt behov som legges til grunn for et utviklingsarbeid. Her er det klart at de overordnede nivåene har sitt behov for å styre skolen. Dette kommer fra politiske beslutninger og fra Utdanningsdirektoratet som har en ønsket utvikling for skolen. De siste årene har vi også blitt mer og mer internasjonal, og påvirkes av hele verden. OECD er blitt en som påvirker skolene her i Norge. Samtidig har det vært slik at skolene selv har utviklet seg, uten innvirkning ovenfra. Det har da vært et behov for å gjøre

noe, et behov som har startet innad. Enten det har vært ledelsen eller lærerne selv som har uttrykt et behov for endring, har det ofte vært rektor sin jobb å ta tak i dette på skolene. Rektorene sier ikke noe hvem sitt behov det er som styre utviklingsarbeidet, men de sier alle at det skal være et slikt arbeid, og at de er delaktige i prosessen fordi det har stor betydning for skolens utvikling at dette blir et praksisnært arbeide. Denne jobben sier rektorene i mitt datamateriale at de har. De har alle en lederrolle i dette arbeidet, selv om et par av dem nevner at dette har endret seg etter at Bergen kommune innførte sin ledelsesmodell. Det kommer videre frem at det avsettes tid til slikt arbeid hver uke på skolene. Rektorene prioriterer tid til dette og lager et system for arbeidet. Dette kan bety at de mener skolens utviklingsarbeid er et arbeid det er behov for, og som lærerne skal engasjere seg i.

Den siste dimensjonen Moos (2003) snakker om er hvor energien til å jobbe med utviklingsarbeid kommer fra. Her kan jeg bare ut fra dataene se at de snakker om at de selv får energi til å jobbe med et slikt arbeid ut fra et engasjement som kommer innenfra i skolen. Det er viktig at det blir en støttende proses innad på skolen. Ingen rektorer never dette med støtte eller eventuelt trykk ovenfra i forhold til utviklingsarbeidet, så er det vanskelig å si noe om.

Altså, rektor sin betydning i forhold til Moos (2003) sine dimensjoner i et utviklingsarbeid som jeg kan si noe om, er at rektor har en betydning i forhold til dimensjonene om makt og behov.

Videre er det Fullan (2001) sine faser i et utviklingsarbeid, som er presentert tidligere, jeg vil bruke. Disse fasene er initieringsfaen, implementeringsfasen, institusjonaliseringsfasen og spredningsfasen. Om rektor er aktiv i noen av disse, og i så fall hvordan, er noe å se på. Initieringsfasen er den fasen der det blir besluttet eller diskutert hva man skal gripe fatt i forhold til et utviklingsarbeid. Det handler mye om å lage en plan for arbeidet og å skaffe et eierforhold til arbeidet for de som skal være delaktig. Her sier alle rektorene at de er involvert i dette arbeidet. Hvem som tar initiativ til at et arbeid skal startes, er ulikt på de fem skolene. En sier at dette bestemmer rektor mye av selv, en sier at mye av dette hentes fra avdelingslederne, en sier at det er et samarbeid mellom rektor og avdelingslederne, en skole har et samarbeid mellom ledergruppen og en plangruppe og en sier at de har en mentorgruppe bestående av lærer som hjelper til i prosessen. Her kan det se ut som rektor har en ulik deltagelse i denne fasen, kanskje avhengig av hvem de samarbeider med. I implementeringsfasen kan det se ut som rektor er mer deltagende. Alle rektorene snakker om en prosess der de har en lederrolle. Flere av rektorene bruker tid med personalet i fellesskap

for å implementere nye satsingsområder. De sier at dette er for å skape bedre forståelse for at dette er viktig for skolen, og at det er for å skape et bedre eierforhold til arbeidet. Rektor sier også på noen av skolene at de har ansvaret for å føre i pennen noen planer for arbeidet. Det å lage en strategisk plan for utviklingsarbeidet er skolene pålagt av Bergen kommune. Dette arbeidet nevner noen av rektorene at de tar ansvar for selv eller i samarbeid med andre.

Den tredje og fjerde fasen sier Fullan (2001) er institusjonaliseringsfasen og spredningsfasen. Dette er de fasene som kommer etter at et utviklingsarbeid er over, eller at det har blitt en del av den daglige driften. Dette sier rektorene lite om i mine data. De sier at det er et system i arbeidet som gjør at det er en evaluering, men lite om hvordan dette gjøres. Her kan det kanskje være dårlige rutiner for evaluering, eller at fokuset faktisk er størst på prosessene og mindre på oppfølging av resultatet. Men, dette kan jeg ikke si noe mer sikkert om ut fra mine data.

Ut fra Fullan (2001) sine faser i utviklingsarbeidet har i alle fall rektor betydning for to av disse fasene, initieringsfasen og implementeringsfasen, om enn i noe ulik grad.

Disse betraktningene av data i forhold til Moos (2003) og Fullan (2001) sine teorier leder meg videre til Blossing (2012) sine fire punkter om hva som skal til for å få til en god utvikling på en skole, eller det han kaller forbedringskapasiteten. Disse er tidligere presentert i teoridelen i pkt. 2.1.2. Blossing (2012) sitt første punkt er å se på skolens infrastruktur. Skolen skal ha en struktur som støtter muligheten for gode pedagogiske debatter, ha samarbeid i ulike grupper etter som hva slag tema man skal ta opp. Dette ser det ut til at skolene har. Rektorene har alle som tidligere nevnt et system for hvordan de driver utviklingsarbeidet. Dette inneholder muligheter for denne type kommunikasjon. De sitter i grupper, de forteller hverandre om erfaringer og de reflekterer sammen. Ikke nok med at det fins muligheter, men ut fra rektors uttalelser kan det se ut som det forventes at lærerne er delaktige i dette samarbeidet. Det forventes at dette er en del av jobben til lærerne. Dette at rektorene setter av fellestid til dette arbeidet kan peke på at rektor ser dette som en viktig del av lærerens arbeide.

Blossing (2012) sier videre i sitt andre punkt at skolen må ha fokus på forbedringsprosessene. Han snakker da om denne prosessen som fire enkeltprosesser. Det som skjer ved initieringen, eller fram mot en beslutning av hva en skal jobbe med av satsingsområder, selve implementeringen der selve arbeidet skal utføres og institusjonaliseringen der arbeidet skal evalueres. Og til slutt når ny praksis skal spres utover i skolen, en spredningsfase. Om initieringen sier mine rektorer at de bruker Bergen kommune sine satsingsområder, men vil

også ha satsingsområder som er forankret i skolen praksis. De mener de har makt til å være med i prosessen om hvilket arbeid man skal satse på. De sier og at deres behov er en viktig faktor i dette arbeidet, som sagt i tidligere analyse. Ifølge Blossing (2012) vil kartlegging og analyse være viktig i denne fasen. Og det å lage en plan for arbeidet. Dette er noe som rektorene har nevnt alle sammen, så det kan tyde på at de er aktive i denne fasen av utviklingsarbeidet. Dette stemmer også med min analyse i forhold til Fullan (2001) sine faser, der rektor også er aktiv i denne fasen.

Den neste fasen, implementeringen, er og en fase som rektorene beskriver. De beskriver en kultur der lærere jobber sammen, reflekterer. Det kan synes som de har gode muligheter for et godt praksisfellesskap. Å ha et slikt fellesskap er det som Blossing (2012) også mener skal til i denne fasen av utviklingsprosessen, for å skap en god utvikling. Også i min analyse av Fullan (2001) sine faser har jeg kommet frem til at rektor har betydning her.

Det er disse to fasene i Blossing (2012) sine forbedringsprosesser som rektorene sier noe om. Institusjonaliseringsfasen og spredningsfasen har kanskje ikke vært i fokus under intervjuene. En lett kan forbinde skoleutvikling med de to første fasene, og ikke tenke på at disse siste fasene også er en del av et utviklingsarbeid, men at de er faser etter at et utviklingsarbeid er blitt en del av den daglige driften. Jeg har i min analyse som omhandler hvordan skolens utviklingsarbeid forgår, altså bare brukt de to første punktene, skolens infrastruktur og forbedringsprosess, av Blossing (2012) sine fire punkter i hans teori om hva som skal til for å utvikle en god skole.

### **Oppsummering:**

- rektorene er mest aktive i de to første fasene av et utviklingsarbeid, initieringsfasen og implementeringsfasen.
- skolene har et system eller en infrastruktur for å drive et godt utviklingsarbeid, etter Blossing (2012) sin teori om hva som skal til for et slikt arbeid
- skolene har også prosesser for utvikling, spesielt i de to første fasene som Fullan (2001) har i sine teorier, initieringsfasen og implementeringsfasen
- i initieringsfasen mener rektorene at de har makt til å være med å styre hvilket satsingsområde de skal jobbe med på sin skole, og at deres behov skal være med å styre dette

-i implementeringsfasen er rektoren den som legger de lange planene, men er også aktiv i forhold til å starte opp et arbeid med personalet

## **4.2 Rektors oppfattelse av hvordan utviklingsarbeidet implementeres**

### **4.2.1 Tilpasning av utviklingsarbeidet til skolens praksis**

Her vil jeg se på hvordan rektorene mener at skolens utviklingsarbeid tilpasses til den praksis som er i skolen fra før. Det som er veldig tydelig her er at alle rektorene har nevnt at et utviklingsarbeid må ha utgangspunkt i praksisfeltet, hvis det skal være vellykket. Rektor A sier at det handler om å utvikle noe som foregår i klasserommet, og at det må vises igjen der. Skal det bli noe som påvirker elevenes læring, må praksisen hos lærerne også endres.

*”Og vi må gjøre noe vi tror på. Og forhåpentligvis blir da dette bedre for elevenes læring”.*

Rektor B sier dette på en annen måte, at det må velges utviklingsarbeid som ligger i kjernen, satses på noe som en føler er viktig for en, og så utvikles skolen gjennom dette. Rektoren her mener det er viktig å jobbe med det nære, noe som er nært i forhold til undervisningen. Rektor C sier at det er viktig å ta utgangspunkt i den praksis som er på skolen, og rektor E sier at det skal gro opp fra praksisfeltet. Rektor A snakker om å endre bakhodemodellene, om å endre holdninger, og at dette skjer best ved å ta utgangspunkt i egen praksis. Dette er det en rektorjobb å se på, hvordan kan utviklingsarbeidet tilpasses praksisen på skolen. De to områdene må gå hånd i hånd. Det kan også være nyttig å ta inn teori og annen input fra for eksempel kommunen. Rektor A sier også at rektors rolle her har blitt litt mer perifer i forhold til lærerne etter ny modell i Bergen kommune ble innført. Rektor jobber mer med lederne enn før. Rektor B sier også at utviklingsarbeidet må ha betydning for elevens læring, og da gjennom lærernes endring av praksis. Dette arbeidet må være initiert av rektor og støttet av ledergruppen. Altså, rektor og lederne må definere hva som er nødvendig å jobbe med. Rektor C sier at det er en lederjobb å skape forståelse for utviklingsarbeidet, ikke bare informere om dette. Det er viktig for å skape et eierforhold.

*”Og da tenker vi litt sånn, det er ikke nok å informere personalet. De må ha forståelse, de må ha en aksept for det og eierskap”.*

Rektor E sier at det er rektors oppgave å synliggjøre og verbalisere behovet for satsingsområder, slik at det har effekt for elevenes læring. Å jobbe med slikt arbeid må ikke oppleves meningsløst. Lærerne må se nytte av dette arbeidet. Lederen er da et filter, og har

teft for om noe er reelt å jobbe med. Bare rektor D sier at dette med utviklingsarbeid går begge veier, at praksis påvirker utviklingsarbeidet og vis a versa. Rektor her og mener det er en rektorjobb å være i forkant, og at avdelingslederne har fått større betydning etter den nye avdelingsledermodellen i Bergen kom.

#### **4.2.2 Lederegenskaper**

Her ble rektorene spurt direkte om det var noen egenskaper de mente var nyttige å ha som rektor i forhold til å drive utviklingsarbeid. Dette ble besvart på litt ulik måte av rektorene. Rektor A sier at å bygge opp tillit og trygghet hos personalet slik at man tør å snakke (sant) sammen, er viktig for en rektor. Det å lytte og se er gode egenskaper for dette. Det å selv tørre å utfordre seg selv og også kunne feile blir viktig.

*”Det er lov å si noe feil. Det er lov å prøve seg ut. Så i et sånt trygt miljø har vi sammen mange gode tanker tror jeg”.*

Å ha kunnskap, tro og engasjement nevner rektor B som viktige egenskaper. Det er mange faktorer som må tenkes på samtidig i et utviklingsarbeid og det å tenke systemisk er viktig. Rektor C sier mer som rektor A at rektors rolle er å være tydelig på hvor vi skal, være tydelig på mål og struktur, og sier at rektoren er den strategiske lederen. Rektor D mener at det å være i forkant er en rektoroppgave. Det å få personalet med på utvikling og inspirere er ord denne rektoren bruker.

#### **Oppsummering:**

- rektorene mener det er viktig at et utviklingsarbeid må ha utgangspunkt i skolens praksis for å lykkes
- rektorene skaper motivasjon for et utviklingsarbeid
- rektorene initierer utviklingsarbeidet
- rektorene nevner egenskaper de mener er nyttige for å drive et utviklingsarbeid. Disse er ulike for de forskjellige rektorene

#### **4.2.3 Analyse av implementeringen**

I denne delen av analysen vil jeg se på Rørvik (2007) sin teori om implementering og sammenligne den med rektoruttalelser. Han sier det er tre måter å transformere et

satsingsområde på, ut fra hvor mye det skal være autentisk likt det som ideen sier, eller om det skal kunne omformes eller tilpasses den skolen det kommer inn i. Å implementere et satsingsområde kan da sees på som å se på hvordan rektorene mener utviklingsområder kan tilpasses den praksis som er i skolen fra før. Rektorene i mine intervjuer er tydelige på at utviklingsarbeidet må ha forankring i praksisen som er i skolen fra før. En slik forankring kan tyde på at det er teorien til Rørvik (2007) som sier at rektor kan bruke stor frihet til å tilpasse et satsingsområde når det skal føres inn i skolen, som er gjeldende. Satsingsområdene må i stor grad må tilpasses den praksis som er fra før. Men samtidig uttaler flere av rektorene at det er en rektorjobb å tilpasse utviklingsarbeidet til skolen, og at de to områdene må gå hånd i hånd. De sier også at lærernes praksis må endres, at det må skapes forståelse for utviklingsarbeid. Det er rektors oppgave å synliggjøre og verbalisere behovet for satsingsområdet. Slike uttalelser kan tyde på at rektorene også mener at det skal skje en endring og utvikling, og at de skal styre dette. I følge Rørvik (2007) sin modell er det da kanskje mer rett å si at det er det å implementere noe med en viss omforming og tilpasning, noe som er det som rektorene antyder at de gjør. Dette er en rolle som lett kan sette rektor i et dilemma. Dilemmaet er om rektorene klarer å balansere det med å ta hensyn til de overordnede krav som kommer om å innføre satsingsområder, med det å ta hensyn til det som foregår i skolen og bevarer den gode praksisen som er der. De som klarer dette på en god måte kan sies å ha god oversetterkompetanse.

Rørvik (2007) sier videre at rektorer som har god kompetanse som oversettere, må ha god kunnskap om sin skoles praksis. De rektorene jeg intervjuet sier ikke så mye direkte om hvilken kunnskap de har om skolens praksis. De fleste nevner imidlertid at de får mye kunnskap om dette gjennom samarbeid med avdelingslederne. Samtidig sier de at de er delaktig i den tiden lærerne bruker til erfaringsdeling, så de får i alle fall en del kunnskap om praksis gjennom lærerne i denne situasjonen. Det som da kan diskuteres er om de er nok delaktig til å klare å se hvordan satsingsområdene skal implementeres på en god måte. Det som også et par rektorer sier, er at de føler en mer overordnet rolle i forhold til praksisen etter at den nye ledelsesmodellen til Bergen kommune ble innført. Dette er vel kanskje noe som var tiltenkt da modellen ble innført og avdelingslederne fikk ansvaret for det pedagogiske arbeidet i Bergensskolen, men som kanskje vanskeliggjør rektor sin rolle i forhold til det pedagogiske arbeidet. Videre sier må rektor ha mot og styrke, fordi det kan oppstå motstand og konflikter når noe skal endres i en skole. En av rektorene sier faktisk at det å tørre å utfordre seg selv og også kunne feile, er viktig for en rektor. Å ha en slik egenskap kan sees

på som at rektor har mot. Ellers så sier ikke rektorene noe spesielt om konflikter og motstand, men de sier at det ikke er alle som alltid følger opp det som skal gjøres og at de som rektorer må bestemme og styre er nevnt.

Tolkningen blir at de i alle fall prøver å vise styrke til å gjennomføre et utviklingsarbeid. Det er viktig å stå i det, sier en av rektorene. Den siste egenskapen som Rørvik (2007) nevner er tålmodighet. Dette fordi det å endre noe på en skole tar tid. To av rektorene sier at det er viktig å lytte, og å være tålmodig. Så dette sier de selv er en egenskap de har hatt nytte av i sitt arbeid.

### **Oppsummering:**

- rektorene implementerer satsingsområder med en viss omforming og tilpasning
- de tre egenskapene, å ha kunnskap om sin skoles praksis, ha mot og styrke og å være tålmodig som Rørvik mener er viktige for å være gode oversettere, er noe rektorene har fokus på.

## **4.3 Rektor oppfattelse av i hvilken grad det benyttes lærende organisasjonsprinsipper**

### **4.3.1 Samarbeid om praksis og utviklingsarbeid**

Samarbeidet på skolene ser også ut til å ha noen likhetstrekk, slik som rektorene har presentert sin opplevelse av dette. De nevner alle to typer samarbeid, det som omfatter den vanlige praksisen og det som de kaller samarbeid om utviklingsarbeid.

Rektor A mener at lærerne samarbeider om områder de ser nytteverdi av, noe de kan bruke i morgen eller i neste uke i klasserommet. Dette gjøres ved at lærerne settes i små grupper, rundt fag og klasser. Rektor B sier at de har faglig samarbeid på trinn og faggrupper på tvers av trinn. Rektor D sier det er utveksling på klassenivå, og også erfaringsutveksling innenfor de ulike fagene, trinnvis og på tvers av trinn.

*”Og så har vi kjørt veldig på dette med erfaringsutveksling innenfor de ulike fagene. Både for å høre det har å si for noen, og inspirere de som ikke helt er der”.*

Rektor E sier og at de har faggrupper på tvers av trinn. Altså, det er ulike grupperinger av lærer som brukes for å samarbeide. Tre av rektorene sier at lærerne samarbeider om arbeidsplanen. Dette er noe de samarbeider om som påvirker praksisen deres. Alle rektorene bruker ordene erfaringsdeling og refleksjon i sin beskrivelse av arbeidet. Rektor A sier at de



reflekterer rundt praksis og deler kunnskap. At de som har felles elever settes sammen for å gjøre dette. Og at dette er det en rektoropp-gave å holde orden på. Rektor B snakker om en pålagt erfaringsdeling, om at ting vi satser på, skal snakkes om i smågrupper i fellesskap. Rektor C mener at ledelsen må legge føringer for samarbeidet, strukturere personalet, og at det har blitt en bedre delingskultur enn før. Det er viktig at lærerne ser sammenhengen mellom praksisen og utviklingsarbeidet.

*”Der har vi vært bevisst på å bruke modeller for samarbeid. Ikke bare sagt at nå skal dere samarbeide, men rett og slett styrt typen gruppearbeid vi har hatt”.*

Rektor her har brukt flere modeller for samarbeid, for å få i gang refleksjoner, som for eksempel kafémodell og dialogspill.

Rektor D sier at det varierer hvor tett lærerne samarbeider, men at det er erfaringsutveksling innenfor de ulike fagene. At det er en delingskultur, men med varierende deltagelse.

*”Det er en varierende grad av deltagelse. Ikke fysisk deltagelse, men det man bringer med seg. Erfaringsdelingen.”*

På rektor E sin skole er det en naturlig måte å jobbe på, at det gror fra praksisfeltet. Rektor her mener at det er viktig med et eierforhold, og at det må settes av tid til refleksjon. Lærerne må ikke kveles av logistikkproblemer. Det er viktig med standardisering, uten å ta fra lærerne integriteten.

#### **4.3.2 Utvikling av personalet**

Her er det snakk om to typer utvikling for personalet. Alle rektorene snakker om noe som forgår internt og noe som forgår eksternt.

Den utviklingen som foregår internt har størst fokus. Det å ha erfaringsdeling og refleksjon, dele kompetanse intern, har rektorene fokus på. Det eksterne nevnes som kurs og forelesninger. Rektor A sier at det er så mye intern kompetanse i skolen at det trengs lite utenfra. Deling internt gir mye ny kompetanse, men noe teori av og til kan være nyttig. Både rektor D og rektor B sier at de har både interne og eksterne kurs.

*”Men vi har jo mye, vi legger opp ti mye påfyll som er vårt eget”.*

Individuell kompetanse, kompetanse som skolen har behov for, ligger mer i at en samarbeider, sies det. Rektor E sier at de i tillegg til det interne har eksterne forelesere, og at

det er to måter å øke kompetansen på. Rektor C legger også mest vekt på intern kompetanse, men sier at de har utviklet en kompetanseutviklingsplan, knyttet direkte til utviklingsområdene. Og at de av og til har hentet inn forelesere, eller sendt noen på kurs.

### **Oppsummering:**

- det ser ut til å være to typer samarbeid i skolene, et om praksis og et om utviklingsarbeid
- samarbeid om praksis kan være samarbeid om arbeidsplaner
- samarbeid om utviklingsarbeid inneholder erfaringsdeling og refleksjon
- utvikling eller kompetanseheving av personalet foregår både internt og eksternt

### **4.3.3 Analyse av utvikling av en lærende organisasjon**

I denne delen av oppgaven vil jeg se på hvilket ansvar rektorer tar for å utvikle skolen som organisasjon. Som tidligere nevnt er det å utvikle skolen som en lærende organisasjon et mål for Bergen kommune. Jeg vil da se på om rektorene sier at de gjør noe som peker på at de tar et slikt ansvar. Som utgangspunkt for dette vil jeg ta for meg Peter Senge (2004) sine fem prinsipper for det å utvikle en lærende organisasjon, slik jeg har beskrevet de i teoridelen i kap.2.2.3. Jeg vil sammenligne prinsippene med det rektorene har sagt, for å se i hvilken grad rektorene benytter lærende organisasjonsprinsipper i sitt utviklingsarbeid.

Senge (2004) sier at en rektor må legge tilrette for personlig mestring, for å utvikle en lærende organisasjon. Dette handler om å skape et miljø der slike prinsipper blir praktisert, noe som igjen betyr blant annet ikke å ha obligatoriske kurs eller opplæring. Kursing skal være valgfritt. Et miljø for personlig mestring er et miljø der det er trygt å ha sine egne visjoner, og at personlig vekst verdsettes i organisasjonen. Det forventes og at status *que* utfordres. Som leder må en gå foran som et godt eksempel. Her har rektorene på ulike måter sagt at de jobber med kompetanseheving internt. De bruker ord som erfaringsdeling og refleksjon, og delingskultur eller samarbeid internt i store og små grupper. Og det er ikke bare administrering de nevner. Det er flere som sier at lærerne må vise noe av sin praksis for de andre lærerne og at de må evaluere dette i fellesskap. Dette kan tyde på at de jobber med utviklingsarbeidet i hele organisasjonen etter prinsipper om aksjonslæring som Tom Tiller (1999) sier noe om. Det er en måte å jobbe på som fremmer en lærende organisasjon. Dette er en måte å øke den personlige utviklingen eller veksten på. Det er også tydelig at rektorer utfordrer status *que*, det forventes en endring av praksis. Dette viser de ved at de sier at det

forventes at alle lærerne stiller opp i fellesskapet og er med i disse prosessene. Til og med det å gå foran som et godt eksempel er det en rektor som har vist til ved å si, at det selv å tørre å utfordre seg og også kunne feile, blir viktig.

Å utvikle mentale modeller handler om å omdanne tradisjonell planlegging til læring, og om å utvikle åpenhet. Ledere må her samles til tankeprosesser, og utvikle seg til å lede med refleksjon og granskerevner, sier Senge (2004). Rektorene skisserer prosessene som foregår i utviklingsarbeidet ganske tydelig. Her kan det se ut som de bruker mye av fellestiden på skolene til det å skape læring for sine lærere. Det å sitte sammen i grupper og evaluere tiltak de har prøvd ut i klasserommet, snakker alle rektorene om. De sier lite om at de planlegger selve undervisningen her. Så hvis rektorene klarer å gjennomføre dette slik som de sier, tyder det på at de er med på legge til rette for å utvikle mentale modeller. Når det gjelder lederne sin måte å samarbeide på, som da skal være å samles til tankeprosesser, sier rektorene mer om at de samles for å legge planer, og de mer langsiktige strategiske planene. Men, en av rektorene sier også at selve ledergruppen har en lignende prosess som lærerne har, for å utvikle seg selv som gruppe. Da kan man kanskje tenke at de har noen tankeprosesser på gang, slik at de kan utvikle seg som reflekterende ledere.

Å skape felles visjoner handler om å snakke om visjoner med sine lærere. I tillegg handler det om å skape en kultur der det utvikles personlig motivasjon og forpliktende innsatsvilje. Lærerne skal være med å skape sin egen fremtid.

Å utvikle gruppelæring sier Senge (2004) er å få til en kultur der man opptrer som likesinnede. Det å bruke dialog er viktig. Det å utvikle enkeltmenneskene i organisasjonen til å se seg som en del av et fellesskap, forstå kompleksiteten og dynamikken i en organisasjon.

Dette er noe som ikke er så lett å finne spor av ut fra et intervju, men det systematisk å ha disse fellsmøtene der alle skal være på lik linje og trekke veksler på hverandres erfaringer, kan si at rektorene legger til rette for en slik kultur.

Her går det mye på hva enkeltpersoner i organisasjonen får ut av det som det legges til rette for. Det hadde vært interessant å kunne gått i dybden her, og intervjuet noen av lærerne som jobber på disse skolene for å finne mer ut av dette.

Systemisk tenking som er det siste som Senge (2004) snakker om, er at en får egentlig bare utviklet en lærende organisasjon om en ser på eller prøver å utvikle alle disse fire omtalte områdene i en sammenheng. Da først tenkes det systemisk i en organisasjon. Om rektorene

tenker systemisk, er det vanskelig å si om noe om, uten å ha spurt om dette mere presist. Men mye tyder på at rektorene har fått med seg, hørt om eller lært om lærende organisasjonsprinsipper og har prøvd å få disse ut i sin organisasjon. Det som de presenterer, gir et bilde av at alle skolene har element av lærende organisasjonstenking i sitt utviklingsarbeid, men at de legger større vekt på noen av prinsippene.

### **Oppsummering:**

- rektorene legger opp til personlig mestring ved at de skaper et miljø der personlig vekst verdsettes. De bruker fellestid til å la lærerne vise eksempler fra sin praksis for de andre.
- rektorene gjør det mulig for sine lærere å utvikle mentale modeller og gruppelæring. De bruker fellestid til å skape læring for sine lærere.

## **4.4 Rektors oppfattelse av sin rolle i utviklingsarbeidet**

### **4.4.1 Roller i utviklingsarbeidet**

Alle rektorene har her nevnt den samme rollen som den viktigste de har i forhold til utviklingsarbeidet, nemlig det å være den som har den langsiktige oversikten. Ord som inspirasjon, motivasjon, skape involvering blir brukt av tre av rektorene når de beskriver sitt arbeid med og sin rolle i utviklingsarbeidet, mens en bruker ordet tydelighet, den siste sier noe å være samlende. Rektor A sier det på sin måte, at det å holde skolen samlet, og ha oversikt over de lange linjene er rektor sin oppgave. Rektor B sier at rektor må skape involvering og motivasjon for utviklingsarbeid, og definerer nødvendigheten av dette arbeidet. Også det å legge de store linjene sammen med avdelingslederne er en rektorjobb.

*”Så det er en utfordringsom jeg har, for å sørge for at utvikling skjer”.*

Rektor E sier og at det å skape motivasjon og drive utviklingsarbeidet er en rektor oppgave. Spesielt ovenfor avdelingslederne har rektor denne rollen.

### **4.4.2 Påvirkning på elevens læring**

Her ser jeg på om rektorene mener at deres arbeid med utviklingsarbeid har påvirkning på elevens læring. Det sier de alle at de mener at de har. Rektor C mener han gjør det ut fra at han følger utviklingsarbeidet fra første tanke og ut til elevene. Det skjer ved å være ”tett på” i prosessen blant lærerne, noe som igjen fører til tettere på elevene. Noe av det samme mener rektor E som sier at gjennom sin påvirkning, sine valg og sine strategiske valg og

prioriteringer vil elevens læring bli påvirket. To av rektorene A og D mener begge at den nye avdelingsledermodellen har ført rektor lengre vekk fra elevene og elevenes læring. Dette fordi avdelingslederne har fått det pedagogiske ansvaret og er de som har tette oppfølging i forhold til lærerne og dermed er tette på elevenes læring.

*”Fordi disse utviklingsområdene da har jo ingen verdi hvis de ikke kommer ut i klasserommet. Og da må jeg følge det helt fra den første tanken helt ut til elevene”.*

Rektor C sier at det er en viktig egenskap å være tydelig, både på mål og struktur, samtidig som man har respekt for andres meninger. Rektor D nevner og engasjement, det å vise ekte engasjement, og det å brenne for flere ting er en god egenskap. Det å få frem dette hos andre kan vel og være en egenskap. Rektor E nevner og dette med å ha respekt for forskjeller og det å være ydmyk som viktig. En må være tålmodig, stå i det. Egenskapen å lytte mer enn å snakke er og god å ha.

### **Oppsummering:**

- rektorene mener selv de har rollen som den som må lede arbeidet, ha langtidsplanleggingen og være en inspirator i oppstartsfasen
- rektorene mener de har påvirkning på elevenes læring, men noe mer perifert enn før på grunn av den nye ledelsesmodellen i Bergen Kommune som har gitt avdelingslederne det pedagogiske ansvaret.

### **4.4.3 Analyse av rektors rolle i utviklingsarbeidet**

Ut fra det som rektorene har svart ser jeg at det er to retninger de har tatt når det gjelder hvordan de har svart på dette med sine roller i utviklingsarbeidet. Den ene retningen går på det med strukturer. De sier noe om at de planlegger og må ha oversikt over det langsiktige arbeidet. Det å få på plass en strategisk plan og å få på plass strukturer i hverdagen nevnes. Dette tyder på at rektorene gjør noe av det som forventes av dem i deres rolle som rektor i et utviklingsarbeid, det å sørge for strukturer som er utviklingsorientert. Dette forventes i både Stortingsmeldinger nr. 30 og 31. Dette er også viktig i forhold til det Grøterud /Nilsen (2001) sier i teoridelen, her oppsummert som at rektor skal definere oppgaver og holde temaet varmt, og altså ha struktur på arbeidet. Den andre retningen går på dette å jobbe med personalet i forhold til å motivere for utviklingsarbeidet. Her bruker rektorene mange ord for dette. De sier de må skape involvering og definere nødvendigheten av arbeidet. De sier de må være tette på i

prosessen og vise engasjement. Det kan bety at de selv setter noen ord på arbeidet som kan tolkes som at de jobber med kulturen. Rektorene prøver å skape en kultur for utvikling. Dette stemmer også med den teorien som er nevnt i kapittel 2.3.2, der Grøterud/ Nilsen (2001) kaller dette for en støttende kultur, og at det er en del av det som tilhører rektorrollen i utviklingsarbeidet.

I teorien har jeg tidligere sett på hvilke roller rektor må ha for å få til et utviklingsarbeid, i følge Rognaldsen (2008). Han beskriver en modell som kalles Leavitts diamant, der fire områder å jobbe med blir viktige, noe som gir fire roller for rektor. Disse er rollen som strukturbygger, oppgaveløser, teknologitilrettelegger og kulturbygger. Av de fire rollene som er nevnt her, kom to av de fire frem i min tolkning, nemlig rollen som strukturbygger og kulturbygger. Leavitt beskriver disse rollene på en måte som gjør at jeg kjenner de igjen i rektorene sin måte å beskrive sine roller på. Spørsmålet er så kan stille seg er da er om rektorene legger like stor vekt på de to rollene, eller om en vektet en mer enn den andre. Dette kommer ikke klart frem i mine data.

Videre det klart at rektor har en formell rolle i utviklingsarbeidet. Dette har blitt begrunnet tidligere i oppgave, der offentlige dokumenter sier at rektor har en slik rolle. Ref. Når det gjelder den uformelle rollen, kan det se ut som rektor har noe av denne retningen også. Rektorene nevner at de vil ha et resultat av utviklingsarbeidet, et bedre læringsmiljø. Så de leder for å øke produktiviteten, om en kan kalle et økt læringsutbytte for det. Altså, rektor driver med noe instrumentell ledelse. Men det flest uttalelser som gjelder den andre uformelle ledelsestypen, den relasjonelle. Den går på å lede for å skape trivsel. Dette nevner mange rektorer i en eller annen form.

### **Oppsummering:**

- rektorene har rollen som strukturbygger og kulturbygger i et utviklingsarbeid.
- rektorene har en formell rolle og en uformell rolle. Den uformelle er mest basert på relasjonell ledelse.

### **4.5 Oppsummering av presentasjon og analyse**

Ut fra hvordan rektorene har svart og ut fra min presentasjon av dette, har jeg gjort en analyse av skolens utviklingsarbeid på fire områder. Avslutningsvis her vil jeg gi en felles presentasjon av disse funnene, eller resultatene, jeg har kommet frem til. Disse vil jeg bruke

videre i mitt arbeid med drøftingen som vil gi et mer helhetlig svar på min problemstilling som er: *Hvordan opplever rektorene ved fem utvalgte ungdomsskoler i Bergen at de bidrar i skolens utviklingsarbeid, og hvilket ansvar kan det se ut som rektorene tar for implementeringen av satsingsområder og utviklingen av en lærende organisasjon?*

### **Oppsummerende analyseresultat:**

- rektorene opplever at de er mest aktive i de to første fasene av et utviklingsarbeid, initieringsfasen og implementeringsfasen.
- skolene opplever at de har et system eller en infrastruktur for å drive et godt utviklingsarbeid etter Blossing (2012) sine teorier om hva som skal til for et slikt system
- skolene mener også at de har også prosesser for utvikling slik som Blossing (2012) ser det, spesielt i de to første fasene som Fullan (2001) har i sine teorier, initieringsfasen og implementeringsfasen
- i initieringsfasen mener rektorene at de har makt til å være med å styre hvilket satsingsområde de skal jobbe med på sin skole, og at deres behov skal være med og styre dette
- i implementeringsfasen opplever rektor seg som den som legger de lange planene, men er også aktiv i forhold til å starte opp et arbeid med personalet
- rektorene mener de implementerer satsingsområder med en viss omforming og tilpasning
- de tre egenskapene, å ha kunnskap om sin skoles praksis, ha mot og styrke og å være tålmodig som Rørvik (2007) mener er viktige for å være gode oversettere, er faktorer som er nevnt av noen av rektorene
- rektorene synes å legge opp til personlig mestring ved at de skaper et miljø der personlig vekst verdsettes i følge Senges (2004) teori
- rektorene synes å legge til rette for å utvikle mentale modeller og gruppelæring, de bruker fellestid til å skape læring for sine lærere
- rektorene opplever å ha har rollen som strukturbygger og kulturbygger i et utviklingsarbeid
- rektorene mener de har en formell rolle og en uformell rolle. Den uformelle er mest basert på relasjonell ledelse

## 5. Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg gi en drøfting av de data og den analysen som jeg har presentert. Drøftingen er delt i fire, etter de fire forskningsspørsmålene som jeg har hatt. Drøftingen vil gi grunnlaget for svaret på min problemstilling.

### 5.1 Hvordan mener rektorene at skolens utviklingsarbeid foregår

I analysen av hvordan skolens utviklingsarbeid foregår kommer det frem at det er spesielt i to av de tre fasene som et slikt arbeid skal ha, at rektorene er spesielt aktive og har utviklet noen prosesser. Den første fasen er den som foregår før et område begynner å innføres i skolen. Dette er initieringsfasen. Her er de viktigste spørsmålene hva skal en jobbe med og hvem bestemmer dette. I Bergensskolen har det som tidligere nevnt, blitt laget en Kvalitetsplan som sier noe om hvilke satsingsområder skolene skal ha fokus på. Videre prøver rektorene å oppfylle disse kravene som kommunen har kommet med, men ønsker også en utvikling som har rot i skolens praksis. Å jobbe med satsingsområder på en slik måte kan fungere godt, i alle fall om de satsingsområdene som komme utenfra samsvarer med det som er ønskelig inne i skolen. Rektor får da en grei jobb med innføring i forhold til motstand. Hvis det ikke slik at disse satsingsområdene passer inn i skolen sin praksis, kan dette gi problemer for rektor, og styringen av arbeidet blir vanskeligere. Rektor må da velge strategi og kan komme i et dilemma. Rektor må velge hva som skal tas hensyn til. I min analyse ser det ut til at rektor mener de har makt til å styre prosessene om hva slags utvikling skolen skal ha, slik at det tilpasses skolens egen praksis.

Rektor er skolens øverste pedagogiske leder og som en del av dette skal rektor ta hånd om skolens utviklingsarbeid. Det betyr å legge planer og å støtte opp under dette arbeidet på sin skole. I analysen ser jeg at skolene har et system for å jobbe med utviklingsarbeid, så det kan se ut som det er en struktur for å jobbe med utviklingsarbeid på plass i skolene. I følge Fuglestad og Lillejord (1997) er det også nødvendig å lede og initiere refleksjons og læringsprosesser i skolen om en er pedagogisk leder. Dette gjør at rektor også må skape kultur for å få til et godt arbeid med utviklingen. I analysen kommer det ikke noe særlig frem hvordan rektor gjør denne jobben, men at rektor har fokus på hvordan dette skal gjøres, kommer frem fordi mange rektorer snakker mye om viktigheten av å ha en utvikling som er praksisnær. Rektor ser ut til å drive med transformativ ledelse nå det gjelder å initiere et satsingsområde. I alle tilfelle vil det være viktig at rektor har så god kunnskap som mulig om sin egen organisasjon og skolen praksis. Å få en slik kunnskap kan gjøres på mange måter,



men det er viktig at det er et system for hvordan rektor skal skaffe seg en slik innsikt. I Bergen kommune er det daglige pedagogiske ansvaret overlatt til avdelingslederne, og de skal bruke skolevandring som metode for å få dette til. I Bergen kommune er det da viktig at lederteamene fungerer godt, slik at rektor får den nødvendige informasjonen om skolen sin fra avdelingslederne. Hvis det er slik, vil rektor lettere både kunne jobbe med skolekulturen for å få en kultur som er endringsvillig. Og også gi signaler til sitt overordede ledd, skoleeierne, om hva som rører seg i skolen. Rektor har et ansvar for å jobbe både innad og utadrettet for å sikre skolen en god utvikling. Hvis rektor klarer å være en slik katalysator, vil det å velge riktig utviklingsarbeid gå bedre.

Den andre fasen rektor er aktiv i, er implementeringsfasen. Her er rektor med å starte opp arbeidet, sier analysen. Det at rektor er med i en oppstart av et arbeid, er viktig i forhold til den videre utviklingen av arbeidet. Rektor viser da at dette er et viktig arbeid til sitt personale ved å prioritere å være aktiv i en startfase. Det at en leder bryr seg om et utviklingsarbeid og viser det til sitt personale, betyr mye for innsatsen og motivasjonen til personalet for et slikt utviklingsarbeid. Å være aktiv for rektor gjelder jo også når arbeidet skal følges opp, noe som rektorene sier at de gjør, men ofte mer perifert enn ved selve oppstarten. Her ser det ut til at det er planarbeid og strukturarbeid som er i fokus, mer enn å bygge opp relasjoner og å jobbe med kulturen.

De to siste fasene, institusjonaliseringsfasen og spredningsfasen, sies det lite om. Dette kan bety at rektorene ikke har så sterkt fokus i disse fasene. For å si noe mer om det må dette undersøkes nærmere, kanskje som tema for et dybdeintervju eller en spørreundersøkelse. Det ser altså ut til at utviklingsarbeidets har fått noen strukturer i Bergensskoler og at det fungerer veldig likt på skolene, slik som rektorene ser det. Det er et arbeid som bygger på en forventning om at skolens egen praksis har stor betydning for hvordan skolen skal utvikle seg, som igjen kan tyde på et utviklingsarbeid der personalets eierforhold er viktig. I den norske skolen i dag er det to retninger på hvordan man skal lede et utviklingsarbeid som konkurrerer. På den ene side skal det være frihet og medansvar i arbeidet, på den andre siden skal noen styre og ha kontroll på at ansvaret blir tatt. Dette gir to retninger som kan gi et dilemma for rektorene å forholde seg til. I ytterste konsekvens blir det å ta hensyn til de menneskelige relasjonene og tilliten til at jobben blir gjort på den ene siden. Dette kan sees på som å jobbe etter lærende organisasjonsprinsipper. På den andre siden blir det å jobbe målstyrt og å underlegge seg evalueringer og kontroll. Dette kan sees på som New Public Management-retningen (NMP) (Langfeldt, 2008:194). NMP er en retning å styre på som har

markedstenking i bunnen, og som har bredt seg utover de siste 20 årene. Dilemmaet til rektorene blir da å utvikle gode skolekulturer, samtidig som en skal kontrollere at det blir et godt resultat. I analysen ser det ut til at utviklingsarbeidets struktur i mine skoler i Bergen legger mest opp til den første retningen, altså etter lærende organisasjonsprinsipper. Dette kan kanskje også stemme med det at rektorene hadde lite fokus på oppfølgingsfasen eller institusjonaliseringsfasen. De var mest opptatt av å innføre og utvikle arbeidet, og ikke av å si hvordan de sørget for å holde på en utvikling. Noe som kan vanskeliggjøre situasjonen for rektorene i Bergen kommune er at skoleeieren har innført et målsystem etter New Public Management-modell, samtidig som det står i Kvalitetsmeldingen at lærende organisasjonsprinsipper skal gjelde. Å forholde seg til to slike systemer som står for to ulike retninger, er noe som rektorene kan oppfatte som et dilemma. Rektor kan altså lett stå i noen dilemmaer i forhold til hvordan et utviklingsarbeid skal foregå. Spørsmålet blir videre hvordan skal rektor skal legge opp arbeidet for at det skal gjøres på best mulig måte.

Ut fra Bergs friromsmodell som er nevnt under teoriene, finnes det et handlingsrom eller frihet til å bestemme hvordan prosessene skal forgå i skolen, for rektor. I en skole begrenses friheten av de ytre rammene, som Berg kaller styring av og i skolen. Disse ytre rammene er de pålagte formelle dokumentene og den tradisjon som finnes i skolen og samfunnet. Rommet innenfor de ytre grensene blir ikke helt utnyttet fordi det finnes noen indre grenser, som Berg kaller ledelse i og av skolen. Disse er de formelle oppgavene og skolekulturen. I mellom disse to grensene er det Berg kaller skolens eller rektors handlingsrom. Hvordan rektor opplever dette handlingsrommet er avhengig av hvordan rektor forholder seg til de ytre rammene, styringen, og hvordan rektor driver sin ledelse i skolen, de indre rammene. Hvis rektor opplever at handlingsrommet finnes, er det et godt utgangspunkt for utvikling og bedre kvalitet i skolen. Dette kan sees i sammenheng med de dilemma som jeg har nevnt at rektor kan få i et utviklingsarbeid. Oppfatter rektorene at de har et handlingsrom når de står i et krysspress, for eksempel når de skal velge satsingsområde eller modell for arbeidet, vil de kunne ta avgjørelser som tilpasses skolen og det kan gå bedre med utviklingen i skolen. I analysen kan det se ut som rektorene faktisk mener at de har et visst handlingsrom, noe som er positivt for skoleutviklingen i disse skolene.

## **5.2 Tar rektor ansvar for implementeringen**

I analysen kan det videre tolkes slik at rektor sin implementering av satsingsområder skjer ved å tilpasse dette til den praksis som er i skolen. Satsingsområdene sine ideer blir til en viss grad

omformet når de skal settes ut i livet i skolen. Det skjer en oversettelse. At det skjer slik kan det være flere årsaker til. Som jeg har pekt på tidligere kan dette skyldes at rektor står i et dilemma, mellom det som blir forventet ovenfra og det som forventes innenfra i skolen. En slik årsak kan det tyde på er tilfelle blant rektorene som jeg intervjuet. For å løse dilemmaet tilpasser rektorene ideen som skal implementeres til noe som passer bedre inn i sin skole, enn det som var ideens utgangspunkt. Rørvik (2007) peker også på andre muligheter for at dette kan skje. En leder må selv jobbe aktivt med utviklingsarbeidet. En slik jobbing skaper motivasjon og viser at skolen satser på et område. Hvis rektor distribuerer noe av en slik aktivitet til andre i organisasjonen kan resultatet bli at utviklingen ikke blir så god. Kritisk suksessfaktor, kaller Rørvik (2007), det når oversettelseskompetansen eller translatørkompetansen gis til andre. Rørvik (2007) peker også på at oversettelse kan være vanskelig når praksisfeltet er komplisert. Dette kan skje når leder ikke har nok kunnskap om organisasjonen, eller rett og slett kommer utenfra. Rektorene som jeg intervjuet sa noe om at andre hadde oppgaver eller roller i utviklingsarbeidet. I hvilken grad rektor da har distribuert jobben som oversetter er vanskelig å si, men kan antydes. I alle fall kan en si at skolen er en kompleks organisasjon, men om det har ført til at rektorene har implementert satsingsområder som tilpasses skolens praksis er vanskelig å si. En annen kritisk faktor kan være at det mangler konkrete, lokale versjoner av den ideen som skal implementeres. Her kan et eksempel fra Bergensskolen de siste årene belyse dette. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet ble skolene i Bergen overlatt til å lage sine egen lokale læreplaner. Det kom ikke noe annet enn ideen om at det skulle lages lokale læreplaner fra sentralt hold. Det var opp til skolene hvordan de skulle jobbe med dette og utforme resultatet. Det å jobbe med dette lokalt var begrunnet med at skolen skulle få et eierforhold til planene. Planene ville kanskje bli brukt som et viktig redskap og ikke lagt i en skuff. Ideen var nok god, men det viste seg at å jobbe med slike planer ble et vanskelig utviklingsarbeid for skolen. Skolene hadde kanskje ikke nok kompetanse til å lage konkrete, lokale versjoner, og i ettertid har det kommet eksempler på hvordan slike planer kan være, fra de som hadde ideen, Utdanningsdirektoratet.

Rørvik (2007) sier videre at det å oversette utviklingsideer til praksis krever transformasjon eller oversettelseskompetanse, og at den må være god for at et arbeid skal lykkes. I min analyse har rektorene noen av de egenskapene som Rørvik (2007) mener skal til. Det å ha innsikt i sin egen skole har rektor sagt noe om at de har. Å ha en slik innsikt er viktig for å kunne få et så lite dilemma som mulig for rektor i forhold til lojalitet mellom de som vil innføre utvikling utenfra og de som er inni skolen. Praksisinnsikt er noe rektor kan ha for å

bedre et utviklingsarbeid. Rektorene sier også at de har mot og styrke, og at de er tålmodig. Spørsmålet er om rektorene er bevisst sin kompetanse som oversettere, og om de vet at dette skal til for å bedre et utviklingsarbeid. I følge Rørvik (2007) har det vært alt for lite fokus på hvilke egenskaper som er viktige for en rektor. Så her trengs det kanskje mer kunnskap om området, og da en mer systematisk opplæring, noe som kan knyttes til rektorutdanningen som nå opprettes over hele landet.

Videre til spørsmålet om rektor tar ansvar for implementeringen. Her vil jeg se litt nærmere på det med ansvar og ansvarlighet. Når noen skal ta et ansvar, må det være noen som styrer (Langfeldt, 2008). Den ansvarlige, her rektor, må stå til ansvar for skoleeiernivået. Som tidligere nevnt kan ansvar sees i sammenheng med frihet i prosesser og måling av resultater. Resultatet som her kan måles kan da være om et utviklingsarbeid faktisk har blitt implementert med suksess. Å måle en suksess kan være vanskelig, men forskerne Hopkins og Blossing (2012) sier noe om at skolen ikke er så god på å få til et utviklingsarbeid. Dette kan stemme med analysen som sier at rektor tilpasser implementeringen til den praksis som er i skolen fra før. Altså, rektor tar på en måte ansvaret for implementeringen i forhold til de som styrer utviklingsarbeidet ovenfra, siden de alle jobber med Bergen kommunes utviklingsområder. I tillegg ser det ut til at de tar et ansvar for den praksis som er i skolen fra før. De oppfyller noen forventninger nedenfra. Men, likevel skjer det noe i prosessen med utviklingsarbeidet som gjør at resultatet ikke alltid blir som forventet.

### **5.3 Tar rektor ansvar for utviklingen av en lærende organisasjon**

Rektorene nevnte ikke ordene lærende organisasjonsutvikling i sin omtale av skolens utviklingsarbeid. Men ut fra de sagt om dette arbeidet har jeg likevel funnet noen tegn på at de benytter seg av slike prinsipper når de jobber med skolens utviklingsarbeid. Det er tre av prinsippene som Senge (2004) har som utgangspunkt for å utvikle en lærende organisasjon som jeg kan se at rektorene mener de bruker i sitt arbeid. Disse er personlig mestring, utvikling av mentale modeller og gruppelæring. Alle disse prinsippene har i seg at det skal være et samarbeid mellom mennesker. I følge Roald (2010) er det å få til en lærende organisasjon innebefattet å legge til rette for samarbeid, noe som rektorene var opptatt av. Samarbeidet er viktig for å oppnå personlig mestring. Å oppnå personlig mestring kan bety at en skaffer seg en oversikt den komplekse helheten i skolen og slik lettere kan finne ut hvordan en skal klare å nå målene som settes for skolen. Også for å utvikle mentale modeller trengs samarbeid. Det å utvikle slike modeller krever at en løfter frem sine forestillinger om hvordan

skolen er og fungerer, og da først kan en se om dette er noen gode modeller eller om de skal endres. For å få til disse to prinsippene er det ikke nok å samarbeide. Videre sier Roald (2010) at rektor må sørge for at drøfting og utprøving, slik at det kan bli handling. Ellers kan de mentale modellene stå i veien for en god utvikling. Å sørge for en slik mulighet er noe rektorene har lagt vekt på. At samarbeid trengs for å få til en gruppelæring sier seg vel selv. Utfordringen for rektorene er at de kan legge til rette for disse lærende organisasjonsprinsippene, men hvordan personalet engasjerer seg og delaktig i disse prosessene er vanskeligere å styre. Her må kunnskap om personalledelse være en viktig faktor. Å ha en god personalledelse gjør at rektorene kan klare å få til et eierforhold til utviklingsarbeidet, og en lojalitet til at deltagelse. Det er snakk om å få til en kultur for læring, der åpenhet og tillit er noe som må utvikles. I følge Senge (2004) fins det to typer åpenhet, den deltagende, som er å si hva man mener og den reflekterende, som er å se sine egne meninger i forhold til andres og kanskje endre den om nødvendig. Først når vi er klar over begge disse typene åpenhet og får utviklet disse, kan en lærende organisasjonsutvikling foregå. I følge Senge (2004) er de fleste ledere ikke klar over at disse ferdighetene kan utvikles, og at det kreves tålmodighet og utholdenhet. Nå er det slik at et par av rektorene har nevnt den egenskapen de har hatt bruk for i utviklingsarbeidet er tålmodighet. Det kan jo være bevisst eller ubevisst, og om det har noe med sammenhengen med at rektorene prøver å utvikle åpenhet i organisasjonen er vanskelig å si. Å utvikle tillit er et langsiktig arbeid. Det krever også god personalledelse, der samhandling og dialog er gode redskaper. Det at rektorene sier noe som gjør at det kan se ut som at de tilrettelegger for lærende organisasjonsprinsipper, kan også bety at de har kunnskap om hvordan dette skal gjøre eller det er bare ord de bruker. En slik kunnskap kan fås fra flere områder. Både i media, litteratur og opplæring har dette vært på agendaen. Det er lett å snakke om dette om en er litt oppdatert om skole og utvikling. Hva som skjer i praksis, kunne en ha funnet noe mer ut om ved å snakke med de som er lærere i disse skolene.

Videre er det et spørsmål om rektorene tar ansvar for en utvikling i skolen som bygger på lærende organisasjonsprinsipper. Ansvarlighet er et begrep som også er brukt i forhold til å implementere et utviklingsområde. I forhold til det å ta ansvar for å utvikle en lærende skole kan det se ut som rektorene gjør det i stor grad. De beskriver et utviklingsarbeid som tyder på dette, så de har nok en intensjon om at dette er noe de skal få til. De som vil ha en slik utvikling er staten, ved sin opprettelse av Utdanningsdirektoratet som sin forlangende arm, som produserer Stortingsmeldinger som sier noe om hva som er ønsket utvikling i skolen. Det

ser ut til at rektorene er oppdatert på at det å utvikle en lærende organisasjon er en ønsket styring, og de prøver å finne gode prosesser for å få dette til. Rektorene har frihet til å velge sine prosesser for hvordan arbeidet skal foregå. Det som er viktig er da å ha noe kunnskap om hvordan slike prosesser skal fungere. Da trengs det kompetanseutvikling for rektorer innenfor dette området.

Hvordan en skal måle om det faktisk skjer en ønsket utvikling, er ingen enkel sak. Det skjer jo en del målinger av resultater i skolen. Både eksamenskarakterer, nasjonale prøver og andre evalueringer. Disse egner seg best til å måle målbare ting. Men skolen jobber med så mye mer enn det som er målbart. Hvordan kan en måle for å få et større bilde av det som skjer? I Bergen kommune har det de tre siste årene foregått noe som kalles en Fagoppfølging. Det er fagavdelingen ved kommunalavdeling skole som har et besøk en dag på hver skole i kommunen. Der er det et møte med skolens ledelse som skal presentere skolen sin. I møtet tas det opp hvordan det går med ”tellingene” og så må skolen stå for ”fortellingene”, og da i forhold til Bergen kommunes utviklingsområder. Her får fagavdelingen innblikk i hvordan skolene jobber med utviklingsområdene og kanskje se hva slags resultat de har gitt.

Etterpå blir utarbeidet en oppfølgingsplan. Dette kan være en måte å ”måle” på om skolen får den ønskede utviklingen på. Dette kan vel også kalles en kontroll av resultater, men er i alle fall noe mer siden det her legges opp til dialog og samarbeid om vider arbeid.

#### **5.4 Hvilken rolle har rektor i utviklingsarbeidet**

Ut fra analysen har rektor rollen som struktur og kulturbygger. Dette er roller som krever mye av en rektor. Det forventes da at rektor skal legge til rette for et system og et miljø som skal fungere for å få til en god utvikling. Det blir da viktig å ha en filosofi som er forpliktende og engasjert. Rektor må selv ha en slik filosofi, der lederstilen og kommunikasjonen må tilpasses filosofien (Johansen, 2008). Rektor må jobbe med sitt eget syn på verdier og sine handlinger (Dale, 1997). Eksempelets makt må råde. Rollen rektor må ta for å få til en slik utvikling vil være å skape forpliktelser i personalet for å jobbe med en utvikling. Rektor må da sørge for gode strukturer og intern opplæring. Det å sette personalet sammen i gode grupper blir viktig. Teamtanken må gjelde. Kommunikasjonen må endres fra vertikal til horisontal, sier Johansen (2008). God kommunikasjon med tilbakemeldinger virker positivt. Oppsummert må altså rektor ha fokus på utvikling, intern og ekstern opplæring og jobbe med relasjoner for å få forpliktelse inn. I analysen er begge rollene, både rollen som struktur og kulturbygger, nevnt som roller som det ser ut til at rektorene har. Spørsmålet er om det legges det like mye vekt på

begge. Rektorene i dag har mange roller de skal fylle. Det kan være vanskelig å få tid til alle. Det kan være at det skjer en prioritet av hvilken rolle en tenker betyr mest. Hvis en skal prioritere ser det ut til at det er størst mulighet for å lykkes hvis en jobber mest med kulturen (Rognaldsen, 2008). Skolekulturen er en kritisk faktor (Berg, 1999). For å jobbe med skolekulturen må rektor ha en relasjonell forståelse av ledelse. Hvis rektor klarer å spille på den samlede kompetansen og får elevene og lærerne til å ta ansvar, er sjansen for å lykkes stor. Rektor driver da distribuert ledelse, og må tilpasse rollen sin til de prinsipper som her er nevnt.

Det å jobbe med kulturen er også noe som Grøterud og Nilsen (2001) har fokus på. De peker på fire faktorer som fellesskap, stabilitet, homogenitet og kommunikasjon som viktige å ha fokus på når en skal bygge en skolekultur. Om rektorene har det kan ikke analysen si noe i detalj om, men den sier at rektorene driver uformell, relasjonell ledelse. Og til tross for at rektor har mange roller ser det altså ut til at rektor prøver å prioritere å ta rollen som struktur og kulturbygger i et utvikingsarbeid.

## **6. Avslutning**

Avslutningsvis vil jeg her gi et svar på min problemstilling som er: *Hvordan opplever rektorene ved fem utvalgte ungdomsskoler i Bergen at de bidrar i skolens utviklingsarbeid, og hvilket ansvar kan det se ut som rektorene tar for implementeringen av satsingsområder og utviklingen av en lærende organisasjon?*

Jeg vil ta utgangspunkt i svarene på mine fire forskningsspørsmål, mine analyser og drøftinger, for å besvare på problemstillingen.

Ut fra svar på det første spørsmålet som sier noe om hvordan rektorene opplever at arbeidet forgår på skolen sin, og det fjerde spørsmålet som sier noe om rektors rolle i dette arbeidet, kan jeg si noe om hvordan rektorer ved fem utvalgte ungdomsskoler i Bergen mener at de bidrar i skolens utviklingsarbeid. Rektorene mener de bidrar i to faser i arbeidet, i initieringsfasen og implementeringsfasen. Deres bidrag mener de er å bruke sin makt til å styre hvilke satsingsområder det skal jobbes med. De bidrar videre med å legge planer for dette arbeidet, og lage en struktur for å få det gjennomført. De bidrar som strukturbyggere. Rektorene bidrar også som kulturbyggere ved å legge tilrette for å skape en kultur for utvikling. Dette mener rektorene skjer ved at de bidrar til motivasjon for arbeidet ved å være aktive i oppstarten av et slikt arbeid. De tar også en uformell og relasjonell rolle i forhold til

sitt personale, noe som er et bidrag til å skape en god kultur, som igjen er et bidrag i et utviklingsarbeid.

Videre er det svar på forskningsspørsmål to, som er hvordan er implementeringen av nye utviklingsområder, som gir grunnlag for å si noe om i hvilken grad rektorene tar ansvar for implementeringen. Her er svaret at rektorene tar et slikt ansvar. De står til ansvar for at skoleeier sine utviklingsområder blir implementert i skolen. Men de står også til ansvar for at skolen får utviklingsområder som er nyttige for dem. Dette ved at de tilpasser implementeringen til skolens praksis.

Det er forskningsspørsmål tre, som er i hvilken grad benyttes lærende organisasjonsutviklingsprinsipper i utviklingsarbeidet, sine svar som sier noe om rektorene tar ansvar i forhold til å utvikle en lærende organisasjon. Dette kan se ut til å skje i noen grad. Det er tre av fem lærende organisasjonsprinsipper som kan gjenkjennes i det rektorene sier om sitt arbeide. Det er å legge opp til personlig mestring, å utvikle mentale modeller og å legge til rette for gruppelæring.

Svaret på min problemstilling er ikke noe som er generaliserbart, men kan kanskje gi noe informasjon som kan være nyttig for andre som er nysgjerrige på hvordan en kan få til et bedre utviklingsarbeid. Svaret er jo også i noe grad påvirket av meg som har foretatt denne studien. Min bakgrunn som lærer og skoleleder har påvirket de valg som er gjort underveis, både når tema, problemstilling og forskningsspørsmål ble valgt. Jeg har i hele prosessen prøvd å følge god skikk for hvordan en skal jobbe med en kvalitativ forskningsundersøkelse. Men det å skulle tolke hva fem rektorer legger i sine ord og foreta en analyse og drøfting av dette, vil også være avhengig av den som foretar tolkningen. Til tross for mange valg og påvirkningsmuligheter, har det vært et spennende arbeid å foreta en kvalitativ undersøkelse med fenomenet rektorene sin opplevelse av sitt skoleutviklingsarbeid som tema. Det å høre om hvordan rektorene oppfatter og opplever sin hverdag innefor dette temaet har vært nyttig for meg som skoleleder. Det har gitt meg større kunnskap og trygghet i mitt eget arbeid. Men det har også gitt meg innsikt i at dette er et stort tema, som jeg fremdeles vet lite om.

Innledningsvis har jeg nevnt to forskere som har gjort studier av skoleutvikling, Hopkins og Blossing. De fant ut at det ikke var så god effekt på undervisningen som en skulle tro, selv om det ble satset på å jobbe med skoleutviklingen. De mente at oppfølgingsfasen var for dårlig, slik at utviklingen stanset opp. Dette kan stemme med min lille forskning som sier at rektor er mest aktiv i de to første fasene i et utviklingsarbeid. Videre mente de at fokuset var for mye



på det å utvikle organisasjonen, og for lite på lærer og elevrollen og undervisningen. I mitt resultat er det også lagt stor vekt på utviklingen av en lærende organisasjon. Jeg har selvsagt ikke noe grunnlag for å si noe om hvordan rektorene jeg intervjuet sitt arbeid med utviklingsarbeidet har påvirket undervisningen og elevenes læring i deres skoler. Dette kunne vært spennende å se nærmere på. Underveis i studiet har det selvsagt dukket opp mange flere problemstillinger som jeg ikke har fått svar på og som kunne vært grunnlag for videre arbeid. Det synes sant som noen sier, at jo mer en får innsikt i, jo mindre vet en. En mulighet er å intervju de samme rektorene på nytt, med mer spesifikke spørsmål. Å gjøre dette ville ha spisset noen av de relativt store områdene jeg har tatt opp i mine studier. Jeg kunne også ha tatt for meg andre nivå i skolesystemet for å få et mer realistisk bilde av det som rektorene har sagt noe om. Ved å intervju eller spørre skoleeier eller lærer om det samme temaet som jeg har spurt rektorene om, kunne jeg ha fått et riktigere bilde av det som skjer. Min oppgave kan være et utgangspunkt for mange andre spennende studier, det er mye uavklart innefor området skoleutvikling og ledelse.

Temaet utvikling og ledelse er et relativt nytt område innenfor skolen., men et område som har kommet sterkt inn i skolen de siste årene, også i Norge. Spesielt etter at vi har vært med i internasjonale tester som Programme for International Student Assessment (PISA), og flere andre tester som har plassert oss et godt stykke nede på en rangeringsskala. Debatten om hva som er viktig i skolen er løftet frem og et dilemma om hvordan skolen skal være kan oppstå for de som skal lede skolen. Å vite om det er behov for endring, og i så fall hvilken endring det skal være, og ikke minst hvordan en så skal få det til, er et komplisert område. Her er det veldig viktig å få mer kunnskaper om emnet, så forskning innenfor emnet må prioriteres fremover, slik at vi kan finn ut hvordan vi kan endre vår tiltenkte tenkemåte.

*Endring forutsetter at vi er i stand til å bryte vanens blikk.*

*Den største hindringen mot endring og utvikling er den tiltenkte tenkemåte.*

*Gorbatsjov (Rognaldsen, 2008)*

## Litteraturliste:

- Andreassen, Roy A., Irgens, Eirik J. og Skaalevik, Einar M.(2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Andreassen, Roy A., Irgens, Eirik J. og Skaalevik, Einar M.(2006): *Skoleledelse, betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Bjørnsrud, Halvor (2005): *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Befring, Edvard (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*.Oslo: det Norske Samlaget.
- Blossing, Ulf m.fl. (2012): *Utvikling av skoler. Prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dahl, TH. (2004): *Skoleledelse i endring*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Einarsen, Ståle og Skogstad, Anders (2005): *Den dyktige medarbeider*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of change*. San Francisco: Jossey Bass
- Grøterud, Marit & Nilsen, Bjørn S. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Hargreaves, Andy (1994):*Samarbeid og påtvunget kollegialitet. Trøstedrikk eller giftbeger?* Oslo: Gyldendal ad Notam.
- Imsen, Gunn(1999): *Lærerens verden*". Oslo: Tano Aschehoug.
- Irgens, Eirik (2007): *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, Jon-Arild og Olsen, Bjørn (2008): *Positivt lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, Jon-Arild og Olsen Bjørn (2008): *Skoleledelse - Skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, Gustav E.(2006): *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleivan, Berit (2002): *Kommunal skolepolitikk i ulike styringsmodeller*. HBO-rapport 13/2002. Høgskolen i Bodø.
-

Kirke, utdannings og forskningsdepartementet (2007): *Kunnskapsløftet. LK-06*. Oslo: UDIR.

Kunnskapsdepartementet (1990-91): *Stortingsmelding nr.37, Om organisering og styring av utdanningssektoren*. Oslo: KD

Kunnskapsdepartementet (2003-2004): *Stortingsmelding nr.30, Kultur for læring*. Oslo: KD

Kunnskapsdepartementet (2007-2008): *Stortingsmelding nr.31, Kvalitet i skolen*. Oslo: KD

Kunnskapsdepartementet (2009-2010): *Stortingsmelding nr.19, Tid for læring*. Oslo: KD

Kunnskapsdepartementet (): *Stortingsmelding nr.22,*. Oslo: KD

Langfelt, Elstad & Hopmann, Stefan (2008): *Ansvarlighet i skolen*. Fagernes: Valdres trykkeri

Larsen, Erik (2011): *Gjør det en forskjell? En evaluering av samspillmetoden Dialog*. Bergen: Sigrid Hviding Kommunikasjon.

Lillejord, Sølvi (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Moos, Lejf (2003): *Pædagogisk ledelse*. Denmark: Børsens forlag

Møller, Jorunn (2009): *Bedre skole nr.1. Tidsskrift for lærer og skoleledere*. Utdanningsforbundet.

Møller, Jorunn (2009): *Delrapport om ansvarliggjøring*. ILS-rapport. ILS hjemmeside.

Møller, Jorunn og Ottesen, Eli (2011): *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn (2005): *Skoleundersøkelsen*. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 14 (2004): *Frihet under ansvar*. Oslo: dep.

Nordhaug, O (2002): *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Univesitetsforlaget

NTNU (2008): *Skolen mellom politikk, administrasjon og pedagogikk. Kompendium 4, skoleledelse*. Trondheim.

Postholm, M. B (2010). *Kvalitativ metode. En innføring av fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Ringdal, Kristen ( 2007): *Enhet og mangfold*. Bergen: John Grieg AS

---

Rognaldsen, Svein (2008): *Skoleutvikling. Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske leder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rørvik, Kjell Arne (2007): *Trender og translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Senge, Peter M. (2004): *Den femte disiplinen. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Steen-Olsen, Tove og Postholm, May-Britt (2009): *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Stjernstrøm, Else: *"Aksjonsforskning og aksjonslæring - skolelederens nye muligheter"*.

---

Tiller, Tom (1999): *"Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen"*. Kristiansand. Høyskoleforlaget  
Forespørsel om intervju for bruk i masteroppgave:

Hei!

Jeg holder på med en mastergradsoppgave i skoleledelse ved NTNU, med tema skoleutvikling.

Min veileder er Cecile Haugen, som er ansatt ved avd. for lærerutdanning ved NTNU. Hun kan kontaktes pr.mail: [cecilie.haugen@plu.ntnu.no](mailto:cecilie.haugen@plu.ntnu.no) eller tlf.73590459.

Målet med oppgaven er å finne ut hvordan skoleledere i Bergen Kommune mener de bidrar med i jobben med å utvikle skolen sin, og da spesielt i forhold til skolens satsingsområder.

I denne forbindelse trenger jeg noen skoleledere (ca.6 stk.) som informanter. Jeg håper at du har mulighet til å være en av disse.

Jeg regner med at intervjuet tar ca. 45 min, og det er ønskelig at det blir tatt opp på bånd. Opptaket blir behandlet konfidensielt og evt. navn vil bli anonymisert i alle publikasjoner. Opptaket og transkripsjoner blir slettet etter at oppgaven er avsluttet. Prosjektet avsluttes 10.06.12.

Det er frivillig å være med på undersøkelsen, og det er lov å trekke seg ut når som helst, og uten å oppgi grunn.

Gi et ord tilbake om dette lar seg gjøre, så ringer jeg for nærmere avtale.

Håper på positiv respons.

Mvh

Siss Pedersen

Avd.leder -Lynghaug skole

Tlf.55153714 (jobb)/ 41417546(mob)

**Intervjuguide:**

**Kan du si noe om hvordan utviklingsarbeidet (eller arbeidet med satsingsområdene) foregår på din skole?**

1. På hvilken måte jobbes det med satsingsområder?
2. Hvem jobber med dette?
3. Hvordan ”spres” utviklingen utover i skolen?

**Hvordan oppfatter du deg selv og din rolle som leder i dette arbeidet?**

1. Hva gjør du som leder i fht. dette arbeidet?
2. Hvilken rolle mener du at du har som skoleleder i dette arbeidet?
3. På hvilken måte kan du som leder ved å jobbe med skolens utviklingsarbeid påvirke elevenes læring?

**Hvordan påvirker skolens utviklingsarbeid den praksis som er i skolen din fra før?**

1. På hvilken måte synes du som leder at nye satsingsområder skal tilpasses skolens praksis?

**Hvilke egenskaper mener du at du har nytte av arbeidet med utviklingsarbeid?**

1. På hvilken måte må du som leder opptre for å la personalet få et eierforhold til utviklingsområder?

**Hvordan ivaretar skolen utviklingen av praksis hos personalet?**

1. Hvordan er utviklingen av personalet tatt vare på?  
(kurs/samarbeid)
2. Hvordan ser personalet på det å planlegging i fht. å jobbe med skolens utviklingsarbeid ?
3. Hvilket eierforhold tenker du at personalet har for å utvikle seg selv og skolen?

**Hvordan ivaretar skolen samarbeid om praksis hos personalet?**

1. Hvordan mener du at personalet samarbeider om sin praksis?
2. Hvordan mener du at personalet samarbeider om skolens utviklingsarbeid?

**Kan du si litt mer om noe?**

**Forstår jeg deg rett?**

**Kan du utdype?**

## Meningsfortetning og kategorisering:

1. Hvordan foregår utviklingsarbeidet i skolen i Bergen Kommune?		
Kategori	Skoler- rektor	Datagrunnlag
Utviklings- arbeid	A	<p>Der jeg har kommet nå, fins det ikke plangruppe, sånn at de som driver utviklingsarbeidet det er ledelsen, avdelingslederne og ledelsen. Sånn at det er litt nytt fro meg, det at hele utviklingsarbeidet er på en måte ledelsen sitt ansvarsområde. Så har jeg snakket litt med avdelingslederne om hvordan plukker vi opp, hvilke ideer vi plukker opp, og da handler det om å bruke de første arenaene som er der. På den skolen blir det da faktisk tillitsvalgte, det er der vi lytter og hører kor det er, og så er det avdelingslederne på avdelingene som henter opp det som rører seg i personalet.</p> <p>ledelsen sin oppgave å finne metoder for å arbeide med det på avdelingene. Vi jobber mye på avdelingene. Presentere gjerne temaer i plenum, men så jobber vi på avdelingene. Og hos oss er avdelingene trinnvis. Det er 8., 9. og 10., og det er avdeling med 14-15 lærere på hvert trinn. Da prøver vi å bruke ulike metoder for involvering, sånn at vi får med oss alle, og får lærerne til å tenke individuelt, jobbe litt, sette ord på det i grupper, og da på avdelingsnivå, for så å komme frem til noe, sette det ut i livet, prøve det ut en periode, så kommer det tilbake til avdelingene, der vi spør hvordan det har gått. Og så forteller de hverandre hvordan ting har gått.</p> <p>Hvordan kommer vi frem til de satsingsområdene vi faktisk har plukket ut? Og det er som jeg sier, det er da å lytte litt til de tillitsvalgte og litt til de på trinn nivå.</p> <p>Da tenker jeg at metodevalgene, de må gjøres til vårt</p> <p>Det er da det må arbeides ut i praksisfeltet, ut på elevnivå, ut på lærernivå. Så må det tilbake til avdelingen, reflekteres rundt, korrigeres litt, så må det ut i praksisfeltet igjen. Så må det tilbake til plenum, der vi som skole må se hva har vi utviklet nå.</p> <p>Det ledes jo av de som har pedagogisk ansvar. Skolens utviklingsarbeid ledes av avdelingslederne hele tiden, på avdelingsnivå</p> <p>Vi har også ambisjoner om at vi også skal jobbe litt på tvers av trinn</p>
	B	<p>Men, vi prøver jo, det første vi gjør er å prøve å få tilslutning til det. Og det gjør vi både ved å begrunne det, og så å gi kunnskap om emnet. Så vi har organisert vår fellestid på den måten at vi mandag morgen har fellstid, det skal være lærende tid, ikke informasjon. Det er ledelsens tid, men det skal brukes til utviklingsarbeid. Og så har vi avdelingsledertid, eller vi kaller det trinntid, det er det som er etablert her, det har vi på tirsdag. Med avdelingsvise trinnmøter og med pedagogisk, det skal være pedagogisk og andre ting som har med drifting av trinnet å gjøre, klassemøte og alt dette.</p> <p>Vi så filmer fra undervisningssituasjoner, vi hadde teori om det, vi hadde små</p>

	<p>gruppearbeid, altså på mange måter prøver vi å trekke litt sammen, finne ut hvor står vi. For å finne ut hvor vårt behov for endring eller påfyll er størst.</p> <p>hentet kompetanse utenfra.</p> <p>planleggingsdag,</p> <p>. Og det gjorde vi vel da, vi skrev opp foreløpig, i hvert fall en milepelsplan etter vi var i Skottland</p> <p>Så vi jobbet med dette på mandagstid og tirsdagstid, og at vi da hadde erfaringsutveksling</p> <p>Alle forplikter seg da på prøve noe ut i klassene. Og vi fortsetter med erfaringsdelingen i dette og vi skolevandrer på dette. Så det er måten å, det er liksom måten fra det vi tenker det er et behov for, og så prøver vi gi kompetanse, gi noen verktøy eller teori om. Og så har vi en utprøvingsperiode med erfaringsdeling.</p> <p>Det er ledelsen. Ledergruppen som gjør det. Ja, det er avdelingslederne og jeg. Så det er vi som har hånd om utviklingsarbeidet, og det er vel fordi vi. Jeg tenker at hvis vi skal drive pedagogisk ledelse på skolen så må jo vi ha klart hvordan vi skal gjøre det.</p> <p>Altså, hvordan skal dette leges fram. For det må legges fram på en måte så lærerne kan ta i mot det. Så det bruker vi forholdsvis mye tid på. På tirsdagene er det nesten alltid vi som har opplegget, men vi tar jo lærere med, og presenterer det de gjør, og kanskje også på felt som de har god kompetanse, for eksempel på lesing. Så er det de som har ressurs, ressurspersoner, tre, en er med i ledelsen, en av avdelingslederne, og tolærer som er i ressursgruppe for lesing.</p> <p>Mens det som foregår som erfaringsdeling, både på trinn og også på fagdager som vi kaller det, er det lærerne som har hånd om.</p> <p>Det ligger jo en forpliktelse i det når vi så kan vi lage en kvalitetsutviklingsplan i lesing eller noe som har med realfag å gjøre eller sosiale handlingsplan. Så dette her er den vanlige gangen i det. Men, da etterspør vi det på trinnmøte. Noen blir ansvarliggjort der de forteller hvordan de kommer med eksempler på hvordan de opplevde det i sin undervisning, i sitt fag</p>
C	<p>Vi har valgt å beholde plangruppen, med lærerrepresentanter selv etter den nye organiseringen. Og det har vi gjort for det at vi vil ha med oss i plangruppen, lærernes syn på utviklingsarbeidet.</p> <p>. Den består jo av to fra hvert trinn, en avdelingsleder, et plangruppermedlem og meg. Og plangruppen er jo der vi tenker hva den strategiske tenkingen og den langsiktige tenkingen skal være i utviklingsarbeidet. Og det blir da meg som får en viktig lederrolle i det. I å tenke de lange tankene, hvor vil vi hen på sikt, hva er langsiktige strategiske tenkingen og hva er tiltakene for kommende skoleår. Så drøfter vi det i plangruppen, og så er i ute på trinnet og drøfter det litt og så jobber vi oss frem til noen konkrete tiltaksområder</p>



		<p>. Både vurderer vi, er vi ferdig med det som utviklingsområde nå, at en gang går utviklingsområdene over til daglig drift eller vi kan holde det som et utviklingsarbeid litt lengre. Jeg prøver å være veldig tydelig på at en gang så går utviklingsarbeidet over til daglig drift.</p> <p>Men vi holder på de litt lenge. Til vi er sikker på at det nå ikke bare blir borte, til vi kan si sikkert at nå er dette skolens daglige drift. Så evaluerer vi denne planen i hele personalet. Får innspill om den er målbar, hvorfor ikke. Så må vi vurdere, skal vi komme oss videre.</p> <p>Hva er de vi nå skal diskutere i ledergruppen. Hva er det vi vil med, har til hensikt og sånn. Så har vi noen drøftinger på det i ledergruppen. Og så legger vi det fram for plangruppen. Passer på at det ikke er helt ferdigtenkt.</p> <p>Hva er de vi nå skal diskutere i ledergruppen. Hva er det vi vil med, har til hensikt og sånn. Så har vi noen drøftinger på det i ledergruppen. Og så legger vi det fram for plangruppen. Passer på at det ikke er helt ferdigtenkt.</p> <p>Det er på fellestid. Tirsdagen, da har vi fellestid. Da legger vi det fram, Vi har brukt forskjellige modeller for hvordan disse innspillene skal komme. Vi har lagt det frem tema for tema, og fått innspill i plenum. Eller vi har sittet i grupper, der noen har fått det eller det temaet, noen har jobbet med realfag og noen med lesing</p> <p>Så går vi ut igjen til personalet og presenterer det som sik er det. Den presentasjonen har vi ofte tatt på trinn fordi, og dette har vi fomlet mye med frem og tilbake med, når er det vi overøser plenum og nærmest sitter og halvsover, for det kommer en ny plan og den gjelder da ikke meg. Inntil de kommer å spør 14 dager etterpå, har vi en plan for ...den gikk vi igjennom. Så vi har følt at vi kommer litt tetter på folk når vi tar det på trinn</p> <p>. At en av avdelingslederne har hatt ansvar for en gruppe lærer, blir det jo nærmest da. Som jobber rundt et prosjekt. Ellers hvis det er noe som skal involvere alle lærerne, så er alle tre avdelingslederne på det. Ute på trinnet. <i>Og da er det du som sitter og har de igjen samlet?</i> Ja, det blir slik</p>
	D	<p>Litt forskjellig ettersatsingsområde. Vi har nå stort sett holdt oss til satsingsområdene som kommunen har lagt opp til. I tillegg til det så har vi jobbet ganske mye med å utvikle skolen tverrfaglig.</p> <p>Men i tillegg til det så har vi, der er en avdelingsleder som har hatt ansvar for dette, eller følge det opp. Også har vi hatt noen lærer som har hatt tid til å gå inn å jobbe med planene. Vi har hatt diskusjoner.</p> <p>ekstra hjelp fra inne fra fagavdelingen</p> <p>Og når vi så hadde det, så er det noen av våre lærer som har som har fått tid til å sette ned selve planen. Så har vi da jobbet i forhold til selve implementeringen med det i etterkant.</p>

		<p>Noen på hvert trinn som har satt ned å fått den på papiret. Vi syns det er nyttig at det er noen få som setter det på papiret. Det er vanskelig å jobbe med i fellesskap. Vi kan jobbe med det overordnede og diskutere og sånn, men vi må ha noen som setter det ned på papiret.</p> <p>Ja, sånn sett så har det stort sett vært sånn på skole at det har vært meg som rektor. Men da når vi fikk avdelingsleder, også avdelingsleder som hadde realfag, det er litt forskjell på hvilket fag det er. Sånn sett har initieringen gått fra meg, men som sagt når vi fikk avdelingsleder, kunne jeg gi oppfølgingen av det til hver enkelt av de som har naturfag og matematikk.</p> <p>Det er først og fremst gjennom fellestiden. Vi har fast fellestid en og en halv time hver tirsdag. Delvis, når det skjer på trinn nivå, så har vi halvannen time hver uke også. Satt av til trinnmøte.</p> <p>Ja, hvis vi samler lærerne som underviser i faget, så tenker vi at da får vi en spredning. Men, så har vi jo hatt erfaringsdeling i flere runder der vi har fått tilbakemelding, hva fungerer, hva har de gjort som har vært spennende. Hvordan bruker de utstyr og sånne ting. Og det er jo den fasen vi er i nå. Vi har holdt på med disse fagene så pass lenge at det er de fasen vi er i nå. Det ligger litt igjen hos oss på vurderingsbiten, og så ligger det mer i forhold til erfaringsdelingen. Hvordan går det, har vi fått det ned på garsrotplan.</p>
	E	
2. Hvordan implementeres nye utviklingsområder?		
implementering	A	<p>Det er jeg spent på. Det har jeg ulike erfaringer på i min yrkeskarriere. Men jeg håper vi skal drive et utviklingsarbeid som vises i klasserommet. Og hvis vi klarer å være så konkret i dette arbeidet at det handler om å gjøre utvikling av noe som foregår i klasserommet, så tro jeg at det vil endre praksis hos læreren, så tror jeg det vil endre praksis og påvirke elevenes læring.</p> <p>Det er jeg spent på. Det har jeg ulike erfaringer på i min yrkeskarriere. Men jeg håper vi skal drive et utviklingsarbeid som vises i klasserommet. Og hvis vi klarer å være så konkret i dette arbeidet at det handler om å gjøre utvikling av noe som foregår i klasserommet, så tro jeg at det vil endre praksis hos læreren, så tror jeg det vil endre praksis og påvirke elevenes læring.</p> <p>De må kunne snakke om sin egen praksishverdag for å kunne få fram bakgrunnen, eller det som egentlig er deres grunnholdning til opplæring.</p> <p>Det er det jeg håper vi får til. Det er min tro på måten å jobbe på. Altså, at den teorien som også skal presenteres og læres underveis, må henge sammen med den praksisen.</p> <p>Det kan jo foregå på mange måter. Enten sånn at vi bruker kommunen sine tilbud eller at vi henter inn tilbud.</p> <p>Tilpasse det høres ut som du bare skal assimilere. Vi må hente praksisen inn i utviklingsarbeidet for å få lærernes motivasjon inn i dette. Jeg tror at praksisen og utviklingen må gå hånd i hånd.</p>

	B	<p>Ja, det er noen satsingsområder som vi lager selv og noen av de som vi får pålagt oss. De kjenner man jo igjen som Bergen kommune s føringer.</p> <p>Satsingsområdene som vi selv velger jobber vi nok både litt dypere og litt bredere med.</p> <p>Og vi har jo den erfaringsdelingen som er på trinnet. Så det etterspørres der også. Det er jo enighet, trinnet bestemmer jo selv om de velger dette. Dette vil vi prøve ut. Dette er viktig for oss på vårt trinn og våre elver, og da blir det jo en felles praksis som skal sees igjen i klassene</p> <p>Ta ansvar for det.</p> <p>Jeg tenker det er viktig å ta, velge utviklingsarbeid som ligger i kjernen. At en satser på noe en føler er viktig for en, og så utvikler man skolen igjennom det. Og derfor har vi jobbet med nære, noe som har vært nært undervisningen</p> <p>. Det ligger også nært det vi driver med. Så vi har ikke hatt områder som lærerne har følt likegyldige.</p>
	C	<p>Selvfølgelig tar vi utgangspunkt i nasjonale og kommunale føringer.</p> <p>Viktig at det tar utgangspunkt i den praksis som er på skolen.</p> <p>Og det kan bety at utviklingsarbeidet ikke får sånn flying start og at det går litt senere. Men jeg tror det er verdt å ta seg den tiden. At vi faktisk ser på vår praksis på dette området og tar utgangspunkt i det.</p> <p>den første delen handler egentlig om hvilke strategier vi må bruke når vi skal begynne med et nytt utviklingsområde. Og da tenker vi litt sånn, det er ikke nok å informere personalet. De må ha forståelse, vi må ha en aksept fro det og et eierskap. De trappetrinnene der. Førts da kommer vi til at vi kan håpe på en forandring blant elevene. Så vi må absolutt ta utgangspunkt i den praksisen skolen har. Nesten uansett hva vi holder på med.</p> <p>Områdene er nokså vide da. Så tilpasser vi det sånn at det passer her på skolen. Og det gjør jeg med stor ro og full tyngde. For ellers blir det ingen endring. Da blir det bare noen satsingsområder på et stykke papir.</p>
	D	<p>Vi har nå stort sett holdt oss til satsingsområdene kommunen har lagt opp til. I tillegg til det så har vi jobbet ganske mye med å utvikle skolen tverrfaglig.</p> <p>Jeg vil jo si at det kanskje at det er litt begge veier her. For jeg tenker at noe av det av det faglige, det som har vært, altså, matematikk har vært et satsingsområde her på skolen hos oss, og så har vi sett at mer av det samme ikke nødvendigvis virker</p>
	E	
3. I hvilken grad benyttes lærende organisasjonsprinsipper?		
samarbeid	A	Hvis vi snakker om samarbeid i forhold til utviklingsarbeid, så handler det om det jeg sa i sted. Altså, trygghet. Det handler om å få de til å samarbeide om

		<p>områder der de ser nytteverdien. Lærere er opptatt av nytteverdi.</p> <p>sette lærere i små grupper. Det være seg rundt fag eller rundt klasser. Der de reflekterer rundt praksis. Der de i noen sammenhenger rett og slett reflekterer rundt praksisfeltet for så å dele den kunnskapen for så å på den måten løfte seg litt i hverdagen.</p> <p>. Fordi jeg tror at i en faggruppe, med lærer som har så mye kompetanse, fins det totalt sett så mye kompetanse at vi har det meste av det vi trenger.</p> <p>Det tror jeg er en sånn liten nøkkelfaktor i utviklingsarbeid. Det at vi klarer å holde den lille kontakten mot hverdagen</p> <p>. Så intern skolering, intern kursing i mindre grupper er knyttet rundt praksisfeltet. Det har jeg tro på kan fungere.</p> <p>Hvis vi skal ha alle lærerne med på dette, så går det ikke av seg selv. Sånn type samarbeid som dette glir ikke av seg selv</p> <p>. Men jeg opplever lærerne som, jeg skal ikke si overraskende, men i hvert fall entusiastiske i forhold til det å forbedre selve opplæringen. Selve opplæringen og sin egen situasjon i klasserommet. Og elevenes situasjon. De ønsker elevenes beste.</p>
	B	<p>Noe av det ligger jo i, at man blir pålagt en erfaringsdeling, ting vi satser på. Men ellers så er det jo det faglige samarbeidet på trinn som ofte gir rammer for. Vi har fem klasser, så det er ganske overkommelig å samles for å jobbe med satsingsområder og det praktiske arbeidet. Og så har vi det samarbeidet som går i fag. At man tilhører en faggruppe.</p> <p>Og så har vi selvfølgelig samarbeid om klassene. De som er inne klassene, på trinnmøtene har man klasselærermøter. Og ellers er det vel det faglige samarbeidet som ikke vi styrer, men som ligger på trinnet som at samfunnsfaglærere samarbeider om arbeidsplaner. Trinnet har stort sett felles arbeidsplaner da.</p>
	C	<p>Igjen er det vi som må legge føringene for det samarbeidet. Og jeg ser egentlig mer og mer at det må struktureres for personalet. Vi må legge de føringene og de rammene, og da er de utrolige lojale og jobber med det de får beskjed om, eller det vi tenker de skal jobbe med. Fordi man har kommet litt høyere opp på denne stigen</p> <p>Vi samarbeider veldig tett på trinnet. De lager felles arbeidsplaner, sånn at rent praktisk</p>
	D	<p>Vi gjorde en endring der, det er noen år siden nå, der vi justerte samarbeidstiden. Så vi har halvannen time til teamet og halvannen time på fellestiden. Ikke en time og to timer som før. Vi fant ut at det var så mye viktig som foregikk i teamtiden at vi fordelte det likt. Og der ligger veldig mye</p>

		<p>av utvekslingen på klassenivå</p> <p>Det varierer litt mellom teamene hvor tet de samarbeider. I utgangspunktete så skal de alle ha felles arbeidsplan. Så godt som det lar seg gjøre selvsagt, men de skal jobbe med de samme temaene og de skal ha de samme prøvene</p> <p>Og så har vi kjørt veldig bevisst på dette med erfaringsutveksling innenfor de ulike fagene. Både for å høre hva de har å si for noen, og inspirere de som kanskje ikke er helt der. Og en del av det foregår trinnsvis. Og en del foregår på tvers.</p> <p>. På tvers kan være i fellestid, og det kan være i trinnsvis. At vi sier at etter en time går vi på tvers.</p> <p>Og så er det nå i det seinere vi har blitt mer oppmerksom på erfaringsdeling. For at ting stort sett er på plass. I teorien i alle fall. Men, det er litt varierende grad av deltagelse. Ikke fysisk deltagelse, men det man bringer med seg. Erfaringsdeling. Så samtidig tror jeg nok det at det er det som gir folk mest</p>
	E	
Utvikling av praksis	A	<p>Det er der vi kanskje kan få påfyll av teori i den grad vi trenger det. Den må hentes utenfra, den skaper ikke vi. Teorien skaper vi ikke selv.</p>
	B	<p>Det er litt både og. Lærerne vil gjerne ha eksterne kurs. I år har de for eksempel ikke fått anledning til å gå på de kursene som de vil gå på fordi vi har satset på vurdering for læring og har vært i Skottland, som er et stort økonomisk løft når skolen betaler alt sammen, da skal det som er av påfyll, faglig påfyll, være innenfor det. Men vi har jo mye, vi legger opp til mye påfyll som er vårt eget. Enten ved at vi ledergruppen innleder, at vi har noen sånne læringssnutter eller noen i personalet har det. Og ellers så blir det jo det liggende hos lærerne ved at de arbeider med det både ved å diskutere og ved å samarbeide om å prøve det ut. Og dele ut det de har prøvd.</p> <p>Jeg vil jo si at det, fordi det er jo de som omsetter dette i praksis i klasserommet. De som deler erfaringene som gjøres, men det er ikke sånn at vi har et personale som står på for å få endringer.</p>
	C	<p>Nå. Det tror jeg det har vært en utvikling på. Tidligere synes jeg vi kunne høre mer at, et uttrykk som at tirsdagstiden, eller fellestiden ofte ble brukt til ting som kom litt på siden av jobben min, og jeg har så mye å gjøre, det som egentlig er jobben min. Er et uttrykk mange brukte. Og så skal vi gjøre dette. Det synes jeg blir sjeldnere og sjeldnere.</p> <p>Vi har utformet en plan på kompetanseutvikling for ansatte på skolen. Og det har vært knyttet direkte til utviklingsområdene. Og det har vi laget noe internt med erfaringsdeling, gjennom felles tirsdagstid eller hentet inn forelesere eller at folk har fått gått ut på kurs. Da har vi vært tydelig på prioriteringen på, nå er det faktisk lesing vi satser på, derfor får de gå ut på eksterne kurs på det.</p>
	D	<p>I noe grad ja. Vi skulle ha en praksisfortelling nå som vi måtte flytte på. Og da har jeg tenkt at vi skal gå sammen i grupper, at alle må bibringe noe</p>

		<p>Vi har noen som er ute å tar kompetanseheving. Når vi for eksempel setter sammen disse gruppene som jobber spesielt og får litt ekstra tid, så bruker vi ofte de som har kompetanse. Vi har ganske bra søknad til etter og videreutdanning.</p> <p>Ja, det tror jeg. I forhold til hvordan man vurderer prøver og tentamen og sånn, så tror jeg absolutt det. Det var veldig positivt. Men i forhold til den vanlige undervisningen, så tenker jeg ikke at det er det, men blant annet vært en veldig stor omlegging i forhold til matematikken. Og hvordan man vurderer i forhold til å gi kompetanse. Og det er en ganske stor omveltning, men også i norsk og engelsk syntes folk det var ok.</p> <p>Ja. I forhold til SOL så har vi noen som har vært på kurs da. Og som så har skolert oss andre igjen. Og en del av den kompetansehevingen vi har må vi satse på at vi gjør på denne måten. Selv om jeg egentlig skulle ønske at vi alle var på det samme kurset.</p>
	E	
4. Hvordan bidrar skoleledere i arbeidet med skolens utviklingsarbeid?		
Rolle	A	
	B	
	C	
	D	
	E	
Egen- skaper	A	
	B	
	C	
	D	
	E	