

Skoleutvikling

Hvilke faktorer bør være til stede for å lykkes i et utviklingsprosjekt?

Katrine Torp Kongshaug og Karianne Eilertsen Stensby



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleledelse (ILS)

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2013

Skoleutvikling

Hvilke faktorer bør være til stede for å lykkes i et utviklingsprosjekt?

© Katrine Torp Kongshaug og Karianne Eilertsen Stensby

2013

Skoleutvikling – *Hvilke faktorer bør være til stede for å lykkes i et utviklingsprosjekt?*

Katrine Torp Kongshaug og Karianne Eilertsen Stensby

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven vår er skoleutvikling. Vi har valgt å forske på en skole som var med i pulje 1 i programmet «Kunnskapsløftet - fra ord til handling». Ut fra dette er oppgaven forankret i teori om skoleutvikling, lærende organisasjoner og endringsprosesser i skolen og ESI¹-prosjektets seks faktorer for å lykkes med skoleutvikling. De seks faktorene deles inn i tre ytre og tre indre faktorer. De ytre faktorene er ytre press, ressurser og utdanningsmål, og de indre faktorene er forbedringskultur, kontinuerlig prosess og tydelige mål. Vi bruker disse seks faktorene som grunnlag for å analysere skolens utviklingsarbeid, og ser på om faktorene var til stede både under prosjektperioden i 2007-2009 og om de fortsatt er til stede i skolens utviklingsarbeid i dag.

Resultatene fra studien baserer seg på kvalitative forskningsintervjuer med ledelsen og lærere fra skolen. For å finne ut om de seks faktorene var til stede i prosjektperioden, har vi analysert dokumenter som ble utarbeidet i tilknytning til prosjektet.

I Bekk skoles prosjekt viser våre funn at de seks faktorene, i større eller mindre grad, var til stede da prosjektet ble gjennomført. Vi anser at gjennomføringen av prosjektet ved Bekk skole var vellykket, og det gir oss en indikasjon på at det er ønskelig å påse at de seks faktorer for og lykkes er tilstede når man gjennomfører et skoleutviklingsprosjekt. Tre områder var særlig viktig for at prosjektet var vellykket. Det var at skolen fikk tilknyttet seg en ekstern veileder, at det ble satt av tid til refleksjon, og at det ble satt av nok tid til prosjektet i utviklingstiden. I dag viser intervjuene at faktorene ikke er like tydelige til stede i skolen. Vi antar at dette kan skyldes at Bekk skole på nåværende tidspunkt ikke gjennomfører et større utviklingsprosjekt.

¹ ESI – Effective school improvement

Forord

4 år som masterstudenter ved siden av full jobb avsluttes i disse dager. Det har vært en spennende, lærerikt og utviklende periode. Spesielt har samlingene på UiO/ILS vært svært givende, og vi føler at vi har fått utviklet oss med de beste forskerne på ulike områdene. Samlingene har gitt oss energi og faglig påfyll til å utføre og mestre lederjobbene våre. Likevel skal det ikke underslåes at det også har vært både slitsom og krevende å studere i tillegg til full jobb og familie.

Nå når vi er ved veis ende ønsker vi å takke de som har gjort det mulig for oss å skrive denne masteroppgaven. Aller først vil vi takke veilederen vår, Sylvi Stenersen Hovdenak, som ga oss konstruktive innspill i startfasen slik at våre ideer ble satt i system. Hun har også vært viktig nå i sluttfasen, ved å vise interesse for våre funn, og gi gode tilbakemeldinger som har gitt oss videre drivkraft til å forbedre oppgaven.

Vi vil også takke informantene våre, og spesielt rektor som var både imøtekommende og velvillig til å delta i vår forskning. Takk for at dere alle ville dele deres erfaringer om skoleutvikling med oss. Det er modig å åpne opp skolen for forskning, noe som viser at dere ønsker å utvikle dere.

Til slutt vil vi takke vår nærmeste familie for tålmodighet og forståelse for at vi nå i sluttfasen har fått lov til å være i vår «master-boble».

Ski, oktober 2013

Katrine Torp Kongshaug og Karianne Eilertsen Stensby

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Relevans.....	1
1.2	Bakgrunn – prosjektet på Bekk skole	2
1.3	Studiens formål, problemstilling og metode.....	3
1.4	Avgrensing.....	4
1.5	Oppgavens oppbygning og struktur.....	4
2	Teori	6
2.1	Skoleutvikling.....	6
2.2	Skoleutvikling i dag.....	8
2.3	Kunnskapsløftet – fra ord til handling.....	11
2.4	Lærende organisasjoner	12
2.4.1	James March.....	13
2.4.2	Chris. Argyris og Donald A. Schön	13
2.4.3	Peter M. Senge	14
2.4.4	Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi.....	16
2.5	Endringskompetanse.....	18
2.6	Skolekultur.....	20
2.7	ESI- prosjektet	22
2.7.1	Ytre faktorer	24
2.7.2	Indre faktorer.....	26
2.8	Oppsummering av valget av teorien.....	28
3	Metode.....	29
3.1	Valg av metode	29
3.2	Forskningsdesign	30
3.3	Utvalg	31
3.4	Intervjuene	33
3.5	Intervjuguide.....	35
3.6	Etiske betraktninger	36
3.6.1	Vitenskapelig redelighet.....	36
3.6.2	Betraktninger rundt egen deltagelse	37
3.7	Validitet i kvalitativ forskning.....	38

3.8	Analysemetode	40
4	Presentasjon av empiri	42
4.1	Ytre faktorer	42
4.1.1	Ytre press.....	42
4.1.2	Ressurser	44
4.1.3	Utdanningsmål	46
4.2	Indre faktorer	47
4.2.1	Forbedringskultur	47
4.2.2	Kontinuerlig prosess.....	50
4.2.3	Tydelige mål.....	52
5	Drøfting av empiri.....	54
5.1	Ytre faktorer	54
5.1.1	Ytre press.....	54
5.1.2	Ressurser	57
5.1.3	Utdanningsmål	58
5.1.4	Implikasjon for ledelse – ytre faktorer	60
5.2	Indre faktorer	61
5.2.1	Forbedringskultur	61
5.2.2	Kontinuerlig prosess.....	64
5.2.3	Tydelige mål.....	65
5.2.4	Implikasjoner for ledelse – indre faktorer	67
6	Konklusjon og veien videre.....	69
6.1	Konklusjon.....	69
6.2	Veien videre.....	70
	Litteraturliste	72
	Dokumenter fra prosjektet og skolen	76
	Vedlegg 1 – intervjuguide ledelsen	77
	Vedlegg 2 – intervjuguide lærere	79

Figurliste

Figur 1 - Strategier for skoleutvikling.....	9
Figur 2 - Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring	14
Figur 3 - Fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling.....	17
Figur 4 - Endringsprosessen.....	19
Figur 5 - Oppdeling av endringsarbeidet i 7 faser.....	20
Figur 6 - Friromsmodellen	22
Figur 7 - The educational context	24

1 Innledning

I denne studien ser vi på et skoleutviklingsprosjekt. Vi har valgt å se på en skole (heretter kalt Bekk skole) som deltok i pulje 1 i det nasjonale skoleutviklingsprogrammet "Kunnskapsløftet - fra ord til handling" 2007-2009.

I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i ESI-prosjekts seks faktorer for å lykkes med skoleutvikling, der ESI står for Effective School Improvement. ESI-prosjektet, hvor 8 europeiske land deltok, hadde som intensjon å utvikle en modell for skoleutvikling (Creemers, Stoll og Reezigt et al., 2007). Å lage en modell for skoleutvikling viste seg å være umulig å gjennomføre. Likevel påpekte prosjektet at det var 6 sentrale faktorer som er viktige i skoleutviklingsprosjekter, hvorav 3 ytre og 3 indre faktorer. De ytre faktorene er ytre press, ressurser og utdanningsmål, og de indre faktorene er forbedringskultur, kontinuerlig prosess og tydelige mål. Det er disse faktorene vi har sett om vi fant i Bekk skoles prosjekt, og om det eventuelt var andre faktorer som også var viktige. Vi ser også på om vi finner disse faktorene i skolens utviklingsarbeid i dag. Dermed kan vi kanskje si noe om Bekk skoles forutsetninger for å være en utviklingsorientert skole.

1.1 Relevans

Skolen får nye oppgaver i takt med endringer i samfunnet. Det oppstår da ofte et press til å forandre praksis og prioriteringer i skolen. Skoleutvikling er satt på dagsorden i langt sterkere grad enn tidligere både i nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk (Hovdenak og Wilhelmsen, 2011). Hensikten med skoleutvikling er å gjøre skolen bedre for elevene. Det handler altså om å bidra til bedre vilkår for læring.

Sentrale aktører i skoleutvikling er lærere, elever, skoleledere, andre tilsatte og foreldre. I tillegg er politikere, utdanningsbyråkrater og forskere med på å påvirke og legge premisser både for retning og forståelse av skoleutviklingens innhold (Møller, 2000).

Et nasjonalt eksempel er implementeringen av Kunnskapsløftet 2006 som har resultert i en rekke skoleutviklingsprosjekt over hele landet. Prosjektet fra Bekk skole er knyttet til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling”. Programmet het opprinnelig «Program for skoleutvikling» og ble initiert av daværende kunnskapsminister Kristin Clemet. Etter regjeringsskiftet overtok Øystein Djupedal departementet og programmet byttet navn til «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Implementeringen ble administrert av Utdanningsdirektoratet. Et av de overordnede målene for programmet var at skolene som deltok skulle utvikle seg i tråd med idealet om lærende organisasjoner.

1.2 Bakgrunn – prosjektet på Bekk skole

Bekk skole ble innvilget prosjektmidler fra Utdanningsdirektoratet i 2007-porteføljen i det statlige programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Prosjektets tittel var i oppstarten «Dialog om læring», men ble i arbeidsprosessen omdøpt til «Fra vurdering til læring». Prosjektet tok utgangspunkt i skolens analyse av resultater fra både elevundersøkelse og ståstedsanalyse. Skolen ønsket å forbedre elevenes leseferdigheter gjennom å arbeide systematisk med tilpasset opplæring og vurdering, og å sette skolen i varig stand til å arbeide med utvikling.

Vi jobbet på Bekk skole i de to årene prosjektet varte og var en del av prosjektledelsen. Vi har nå begge inspektørjobber i nabokommunen, og gjennom vår erfaring i prosjektet, arbeidserfaringer både som lærere og skoleledere, og vår skolelederutdanning på ILS² ved Universitetet i Oslo, er vi blitt opptatt av skoleutvikling. Vi synes det er interessant å se hva som fører til at noen skoler klarer å få flertallet i et personale til å være i stadig utvikling, mens andre skoler opplever et personale som har stagnert. I oppgaven vår ser vi på om Bekk skole var en utviklingsorientert skole under prosjektperioden, men også om de nådde sin egen målsetting om å være «i varig stand til å arbeide med utvikling». Våre funn kommer vi tilbake til i kapittel 4. Her ønsker vi å presentere skolen først.

² ILS – Institutt for lærerutdanning og skoleledelse

Bekk skole er en tradisjonell norsk barneskole som ligger i en kommune sentralt på Østlandet med ca 25.000 innbyggere. Skolen ligger i et normalt til godt sosioøkonomisk område og er en to parallell skole med rundt 350 elever. Skolen hadde på starten av 2000-tallet flere ulike utviklingsprosjekter, men uten å oppleve at dette viste seg på elevenes læringsresultater. Flere i personalet hadde også negative erfaringer fra disse tidligere prosjektene som det ble brukt mye tid på uten synlige resultater og liten evne til å få dem implementert som en naturlig del av skolens kultur. Et eksempel var Olweus sitt kjerneprogram mot mobbing.

På bakgrunn av dette, var det viktig for ledelsen og plangruppa å lykkes med det nye prosjektet. Samtidig ble det, som det sto i prosjektbeskrivelsen, viktig å utvikle skolen til å bli en lærende organisasjon med en varig evne til kvalitetsvurdering og utvikling. Det var derfor en viktig milepæl for skolen å komme med i porteføljen «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» med det det innebar av ressurser. De økonomiske ressursene førte til at skolen knyttet til seg en ekstern prosessveileder som kunne være en pådriver for å etablere systematiske rutiner for å nå målet med prosjektet. Veilederen ble sentral i prosjektet både i forhold til ledelsen og plangruppa, men også i personalet med både kunnskapsformidling og observasjonsrunder med veiledning av lærere.

Vi har valgt å forske på en skole og et prosjekt vi selv har vært en sentral del av. Det kan det både være fordeler og ulemper med. Vår førkunnskap har gitt oss både utfordringer og fordeler. Dette vil vi komme nærmere inn på i metodekapittelet.

1.3 Studiens formål, problemstilling og metode

Studiens overordnede tema er hvilke faktorer som bør være til stede for å lykkes i et skoleutviklingsprosjekt. Vi tar utgangspunkt i ESI-prosjektets seks faktorer, og ønsker å teste om disse faktorene kan brukes som et grunnlag for å analysere skolens utviklingsarbeid. Vi ønsker derfor å teste om disse seks faktorene var til stede i utviklingsprosjektet til Bekk skole og om de fortsatt er til stede i dag.

For å belyse vårt overordnede tema har vi valgt å formulere to problemstillinger:

1. Var ESI-prosjektets seks faktorer for å lykkes med et skoleutviklingsprosjekt til stede i prosjektperioden på Bekk skole?
2. Er disse seks faktorene for å lykkes med skoleutvikling fortsatt gjeldende for Bekk skole i dag?

Vi har brukt en kvalitativ tilnærming for å besvare våre problemstillinger. Vi bruker relevant teori, skolens interne dokumenter fra prosjektperioden og intervju med åtte informanter fra personalet på Bekk skole for å besvare disse spørsmålene.

1.4 Avgrensing

I studien vår har vi valgt å skrive om skoleutvikling. Begrepet skoleutvikling blir brukt både deskriptivt og normativt (Karlsen, 1993). Deskriptivt har begrepet vært brukt om den historiske framveksten av et lands utdanningssystem, som en positiv betegnelse på et lands skolehistorie. I vår oppgave legger vi det normative begrepet til grunn, som et systematisk vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsen for å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt. Nærmere definisjon av skoleutvikling kommer i teoridelen i kapittel 2.

Det har vært utstrakt forskning på skoleutvikling, og det er mange ulike teorier på området. Vi har valgt å belyse skoleutvikling gjennom ESI-prosjektets seks faktorer, og i den avgrensningen er det sider av skoleutvikling som ikke blir grundig belyst av oss i denne oppgaven.

1.5 Oppgavens oppbygning og struktur

I tråd med vår problemstilling blir det i kapittel 2 redegjort for det teoretiske rammeverket denne studien er bygget rundt. Vi skriver her om skoleutvikling, lærende organisasjoner,

endringskompetanse og skolekultur. Presentasjon av ESI-prosjektet er en sentral del av dette kapitlet.

I kapittel 3 blir det redegjort for vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av metode. Herunder vil også forskningsdesign, utvalg, intervjuguiden bli drøftet. Vi kommer inn på vitenskapelig redelighet og studiens gyldighet og troverdighet. Analysemetoden blir også presentert her.

Presentasjon av empiri blir behandlet i kapittel 4. Her deler vi opp kapitlet etter de ytre og indre faktorene fra EIS-prosjektet. Først kommer ytre faktorer, som er ytre press, ressurser og utdanningsmål. Deretter presenteres de indre faktorene, som er forbedringskultur, kontinuerlig press og tydelige mål.

Drøfting av vår empiri kommer i kapittel 5, og her vil vi også komme med implikasjoner for ledelse.

I kapittel seks kommer en oppsummering, og hvor vi vil besvare våre problemstillinger. Deretter trekker vi konklusjoner, før vi stiller spørsmål om veien videre.

2 Teori

I dette kapittelet så presenterer vi den teoretiske tilnærmingen studiet vårt bygger på. Først definerer vi hva vi legger i begrepet skoleutvikling, før vi presenterer programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Deretter vil begrepet lærende organisasjon, endringskompetanse og skolekultur belyses. Til slutt blir ESI-prosjektets rammeverk presentert.

2.1 Skoleutvikling

I takt med et samfunn i endring får skolen stadig nye oppgaver. Det oppstår et press til å forandre praksis og prioritering i skolen blant annet gjennom ulike oppslag i media. Her blir det nevnt dårlige resultater på for eksempel PISA³-undersøkelsen, og mobbing og vold blant elever er også i fokus. Når vi da i tillegg ser en sviktende rekruttering til læreryrket, så opplever mange aktører en skole i krise (Møller, 2000). Politikere er også opptatt av at skolen ikke henger etter i den internasjonale konkurransen om å få de beste kunnskapsresultatene. Her er resultatene fra TIMSS⁴, PIRLS⁵ og PISA-undersøkelsene sentrale (Elstad, 2010). Skoleutvikling blir derfor helt nødvendig. Hensikten med skoleutvikling er å gjøre skolen bedre for elevene, og det handler om å bidra til å forbedre vilkårene for læring.

Historisk sett kan skoleutvikling blant annet relateres til to ulike retninger som begge er omtalt og analysert i faglitteraturen, nemlig school effectiveness (effektive skoler) med teoretikere som Coleman, Campell og Hobson i spissen og school improvement (skoleforbedring) med Fullan og Hargreaves i front (Fink & Stoll, 2005). Felles for retningene står målet om å skaffe kunnskap om å skape gode skoler, men fokuset har vært ulikt.

School effectiveness er orientert mot en kvantitativ forskningsmetodologi, den er i stor grad fokusert på resultatet (outcomes) og problematiseringer knyttet til skolens virksomhet holdes

³ PISA – Programme for international student assessment

⁴ TIMSS – Trends in international mathematics and science study

⁵ PIRLS – Progress in international reading literacy study

på et minimum (Hovdenak og Wilhelmsen, 2011). Skolen blir sett på som en formell organisasjon, ofte både statisk og stabil. Denne retningen bruker et top-down perspektiv på skolens utvikling (Blossing, 2000).

Bogotch, Mirón og Biesta (2007) stiller spørsmålene «effective for what?» og «effective for whom?». Spørsmålet “Effektiv for hvem?” henspiller på hvem sine verdier og interesser som tjener på denne typen effektivitet. Videre hevder de at effektivitetstenkningen ofte har ført til spørsmålet om å finne den riktige teknologi og til utvikling av en teknokratisk terminologi på bekostning av andre spørsmål av mer kvalitativ karakter, for eksempel sosiale verdispørsmål. Kontrollsystemer og testregimer assosieres ofte med en effektiviseringstenkning i skolen (Hovdenak og Wilhelmsen, 2011).

Den andre retningen “school improvement” er orientert mot en kvalitativ forskningsmetodologi, den er prosessorientert og opptatt av at skolens virksomhet og resultater problematiseres. Innenfor denne retningen blir skolen sett på som en dynamisk organisasjon (Hovdenak og Wilhelmsen, 2011). Denne retningen bruker et bottom-up perspektiv (Blossing, 2000).

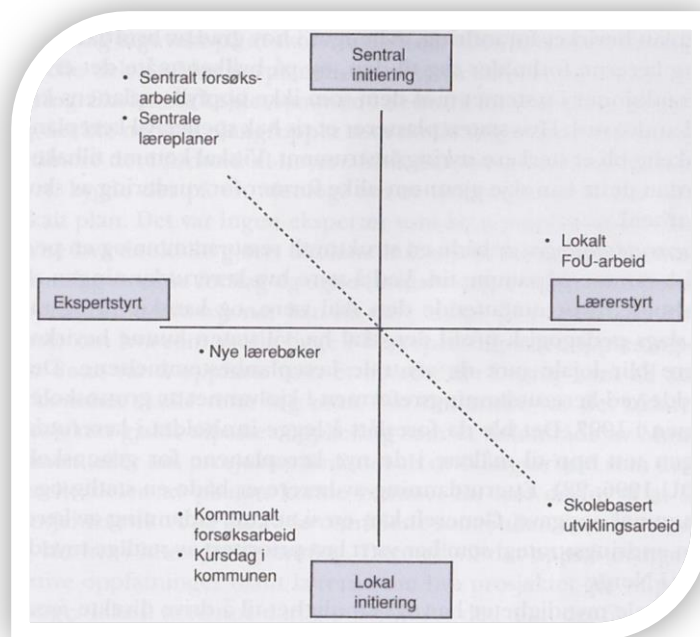
I dag er disse retningene i stor grad forenet, men ved å se historisk på begrepene viser det en grunnleggende interesseforskjell (Hovdenak, 2009), noe som kan være viktig å ha med seg videre når man leser litteraturen. School effectiveness er altså opptatt av resultatene, noe som fører til at forskerne må beskrive ulike variabler for skolesuksess i målbare former. På den andre siden er School improvement opptatt av prosesser, noe som fører til at forskerne her må finne alle de ulike variablene som kan tenkes å spille en rolle i skoleutviklingsprosjekt. Begge er i følge Townsend (2007) viktige for å modernisere systemet suksessfullt, og han peker på de grunnleggende forskjellene samtidig som han sier at de må utfylle hverandre. Vårt arbeid med å se hvilke faktorer som var tilstede i et utviklingsprosjekt og evnen til å lykkes med prosjektet, vil ha en naturlig forankring i School Improvement tradisjonen.

Sackney (2007) påpeker at School Improvement tradisjonen har en tosidig tenkning rundt skoleutvikling; at både elevenes og skolens læringsmiljø bør utvikles samtidig. Her vil skolens læringsmiljø også omhandle skolens kapasitet til forandring.

2.2 Skoleutvikling i dag

Sylvi Hovdenak (2009) mener at kjennetegnet på dagens skoleutvikling er at den er både kvantitativ og kvalitativ orientert, og at forskningen er både resultat- og prosessorientert. Skolen blir sett på som en dynamisk og lærende organisasjon, og det åpnes for både et bottom-up og top-down perspektiv på skoleutvikling. Prosjektet som vi har studert og som vil presenteres og analyseres senere i oppgaven, har innebygd samtlige av disse sidene. Utdanningsreformer handler om skoleutvikling og det politiske aspektet er helt sentralt i tenkningen som preger dagens skoleutvikling. Dette kommer til syne i form av hyppige reformer og revisjoner. Det er en økende interesse for elevresultater, undervisning og læring, for lærernes kvalifikasjoner som kommer til syne gjennom kompetanseheving av lærere og etablering av ulike kunnskapssentre. Det er også et økende krav om lojalitet i forhold til implementering av nye prosjekter. I dag snakker vi altså om skoleutvikling som School Effectiveness and School Improvement.

Ved å være bevisst på at skoleutvikling har mange aspekter og er en komplisert prosess kan man forstå at strategiene for å skape en bedre skole er mange og ulike, og at man kan tilnærme seg arbeidet med skoleutvikling fra ulike perspektiver. Gunn Imsen (2006) illustrerer disse dimensjonene gjennom følgende modell over strategier for skoleutvikling.



Figur 1 - Strategier for skoleutvikling

(Imsen 2006, s.429)

I modellen vises spennet fra sentrale strategier der staten står som den viktigste pådriveren bak endringene til lokale strategier der initiativet til skoleutvikling blir tatt i den enkelte kommune eller ved den enkelte skole. I tillegg skiller modellen mellom hvem som står for utviklingsarbeidet, om det er læreren selv eller om det er fagpersoner fra eksterne kompetansemiljøer.

Nasjonale lærerplaner er helt sentrale i skoleutviklingsprosjekt. I Norge i etterkrigstida har statlige reformer hatt en dominerende rolle som strategi for skoleutvikling. De mange læreplanreformene kan stå som eksempler på dette. På 1970- og 1980-tallet var man opptatt av lokal tilpasning, men på 90-tallet ble den igjen mer sentralt styrt. Læringsplanen fra 1997 med sine detaljerte lister over hva elevene skulle kunne og strenge metodekrav står kanskje som det tydeligste eksempelet på en sentral, statlig skoleutviklingsstrategi (Møller, 2000). Disse strategiene har imidlertid endret seg med Kunnskapsløftet 2006. Etter evalueringer av eldre reformer hvor det understrekes at det ikke nytter med reformer hvis man ikke får lærerne med seg, har strategiene derfor blitt mer rettet mot skolebasert utvikling hvor skoleledere og

lærere i større grad får ansvaret for å implementere prosjektene (Berg, 2000). Dette finner vi også i Kultur for læring (St.meld 30, 2003-2004):

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål (St.meld 30, 2003-2004, Kap 3.3.2).

Reformen Kunnskapsløftet 2006 innebar at styringen av utdanningssystemet i større grad baserte seg på klare nasjonale mål, lokal handlingsfrihet og ansvarliggjøring av skoleeier og den enkelte skole (Aasen, 2006). Kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2006 gjør seg gjeldene for to og tre årstrinn. Noe som betyr at skolene må definere hvilke mål som gjelder for hvilke årstrinn. Dette krever mer lokalt lærerplanarbeid. Dette kan igjen ses i sammenheng med dagens styringssystem i offentlig sektor, New Public Management, som preges av nettopp desentralisering, mål- og resultatstyring, større kommunalt ansvar, større selvstendighet for skolene, markedsorientering og konkurranse, større krav til undervisning og læringsarbeid med vekt på etterprøvbare mål og et mer generelt kritisk populistisk blikk på skolen fra omgivelsene (Aasen, 2006). Denne tankegangen blir omtalt som et systemskifte i Kultur for læring (St.meld. 30, 2003-2004):

For at skolen skal kunne møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs et systemskifte, der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet. Gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil skolen få kunnskap som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling. For å kunne bruke denne kunnskapen på en god måte, trenger skolen kompetente lærere og skoleledere, som har positive holdninger til endring og utvikling (St.meld. 30, 2003-2004, kapittel 1.1).

Her blir det stilt krav til at skoleutviklingsstrategier skal være lokalt forankret gjennom skoler som jobber for å være lærende organisasjoner gjennom kontinuerlig skoleforbedringsprosjekter. På denne måten la meldingen Kultur for læring (St.meld. 30, 2003-2004) også grunnlaget for «Kunnskapsløftet - fra ord til handling», som er utgangspunktet for vår studie.

2.3 Kunnskapsløftet – fra ord til handling

Prosjektet på Bekk skole, som denne oppgaven tar utgangspunkt i og som vi skal analysere våre funn mot, var et av flere prosjekter knyttet til det nasjonale skoleutviklingsprogrammet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Programmet ble initiert i 2005 av Utdannings- og forskningsdepartementet (nåværende Kunnskapsdepartementet), og programmet ble administrert av Utdanningsdirektoratet.

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har som hovedmål å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang for elevene på kort og lang sikt (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström, 2007). Dette ønsker man å oppnå gjennom å utvikle skolen som organisasjon. Det sentrale virkemidlet i satsningen er å gi støtte til utviklingsprosjekter basert på et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeier og eksterne kompetansemiljøer. Her skal skolene ha hovedansvaret for planlegging og gjennomføring, skoleeiere være prosjekteiere med det formelle ansvaret og stå for søknaden og problembeskrivelsen, og de eksterne kompetansemiljøene skal være pådrivere- og veiledere, samtidig som de kan ha ansvaret for å dokumentere prosesser og resultater i prosjektene.

Et viktig særtrekk ved denne satsningen er intensjonen om å utvikle skolen som organisasjon. Etableringen av programmet er blant annet begrunnet i forskning som har dokumentert at elevenes faglige og sosiale læring kan bedres ved å utvikle skolen som virksomhet (Blossing, Hagen, Nyen og Söderström, 2007). Det vises her til at tydelig ledelse, fleksibel organisering, høyt læringstrykk og god samhandling i kollegiet samt en aktiv bruk av verktøy for kvalitetsvurdering er forhold som kan gi bedre læring for elevene.

Det er trukket opp seks delmål i Programbeskrivelsen (2005-2008) som utdyper hovedmålet for satsningen;

1. Deltakende skoler og skoleeiere skal forbedre sin evne til å vurdere skolens praksis og resultater systematisk med bruk av tilgjengelige kvalitetsdata og lokale observasjoner.

2. Deltakende skoler og skoleeiere skal forbedre sin evne til å gjennomføre helhetlige utviklingsprosjekter i samarbeid med eksterne samarbeidspartnere for å oppnå bedre resultater knyttet til elevenes læringsmiljø og læring.
3. Utviklingsprosjektene skal bidra til kunnskapsutvikling og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeiere også etter at programmet er avsluttet.
4. Utviklingsprosjektene skal bidra til at det frembringes kunnskapsbaserte og nyttige verktøy (i form av fremgangsmåter, modeller og veiledninger) til bruk i en helhetlig skoleutvikling.
5. Programmet skal gjøre verktøyene og kunnskapen om bruken av dem tilgjengelige gjennom etablerte nettsteder og arenaer for kunnskapsdeling i sektoren.
6. Programmet skal bidra til å bygge opp og spre kunnskap om ulike virkemidler for kvalitetsutvikling i sektoren med relevans for fremtidig politikkutvikling

Programmet bygger på forskning som viser at skolene selv kan bidra til å forbedre elevenes faglige og sosiale læring ved å utvikle skolens virksomhet. Skolene fikk gjennom Kunnskapsløftet 2006 større lokalt handlingsrom noe som var et godt utgangspunkt for utvikling. Målet til programmet var å fremme utvikling på skoler og hos skoleeier gjennom konkrete utviklingsprosjekter. Skolene som deltok måtte forplikte seg til å arbeide systematisk og kontinuerlig for å forbedre organisasjonenes virkemåte og skolens prestasjoner med elevenes læring.

2.4 Lærende organisasjoner

Et viktig trekk ved Kunnskapsløftet som reform er den sterke vektleggingen av skolen som organisasjon og behovet for å utvikle skolen som lærende organisasjon. I «Kultur for læring» (St. meld nr. 30, (2003-2004)) blir begrepet lærende organisasjoner blant annet knyttet til å se organisatoriske betingelser for utvikling og bruk av de ansattes kompetanse:

Utviklingen mot et mer kunnskapsbasert samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolen som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes

læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens mål (Kultur for læring, St. meld. nr. 30 (2003-2004), s. 23).

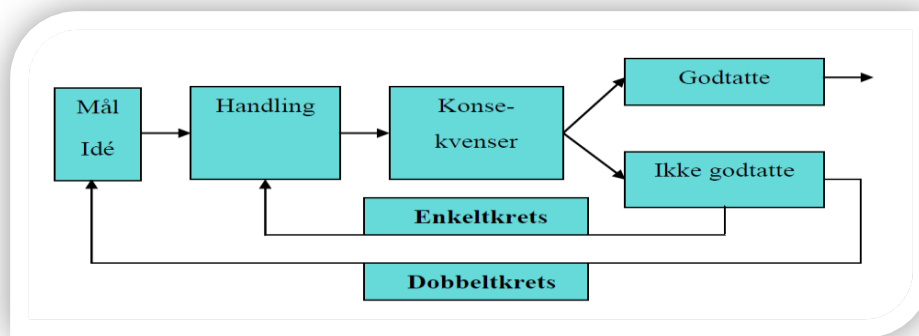
«Lærende organisasjoner» har helt siden 1960-tallet vært drøftet i organisasjonsteoriene. James March har vært en sentral bidragsyter og vi har derfor valgt å gjøre en kort presentasjon av hans teori i innledningen vår om lærende organisasjoner. Teoribidragene til lærende organisasjoner økte i omfang i årene før tusenårsskiftet gjennom Argyris & Schön, Peter Senge og Nonaka & Takeuchi. De aktualiserer på ulike måter vesentlige utfordringer for skoleledere: å skape fruktbare kombinasjoner mellom praksisbasert utprøving, refleksjon og teoretisk erkjennning (Roald, 2006).

2.4.1 James March

March la vekt på prosedyrer, erfaringer og tilpasning til omverden. Handlingene i organisasjonene er historisk avhengige, de bygger mer på fortolkninger av fortiden enn på forventninger om fremtiden (Roald, 2006). March utfordrer derfor skoleledere overfor veivalgene vi står overfor i utviklingsarbeid ved egen skole. Hvor stor vekt skal vi legge på å systematisere tidligere erfaringer i forhold til å drøfte framtidige utfordringer? Er det endringer i læreplaner, regelverk, økonomisystem og timeplaner som fører oss videre eller bør vi være mest opptatt av samspill, eksperimentell og intuitiv utprøving?

2.4.2 Chris. Argyris og Donald A. Schön

Planlegging og iverksetting kommer i et interaktivt forhold noe Argyris og Schön har utviklet som en teori om læring på flere nivåer, enkelt- og dobbeltekrets læring.



Figur 2 - Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring

(Etter Argyris og Schön (1978) I Sivesind, Langfeldt og Skedsmo, 2006, s. 152)

Enkeltkretslæring dreier seg om hva som er effektive handlinger for å oppnå gitte mål. Lett synlige og relativt enkle feil blir rettet opp, mens grunnleggende trekk og driftsformer i organisasjonene blir som før. Dobbeltkretslæring innebærer at man også utfordrer mål, normer og verdier. Dette forutsetter da en åpen og fordomsfri utprøving av motstridende oppfatninger. Knut Roald (2006) påpeker at vi må regne med interne konflikter som en del av prosessen for å komme videre, og at utviklingsarbeidet ved en skole som regel er kompleks og forutsetter kognitive tilnæringer av den typen dobbeltkretslæring innebærer.

2.4.3 Peter M. Senge

Peter Senge (1990) blir av mange gitt hovedansvaret for at begrepet «lærende organisasjoner» har fått så omfattende gjennomslag de siste årene. Han beskriver fem disipliner for å utvikle en lærende organisasjon:

Personlig beherskelse blir evnen til å være visjonær og realistisk på samme tid (Roald, 2006). Vi må bygge på fornuft og intuisjon og vurdere den utviklingen vi ønsker, opp mot de ressurser dette vil kreve. For å ivareta en utvikling av personlig beherskelse i lærende organisasjoner blir det viktig å bygge en organisasjon hvor det er trygt for folk å ha visjoner, og at personlig vekst er noe som oppmuntres.

Mentale modeller er indre bilder av hvordan verden henger sammen og fungerer, og det er disse modellene som begrenser oss til å handle og tenke i nye baner (Senge, 1990). Gjennom nye felles drøftinger og utprøving kan vi bygge nye mentale modeller (Roald, 2006). Noen ganger kan det være slik at vellykket enkelttiltak ikke får konsekvenser for hvordan vi handler senere. Dette uttrykker ikke manglende ønske om forbedring, men er en følge av at de mentale modellene i organisasjonen står i veien for varig endring.

Felles visjoner er den meningen felleskapet har med den kollektive innsatsen (Roald, 2006). For å lykkes i arbeidet med å skape felles visjoner påpeker Senge (1990) at man som leder først og fremst må være ekte engasjert (jfr mentale modeller), man må være realistisk og man må i tråd med beskrivelsene av personlige visjoner ovenfor, la medlemmene velge å bli engasjerte slik at engasjementet blir ekte. Med en felles visjon blir det høyere toleranse for nye framgangsmåter, eksperimenteringer og feil under utprøvingen. Disse prosessene må i følge Senge ikke være toppstyrte.

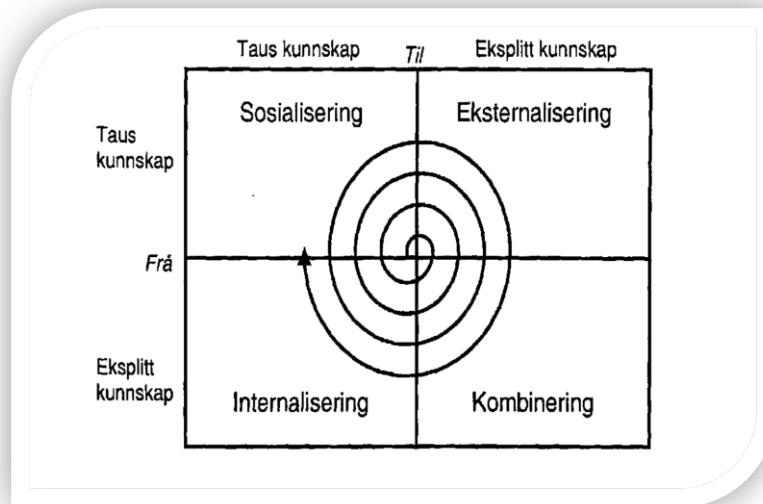
Team-læring foregår når personalet reflekterer seg fram til ny felles kunnskap og nye handlingsmåter gjennom dialog (Roald, 2006). Dette vil gi innsikt som den enkelte ikke ville kunne nå fram til alene. Senge (1990) skiller mellom «dialog» og «diskusjon», hvor «dialogen» innebærer lytting og undersøkende refleksjon på vei til ny innsikt mens «diskusjonen» bare bidrar til å presentere og forsvare egne synspunkt. Sammensetning av teamene vil da være viktige, samtidig som tid til refleksjon blir avgjørende.

Systemisk tenkning er den helhetlige tenkningen som må brukes for å forstå sammenhenger og mønstre, og ikke bare saksforhold (Roald, 2006). I skolehverdagen vil det blant annet innebære evnen til å se de interne og eksterne sammenhengene som virker inn på det samlede arbeidet, og ikke bare enkeltspørsmål knyttet til personer eller fag. Det er et mål om å søke overblikk over helheten og de ulike delene samtidig, både i og utenfor skolen. Senge (1990) bruker treffende bildet «kunsten og se *både* skogen og trærne» for å forklare det samme.

Senge (1990) påpeker at disse fem forutsetningene (disiplene) ikke er nok til å være en lærende skole. Han skisserer at skolen vil være avhengig av et velfungerende partnerskap mellom lærerne, elever, foreldre og lokalmiljø. Lærerne må ha systemisk helhetstenkning for å kunne arbeide godt med utviklingsoppgaver. Så langt det er mulig mener Senge (1999) vi også bør prøve å tilføre elever og foreldre denne forståelsen. For å lykkes med skoleutvikling bør de inviteres til å være aktivt involverte deltagere i skolens utviklingsprosjekter.

2.4.4 Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi

Dersom viktig kunnskap i en organisasjon viser seg å være taus, kan det ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) ikke bli effektivt spredt rundt og gjennom organisasjonen. Dette betyr at viktig kunnskap ikke vil nå frem til de som trenger den. Nonaka og Takeuchi argumenterer for verdien av kunnskapsutvikling i vekslings mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon, og at kjernen i organisasjonslæring ligger i hvordan en organisasjon mobiliserer og transformerer den tause kunnskapen (Roald, 2006). Ny innsikt og kunnskap blir utviklet i møte mellom flere aktører slik figur 3 viser. Den organisatoriske kunnskapsprosessen foregår gjennom noe Nonaka og Takeuchi (1995) kaller for organisatorisk forsterkning av den individuelle kunnskapen. På den måten kommer det fram fire former for kunnskapsutvikling i organisasjonene. For skolen vil det kunne foregå mellom lærere, mellom lærere og elever og mellom interne og eksterne aktører.



Figur 3 - Fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling
 (Roald, K., 2006, side 155, etter Nonaka og Takeuchi, 1995).

Kunnskap skapes i følge Nonaka og Takeuchi (1995) i den sosiale interaksjonen eller i samhandlingen mellom implisitt og eksplisitt kunnskap. Denne samhandlingen foregår på fire måter:

Sosialisering uttrykker her at kunnskap går fra en taus tilstand hos noen aktører til en taus tilstand hos andre (Roald, 2006). I begrepet sosialisering legger Nonaka og Takeuchi (1995) deling av taus kunnskap, en kunnskap man får del i ved å høre til i en bestemt sosiokulturell kontekst. Gjennom sosialisering deles erfaringer, mentale modeller og tekniske ferdigheter (Nonaka og Takeuchi, 1995). Ikke-verbal kommunikasjon vil ved en skole bli delt og utviklet gjennom det praksisfellesskapet lærerne har etablert seg imellom og sammen med elevene.

Eksternalisering er prosesser der taus kunnskap blir eksplisitt gjennom samhandling og dialog (Roald, 2006). Taus yrkeskunnskap hos enkeltlærere og grupper ved en skole kan gjennom utprøvinger og refleksjon utvikles til å bli bevisst kunnskap som blir brukt i det daglige arbeidet.

Kombinering innebærer at eksplisitt kunnskap fra flere kilder blir satt sammen slik at ny kunnskap blir utviklet (Roald, 2006). Dette er en læringsform vi finner i nettverkssamarbeid der lærere fra samme fagområde kommer sammen for å lære av hverandre.

Internalisering uttrykker at kunnskap også kan gå fra eksplisitte til tause tilstander (Roald, 2006). Kunnskaper som på et tidspunkt blir utviklet i åpen og aktiv dialog ved en skole, kan senere etablere seg som gitt og nedfelt i form av felles arbeidspraksis og mentale modeller. Erfaringer som er oppnådd gjennom sosialisering, eksternalisering og kombinering blir internalisert i individenes tause kunnskapsbaser (Nonaka og Takeuchi, 1995).

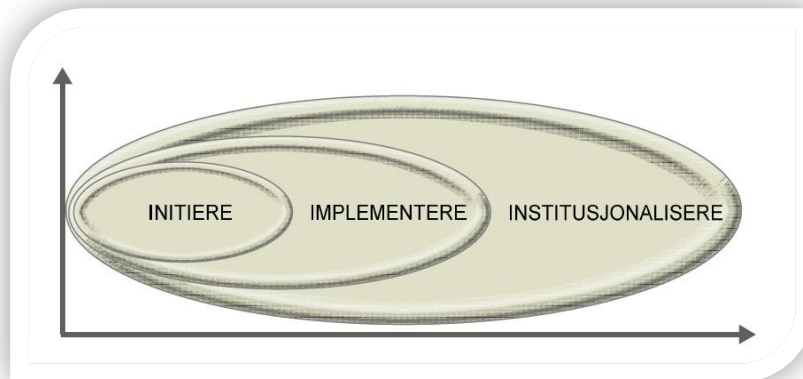
Disse fire kommunikasjonsformene står i et dynamisk forhold til hverandre. I et utviklingsprosjekt er det viktig at man er bevisst på disse fire kommunikasjonsformene og legger til rette for at personalet ved en skole møter hverandre i ulike grupper for å utveksle og utfordre de arbeidsmåtene de bruker. Slike refleksjonsgrupper kan også være satt sammen av både lærere, elever, foreldre og gjerne eksterne personer fra lokalmiljøet.

Oppsummert vil den teoretiske rammen om lærende organisasjoner si at March fikk sin inspirasjon av en behavioristisk tilnærming til læring, hos Argyris og Schön er kognitive læringsideer mer fremtredende. Nonaka og Takeuchi ligger nærmere et sosiokulturelt læringssyn, hvor kunnskap blir konstruert gjennom praktiske aktiviteter er grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap (Roald, 2006). Kunnskap eksisterer ikke i et tomrom, men er avhengig av en historisk og kulturell kontekst.

2.5 Endringskompetanse

Programmet «Kunnskapsløftet - fra ord til handling» tar sikte på en radikal endring av praksis på skolene (Skandsen, T. og Stranden K., 2008). Den nye praksisen er ment å vedvare og ikke være koplet til enkeltindivider, men til skolen som organisasjon. Denne type endring tar tid. Huberman og Miles (Referert i Skandsen, T. og Stranden K., 2008) laget en modell (se fig. 4)

over endringsprosesser med tre overlappende faser. Disse fasene er ikke lineære, etterfølgende stadier, men består av en prosess med tre faser som går inn i hverandre.



Figur 4 - Endringsprosessen

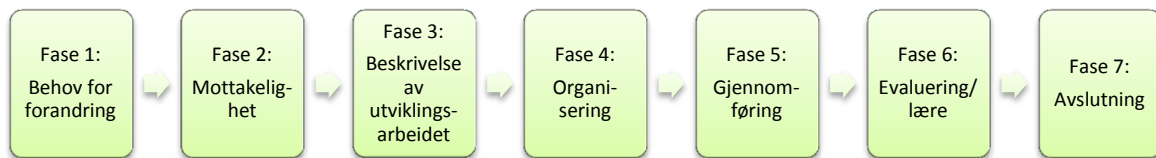
(Etter Huberman og Miles, 1984 I Skandsen, T. og Stranden K., 2008, side 2)

Initiering er den fasen der man avgjør om man ønsker å utvikle ny praksis, hva det nye skal bestå i og om man vil være i stand til å etablere en forpliktelse til utviklingsprosessen. Denne regnes for å vare fra et halvt til to år (Blossing, 2000). Hvor grundig og bredt man arbeider med å forankre og forplikte, vil ofte være avgjørende for hvorvidt man får til en implementering og en internalisering. I initieringsfasen er det viktig å definere hva som skal være innovasjonen og å kartlegge skolens forutsetninger for en slik innovasjon. Her skal lærerne få forståelse for det nye som skal settes i gang, og få anledning til å prøve ut og dele erfaringer.

Implementering er den fasen hvor man skal ta i bruk og prøve ut de nye ideene. I denne fasen er det viktig å ikke miste framdriften og holde fast i innovasjonen mye lengre enn mange er klar over. Ofte varer denne fasen fra 1- 1,5 år, som ofte er den mest energikrevende og kritiske fasen (Blossing, 2000). De interne forholdene i skolen, som for eksempel rollefordeling i forhold til ansvar og utvikling av de ansattes kompetanse, og krav og støtte utenfra er kritiske faktorer.

Institusjonalisering er den fasen der innovasjonen og utviklingsarbeidet ikke blir sett på som noe nytt, men blir en del av etablert praksis. Denne fasen kan ta opptil flere år. Praktisering av nye arbeidsmåter og rutiner skal nå fungere uten den ekstra entusiasmen og oppmerksomheten over det nye, og når de sentrale aktørene og støttefaktorene (som for eksempel ekstra midler) har forsvunnet. Utviklingsarbeidet er nå internalisert, og blitt en del av skolens daglige virksomhet.

Imtec (Skandsen, T. og Stranden K., 2008) beskriver prosessen noe mer detaljert enn de tilnærminger Miles og Huberman hadde. De bruker en oppdeling av endringsarbeidet i 7 faser:



Figur 5 - Oppdeling av endringsarbeidet i 7 faser

(Etter IMTEC I Skandsen, T. og Stranden K., 2008)

Forenklet kan man si at Miles og Hubermans fase 1, initiering, består av de tre første fasene i Imtecs oppdeling. Fase 4 og 5 tilsvarer Miles og Hubermans fase 2, implementering, mens Institusjonalisering tilsvarer fase 6 og 7 (Skandsen, T. og Stranden K., 2008).

Velfungerende og systematisk ledelse gjennom både initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasen er avgjørende for å oppnå skoleutvikling og skape lærende organisasjoner (Hargraves&Fink, 2008; Fullan, 2007; Louis, 2010).

2.6 Skolekultur

Skolekultur inneholder mange komplekse fenomener, og kan være vanskelig og beskrive. I det du går inn døren på en skole, kan man fornemme skolekulturen. Skolekulturen er til stede

i formelle dokumenter som prosjektplaner, timeplaner og arbeidsplaner, og i mer uformelle situasjoner som for eksempel samtaler mellom lærere på personalrommet. Ikke desto mindre legger den vesentlige premisser for den virksomheten som drives ved den enkelte skole, og skolekulturen er en viktig faktor i en skoleutviklingsprosess.

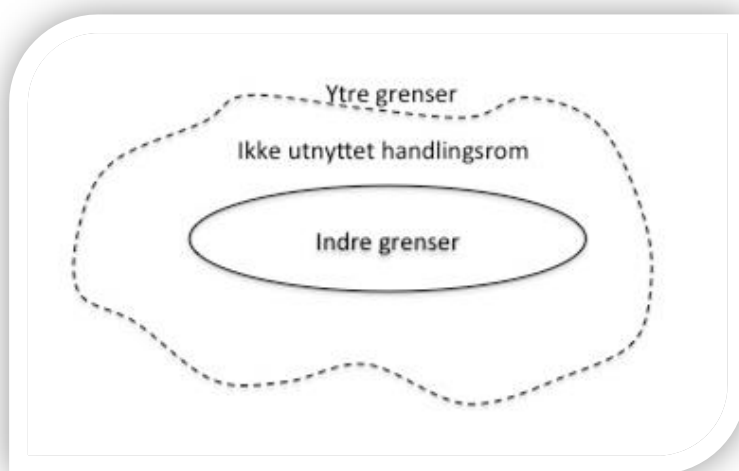
Skolekultur beskriver Berg (2000) som «et konglomerat av ulike sosiale fenomener noe som gjør at de er ytterst vanskelig å håndtere på en sammenhengende måte» (Berg, 2000, s. 27). Skolens organisasjonskultur kan vi se på som de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene (Berg, 2000).

Gunnar Bergs (2000) teori sier at skolekulturen ikke dreier seg om formelle regelsystemer, men snarere om uformelle regler og vaner som ofte er usynlige. Disse vanene kan bevisst eller ubevisst styre, begrense og regulere arbeidsforholdene både i snevrere og videre betydning for skolens personale og elever. Ritualer, symboler, talemåter, sjargong o.s.v. Berg (2000) sier at skolekulturen omfatter organisasjonens kollektive vaner og holdninger, spillreglene for hvordan vi skal arbeide og forholde oss til hverandre, rett og slett måten vi gjør ting på «hos oss».

Hargreaves (1996) teori om skolekultur nevner fire ulike typer skolekultur: individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering. De fleste organisasjoner har elementer fra alle, men en av kulturene vil ofte være mer fremtredende enn de andre. Dette er det også viktig å ta hensyn til i skoleutviklingsarbeidet.

Med skolens aktørberedskap menes ”... kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de aktører som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet...” (Berg, 2000, s. 105). Vi ser betydningen av å bruke kulturanalysen som et redskap for å avdekke skolens kultur og aktørberedskap i forkant av et utviklingsarbeid. I den forbindelse kan en tidlig bli oppmerksom på eventuelle hindringer og motstand en kan møte.

Det er viktig å få tak i skolens handlingsrom når en skal planlegge og gjennomføre utviklingsarbeid. Formelt sett er det læreplanene og andre offisielle styringsdokumenter som skal styre skolen i den retningen myndighetene ønsker, som er de ytre grensene for skolens handlingsrom. De kreftene som hersker innenfor de indre grensene er de rådende kulturene på skolen. Skolens handlingsrom ligger mellom disse grensene. Grensene vil ikke være absolutte, og må kanskje endres for å få en utvikling.



Figur 6 - Friromsmodellen

Berg (2000) s. 28

2.7 ESI- prosjektet

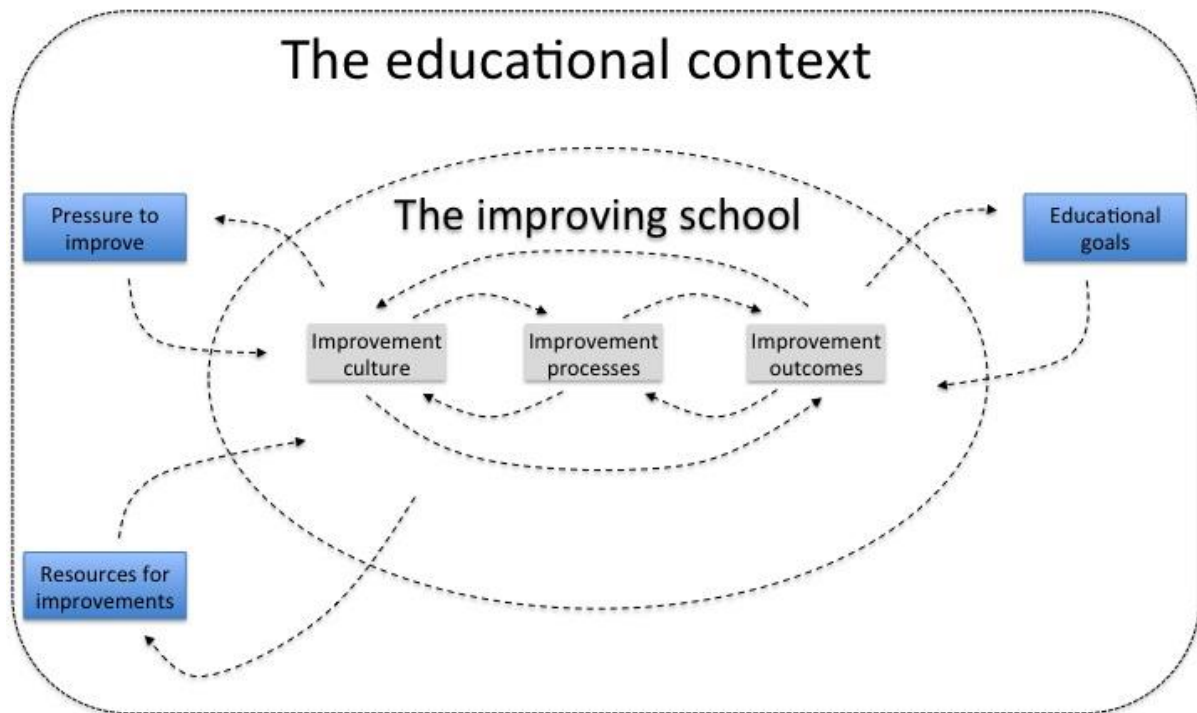
ESI-prosjektet (Effective School Improvement) varte fra 1998-2001 og hadde ca 30 skoler fra 8 deltakerland; Belgia, England, Finland, Hellas, Italia, Nederland, Portugal og Spania. Et mål for prosjektet var å utvikle en modell for skoleutvikling og finne faktorer som var felles på tvers av landegrensene (Creemers, Stoll og Reezigt et al., 2007). ESI-prosjektet var basert på ulike prosjekter om skoleutvikling i hvert av deltakerlandene. Modellen for skoleutvikling utvikles da på bakgrunn av de erfaringer som er gjort av deltakerlandene. Et annet mål var å fortsette å etablere sterkere bånd mellom de to retningene school effectiveness og school improvement, og å finne de viktigste sidene fra de to retningene (Hovdenak, 2009).

ESI-prosjektet ble laget for å undersøke forholdet mellom de to retningene for å øke skolenes mulighet for forbedring av utdanningen. Ved å utvikle et omfattende rammeverk for effektiv skoleutvikling kan det bidra til å forklare hvorfor forbedringsarbeid lykkes eller mislykkes. Videre vil det være med på å tydeliggjøre hvilke faktorer som fremmer eller hindrer effektiv skoleutvikling.

Effective school improvement refers to planned educational change that enhances student learning outcomes as well as the school's capacity for managing change (Creemers, Stoll og Reezigt et al., 2007, s. 826).

For å evaluere effective school improvement, trenger man et kriterium for effektive skoler og et kriterium for skoleforbedring. Kriteriet for effektive skoler er relatert til gode læringsresultater (student learning outcomes). Spørsmålet her vil da bli om skolene oppnår bedre læringsresultater. Kriteriet i forhold til skoleforbedring vil være om skolen lykkes i å håndtere endringer (manage change successfully) som er nødvendig i forhold til det å være en lærende organisasjon (Creemers, Stoll og Reezigt et al., 2007).

Det viste seg umulig å utvikle en felles modell for skoleutvikling. I stedet for ble det utviklet en rammeverk som besto av noen sentrale faktorer for skoleutvikling som var felles for deltakerlandene. Disse rammefaktorene vises i modellen under:



Figur 7 - The educational context

(Creemers, Stoll, Reezigt et al. 2007 s. 830)

Skoler og skoleforbedring må studeres i den utdanningsmessige sammenhengen i det landet de er i, da skoleforbedring har rotfeste i det nasjonale utdanningssystemet.

Skoleutviklingsprosjekter må derfor tilpasses ut fra den sammenhengen de er en del av, som indikeres av den stiplede linjen rundt "The improving school", som er en sentral del av modellen. Selv om Creemers, Stoll & Reezigt et al. (2007) sier at viktigheten av denne sammenhengen er mest fremtredende i internasjonale studier som ESI-prosjektet, er også dette en viktig faktor i nasjonale skoleforbedringsprosesser. Forskerne delte faktorene som påvirker skoleutvikling i ytre og indre faktorer.

2.7.1 Ytre faktorer

Modellen viser tre ytre faktorer som er relatert til konteksten skolen er i, og som påvirker skoleforbedringen:

- ytre press (pressure to improve)
- ressurser (resources for improvements)
- utdanningsmål (educational goals)

Vi ønsker under å presentere vår tolkning av de ulike faktorene i rammeverket.

Ytre press

Idealistisk sett skal skoler selv finne sitt forbedringspotensiale og skape endringsprosesser ut i fra det. I praksis er ikke alltid dette tilfellet. Studiet (Creemers, Stoll & Reezigt et al., 2007) viste at i starten av en skoleforbedringsprosess er ytre press den viktigste faktoren for å komme i gang med prosessen, og at det er fire faktorer som utgjør press for forbedring:

- Markedsmekanismer: Konkurransen mellom skolene som fører til at forbruker/foreldre får informasjon om skolens kvalitet.
- Ekstern evaluering og ansvarliggjøring: Måling av elevers læringsutbytte med nasjonale tester. Når resultatene blir publisert vil skolene bli holdt ansvarlige, og er under press for å bedre elevenes læringsutbytte.
- Eksterne aktører. Politikere, inspektører, forskere og pedagogiske konsulenter kan presse skolene til å forbedre seg ved å gi forslag til hva og hvordan de skal forbedre seg.
- Deltagelse i et utdanningsløp. Samfunnet påvirker skolen på mange måter, og regjeringens politikk kan føre til krav om skoleforbedring

Ressurser

For at skoleforbedringstiltak skal ha effekt, viste ESI-prosjektet til at det er viktig å se på hvilke ressurser som er tilgjengelige ut fra den konteksten skolen er i. Dette kan være både materiell og ikke materiell støtte. Hvis en ikke har tilgjengelige ressurser, kan det vanskeliggjøre arbeidet med forbedringstiltakene. Creemers, Stoll & Reezigt et al. (2007) viser til tre faktorer som danner ressursgrunnlaget/grunnlaget for støtte:

- Skolene får selvråderett/skolene tildeles autonomi. Dette kan være i form av pedagogiske mål og virkemidler, organisering og økonomi. Skoleforbedringstiltak som ikke skreddersys til den enkelte skole, vil sannsynligvis mislykkes, derfor trenger skolene en viss grad av autonomi. Hvor godt skolen vil lykkes, avhenger av skolens kapasitet og vilje til og kontinuerlig forbedre seg. En viss grad av ekstern kontroll ser ut til å være nødvendig for å stimulere skolene til å utnytte autonomien på en konstruktiv måte.
- Økonomiske ressurser og arbeidsforhold som legges til rette. Det er lettere å oppnå skoleforbedring med tilstrekkelig økonomiske ressurser og nok tid. Store klasser, mange undervisningstimer og en ustabil utdanningspolitikk skaper ikke motivasjon for å forbedre seg.
- Lokal støtte fra for eksempel foreldre, skoleadministrasjon og skolestyrer.

Utdanningsmål

ESI-prosjektet påpeker at det er viktig at nasjonene har egne utdanningsmål. Disse målene kommer blant annet til uttrykk gjennom landenes lærerplaner. Ut fra disse nasjonale, overordnede utdanningsmål vil skolene måtte utarbeide egne lokale mål for skoleforbedring. For å lykkes med skoleforbedringstiltak er det viktig å ha klare mål på alle nivåer for arbeidet slik at alle vet hvilken retning som er ønskelig.

2.7.2 Indre faktorer

I tillegg til ytre faktorer, viser også modellen tre faktorer innenfor skolen som er viktig for skoleutvikling;

- forbedringskultur (improvement culture)
- kontinuerlig prosess (improvement processes)
- tydelige mål (improvement outcomes)

Lærere som forbedrer undervisningspraksis som igjen gir bedre læringsutbytte for elevene, er en viktig ressurs i skolen. Likevel vil dette ikke være nok for å lykkes med å oppnå en varig endring. Forbedringstiltakene må være på skolenivå for å ha en varig effekt, og skolen som organisasjon må initiere forbedringstiltakene. Under vil vi presentere hva vi forstår med faktorene.

Forbedringskultur

Forbedringskultur i skolen er en av tre nøkkelfaktorer for å lykkes med skoleutvikling, og er grunnleggende for andre forbedringsprosesser (improvement culture). De skolene som har en forbedringskultur vil i større grad sette i gang og lykkes med sine prosjekter (Hovdenak, 2009). Studien (Creemers, Stoll & Reesigt et al., 2007) har identifisert 9 faktorer som bidrar til en forbedringskultur;

- Internt press for forbedring
- Autonomi/selvstyre
- Felles visjon
- Vilje til å bli en lærende organisasjon
- Historiske erfaringer
- Eierforhold
- Lederskap
- Stabilitet i personalet
- Tid

Kontinuerlig prosess

Dynamiske skoler ser på forbedringer som en kontinuerlig prosess og en del av det daglige arbeidet (improvement process). Det er fem faktorer/nivåer i forbedringsprosessen:

- Skolen vurderer behovet for forbedringstiltak
- Definere detaljerte mål
- Planlegger forbedringstiltakene
- Implementerer forbedringstiltakene
- Evaluerer og reflekterer

Tydelige mål

Den tredje og siste nøkkelfaktoren modellen nevner, er tydelige mål (improvement outcomes). Hvis målene for skoleutvikling er for vage og uklare, kan det være vanskelig å lykkes. Creemers, Stoll og Reezigt et al. (2007) påpeker to typer målsettinger for forbedring. Det ene er å formulere eksplisitte mål når det gjelder elevenes resultater som kunnskap, ferdigheter, holdninger. Denne typen mål er knyttet til kriteriet for effective school. Det andre kriteriet, som er knyttet til school improvement, er å ha målsettinger for forandringer i organisasjonen.

Dette omfattende rammeverket for skoleforbedring kan brukes av tre ulike grupper:

- For de som praktiserer i skolen når de skal designe, planlegge og implementere skoleforbedringer. Rammeverket gir et overblikk over mange faktorer som fremmer eller hindrer skoleutvikling. Selv om det ikke kan gi en oppskrift på hvordan lykkes med skoleutvikling, kan det indikere hvor det er lurt å starte og hvilke emner det er lurt å reflektere rundt.
- For forskere fordi rammeverket sier noe om hva som kan være aktuelt å undersøke videre.
- For politikere og beslutningstakere fordi det bidrar til å klargjøre hvilke faktorer som en må ta hensyn til i planleggingen av forbedringsprosesser i skolen. Likevel kan ikke rammen brukes som en oppskrift eller verktøykasse for skoleforbedring.

2.8 Oppsummering av valget av teorien

Det er mange teoretiske perspektiver på skoleutvikling. Vi har i oppgaven valgt å benytte rammeverket til ESI-prosjektet. På bakgrunn av dette valget så vi behovet for å utdype følgende sentrale begreper lærende organisasjoner, endringskompetanse og skolekultur. Vi ser at ESI-prosjektet behandler disse begrepene inn under de indre faktorene; forbedringskultur, kontinuerlig prosess og tydelige mål. Her blir begrepene noe overlappende. Disse teoretiske perspektivene vil vi komme tilbake til i drøftingen av vår empiri i kapittel 5.

3 Metode

Alle forskningsprosesser består av en serie valg. I dette kapitlet skal vi gjøre rede for valg av metode og forskningsdesign (hvordan undersøkelsen er gjennomført). Først begrunner vi valget av metode og forskningsdesign, før vi presenterer utvalget og intervjuguiden. Etske betraktninger og gyldighet/troverdighet følger så før det til slutt redegjøres for analyseprosessen av datamaterialet.

3.1 Valg av metode

Valg av forskningsmetode henger sammen med hva slags problemstilling som skal undersøkes/besvares/belyses. I en forskningsprosess kan en skille mellom strategier basert på kvantitative og kvalitative tilnærminger. En kvantitativ forskningsstrategi er basert på talldata, krever et relativt stort antall enheter, og resultater fra forskningen vil kunne presenteres i tall og tabeller. En kvalitativ tilnærming har færre enheter, men går mer i dybden og er basert på tekstdata (Ringdal, 2007). Det er også mulig å kombinere disse kvantitative og kvalitative data i en metodisk triangulering. Valg av metode kan vurderes ut fra et vitenskapsteoretisk standpunkt, men må også vurderes ut fra validitet, forskningsetiske krav og praktiske forhold (Lund og Haugen, 2006). I vår vurdering om valg av metode, anså vi den kvalitative metoden best til å finne svar på vår problemstilling.

I vår oppgave skal vi studere skoleutvikling, og vi har gjort et pragmatisk valg om å bruke en kvalitativ tilnærming til temaet. Kvalitative tilnærminger baserer seg på ulike metoder for innsamling av data som intervju, analyse av dokumenter og bilder og observasjon (Thagaard 2009). Vår problemstilling er todelt. Første problemstilling er; «Var ESI-prosjektets seks faktorer for å lykkes med et skoleutviklingsprosjekt til stede i prosjektperioden på Bekk skole?». Denne besvares gjennom analyse av de interne dokumentene og rapporter fra skolens prosjektperiode. Den andre problemstillingen «Er disse seks faktorene for å lykkes med skoleutvikling fortsatt gjeldende for Bekk skole i dag?» får vi svar på gjennom intervjuene med skolens personale.

Vi brukte to ulike tilnæringer for å innhente informasjon som gir svar på ulike aspekter ved de to problemstillingene. I tillegg til intervjuer analyser vi også dokumentasjon fra prosjektperioden på Bekk skole. Her har vi hatt tilgang til interne rapporter, fremdriftsplaner, organisasjonsanalyse, men også til eksterne dokumenter fra kompetansemiljøet.

3.2 Forskningsdesign

Det fins ulike typer forskningsopplegg for en undersøkelse, men de ulike typene forskningsdesign er likevel ikke gjensidig utelukkende. Et forskningsopplegg kan være basert på trekk av ulike typer design. Vårt forskningsopplegg er basert på et tverrsnittdesign, hvor vi har samtaleintervju med et lite utvalg personer der data blir registrert én gang. Intervjuene skjer i et avgrenset tidsrom der hensikten er å beskrive forhold i nåtid (Ringdal, 2011).

I et kvalitativt forskningsintervju vil aktørenes oppfattelse av organisasjonen være viktig, og en sentral metode for å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon fra informantene på. Intervju betyr «en ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om felles tema» (Dalen, 2011, s. 13). Et kvalitativt forskningsintervju går i dybden og kan gi oss innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. I vår studie skal intervjuene belyse problemstilling nummer to: «Er disse seks faktorene for å lykkes med skoleutvikling fortsatt gjeldende for Bekk skole i dag?». Denne måten å samle inn informasjon på vil gi oss primærdata. Da vi benytter oss av personlig samtaleintervju, vil det gi oss en høy grad av nærhet til deltakerne. Et samtaleintervju vil også gi lav grad av standardisering. Hensikten med datainnsamlingen i denne typen intervju er ikke måling, og en bruker gjerne åpne spørsmål (Ringdal, 2007). I en intervjusituasjon er det viktig for intervjueren å være bevisst om de meninger og oppfatninger vi på forhånd har om det temaet vi skal intervjuer om. Førforståelsen og aktuell teori er viktig i fortolkningen av intervjuet (Dalen, 2011).

Vi valgte å gjennomføre to individintervjuer og to gruppeintervjuer á 3 lærere. I tillegg har vi gjort en analyse av flere av skolens dokumenter fra den perioden de jobbet med prosjektet. En analyse av disse dokumentene håper vi å kunne gi svar på problemstilling nummer en; «Var

ESI-prosjektets seks faktorer for å lykkes med et skoleutviklingsprosjekt til stede i prosjektperioden på Bekk skole?». Dette vil gi oss sekundærdata og denne typen data påpeker Ringdal (2007) har middels grad av strukturering. Skolens interne rapporter, møtoreferater m.m. vil danne grunnlaget for besvarelsen av problemstilling nummer en. Oversikt over alle dokumentene vi har brukt i oppgaven vår finnes etter litteraturlisten.

Hensikten med en kombinasjon av disse to datainnsamlingsmetodene vil være å få belyst temaet og de problemstillingene vi har i vår oppgave. Dette ser vi også at kan styrke validiteten i studien vår.

3.3 Utvalg

Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene er en krevende prosess, slik at antallet informanter ikke måtte være for stort. Samtidig må materialet vi sitter igjen med etter intervjuene være av slik kvalitet at vi kunne bruke det til videre analyse. Det er derfor viktig å være bevisst i forhold til utvalget som skal brukes i studien. I motsetning til tradisjonell utvalgsteori innenfor kvantitativ forskning, kan det se ut som om utvalget ikke er like sterkt vektlagt innenfor kvalitativ forskning. Strategiske og teoretiske utvalg indikerer at utvelgelsen er foretatt på bakgrunn av en vurdering av hva som er mest hensiktsmessig, enten det er begrunnet ut fra teori eller ut fra formål (Grenness, 2012). Vår problemstilling var relatert til en bestemt skole. Ut fra problemstillingens innhold anså vi det som svært relevant å intervju de to som arbeidet i ledelsen ved skolen; rektor og inspektør. Vi anså det som mest hensiktsmessig å gjennomføre to individintervjuer for å få mest mulig oppriktige svar.

Når det gjaldt utvalget til gruppeintervjuene, baserte vi oss på et kriterieutvalg (Dalen, 2011), der alle de pedagogiske ansatte var en teoretisk målgruppe (populasjon). Vi satte opp noen kriterier og avgrensninger, og fikk da en kriteriebasert målgruppe. En faktor det var viktig for oss å være bevisst på, var at vi kjente deltakerne på skolen og at det kunne påvirke utvelgelsen av deltakere. Vi ønsket derfor ikke selv å velge ut deltakere, men ba rektor velge ut fra populasjonen. Kriteriene var som følger:

- Deltagerne skulle ha godkjent undervisningskompetanse
- Det skulle være minst 6 deltagere og begge kjønn skulle være representert.
- Både de som hadde deltatt i prosjektet og de som ikke hadde deltatt i prosjektet skulle være representert.

Gruppeintervju er en ressursbesparende metode for å samle data fra flere personer som egnet seg godt for vår studie. I et tradisjonelt gruppeintervju vil deltagerne i følge Kvale og Brinkmann (2009) i hovedsak svare på spørsmål fra den som intervjuer. Det kan også være lettere for deltagere uttrykke egne synspunkter gjennom et gruppesamspill. Ut fra de kriteriene vi hadde satt opp, hadde rektor valgt ut deltagerne til disse gruppeintervjuene. Vi valgte å gjennomføre to gruppeintervjuer med tre informanter på hver gruppe. På hver gruppe var det to kvinner og en mann. Vi valgte å ha tre informanter pr gruppe da vi kunne få alle aktive og deltagende, og at det ikke skulle være lett å unnlate å svare. Under presenterer vi en oversikt over informantene:

Gruppeintervju 1

Informantbenevning	Deltatt i prosjektet	Tittel	Kjønn
Informant A	Nei	Lærer	Kvinne
Informant B	Ja	Lærer	Kvinne
Informant C	Ja	Førskolelærer	Mann

Gruppeintervju 2

Informantbenevning	Deltatt i prosjektet	Tittel	Kjønn
Informant D	Ja	Lærer	Kvinne
Informant E	Ja	Lærer	Kvinne
Informant F	Ja	Lærer	Mann

Individintervjuer

Informantbenevning	Deltatt i prosjektet	Tittel	Kjønn
Informant H	Nei	Rektor	Kvinne
Informant G	Nei	Inspektør	Kvinne

3.4 Intervjuene

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet var å forstå sider ved intervjupersonens jobbsituasjon fra hans eller hennes eget perspektiv, og beskrive intervjuet som en samtale som involverer en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi har valgt å benytte oss av det semistrukturerte intervjuet, som verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved slike intervjuer er samtalene fokusert mot bestemte temaer som er valgt ut på forhånd (Dalen, 2009). Med bakgrunn i en teoretisk forståelse av problemstillingen, utarbeidet vi en intervjuguide (vedlegg 1 og 2). Gjennom intervjuene ønsket vi å få svar på om deltagerne opplevde skolen som utviklingsorientert i dag med bakgrunn i de seks faktorene som ESI-prosjektet legger til grunn for skoleutvikling. Intervjuene tar også sikte på å gi innsikt i informantenes tanker om skoleutvikling, hva de legger i begrepene og hva de tenker om utviklingsarbeidet ved skolen i dag.

Intervjuguiden ga sterke føringer under samtlige intervjuer. Da vi er uerfarne intervjuere, ga intervjuguiden oss trygghet. Vi prøvde å ha mest mulig like spørsmål i alle intervjuene for å kunne sammenligne svarene etterpå. Alle intervjuene varte i overkant av 30 minutter, og det ble foretatt lydopptak fra alle intervjuene. Intervjuene ble transkribert ordrett og i sin helhet, og dette har dannet grunnlaget for analyse av materialet.

For å teste ut intervjuguiden og oss selv som intervjuere, gjennomførte vi et prøveintervju. På denne måten fikk vi testet ut spørsmålene, tidsaspektet og det tekniske utstyret.

Vi gjennomførte først intervjuene med rektor og inspektør hver for seg og fortløpende. Individintervjuene foregikk på henholdsvis rektor og inspektørs kontor. Vi tok tidlig kontakt med rektor ved den aktuelle skolen for å avtale tid for intervjuene, og vi var bevisste på at vi ikke ønsket at dette skulle skape merarbeid for de deltagere som skulle delta. En velvillig rektor la til rette for at vi kunne få bruke tid av skolens felles samarbeidstid for gjennomføring av gruppeintervjuene, som foregikk på skolens møterom.

I gruppeintervjuene fulgte vi i hovedsak spørsmålene fra intervjuguiden, og respondentene hadde meningsyttringer seg i mellom. Gruppedynamikken gjorde at alle var deltagende i dialogen. Intervjuet var i hovedsak styrt av oss som intervjuere gjennom at vi holdt oss ganske nært opp til intervjuguiden.

Under intervjuene var vi bevisste på vår egen rolle. Som tidligere kollegaer har vi hatt både private og jobberelaterte samtaler med informantene tidligere, og under intervjuene måtte vi prøve å distansere oss fra dette. Fra å være tidligere kollegaer og likestilte partnere, skulle vi i denne situasjonen være de som kontrollerte samtalen. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver forskningsintervjuet som en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Før intervjuene startet, opplevde vi tonen som litt anspent og at deltagerne var litt vaksomme og usikre på situasjonen. Dette opplevde vi forsvant kort etter at intervjuet hadde startet. Vi var opptatt av at vi ikke skulle ha en meningsutveksling med informantene, noe vi også informerte om før intervjuet startet. Vi så det også som en utfordring og ikke stille ledende spørsmål, komme med kommentarer og bekrefte utsagnene. Samtidig ser vi at i vår bevissthet over dette også kan ha blitt litt for formelle, og vår streben etter å ikke legge føringer kan ha lagt en demper på deltagerne. Her ser vi at vår kjennskap til mange av informantene bidro kanskje til at vi ble lite konfronterende i vår spørsmålsstilling. Når vi også vet at et intervju i følge Kvale og Brinkmann (2009) er kunnskapsproduserende, så ser vi at vi kunne ha utnyttet intervjusituasjonen enda bedre. Vi ser i ettertid at vi blant annet kunne ha kommet med flere oppfølgingsspørsmål som igjen kunne ha hjulpet oss med å belyse problemstillingene våre bedre. Vi ser at vi som forskere er vårt viktigste instrument, noe vi drøfter videre i kapittel 3.7.2.

3.5 Intervjuguide

Vi utarbeidet to intervjuguider, en for individintervjuene med ledelsen og en for gruppeintervjuene med lærerne (se vedlegg 1 og 2). Begge intervjuguidene hadde spørsmål innenfor de samme temaene og i samme rekkefølge, men hadde litt ulik ordlyd og vinkling i forhold til om vi intervjuet ledelsen eller lærerne.

En intervjuguide fungerer som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet. I et intervju vil en nødvendigvis ikke stille informant(e) forskningsspørsmålet direkte, men stille flere spørsmål som samlet sett kan gi oss svaret på det vi lurer på (Maxwell, 2005). Den kan variere fra noen stikkord om temaer som skal dekkes, eller vær en detaljert rekkefølge med ferdig formulerte åpne spørsmål (Ringdal, 2007). I praksis vil det si at intervjuguiden ”omsetter studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål” (Dalen, 2011, s. 26). Da vi er nybegynnere i intervjuet, valgte vi tryggheten i å ha ferdig formulerte spørsmål med oppfølgingsspørsmål. Selv om vi hadde ferdig formulerte spørsmålsstillinger var vi ikke bundet til kun å holde seg til disse spørsmålene, men vi kunne også utdype dem og stille uforberedte spørsmål ved behov. Vi har benyttet semistrukturerte samtaleintervjuer, der spørsmålene har vært åpne hvor det har vært mulig å gi utdypende svar. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver 9 ulike spørsmålstyper det er hensiktsmessig og veksle mellom. Vi startet med et introduksjonsspørsmål ”Hvordan forstår du begrepet skoleutvikling?”, som er et vidt spørsmål der intervjupersonene selv kan beskrive hva de opplever temaet handler om. Intervjuguiden var videre bygget opp rundt de seks faktorene som ESI-prosjektet legger til grunn for skoleutvikling. Innenfor hvert av de seks temaene hadde vi to-fire hovedspørsmål, som vi også hadde oppfølgingsspørsmål til. Vi avsluttet intervjuet med å spørre om hva deltagerne selv opplevde var suksessfaktorer for å lykkes med skoleutvikling, og om det var noe viktig de opplevde at vi ikke hadde spurt om.

I forkant av en intervjusituasjon vil det alltid være en avveining om i hvor stor grad deltagerne skal være informert om de spørsmålene som skal stilles. Informantene var ikke kjent med intervjuguiden på forhånd. En del av bakgrunnen for dette var at vi ikke ønsket at de skulle ”øve på” å finne de riktige svarene ut fra hva de trodde vi ønsket å få svar på. Vi ønsket de umiddelbare og spontane svarene. I forkant av intervjuene hadde rektor fått informasjon om at

temaet for oppgaven var skoleutvikling og hva vårt forskningsspørsmål var. Vi hadde også gitt kort informasjon om ESI-prosjektet sine faktorer for skoleutvikling, og at vi ønsket å se på Bekk skole i forhold til dette. Rektor skulle informere de andre ansatte som skulle delta, og ut over dette hadde vi ikke noe kontakt med de andre informantene før selve intervjuet

3.6 Etiske betrakninger

3.6.1 Vitenskapelig redelighet

Vi hadde i god tid før oppstart av studien avklart med rektor om de var villig til å delta i studien. Vi redegjorde for hva det ville innebære, da vi ønsket tilgang på skolens dokumenter og intervjuer med ledelsen og ansatte. Rektor stilte seg positiv til dette. Før intervjuet startet, fikk deltagerne muntlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger:

- Formålet med prosjektet
- Hvilke metoder som vil bli benyttet
- Hvilke opplysninger som skal samles inn
- Hva opplysningene skal brukes til
- Hvem som skal ha tilgang på opplysningene
- At opplysningene skal behandles konfidensielt
- At det er frivillig å delta
- At man kan trekke seg når som helst uten å måtte begrunne det
- Dato for prosjektslutt
- At alle innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt og i den ferdige oppgaven
- Kontaktopplysninger til veileder og studenter.

Skolen og deltagerne er anonymisert, men fordi studiet involverer personlige opplysninger, er det meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

I intervjuene kom det fram opplysninger som ikke er brukt i oppgavene eller som er formulert slik at den ikke kan knyttes til enkeltpersoner eller enkeltskoler. Disse opplysningene ble gitt i fortrolighet, og var viktig for å anskueliggjøre den problemstillingen vi snakket om der og da.

Vår presentasjon og drøfting av funnene er preget av vår forforståelse og tolkning av informantenes utsagn. Og en slik forankring kan karakteriseres som hermeneutisk i den forstand at det er meningsstolkningen som er det sentrale i kunnskapsproduksjonen (Thagaard, 2009). Denne studien retter søkelyset på enkeltmenneskers opplevelse av sin hverdag, og hvordan den enkelte forholder seg til den. Et slikt perspektiv er fenomenologisk da det fokuserer på informantens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009). Et intervju der informantene beskriver sin livsverden, og der forskeren tolker meningen med dem, er et kvalitativt forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2009).

Maxwell (2005) kritiserer mye av litteraturen som er presentert innenfor kvalitativ forskning for at den er for «stegvis» i sin tilnærming. Han påpeker at denne tekningen passer dårlig på kvalitative undersøkelser da de ulike elementene gjerne endres og påvirker hverandre gjennom hele prosessen. Dette støtter vi, da vår forskning hele tiden har vært en pågående prosess som involverer å gå frem og tilbake mellom de ulike elementene. Noen funn underveis har for eksempel gjort at vi har måttet gå tilbake og forme om noen forskningsspørsmål. Vi har også måttet omdefinere målene våre underveis i prosessen. Dette er det Maxwell (2005) omtaler som innovativ tilnærming på forskningsprosessen.

3.6.2 Betraktninger rundt egen deltagelse

Maxwell påpeker (2005) to dimensjoner som kan påvirke resultater; det å være forutinntatte og det å influere på forskningsresultatene. Da vi har valgt å forske på et miljø som vi tidligere var en del av, og der vi kjenner deltagerne, har vi måttet være ekstra bevisste på disse to dimensjonene. Vi har også selv deltatt i prosjektet, og dette kan gi oss både utfordringer og fordeler. Postholm (2005) påpeker at objektivitetsbegrepet ikke nødvendigvis er formålstjenlig i kvalitative studier, men at det er viktig at vi er bevisst vår forforståelse og

subjektivitet. Likevel kan det være en utfordring å klare og være tilstrekkelig objektive og distansere seg til forskningsmaterialet. Vår bakgrunnskunnskap kan fortolke informantenes meninger. Samtidig er forskeren ens eget viktigste redskap. Objektivitet vil alltid påvirkes av forskerens personlig verdier og teoretiske utgangspunkt, slik at fullstendig objektivitet vanskelig kan oppnås (Ringdal, 2007).

Det at vi kjente skolen og prosjektet har vært en fordel da vi fikk lett innpass til skolen. Vi har også fått tilgang på interne dokumenter, noe som kan skyldes at vi visste hvilke dokumenter vi skulle spørre etter. Vi har dermed ikke møtt det Hammersley og Atkinson (1996) kaller portvakter som er voktere eller nøkkelpersoner som har makt og posisjon til å tillate eller stoppe forskeren inn i et miljø.

3.7 Validitet i kvalitativ forskning

I all forskning må en strebe etter å behandle data på riktig måte. Ifølge Maxwell (1992) finnes det ingen fasitsvar eller absolutte sannheter i kvalitativ forskning. Ut i fra dette perspektivet, ansees validitet i kvalitativ forskning som relativ til formål og omstendigheter. Formålet med kvalitativ forskning er å utvikle forståelse. Det er helt essensielt at slutningene vi trekker er grundig drøftet i lys av ulike kriterier for validitet, for best mulig å sikre studiens troverdighet, tolkningens bekreftbarhet og overførbarhet. Maxwell (1992) fant det hensiktsmessig å skille mellom fem ulike kategorier av validitet i kvalitativ forskning; deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserbarhet og vurderingsvaliditet. Det er dermed flere variabler som kan påvirke en oppgaves validitet og reliabilitet, for eksempel utvalg, analyse og fortolkning av teori, objektivitet, forskerens rolle, forforståelse, kontekst, begrepsforståelse og begrepsoperasjonalisering.

Deskriptiv validitet (descriptive validity) dreier seg om påliteligheten av gjengivelsen av data som forskeren har samlet inn (Maxwell, 1992). Her må vi etterstrebtes å være en upartisk referent. Vi må da prøve å unngå å fargelegge våre beskrivelser av egne eller andres erfaringer, verdier eller teorier. Vi har tilstrebet en ordrett transkribering, men som Kvale og

Brinkmann (2009) påpeker at det ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. At vi som forskere både foretok intervjuene og transkriberte dem selv, mener vi styrker validiteten. At forskning er bekreftbar innebærer at vi forskere er kritiske i vårt arbeid med tolkninger og resultater og at forskningen kan sammenligne med annen forskning (Thagaard, 2009).

Fortolkningsvaliditet (interpretive validity) refererer til gyldigheten av tolkningen av informantenes forståelse. Målet er at vi får frem informantenes tanker og følelser om sin skolehverdag. Hvis informantene ikke opptrer oppriktig i forhold til det de ønsker å formidle kan det være en trussel mot validiteten (Maxwell, 1992). Manglende oppriktighet kan være utslag av mange forhold, for eksempel manglende tiltro til oss som intervjuere eller at informantene ønsker å fremstå på en måte som man tror er ønskelig. Thagaard (2009) nevner at man i selve intervjuet kan beskrive validiteten ut fra respondentenes troverdighet og intervjuets kvalitet. Vi har derfor i intervjuguiden forsøkt å stille spørsmål om temaet på litt ulike måter med hensikt på å styrke validiteten.

Teoretisk validitet (theoretical validity) tar for seg i hvilken grad begreper, mønstre og modellene forskeren bruker, er med på å gi oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien ønsker å finne ut av (Maxwell, 1992). Intervjuguiden må være utarbeidet på bakgrunn av teorien, slik at intervjuene måler det vi ønsker at den skal måle. Validitet sier også noe om hvordan det innsamlende datamaterialet, det som blir studert, er gyldig i forhold til de problemstillinger som skal belyses; det som var hensikten å studere.

Generaliserbarhet (generalizability) sier noe om studiens resultater kan generaliseres til å gjelde for andre skoler. Kvalitativ forskning har ofte ikke til hensikt å generalisere resultatene man kommer frem til en stor populasjon, men at målet ofte er å generere teori (Maxwell, 1992). Vi er bevisste på at våre konklusjoner bare gjelder for informantene som har vært med på studien, og ikke kan generaliseres til å gjelde for alle. Validiteten styrkes hvis våre forskningsresultater er sammenlignbare med lignende studier.

Vurderingsvaliditet (evaluative validity) handler om troverdigheten i forskningen som er gjort. Denne kategorien er ikke like sentral i kvalitativ forskning som de andre validitetene. Dersom forsker skal vurderer sitt datamateriale i tillegg til beskrivelse, tolkning og forklaring vil denne kategorien være aktuell (Maxwell, 1992). Vårt ønske i denne undersøkelsen er å gi en beskrivelse av om ESI-prosjekts faktorer var og er til stede og vi ser det derfor ikke aktuelt å gå inn på vurderingsvaliditet.

En viktig validitetstrussel er i følge Maxwell (2005) at forskeren influerer informantene. Vi er derfor nødt til å være klar over på hvilken måte vi influerte informantene på, og at dette igjen må virke inn på validiteten av slutningene vi trekker fra intervjuene. Dette krever innsikt fra oss som forskere, og da vi også intervjuet tidligere arbeidskollegaer har vi måttet være ekstra oppmerksomme på dette. Dette blir beskrevet nærmere under kapittel 3.7.2.

Vi bruker to ulike metoder for å samle inn data, noe som kan være med på å øke validiteten i oppgaven. De to ulike metodene skal gi svar på ulike aspekter ved problemstillingen.

3.8 Analysemetode

Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale og Brinkmann 2009).

Intervjuanalysen avhenger av oss som forskere og de spørsmål vi ønsker å belyse i oppgaven vår. Vi valgte å se på ESI-prosjektets faktorer for å lykkes og vi brukte disse seks faktorene når vi skulle analysere intervjuet vårt.

I intervjuguiden hadde vi sju temaer med underspørsmål/oppfølgingsspørsmål. Etter gjennomlesninger av det transkriberte materialet reduserte vi dataene våre til seks kategorier, som sammenfalt med ESI-prosjektets faktorer. Utsagn tilhørende de seks kategoriene merket vi i ulike farger for å bedre kunne skille dem fra hverandre. Utsagn fra disse kategoriene ble utgangspunktet for drøftingene. Vi gjennomførte altså en temaorientert koding der vi først og fremst er opptatt av å se tekstbiter om et tema i sammenheng.

I neste kapittel presenterer og fortolker vi empirien med utgangspunkt i denne temaorienterte kodingen. Vi har valgt å benytte sitater fra respondentene som eksemplifiserer temaet som blir omtalt. Dette for å synliggjøre at utgangspunktet for analysen er samtalen med disse. Men bruk av sitater kan føre til at fortellingen som kom fram under intervjuet blir fragmentert og at helheten dermed kan forsvinne (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette har vi forsøkt å forhindre ved å være kritiske til hvilken sammenheng uttalelsen var en del av og hvordan den fremstår i teksten.

4 Presentasjon av empiri

I denne delen av oppgaven presenteres studiens datamateriale. I presentasjonen er det tatt med utdrag fra informantenes direkte sitat slik at selve studien skal være så transparent som mulig. Presentasjonen av funnene blir i dette kapittelet presentert i seks bolker, inndelt etter ESI-prosjektets tre ytre faktorer og tre indre faktorer for skoleutvikling. Under hver bolk starter vi med å definere kort vår tolkning av faktorene. Deretter presenter vi funnene fra prosjektperioden 2007-2009, før vi presenterer funnene fra intervjuene.

I arbeidet med analysene ble det funnet utsagn som kunne forstås og tolkes inn i alle de seks analysekategoriene. Noen av utsagnene er derfor analysert under flere fortolkningsrammer.

4.1 Ytre faktorer

4.1.1 Ytre press

ESI-modellen påpeker at det i oppstarten av en skoleforbedringsprosess er ytre press den viktigste faktoren for å komme i gang med prosessen. Idealistisk sett bør skolen selv finne sitt forbedrings potensiale og skape endringsprosesser ut i fra det. I praksis er ikke dette alltid tilfelle. Vi definerer ytre press som alt som kommer utenfor skolen fra brukere, her forstått som både foreldre og elever, og politikere både på statlig og kommunalt nivå. Dette kan også komme til uttrykk gjennom media som presenterer ulike skolerresultater, og slik sett føre til markedsmekanismer, som konkurranse mellom skolene. Dette kan igjen føre til at skolen føler seg presset til å iverksette endringstiltak.

I søknaden til Bekk skole kommer det fram at en del av bakgrunnen til at de søkte midler i 2007 var at de ikke hadde like gode resultater på nasjonale prøver som forventet ut i fra at skolen ligger i et normalt til godt sosioøkonomisk område. Det er rimelig å anta at offentliggjøringen av nasjonale prøver førte til at skolene i større grad ble ansvarliggjort og følte et større press til å forbedre resultatene. Gjennom Kultur for læring (St.meld. 30, 2003-

2004) og Kunnskapsløftet 2006 ble det i denne perioden også et stort fokus på innholdet i skolen. I implementeringen av Kunnskapsløftet 2006 ble begrepene «vurdering» og «lærende organisasjon» sentrale i dette arbeidet, og slik sett ble myndighetenes sentrale føringer slik av ser det en medvirkende faktor til endringsprosessene på Bekk skole.

I intervjuene ble informantene spurt om hvem som initierer skoleutviklingsprosjekter på skolen. Ledelsen nevner ikke noe press fra nasjonalt plan, og de opplever lite ytre press fra skoleeier. Som informant H (rektor) uttrykker det; «(...)at vi har en skoleeier som er på, og det savner jeg». Samtidig nevner hun at skoleeier kommer med ønsker og tilbud, men at det er ledergruppa på skolene som må dra i gang dette.

Informant G (inspektør) sier: «Først og fremst rektor, opplever jeg, men det er jo i godt samarbeid med både meg og med plangruppa spesielt». «jeg synes ikke kommunen er den tydeligste på hva de ønsker vi at skal jobbe med (...) Opplever vel ikke at skolen har blitt tredd ned over hodet noe, egentlig. Men forsiktig pekepinn på hvor vi skal hen, det er det.»

Gruppeintervjuene med lærerne understreker i stor grad ledelsens svar på samme spørsmål fra oss, som informant E uttaler: «det er vel ledelsen / plangruppa». Samtidig ser vi at informant A har tanker om at det er et ytre press i uttalelsen « (...)får vel rektor en del føringer som vi må ta tak i og så lufter rektor det med plangruppa og så går en videre, gjør en ikke det?».

Ingen informanter svarer at skoleutvikling initieres av nasjonale føringer på vårt spørsmål om hvem som initierer skoleutvikling. Likevel ser vi at da vi spurte om de opplever skoleutvikling som sentralt i jobben deres svarte informant D: «for det er jo stadig nye lover, regler, direktiver, forskrifter, planer og andre ting som revideres og da må du faktisk følge med på det». Her nevnes det ytre presset som det å være deltager i et utdanningsløp medfører. I og med at dette ikke er svaret på vårt spørsmål om hvem som initierer skoleutvikling tolker vi uttalelsen slik at informantene ikke opplever et sterkt ytre press fra nasjonalt hold.

Som oppfølgingsspørsmål spurte vi under alle intervjuene om de opplever et forbedringspress fra brukerne (elever/foreldre) til forbedring. Informant H fra ledelsen svarer: «Foreldre er jo veldig opptatt av skolemiljø og læringsmiljø (...) FAU⁶ var jo for eksempel med å bestemme TL⁷-programmet (...) Det måtte vi. For vi var avhengig av økonomisk støtte. Elever er vi nok ikke like flinke til å – innforstått gjør vi jo det – De er opptatt av å ha et trygt skolemiljø. Og da er jo både PALS⁸ og TL viktige elementer der. Men ikke pådrivere kanskje».

Informant C kommenterer det slik: «FAU blir tatt med lite grann og ting blir lagt frem der, skal ha godkjennelse derfra før vi tar det videre».

4.1.2 Ressurser

En annen ytre faktor er at man må se på hvilke materielle og ikke materielle ressurser som er tilgjengelig. Hvis en ikke har tilgjengelige ressurser, kan det i følge ESI-prosjektet vanskeliggjøre arbeidet med forbedringstiltakene. Vi ser på ressurser som penger, kunnskap, tid, selvråderett, arbeidsforhold og støtte. Tid kan både være en ytre og en indre faktor. Kommer presset for eksempel fra skoleeier om å delta i et utviklingsprosess vil dette påvirke tidsbruken internt på skolen. Opprinnelig er Bekk skoles prosjekt resultat av et nasjonalt initiativ. Skolen gjorde selv et aktivt valg om å delta i dette prosjektet og vi velger å se på tid som en indre faktor.

Muligheten til å søke økonomiske midler gjennom «Kunnskapsløftet - fra ord til handling» bidro til at skolen så anledningen til å initiere et stort utviklingsprosjekt. Under prosjektet i 2007 fikk Bekk skole tilført over 600.000 kroner i økonomiske midler fra Utdanningsdirektoratet, fordelt over to år. Disse ressursene ble stort sett brukt til å heve kompetansen i personalet gjennom kursing, frikjøp av prosjektleder og til en ekstern prosessveileder. Dette var midler som ble knyttet opp til prosjektet gjennom søknaden, og som skolen måtte dokumentere bruken av. Dermed kunne ikke skolen bruke midlene på andre

⁶ FAU – Foreldrenes arbeidsutvalg

⁷ TL-programmet - Trivselslederprogrammet

⁸ PALS – Positiv Atferd støttende Læringsmiljø og Samhandling

områder. Den eksterne prosessveilederen ble brukt både til kompetanseheving og veileder for prosjektgruppa og individuelt for lærerne. Videre bidro veilederen sammen med den frikjøpte prosjektlederen, til at personalet klarte å følge prosjektets milepælplan.

I dag er en ekstern veileder tilknyttet skoleutviklingsprosjektet PALS, men som informant H sier: «når det gjelder PALS har vi jo en veileder. Men vi opplever nok at veilederen har for liten tid til oss nå når det har blitt så mange skoler, også er hun leder for PPT. Så det koker litt bort, rett og slett. Så nå har vi blitt litt mer på selvstyre. Det merker jeg at vi trenger litt mer den der drahjelpen. Vi gjør det».

En annen faktor som danner ressursgrunnlaget for støtte er at skolene får selvråderett eller tildeles autonomi. ESI-prosjektet påpeker at skoleprosjekt som ikke skreddersys til den enkelte skole, vil sannsynligvis mislykkes, derfor trenger skolene en viss grad av autonomi.

Under prosjektet var Bekk skole den eneste skolen i kommunen som deltok, og som fikk midler. Disse midlene utgjorde derfor en betydelig del av skolens midler til utviklingsarbeidet, og som vi da kunne disponere uten å ta hensyn til andre skolars behov. Tiltakene kunne skreddersys Bekk skoles behov. Skolen hadde derfor, slik vi ser det, en stor grad av autonomi. Samtidig ser vi at den eksterne veilederen og skolens rapportering til Utdanningsdirektoratet førte til en viss grad av ekstern kontroll som, i følge ESI-prosjektet, ser ut til å være nødvendig for å stimulere skolene til å utnytte til autonomien på en konstruktiv måte.

Vi spurte ikke informantene om de følte de har autonomi i dag, men som tidligere skrevet følte informantene lite press fra skoleeier. Dette tolker vi dithen at skolen har en stor grad av selvråderett, som de kan benytte hvis de ønsker det. Det er derfor mulig for Bekk skole å skreddersys et utviklingsprosjekt.

Under intervjuene fikk informantene spørsmål om det er vanskelig å gjennomføre utviklingsarbeid i skolen på grunn av mangel på ressurser, og eventuelt hvilke ressurser det er mangel på. Her nevner informantene tid som den største ressursmangel. Vi presenterer funnene våre om tid under indre faktorer, forbedringskultur, kapittel 4.2.1.

4.1.3 Utdanningsmål

For å lykkes med skoleforbedringstiltak er det viktig å ha klare utdanningsmål. Ut i fra nasjonale, overordnede mål vil skolen måtte utarbeide egne, lokale mål for skoleforbedring. Vi definerer mål i sammenheng med ytre press som enten de nasjonale overordnede mål og forskrifter og/eller kommunalt utarbeidede overordnede mål som gjelder for alle skolene i kommunen.

Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var, som nevnt tidligere, med på å initiere utviklingsprosjektet på Bekk skole. Begrepet grunnleggende ferdigheter i lesing som kom i Kunnskapsløftet 2006, var en viktig årsak til at skolens prosjekt om vurdering ble knyttet opp mot lesing. Programbeskrivelsen i «Kunnskapsløftet - fra ord til handling» var også med på å sette fokuset i skolens prosjekt mot vurdering og lærende organisasjon.

I intervjuene har vi ikke spurt informantene direkte om overordnede mål. Vi ser likevel i våre intervjuer at de ikke gir uttrykk for ytre press til utvikling som vi tolker dithen til at det ikke finnes noen sentrale mål som styrer utviklingsprosjektene på skolen i dag. Da vi spurte om de opplever skoleutvikling som sentralt i jobben deres svarer informant D: «for det er jo stadig nye lover, regler, direktiver, forskrifter, planer og andre ting som revideres og da må du faktisk følge med på det». Her nevnes det ytre presset som overordnede mål kan utøve.

4.2 Indre faktorer

I tillegg til de ytre faktorene som vi har drøftet, viser også ESI-modellen at faktorer innenfor skolen er viktige for skoleutvikling; forbedringskultur, kontinuerlig prosess og tydelige mål.

4.2.1 Forbedringskultur

Forbedringstiltakene må være på skolenivå for å ha en varig effekt, og skolen som organisasjon må initiere forbedringstiltakene. ESI-prosjektet identifiserte ni faktorer som bidrar til en forbedringskultur; internt press for forbedring, autonomi, felles visjon, vilje til å bli en lærende organisasjon, historiske erfaringer, eierforhold, lederskap, stabilitet i personale og tid. Ut i fra funnene våre har vi valgt å ha hovedfokus på tid, eierforhold, ønske om forbedring og stabilitet.

Den eksterne veilederen og den frikjøpte prosjektlederen bidro til å legitimere den store tidsbruken av utviklingstiden skolen hadde til rådighet til å jobbe med prosjektet. Av fellestiden i perioden jan-juni 2008 ble 15 av 18 økter brukt til prosjektet. Ekstern veileder og prosjektleder bidro dermed til å forhindre mye bruk av fellesplanleggingstid på ad-hoc-saker.

Under intervjuene fikk informantene spørsmål om det er vanskelig å gjennomføre utviklingsarbeid i skolen på grunn av mangel på ressurser, og eventuelt hvilke ressurser det er mangel på. Informant H fra ledelsen sier klart; «den ressursen som det er mest mangel på er tid, tror jeg. Rett og slett tid.».

Den andre lederen, informant G svarer mer tvetydig på vårt spørsmål om mangel på ressurser: «Der er jeg litt usikker, faktisk, Fordi jeg tenker at det handler kanskje litt om hvordan vi prioriterer også, og hvilke oppgaver som ligger til hvem (...) Misforstå meg rett, det handler også om ressurser og tid og mulighet... Men jeg ser at vi har noen utviklingsmuligheter med de ressursene vi har, med tanke på hvordan vi bruker tida vår».

Lærerne støtter informant H i at tiden er den største knapphetsfaktoren. Informant A sier for eksempel: «vi burde hatt mer tid, men vi kan ikke gi fra oss noe mere for vi må ha den tiden til ... det er jo et dilemma».

Ser vi på planen for fellestiden jan-juni 2013 så viser det at skolen hadde satt av 19 økter til felles samarbeidstid. På disse øktene hadde de 11 ulike temaer, hvor vi vurderer bare fire av temaene som skoleutvikling; PALS, KOM!⁹, lesing som grunnleggende ferdighet og vurdering. De andre temaene er for eksempel praktisk arbeid som aktivitetsdager, timeplanlegging og arbeid med vikarperm.

ESI-prosjektet viser til at det er viktig med et eierforhold til utviklingsprosjektene. Ut fra våre dokumenter fra prosjektperioden kan vi ikke trekke konklusjoner om personalet hadde et eierforhold til prosjektet. Ut i fra våre erfaringer som medlemmer av prosjektgruppa så tror vi likevel at de fleste i personalet hadde et eierforhold til prosjektet. Personalet hadde gjennom ståstedsanalysen vært med på å peke ut retningen for prosjektet og utarbeidet målene. Det ensidige fokuset skolen hadde på prosjektet førte til at personalet til enhver tid måtte forholde seg til prosjektet gjennom for eksempel ukentlige refleksjonsøkter, kompetanseheving i fellestiden, resultatoppfølging og observasjon med veiledning. De som dermed ikke hadde et eierforhold til prosjektet i oppstarten, antar vi at utviklet dette underveis.

På Bekk skole i dag sier informant E noe om at eierforholdet ikke har vært like sterkt hos alle i PALS-prosjektet: «det har vært en sånn der ildsjel-gruppe på måte, som har vært på en masse kurs omkring og kommet hjem og vært rødglødende. Og så skal man få det her til å smelte over på andre da (...) det har ikke vært like enkelt altså». Dette underbygger uttalelsene også fra informant D: «det har vært litt vanskelig å få eierskap til det, har tatt lang tid». Informant F sier: «Det var håndsopprekking på PALS» hvor informant D utdyper med «men det var mange som snakket om etterpå at vi opplevde sånn litt som frivillig tvang».

⁹ KOM! – kreativt oppvekst miljø

Da skolen startet opp med prosjektet høsten 2007, ble det tatt en ståstedsanalyse. Der kom det fram at personalet følte at man hadde hatt flere utviklingsprosjekt som ikke hadde gitt varige resultater. Analysen viste likevel en generell positiv holdning til å drive utviklingsarbeid. Likevel fant man noe motstand både av individuell og kollektiv art i personalet. Som vi påpekte under presentasjonen av Bekk skole i kapittel 1.2, lå noe av denne motstanden i kulturen da mye tidligere utviklingsarbeid ikke hadde blitt opplevd som nyttig.

Organisasjonsanalysen i 2009 viste at personalet ga uttrykk for at de hadde fått gode rutiner i å gjennomføre endringer og prosjektleder konkluderte i sin sluttrapport at skolen hadde gjennom prosjektet blitt flinkere til å foreta kvalitetsvurderinger. Det forefinnes dessverre ingen organisasjonsanalyse fra 2007, så vi kan ikke sammenligne utviklingen fra 2007 til 2009. Prosjektleder påpeker videre i sin sluttrapport at en god utvikling har vært at teammøtene har gått fra å være planleggingsmøter til å bli refleksjonsøkter.

Et av spørsmålene vi stilte under intervjuene var om de hadde et inntrykk av at lærerne ønsket å forbedre sin undervisningspraksis. Ledelsen var enig i sine svar, som informant G svarte: «jeg opplever personalet som veldig interessert i å utvikle seg og forbedre seg, det gjør jeg». Dette støtter informant H: «Jeg synes vi har et personale som ønsker å utvikle seg (...) En ting er å ville det en annen ting er å få det til i praksis. Jeg synes vi har et personale som vil!»

Dette finner vi også igjen under intervjuet med lærerne. Informant F sa blant annet at: «hvis vi får noen krav og målsettinger vi skal følge så blir jobben også litt mer spennende og interessant». Informant E påpekte også: «jeg tror faktisk vi er mer samkjørte nå enn det vi var for en del år siden». Samtidig savner informant D refleksjon: «Tiden til refleksjon som vi mangler (...) Den burde vi hatt mer tid til», noe som vi tenker viser et ønske om å utvikle seg.

Alle på gruppeintervjuene har inntrykk av at ledelsen ønsker å forbedre undervisningspraksisen. Informant A og B sier i en dialog på spørsmålet vårt om ledelsen

ønsker å forbedre undervisningspraksis: «Det synes jeg de er gode på (...) å ha høye ambisjoner (...) men ikke for høye heller».

En annen faktor er at stabilitet i personalet er viktig for å bidra i en forbedringskultur. Gjennom prosjektperioden var det bare en som sluttet av prosjektmedlemmene, og de andre medlemmene overtok hennes oppgaver. Det kom dermed ikke inn en ny person. Personalet var også stabilt med lite utskiftning, så vi tror ikke dette har hatt en innvirkning. I etterkant av prosjekt har imidlertid alle i prosjektgruppa sluttet og det har kommet en ny ledelse. Noe vi ser kan ha gitt ekstra utfordringer i implementeringsfasen.

4.2.2 Kontinuerlig prosess

Utviklingsorienterte skoler ser på forbedringen som en del av det daglige arbeidet og dermed som en kontinuerlig prosess. ESI-prosjektet nevner fem nivåer i denne prosessen; skolen vurderer behov for forbedringstiltak, definerer mål, planlegger tiltak, implementerer og evaluerer og reflekterer.

Da skolen søkte prosjektmidler i 2007 så kom dette på bakgrunn av ønsket om forbedring. Elevundersøkelsen viste et resultat under gjennomsnitt i forhold til elevenes medvirkning og motivasjon. Ståstedsanalysen på skolen viste at lærernes praksis kunne forbedres. I analysen svarte lærerne blant annet på påstanden «lærerne forklarer den enkelte elev hva som skal til for å nå kompetansemålene». Her viste resultatene at Bekk skole hadde et forbedringspotensiale. Videre viste foreldreundersøkelsen fra samme år at foresatte opplevde lite veiledning og informasjon fra skolen, samt lite medvirkning. Skolen hadde dermed definert klare behov for forbedringstiltak. Prosjektet fikk klare mål og delmål, og det ble videre laget en tiltaksplan over forbedringstiltakene og for implementering. Gjennom rapporteringsplikten til Utdanningsdirektoratet måtte både prosjektleder og ekstern veileder evaluere og rapportere om fremdriften. I tillegg brukte lærerne kontinuerlig en vurderingstrekant for å reflektere rundt praksis på skolen.

På vårt spørsmål om hva som blir brukt som utgangspunkt for endringer av undervisningspraksis ved skolen i dag svarer informant G: «Elevundersøkelsen blir årlig gjennomgått i personalet, det er det rektor som gjør. Også sitter vi i ledelsen og jobber med hvordan skal vi bruke de resultatene vi har sett opp mot de satsningsområdene vi har, er det nye ting vi må trekke inn i satsningsområdene. Så utarbeider vi altså mer detaljerte planer sammen med plangruppa, (...) og tillitsvalgte også involveres jo i det. Men så har vi trinnsamtaler hvert eneste år med hvert trinn og diskuterer med lærerne hvordan de kan jobbe for å jobbe med elevenes læringsutbytte og forbedre områder som er viktige å ta tak i». Informant H nevner: «(...) trinnmøter hvor målet er resultatoppfølging og da skal de ha med seg kartleggingsprøver og si litt om hvordan de ligger an. Og elevundersøkelsen har vi jo». Her viser ledelsen til en type mål som er knyttet til effektive skoler hvor utvikling er knyttet til at forbedring av elevresultater skal skje på trinnet eller i klassen. ESI-prosjektet påpeker at det i tillegg også er viktig å ha målsettinger for forandringer i organisasjonen, og noe skolen kan jobbe sammen mot. Dette kan også knyttes til den indre faktoren tydelige mål.

Lærerne gir et mer nyansert bilde av hva som blir brukt som utgangspunkt for endringer av undervisningspraksis ved skolen enn ledelsen. Lærerne påpeker også at dette kan være et tema på fellestida. Selv om de ikke opplever at personalet jobber med utvikling av undervisningspraksis på bakgrunn av disse drøftingene. Informant D uttaler: «Vi presenteres i hvert fall for det på fellestida, (...) det sies at sånn at vi ser her at vi har et utviklingspotensial, her har vi noe vi må gripe fatt i og så er det ikke alltid jeg tenker over det at nå har vi grepet fatt i akkurat det etterpå.». Informant F fortsetter: «Men vi hadde resultatene i engelsk, og der vil vi jo mye høyere, det var vel der vi scoret sånn midt på treet. Men det er ikke lagt noen føringer for hvordan vi skal undervise, altså hvordan praksisen skal endres. Men vi må jo bli bedre, det er sagt, men hvordan har vi ikke...». Informant E sier videre: «Det hadde vel kanskje vært ønskelig at vi hadde satt oss ned etterpå og sagt at hva skal vi gjøre med dette og hvordan skal vi gjøre det at vi hadde tatt oss tid...». Informant D oppsummerer: «Og der har du den tiden til refleksjon som vi mangler (...), den burde vi hatt mer tid til».

4.2.3 Tydelige mål

Den siste indre faktoren som ESI-prosjektet påpeker er at det må være to typer målsetting for forbedring. Det ene er mål i forhold til elevens resultater, mens det andre er å ha målsettinger for forandringer i organisasjonen.

I prosjektsøknaden er det utarbeidet mål både for elevene og skolen som organisasjon. Blant annet var et av målene på elevnivå at «de ønsker en forbedring i lesing på 20%», mens det for skolen var et uttalt mål at «de ønsket at skolen skulle bli en lærende organisasjon med en varig evne til kvalitetsvurdering og utvikling».

På spørsmål om hvilke mål skolen har for sitt utviklingsarbeid i dag svarer begge lederne på det overordnede målet, informant H sier: «At elevene skal utvikle seg til sin maksimale utviklingssone», og informant G uttaler det slik «Økt læringsutbytte for elevene». Informant H svarer videre «Tenker du sånn... hva vi skal? Målet er jo som jeg begynte innledningsvis med det er jo å få trygge robuste elever og bedre læringsresultater. Å få best mulig læringsresultater ut i fra de ressursene vi har. Og det er målet for kommunen også. At elevene skal utvikle seg til sin maksimale utviklingssone. Det er jo det overordnede målet.» På vårt oppfølgingsspørsmål «dere utvikler en del delmål ut i fra det da, regner jeg med?» svarer informant H videre «Ja, vi har ut i fra PALS og det der men vi har nok ikke lagt den planen helt tydelig med delmål. Når vi nå ikke har det prosjektet gående nå som gjør at vi må sette disse målene. Vi har ikke en prosjektplan akkurat nå».

Da vi spurte lærerne om det samme, ble det ikke like entydige svar. I den ene gruppen ble det en unison latter, før en av informantene vagt nevner noe om lærende organisasjon. Informant B «vi har ikke, har vi et overordnet mål, da? Jeg må tenke (...) altså være en lærende organisasjon». Den andre gruppen har heller ingen klare målformuleringer. Informantene blir spørrende, og nevner noe om at det står på intranettet. Følgende utsagn fra informant F viser uklarheten rundt mål: «vi skal være gjennomsnittet i landet, men så og så mye over i kommunen eller ett eller annet sånt, er det ikke noe sånt, jeg husker ikke hvordan ordlyden er, har dere den eller?...».

På vårt oppfølgingsspørsmål om hvor man kan finne skolens utviklingsmål, svarer ingen informanter tydelig på dette. Informant H: «(...) når vi ikke er med i et sånn prosjekt nå, så har vi ikke de helt overordnede målene (...) Vi har en virksomhetsplan (...) som alle skolene skal lage. Der står det noen delmål». Informant G uttaler at man «finner de i skolens pedagogiske plattform, håper jeg. (...) Du vil finne mye om satsningsområdene våre på nettsiden vår».

Lærerne bekrefter inntrykket om at de ikke har uttalte mål for skoleutvikling. Informant F sier «det skal ligge på intranettet til kommunen», og informant D fortsetter «er litt mer usikker på om (...) det ligger faktisk en del av det på ITL¹⁰». Informant E gjetter videre: «eller på skolens hjemmeside».

¹⁰ ITL – It's learning

5 Drøfting av empiri

I denne studien har vi sett på ESI-prosjektets seks faktorer for å lykkes med utviklingsprosjekt i skolen. I tillegg har vi sett på hvordan faktorene var gjeldene under gjennomføringen av prosjektet i 2007-2009, og hvordan faktorene er tilstede på Bekk skole i dag. I dette kapitlet drøfter vi ut i fra teorien og empirien vår, og viser implikasjoner for ledelse. Vi har valgt å inndele drøftingen av resultatene våre i ytre og indre faktorer. Etter å ha drøftet de tre ytre faktorene ser vi på implikasjoner for ledelse, og det samme gjør vi etter å ha drøftet de indre faktorene.

5.1 Ytre faktorer

5.1.1 Ytre press

Ingen av informantene nevner konkurranse mellom skolene som en grunn til skoleutvikling i dag. Så lenge dette ikke blir nevnt, vet vi ikke om det er en avgjørende grunn til utvikling. Likevel har informantene nevnt en ambisiøs skoleleder som ønsker utvikling. Våre funn gir ingen svar på årsaken til dette. Om dette skyldes at skolelederen ønsker å ha bedre resultater enn de andre skolene, eller om hun er genuint ambisiøs på elevenes vegne, kan vi bare spekulere i. I midlertid vet vi at konkurranse mellom skolene var et medvirkende argument da man søkte midler i 2007. Bekk skoles gjennomsnittlige resultater på nasjonale prøver var en av grunnene til at skolen søkte om midler. I 2007 var det et sterkt mediefokus på nasjonale prøver, og skolene ble fortsatt rangert ut i fra resultatene på prøvene. I tillegg hadde det nettopp kommet en ny læreplan, og PISA resultater ble slått opp i media. Vi antar derfor at elevenes læringsresultater var et stort samtaleemne både hos foreldre, skoleledere og skoleeier, og slik sett innvirkning på skolens utviklingsområder.

Når læringsresultater blir publisert i media, blir skolene holdt ansvarlige for elevenes resultater. Det blir da lagt et press på skolen for å bedre elevenes læringsutbytte. I dag har vi erfart at skolens resultater blir publisert innad i skoleledergruppa i kommunen. Slik sett tror vi at det fortsatt er et konkurranseelement mellom skolene, da det neppe er noen skoleledere

som ønsker å lede den skolen med dårligst resultater i kommunen. Konkurransen mellom skolene kan oppleves som et ytre press og være en medvirkende årsak til skoleutvikling også i dag, selv om ikke informantene våre nevnte dette. Vi kan anta at dette også gjelder på kommunenivå, da det sannsynligvis ikke er noen skolesjefer/kommunalsjefer som ønsker å ha kommuner med de dårligste skolerresultatene.

ESI-prosjektet viser til at eksterne aktører som politikere, inspektører og forskere kan være pressfaktorer. Bortsett fra politikere er ikke disse aktørene fremtredende i diskusjonen om norsk skoleutvikling. Inspektører på dette nivået finnes ikke i Norge, og historisk sett har ikke skolen en tradisjon for å være forskningsbasert. Informantene nevnte heller ikke disse aktørene som en pressgruppe. Unntaket var én informant som vagt nevnte politiske føringer i form av for eksempel nye forskrifter og lærerplaner. Uttalelsen er med på å bekrefte at skolen er en del av et utdanningsløp og at samfunnet påvirker skolen på mange måter. Det at bare én informant nevnte dette, og det kan kanskje tyde på at bevisstheten rundt de ulike nivåene i utdanningssystemene er lav blant lærerne.

Prosjektet «Kunnskapsløftet - fra ord til handling» var statlig styrt gjennom Utdanningsdirektoratet, og regjeringens politikk kan derfor føre til press om skoleforbedring. De skolene som deltok forpliktet seg til å arbeide systematisk og kontinuerlig for å forbedre organisasjonens virkemåte og skolens prestasjoner med elevenes læring. Dette førte til at Bekk skole søkte midler til å forbedre skolens vurderingspraksis og sette skolen i stand til varig arbeid med utvikling. Slik vi ser det, var det de sentrale føringene som utgjorde et ytre press i forhold til hvilke endringstiltak som ble iverksatt på Bekk skole. Vi ser at dette kan være en god måte for de sentrale myndigheter å styre ønsket utvikling på.

Forskningsresultatene våre fra Bekk skole i dag viser at ingen av informantene sier at de føler et stort press fra brukerne (foreldre/elever). Brukerne oppleves ikke som en pådriver, men noen de ønsker skal være med som samarbeidspartner. Vi oppfatter det slik at informantene sier at brukerne er gode å ha med på laget, men at de ikke legger premisser for hvilke skoleforbedringstiltak skolen skal gjøre.

Informantene uttrykker altså at de opplever lite ytre press både fra brukere (foreldre og elever) og politikere (kommunalt og statlig). De opplever dermed ikke å ha et ytre press som en sentral faktor for skoleutvikling. Alle nevner som det første de tenker på at det er ledelsen og plangruppa som driver skoleutvikling, altså det ESI-prosjektet definerer som et internt press. Ledelsen nevner etter hvert at kommunen som skoleeier legger noen føringer gjennom for eksempel felles samlinger for plangruppene/ledelsen for kommunens skoler. Lærerne nevner ikke kommunen som pressfaktor, men en informant nevner lover og forskrifter som et press til utviklingsarbeid uten å underbygge det videre.

Vi ser at de føringene de nasjonale myndighetene ga gjennom Kunnskapsløftet 2006 og programmet «Kunnskapsløftet - fra ord til handling» innvirket på hvilket utviklingsprosjekt som ble initiert på Bekk skole. Bekk skole ønsket å starte et utviklingsprosjekt for å høyne elevenes resultater, og var usikker på hvilken retning et slikt prosjekt burde ha. Da skolens ledelse så muligheten for å søke ressurser gjennom «Kunnskapsløftet - fra ord til handling», fant de en retning på prosjektet. I prosjektsøknaden måtte skolen spisse sitt prosjekt slik at det kunne passe inn under pulje 1 i «Kunnskapsløftet - fra ord til handling». Her måtte skolen jobbe etter prinsippet om å bli en lærende organisasjon og at elevenes leseresultater skulle bedres gjennom mer bevisst bruk av vurdering. I tillegg var det et krav om at skolen måtte tilknytte seg en ekstern samarbeidspartner. Skolens søknad og deltakelsen i prosjektet ga store føringer for den videre prosessen og resultatet av prosjektet. Hvis våre funn har overføringsverdi til å gjelde også for andre skoler, så ser vi at de nasjonale myndigheters måter å utøve press gjennom statlige programmet som «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har påvirkningskraft i skolen.

Oppsummert ser vi at informantene ikke opplever et sterkt ytre press i dag, verken fra nasjonalt nivå, skoleeier eller brukere. Det kan se ut som om det var mer sentralt press i oppstarten av prosjektet i 2007 blant annet gjennom statlige føringer som nasjonale prøver, Kunnskapsløftet 2006 og programmet «Kunnskapsløftet - fra ord til handling».

5.1.2 Ressurser

Den økonomiske ressursen skolen fikk i 2007 bidro til at skolen hadde råd til å ha en prosessveileder som hadde stor kompetanse både på det å drive et utviklingsprosjekt i en organisasjon, og i tillegg til å være en sterk faglig ressurs på vurdering. Dette ble en viktig ressurs da hun blant annet klarte å sørge for fremdrift i prosjektet og hadde tydelig fokus på vurdering og organisasjonen som en lærende organisasjon. Samarbeid med eksterne kompetansemiljø kan stimulere til utviklingsutvikling og læring ved at skolen kan få innsikt i egne og alternative praksisformer.

Ressursene som Bekk skole brukte på å hyre ekstern veileder førte også til et ytre press. Av veilederen fikk skolen oppgaver mellom hvert møte, og framdriftsplanen som ble laget, var stram og krevde mye tid både av prosjektledelsen og av personalet. Dermed måtte skoleledelsen skjermes personalet fra andre oppgaver, og samtidig så man nødvendigheten av å frikjøpe prosjektleder med 20%. På den måten ble økonomiressursen skolen fikk gjennom Utdanningsdirektoratet en viktig pådriver gjennom hele prosjektet. Det at skolen måtte rapportere til veileder og skrive årsrapporter om prosjektet til Utdanningsdirektoratet, var også medvirkende til at skoleledelsen klarte å holde trykket oppe og brukte mye tid på prosjektet.

Under intervjuene nevner ingen økonomi som en sentral ressursmangel i forhold til utviklingsarbeidet ved skolene i dag, noe som overrasket oss etter mange år med kommunale nedskjæringer. Kompetanse blir heller ikke nevnt som en ressursmangel. Alle informantene nevner tid som den store ressursknappheten noe vi har valgt å drøfte under indre faktorer, forbedringskultur punkt 5.2.1.

ESI-modellen påpeker også under ressurs at skolen må ha en viss grad av autonomi for at det skal være mulig å skreddersy skoleforbedringstiltakene til den enkelte skole. Hvis vi ikke skreddersyr tiltakene til den enkelte skole vil skolen sannsynligvis mislykkes. Vi ser paralleller mellom den autonomien ESI-prosjektet påpeker med det handlingsrommet Berg (2000) viser i sin friromsmodell (figur 6). Vi mener at den eksterne veilederen hjalp Bekk

skole til å skreddersy tiltakene og på denne måten stimulerte hun skolen til å utnytte autonomien på en konstruktiv måte.

Ut i fra våre forskningsresultater som viser at informantene ikke opplever at skoleeier eller at andre aktører utøver et ytre press, så kan vi anta at skolen har en viss grad av autonomi. ESI-prosjektet påpeker at det er nødvendig med en viss grad av ytre press for å utnytte autonomien på en god måte. Vi kan derfor anta at skolens handlingsrom har potensiale for å utnyttes bedre.

Oppsummert ser vi at de ansatte ikke opplever økonomi som en sentral ressurs for å drive utviklingsarbeid, og kompetanse som ressurs ble heller ikke savnet. Både økonomi og kompetanse har vi sett var sentrale faktorer for at Bekk skole fikk fremdrift i prosjektet. Veilederen skolen tilknyttet seg, hadde stor kompetanse både på fagfeltet og det å drive et prosjekt. Hun fikk derfor en stor legitimitet i personalet, og hun klarte å skreddersy tiltakene slik at skolen fikk utnyttet handlingsrommet. Hun var en viktig støttespiller for prosjektgruppa og dermed avgjørende for både framdriften og resultatet i prosjektet. Veilederen var en stor suksessfaktor under prosjektperioden, og vi mener alle skoler kunne profittert på å ha en slik ressurs under utviklingsarbeid. Vi ser derfor at det ikke er samsvar mellom våre funn om at ekstern veileder er viktig og informantenes opplevelse av at de ikke savner andre ressurser enn tid.

5.1.3 Utdanningsmål

De nasjonale overordnede målene gjennom Kunnskapsløftet 2006 og «Kunnskapsløftet - fra ord til handling» var med på å gi føringer for hvilke lokale mål som ble utarbeidet i Bekk skole sitt prosjekt i 2007. Nå ser vi ikke at slike overordnede mål har lagt sterke føringer for de ulike skoleutviklingsprosjektene Bekk skole deltar i i dag.

Det blir i våre intervjuer ikke nevnt at kommunen har noen felles målsettinger for skolene i dag, og informantene oppfatter derfor ikke kommunen som en sterk pressfaktor i forholdt til ønsket retning i skoleutvikling. Videre opplever ikke informantene skoleeier som sentral aktør i utviklingsprosjektene skolen har i dag. Det kan stilles spørsmål om det betyr at skoleeier ikke har noen overordnede mål for elevenes læring eller skolens utvikling. En annen måte å tolke det på er at skoleeiers representant ikke klarer å overføre kommunes mål til rektorgruppa. Det kan igjen skyldes ulike faktorer som for eksempel en utydelig skoleeier eller rektorer som ikke har et eierforhold til kommunens utviklingsarbeid.

Slik vi ser det var ikke skoleeier en sentral pådriver i prosjektet ved Bekk skole. Det var skolen som ønsket et utviklingsprosjekt og selv fant retningen. Da skolen søkte midler gjennom «Kunnskapsløftet - fra ord til handling», var det en forutsetning at skoleeier var deltaker slik at prosjektet ble spredt til andre skoler i kommunen. Skolen fikk dermed en representant inn i prosjektgruppa, men personen var lite til stede. Prosjektet ble dermed ikke spredt til andre skoler i kommunen, noe som prosjektleder påpeker i sluttrapporten. I dag opplever heller ikke informantene skoleeier som en aktiv pådriver i skoleutviklingsprosjekt. Skoleeier har, slik vi tolker det, da gitt fra seg en mulighet til å styre skolens utvikling på ved å ikke gi sterkere føringer for skolens utviklingsarbeid. ESI-prosjektet påpeker at det i starten av en skoleforbedringsprosess er ytre press den viktigste faktoren for å komme i gang med prosessen. Vi synes det derfor er betenkelig at det ser ut til at skoleeier ikke klarer å være en pressfaktor i skoleutviklingsarbeidet i kommunen. Det kan stilles spørsmål om i hvilken grad skoleeier ønsker eller har kompetanse til å være en pådriver i skoleutviklingsprosjekter i kommunen. Skandsen og Stranden (2008) påpeker i sin rapport at mange kommuner har bygget ned sin skolefaglige kompetanse. Det er da fare for at skoleeier kan bli en bestiller som forventer at skolene leverer, mer enn en aktiv medspiller som tar sitt ansvar for utviklingen av gode læringsmiljøer. Hva som er tilfelle i Bekk skoles kommune vet vi ikke, bortsett fra at ingen informanter opplever skoleeier som en stor pressfaktor.

5.1.4 Implikasjon for ledelse – ytre faktorer

De ytre faktorene er i utgangspunktet utenfor skolen, og således ikke alltid noe en skoleleder kan påvirke. Likevel er det ofte de ytre faktorene som legger premisser for en leders arbeid, og man bør derfor se om man har mulighet for å påvirke.

Det ytre presset kommer fra nasjonale føringer som reviderte læreplaner, skoleeier i form av resultatoppfølging, og brukerne som ønsker å påvirke skolens utvikling. Vi tror at det er mulig for en skoleleder i større grad å påvirke noen av disse pressgruppene ved å jobbe systematisk og målrettet mot ønsket utvikling før eventuelle beslutninger blir tatt. Både skoleeier og brukere kan påvirkes gjennom blant annet riktig informasjon. Et virkemiddel kan være å drive god påvirkningsprosess for de skoleforbedringstiltakene man ønsker å oppnå. En skoleleder må derfor være bevisst på hvilke påvirkningsmuligheter man faktisk har, og bruke dem riktig.

En skoleleder må alltid forholde seg til skolens økonomiske ressurser. På Bekk skole var skoleledelsen aktive i form av å søke etter egnede prosjekter, og slik sett kan det være interessant for en skoleleder å være oppdatert på ulike prosjekter man kan søke midler til. Dette kan tilføre skolen viktige ressurser til å drive skoleutvikling.

Ressursene Bekk skole fikk gjennom programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» ble blant annet brukt til å tiltrekke seg en ekstern veileder. Det var, som empirien vår viser, en suksessfaktor. Det blir da en ledelsesutfordring å finne de riktige personene med riktig kompetanse og eventuelt å finne ressurser til å tilknytte seg disse personene. En forutsetning må da være at ledelsen innser at skolen eventuelt har et behov for kompetanse på prosjektledelse og ulike faglige spørsmål. Det er viktig at den eksterne veilederen har stor forståelse av hvordan den praktiske skolehverdagen fungerer for å lykkes med å veilede et lærerkollegium. Det bør derfor stilles store krav til å finne den riktig eksterne veilederen for å lykkes, noe som igjen gir en ledelsesutfordring.

På Bekk skole bidro veilederen til at skolen utnyttet handlingsrommet de hadde på en bedre måte. Hvordan en leder utnytter handlingsrommet på skolen er grunnleggende for skolens utviklingsarbeid. En ekstern person kan være nøkkelen til å se skolens handlingsrom.

5.2 Indre faktorer

5.2.1 Forbedringskultur

For å drive et stort og omfattende prosjekt viser vår forskning at skolene er avhengig av tid til å holde prosjektet i gang. Tidsressurs blir også i ESI-prosjektet påpekt under delpunkt forbedringskultur. Det krever store tidsressurser over en lengre periode både fra ledelsen og personalet sin side til å få fremdrift i en utviklingsprosess. Både i følge Blossing (2000) og Skandsen & Stranden (2008) kan det ta flere år å implementere og institusjonalisere endring av ny praksis. Vi tror derfor at det er viktig at man ikke holder på med mange ulike prosjekt samtidig. Skolelederens tid til å drive pedagogisk utviklingsarbeid er ofte begrenset da de har mange andre oppgaver de også må ivareta. Ofte kan de administrative oppgavene som økonomi, dokumentasjon, vedlikehold, personaloppfølging med mer ta overhånd i en travel hverdag. Disse oppgavene er ofte av mer presserende art og ofte må skoleutviklingsarbeidet vike plass. Alle informantene påpekte tid som en knapphetsfaktor, noe Tid for læring (St.meld. 19, 2009-10) også poengterer. Lærerne har også mange oppgaver på sitt nivå som er presserende, elever og foreldre må følges opp, dokumentere, forberede undervisning, planlegge aktiviteter etc. Som skoleleder er det viktig å ha et bevisst forhold til bruk av tid. Det handler om hvordan man bruker tiden og hvordan man effektiviserer den tiden man har både for ledergruppa og for personalet.

Når vi sammenligner Bekk skoles plan for fellestiden fra prosjektperioden våren 2008 og våren 2013 så ser vi at det er en markant forskjell i bruken av fellestiden. I 2008 var så å si all tid brukt til dette ene prosjektet, mens det i 2013 var mange ulike temaer og flere ulike skoleutviklingsprosjekter. Dette tror vi kan være en medvirkende årsak til at både ledelsen og lærerne føler at mangel på tid er den største ressursknapphet. Det er ikke satt av nok tid til refleksjon og til å gå i dybden i utviklingsarbeidet. Det å ha mange mindre prosjekter gående

samtidig og ikke klarer å avslutte noen kan oppleves som om man har for lite tid. Denne fragmenteringen av utviklingsarbeidet tror vi kan føre til økt frustrasjon og at det igjen påvirker følelsen av for liten tid.

Når vi ser alle de ulike temaene Bekk skole bruker tid på i felles samarbeidstid, stiller vi spørsmål ved hvem som initierer alle disse ulike temaene. Som Imsen (2006) viser i sin modell (figur 1) er det ulike aktører som initierer og er pådrivere i skoleutvikling. Prosjektet på Bekk skole var ekspertstyrt gjennom eksternt kompetansemiljø og sentralt initiert. I dag opplever vi at Bekk skoles utviklingsarbeidet i større grad er lærerstyrt og lokalt initiert. Informantene opplever ikke et stort ytre press, og vi ser at de ulike temaene på fellestid i stor grad er lokalt initiert. Det er derfor mulig for Bekk skole å disponere felles samarbeidstid på en annen måte enn i dag.

Det at skolen klarte å bruke det meste av planleggingstiden på bare ett prosjekt i 2008 er kanskje urealistisk på sikt da det vil være temaer som presser på fra ulike kanter. For eksempel må en bruke tid på opplæring av personalet i forbindelse med digitale ressurser og nye forskrifter, timeplanlegging og aktivitetsdager. Vi ser nå at Bekk skole er inne i en periode med flere mindre utviklingsprosjekt og dermed ikke har det samme ensrettede fokus. Vi tror dette kan være med på å forsterke informantenes følelse av for liten tid.

Lærerne på Bekk skole påpeker i intervjuene at de ikke har et sterkt eierforhold til utviklingsprosjekter. Om det skyldes at de har fått et prosjekt «tredd nedover hodet» eller om det er fordi de ikke akkurat nå er inne i et stort prosjekt med fullt fokus kan vi ikke si noe om. ESI-prosjektet påpeker viktigheten av å ha et eierforhold til prosjekter, noe også Senge (1990) påpeker i sine fem disipliner for å utvikle en lærende organisasjon. Han påpeker at det er viktig at lærerne får velge å bli engasjerte slik at engasjementet blir ekte, og at disse prosessene ikke bør være toppstyrte. Når man skal drive utviklingsprosjekt er det viktig å bruke tid i oppstartsfasen for å forankre prosjektet i personalet. Da Bekk skole startet sitt prosjekt i 2007 tok de en ståstedsanalyse før oppstarten. Resultatet av den var med på å legge føringer for det videre arbeidet. Lærerne var dermed med å kartlegge og se behovet for

utviklingsområder, og slik sett tror vi dette var med på å skape et eierforhold for prosjektet i personalet.

Som Knut Roald (2006) påpeker må en regne med interne konflikter som en del av endringsarbeidet, og at utviklingsarbeidet ved en skole forutsetter refleksjon, av den typen dobbeltekretslæring innebærer. Det vil med andre ord som regel være noen i et personale hvor man møter motstand. Vi tolker det positivt at ledelsen sier at de har et personale som ønsker utvikling. Lærerne bekrefter dette, og ønsker seg mer tid til refleksjonsøker. Noe vi ser på som et ønske om utvikling.

Bekk skole har et stabilt lærerpersonale og slik sett er det ingen store utfordringer knyttet til dette i dag. Alle i prosjektgruppa sluttet rett etter prosjektperioden. Dette tror vi kan ha bidratt til at ingen sitter igjen med historikken om prosessen som personalet som har vært igjennom i prosjektperioden. Den nye ledelsen kan derfor ikke dra nytte av de erfaringene som ble opparbeidet i prosjektperioden. Blant annet ser vi at refleksjonsøker ikke lengre er sentralt på Bekk skole. I sluttrapporten påpekte prosjektleder refleksjonsøker som en suksessfaktor i gjennomføringen av prosjektet. I dag etterlyser flere av informantene refleksjonsøker. Vi antar at det at man i dag ikke bruker refleksjonsøker ukentlig, er en direkte konsekvens av at ledelsen ikke opplevde nytteverdien av disse øktene under gjennomføringen av prosjektet.

Endringsprosessen, som vi har beskrevet i teoridelen vår, kan deles i initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. Disse fasene varere i følge Blossing (2000) i opptil flere år. Det at Bekk skoles prosjekt hadde en tidsramme på to år sammen med det faktum at fire av fem personer i prosjektledelsen sluttet da prosjektperioden var over i 2009, tror vi kan være en medvirkende årsak til at prosjektets mål om en varig endring i å være en lærende organisasjon ikke ble nådd.

Forbedringskultur har mange elementer som må være til stede for å lykkes med prosessen. Noen av informantene våre i dag savner tid til refleksjon. Vi tolker lærenes etterspørsel etter

tid til refleksjon som et uttrykk for en vilje til forbedring, og at de ønsker å bidra positivt til skoleutvikling. Den største utfordringen informantene ser Bekk skole har i dag er nok tid til utviklingsprosjekt. Som nevnt over tror vi denne følelsen av mangel på tid kan forbedres ved å redusere antall prosjekter. Vi kan oppsummere med at Bekk skole i dag ikke oppfyller alle ESI-prosjektets elementer for god forbedringskultur, men at elementene var i større grad til stede under gjennomføringen av prosjektet.

5.2.2 Kontinuerlig prosess

Refleksjon over undervisningspraksis er viktig for å være i en kontinuerlig forbedringsprosess. Vi ser at lærerne på Bekk skole savner mer tid til refleksjon og her vil ledelsen ha et stort potensiale til utvikling. For som Hovdenak (2009) påpeker;

Det er all grunn til å fremheve *manglende tid til refleksjon* som en stor utfordring som nærmest umuliggjør en begrunnet evaluering. Dette er et forhold som skaper frustrasjoner blant de involverte og som på sikt kan virke demotiverende (Hovdenak, 2009, s. 23).

Under prosjektet hadde personalet på Bekk skole ukentlige refleksjonsøker. Informantene sier de i dag savner denne tiden til refleksjon. Hovdenak (2009) og Hovdenak og Wilhelmsen (2011) konkluderer i henholdsvis Oslo og Bergens-prosjektet blant annet med at tid til refleksjon er et viktig aspekt for å lykkes i forhold til ett prosjekts fremdrift. Dette støtter vår forskning som viste at personalet som hadde opplevd tid til refleksjon i et skoleutviklingsprosjekt etterlyser dette i videre arbeid med prosjekter. Vi antar at lærerne har sett at dette er avgjørende for å komme videre i sin utvikling av praksis.

Knut Roald (2006) referer til Argyris & Schön sin modell om enkeltkrets- og dobbelkretslæring (figur 2). Det er viktig at skolen har en dobbelkretslæring da det innebærer at man utfordrer etablert praksis der mål, normer og verdier kan bli utfordret. Dette krever refleksjon, og forutsetter en åpen og fordomsfri utprøving av motstridende oppfatninger i personalet.

Prosessen med implementering og forbedringstiltakene under prosjektperioden på Bekk skole virker solid og systematisk. Den eksterne veilederen og rapporteringsplikten til Utdanningsdirektoratet var pådrivere i dette arbeidet. Det at prosjektleder fikk 20% frikjøp til rollen, ser vi som en stor grunn til at man til enhver tid klarte å drive prosessen framover.

I dag svarer informantene at Bekk skole ser på kartleggingsprøver og elevundersøkelsen når de vurderer behovet for forbedringstiltak. Ut fra informantenes svar kan det se ut som om disse forbedringstiltakene blir utarbeidet på trinnivå. Teorien om lærende organisasjoner tilsier at dette ikke er tilstrekkelig for skoleutvikling. Som et eksempel nevnte en informant at man ønsket bedre resultater i engelsk, men at det ikke ble lagt noen føringer for hvordan praksisen skal endres. Det vil da, slik vi ser det, bli opp til den enkelte læreren eller eventuelt lærerne på trinnet hvordan praksisendringen skal foregå. Dette fremmer ikke organisasjonsutviklingen. Som Nonaka og Takeuchi (1995) påpeker i sin modell for fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling (figur 3), er det viktig å få den tause kunnskapen eksternealisert. Taus yrkeskunnskap hos enkeltlærere og grupper ved en skole kan gjennom utprøvinger og refleksjon utvikles til å bli bevisst kunnskap som blir brukt i det daglige arbeidet. Det blir da viktig å legge til rette for at personalet møter hverandre i ulike refleksjonsgrupper for å utveksle og utfordre de arbeidsmåtene de bruker. Utviklingen vil da bli forankret i hele personalet og ikke bare hos enkeltlærere.

Gjennom vår studie kan ESI-prosjektet elementer for en kontinuerlig prosess gjenkjennes under prosjektperioden. Derimot kan vi ikke se at Bekk skole oppfyller elementene i dag. Informantene klarer blant annet ikke å redegjøre for utviklingsmål for skolen og det er ikke avsatt tid til refleksjon av praksis.

5.2.3 Tydelige mål

Det er viktig å skape enighet om hvilke mål som er viktigst slik at personalet kan samle som om prioriterte mål. Under prosjektet i 2007-2009 var målene tydelige både i prosjektsøknaden, og de ble konkretisert i ulike delmål som ofte ble tatt opp i personalet på

felles samarbeidstid. Delmålene ble også hengt opp på veggene på strategiske steder som en påminning. Vi har ingen dokumenter som sier i hvilken grad personale var kjent med mål og delmål, men vi kan anta at de i hvert fall visste hvor de skulle finne dem da de var lett tilgjengelige.

Verken ledelsen eller lærerne klarte under intervjuene å redegjøre for hvilke konkrete mål de har for skoleutvikling dette året. Alle unntatt informant H er også usikre på hvor de kan finne målene. De andre kommer med gjetninger hvor de tror målene kan stå som for eksempel på intranett, ITL og skolens hjemmeside.

Vi antar at mangel på kunnskap om målene eller at målene eventuelt mangler, viser at skolen på nåværende tidspunkt ikke har et stort utviklingsprosjekt gående. Planen for bruk av fellestiden gjenspeiler også dette. Fokuset er delt på mange ulike temaer, og dermed vanskeliggjør dette personalets kjennskap om mål(ene). Ut i fra at ledelsen heller ikke kunne nevne konkrete mål, tolker vi dette som at skolen ikke har utarbeidet dette.

I utviklingsarbeid er det helt sentralt å ha tydelige mål og delmål som er kjent for dem som skal delta i arbeidet. Dette er viktig at personalet er med på å utarbeide disse slik at de får en eierskapsfølelse til prosjektet. ESI-prosjektet påpeker viktigheten om å ha målsettinger både i forhold til elevresultater og til skolen som lærende organisasjon. Det er viktig med mål for at alle vet hvor de skal og kan arbeide i samme retning, noe også Senge (1990) påpeker viktigheten av. Han mener at det med felles visjon/mål blir høyere toleranse for nye fremgangsmåter, eksperimenteringer og feil under utprøving. Vi tror dette sammen med refleksjon, kan føre til at lærerne ved Bekk skole får et sterkere eierforhold til fremtidige utviklingsarbeid.

Oppsummert kan vi si at Bekk skole hadde klare mål og delmål under prosjektperioden, men at informantene i dag ikke kan redegjøre for noen konkrete mål for utviklingsarbeidet i dag.

5.2.4 Implikasjoner for ledelse – indre faktorer

Roald (2006) sier at det er viktig å skape en fruktbar kombinasjon mellom praksisbasert utprøving, refleksjon og teoretisk erkjennning. Dette er kjernen i en skoleleders pedagogisk utviklingsarbeid, og som skoleledere må erkjenne at dette er en arbeidsoppgave som tar tid. Vi mener skoleledere bør sette seg inn i teorien om hva som kreves for å kunne være en utviklingsorientert organisasjon.

Skandsen og Stranden (2008) påpeker viktigheten av å jobbe med glansbildet av den ønskede situasjonen. Ofte tar skoler for lett på denne prosessen. Dette kan det være, slik vi ser det, ulike grunner til. Kanskje skoleleder ikke tørr å involvere alle i en prosess de ikke vet om de får støtte til å gjennomføre eller kanskje fordi skolen selv ikke har økonomiske og faglige «muskler» til å gjennomføre endringen i fullskala dersom den ikke får støtte til innleid kompetanse. Gjennom utvikling av ståstedsanalysen har Utdanningsdirektoratet gitt skolelederne et verktøy som kan være med på å forenkle dette arbeidet.

Som nevnt tidligere i oppgaven tar endringsarbeid tid. Det er derfor viktig for ledere som planlegger utviklingsarbeid å vite og ta hensyn til at et endringsarbeid tar flere år for å få det implementert i personalet. Det er viktig for ledelsen å holde trykket oppe og tenke langsiktig. Endringsarbeidet må ikke avsluttes for tidlig da det er fort å falle tilbake i gamle rutiner. I tillegg til å prioritere hva skolen vil utvikle og å sette av nok tid til dette arbeidet, er det også viktig å vite at man må arbeide i en lang tidshorisont. Skolen må rekke å forankre den ønskede situasjonen og passe på å ikke «hoppe på» nye ideer i et slikt tempo at man ikke kan bruke nødvendig tid til å forankre prosessen og ideene hos personalet.

Vi ser at da lærerne hadde satt av ukentlig tid til refleksjon førte det til en mer solid og faglig begrunnet fremdrift i utviklingsarbeidet og som vi tror kan ha vært profesjonsbyggende i kollegiet. Tid til refleksjon er altså meget sentralt i et utviklingsprosjekt og det er derfor viktig at skolelederne ivaretar dette.

Vår studie understøtter viktigheten av å ikke ha for mange ulike fokus i utviklingsarbeidet. Det er et stort påtrykk fra alle kanter og skoleledere har ofte et stort rapporteringskrav og blir etterspurt resultater. En stor lederutfordring og -dilemma er å si nei og verne om de utviklingsprosjektene man ser som mest nødvendig. Samtidig ser vi at en leder ofte ikke kan avvise alt og dermed kommer de i dilemmaer. Påtrykk kan komme fra ulike aktører som lærere, foreldre, media, kommunen og statlige føringer. Under prosjektperioden ble nesten all plantid brukt til prosjektet. Vi ser at det var positivt for fremdriften og resultatet i prosjektet. Det er viktig for skoleleder å rydde tid, og kanskje takke nei til gode insentiver, både uten i fra og fra personalet. Likevel kan det synes utopisk å skjerme all plantid til et prosjekt. Til det er skolen arbeidsoppgaver for mangfoldig.

Som skoleleder tror vi at man kan benytte ESI-prosjektets faktorer for å analysere skolens utviklingsarbeid og endringskompetanse. Det er da mange faktorer som må være til stede for å lykkes. Oppsummert blir særlig tre forhold avgjørende. For det første må skolen ha evne til å lære av det den gjør (lærende organisasjon). Videre må den ha en ledelse som legger til rette for utvikling gjennom å kombinere krav og støtte, og til slutt må den ha lærere som kan samarbeide og som kan utfylle hverandre.

6 Konklusjon og veien videre

Oppgavens overordnede tema er hvilke faktorer som bør være til stede for å lykke i et skoleutviklingsprosjekt. Vi må være bevisst på at skoleutvikling har mange aspekter og er en komplisert prosess og at man kan tilnærme seg arbeidet med skoleutvikling fra ulike perspektiver. Vi har valgt å bruke ESI-prosjektets rammeverk og skal nå besvare våre to problemstillinger: «Var ESI-prosjektets seks faktorer for å lykkes med et skoleutviklingsprosjekt til stede i prosjektperioden på Bekk skole?» og «er disse seks faktorene for å lykkes med skoleutvikling fortsatt gjeldende for Bekk skole i dag?» .

6.1 Konklusjon

Som vi oppsummerte i kapittel 5, hadde Bekk skole i prosjektperioden et ytre press, de hadde ressurser og de hadde tydelige føringer for hvilke mål de skulle arbeide mot. De indre faktorene var også til stede. Ekstern veileder bidro til at skolen var bevisst sin forbedringskultur og kontinuerlig prosess og det ble jobbet med å utvikle denne gjennom hele prosjektet. I tillegg var personalet med på å utarbeide delmål for prosjektet. Ut i fra disse forutsetningene kan vi besvare vår første problemstilling. Under prosjektperioden på Bekk skole ser vi at ESI-prosjektets seks faktorer, i større eller mindre grad, var til stede da prosjektet ble gjennomført.

I dag viser intervjuene at faktorene ikke er like tydelige til stede på Bekk skole. Informantene nevner ikke om et tydelig ytre press fra verken brukerne eller politikerne. Skolen har heller ikke fått tilført ekstra ressurser i form av økonomi eller kompetanse til skoleutviklingsprosjekt. Informantene nevnte heller ikke noen klare ytre utdanningsmål initiert av skoleeier eller statlige skoleutviklingsprogrammer. Vi ser derfor, ut i fra våre intervju, ingen tydelige ytre faktorer som påvirker utviklingsarbeidet ved Bekk skole i dag. De indre faktorene er heller ikke like tydelige ved Bekk skole. De oppfyller ikke alle ESI-prosjektets elementer for god forbedringskultur, og heller ikke for kontinuerlige prosess da personalet blant annet ikke er kjent med eventuelle mål. Med bakgrunn i dette har vi besvart

vår andre problemstilling. Alle ESI-prosjektets seks faktorer for å lykkes med skoleutvikling er ikke til stede ved Bekk skole i dag.

Det er viktig å påpeke at våre konklusjoner om Bekk skole i dag er bare basert på informasjonen vi fikk fra informantene under intervjuene. Gyldigheten av våre slutninger kan bare trekkes ut i fra vårt datamateriale og gjelder dermed bare for de åtte informantene på det gitte tidspunktet.

6.2 Veien videre

ESI -prosjektets målsetting om å lage en modell som kunne brukes til utviklingsprosjekter var ikke mulig da dette er et komplekst felt. Det er heller ikke sikkert at en slik modell ville vært nyttig. Det er viktig å transformere kunnskap fra andres praksis over til egen og ikke bare adopterer ulike modeller slik de framstår i andre organisasjoner. Konsepter fra andre organisasjoner kan bare bli vellykket dersom den blir iverksatt slik at den passer i den organisasjonen som mottar den.

ESI-prosjektet kan brukes av de som praktiserer i skolen når de skal designe, planlegge og implementere skoleforbedringer. Rammeverket gir et overblikk over mange faktorer som fremmer eller hindrer skoleutvikling. Selv om det ikke kan gi en oppskrift på hvordan man kan lykkes med skoleutvikling, kan det indikere hvor det er lurt å starte og hvilke emner det er lurt å reflektere rundt.

Våre funn viser at refleksjonsøker kan være veien å gå for å få et utviklingsorientert personale. Vi frykter at dette er noe man ofte ikke tar seg tid til i en presset hverdag. Når våre informanter som har erfart ukentlige refleksjonsøker etterspør disse fire år etter, mener vi dette kan være en god indikasjon på at refleksjonsøker har en positiv effekt på utviklingsarbeid. Dette funnet sammenfaller også med funn Hovdenak (2009) fant i Oslo-prosjektet og Hovdenak og Wilhelmsen (2011) fant i Bergens-prosjektet.

Ut i fra vår studie ser vi at en ekstern veileder hadde stor betydning for gjennomføringen av prosjektet. Etter vår mening fanger ikke ESI-prosjektet godt nok opp kompetansemiljøets betydning for skoleutvikling. Det har ikke vært tradisjon i skole-Norge for å bruke ekstern kompetanse som prosessveiledere i skolens utviklingsprosjekt. Vårt funn blir støttet av Blossing, Hagen, Nyen og Söderström (2008) i deres evaluering av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling».

Vår studie viser at selv om informantene ønsker skoleutvikling, er mangelen på tid den største hindringen for skoleutviklingsarbeidet. Det hadde vært spennende og sett videre på hva tiden brukes til. Tid for læring (St. meld. 19, 2009-2010) sier noe om tidsbruk i skolen, og kom med forslag til tiltak. Vi kan ikke se at denne har fått betydning på lærernes skolehverdag på Bekk skole ennå. Det hadde derfor vært interessant å analysere alle sakene som man bruker tid til på fellestiden i norsk skole, og funnet ut hvem som initierer de ulike prosjektene. Det å sammenligne skoler i forhold til effektivisering av bruken av fellestid hadde også vært en interessant problemstilling.

Litteraturliste

- Berg, G. (2000). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättering*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. og Söderström, Å. (2007). *Evaluering av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» Delrapport 1*. Karlstad: Fafo-notat 2007:23 og Karlstad universitet.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. og Söderström, Å. (2008). *Evaluering av «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» Delrapport 2*. Karlstad: Fafo-notat 2008:28 og Karlstad universitet.
- Bogotch, I., Mirón, L. Biestad, G. (2007). “Effective for What; Effective for Whom? Two questions SESI should Not Ignore”. I Townsend, T. (red) *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Creemer, B.P.M., Stoll, L. & Rezig, G. et al. (2007). *Effective School Improvement – Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies* I Townsend, T. (red) *International handbook of the school Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elstad, E. (2010). I Elstad, E. og Sivesind, K. (red) *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget
- Fink, D. & Stoll, L. (2005). *Educational Change: Easier Said than Done*. I Hargreaves, A. (red) *Extending educational change: international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer
- Grennes T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter*. (2.utgave) Oslo: Cappelen Damm AS
- Grønmo, S. (2004). Datakvalitet, reliabilitet og validitet. *Kopisamling Utdanningsledelse UTLED 4061/4070/4081* (2012), side 77 – 103.

- Hammersley, M og Atkinson, P (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hovdenak, S. (2009). Perspektiver på skoleutvikling. I Hovdenak, S., Eggen, A.B. og Elstad E. *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo*. (Side 9-47). Oslo: ILS, UiO, Acta Didactia nr. 3.
- Hovdenak, S. og Wilhelmsen, B.U. (2011). Utdanningsvalg som samarbeid og skoleutvikling. I Hovdenak, S. og Wilhelmsen, B.U. (red) *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. (Side 125-152). Bergen: Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (1993). *Desentralisert skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lund, T. og Haugen, R. (2006). *Forskning og forskningsprosessen*. Kopisamling. Utdanningsledelse UTLED 4061/4070/4081 (2012) s. 183-212.
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*.
Harvard Educational Review. Vol. 62, No.3. , s. 279-300. Lastet ned 17. oktober 2013 fra: <http://www.msuedtechsandbox.com/hybridphd/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf>
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative Rasarch Design – an interactive approach*. London: Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Møller, J. (2000). Skoleutvikling handler om verdivalg. I Berg, G. *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Møller, J. (2006). *Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2, s 96-107.
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge – Creating Company*. New York: Oxford University Press
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Program for skoleutvikling. Programbeskrivelse 2005-2008. Utdanningsdirektoratet.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. utgave.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red) (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Sackney, L. (2007). History of the School Effectiveness: Improvement Movements in Canada over the past 25 years. I Townsend, T. (red) *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Skandsen T. & Stranden K. (2008). *Fra ord til handling – refleksjon rundt utviklingsprosessen* IMTEC for Utdanningsdirektoratet.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 19 (2009-10). *Tid for læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Townsend, T. (2007). School effectiveness and improvement in the Twenty-First Century: reframing the future. I *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer

Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red), *Utdanningsledelse*, side 21-41. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Dokumenter fra prosjektet og skolen

Her kommer en liste over de ulike dokumentene vi har fått tilgang til ved Bekk skole. Bekk skole er et fiktivt navn og på grunn av anonymitet kan vi ikke legge dokumentene med som vedlegg og heller ikke skrive opp for eksempel korrekt prosjektnummer, navn på ekstern veileder og lignende. Vi har alle dokumentene som kan vises hvis ønskelig.

- ✓ Prosjektbeskrivelsen
- ✓ Årsrapport 2007 for 2007-prosjektene i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»
- ✓ Sluttrapporten 2009 for 2007-prosjektene i «Kunnskapsløftet – fra ord til handling»
- ✓ Observasjon av opplæringen 2009 – sluttrapport fra Imtec (eksternt kompetansemiljø)
- ✓ Ståstedsanalyser fra skolen i 2006 og 07/08
- ✓ Organisasjonsanalysen 2009/10
- ✓ Plan over bruk av samarbeidstid våren 2008 og 2013
- ✓ Transkriberingen av intervjuene våren 2013

Vedlegg 1 – intervjuguide ledelsen

Tema – forsknings-spørsmål	Hovedspørsmål	Eventuelle oppfølgings-spørsmål
Hva forstås med skoleutvikling	Hvordan forstår du begrepet skoleutvikling?	Hva legger du i det? Hva er utvikling? Er det knyttet til bestemte områder?
	Opplever du arbeidet med skoleutvikling som sentralt i jobben din?	På hvilken måte? Hvor mye tid tar det av jobben din?
	Hvilke(t) utviklingsarbeid jobber skolen med i dag?	
Ytre press for å komme i gang med forbedringstiltak	Hvem er det som initierer skoleutviklingsprosjekter på skolen?	Nasjonalt plan? Skoleeier? Foreldre/elever? Ledelsen/rektorgruppa? Lærere?
	Hvordan arbeider dere med utviklingsprosjekter?	Samarbeid med andre skoler?
Ressurser til tiltakene	Er det vanskelig å gjennomføre utviklingsarbeid i skolen pga mangel på ressurser?	Hvilke ressurser mangler (økonomiske, tid, kompetanse, ledelse)?
	Har et eksternt kompetansemiljø vært tilknyttet skolens utviklingsarbeid?	På hvilken måte (veileder ledelsen/lærere, kurs for ansatte)?
Har skolen klare formulerte mål	Hvilke mål har skolen for sitt utviklingsarbeid?	Delmål? Hvor finner man målene? Hvem har formulert dem?
	Deler hele personalet oppfatninger om hva som er målene for utviklingsarbeid for skolen?	
	Gjennomfører lærerne stort sett undervisningen som de vil?	
Har skolen ønske om forbedring	Blir resultater fra elevundersøkelser/kartleggingsprøver/foreldreundersøkelser brukt som utgangspunkt for endringer av undervisningspraksis ved skolen?	Drøftes resultatene i noen fora (lærerpersonalet, LSF, tillitsvalgt)? Gjøres dette jevnlig (hvert år)?
	Sørger du/ledelsen for at vedtatte endringer blir gjennomført?	Hvordan? Oppfølging av personalet?
	Hva kan hindre utviklingsprosjekter i å lykkes?	På hvilken måte?

	Har du inntrykk av at lærerne ønsker å forbedre sin undervisningspraksis?	
Forbedringstiltakene må ses på som en kontinuerlig prosess	Hvordan tilrettelegger du/ledelsen for utviklingsarbeid?	Hvordan kommer slikt arbeid i gang? Hvordan skjer prosessen? Refleksjonsøkter?
	Hva brukes i hovedsak fellestiden til?	
	Hva brukes i hovedsak teamtiden til?	
	Hva brukes i hovedsak trinntiden til?	
Eksplisitte målsettinger må være tilstede, både for individ og organisasjon	Drøfter du med lærerne hvilke personlige mål de bør ha for utviklingsarbeidet sitt?	Medarbeidersamtale? Setter dere opp konkrete mål? Blir lærerne vurdert ut i fra dem?
Avslutning	Hva tror du er suksessfaktorene for å lykkes med skoleutvikling?	
	Er det noe viktig vi ikke spurte om?	

Vedlegg 2 – intervjuguide lærere

Tema – forsknings-spørsmål	Hovedspørsmål	Eventuelle oppfølgings-spørsmål
Hva forstås med skoleutvikling	Hvordan forstår dere begrepet skoleutvikling?	Hva legger dere i det? Hva er utvikling? Er det knyttet til bestemte områder?
	Opplever dere arbeidet med skoleutvikling som sentralt i jobben din?	På hvilken måte?
	Hvilke(t) utviklingsarbeid jobber skolen med i dag?	
Ytre press for å komme i gang med forbedringstiltak	Hvem er det som initierer skoleutviklingsprosjekter på skolen?	Nasjonalt plan? Skoleeier? Foreldre/elever? Ledelsen/rektorgruppa? Lærere?
	Hvordan arbeider dere med utviklingsprosjekter?	
Ressurser til tiltakene	Er det vanskelig å gjennomføre utviklingsarbeid i skolen pga mangel på ressurser?	Hvilke ressurser mangler (økonomiske, tid, kompetanse, ledelse)?
	Har et eksternt kompetansemiljø vært tilknyttet skolens utviklingsarbeid?	På hvilke måte (veileder ledelsen/lærere, kurs for ansatte)?
Har skolen klare formulerte mål	Hvilke mål har skolen for sitt utviklingsarbeid?	Delmål? Hvor finner man målene? Hvem har formulert dem?
	Deler hele personalet oppfatninger om hva som er målene for utviklingsarbeid for skolen?	
	Gjennomfører lærerne stort sett undervisningen som de vil?	
Har skolen ønske om forbedring	Blir resultater fra elevundersøkelser/kartleggingsprøver/foreldreundersøkelser brukt som utgangspunkt for endringer av undervisningspraksis ved skolen?	Drøftes resultatene i noen fora (lærerpersonalet, LSF, tillitsvalgt)? Gjøres dette jevnlig (hvert år)?
	Sørger ledelsen for at vedtatte endringer blir gjennomført?	Hvordan?
	Hva kan hindre utviklingsprosjekter i å lykkes?	På hvilken måte?
	Har dere inntrykk av at ledelsen ønsker å	

	forbedre undervisningspraksis?	
Forbedringstiltakene må ses på som en kontinuerlig prosess	Hvordan tilrettelegger ledelsen for utviklingsarbeid?	Hvordan kommer slikt arbeid i gang? Hvordan skjer prosessen? Refleksjonsøker?
	Hva brukes i hovedsak fellestiden til?	
	Hva brukes i hovedsak teamtiden til?	
	Hva brukes i hovedsak trinntiden til?	
Eksplisitte målsettinger må være tilstede, både for individ og organisasjon	Drøfter du og ledelsen personlige mål for ditt utviklingsarbeid?	Medarbeidersamtale? Setter du/ledelsen opp konkrete mål? Blir du vurdert ut i fra dem?
Avslutning	Hva tror dere er suksessfaktorer for å lykkes med skoleutvikling?	
	Er det noe viktig vi ikke spurte om?	