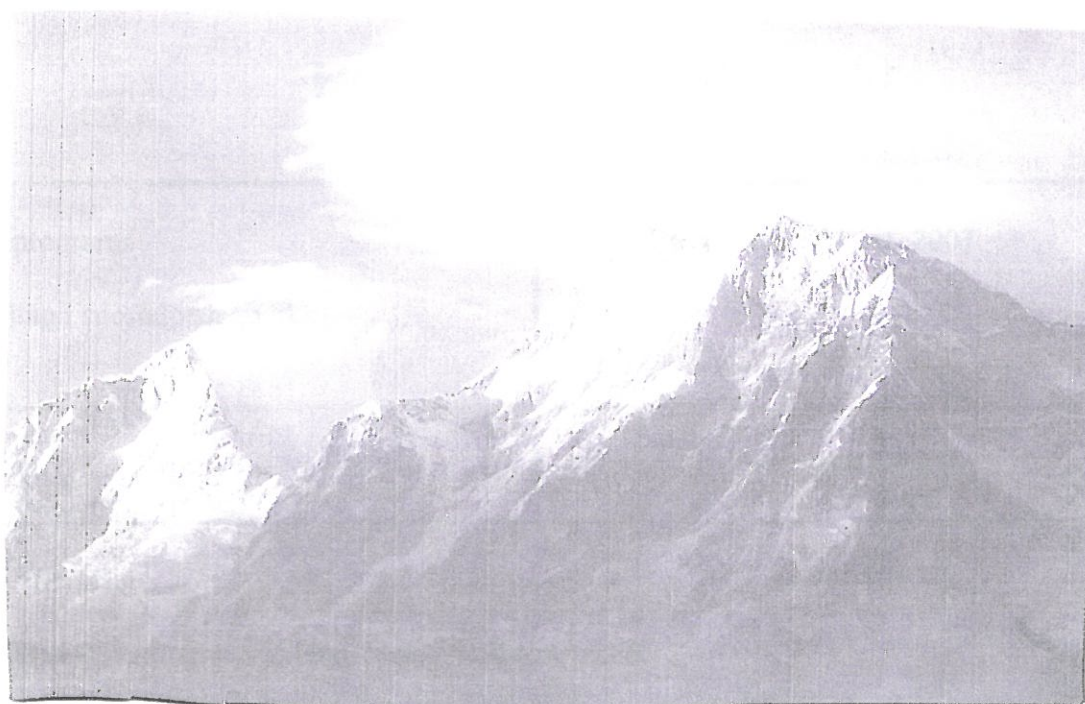


76ur-02017

# Innovasjonsarbeid i skolen og rektors rolle- en studie av fire skolars arbeid med programmet Connect Oslo

Rosie Grødem Andersen



Hovedoppgave ved Humanistisk fakultet, Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I STAVANGER

29.05.2007

Masteroppg.  
Spesialpedagogikk  
2007 AND



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## HOVEDOPPGAVE

<p>Studieprogram: Hovedfag i spesialpedagogikk</p>	<p>Vårsemesteret, 2007  Åpen</p>
<p>Forfatter: Rosie Grødem Andersen</p>	<p>.....<i>R.G. Andersen</i>..... (signatur forfatter)</p>
<p>Faglig ansvarlig  Veileder: Førstemanuensis Unni Vere Midthassel, UiS</p>	
<p>Innovasjonsarbeid i skolen og rektors rolle- en studie av fire skolars arbeid med programmet Connect Oslo.  Innovation in schools and the headmaster's role- a study of the implementation of the Connect Oslo programme in four Norwegian schools.</p>	
<p>Emneord: Innovasjonsarbeid i skolen, rektors rolle, initiering, implementering, Connect Oslo  Innovation in schools, Headmaster's role, initiating, implementing, Connect Oslo</p>	<p>Sidetall: ...<i>99+ 8 s.</i>...<i>Referanser</i> + vedlegg/annet: ...<i>11 s.</i>.....  Stavanger, 29.5.2007 dato/år</p>

## **Forord.**

Denne oppgavens tema er: "Innovasjonsarbeid i skolen og rektors rolle- en studie av fire skolars arbeid med programmet Connect Oslo". Dette er en hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk på Humanistisk Fakultet, Universitetet i Stavanger.

Studien er gjort på fire skoler i Oslo, som velvillig stilte seg til disposisjon for undersøkelsen. Av studien går det fram at rektorene står midt i det å håndtere både innovasjonsarbeid og en travel hverdag. Jeg vil takke mine informanter som tok seg tid til intervju, og på denne måten bidro til studien.

Dernest vil jeg takke min veileder Unni Vere Midthassel ved Senter for Atferdsforskning for hennes faglige støtte og bidrag, og for hennes utholdenhet når arbeidet har tatt lenger tid enn forventet. Hjertelig takk!

Administrasjonen ved Humanistisk Fakultet har på beste måte lagt til rette for arbeidet. Jeg vil spesielt nevne Tone Knudsen, Marthe Ledaal og Randi Njå. De ansatte på Forskningsbiblioteket har bidratt med å skaffe litteratur både fra inn- og utland, og har strukket seg langt i å imøtekomme ønsker.

Sist og ikke minst vil jeg takke kjære Gulliken for alltid å ha stilt opp og lagt forholdene til rette hjemme for at jeg skulle kunne gjøre arbeidet ferdig. Spesielt for alltid å ha tro på at jeg kunne komme i mål!

Det har vært en krevende og lærerik prosess. Jeg har fått større innsikt i et viktig felt som dreier seg om rektors rolle i et endringsarbeid. Denne oppgaven er blitt til under en periode med mye endringer i mitt eget liv. Jeg sammenligner derfor denne perioden med en ekspedisjon, og mitt "Everest" har vært å fullføre arbeidet. Uten et godt lag av medhjelpere hadde ikke det vært mulig. Takk for følget!

Stavanger, 29.05.07

Rosie G. Andersen



## **Sammendrag**

Det foregår i dag mye innovasjonsarbeid i skolen, både initiert av skolen selv og pålagt skolen utenfra. Innovasjonsarbeid er definert som *"en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis"* (Skogen & Sørli 1992).

Fullan (1991) deler fasene i et endringsarbeid inn i tre faser: initiering, implementering og institusjonalisering. Initiering er en forberedelses- og klargjøringsfase, implementering er gjennomføringen av endringen mens institusjonalisering er fasen hvor endringene skal bygges inn i de daglige rutinene. Min studie-retter fokus mot initieringen og implementeringen av prosjektet Connect Oslo i fire skoler og da særlig mot rektors rolle i arbeidet slik rektor selv opplevde det.

Connect Oslo var et innovasjonsprogram som ble initiert utenfra skolene. Utdanningsetaten i Oslo og Senter for Atferdsforskning. Imidlertid hadde skolene stor grad av frihet i utformingen av tiltak i arbeidet slik at det møtte de behov skolene hadde.

Rektorene ved de fire skolene ble intervjuet en gang hver om deres rolle i initiering og implementering av Connect Oslo ved sin skole. Hensikten var å se på hvilken måte de hadde bidratt og for så å se dette i forhold til teori og tidligere forskning. Funn fra mine intervjuer tyder på at alle rektorene hadde en sentral rolle i initieringsfasen av programmet. Det var de som tok initiativet til å søke om deltakelse og de var opptatt av at programmet møtte behov de hadde på skolen. Skolens prosjektgruppe (ressursgruppe) viste seg å være viktig i arbeidet på skolene. Rektor var med i disse gruppene, enten som leder eller medlem.

Det går fram av undersøkelsen at implementeringen har foregått noe ulikt på skolene, men at rektor på alle skolene har hatt oppgaver som pådriver, tilrettelegger og problemløser som sentral. Imidlertid er det forskjell på hvordan rektorene har fulgt opp disse rollene over tid, noe som kan ha betydning for om implementeringsfasen gir grunnlag for en senere institusjonalisering av endringen.

<b>Innhold</b>	
<b>1</b>	<b>Innledning</b> <b>4</b>
1.1	Bakgrunn 5
1.2	Avklaring av begreper 7
1.3	Oppgavens oppbygging 9
<b>2</b>	<b>Innovasjon</b> <b>11</b>
2.1	Strategier for endring 11
2.1.1	Top-down-endring 12
2.1.2	Bottom-up-endring 13
2.1.3	Top-down møter Bottom-up 15
2.2	Forandringsprosess 18
2.2.1	Initiering 21
2.2.2	Implementering 25
<b>3</b>	<b>Skolen som kontekst</b> <b>27</b>
3.1	Skolens ytre kontekst 29
3.2	Skolen som organisasjon 31
3.3	Skolens indre liv 33
3.3.1	Skolekultur 35
<b>4</b>	<b>Rektors rolle i innovasjonsarbeid</b> <b>38</b>
4.1	Pådriver 42
4.2	Tilrettelegger 43
4.3	Problemløser 45
<b>5</b>	<b>Prosjektet Connect Oslo</b> <b>47</b>
5.1	Bakgrunn for SAF sitt arbeid med Connect-Oslo 48
5.2	Prosjektets mål og gjennomføring 48
5.3	Elementer i programmet 49
<b>6</b>	<b>Metode</b> <b>52</b>
6.1	Innledning 52
6.2	Forskjeller mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode 53
6.3	Hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode? 55
6.4	Intervju som metode 56
6.5	Erfaringene underveis i intervjuundersøkelsen 58
6.6	Intervjuguide 59
6.7	Beskrivelse av utvalg 60
6.8	Gyldighets og pålitelighetskriterier 62
6.8.1	Reliabilitet 62
6.8.2	Validitet 63
6.9	Etiske refleksjoner 64
<b>7</b>	<b>Resultat og drøfting</b> <b>66</b>
7.1	Relevans 66
7.2	Readiness 71
7.3	En felles forståelse 73
7.4	Ressursgruppas betydning for implementering av programmet 75
7.5	Prioritering av ressurser 79
7.6	Kollegaveiledning 81

7.7	Ansvar og oppfølging	83
7.8	Fokus og motivasjon	93
<b>8</b>	<b>Oppsummering</b>	<b>96</b>
	Referanser	100
	Vedlegg	

## **1 Innledning**

I et innovasjonsarbeid er det flere faktorer som er avgjørende for hvorvidt endringen skal bli vellykket eller ikke. Definisjon på vellykket endring er at en oppnår de målene en har satt seg for endringen. Da menneskene er en sentral del av skoleorganisasjonen, er det viktig å være klar over at det kan skje mange uforutsette ting i en endringsprosess. En kan heller ikke lage et program for endring og forvente at dette vil bli fulgt til punkt og prikke.

Leders betydning i et innovasjonsarbeid er avgjørende. Flere studier har vist at ledelse er et av de kritiske punktene i hvorvidt et innovasjonsprogram skal lykkes eller ikke (Fullan 2001; Reeves et al., 2001). Lederen er også sentral i skolekulturen (Arfwedson 1984, Prosser 1999). Studier viser også at den viktigste funksjonen til en leder er å styre og forandre organisasjonskulturen (Freytag 1990). Det som lederen gir oppmersomhet til, kontrollerer og er rollemodell for er hva som blir normene for ansatte (Fullan 1991, Schein 1992).

I denne oppgaven vil jeg se på et innovasjonsarbeid i skolen og rektors rolle i gjennomføringen av et slikt arbeid.

Skolen har gjennomgått flere reformer de seinere år. De siste store reformene i grunnskolen var Læreplanen av 1997 og Kunnskapsløftet i 2006 ([www.odin.no](http://www.odin.no)). Ellers foregår det stadig innovasjonsarbeid i skolen, både som er initiert av skolen selv og som pålegges skolen utenifra. Det innovasjonsarbeidet jeg vil studere er Connect Oslo. Dette var et program som gikk ut på å dempe atferdsproblemer i skolen og det var et samarbeidsprosjekt mellom Utdanningsetaten i Oslo og Senter for Atferdsforskning (SAF). Innovasjonsprogrammet var lagt opp som et prosjekt i Osloskolene i årene 2003-2005.

## 1.1 Bakgrunn

Da jeg for en del år siden kom ut som nyutdannet lærer i grunnskolen, opplevde jeg en svært ulik organisasjonskultur og ledelse i forhold til mine tidligere erfaringer. Jeg hadde mine første arbeidsår i oljerelatert næring, hvor organisasjonen var sterkt hierarkisk oppbygd med en tydelig ledelse på topp. Ved ulike skoler erfarte jeg at det var forskjellige vilkår for utviklingsarbeid og at ledelsen hadde forskjellige roller i innovasjonsarbeid. Tre erfaringer fra tre ulike skoler, kan tjene som eksempler på det.

Mine første år i skolen var preget av en relativt utydelig ledelse. Dette opplevde jeg som uheldig for organisasjonen da den ble lite beslutningsdyktig og avgjørelser som var tatt ble ikke fulgt opp i handling. Denne første skolen var på et lite tettsted med personale som hadde vært ansatt i mange år. Rektor var i slutfasen av sin karriere. Jeg fikk på denne skolen en erfaring av at utydelig ledelse ga dårlige vilkår for innovasjonsarbeid.

Ved den andre skolen jeg var tilsatt på var situasjonen en annen. Den hadde en tydelig og sterk ledelse. Denne skolen hadde imidlertid to likeverdige ledere som var sterke personligheter, men med store motsetningsforhold seg imellom. Dette var en skole i storby som var i sterk vekst og som hadde skoleutvikling som satsingsområde. Motsetningene mellom de to lederne ble imidlertid av en slik art at det hindret innovasjonsarbeidet, konflikter spredde seg til personalet og det hele endte med at ledelsen ble skiftet ut. Forholdet mellom disse lederne hadde en sterk innflytelse på hele skolen som organisasjon, på kulturen og skolekoden. Det ble dannet partier hvem som var på den ene eller andre siden i konflikten. Innovasjonsarbeidet ble hindret i at det var motsetninger i ledelsesteamet og i kollegiet.

Min tredje skole var også på et tettsted, men like i nærheten av storby. Denne skolen hadde nettopp skiftet ledelse etter påtrykk fra lærerne som var misfornøyd med måten den tidligere rektor utøvde sin lederrolle. Personalet var preget av



slitasje da jeg ble tilsatt ved denne skolen, men de hadde da fått tilsatt en av lærerne som ny rektor. Denne læreren hadde ingen tidligere ledererfaring, men var en dyktig lærer som ofte initierte mindre endringer på den skolen hun arbeidet. Hun hadde høy status i lærerkollegiet. Da hun kom inn i rollen som rektor fikk hun imidlertid en annen status i kollegiet. Hun gjennomgikk lederopplæring i kommunens regi og utøvde sin rektorrolle på en annen måte enn kollegiet hadde forventet. Det oppstod ny misnøye i kollegiet. Hun ble på denne skolen i to år som rektor og skiftet deretter skole. På den nye skolen fungerte hun godt som rektor og hun ble godt mottatt. Det er nærliggende å tenke at hennes tidligere status som lærer ble en hindring for henne da hun skulle fungere i rollen som rektor.

Tross denne nye misnøyen, klarte denne skolen å opprettholde en kultur for innovasjonsarbeid. Det var en skole som var preget av mange nyansatte, ivrige lærere. Det var flere dyktige foreldre som samarbeidet tett med skolen. Foreldre Arbeidsutvalget (FAU) var aktive og det var også et tett samarbeid mellom skole og helsestasjon. Det ble holdt flere kompetansekurs for både foreldre og lærere vedrørende barn og oppvekst og samspill mellom barn/voksne, barn/barn. Disse faktorene gjorde at den nye rektoren fungerte godt som leder til tross for motsetningsforhold til enkelte av personalet på skolen. Det at den nye rektoren tidligere hadde hatt høy status som lærer og var en igangsetter til innovasjonsarbeid var nok også positivt utslagsgivende.

Min erfaring med ulike organisasjoner og kulturer har gjort meg mer nysjerrig på rektors rolle generelt og i forhold til innovasjonsarbeid spesielt. Jeg har erfart at rektors måte å utøve lederrollen kan prege hele organisasjonen og spesielt i forbindelse med innovasjonsarbeid.

## 1.2 Avklaring av begreper

Skogen og Sørliie definerer innovasjon som: *'en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis'* (Skogen & Sørliie 1992, s.15). I min oppgave vil jeg ikke vurdere kvaliteten på endringen eller se på resultatet av endringen, dvs om den bidrar til å forbedre praksis. Jeg vil i stedet for fokusere på skolenes oppstart og gjennomføring av arbeidet med programmet de første to årene. Et endringsarbeid er en prosess som gjennomgår ulike stadier. Begrepene initiering, implementering og institusjonalisering er begreper som bl.a brukes av Fullan (2001) om de forskjellige stadiene i et innovasjonsarbeid. Min oppgave fokuserer på initieringsfasen som handler om oppstart og deler av implementeringsfasen som handler om gjennomføring.

Forskning har vist at ledelsen er viktig i innovasjonsarbeid. Jeg vil i min oppgave se arbeidet som gjøres ved de fire av skolene gjennom rektors øyne og jeg vil særlig være opptatt av rektors rolle i dette arbeidet. Jeg har valgt å se rektors rolle i en forståelse av endringsprosessen og i lys av skolen som organisasjon. Derfor vil jeg ta for meg hva en endring er og den konteksten endringen foregår i før jeg går inn på rektorrollen.

Når jeg skriver om rektor som leder vil jeg blant annet bruke begrepene 'management' og 'leading' i forhold til ulike lederstiler. Rektor skal bære en pedagogisk leder på skolen som gjerne også initierer og har ansvar for innovasjonsarbeid. Imidlertid er han også en administrativ leder som har fått ansvar for budsjetter, personalet, ansettelse osv. Kotter (1988) skiller mellom 'management' og 'leading' i henhold til kontekst. Han mener at utviklingsarbeid går inn under begrepet 'leading' mens daglige problemløsninger går inn under 'management'. I denne oppgaven velger jeg å vektlegge ledelsesbegrepet i betydning 'leadership' og der lederen har en spesiell rolle i forhold til innovasjonsarbeid.

Når det gjelder begrepet rolle, så kan dette være et uklart begrep. Det brukes i

forskjellige sammenhenger og har forskjellig betydning i hverdagsspråket. Rolle ble opprinnelig brukt i teaterverdenen, hvor skuespillerne blir tildelt ulike roller (Giddens 2006). Jeg velger imidlertid å tolke rolle ut fra et sosiologisk perspektiv. Aubert (1979) mener at man må skille mellom stillingen, rollen og rolleatferden. Stilling er den ytre, formelle rammen av hva en person er. Eksempler på dette er rektor, lærer, inspektør osv.

En rolle er avgrenset ved summen av de normer som knytter seg til en bestemt oppgave eller stilling. Rollen ligger som en ring av forventninger rundt aktøren (Aubert 1979, s.99-100). Disse forventningene kan komme til uttrykk ved lover, reglementer, planer, forskrifter o.a. Rollen kan også være uformell og bestå av det sosiale presset som andre personers forventninger skaper. Nøkkelen til rollen ligger i oppgaven eller stillingen.

Det er de normene som knytter seg til samme oppgave eller stilling som til sammen utgjør en sosial rolle. Ved å kjenne en persons stilling kan man derfor anta hvilke forventninger som vil bli rettet til ham/henne. Dette gjelder både i form av plikter og tillatelser. Kjenner vi en persons tittel, vet vi en hel del om de forventninger som da vil bli rettet til ham/henne. Vi vet også en god del om hvordan han/hun vil utføre sin rolle i forhold til disse forventningene. Det knytter seg en rekke forventninger til rektors rolle generelt, og til rektors rolle i et innovasjonsarbeid spesielt.

Da jeg gjorde min undersøkelse hadde prosjektet pågått i to år ved en del av skolene og inntil tre år på pilotskolene. Det var derfor for tidlig i prosessen til å undersøke fasen som går på institusjonalisering (3-5år). Dette kan imidlertid være et tema til videre forskning.

Temaet mitt for denne oppgaven er: "Innovasjonsarbeid i skolen og rektors rolle- en studie av fire skolars arbeid med programmet Connect Oslo."

I min problemstilling vil jeg særlig være opptatt av initiering og implementering av Connect Oslo og rektors rolle:

### **Hva var rektors rolle i initiering og implementering av Connectprogrammet?**

#### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Den teoretiske plattformen i oppgaven vil jeg bygge på tre søyler:

1. Innovasjonsarbeid
2. Skolen som kontekst for innovasjonsarbeid
3. Rektors rolle

Kapittel 2 omhandler innovasjonsarbeid generelt. Jeg vil her redegjøre for innovasjon som en prosess bestående av faser, Top-down og Bottom up – strategier og endring som del av en systemtenkning. Videre vil jeg gå inn på Senge sin systemtenkning.

Kapittel 3 handler om skolen som kontekst for innovasjonsarbeid. Her er det de sætrekk ved skolen som er knyttet til problemstillingene angående innovasjonsareid i skole og rektors rolle som er vektlagt. Jeg vil rette fokus mot skolen som kultur da det er dette som er relevant i forhold til problemstillinger og annen teori knyttet til innovasjonsdelen.

Kapittel 4 omhandler rektors rolle i et innovasjonsarbeid. Her er det spesielt hva som kjennetegner rektorrollen, og hvordan denne utøves i et innovasjonsarbeid. Jeg vil sette søkelys på ulike lederstiler som leadership og management, transaksjonelt og transformatorisk lederskap. Det er spesielt hvordan rektors rolle trer fram i ulike deler av innovasjonsarbeidet jeg vil fokusere på. I dette arbeidet beskriver jeg rektor som pådriver, tilrettelegger og problemløser.

Kapittel 5 beskriver prosjektet Connect Oslo som er brukt i studien.

Kapittel 6 omhandler valg av metode og beskrivelse av denne. Jeg har valgt en kvalitativ metode i undersøkelsen med delvis strukturert intervju. Fire rektorer på fire ulike skoler er valgt ut fra beliggenhet og erfaring i prosjektet.

Kapittel 7 er en presentasjon av resultatene av undersøkelsen og drøftingen av disse.

Kapittel 8 inneholder oppsummeringer.

## **2 Innovasjon**

Innovasjonsarbeid med fokus på initiering og implementering er en av de tre søylene som teoridelen er bygget opp av i denne oppgaven. Jeg har tidligere definert innovasjonsarbeid som *"en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis"* (Skogen & Sørli, 1992 s.15).

Innovasjonsarbeid er et endringsarbeid. Det skjer både planlagte og ikke planlagte endringer, men for at en skal kunne bruke begrepet innovasjon så må endringen være planlagt. Dette krever både bevissthet og refleksjon (Skogen, 2004). Det krever en bevissthet på hva en vil endre, hvorfor en vil endre og hvordan. Endringen skal ha en hensikt og et målet er å forbedre den praksis en allerede har. Et endringsarbeid kan omhandle fag og/eller sosialt læringsmiljø. Dette kan innebære endringer i organisering og rutiner og det kan innebære endringer i arbeidsmåter og forståelse av lærerrollen. De ansattes læring er sentralt i alt innovasjonsarbeid (Fullan, 2001). I denne oppgaven har jeg i hovedsak valgt innovasjon som begrep. Jeg bruker også begrepet endringsarbeid som et likestilt begrep med innovasjonsarbeid.

### **2.1 Strategier for endring**

Det eksisterer ulike tradisjoner og strategier for å drive et endringsarbeid. Noen av dem skal jeg vise til i dette arbeidet. Et endringsarbeid i skolen kan komme i stand på flere måter. Jeg har valgt bl.a Fullans beskrivelse av to ulike endringsstrategier: Top-down og Bottom-up. Jeg bruker begrepet Top-down når det blir fattet vedtak om endring utenfor skolen, og skolen blir pålagt denne endringen fra de eksterne aktørene. En annen type endring er den som skapes internt innen skolen og vokser fram fra et behov som eksisterer der. Da bruker jeg begrepet Bottom-up.

### 2.1.1 Top-down-endring

Top-down-endring innebærer en endring som kommer utenifra. Det er endringer som kan være pålagt organisasjonen i form av for eksempel vedtatte reformer eller det kan være ferdige program som skolene opplever et press om å innføre. Slike program er ofte regel- og manualstyrt. Research-Development-Diffusion (R-D-D)-strategien er et eksempel på en Top-down-endring.

Denne tradisjonen tar utgangspunkt i det vi kan kalle 'the technology push' (Skogen 2004, s.51). Tar vi et historisk tilbakeblikk så var tiden på 1960-tallet en periode hvor det ble innført en del store skolereformer både i Norge og i andre land. Inspirasjonen og igangsetteren til disse reformene kan ha vært at Sovjetunionen på denne tiden fikk et teknologisk forsprang på USA innen romfart. Dette satte igang en stor diskusjon om utdanningspolitikken. Perioden var ellers preget av at en iverksatte en mengde reformer både i Norge og internasjonalt som gjerne ikke på forhånd var tilstrekkelig evaluert.

Mellomkrigstiden var en periode preget av reformpedagogikk. Jena-planen, Dalton-planen og Winnethka-skolen var eksempler på slike reformer i USA (Myhre 1988). Fellesnevneren for disse var et ønske om større fleksibilitet i undervisningen. Trump-planen på slutten av seksti-tallet i USA ga uttrykk for at klasseenheten og enlærersystemet burde avløses av friere organisasjonsformer og et flerlærersystem. Flere av reformene bygget på en empirisk-analytisk tradisjon. De ble utarbeidet av eksperter utenfor skolen, og var pensumrettet (The Curriculum Movement). De var videre rettet mot skolen som organisasjon mer enn de var orientert mot det enkelte individ. Et annet kjennetegn var at de resultatene en oppnådde ble målt i forhold til karakterer hos elever og andre målbare resultat.

Slikt eksternt pålagt endringsarbeid kalles Top-down fordi denne form for endringsarbeid er planlagt og vedtatt sentralt for deretter å bli gjennomført lokalt. I Norge hadde vi også på den tiden store skolereformer av samme slag, med stor vektlegging på pensum. Mange år seinere kom Top-down-reformer som Reform 94 og Reform 97. Disse fikk store konsekvenser for skolene. Innlemming av

spesialundervisning i 1975 i grunnskolen var også en Top-down-reform.

### 2.1.2 Bottom-up-endring

De erfaringene en høstet med reformene på 60-tallet skapte grobunn for at det vokste fram en ny retning for innovasjonsarbeid i 1970-årene. Denne utviklingen var nok også sammenfallende med trekk i samfunnsutviklingen. Tiden var preget av et gradvis økende narkotika- og alkoholmisbruk, og tendens til økning av vold og kriminalitet. Disse problemene i samfunnet fikk også konsekvenser for skolen og pedagogikken. En ble mer opptatt av å drive en undervisning som skulle styrke enkeltmenneskets indre verdier. Pedagogikken skulle være personrettet og ha et terapeutisk siktemål. Eksempler på denne type pedagogikk-retninger er konfluent undervisning, involveringspedagogikk og aktivt verdivalg og ingen-taper-metode (Myhre 1988).

Denne pedagogiske tilnærmingen bygget på en tro på at de som skulle utføre endringsarbeid også måtte ha et *eierskap* til det. Eierskap utvikles ved at de som skal delta i endringsarbeidet får være med å ta beslutninger (Skogen 2004). Det ble under denne perioden utviklet en økende bevissthet til innovasjonsarbeid. Dette var også en tid hvor begrepet implementering ble innført.

En fikk en ny forståelse av at lærerne trengte en opplæring i praksis for å kunne få ny kunnskap og nye ferdigheter. Et innovasjonsarbeid kan starte innen skolen ved at der finnes et *behov* for et slikt arbeid. Et slikt behov kan f.eks være atferdsvansker blant elevene av ulik art, konsentrasjonsvansker, problemer i forhold til lærer-elev relasjoner, problemer i forhold til ledelse, personell osv. Uansett vil et slikt behov danne et grunnlag for et initiativ til endring. Med andre ord blir det et initiativ fra grasrotplanet. Derav framkommer også begrepet Bottom-up.

Problem Solving (P-S)- strategien er et eksempel på en Bottom-up endring. Den



bygger på en tradisjon som kan kalles 'the demand pull' (Skogen 2004,s.51 ). Problemløsningsmodellen (P-S) har som utgangspunkt et opplevd *behov* for de partene som er involvert(Skogen 2004,s.54). Det er ifølge teorien nødvendig at de sentrale aktørene opplever et behov for endring (Kotter 1988). I denne modellen er det de sentrale aktørene som er i fokus, og ikke eksperter. Den retter seg med andre ord mot de som skal utføre endringsarbeidet. Det stilles en *diagnose* av problemet som er utgangspunktet for endringen. Det sentrale er å konkretisere, avgrense og beskrive hva problemet er. I etterfølgende faser søker en etter ressurser, dvs relevante erfaringer, ideer, informasjon og kunnskap som har med denne aktuelle problemstillingen å gjøre. Deretter kommer en fase med utvikling av en løsning. Dette løsningsforslaget skal springe ut av kunnskapene og være svar på problemet. I siste trinn som kalles implementeringen settes løsningsforslaget ut i livet. Løsningsforslaget omsettes til handling og de erfaringer en gjør seg blir seinere et grunnlag for evaluering. I denne modellen foregår alt endringsarbeid internt.

Det kan imidlertid ofte være nødvendig å hente inn ekstern hjelp som kan bistå skolen i dette endringsarbeidet. Den eksterne konsulenten har ofte erfaring fra endringsarbeid på andre skoler og skal bistå skolen i det aktuelle innovasjonsarbeidet. Konsulenten skal ikke ha noen beslutningmyndighet, men bistå med råd og delta i tett dialog med brukerne av tjenesten.

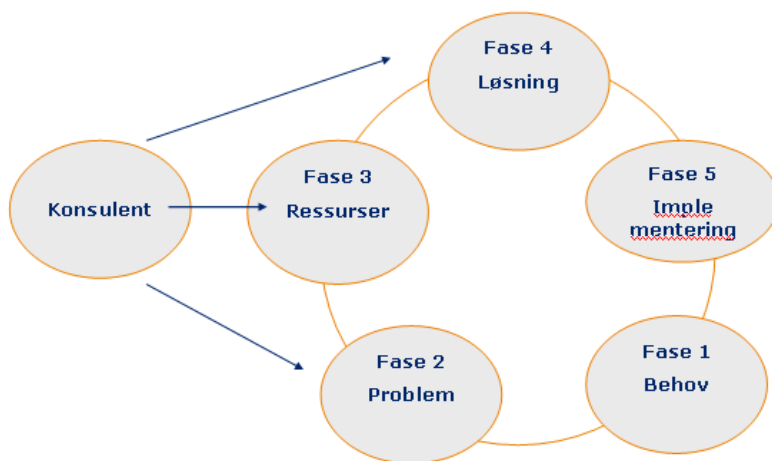


Fig. 1 P-S – utvidet modell (Skogen 2004, s.55)

I slutten av sekstiårene og begynnelsen av 1970-årene ble troen på enkeltmenneskets ressurser sterkere. På denne tiden kom det inn en ny retning som ble kalt 'Human Resource'. 'Human Resource' er et fellesbegrep som omfatter organisasjonsteori og der personlige og sosiale forhold vektlegges. Denne teorien setter fokus på hvordan organisasjonen bør formes slik at de ansatte kan bli motivert og utvikle seg i jobben (Mayo 1949, McGregor 1969, Agyris 1964). Dette er en retning som fremdeles er aktuell i alle typer organisasjoner. Human Resource-teorien har også vært knyttet tett opp til fagene sosiologi og psykologi. Fokuset settes på hvordan den enkelte handler og hvordan samspillet er mellom den ansatte og organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik 1997,s.23). 'Human Resource' teoriene harmoniserer godt med Bottom-up- teorien. Begge disse teoriene tar utgangspunkt i hvilke behov den enkelte selv føler på. 'Human Resource' er det verdigrunnlaget som oftest ligger til grunn for endringer i organisasjoner i dag. Dette gjelder også skolen, og spesielt i endringsprogrammer som bygger på Bottom-up-prinsippet.

### **2.1.3 Top-down møter Bottom-up**

Hver for seg kan både Top-down og Bottom-up strategiene vise seg å ha noen svakheter i et endringsarbeid. Ved en Bottom-up strategi forutsettes det bred deltakelse og at endringsaktørene har et sterkt eierforhold til prosjektet (Skogen 2004,s.40). Når det gjelder Bottom-up kan det være en svakhet at den baserer seg på at man innad i skolen *opplever* å ha et problem. En er med andre ord avhengig av at aktørene både erkjenner de problemene de har og vil gjøre noe med dem.

Top-down strategien har også sine utfordringer. Først og fremst er dette fordi at dette er en endring som kommer utenfra. Dermed blir det vanskelig for aktørene å oppleve et eierskap til endringsarbeidet. Aktørene kan oppleve seg fremmede for endringsarbeidet og ekspertene som kommer utenfra. Fullan hevder at initiering av typen Top-down ikke virker, fordi folk i organisasjonen blir pålagt endringer uten medvirkning.

Det er mulig å kombinere de to strategiene; Top-down og Bottom-up. Et eksempel på dette kan være et endringsarbeid eller en reform som settes i gang ved at den blir initiert utenfra. Endringen blir initiert utenfra, men er likevel et svar på et *behov* som organisasjonen har for endring. Til tross for at aktørene ikke har vært med på å utforme endringsprogrammet eller å ta beslutninger, kan det utvikles et eierskap til prosjektet etter hvert. Dette kan skje ved at f.eks skolene får være med å bestemme *hvordan* de vil implementere og tilpasse endringsprogrammet til sin skole. Slik kan en endring som begynner som Top-down strategi kunne videreføres og implementeres som en Bottom-up strategi. Det forutsettes imidlertid at endringsprogrammet ikke er så oppskriftsmessig og manualstyrt at skolene ikke har anledning til å tilpasse strategiene for implementering til sin egen skole. Denne type innovasjon forutsetter også at det skjer en læring underveis i prosessen (Skogen 2004).

Dalin hevder at det kun er på systemnivå at man kan få til langvarige og grunnleggende endringer i forholdet mellom skole og samfunn (Dalin, 1991). Marnburg (2001) definerer virksomhetens systemer som strukturer, rutiner og handlemåter. Disse har stor effekt på læring og utvikling, hevder han (Marnburg 2001, s.154). Det er ikke lett å endre skolen på systemnivå. Det finnes en del forutsetninger for at dette skal kunne lykkes (Dalin 1991, s.21). En av dem er at strategier for endring (f.eks nye læreplaner, retningslinjer for et innovasjonsarbeid og annet) må bli oppfattet som en *forbedring* av dem som er involvert. Det er mulig å gi retningslinjene for et endringsarbeid sentralt for deretter å utvikle et eierforhold til de verdiene endringene er bygd på. Dette forutsetter imidlertid at det gis kvalifisert hjelp underveis i endringsprosessen. Den enkelte skole må bli sett på som en *målgruppe* for forandring, og lærerne som *brukere* av nye produkter og ideer. Det er lærerne som skal levere resultater av endringsarbeidet (Dalin 1991). Det er ikke uten videre gitt at skolene vil gå inn for nye endringer. Studier av ulike skoler har vist at de tenker forskjellig og gjennomfører endringsarbeid ulikt (Midthassel & Ertesvåg, submitted, Hargreaves, 2001; Hopkins & Reynolds 2001).

Dalin sier:

*"Det er bare ved å ta skoler alvorlig som unike og ulike enheter i et komplekst og forvirrende samfunn at virkelig fornyelser i klasserommet og skolen kan forventes". (Dalin 1991, s.21)*

Senge bruker en modell med fem ulike disipliner for å anskueliggjøre hva som må til for at skolen skal være i levende utvikling og for at innovasjon kan finne sted (Senge 1999). Denne modellen har følgende fem utviklingsområder: SystemThinking-(systemtenkning), Personal Mastery-(personlig mestring), Mental Models-(mentale skjema), Shared Vision- (felles visjon) og Team Learning- (gruppelæring).

Senge sin systemtenkning er basert på hvilke krefter i en organisasjon som fører til vekst og endring over tid. Personlig mestring definerer Senge som en praksis som går ut på å leve ut en personlig visjon av det en ønsker å oppnå i livet, samtidig som at man har et realistisk bilde av nå-situasjonen. Dette mener han skaper en indre spenning som gjør at vi strekker oss mot målene våre. Mentale skjema går ut på å utvikle bevissthet til holdninger og forventninger. Det er også en egenskap i å kunne snakke om 'farlige temaer' på en konstruktiv måte. Felles visjon skaper fokus på et felles mål/visjon. Mennesker med et felles mål/visjon kan utvikle ferdigheter sammen som en gruppe for å nå disse. Synergieffekten ligger i at gruppeprestasjonen er større enn summen av den enkeltes bidrag. Team Learning er en aktivitet hvor man gjennom dialog og diskusjoner kan utveksle kollektive tanker, erfaringer og kunnskap. Dette kan med fordel sammenlignes med kollegabasert veiledning. Team Learning kan utvikles mellom lærere, i pilotgrupper, mellom foreldre osv.

I Senge sin teori er det spesielt Shared Vision (felles visjon) jeg mener er interessant i innovasjonsarbeidet. Det å samle aktørene om en felles visjon og målsetning er noe av det mest energiskapende i et endringsarbeid. Personlig mestring er en viktig faktor for at den enkelte skal kunne bli motivert for endring. Det er bare hvis den enkelte i organisasjonen setter seg som mål å delta i endringen at dette vil skje.

## 2.2 Forandringsprosess

Fullan sier at en nøkkel til alt innovasjonsarbeid er *eierskap*. Dette eierskapet er noe som må utvikles over tid (Fullan 2001, Dalin 1991, Skogen 2004). Dersom personalet føler problemene på kroppen og innovasjonarbeidet vokser fram av et opplevd behov vil de også få et sterkere eierskap til dette (Skogen & Sørli 1992, s.60). Dersom de derimot blir *pålagt* en endringsoppgave som de ikke ser eller opplever et behov i forhold til, vil de heller ikke utvikle noe eierskap til dette. Dette er avgjørende elementer for gjennomføringen av endringen. For å kunne gjennomføre et stort endringsarbeid må dette føles relevant og være et utviklingsarbeid både for den enkelte og for hele skolen. Fullan sier at dersom en ser innovasjonsarbeid som en læreprosess for alle dem som er involvert, så vil mye være vunnet (Fullan 2001, s.70). Det er derfor avgjørende viktig at personalet er involvert i de prosesser som foregår helt fra initieringen.

En utfordring i ethvert endringsarbeid er å ha klarhet når det gjelder mål og middel. Diffuse mål og uspesifiserte metoder i implementeringen er et stort problem i implementeringsfasen (Fullan 2001). Falsk klarhet oppstår når en endring blir tolket på en forenklet måte. Uklare og uspesifiserte forandringer kan skape stor usikkerhet og frustrasjon hos de personene som er involvert (Fullan 1991, s.70).

Hvor komplekst et endringsarbeid er, betyr også mye for innovasjonsarbeidet. Kompleksitet handler om hvor vanskelig en ønsket forandring er for personene som er involvert i implementeringen. Selv om kompleksiteten er en utfordring for implementering, så hevder Fullan at denne faktoren også kan ha en positiv virkning. Dersom en prøver mye, oppnår en mer (Fullan, 1991). Dette er også i overensstemmelse med Senge sin teori om personlig mestring. Store, komplekse innovasjoner lykkes bedre enn små, enkle (Clark, Lotto, & Astuto, 1984, s.56). Dette er imidlertid i kontrast til Hargreaves (2001) som viser til at et endringsarbeid som krever mye energi er vanskelig å drive over tid. Hargreaves argumenterer for at det er bedre å arbeide smartere enn hardere (Hargreaves

2001, s.489).

Fullan sier at *virkelig endring* innebærer endring i forståelse og rolleutøvelse (Fullan 2001, s.40). Det å utvikle en felles forståelse for hva som er målet for endringsarbeidet og hvilke virkemidler som skal brukes for å nå det er avgjørende viktig. Charter & Jones (1973) hevder at vi må være årvåke for at endring i praksis skjer, ellers kan vi risikere at det faktisk ikke skjer noen reell endring i det hele tatt.

I dag er det vanlig å se på endring som en prosess bestående av tre ulike faser (Fullan, 2001; Reynolds et al. 2000, s.212-213). Disse kalles initiering, implementering og institusjonalisering.

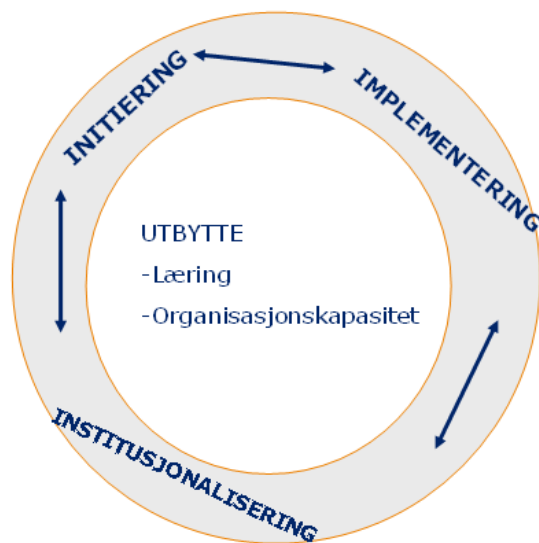


Fig. 2

(Fullan 2001, s.51)

Figur 2 illustrerer en forandringsprosess tegnet som et hjul. Dette er en forenkling av et innovasjonsarbeid, men det er samtidig godt illustrert ved hjelp av dette hjulet.

Fase I kalles for initiering. Det er i denne fasen at en vurderer grunnlaget for å ta

en bestemmelse om å starte et endringsarbeid. Der er visse forhold som må klargjøres i denne fasen. Er det et behov for endring? Har endringsarbeidet relevans for de impliserte? Det må finnes ressurser til å foreta endringsarbeidet. Fullan kaller dette for de tre R-ene: Relevance- Resources- Readiness.

Fase II er den fasen som kalles implementeringen eller gjennomføringen. Det er i denne fasen at ideene skal omsettes til praktisk handling. Denne delen av innovasjonsarbeidet strekker seg vanligvis over de første 2-3 årene.

Fase III blir kalt for institusjonaliseringsfasen. Dette er den fasen hvor et innovasjonsarbeid skal bygges inn i de daglige rutinene. Denne fasen kommer først etter en implementeringsperiode på 3-5 år.

Går vi inn i sentrum av sirkelen finner vi begrepet utbytte. Utbyttet er de endringene en kan måle at prosjektet har ført med seg. Hva dette utbyttet er må sees i sammenheng med hvilke endringer en ønsket å gjøre. Fullan viser bl.a at utbyttet kan være at skolen får økt *kapasitet* til å løse problemer (Fullan 2001, s.50).

En todimensjonal figur vil være en forenklet framstilling av en så dynamisk prosess som et innovasjonsarbeid. Det er ikke slik at når initieringsfasen er over så går man over til implementeringen osv. Disse prosessene går begge veier og det er glidende overganger. Dette er forsøkt illustrert ved å tegne inn doble piler mellom begrepene.

Selve dynamikken ligger både i prosessen og at det er personer som er involvert i endringsarbeidet. Dette samspillet er et kritisk punkt dersom vi skal se på vellykkethet av implementering som en variabel. Personene i systemet kan være både nøkkelen og hindringen til at et endringsarbeid kan skje. Samtidig er det denne komplekse prosessen som har gitt den utvikling av kunnskap om organisasjonsendring som vi har sett de seinere år.

Der er to variabler som ikke er tegnet inn på denne figuren. Den ene er *hvem*

som initierer forandringen. Et innovasjonsarbeid kan variere fra et stort eksternt utviklet program til et mindre og lokalt initiert program. Den andre variabelen som ikke er illustrert er *tidsaspektet*. Initieringsfasen kan strekke seg over lang tid. Det er viktig at denne perioden ikke er for lang og krevende (Fullan, 1991, s.62).

I denne oppgaven er det initieringen og implementeringen jeg vil rette fokus mot. Jeg vil derfor i de to kommende kapitlene gå dypere inn i disse to fasene.

### 2.2.1 **Initiering**

*'Initieringen er den prosessen som fører fram til og som inkluderer en bestemmelse om å gå i gang med implementering.'* ( Fullan 2001, s. 53).

Initiering er en klargjøringsfase hvor man skal komme fram til en bestemmelse om å starte et endringsarbeid. Denne fasen kan ta mange ulike former, fra en enkel bestemmelse til en mer omfattende prosess. Ifølge Fullan er det ulike faktorer som er viktige i forhold til initieringsfasen. Rekkefølgen for disse faktorene er ikke viktig, hevder han, men derimot en kombinasjon av dem (Fullan 1991, s.50).

Ved initiering av et nytt endringsprogram er det flere ting som må være tilstede for en vellykket prosess. Flere studier har vist at det er av avgjørende betydning at det finnes støtte og talsmenn for prosjektet i skoleadministrasjonen. Eksempler på slike undersøkelser er f.eks the Rand Change Agent study (Berman & McLaughlin, 1977; og Elmore and Burney's (1999) studie av Distrikt 2 i New York City). I studien av Distrikt 2 går det fram at skolesjefen ('Chief District Administrator') er avgjørende for å beholde fokus på hvilken retning innovasjonen skal ta. På den andre siden kan skolesjefen bli en årsak til overbelastning fordi hun/han setter i gang for mange innovasjonsprosjekter som ikke henger sammen. Flere studier viser imidlertid at det er av avgjørende betydning at det finnes støtte for endringsarbeidet hos skolesjefen og i skoleadministrasjonen for



å kunne få til en vellykket initiering (Fullan 1991, s.54).

Fullan hevder at eksterne endringsagenter på lokalt, statlig og nasjonalt nivå har stor betydning for initiering av endring. Mange roller på disse nivåene har som sitt ansvarsområde å stimulere og støtte endringsprosesser (Fullan 1991, s.56). Det er også ofte på disse nivåene at det blir bevilget økonomisk støtte til slike prosjekter.

Eksterne endringsagenter er viktig for å kunne initiere. De eksterne endringsagenter gjør oppmerksom på nye måter å innovere, og kan hjelpe skolene til å velge i forhold til ulike innovasjoner (Cox 1983, referert i Fullan, 1991, s.56).

Enkelte kommuner støtter innovasjonsarbeid, andre motarbeider eller er passive i forhold til slikt arbeid (Fullan 1991, s.56). En rekke forhold er avgjørende hvordan kommunen er innstilt. Dersom befolkningen i kommunen gjennomgående har høy utdanning, så er dette noe som stimulerer initiering av innovasjon. Presset øker på skolene for å tilpasse seg et høyt nivå når det gjelder endringsarbeid. Dette kan imidlertid virke begge veier, da foreslåtte endringer kan møte stor motstand. Fullan mener at dersom det er en lav gjennomsnittlig utdanning i befolkningen, så vil dette virke hemmende på initiering. Dersom dette er situasjonen så vil befolkningen heller ikke yte så mye motstand mot endringer, pga manglende kunnskap. Han peker imidlertid på at dersom denne delen av befolkningen blir engasjert i arbeidet, så kan de bli effektive i innovasjonsarbeidet. Store demografiske endringer i befolkningsvekst og sammensetning av ulike kulturer er noe som stimulerer til initiering av endring (Fullan 1991, s.57).

Flere store endringsprogram er kommet i stand som et resultat av politiske endringer og beslutninger. Dette gjelder spesielt større reformer. Endringene kan også ha kommet i stand på grunn av nye lover. I Norge fikk Opplæringsloven et tillegg (§ 9a) i 2003 som del av et antimobbemanifest utarbeidet av daværende statsminister Bondevik. Dette lovtillegget har vært igangsetter for mange

innovasjoner på skolene for å kunne arbeide for denne målsetningen. Slik har politiske beslutninger og lovvedtak medvirket til at det blir initiert endringer. Dette gjelder også f.eks. integrering av spesialundervisning, lærerutdanning o.a. (Fullan, 1991, s.58). Kort oppsummert kan man si at sentral styring via politiske beslutninger sammen med bevilling av ressurser i form av penger kan være en igangsetter til endringsarbeid (ibid).

Fullan skiller mellom byråkratisk og problemløsningsorientering når det gjelder å tilpasse nye endringer. Berman & McLaughlin(1977) kaller det byråkratiske perspektivet for det opportunistiske. Denne studien viser at enkelte skoler initierer endring for å kunne oppnå de økonomiske fordelene som følger med endringsprogrammet eller som en mulighet til å løse et problem. Flere forskere hevder at enkelte skoler initierer endring av første grad, dvs endringer i innhold og struktur. De vegrer seg imidlertid å initiere endringer av andre grad som innebærer forandring av roller, innhold i undervisningen etc.(Sarason, 1980).

I en initieringsfase er det viktig å få et overblikk over skolens nå-situasjon i forhold til det aktuelle endringsarbeidet. Viktige elementer i denne fasen er at det utvikles et eierskap til endringsarbeidet, og at det dermed utvikles en gjensidig forpliktelse overfor endringsarbeidet. Ingen innovasjon kan skje uten at det finnes en felles forståelse (Marris 1975). Forståelsen for endringsarbeid foregår på to måter. Det ene er den kognitive forståelsen for endringen, den andre er selve prosessen under endringen. All virkelig forandring innebærer en rekke opplevelser både på det personlige plan og kollektivt som kan være preget av ambivalens og usikkerhet (Marris 1975).

Miles (1987) gjorde en studie på hva som ga gode resultater i et initieringsarbeid. Det han fant med sin studie var at det var faktorer som støtte, behov, aktiv initiering og gode program som ga positive resultater i initieringsfasen. Dette gjelder spesielt kombinasjonen av støtte og aktiv deltakelse i initieringsfasen. Fullan peker imidlertid på det faktum at dersom initieringsfasen er for langvarig og krevende, så vil denne fasen 'brenne opp' energien til å gå videre med

implementeringsarbeidet (Fullan 1991, s. 62). Deltakelse er noe som bør begynne i initieringsfasen, men som bør vokse etterhvert som initieringen og implementeringen går framover (Louis & Miles, 1990).

Det ideelle er å kombinere Relevance- Readiness og Resources, mener Fullan (Fullan, 1991, s.63). Relevance dreier seg om behov, om aktørenes forståelse for endringsarbeidet og nytteverdien dette har for de impliserte. Forskning har vist at dersom et endringsarbeid oppleves relevant så er det større muligheter for at lærerne engasjerer seg i det (Midthassel & Bru, 2001, Midthassel 2004). Relevans dreier seg derfor i stor grad om den enkeltes opplevelse av endringsarbeidet, og er dermed individrettet. Readiness er et uttrykk for hvor klar skolen er for å sette i gang dette arbeidet. Dette dreier seg om hvorvidt skolen har kapasitet til å iverksette et endringsarbeid. Readiness går mer på skolen som organisasjon, og Firestone (1989) kaller det for skolens "capacity to use reform". Å endre gammel praksis er vanskelig, og det krever både en vilje til endring (Miles 1987), og tid og krefter til å gjøre endringene (Prosser 1999). Det derfor avgjørende å kunne fastslå at skolen har en kapasitet og readiness for endringsarbeidet. Iflg Fullan (1991) er det viktig å spørre om endringen er forenlig med skolens kultur, om skolen er i gang med andre endringsprogram og hvorvidt de vil være forenlige med det nye.

Resources dreier seg både om tilgang på faglig støtte i endringsprosessen og om ressurser i form av tid og penger. Resources er ofte det kritiske punkt både i initieringsfasen og spesielt under implementeringen. Ofte blir dette spørsmålet undervurdert, mener Fullan (Fullan 1991, s.64).

Etter at man har tatt en bestemmelse om å starte et endringsarbeid, går denne beslutningen over i en fase der det handler om å iverksette endringsarbeidet. Denne fasen som kalles implementering vil jeg nå beskrive i lys av teorier fra bl.a Fullan.

### 2.2.2 Implementering

Implementeringen er den fasen hvor ideer og planer om endringsarbeid skal settes ut i live. Forskning har vist at dette er en kritisk fase (Fullan 2001). Skolene har vist seg å ikke alltid respondere på endringsarbeid som forventet ( Stoll, 1998; Cuban, 1999; Reynolds et al., 2000).

Hovedaktiviteten i implementeringsfasen er å utføre planene en har gjort, å utvikle og opprettholde forpliktelse til arbeidet, kontrollere framgangen på arbeidet og å overvinne hindringer. Implementeringen omfatter både måten vi ønsker å gjøre endringer på og omfanget av endringsarbeidet. Implementeringen forteller videre noe om både hvordan og hvilke forandringer som er oppnådd, eller om det i det hele tatt har skjedd noen endring. Kvalitet og praktisk gjennomføring av programmet er viktig for implementeringen. Når tilpasning til eksisterende praksis er motivet og ikke reell implementering så blir arbeidet ofte ikke fulgt opp. Fullan sier at folk ikke lærer av å tilegne seg forandringer ved å bli fortalt eller vist hva de skal gjøre. Han mener at dypere mening og solid forandring må skapes over tid (Fullan 2001, s.80).

Selve implementeringsprosessen innebærer å sette i verk de ulike elementene som endringsarbeidet innebærer (Reynolds et al., 2000 s.213). I denne prosessen er det viktig at både rektor og de ansatte involverer seg. Midthassel & Ertesvåg (submitted) sier at det vil ikke bli noen implementering med mindre de ansatte deltar aktivt. Et implementeringsarbeid i skolen innebærer ofte ulike aktiviteter i klasserommet, nye rutiner på skolen, refleksjon sammen med kolleger, vurdere og evaluere sammen med de ansatte og tillegne seg nye ferdigheter (Fullan 1991; Hopkins 1996; Midthassel 2002; Stoll 1998). Menneskene i organisasjonen er viktig i forhold til implementeringsarbeidet. I initieringsfasen kan planer legges og endinger formuleres, men selve gjennomføringen skjer i implementeringsfasen. Fullan (1991, s.65) kaller dette "real change". Han viser også til hvor utfordrende det er å gjennomføre endringer nettopp fordi det er menneskene i organisasjonen og samhandlingen mellom

dem er avgjørende for hvor vellykket implementeringsarbeidet blir. Vellykket implementering er ifølge Fullan en kompleks sosial prosess (ibid).

Lærerne er sentrale i et implementeringsarbeid i skolen. Det er de som skal iverksette endringene i klasserommet og overfor elevene generelt. Til tross for at lærerne er en relativt isolert yrkesgruppe, så er det vanlig at de innoverer små eller større endringer. Flere studier har vist at det er nødvendig at lærerne finner støtte hos hverandre i det endringsarbeidet de skal innovere (Crandall et al., 1982). Andre studier har vist at det er viktig i hvilken grad lærerne involverer seg i innovasjoner (Midthassel, 2002). Little (1982) har gjort en studie om når det skjer en endring til det bedre. For det første fant hun at det skjedde en positiv endring når lærerne deltok i regelmessige diskusjoner om egen praksis. For det andre skjedde det en positiv endring når lærerne observerte hverandre og ga hverandre tilbakemelding på praksis. For det tredje skjedde det en bedring når lærerne og ledelsen planla, designet og evaluerte læringsmateriell sammen.

En utfordring i implementeringsarbeidet kan være at lærerne i stor grad arbeider uavhengig av hverandre. Skolen er en profesjonell organisasjon (Mintzberg 1989). Ifølge Mintzberg (1989) så arbeider profesjonsarbeidere tett på klientene, men relativt uavhengig av hverandre (Midthassel, Bru & Idsø 2000). De har en relativt høy autonomi, og kan føle en sterkere lojalitet overfor klienten enn til ledelsen. Overført til skolen kan lærerne føle en sterkere lojalitet til eleven enn til rektor hvis det skulle være motstridende interesser. Dette kan skape problemer i forhold til enighet og samarbeid i forbindelse med implementering av et endringsprogram. Det kan også bety at ulike lærere vil håndtere felles vedtatte regler og arbeidsmåter på en individuell måte.

For å kunne forstå hva som skjer i et innovasjonsarbeid er det sentralt å kunne forstå den sammenhengen hvor endringsarbeidet skal skje. Jeg vil derfor gå nærmere inn på skolen som kontekst for endringsarbeidet.

### 3 Skolen som kontekst

*"Begrepet kontekst henspiller oftest på den betydningen som sammenheng av ulike typer har a) på ett enkelt fenomen b) på vår oppfatning av enkeltfenomener. Man skiller mellom indre og ytre kontekst. Den indre konteksten består av det man selv er en del av fra et bestemt synspunkt, f. eks en familie, en bedrift, en kommune eller et land. Den ytre konteksten består av det som påvirker den indre konteksten." ( Egidius 2002, s. 272)*

Skolen som kontekst er relevant i forhold til temaet endringsarbeid. Den indre konteksten består av menneskene og organisasjonen skole. Den ytre konteksten er samfunnet utenfor. Skole som kontekst inkluderer skolen som organisasjon, elevene, menneskene som arbeider i skolen og den kulturen/skolekoden som finnes på den enkelte skole.

Skolen er en institusjon som skal drive opplæring og oppfostring av barn og unge. Rammene for skolens virksomhet er gitt ved lover og planer gitt fra sentrale myndigheter. Disse rammene representerer fellestrekk som skaper likhet og binder dem sammen under det begrepet vi kaller skole.

Skolens formål er gitt ved Opplæringslova av 17.7.1998 nr 61, § 1-2:

*"Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn." (gjengitt i Helgeland 2001, s. 40)*

Denne loven viser til at skolens mål er både å oppdra og stå for opplæring i overensstemmelse med evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Skolens formål er at barn og unge skal kunne utvikle seg til å bli selvstendige og nyttige samfunnsborgere. Barn og unge har både plikt og rett til grunnskoleopplæringen.

Skolen er en organisasjon som er spesiell både i forhold til den oppgaven den har og i forhold til de tradisjonene og historien som den har. Undervisningen i dag drives fremdeles med hovedvekt på tradisjonelle modeller. Med det menes at gruppene er delt inn i trinn etter alder, med en lærer som har hovedansvar for undervisningen i sin gruppe. Lærerne har videre en stor grad av selvstendighet når det gjelder undervisning og ledelse av sin gruppe. De seinere år har det riktignok vært en tendens til oppmykning av dette mønsteret, men den tradisjonelle undervisningspraksis tar tid å endre.

Det har skjedd en betydelig samfunnsmessig og teknologisk utvikling i årene siden den første Folkeskoleloven i 1889. I Norge ble folkeskolelovene av 1889 et veiskille. Elementærundervisningen fikk nytt navn fra allmueskole til folkeskole. Innebygd i dette lå det et demokratisk reformprogram. Denne reformen innebar at muligheten til skole og utdanning heretter skulle gjelde hele befolkningen, og den skulle være styrt gjennom lokalt folkestyre (Myhre 1988). På tross av dette har reformene i skolen likevel vært sterkt preget av det de verdiene som har preget samfunnet til enhver tid. Dette gjelder både politisk, filosofisk og religiøst.

For å forstå de lange linjene i skolehistorien er det naturlig å oppsummere de retningene som har hatt stor innflytelse på samfunnslivet. En av disse var humanismen, som vokste fram under industrialiseringen (fra ca. 1830). I andre halvdel av det 19. århundre utviklet det seg deretter en liberalistisk – sosialreformatorisk retning, der alminnelig stemmerett, trygder og arbeidervernlover var de viktigste elementene. Det oppstod også ulike sosialistiske retninger, der marxismen var en av dem. Denne retningen fikk også en viss innflytelse på pedagogikken (Myhre 1988).

Konservatismen var en annen politiske retning på denne tiden. Denne retningen ønsket å ta vare på de verdiene som hadde vært tidligere. Naturvitenskapene fikk også en stor betydning utover på 1800-tallet. Noe av det mer sentrale i naturvitenskapene var å forklare fenomener ut fra en lovmessig eller matematisk sammenheng (ibid).

I filosofien gjorde positivismen seg gjeldende. Positivismen bygger på at man skal holde seg til det som kan bevises og trekke konklusjoner som det er mulig å teste i ettertid. En slik metode kalles empirisk (Myhre 1988). Denne metoden er det dagens forskning bygger på.

Når vi går til vår egen tid er det i skolesammenheng spesielt to store reformer som er aktuelle å nevne. Det ene er Læreplanen av 1997. Den reformen la ny vekt på religion, etikk, kreative evner, nye samarbeidsformer og natur og miljø. Intensjonen var å gå bort fra undervisning med for mye lokalt tilsnitt og i stedet satse på sentralt gitt lærestoff og felles progresjon. ([www.odin.no](http://www.odin.no)).

Kunnskapsløftet 2006 er den nyeste reformen. Her er "Læringsplakaten" retningsgivende. Ordlyden angir en mer tydelig retning mot *skal*, eksempelvis gjennom overskriften: "Skolen og lærebedriften skal." Kunnskapsløftet består både av en generell del og en læringsplakat. Læringsplakaten består av elleve punkter som skal fungere som et grunnlag for kvalitetsvurdering av skolen. ([www.odin.dep.no/ufd/](http://www.odin.dep.no/ufd/))

Som man ser har skoleutviklingen vært påvirket av samfunnets endring, politikernes prioriteringer og skolen som organisasjon med sine rammer og mennesker.

### **3.1 Skolens ytre kontekst**

Folk flest, i skolens omgivelser, vil ha en egen oppfatning av hva en skole skal og bør være (Metz 1991, gjengitt i Prosser 1999, s.34). Befolkningen forbinder gjerne skole med den type skole de selv gikk på. I mange lokalmiljø er skolen et midtpunkt i lokalsamfunnet. Lokalbefolkningen kan ha sterke meninger om skolen. Dette er en faktor som kan være med på å stimulere eller hindre et endringsarbeid. Organisasjoner bruker skolelokalene til ulike aktiviteter, og elever



blir gjerne rekruttert til disse aktivitetene. Eksempler på dette kan være kor og korpsvirksomhet. Disse aktivitetene er ofte basert på frivillig innsats fra foreldre, og dette er gjerne foreldre som også er engasjert i Foreldresamarbeidsutvalget i skolen. Slik kan ulike aktiviteter være med å påvirke skolekulturen.

De lokale skolemyndighetene setter premisser for skolen generelt og for endringsarbeid. Disse myndighetene kan være med på å skape en innstilling til endringsarbeid og ha en selvstendig oppfatning av hvordan utviklingsarbeid skal foregå (Rosenholtz, 1989). Beslutninger om skolereformer og økonomiske bevilgninger foregår gjerne på politikerplan, både sentralt og i lokalpolitikken. Press og støtte i disse sammenhengene er med på å forme skolen. Lærerorganisasjoner kan også ha innvirkning på skolekulturen og hvordan skolen er innstilt til endringsarbeid (Fink, 1997).

Skolen er et speilbilde av samfunnet, og er den viktigste arenaen for ungdommens sosialisering og forberedelse til voksenlivet. Det er forståelig at samfunnsproblemer som vold og rusmisbruk setter fokus på skolen og hva den burde være. Det settes fokus på hva myndighetene gjør, og at de vedtar reformer og program som skal gjennomføres i skolen. Sarason (1980) mener at mange som iverksetter reformer i skolen mangler forutsetninger for å forstå skolens sosiale struktur, tradisjoner og vanlige måter å tilpasse seg til forandringer.

Endringer i samfunnet innebærer både utfordringer og muligheter for skolen. De siste ti årene er det særlig moderne datakommunikasjonsverktøy (internett) som har bidratt til endrede arbeidsmetoder. En annen endring i samfunnet er økning av tallet på innbyggere med annen etnisk bakgrunn enn norsk. I Oslo finnes det i dag skoler med en overvekt av ikke-norske elever. En slik sammensetning kan gi andre utfordringer for skolen enn en skole med bare norske elever. Dette gjelder både i språklig og kulturell sammenheng. Forskning har vist at den sosiale sammensetningen spiller en stor rolle for hvordan skolen fungerer. Dette vil ikke bare gjelde i forhold til etniske forskjeller, men også sosiale ulikheter hos etnisk norske barn.

Tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes har uttalt:

*"..at utdanningssystemet i høy grad reproduserer hos barna de sosiale ulikheter en finner mellom foreldre" og at skolen ikke reduserer, men reproduserer ulikheter i samfunnet omkring."* (Hernes, 1974 s.236)

Skolens ytre miljø er viktig både for læringsmiljø og endringsarbeid. Det som imidlertid er enda mer sentralt i dette arbeidet er menneskene i organisasjonen og hvordan de samhandler.

### **3.2 Skolen som organisasjon**

*"Skolen er en organisasjon som er et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål."*

(Etzioni 1982, gjengitt i Jacobsen & Thorsvik, s.11).

Spør vi om hva som kjennetegner skolen som organisasjon så er det noen faktorer som framstår som mer sentrale enn andre. Dette er i første rekke de som arbeider i skolen, målene for skolen sin virksomhet, skolen sin strukturen, relasjonene mellom menneskene og samspillet mellom skolen og omgivelsene (Jacobsen & Thorsvik, 1997). Det finnes flere ulike perspektiver for å beskrive skolen som organisasjon. Jeg vil imidlertid fokusere på det jeg mener er mest sentralt; menneskene i skolen, relasjonen mellom dem og målene for skolens virksomhet.

Når vi studerer skolen som organisasjon, vil vi også kunne få bedre forståelse av de menneskene som arbeider der. De ansatte i skolen har forskjellige mål og behov som de ønsker å få oppfylt gjennom arbeidet. I likhet med andre yrkesgrupper har de et ulikt utgangspunkt når det gjelder evnen til å kunne løse arbeidsoppgavene (Jacobsen & Thorsvik, 1997 s.12). De vil videre reagere forskjellig i forhold til arbeidsoppgaver, spesielt i tilknytning til endringsarbeid (Skogen & Sørli, 1992). Endring vil ofte innebære en forskyvning av makt og

innflytelse (ibid). All endring vil innebære at en skal bevege seg bort fra det "kjente til det ukjente". Dette kan skape usikkerhet hos enkelte, noe som igjen kan føre til en negativ holdning til seinere endringsarbeider (Nadler 1987).

Målene er de ønsker som ledelsen og de ansatte har for hva skolens virke skal være. Disse målene kan være uklare, motstridende og komplekse (Dalin 1994). Det kan være konflikt mellom ulike gruppers mål og mellom individmål og organisasjonsmål. Dalin (1994) mener at flere av skolens mål står i konflikt med hverandre. Dette er bekreftet av studier av bl.a. Tangerud (1980). Han gjorde en studie av Mønsterplanen for grunnskolen og fant at norske skolers målsetting kan være flertydig (Dalin 1994, s.117). I skolen finner vi også ulike profesjonsgrupper, f.eks både førskolelærere og allmennlærere. Disse kan ha ulik vektlegging av pedagogiske metoder i undervisningen.

Ledelsen og personalet kan ha ulike mål. En del av personalet kan ønske å opprettholde gamle mønstre og bruke velprøvde metoder. Dette kan være i utakt med ledelsen sine ønsker, dersom denne ønsker at skolen skal framstå som innovativ. De endelige beslutningene og målene som settes er et resultat av kjøpslåing og forhandlinger mellom de ulike interessegruppene (Bolman & Deal 1991). Knapphet på ressurser, både menneskelige og økonomiske, er en faktor som kan bidra til å forsterke tendensen til maktkamp (Jacobsen & Thorsvik, 1997).

Relasjoner mellom mennesker kan preges av fellesskap, gjennom sammenfallende verdier og meninger, eller av uenighet. Skolen har sitt indre sosiale liv, hvor relasjonene kan også være påvirket av maktforhold. Jacobsen & Thorsvik (1997) definerer personlig makt som den makt en person kan ha i form av sine personlige egenskaper (f.eks. talegaver og karisma) og sine ferdigheter. Sarason hevder at det finnes tre typer sosiale relasjoner i skolen. Det eksisterer en type relasjon mellom fagpersonene som er ansatt i skolen, en annen type relasjon mellom fagpersonene og elevene og en tredje type relasjon mellom fagpersonene og de ulike delene av det øvrige samfunnet. Enhver endring påvirker og påvirkes av disse relasjonene (Sarason 1980, s.53).

Skoler har det til felles at de er samme type organisasjon med de samme hovedmålene. Undervisning og læring er skolens viktigste oppgave (Dalin 1994). Men til tross for at skoler har en god del likheter så er det også noe som skiller dem. Forskjellene kan være knyttet til arbeidsfordeling, men er kanskje tydeligst når man ser på hva som oppleves som samlende og viktig i den enkelte skole.

### 3.3 Skolens indre liv

Med skolens indre liv forstår jeg de menneskene som arbeider og virker i skolen og hvordan de samhandler. Flere begreper blir nyttet for å beskrive dette. Enkelte bruker begrepet skolekultur (Schein1992, Prosser 1999) og andre bruker skolekode (Arfwedson1984). I denne studien velger jeg å bruke begge begrepene, med hovedvekt på kultur.

Menneskene i organisasjonen kan vi sammenfatte under begrepet 'sosialt system'. Begrepet 'sosialt system' blir brukt i en vid forstand innen sosiologien (Aubert 1979, Dalin 1994). Jeg har imidlertid valgt å avgrense begrepet med å ha hovedvekt på det som skjer i menneskelig samhandling.

Den kjente sosiologen Vilhelm Aubert bruker begreper som *sosial virkelighet* for å beskrive menneskelig samhandling. Grunnlaget for Aubert er studier om "menneskelig natur" (Aubert 1979). Han viser til at andre store vitenskaper også bygger på studiet av menneskelig atferd. Det gjelder både sosiologer, sosialantropologer, psykologer og statsvitere. Sosialantropolog Cato Wadel sier at:

*'det vi betegner som virkelighet, i høy grad er vår egen sosiale og kulturelle konstruksjon, at vi selv skaper og gjensker vår egen virkelighet'. (Wadel 1991, s.16)*

Wadel hevder at denne konstruksjon av virkelighet er basert på relasjonelle forklaringer som går ut på at mennesker gjensidig påvirker hverandre. Relasjonelle forklaringer skiller seg både fra egenskapsforklaringer (indre forhold) og fra systemforklaringer (ytre forhold). Wadels relasjonelle forklaringer bygger på forhold mellom mennesker. Individet blir ikke det grunnleggende i en slik forklaring, men *forholdet* mellom individene blir sentralt. De relasjonelle begrepene bør kunne fange opp de sosiale prosessene. På "enkleste" nivå har man forholdet mellom enkeltindivider. På "høyere" nivå har man prosesser som angår kulturen.

Betydningen av relasjonelle forhold er også noe som også Arfwedson (1984) vektlegger selv om dette begrepet ikke er brukt. Han bruker imidlertid begrepet *kodebærere*. (Arfwedson 1984). Kodebærerne er de lærerne som i kraft av sin anseelse, faglig dyktighet eller personlighet har en spesiell innflytelse i personalet. Disse personene kan ved sin holdning og innstilling være med på å hemme endringsarbeidet ved at de forholder seg passive, eller de kan være direkte motstandere. Kodebærerne kan også være med å fremme endringsarbeidet ved sin betydningsfulle rolle hvis de uttrykker positiv holdning til arbeidet eller er særskilt aktive i endringsarbeidet.

I menneskelige relasjoner er kommunikasjon sentralt. Det eksisterer et komplisert mønster av uformell kommunikasjon på alle menneskelige arenaer, også i skolen. Disse kan gå på tvers av eller overlapse de formelle kommunikasjonsveiene. "*Kommunikasjon er ofte beskrevet som overføring av ideer, holdninger og følelser fra en person eller gruppe til en annen*" (Hall 1974; gjengitt i Jacobsen & Thorsvik 1997, s.234). Den formelle kommunikasjonen er definert i vedtatte normer og regler for hvordan skolen skal drives. Disse er oftest skrevet ned i handlingsplaner og lignende. Den uformelle kommunikasjonen kan være viktigere for holdninger og motivasjon blant de ansatte enn administrative tiltak og formell kanalisering av informasjon.

Relasjoner menneskene imellom vil influere på organisasjonsatferden. Dette gjelder både i forhold til organisasjonskultur og organisasjonenes maktforhold (Jacobsen & Thorsvik, 1997 s.21). Organisasjonskultur er sammensatt av gruppenormer, sosialt samhold og gruppepress. Positivt kan disse styrke de målene som organisasjonen har satt seg. Disse gruppenormene og relasjonene kan imidlertid også komme i konflikt med de vedtatte målene og gjøre det vanskeligere å sette dem ut i livet.

Forholdet mellom menneskene i en organisasjon og de målene organisasjonen har satt seg er påvirket av den kulturen som råder der. Begrepet kultur kan være vanskelig å forstå, og jeg vil i det kommende kapitlet søke å redegjøre for hva jeg legger i begrepet kultur generelt og i skolekultur spesielt.

### **3.3.1 Skolekultur**

Kultur er en måte å konstruere virkeligheten på i sin videste forstand (Prosser 1999, Wadel 1988). Begrepet kultur er ikke entydig. Det kan derfor være vanskelig å vite om en snakker om det samme uten å relatere det til andre, utfyllende beskrivelser. Metaforer som "klima", "atmosfære", "karakter" osv kan brukes for å beskrive hvordan vi betegner kulturen på skoler. De kan være beskrivende for enkelte aspekter ved skolen, men er ikke fullt ut dekkende. Det er imidlertid mer dekkende å prøve å definere skolen ut fra et *kulturelt perspektiv*. På denne måten er det mulig å bruke metodiske og teoretiske rammer som er mindre begrensende enn de nevnte begrepene (Prosser 1999).

I følge Schein, som er en mye referert forsker og teoriutvikler når det gjelder kulturbegrepet, kan essensen av kultur forstås som:

*"A pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaption and internal integration, that has worked well enough*

*to be considered valid, and therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think and feel in relation to those problems”*

*(Schein, 1992 s.12)*

Schein viser til at kulturmønsteret oppstår gjennom felles erfaringer som en gruppe gjør under oppgaveløsning, i forbindelse med ytre tilpasning eller indre integrasjon. Disse erfaringene må, for å kunne betraktes som kulturelle mønster, være gode nok til å bli betraktet som gyldige og kunne læres bort til nye medlemmer som den korrekte måten de skal oppfatte, tenke og føle i forhold til disse problemene.

Kultur er de verdiene som man tar for gitt (Schein 1992, Prosser 1999) Det er de uskrevne lovene man møter når man begynner på en ny skole. Begrepene klima og kultur brukes ofte om hverandre for beskrive dette. Wadel (1991) gjengir Schein på følgende måte:

*’faguttrykket kultur bør reserveres for grunnleggende antakelser og oppfatninger som opererer ubevisst, og som på en grunnleggende og ”tatt for gitt” måte definerer folks syn på seg selv og sine omgivelser.’ (Schein 1986, s. 5 gjengitt i Wadel 1991)*

Dette at det er en nærmest ubevisst antakelse om hva kulturen er, gjør det vanskelig å få tak på. Kultur beskriver hvordan ting er, et filter som verden blir sett gjennom. Kultur ”definerer virkeligheten for dem som er innen en sosial organisasjon og gir dem støtte og identitet og danner et rammeverk for læring” (Hargreaves, 1994, s.165). Hver skole har en forskjellig virkelighet eller oppfatning av hva skole er, og kan beskrives med uttalelsen: *’ den måten vi gjør ting på her’* (Deal & Kennedy, 1983, referert i Prosser, 1999 s.33). En skolekultur blir formet og dannet av sin historie, sammenheng og folkene i den. (Prosser, 1999).

Arfwedson (1984) bruker begrepet skolekode der andre forskere bruker betegnelsen kultur (for eksempel Schein, 1992; Prosser, 1999). Han mener at

*"en skolekode blir til under innflytelse av skolens ytre og indre kontekst"*  
(Arfwedson 1984, s.26 ).

Skolekodens innhold vil variere fra skole til skole, og den kan også endre seg over tid. Dette betyr at den er kontekstavhengig.

Arfwedson hevder at skolekoden påvirker både retning og handlingsmønster for skolens virksomhet. (Arfwedson 1984, s.27).

På denne måten kan man tenke at skolekulturen eller skolekoden gjennomsyrrer hele skolens virksomhet, både det som er synlig og ikke-synlig.

Skolekoden kommer til syne i handlinger men blir ofte ikke direkte uttalt. Dette kan relateres til begrepet "taus kunnskap" (Agyris & Schön 1978). Verdien i en organisasjon er ofte gitt ved taus kunnskap. Agyris & Schön (gjengitt i Marnburg 2001, s.90) har identifisert det de kaller bruksteori og forfektet teori (uttalt teori). Dette er uttalt teori som en gjerne i skolen kan finne i nedskrevne planer (jfr. Kap.3.3). Den uttalte teorien er det man sier man skal gjøre. Bruksteorien er det man faktisk gjør i praksis. Det er ikke alltid at det er overensstemmelse mellom bruksteori og forfektet teori. Dette kan skape problem i organisasjonen.

Hvor lenge en organisasjon har eksistert kan også ha innflytelse på skolekulturen. Når skolen er helt ny vil den være preget av dem som har vært på å starte den. Etter hvert vil den bli mer satt, og det kan bli et skille mellom de som ønsker fornyelse og de som er tilfreds med situasjonen. Over tid, gjennom økende kompleksitet, vil det bli vanskeligere å gjennomføre endringsarbeid. I en moden fase har det også gjerne vokst fram subkulturer innen organisasjonen. Modenhet, med påfølgende stagnasjon er gjerne den største hindringen for endring sett i et kulturelt perspektiv (Sarason 1980).

Dalin (1991) hevder at lederskap er viktig på alle nivå, i klasserommet, på skolen og på systemnivå. Rektors rolle er derfor viktig på alle nivå, og spesielt i et endringsarbeid. Jeg vil nå gå nærmere inn på rektors rolle.



## 4 Rektors rolle i innovasjonsarbeid

Forskning har vist at rektors rolle i innovasjonsarbeid har avgjørende betydning (Fullan 2001; Reeves et al.,2001). I en studie av 300 skoler, fant Berman & McLaughlin (1977) ut at det var rektors *aktive støtte* som var avgjørende for om et endringsarbeid ble vellykket eller ikke (Fullan, 1992). Det er handlingene til rektor som avgjør om et endringsarbeid skal taes på alvor og virke som en støtte for lærerne. Hall et al. (1980) poengterer også betydningen til rektors handlinger. De mener at graden av implementering av endringsarbeid varierer fra skole til skole alt etter hvor mye rektor involverer seg.

Studier av rektors rolle er av nyere dato (Fullan 1991). Rektors rolle har utviklet seg sterkt de seinere år, og er stadig i utvikling. Ulike opplæringsprogram for rektorer har i Norge vært utarbeidet fra sentralt hold. MOLIS (Miljø og ledelse i skolen) kom på midten av 1970-tallet. Dette ble etterfulgt av LIS (Ledelse i skolen), som offisielt ble startet i 1988. Deretter fulgte LUIS (Ledelsesutvikling i skolen) i 1992 (Møller, 1996). Det har fram til i dag ikke vært noe krav om formell lederkompetanse for rektorer, utover det å ha en pedagogisk utdanning. Flere kommuner har imidlertid innført lederopplæring for rektorer etter retningslinjer fra sentralt hold. St.meld.nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* ([www.odin.no](http://www.odin.no)) sier både at skoleledernes formelle arbeidsgiverrolle må styrkes og at opplæringen av skoleledere må tillegges større betydning.

Selv om rektor i dag har tidligere erfaring som lærer, så ligger det andre forventninger i rollen enn tidligere, da rektor først og fremst var en administrativ leder. Rektor er i dag både en pedagogisk og en administrativ leder. Endringsarbeid er bare en del av rektors ansvar i dag (Fullan 1991). Vanligvis består ledelse ved skolene av et lederteam, hvor rektor er øverste leder. Lederteamet kan bestå av både inspektører og teamledere. I denne oppgaven velger jeg imidlertid å se på rektors rolle i et innovasjonsarbeid.

Det er flere faktorer som er med på å styre hvordan rektor utøver sin rolle. Rektorer er ulike i forhold til personlighet, kjønn, alder, utdanning og erfaring. Dette vil være med å prege dem i sin rektorrolle. Marnburg (1991) skiller mellom leders atferd og ledelsesatferd. Leders atferd definerer han som hvilke personlighetstrekk lederen har. Ledelsesatferd kan defineres som den atferd rektor utøver for å nå sine *mål*. Denne atferden kan være styrt av den målformulering som er i forhold til det aktuelle endringsarbeidet. Det kan også være et uttrykk for en type problemløsning som rektor praktiserer. Noen rektorer ønsker å være delaktige i alt som skjer på skolen, mens andre rektorer kan delegere deler av dette ansvaret til andre.

Målformulering er en viktig del av det å utøve ledelse. Målene for arbeidet må ligge til grunn både i forhold til hvilken retning man vil ta i forhold til endringsarbeidet, hvordan organisasjonen må tilpasse seg under endringsarbeidet og hvordan den endelige driften skal være. I denne prosessen bør man være innstilt på at målene vil måtte justeres underveis. Dette gjelder spesielt i et endringsarbeid. De ansatte og ledelsen må underveis kunne evaluere om endringene svarer til de målsetningene man hadde satt seg for arbeidet. En sentral oppgave for rektor er å samle de ansatte for å jobbe mot samme mål.

Problemløsning innebærer både analyse, interaksjon og det å prøve å feile. I forkant av et endringsarbeid er det sentralt å analysere *hva* man ønsker å endre. Selve endringsarbeidet og ledelsen av dette blir en interaksjon mellom den analysen man har gjort og de mål man ønsker å oppnå. *Hvordan* man går fram for å nå disse målene blir tema under implementeringsfasen.

Hva slags lederstil rektor har er i stor grad med på å styre ledelsesatferden. Kotter (1988) definerer to ulike lederstiler som henholdsvis 'management' og 'leadership'. Management defineres som:

*" In a more general sense, management is different from leadership in that it is more formal, scientific, and hence universal". ( Kotter, 1988;gjengitt i Stålhammer 1991, s.22)*

Management utøves ifølge Kotter (1988) i organisasjoner som er enkle, stabile og der omgivelsene er forutsigbare. I kaotiske tider med store forandringer i komplekse organisasjoner kreves derimot leadership. Leadership defineres som:

*”Effective leadership for some activity in complex organisations is the process of creating **a vision for the future** ....; of developing a **rational strategy** for moving toward a vision: of enlisting the **support** of the key power centers whose cooperation, compliance; and of **motivating** highly that core group of people whose action are central to implementing the strategy.” (ibid).*

Louis & Miles (1990) hevder at begge disse lederstilene er nødvendige i rektors arbeid (Fullan 1992). Leadership dreier seg om visjon, retning og inspirasjon (ibid). Management handler om å utarbeide planer og utføre dem å få ting gjort og arbeide effektivt sammen (Fullan 1992, s.85).

Leadership, som det beskrives her, blir av andre beskrevet som transformatorisk lederskap. Transformatorisk lederskap er ifølge Burns (1978) preget av at lederen motiverer sin ansatte og appellerer til de ansattes verdier og følelser. Transformatorisk lederskap bygger på å øke innsatsen ved å motivere de ansatte til å gjøre mer enn forventet, og kanskje mer enn de trodde var mulig. Dette, i motsetning til transaksjonell ledelse som tar utgangspunkt i en kontrakt og et bytteforhold. Den ansattes innsats er sin arbeidskraft i forhold til inngått avtale. Lederen har rett til å gjøre bruk av denne arbeidskraften. Nguni et al., (2006) hevder at denne type ledelse kan gi en effektiv og veldrevet organisasjon når endring ikke er påkrevd, men den kommer til kort i forhold til utvikling. Det er i dag allmennt akseptert at leadership og transformatorisk lederskap er nøkkelfaktorer for effektive skoler (Sammons, Hillman & Mortimore, 1994) og for innovasjonsarbeid (Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Andre faktorer som er med på å bestemme ledelsesatferd, er hvilken faglig bakgrunn rektor har. I dag er det ikke alle rektorer som har en tradisjonell

skolebakgrunn med lærerhøykole/universitet og eventuell tilleggsutdanning. Det kan være rektorer med ledelse fra næringsliv eller annen yrkesbakgrunn enn skole. Trider & Leithwood (1988) fant i en studie at dersom en rektor hadde f.eks spesialpedagogisk bakgrunn så ville hun/han prioritere dette arbeidet.

Utfordringen er også at man ikke kan generalisere rektors rolle ut fra en enkelt innovasjon (Fullan 1992). De fleste studier av rektors rolle har gjort undersøkelser ut fra en enkelt innovasjon, men i dag er situasjonen den at det ofte er det flere innovasjoner som ofte pågår samtidig (Fullan, 1992). Rektors rolle har skiftet karakter fra å ha innflytelse på en spesiell innovasjon til å lede forandringer i 'skolen som en organisasjon' (Fullan, 1992). Nettopp fordi presset om endring er så stort, er det nødvendig at rektor velger ut de riktige endringene å satse på (Fullan, 2001). Rektor må også passe på at presset på de ansatte ikke blir for stort.

Dersom vi ser på organisasjonen i sin helhet så utøves ledelse på individnivå, på gruppenivå og på organisasjonsnivå. Rektors rolle som leder som er sentralt. Krav til framtidens ledere er at de har innsikt i ledelsesteori. Dette får rektorene tildels gjennom lederopplæring i kommunens regi. Deretter skal de ha innsikt i *egen* lederrolleprofil. De skal også ha innsikt i eget ledelsesmiljø og en evne til å utvikle en bedre ledelse av ledelsesprosessene.

Kort oppsummert kan en si at ledelse er knyttet til den sammenhengen en skal utøve ledelse i. I mange tilfeller vil det være rektor som tar initiativ til et endringsarbeid. (Midthassel & Ertesvaag, submitted). Jeg har tidligere omtalt innovasjonsprosessen som ulike faser. Disse er kalt initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan 2001). Jeg vil i det følgende knytte rektors rolle til initiering og implementering.

Rektors rolle i den fasen som leder fram til en bestemmelse om å sette i gang et innovasjonsarbeid er avgjørende. Flere studier har vist at graden av involvering til rektor er helt avgjørende for både at en bestemmelse om å starte et

innovasjonsarbeid og hvordan en klarer å implementere dette (Fullan 2001; Midthassel & Bru, 2001). Rektors interesse, forpliktelse og ekspertise har betydning for valgene rektor gjør (Reeves et al, 2001; Wan 2005). Tilgang på endringsprogram, intern og ekstern støtte og press fra lokalbefolkningen er også av betydning (Midthassel & Ertesvåg, submitted; Fullan 2001).

Fullan hevder at rektor alltid har vært døråpneren for endringsarbeid og er den personen som har størst betydning både når det gjelder innovasjon initiert utenfra eller internt (Fullan, 2001 s.59). Rektor blir dermed den mest kritiske faktoren i forbindelse med initiering av endring (Fullan 1992).

Hall & Hord (1987) beskriver tre ulike typer rektorer. De har kalt dem initiatorer, managere og respondere. Selv har jeg valgt å skille mellom pådriver, tilrettelegger og problemløser, alt etter hvilke oppgaver som dominerer rektorrollen i innovasjonsprosessen.

#### **4.1 Pådriver**

Det å være en pådriver innebærer både å skape klarhet, relevans og å motivere for det kommende endringsarbeidet. Rektors rolle som pådriver blir derfor viktig både i initieringsfasen og implementeringsfasen. Jeg vil her fokusere på rektors betydning i det å *motivere* de ansatte for innovasjonsarbeidet.

Motivasjon stammer fra det latinske ordet "motivus" som betyr å sette i bevegelse. Manglende motivasjon er ofte begrunnet i manglende eierskap til det man holder på med. Dette samsvarer også med betydning av eierskap (Dalin 1991, Skogen 2004). En viktig rolle for rektor i initieringsfasen er å motivere medarbeiderne for det endringsarbeidet som skal iverksettes ved skolen. For at rektor skal kunne være den som motiverer andre, så må hun/han selv være motivert for arbeidet. Det er nødvendig at den enkelte får vite hva de får igjen for arbeidet og hva innsatsen har å si for hele skolen. Det er mer sannsynlig at

personalet blir motivert hvis de får være med å bestemme hvilke mål som de skal arbeide mot, og hvordan de skal nå dem (Skogen, 2004). Det å lykkes og å oppnå resultater vil for de fleste også skape en motivasjon for videre arbeid.

Rektors rolle i dette arbeidet kan knyttes til både leadership og transformatorisk lederskap. Det viktige blir å skape en visjon for fremtiden, hvor man vil med endringsarbeidet. Dette er også i tråd med Senge sin systemtenkning om Shared Vision. Det dreier seg også om å motivere den gruppen som skal være aktive i implementeringsarbeidet (Kotter 1988).

Det er nødvendig at rektor selv forstår hva endringsarbeidet går ut på og hvorfor det skal gjøres. Det er også viktig at rektor forstår behovene på skolene og aktivt involverer seg, uten at dette betyr at han skal ta full kontroll over kollegiet (Fullan 1992, s.84). Bare på den måten kan rektor skape klarhet for de andre ansatte. Når det gjelder å skape klarhet, så er det viktig å tenke på alle skolens ansatte, også i f.eks. Skolefritidsordningen (SFO).

Som jeg tidligere har omtalt er det glidende overganger mellom initieringsfasen og implementeringsfasen. Det kan godt hende at initieringsfasen strekker seg inn i implementeringsfasen (Fullan 2001). Det som imidlertid kjennetegner implementeringsfasen er at de visjonære ideene tar form og blir til praktisk handling. *Hva skal vi gjøre* går over til *hvordan* skal vi gjøre det?

#### **4.2 Tilrettelegger**

En sentral oppgave for rektor som tilrettelegger blir å utvikle en felles strategi for hvordan man skal implementere arbeidet (Kotter 1988). Et innovasjonsarbeid skal både planlegges, organiseres og gjennomføres. I dette arbeidet kommer rektors management-egenskaper til nytte. Rektor skal sammen med kollegiet arbeide effektivt for å implementere programmet (Fullan, 1992). Rektors *handlinger* er med på å avgjøre hvorvidt en forandring skal taes alvorlig eller ikke (Berman & McLaughlin, 1977). Dersom rektor i innovasjonsarbeidet ikke

signaliserer aktiv deltakelse og engasjement, så er det vanskelig å initiere endring (Fullan, 1992). Teddlie et al., (1989) gjorde en studie der de sammenlignet skoler i det samme sosioøkonomiske området. På Skole 1 var rektor deltakende og kjente "pulsene" til skolen. På Skole 2 var rektor ikke deltakende. Denne rektoren hevdet at 'alt var bra' på denne skolen, men kunne ikke vise til gode tilbakemeldinger fra kollegiet. Skole 1 ga best resultater i målingen på skoleeffektivitet, og de signifikante forskjellene begrunnes med rektors *aktive* deltakelse på Skole 1.

Retningen for endringsarbeidet og omfanget av det vil også bli bestemt ut fra hva slags holdning rektor har. Bryk et al., 1998 har gjort en studie som bygger på målinger gjort på skoler i Chicago som kartlegger utvikling av reformer siden 1988. Denne studien viser at rektorer som lykkes i sin rolle har en inkluderende og nærværende holdning. I tillegg har de fokus på læring under endringsarbeidet. De har også en lederstil som er et effektivt lederskap med støtte og press.

En viktig rolle for rektor er å følge opp implementeringsprosessen underveis. Etter at arbeidet har pågått en stund, så kan det gjerne oppleves slik at interessen for endringsarbeidet avtar. Fullan (2005) peker på utfordringen det er å skape 'sustainability' (vedvarende endring). Med det mener han at dette dreier seg om å beholde endringene utover implementeringen. Det kan også komme nye innovasjonsarbeidere til som tar fokus og motivasjon fra det pågående arbeidet. Hargreaves & Fink (2000) viser til at sustainability ikke bare dreier seg om at noe skal vare, men også at innovasjonsarbeidet kan bli utviklet videre framover uten at det går på bekostning av nye innovasjonsarbeidere. Sarason (1980) mener at jo mer man prøver å endre, jo mer blir ting ved det samme. Det blir derfor en sentral rolle for rektor å følge opp i forhold til om endringer faktisk skjer og at implementeringsarbeidet blir holdt oppe.

Da rektor er både en administrativ og en pedagogisk leder, så har dette også med prioritering og tilgang på ressurser å gjøre. Dette gjelder både ressurser i form av økonomi og faglige ressurser. Dersom rektor ikke ser betydning av et

endringsarbeid, så er det veldig sannsynlig at hun/han heller ikke vil prioritere dette arbeidet ved fordeling av ressurser.

Skogen (2004) peker på at 'alle ting henger ihop' i et endringsarbeid. Med det mener han at det er vanskelig å endre deler av skolens praksis uten at andre deler av virksomheten blir berørt. Det er vanskelig å få til endringer i deler av virksomheten dersom man ikke ser endringene i sammenheng med resten av skolens virksomhet og koordinerer endringsarbeidet til dette (Bolman & Deal 1984; Rørvik 1998; Sarason 1971 og 1996; Skogen, Nes & Strømstad 2003). En viktig del av rektors rolle blir å sørge for at dette koordineringsarbeidet blir gjort. Rektors oppgave som tilrettelegger er bl.a å tilpasse endringsarbeidet slik at dette ikke kolliderer med den allerede eksisterende virksomhet på skolen. Det er gjerne etter at endringsarbeidet har blitt drevet en stund, at hindringer vil vise seg.

### **4.3 Problemløser**

Støtte til lærerne (Rosenholtz 1989) og aktiv deltakelse (Fullan 1992) er noe av det viktigste for en rektor i et innovasjonsarbeid. Rosenholtz (1989) skriver om skoler som er stillestående og skoler som er i bevegelse alt etter hva slags rolle rektor har. Hun skriver om skoler som er samarbeidsorienterte og effektive for både lærere og elever, og hun skriver om andre skoler som er preget av isolasjon og er i liten utvikling. I hennes undersøkelse fant hun at på de samarbeidsorienterte skolene var det 87 prosent av staben som mente at rektor var en god *problemløser*, mens på de skolene som var preget av isolasjon og liten utvikling var det tilsvarende 30 prosent som mente dette. Hennes funn bekrefter betydningen av rektors rolle som problemløser i innovasjonsarbeid. Lærere kan være en isolert arbeidsgruppe i mange situasjoner i skolen. Til tross for at det i dag ofte er et samarbeid på teamene, kan hverdagen oppleves som isolert for den enkelte lærer (Rosenholtz 1985). Denne isolasjonen kan være en hindring både for læring og innovasjonsarbeid (Short & Greer, 1997). Erfarne



lærere er ofte isolert fra hverandre og fra dem som er i ledelsen (Zielinski & Hoy, 1983). Gode rollemodeller er derfor ikke tilgjengelige for nye lærere. På den måten blir lærerne ofte overlatt til seg selv både i forhold til å definere problemer og å gjøre noe med dem. Denne opplevelsen av isolasjon kan føre til konkurranse, og en følelse av utilstrekkelighet og usikkerhet. Samarbeid mellom lærerne er nødvendig for å fremme et innovasjonsarbeid (Sergiovanni, 1991). En vesentlig oppgave for rektor er å gi støtte til lærerne i dette arbeidet.

I ethvert innovasjonsarbeid vil det aktiviseres motstand. Dalin (1978) har skissert en barrieremodell der han skiller mellom ulike motstand et endringsarbeid kan møte. Disse er for det første psykologiske barrierer, som når mennesker mobiliserer motstand mot endringsarbeid når de føler seg truet/er utrygge. Det andre er praktiske barrierer som gjelder tid, ressurser og system. Det tredje er verdibarrierer. Et innovasjonsarbeid kan være sammenfallende med noens verdier i organisasjonen og støttestøttes andres. Det fjerde er maktbarrierer, hvor bl.a personlig makt går på dette å vinne andres respekt og tiltro (Skogen & Sørli, 1992, s.31-43). Når en bestemmelse er tatt for å gå igang med endringsarbeidet, og dette blir implementert så kan det oppstå problemer underveis på ett eller flere av disse områdene.

Rektors måte å håndtere dette på viser hans/hennes rolle som problemløser. Rektor kan i et endringsarbeid velge en strategi hvor hun/han bekjemper motstand mot endringsarbeidet. En annen strategi er den at rektor fokuserer på å utnytte de fremmede kreftene. På denne måten er også rektor med på å skape energi i prosjektet (Fullan 2001).

Kort oppsummert kan man si at rektors tilnærming og gjennomføring av ulike roller som pådriver, tilrettelegger og problemløser vil ha sentral betydning i et innovasjonsarbeid.

## 5 Prosjektet Connect Oslo

Connect Oslo var et samarbeidsprosjekt mellom Oslo Kommune og Senter for Atferdsforskning (SAF). Hensikten med prosjektet var å redusere negativ atferd i skolen. Etersom dette var et spesielt prioritert område for Oslo kommune i årene 2003-05 ble ConnectOslo et av tiltakene som kommunen satte i verk i denne perioden.

Utgangspunktet for å starte prosjektet Connect Oslo var kommunens satsing på 'Frihet og kvalitet i Osloskolen'. Målsetningen var (og er) at "*alle barn skal ha et trygt skolemiljø med et gunstig klima for undervisning og læring i et miljø fritt for mobbing, vold og rasisme*" ([www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no)).

Utdanningsetaten la derfor opp til at alle skoler skulle iverksette et program eller målrettede tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. De satset derfor på et utstrakt samarbeid med en rekke forsknings- og utdanningsinstitusjoner, bl.a Senter for Atferdsforskning (SAF) (Ertesvåg, 2003).

I løpet av årene 2002-03 ble det kjørt et pilotprosjekt ved fire skoler.

Pilotprosjektet ble avsluttet våren 2003, og det ble utarbeidet en sluttrapport i desember 2003 av Sigrun Ertesvåg (SAF).

Denne rapporten viste statistisk signifikante forskjeller innenfor de områdene som prosjektet fokuserte på. Disse områdene var i første rekke mobbing, disiplinproblemer og konsentrasjonsvansker. Det ble foretatt spørreskjemabaserte før- og ettermålinger i forbindelse med pilotprosjektet. De positive resultatene fra pilotprosjektet ga grunnlag for at Oslo Kommune valgte å videreføre og utvide prosjektet. Hovedprosjekt 1 ble startet høsten 2003. Totalt var 12 skoler med i denne delen av prosjektet. Fra mai 2004 ble Hovedprosjekt 2 startet. Disse skolene hadde foregående år fungert som "kontrollskoler" opp mot de skolene som var med i Hovedprosjekt 1. Hovedprosjekt 2 omfattet totalt 14 skoler.

## **5.1 Bakgrunn for SAF sitt arbeid med Connect-Oslo**

EU-programmet Connect: 'Tackling Violence in Schools' var et prosjekt som SAF var med på i årene 2000-2002 . Dette programmet var kommet i stand som et svar på en negativ utvikling, der vold var et økende problem i skolen i hele Europa. Man erkjente at forhold knyttet til vold i skolen er svært komplekse, både på individ, gruppe, skole- og samfunnsnivå (Ertesvåg, 2003). Det lå et stort behov for en grundig gjennomgang av hvilke tiltak som kunne føre til en forbedring av denne negative utviklingen. Før Connect Oslo ble startet, ga Utdanningsetaten i Oslo føringer på at man ønsket et nært samarbeid mellom de ansatte i skolen og forskere.

EU sitt Connect-program ville kombinere kunnskap fra forskning og empiri. På denne måten ønsket man å finne fram til tiltak som kunne redusere vold og negativ atferd i skolen. SAF la fram sitt prosjekt på Gran skole i Oslo som bidrag til prosjektet Connect. Resultatene fra dette arbeidet ble lagt merke til både i Norge og i utlandet.(O'Moore, A.M. & Minton, S.J. 2001, Roland, E, Bjørnsen, G., og Mandt, G., gjengitt i Ertesvåg, 2003).

Connect Oslo fokuserte på det totale læringsmiljøet. Det ble valgt ut seks måleindikatorer. Disse måleparameterne var: konsentrasjon, disiplinproblemer, mobbing, vold, rasisme, skulk og negativ gjengdannelse. Av disse var det parameterne konsentrasjon, disiplinproblemer og mobbing som ble tillagt mest vekt i prosjektet.

Det ble lagt opp til en breddeinvolvering i prosjektet. Det innebar at både foreldre, nærmiljø, lokal bydelsadministrasjon og frivillig organisasjonsliv skulle være med i arbeidet.

## **5.2 Prosjektets mål og gjennomføring**

Prosjektets mål var å redusere atferdsproblemer (Ertesvåg, 2003). Dette skulle gjøres ved å styrke skolens kompetanse til å forebygge og håndtere

problematferd på individ-, klasse- og skolenivå (ibid). En annen strategi var at man ønsket å styrke læreren som klasseleder. Elevenes læringsutbytte skulle forbedres og det skulle være resultatoppfølging av den enkelte skole ved egne veiledere.

Det ble oppnevnt en styringsgruppe for Connect Oslo med deltaking fra Skoleetaten i Oslo og Senter for atferdsforskning i Stavanger. Det ble opprettet et veilederteam med en representant fra hver av pilotskolene. Ressurspersoner på hver pilotskole ble veiledet av ressurspersoner fra SAF. Man antok at de som hadde vært med i pilotprosjektet hadde tilegnet seg en kompetanse og erfaring som kunne brukes videre i de påfølgende prosjektene (Hovedprosjekt 1 og 2). Veilederteamet hadde en faglig oppfølging fra SAF. Det ble i tillegg opprettet ressursgrupper på den enkelte skole, hvor rektor, andre i ledelsen og utvalgte lærere skulle være med. Denne gruppen var ment som en "indre motor" som skulle drive implementeringsarbeidet framover.

### **5.3 Elementer i programmet**

Programmet var lagt opp med elevrapportering på spørreskjema for å kartlegge læringsmiljø og omfang av problematferd (før-situasjon). Den samme elevrapporteringen ble foretatt på ny etter ett år for å måle endring/effekt.

Det ble kjørt forankringsseminar før igangsetting med deltaking av rektorene, andre i ledelsen, medlemmer i ressursgruppene og representanter for Utdanningsetaten i Oslo. Dette ble gjort for å få et felles forståelse og gjensidig forpliktelse, også når det gjaldt verdimelessig grunnlag og de faglige prinsippene som skulle gjelde underveis.

Det ble gitt fire kursdager med ulike temaer utover året (Ertesvåg 2003). Disse kursdagene var delt inn i temaene god skolestart, problematferd, klasse- og gruppeledelse og samarbeid hjem-skole.

Første kursdag ble holdt i rett før skolestart og handlet om hvordan man skulle oppnå god skolestart. Tidspunktet for denne kursdagen var valgt med tanke på at lærerne og ledelsen skulle kunne forberede seg på hvordan de best mulig skulle kunne planlegge det nye skoleåret med tanke på prosjektet. Viktige moment her var hvordan læreren skulle møte elevene på en positiv og tydelig måte. Innholdet på denne kursdagen handlet også om å innføre nye rutiner i forhold til elevene og betydningen av å få etablert en god kontakt med foreldrene som et grunnlag for et videre samarbeid.

Andre kursdag handlet om problematferd. Her ble det satt fokus på ulike typer og årsaker til problematferd. Det ble lagt vekt på å bedre forståelsen av ulike former for forstyrrelser i undervisningen og hvordan man skal kunne håndtere disse.

Tredje kursdag handlet om klasseledelse/gruppeledelse. Man ønsket å gi læreren et mer konkret forståelse og begrepsapparat rundt temaet ledelse. Elementer her var betydningen av gode rutiner, klare forventninger, planlagt og tilpasset undervisning. Dessuten tok man opp konkrete situasjoner, eksempelvis rutiner for start og slutt av skoledagen, lek og individuelt arbeid.

Fjerde kursdag dreide seg om betydningen av å få etablert et godt skole-hjem samarbeid, samt et valgfritt tema fra skolene.

I høstsemesteret ble det i tillegg gitt kurs i gruppebasert kollegaveiledning. Kollegaveiledning var ment som en hjelp til lærerne i å reflektere over sin egen praksis. Representanter fra hver skole deltok på kurs, der meningen var at de skulle kunne igangsette gruppene på sin skole.

Det ble gjort spørreundersøkelser på både elevnivå og lærernivå.

Det ble arrangert nettverksmøter mellom deltakerskolene og faglige og administrative støttepersoner. Det ble gjort evaluering av implementeringsarbeidet på skolene underveis. SAF fikk inn dataene fra veilederne og skolenes ressursteam.

Mitt fokus i denne studien er rektors rolle i innovasjonsprosjektet Connect Oslo. Dette gjelder både initierings- og implementeringsfasen. Dette er formulert ved min problemstilling:

**Hva var rektors rolle i initieringen og implementeringen av Connect-programmet på sin skole?**

## 6 Metode

*"En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener til dette formålet, hører med i arsenalet av metoder". (Aubert 1985, s.196).*

### 6.1 Innledning

Metoden er det redskapet vi trenger for å samle inn de dataene vi trenger for å gjøre den nødvendige undersøkelsen. Metoden er den framgangsmåten en velger for å innhente kunnskap/fakta. Påstander som settes fram med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare, må etterprøves (Dalland 2000, s.71). Kvale (1997) skriver at den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er veien til målet. Metodevalget blir dermed den veien som best leder til målet innenfor de rammene som finnes.

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming i denne oppgaven. Med det forstår jeg at ved å stille spørsmål, skal jeg finne mening og klarhet i det som skal undersøkes. Problemstillingen min er: "Hva var rektors rolle i initieringen og implementeringen av Connectprogrammet på sin skole?". Mitt tema: "Innovasjonsarbeid i skolen og rektors rolle- en studie av fire skolers arbeid med programmet Connect Oslo" viser til min nysgjerrighet på å finne ut hva slags betydning en rektor opplever å ha i dette endringsarbeidet. Dette gjelder både for at det skal iverksettes på en god måte og gjennomføres på en vellykket måte. Det er rektors perspektiv jeg er ute etter og jeg søker å se verden mest mulig gjennom rektors øyne. Dette er en av grunnene til at jeg har valgt å utelukkende intervju rektor.

For å kunne ta rektors perspektiv er det viktig for meg å finne ut hvordan rektor *opplever* dette endringsarbeidet. På den måten får oppgaven også et fenomenologisk perspektiv. En av de fremste representantene for

fenomenologien var den tyske filosofen Edmund Husserl (1889-1938). Forskningen ut fra et fenomenologisk perspektiv handler om hvordan mennesket oppfatter virkeligheten rundt seg, og hvordan de gjengir denne til forskeren (Løkken & Søbstad.) Sosiologene Peter L. Berger Og Thomas Luckman definerer viten som den overbevisning man har om spesielle fenomener. Viten blir dermed som en forestilling eller bilder som vi har av virkeligheten, og det som vi oppfatter som virkelighet er avhengig av den sosiale sammenhengen vi er i.

## **6.2 Forskjeller mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode**

Tradisjonelt har de vitenskapelige metodene innen samfunnsvitenskapelig forskning blitt delt inn i henholdsvis kvalitativ og kvantitativ tilnærming.

Begrepene kvalitativ/kvantitativ forskningsmetode er mye brukt i ulike metodelitteratur. Ordet kvalitativ har latinsk opprinnelse og betyr *art, beskaffenhet eller verdi*. En kvalitativ undersøkelse er derfor ute etter særpreg ved det som studeres. Hva er det spesielle ved dette fenomenet? Hva skiller dette fenomenet fra andre? En kvalitativ studie vil ofte være orientert om helheten (bredden) i forhold til det som skal studeres.

Kvantitativ på latinsk betyr mengden eller graden. I en kvantitativ undersøkelse kan en spørre om *hvor mye, hvor godt* osv. I kvantitativ forskning kan man si at det som har betydning er det som kan telles. Deduktiv tenkning er noe som brukes i kvantitative studier. Man har en hypotese som en prøver å avlede noe fra, ned til en konkret virkelighet. I praksis vil det si at hypotesen blir prøvd ut. Dersom den gjør det, så beholdes den. Dersom den ikke gjør den ikke, så blir den forkastet. I kvantitative undersøkelser er målenøyaktighet helt sentralt. Spørreskjemaet for eksempel må brukes på samme måte, hele tiden.

Grønmo (2004) har laget en oversikt over forskjeller mellom kvalitative og kvantitative data i undersøkelsen.



<i>Aspekt ved undersøkelsen</i>	<i>Kvalitative data</i>	<i>Kvantitative data</i>
Problemstillinger	Analytisk beskrivelse	Statistisk generalisering
Metodisk opplegg	Fleksibilitet	Strukturering
Forholdet til kildene	Nærhet og sensitivitet	Avstand og selektivitet
Tolkningsmuligheter	Relevans	Presisjon

(Grønmo, 2004, s. 129)

Jeg vil gå nærmere inn på noen av begrepene som er viktig i denne oppgaven og som også belyser hvorfor jeg velger en kvalitativ metode.

Problemstillingen i en kvalitativ undersøkelse er ofte av typen *analytisk beskrivelse*. Formålet min undersøkelse blir å beskrive et innovasjonsarbeid i skolen og rektors opplevde rolle. Det forutsetter en drøfting av mine funn mot tidligere teorier og forskning. Jeg gjør min studie av et enkelt innovasjonsarbeid, og intervjuer fire rektorer ved fire ulike skoler. Jeg kan derfor ikke generalisere ut fra mine funn, men kan si noe om de støtter opp om tidligere forskning eller ikke. På den måten ønsker jeg at min studie skal bidra til kunnskapsbygging og økt forståelse av rektors rolle i et innovasjonsarbeid.

En intervjusituasjon er preget av nærhet mellom informant og intervjuer. En må gjennomføre intervjuet på en empatisk måte. I min undersøkelse har jeg valgt å stille utfyllende spørsmål når respondenten har kommet inn på noe interessant i intervjuet.

Tidligere har det vært vanlig å ha et skarpt skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Flere forskere har etter hvert fått et mer nyansert syn på dette. Det vil si at det er et både og ikke et enten eller når det gjelder disse to ulike forskningsmetodene. Sigmund Grønmo (2004) hevder at disse tilnærmingene ikke står i et konkurrerende, men heller et komplementært forhold til hverandre.

Konklusjonen blir dermed at det er problemstillingen som bør bestemme metodevalget og ikke omvendt. Det vil si at det åpner muligheten for å bruke begge disse to tilnærmingene (Grønmo 2004, Branner 1992). I en studie kan man bruke både kvalitative og kvantitative metoder, alt avhengig av problemstillingen.

### **6.3 Hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode?**

Jeg har valgt den *kvalitative* metoden fordi det er den som best vil gi meg svar på mine problemstillinger. Repstad har beskrevet den kvalitative undersøkelsen som en dybdeundersøkelse (Repstad 2002, s.14). Det viktigste målet for kvalitativ forskning er å få en forståelse av temaer som har med personer og situasjoner i deres sosiale sammenheng (Dalen 2004). Begrepet "livsverden" er ofte knyttet til denne forskningen. Dette begrepet er knyttet til filosofen Husserl, men blir også brukt innenfor den kvalitative forskningen og innen ulike fagområder (Schutz, 1967; Dalen 2004). Begrepet "livsverden" handler om *hvordan* personene opplever sin egen situasjon og ikke bare en beskrivelse av denne. For meg er det viktig å finne ut om rektors egen opplevelse av sin rolle i innovasjonsarbeidet. Ut fra dette ønsket har jeg valgt å avgrense min undersøkelse til intervju av rektorene.

Wormnæs (1996) mener at forståelse er bestemt av "førforståelse" og forståelseshorisont (gjengitt i Dalen 2004, s.18). I denne oppgaven er det jeg som er forskeren og som ønsker å finne svar på mine problemstillinger. Den "førforståelsen" jeg har på forhånd er viktig for hvordan jeg formulerer mine spørsmål og også hva slags holdning jeg har til informantene. Det er vanlig å skille mellom en personlig og en faglig "førforståelse". Det viktige er at jeg selv er bevisst på min egen "førforståelse" slik at jeg kan sette meg inn i informantens opplevelser og uttalelser (Dalen 2004,s.18). De verdiene jeg har vil også være med på å prege meg i holdningene jeg har til informantene.

Når jeg mest mulig er bevisst min egen "førforståelse", så vil dette gjøre meg bedre i stand til å kunne se sammenhenger mellom det materialet jeg gjør undersøkelsen på og teoritilfanget knyttet til dette. Jeg vil også kunne utvikle mitt eget teorigrunnlag på denne måten.

#### **6.4 Intervju som metode**

Intervju betyr 'utveksling av synspunkter' mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale 2002). Formålet med et intervju er å få fram fylldig informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin situasjon (Dalen 2004). Det kvalitative forskningsintervjuet er velegnet til å få frem denne informasjonen.

Kvale (1997, s.47) deler intervjuet inn i syv stadier.

1. *Tematisering*. Her beskrives en formulering av hensikten med undersøkelsen. Under denne fasen bestemmer jeg hva vil finne ut av før jeg velger metoden.
2. *Planlegging*. Under denne fasen planlegges hele studien, og jeg tar hensyn både til den kunnskapen jeg ønsker å få samtidig som at jeg vurderer studiens *etiske* sider.
3. *Intervjuing*. Intervjuene gjennomføres med intervjuguiden som grunnlag. Det bør være en balanse mellom ønsket om kunnskap og de mellommenneskelige forholdene i intervjusituasjonen.
4. *Transkribering*. I denne fasen omformes intervjuet fra muntlig tale (lydopptak) til skriftlig tekst.
5. *Analysering*. Ut fra formålet med undersøkelsen og i samsvar med intervjumaterialet, så bestemmer jeg hva slags analysemetode som er best egnet for intervjuene.
6. *Verifisering*. I denne fasen undersøker jeg intervjufunnenes generaliserbarhet. *Reliabilitet* forteller om hvor pålitelige resultatene er og *validitet* om intervjustudien undersøker det den er ment å undersøke.

7. *Rapportering.* Undersøkellesfunnene og metodebruken formidles på en slik måte at det kan leses og forstås av andre, og at det skal holde vitenskapelige mål.

Som tidligere nevnt så er det problemstillingen som bestemmer metoden sammen med hvilken målgruppe jeg står overfor. Dersom jeg skulle intervju mennesker i en sårbar livssituasjon så ville det være et helt annet utgangspunkt enn å intervju personer som må anses som ressurspersoner i en lederposisjon. På tross av dette må jeg stille spørsmål som ikke virker truende og også legge vekt på min egen framstilling slik at jeg kan skape tillit. Dette vil igjen virke på de resultatene jeg kan få gjennom undersøkelsen.

Intervju kan brukes som supplement til annen metode. Dette gjelder både som tilleggsmetode til observasjon i en kvalitativ studie eller som tillegg til spørsmål i en kvantitativ studie. Jeg har valgt det som en hovedmetode. Dette har jeg gjort fordi jeg støtter meg til andre forskeres syn, som mener at intervju er en godt egnet metode for å innhente informasjon om hvordan mennesker opplever sin virkelighet (Kvale 2002, Dalen 2004). Jeg hadde også en begrensning i at studien ikke kunne ta for lang tid, fordi den var basert på reise til annen by enn hjemstedet.

Jeg kunne også ha intervjuet lærerne om hvordan de opplevde rektors rolle i initierings- og implementeringsfasen. Dette kunne ha gitt en annen innfallsvinkel. Da jeg hadde valgt å fokusere på rektors egen opplevelse så valgte jeg å ikke intervju lærerne. Lærerens perspektiv kan være et perspektiv for en annen studie.

Jeg har valgt *delvis strukturert intervju* som metode. Dette har jeg gjort ut fra den vurderingen at informanten selv kjenner sin situasjon best. Den raskeste og enkleste måten jeg kan innhente disse dataene er ved intervju. Kvale skriver at det halvstrukturerte intervjuet har som mål ” å *innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne*

*fenomener*". (Kvale 1997,s.21)

Enkelte kan ha den mening at en strukturering av spørsmålene er en form som avviker fra idealet i den kvalitative forskningen. Dette finnes det likevel motargumenter mot. På den ene siden kan man tenke at dersom det ikke var noen form for forhånds-strukturering, så ville datamengdene blitt så store og komplekse at det ville bli vanskelig å analysere. Den andre innvendingen er at det alltid vil foregå en viss forhånds-strukturering av spørsmål, på det ubevisste plan (Jacobsen 2003, s.132). Selv om en forhånds-strukturerer spørsmål så betyr ikke det at dataene lukkes, men at en retter fokus på enkelte områder.

Jeg har imidlertid valgt delvis strukturert intervju. Det har jeg gjort ut fra den forståelse at jeg ønsker å innhente informasjon om rektors rolle i et spesielt innovasjonsarbeid, og denne informasjonen henter jeg enklest og raskest ut ved delvis *strukturerte* spørsmål. Spørsmålene bygger på hva tidligere teori og forskning har vist er sentralt innen dette området. Det er også en måte å sikre at alle informantene får de samme spørsmålene. Muligheten til oppfølgingsspørsmål gir meg også anledning til å utdype interessante ting underveis.

## **6.5 Erfaringene underveis i intervjuundersøkelsen**

Fordelen med et kvalitativt intervju er det er åpent i formen. Kvale (1997) mener at intervjueteknikken er noe som må læres. Jeg hadde den fordel at jeg tidligere hadde vært sammen med en erfaren forsker på et gruppeintervju. Ellers merket jeg en forskjell i mine ferdigheter i løpet av de fire intervjuene jeg foretok. Det første intervjuet var mer bundet av intervjuguiden enn de påfølgende intervjuene. Min veileder hadde også poengtert betydningen av å stille utfyllende spørsmål hvis noe interessant dukket opp underveis. Dette benyttet jeg meg av under alle fire intervjuene og fikk dermed hentet ut en god del tilleggsinformasjon. Jeg ser klart at det hadde vært en fordel med mer forhåndserfaring med det å foreta

intervju. For meg var det derfor svært nyttig å ha en intervjuguide. På den måten kunne jeg sikre meg de opplysningene jeg var ute etter uten å være redd for å gå glipp av noe.

Jeg valgte å ta opp intervjuene på diktafon. Dette er også en teknisk utfordring når man ikke er vant til denne situasjonen. Utfordringen bestod i å drive opptak samtidig som at jeg skulle få kontakt med respondenten og kunne få fram de opplysningene jeg ønsket. Jeg brukte både diktafon og MP3-spiller i opptakene. Dette viste seg å være nyttig seinere da jeg skulle transkribere fordi noe av intervjuene var falt bort på diktafonen. Det virket som at respondentene hadde et avslappet forhold til opptaksutstyret. Jeg sikret anonymitet ved at jeg noterte skriftlig først den informasjonen som lettest kunne knyttes personlig til skole og rektor. Opptaksutstyret ble ikke satt på før de mer generelle spørsmålene kom opp. Respondentene formidlet svarene på en utfyllende, vennlig og åpen måte.

Hvert av intervjuene tok ca en time. Jeg gjennomførte alle de fire intervjuene på en dag, men ser i ettertid at det kunne ha vært gunstig for min egen del å ha fordelt dette over to dager. Alle intervjuene ble holdt på rektors kontor.

## 6.6 Intervjuguide

Problemstillingen i denne oppgaven er: **Hva var rektors rolle i initieringen og implementeringen av Connectprogrammet på sin skole?**

Denne problemstillingen danner også grunnlaget for de temaene jeg har valgt i intervjuguiden.

1. Rektors rolle/funksjon i oppstarten av programmet.
2. Klarhet i oppstarten av programmet.
3. Rektors rolle i gjennomføringen av programmet.

- a. Organisering av arbeidet.
  - b. Ansvar og oppfølging.
4. Faktorer som hemmer/fremmer innovasjonsarbeidet.

En del av den teorien som denne oppgaven bygger på er den sentrale betydning til rektor/leder gjennom både initierings- og implementeringsarbeidet. Rektors rolle er også det sentrale i problemstillingene. Det er derfor naturlig å stille spørsmål om rektors egen opplevelse av sin rolle i oppstarten av programmet (initieringen).

Jeg ønsker å undersøke om hvor stor klarhet som var tilstede i oppstarten av programmet. Dette bygger jeg på teorien om Fullans tre R-er: Readiness-Relevance and Resources. Spørsmålene fokuserte også på forankringsdagens betydning for å få en samlet forståelse. Deler av teorien som er brukt har også pekt på betydningen av en felles forståelse.

Rektors rolle i gjennomføringen av programmet er den neste problemstillingen i denne oppgaven. Her har jeg da valgt å stille spørsmål om den praktiske gjennomføringen fra organisering/planlegging til oppfølging av hva som har blitt gjort.

Disse temaene er dekket ved spørsmål i den intervjuguiden jeg brukte på alle fire skolene. I tillegg så stilte jeg individuelle spørsmål til de forskjellige skolene etter hvert som interessante ting dukket opp i intervjuet.

## **6.7 Beskrivelse av utvalg**

Jeg har fire skoler med i undersøkelsen. Utvalget er gjort først og fremst på grunnlag av at skolene skulle minimum ha vært med prosjektet Connect Oslo i minst to år. En av skolene som først var med i utvalget måtte strykes da det var en relativt nyansatt rektor på denne skolen. Utvalget er derfor basert på rektorer som har hatt erfaring over tid med prosjektet.

Jeg har gjort et strategisk utvalg. Med det forstår jeg at dette er skoler som jeg mener har noe spesielt å bidra med i denne undersøkelsen. Dette gjelder både beliggenhet, varighet av deltakelse i prosjektet og at det er tatt med både barneskoler og en 1-10 skole. Skolen som måtte strykes var en rein ungdomsskole, og ideelt sett skulle jeg gjerne hatt med en rein u-skole. Dette var imidlertid ikke avgjørende, så jeg valgte ut fra de skolene som jeg fikk tilgang til og som hadde vært med i prosjektet over tid.

Av skolene var en skole en 1-10 skole og tre barneskoler. Det ble gjort utvalg både på vestkant- og østkantskoler. En av skolene hadde vært med siden starten av prosjektet (pilotskole).

Jeg velger å kalle skolene henholdsvis skole A, skole B, skole C og skole D for å anonymisere dem.

**Skole A** er en barneskole med ca. 450 elever. Rektor har fungert i stillingen i mer enn fem år, og har tidligere praksis som inspektør og lærer. Rektor har bakgrunn som allmennlærer med videreutdanning i ledelse. Rektor har også annen yrkeserfaring enn skole/utdanning. Da intervjuet ble gjort hadde denne skolen vært med i programmet i to år.

**Skole B** er en barneskole med 300 elever. Skolen er preget av miljøet rundt skolen og har en stor andel fremmedspråklige. Rektor har fungert i stillingen i mer enn fem år. Rektor er allmennlærer og har sin yrkeserfaring fra skole/utdanning. Da intervjuet ble gjort hadde denne skolen deltatt i programmet i to år.

**Skole C** er en 1-10 skole med ca 500 elever. Rektor har vært i stillingen i mindre enn 5år, og har sin tidligere erfaring fra skole/utdanning. Rektor er universitetsutdannet og har tidligere hatt lederstilling i skolen. Skolen hadde vært med i to år da intervjuet ble gjort.



**Skole D** er en rein barneskole og elevtallet er ca 400. Rektor har fungert i stillingen i mindre enn 5 år, og har tidligere praksis som lærer og pedagogisk konsulent. Rektor er allmennlærer med videreutdanning. Skolen hadde vært med i prosjektet i tre år da intervjuet ble gjort.

## **6.8 Gyldighets og pålitelighetskriterier**

### **6.8.1 Reliabilitet**

Reliabilitet er en betegnelse som beskriver hvor pålitelige dataene er. Det skal være mulig å foreta en etterkontroll og kritikk. Dette gjelder både av metoden som er valgt og de dataene som er kommet fram gjennom undersøkelsen.

Målet med intervjuguiden var å få formulert presise og klare spørsmål som kunne forstås mest mulig likt i hver intervjurunde. Dette skulle sikre reliabiliteten.

De temaene som jeg valgte i intervjuguiden skulle så langt som mulig reflektere problemstillingen jeg hadde for oppgaven. Det mener jeg ble gjort gjennom de temaene som jeg har presentert under punkt 6.4 Intervjuguide.

Selv om jeg opplevde en større trygghet i intervjusituasjonen etter hvert, så forsøkte jeg å gjennomføre intervjuene mest mulig likt. Jeg brukte samme intervjuguide på alle skolene, og det som varierte var de utfyllende spørsmålene. Dette er med på å styrke reliabiliteten. Jeg har også forsøkt å beskrive hva som skjedde under intervjuene, slik at studien kan gjentas og etterprøves av andre.

## 6.8.2 Validitet

Med validitet forstår jeg den gyldighet de dataene har som jeg har fremskaffet i forhold til problemstillingen jeg har i oppgaven. Jeg måtte under utforming av intervjuguiden spørre meg selv om dette var data som ville gi meg svar på min problemstilling.

Det kan stilles spørsmålsteget ved om det er nok med fire skoler i denne undersøkelsen. Jeg mener at det er belegg for å hevde at et mindre utvalg kan være godt nok for å belyse mine problemstillinger. Kvale hevder også at en vanlig kritikk av intervjustudier er at de involverer for få personer. Han viser imidlertid til forskning spesielt innen psykologien hvor man fokuserer på få, intensive kasus-studier (Kvale 1997, s.59). Som eksempler på dette nevner han både Piaget som gjorde studier på sine egne barn, samt til Skinner (1961) som argumenterte mot bruk av store grupper og statistikk (ibid). Jeg mener derfor at et utvalg på fire skoler skal kunne gi funn på mine spørsmål.

Begrepet validitet henger sammen med andre begreper som sannhet og korrekthet. Å validere vil derfor si å foreta kontroll, stille spørsmål og teoretisere. Jeg må spørre om de begrepene jeg bruker i intervjuet faktisk måler de teoretiske begrepene jeg ønsker å undersøke. I intervjuguiden har jeg derfor som mål å konkretisere de teoretiske begrepene jeg tidligere har benyttet. En kritisk og undersøkende innstilling underveis er viktig for å ivareta kravet til gyldighet. En måte å sikre validiteten er å få andre med kunnskaper på det aktuelle området til å sjekke konkretiseringen, d.vs. intervjuguiden. I mitt tilfelle kunne jeg rådføre meg med veileder for å komme fram til best mulig konkretisering. Temaene i intervjuguiden må henge sammen med temaene i teoriene jeg har valgt. Dette er fordi undersøkelsen skal gi svar på de spørsmålene og den utvelgelsen av teori som jeg har gjort. Det vil derfor forbedre validiteten når konkretiseringen i intervjuguiden henger naturlig sammen med de delene av teorien som jeg har lagt vekt på.

## 6.9 Etiske refleksjoner

Fra jeg startet med planleggingen av studien har jeg prøvd å være oppmerksom på de etiske aspektene ved undersøkelsen. Først og fremst gjelder dette å sikre anonymitet til informantene. Jeg har kalt skolene for A, B, C og D. Når det gjelder rektorene har jeg angitt deres tjenestetid i stillingen i bare to kategorier; kortere eller lenger enn fem år. Jeg mener at det er vesentlig om lederen har lang eller kort erfaring, men antall år i stillingen trenger ikke å angis mer nøyaktig enn dette.

Det samme gjelder elevtall ved skolene som er avrundet. Det er viktig å vite om det er en stor eller liten skole, men antall elever trenger ikke å angis med større presisjon. Det er vesentlig at informantene kan føle seg sikre på at deres opplysninger ikke kan spores direkte tilbake til dem personlig.

Jeg har tidligere nevnt Steinar Kvaales syv stadier i en intervjustudie (Kvale 1997, s.47). Hvert av disse stadiene innebærer også en etisk vurdering (Kvale 1997, s.65).

Ved *tematisering* må en både vurdere verdien av den kunnskapen en vil finne og om undersøkelsen kan føre til *forbedringer* for enkeltmennesker eller grupper av mennesker. Under *planleggingen* må man innhente samtykke. Undersøkelsen bør sikre anonymitet og under planleggingen bør man vurdere hvilke konsekvenser studien vil kunne ha for enkeltpersonene. I *intervjusituasjonen* må forskeren legge vekt på anonymitet og være oppmerksom på hvordan selve intervjusituasjonen kan virke inn på intervjupersonene. Det også viktig å ta hensyn til intervjupersonens integritet ved de spørsmålene man stiller eller måten man stiller spørsmål på. Ved *transkribering* må man på ny vurdere anonymitetsspørsmålet. Det er også viktig å gjengi hva intervjupersonen har sagt på en riktig måte. Under *analysen* må man være bevisst på hvor langt det faktisk går an å undersøke disse spørsmålene som blir stilt og tolke dem.

Jeg har valgt å gjøre denne delen av undersøkelsen på egen hånd. Det er dermed mitt ansvar å gjengi kunnskapen som kommer fram på en så *verifisert*

måte som mulig. Dette innebærer at resultater av analysen skal kunne prøves av andre i ettertid. Ved *rappportskriving* må på ny hensynet til konfidensialitet tas i betraktning og hva om rapporten vil få konsekvenser for enkeltpersoner eller organisasjon.

Jeg mener å ha ivaretatt mine informanter på en best mulig måte ved å være oppmerksom på de etiske sidene ved en slik undersøkelse. Under planleggingen måtte jeg innhente samtykke både fra SND (Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste AS) og fra skoleadministrasjonen ved skoledirektøren. I tillegg måtte jeg innhente personlig samtykke fra den enkelte rektor med opplysninger om hovedintensjonen med undersøkelsen og hvordan den ville foregå. I intervjusituasjonen prøvde jeg så langt som mulig å ta hensyn til den enkeltes integritet ved ikke å stille ubehagelige eller støtende spørsmål. Det var også viktig for meg å fremstå som tillitsvekkende og positiv til det arbeidet som rektor hadde gjort for på den måten å best mulig skape en god atmosfære under intervjuet. Dette var noe som også min veileder hadde påpekt i forkant og som var til hjelp for meg i intervjusituasjonen.

Ved transkriberingen valgte jeg å skrive ordrett fra opptaket slik at den skriftlige gjengivelsen ble lik det som opprinnelig ble sagt.

Intervjusituasjonen er personlig og nær, noe som kan være både krevende og stimulerende. Kvale sammenligner den "terapeutiske samtalen" og intervjusituasjonen. Han mener at disse har flere fellestrekk.

Mellommenneskelige ferdigheter og evne til positiv dialog er viktige egenskaper i denne situasjonen. (Kvale1997, s.99)

De er ifølge Kvale tre etiske retningslinjene for forskning på mennesket. Det er det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale, 1997).

Dette har jeg på best mulig måte søkt å ivareta i denne undersøkelsen.

## 7 Resultat og drøfting

Resultater og drøftinger bygger på intervjuer gjort med rektorer på fire ulike skoler hvor mitt fokus var rektors opplevde rolle i skolens initiering og implementering av Connect programmet på sin skole. Jeg har i kap. 2 redegjort for fasene i et innovasjonsarbeid og at temaer for de ulike fasene vil gripe inn i hverandre. Imidlertid vil jeg i hovedsak ha utgangspunkt i fasene når jeg presenterer temaene. Teori var utgangspunktet mitt for intervjuguiden og er også utgangspunkt for de temaene som presenteres. Tre tema Fullan trekker frem som viktige i initeringsfasen er relevans, readiness og behovet for en felles forståelse av endringen som skal gjøres (Fullan, 1991, 2001). Dette vil jeg behandle under punktene 7.1, 7.2 og 7.3. og jeg har kalt temaene *Relevans*, *Readiness* og *Felles forståelse*. Under implementeringsfasen vil jeg fokusere på organisering, gjennomføring av tiltak, opprettholdelse og vedlikehold av energi i punktene 7.4, 7.5, 7.6, 7.7 og 7.8. Disse temaenes relevans for implementering er pekt på av blant andre Fullan (1991, 2001) og Hargreaves (2001). Temaene presenteres under overskriftene *Ressursgruppas betydning for implementering av programmet*, *Prioritering av ressurser*, *Kollegaveiledning*, *Ansvar og oppfølging* og *Fokus og motivasjon*. For hvert av temaene kommer først en resultatpresentasjon og deretter drøfting av det aktuelle temaet.

### 7.1 Relevans

Det at rektorene opplevde at Connect Oslo programmet handlet om temaer som de var opptatt av, var viktig for relevans. Det kan synes som at rektorenes opplevelse av kvaliteten på programmet har hatt betydning for opplevelse av relevans. Det samme gjelder at deltakelse i programmet ville gi opplæring av personalet. Faktisk var kompetanseheving en av årsakene til at flere av skolene aktivt søkte om å få være med i prosjektet. Som rektor på skole C uttrykker det:

”Vi ønsket å få muligheten til å få den aktive skoleringen og kompetansehevingen som vi visste vi kunne få gjennom Connect. Det var en del av bakgrunnen, og det var noe med at vi hadde vært i pedagogisk utviklingsarbeid på det organisatoriske og faglige en stund.”

Samtlige rektorer hadde fokus på mobbing som et av de fenomenene de gjerne ville ha økt kompetanse til å håndtere. Rektor på skole A uttrykker dette slik:

”... og noe av bakgrunnen var at vi følte vi manglet litt muligheter til å finne ut om mobbingen som foregikk. Det var ikke mye synlig mobbing men vi fryktet nok at det var en del skjult mobbing, og det var kanskje den viktigste faktoren til at vi ønsket å finne mer ut av det.”

Rektor på skole B uttrykker også at mobbing var en del av behovet som var tilstede for et endringsarbeid.

”Det husker jeg veldig godt fordi som rektor hadde jeg diskutert med personalet året før og tatt opp dette med mobbing og vold blant elever, hvordan vi skulle forholde oss til det.”

Rektor på skole C opplever det samme behovet for endringsarbeidet.

”Samtidig er dette en stor skole hvor vi også da er i et noe turbulent miljø, hvor det også er en del atferdsproblemer blant elevene.”

Samme rektor utdyper dette:

“Vi så vel at vi hadde et behov. Det er noe med å gå inn i et prosjekt med klart mål, men også fordi vi hadde et behov for det. Det var ganske tydelig.”

Rektor på skole D uttrykker at det var behov for bedre tilsyn i friminuttene. Han sier:

“det var gitt tilbakemeldinger til skolen om at det var en relativt *'brei oppfatning om at det var dårlig tilsyn* (i friminuttene)”

Det var en del foreldre som tidligere (årsskiftet 2001/2002) hadde uttrykt misnøye med det dårlige tilsynet. De ønsket at skolen skulle gjøre noe med dette.

Relevans handler ikke bare om den opplevelsen de involverte har før programmet starter. Gjennom programmet vil opplevelsen av om dette er relevant forsterkes eller svekkes. For eksempel viste det seg at kursdagene ble opplevd noe ulikt på skolene. Ved tre av skolene var de positive til opplæringen i programmet, men en av skolene opplevde kursdagene annerledes enn de øvrige. Rektor på skole B uttrykker at en del av personalet ikke fikk så stort utbytte av de store fellessamlingene.

”Det var jo litt forskjellige reaksjoner blant personalet på disse store samlingene vi hadde i Folkets Hus da, planleggingsdagene hvor alle skolene var med. Der fikk vi jo litt tilbakemeldinger fra personalet hvor de ikke syntes de hadde noe særlig utbytte av de dagene.” Imidlertid delte ikke rektor denne oppfatningen.

Det er mulig at det ikke bare var kursdagene en del i personalet var kritiske til. Dette var kanskje et bilde på at ikke alle i personalet syntes at det å delta i programmet var relevant. Imidlertid var denne rektoren sammen med ressursgruppa bestemt på å gjennomføre programmet. Han sier videre:

”og vi måtte selvfølgelig lytte til alle signalene som kom, samtidig som vi også la fram det som var gjennomgående; OK, det er kanskje 15 % av personalet som syntes dette har vært pyton, men det er likevel 85 % som synes at dette er så viktig at dette må vi gjøre noe med...”

En faktor som kan ha bidratt til opplevd relevans i tillegg til tema og arbeidsmåter kan være tillit til kvalitet. Dette at både Oslo Kommune og Senter for Atferdsforskning var innovatører kan ha gitt endringsprogrammet en faglig og organisasjonsmessig tyngde som har appellert både til personalet og ledelsen ved skolene.

Rektor på skole D peker på at endringsprogrammet hadde en høy legitimitet gjennom at det var Senter for Atferdsforskning som stod bak det faglige i programmet. Dette er uttrykt ved rektor på skole D:

”Det er ingen tvil om at det var høyt kompetent, altså jeg tenker på personalet på Senter for Atferdsforskning, at de stod fram og delte av sin erfaring og kompetanse, det hadde stor betydning.”

Rektor på skole A forteller at dette med å kunne bidra til forskningen omkring mobbing var relevant i forhold til ønsket om å komme med i prosjektet.

"Det jeg føler var det viktigste det var jo at man kunne gjennom deltakelsen bidra til at forskningen kunne få mer innsikt i et egentlig veldig vanskelig felt."

Hun viser også til støtte fra personalet som en motivasjon til å gå inn i arbeidet.

"Det var god oppslutning i personalet, det var et ønske om å få fokus på det arbeidet. Dette var også i foreldrenes interesse."

Hun understreker videre:

"Det var ikke noe vanskelig å få oppslutning for prosjektet. Jeg var litt stolt over at skolen var blitt plukket ut.. og det var stor interesse i denne fasen.

Felles for alle fire skolene var at rektorene opplevde et reelt behov i forhold til det å håndtere mobbing og atferdsproblemer. Det kan tyde på at det har foregått prosesser i personalet i forkant som har aktualisert et slikt behov. Dette kan igjen ha bidratt til at rektor har tatt initiativ til å orientere seg om det fantes et program som kunne hjelpe dem i dette arbeidet. Dette kan tolkes som om hun/han har fått en mulighet til å utøve en rolle som pådriver/motivator i forhold til endringsarbeidet og på den måten bidra til å øke relevansen. At dette er viktig bekrefter tidligere teori og forskning (for eksempel Miles 1978, Fullan 1991, Fullan 2001, Midthassel & Bru 2001). Ifølge Miles (1978) er det avgjørende at det finnes en kombinasjon av sterk forpliktelse, behov, aktiv initiering og klare modeller for hvordan man skal gå frem i endringsarbeidet for å skape vellykket initiering (jfr. kap.2.2.1). Rektors grad av involvering er av stor betydning fra initieringsfasen og gjennom implementeringen (Fullan 2001, Midthassel & Bru 2001). Hvis rektor ikke hadde hatt denne bevisstheten, så kunne risikoen ha vært at det ikke hadde blitt initiert et endringsprogram.

Resultatene viser at den kompetanseheving som lå i programmet Connect Oslo har vært en motivasjonsfaktor både for rektorene og lærerne. Denne kompetanseheving bestod i kursdager for alle lærerne samt en faglig oppfølging av Senter for Atferdsforskning. Mine dataer viser at samtlige av rektorene hadde *tiltro* til at Connect Oslo kunne være et fornuftig endringsprogram og som kunne hjelpe dem i forhold til de vanskene som de opplevde i forhold til mobbing og



andre atferdsproblemer blant elevene. Dette finner støtte i teorier av bl.a Dalin(1991) og Skogen (2004) som mener at forutsetningen for at et endringsarbeid skal lykkes, er at det må oppleves som en forbedring av gjeldende praksis. Dette kan tolkes slik at rektor og lærerne hadde tro på at prosjektet kunne hjelpe dem med de problemene de hadde i skolehverdagen i form av mobbing og atferdsproblemer, og dette samsvarer med teori av Fullan (2001) som viser til at utbyttet av et innovasjonsarbeid kan være økt kapasitet til å løse problemene. Denne utsikten kan ha vært en motivasjonsfaktor for rektorene og lærerne til å gå igang med endringsarbeidet.

Imidlertid viser dataene at ikke alle var fornøyd med det de fikk under første kursdag. Rektor sier ikke noe om hvordan han og ressursgruppen *håndterte* denne misnøyen. Det kan tolkes slik at denne rektoren ikke har vært så bevisst sin rolle som pådriver og problemløser. Det kan også tenkes at denne rektoren bevisst har valgt å sette igang med endringsarbeidet, på tross av denne misnøyen. Fullan (2001) mener at det i ethvert sosialt system finnes en viss treghet mot endring, som krever innsats å overvinne. Denne motstanden kan ha fulgt skolen videre i implementeringsfasen og påvirket denne. Seinere målinger på implementeringen ville kunne avdekke dette.

Tillit til kvaliteteten av programmet synes å ha vært motiverende for å ønske om å komme med i prosjektet. Det at Senter for Atferdsforskning var ansvarlig for den faglige skoleringen og oppfølgingen synes å ha skapt tillit til at dette var et kvalitetsmessig godt program. Dette samsvarer med Fullan (2001) som mener at både kvaliteten av programmet og tilgjengelighet er av betydning for initiering. Ved å knytte sine behov til et systematisk arbeid i et program kan skolene ha opplevd at et slikt arbeid understreket relevansen i de endringsbehovene som var tilstede.

Ulikhetene mellom skolene synes å ligge i hva *premissene* for behovene var. På skole A, skole B og skole C var utgangspunktet ønsket å om å finne ut *om* det fantes mobbing og hvordan de kunne håndtere dette. På grunnlag av disse

behovene var rektor en pådriver i forhold til det å søke om deltakelse i prosjektet. På skole D synes det imidlertid som at det var foreldrene som var pådrivere. Skolen hadde de fått tilbakemelding at foreldrene mente det var for dårlig tilsyn i friminuttene. Det var også et ønske fra ledelsen og tidligere tilbakemeldinger hadde aktualisert behovet for et bedre samarbeid med foreldrene. Dette var også en av målsetningene i programmet. Behovet for et bedre foreldre/skole-samarbeid kan derfor ha vært det som har skapt mest relevans for denne skolen. Det kan tenkes at initiativet fra foreldrene kan ha påvirket rektor i sin rolle som pådriver.

## **7.2 Readiness**

Readiness dreier seg først og fremst om hvor klar skolen er til å gå i gang med endringsarbeidet. For eksempel var rektor på skole C spesifikk i sin beskrivelse av at tiden var riktig for å sette i gang med dette prosjektet.

”Tiden var inne for at man skulle jobbe ekstra med akkurat det, og det var behovet sammen med behovet for å kunne bli ekstra skolert og kunne ta ekstra tak i problematferd og i dette med mobbing.”

Skole B hadde tidligere gjort undersøkelser angående ulike endringsprogrammer ved hjelp av en inspeksjonsgruppe. Denne gruppen skulle velge hvilket program som var best egnet til denne skolen.

”Vi hadde tatt noen initiativ fra ledelsens side på to ulike programmer og vi la fram våre synspunkter da og det som Connect-programmet ville inneholde i personalet og sa at dette her synes vi ville passe bra, så fikk vi full tilslutning.”

Selv om det finnes et grunnlag og et behov i organisasjonen for endring så er det ikke gitt at endring kan finne sted. Det må også finnes *støtte* til å gjennomføre endringen. Betydningen av støtte i personalet og støtte i ledelsen er avgjørende for ethvert endringsarbeid (Fullan 2001). Noen skoler har også et mer endringsorientert personale (Little, 1982; Rosenholtz, 1989).

Rektor på skole A uttrykker støtten blant personalet på følgende måte:

”Det er alltid noen som vil være skeptiske til at man skal gå inn i store prosjekter, men i utgangspunktet var helhetsinntrykket at folk syntes at tiden var riktig til å gjøre det.”

På skole B, C og D uttrykte rektor at hele kollegiet stilte seg støttende til prosjektet. Her uttrykt gjennom rektor skole D:

”.. det har fra første dag vært bred støtte for dette prosjektet for det var flere enn meg som så problemstillingene og dette som en mulig løsning.”

Denne rektoren vurderer også det støttende miljøet som en klar ressurs for å gå i gang med arbeidet.

”Det som alltid har vært framtrødende her er den imøtekommenheten og omsorgen personalet viser overfor hverandre og elevene. Det er et veldig... støttende miljø. Det betyr at folk ikke behøver å slite med ting aleine.”

På tross av noe forskjell mellom skole A og de andre skolene så uttrykte rektorene at det var *støtte* blant personalet for å gå inn i Connect Oslo. Det kan ha vært av betydning at prosjektet var forskningsbasert, og at rektor sammen med de ansatte dermed opplevde dette som spennende og utfordrende.

Støtten fra både foreldre og lærere kan tyde på at det har vært et *grunnlag* for å gå igang med endringsarbeidet. De som eventuelt på dette stadiet har hatt motforestillinger har ikke uttrykt dette tidlig i initieringsfasen. Readiness innebærer også at lærerne blir forberedt på det endringsarbeidet som skal iverksettes. Dette gjøres ved bl.a å styrke deres samarbeidsevne, skape en felles forpliktelse og lære seg nye ferdigheter (Elias et al., 2003, Fullan 1991, Hopkins, 1996; Midthassel 2002, Stoll 1996).

Når det gjelder organisasjonens readiness så spør Fullan (1991) om endringsprogrammet er forenlig med skolens kultur? Kultur innebærer de grunnleggende verdiene man tar for gitt (Schein 1992, Prosser 1999). Det er nærliggende å tenke at et innovasjonsprogram som Connect Oslo vil berøre skolekulturen og de verdiene som er 'tatt for gitt'. Det kan også tenkes at de ansatte kan ha opplevd et endringsarbeid som truende i forhold til den eksisterende kultur. Dette kan resultere i motstand mot endringsarbeidet, eller passivitet som vil komme til uttrykk gjennom implementeringsarbeidet. En av rektors funksjoner i forhold til dette arbeidet vil være å overvinne hindringer, støtte og gi praktisk hjelp. Rektor vil i denne rollen fungere som en problemløser.

### 7.3 En felles forståelse

For å kunne starte opp med et endringsarbeid, så er det nødvendig at de ansatte har en noenlunde felles forståelse av hva som skal skje, en felles plattform.

Ut fra intervjuene kan det se ut som om det var noe usikkerhet om hva Connect Oslo som innovasjonsprogram innebar. Dette skapte usikkerhet hos flertallet av rektorene.

På spørsmålet om man i oppstarten hadde et klart bilde om hva Connect skulle være på sin skole svarer rektor på skole C:

"ikke et helt klart bilde, men vi hadde fått vite noe om hovedområdene som var knyttet til Connect og det hadde vi litt fokus på før vi faktisk ble skolert (kursdagene). De overskriftene som lå i hele prosjektet, det så vi at det var som hånd i hanske for oss, der vi var på det tidspunktet."

Alle de fire rektorene pekte på at *forankringsdagen* var viktig for å øke opplevelsen av hva Connect var. Utsagn fra noen av rektorene kan brukes for å belyse dette. For eksempel sier rektor ved skole A at forankringsdagen betydde veldig mye fordi personalet fikk høre det samme og startet med det samme utgangspunktet. Hun påpeker også at tidspunktet for forankringsdagen var riktig:

”At vi fikk denne oppstarten på våren slik at vi rakk å legge planer og var litt mentalt forberedt på høsten, det hadde veldig mye å si”.

Rektor på skole B påpeker at:

”Jeg hadde vel ikke en fullstendig oversikt over hva Connect kom til å bety for skolen, men vi hadde noen klare målsetninger både i ledelsen og i personalet for øvrig, at dette skulle hjelpe oss i arbeidet mot vold og mobbing blant elever på skolen.”

Forankringsdagen var en viktig hendelse for å få en felles forståelse:

”Denne samlingen bekreftet egentlig bare det jeg hadde et ønske om da... at dette var et viktig valg for oss å gjøre og at det vil forhåpentligvis gi resultater som skulle merkes på alle skolens elever.”

Rektor på skole C forteller:

”Forankringsdagen var veldig viktig fordi vi hadde fått noe informasjon på forhånd, men det er klart at mange av disse tingene datt mer på plass. Vi fikk detaljerte opplysninger om hovedpunktene og vi fikk en tydeligere forståelse for at innholdet i Connect det skulle vi selv kunne utforme , og det var så **veldig** viktig for oss... Det er noe med å kunne få forme veien men du går..”

Rektor på skole D peker på forankringsdagen som en motivasjon for ressursgruppen. Han viser også til første kursdagen og dens betydning for hele personalet.

”Forankringsdagen betydde *veldig* mye for å få engasjement blant oss (ressursgruppen) som kunne videreformidle det”.

Han påpeker også betydningen av første kursdagen for hele personalet, og at denne dagen virket samlende og klargjørende for hva prosjektet egentlig gikk ut på. Han viser til at de før denne dagen ikke helt var klar over hva prosjektet gikk ut på. Denne dagen ga også anledning til å luften ulike synspunkt.

”og de som var motstandere uten å si det fikk lufta ut det da... Da var det liksom litt gjort..”

Alle fire rektorene ga uttrykk for at forankringsdagen hadde hatt stor betydning i det å skape skape klarhet i hva Connectarbeidet egentlig skulle være. Det kan også synes som at denne dagen har vært samlende, og at eventuelle spørsmål og frustrasjoner har fått komme til uttrykk. Alle rektorene, alle medlemmene i ressursgruppen, PPT og skoleadministrasjonen var invitert til denne dagen. Den klarhet som rektorene opplevde på denne dagen sammen med ressursgruppen synes å ha hatt betydning for motivasjonen og det videre arbeidet med implementeringen. Rektors rolle som pådriver er viktig både i forhold til det å skape relevans og det å motivere medarbeiderne for arbeidet (jfr. Kap.4.1.1). Uten den forståelsen som forankringsdagen synes å ha gitt, så ville det ha vært vanskelig for rektor å fungere i rollen (jfr. kap.4.1.1.). Dette gjelder spesielt i initieringsfasen, men også seinere i implementeringen. Motivasjon er en drivkraft i arbeidet. Forankringsdagen var ment å både skape felles forståelse og forpliktelse for det videre arbeidet. Denne dagens betydning kan sees i sammenheng med Fullan (2001) som mener at det å få klarhet i hva et endringsarbeid går ut på er sentralt i ethvert endringsarbeid. Falsk klarhet sier han er når en endring blir tolket på en forenklet måte. Det synes som at denne dagen kan ha motvirket dette å få en falsk klarhet, og skapt et grunnlag for motivasjon og videre arbeid. Denne dagen kan dermed ha styrket både initieringsprosessen samt rektors rolle som pådriver.

#### **7.4 Ressursgruppas betydning for implementering av programmet**

Ressursgruppa var rektors hovedredskap for å gjennomføre programmet på sin skole og alle rektorene var opptatt av å fremheve ressursgruppas rolle i arbeidet. Fra programeiers side var skolene bedt om å opprette en slik gruppe bestående av rektor, eventuelt inspektør og utvalgte lærere. Gruppen var ment å være en 'indre motor' som skulle drive arbeidet, (jfr. Kap.5 Prosjektbeskrivelse). Imidlertid viste intervjuene at rektorenes tanker om rekruttering til denne gruppen varierte fra skole til skole.

Ved skole A ble lærere invitert til å søke om å bli med i ressursgruppen. Rektor ønsket motiverte lærere som kunne begrunne hvorfor de ville være med i ressursgruppen. På denne skolen fungerte to av lærerne i gruppen som prosjektledere i ressursgruppen. Samtidig ønsket hun en ressursgruppe som kunne representere hele organisasjonen.

"Vi ønsket en spredning i alder, vi ønsket også spredning i forhold til hvilket trinn de underviste på slik at vi skulle greie å fange opp de ulike formene for mobbing og mistrivsel."

Ved skole B var også rektor opptatt av sammensetningen, men her var det ledergruppa ved skolen som plukket ut hvem som skulle sitte i ressursgruppen. Rektor var blant annet opptatt av at hovedtillitsvalgt var med i ressursgruppen. Om sin rolle i ressursgruppen fremhever rektor ved skole B både sin deltakelse i gruppa og sin rolle som leder.

"Jeg er medlem av ressursgruppen og har vært med hele tiden, også ved å planlegge tiltakene, å sette i verk tiltakene, å delta på møter med de andre skolene."

Samtidig har han et klart bilde om sin rolle som leder. På spørsmål om sin egen rolle totalt sett i prosjektet, svarer han: "Jeg har jo styrt hele prosessen. "

På skole C ble lærerne som skulle være med i ressursgruppen valgt fra de ulike trinnene, dvs fra småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Skole C hadde også med en representant fra SFO. Hele ledelsen deltok i ressursgruppen. Rektor signaliserer en tydelig bevissthet om sin egen lederrolle i ressursgruppen. Hun har også en klar bevissthet på å spille på de andres kompetanse og egenskaper. Hun uttrykker følgende:

"Jeg har hatt en lederrolle i den ressursgruppen også. Ledet møtene, laget innkalling og satt opp orden, men tenkt at det er viktig å være i samspill med alle i ressursgruppen slik at det har på en måte vært et forum hvor vi har kunnet drøfte oss fram til nye tiltak."

På skole D var de opprinnelig to i ledelsen, sosiallærer og tre lærere som utgjorde ressursgruppen. Rektor blir utydelig når han skal svare på spørsmål angående sin rolle i ressursgruppen. Nå, tre år etter oppstart har de ikke noen Connectgruppe på denne skolen. Han sier:

"Nå har vi ingen Connectgruppe. Slik som vi hadde første året."

I tillegg til ressursgruppen, hadde denne skolen organisert arbeidsgrupper det første året, og de arbeidsgruppene har de fremdeles etter tre år.

Imidlertid utdyper han ikke hvilken rolle arbeidsgruppene nå har.

På samtlige skoler har rektor vært medlem av ressursgruppen. Dette tyder på at de har hatt en bevissthet på sin egen betydning i forhold til aktiv deltakelse i gruppene. Dette finner støtte i teori om betydningen av rektors *aktive* deltakelse i et endringsarbeid (Fullan, 1992, Berman & McLaughlin 1977).

Det som har variert mellom de ulike skolene, er sammensetningen av den øvrige gruppen og antall medlemmer (5-10 medlemmer). På skole A har rektor vektlagt at det var *motiverte lærere* som skulle søke og rektor har gjort en utvelgelse i forhold til det og at alle trinnene skulle være representert. Dette tilkjenner at denne rektoren har vært opptatt av motivasjon for å gå igang med arbeidet. På skole B var rektor opptatt av at hovedtillitsvalgt var medlem i gruppen. Dette kan være et signal på at rektor ønsket at hele organisasjonen skulle være representert i gruppen. På skole C var rektor opptatt av at representant fra Skolefritidsordningen skulle være med, og viser med det sin bevissthet på å inkludere hele organisasjonen. På skole D var det opprinnelig sosiallærer, tre lærere og to fra ledelsen med i ressursgruppen. Skole D hadde nå lagt ned ressursgruppen (tre år etter oppstart av programmet).

Dataene gir holdepunkt for at rektor har hatt en ulik rolle i gruppene. På skole A rapporterte rektor at hun var først og fremst med på de møtene som krevde *formell godkjenninger* fra rektor. Det kan tolkes som at hun ikke var med på alle møtene. Det kan synes som at denne rektoren har overlatt organiseringen av implementeringsarbeidet til de øvrige medlemmene i ressursgruppen, og spesielt til to medlemmer som hadde rollen som prosjektledere. På skole B så kan det synes som at rektor betrakter seg som et likeverdig medlem sammen med de



andre i gruppen, samtidig som at han hadde en bevisst holdning til sin lederrolle. Dette kan tolkes som at denne rektoren kan ha administrert prosjektet mer i tråd med en 'management'-lederstil enn leadership (jfr. Kotter 1988). Det kan også være at denne rektoren har ledet prosjektet i en transaksjonell lederstil. Som Nguni (2006) påpeker, så kan denne lederstilen gi effektive og veldrevne organisasjoner men den er utilstrekkelig i et endringsarbeid. I et endringsarbeid er det mer påkrevd med en transformatorisk lederstil, der rektor motiverer de ansatte til å øke innsatsen, yte sitt aller beste og gjerne utover det man tenker er mulig. Denne lederstilen forutsetter imidlertid at man som Senge (2004) påpeker, klarer å skape en felles *visjon* for arbeidet og motivere for det. Rektors evne til å motivere og skape en felles visjon gir også en indikasjon på hvordan hun/han fungerer i rollen som pådriver. Det at rektor har overlatt organiseringen av implementeringsarbeidet til prosjektlederne, kan tyde på at hun ikke har vært bevisst den betydningen hun har hatt som pådriver i prosjektet.

Rektor på skole C synes å ha vært mest opptatt av organisering av implementeringsarbeidet, og dette tyder på at hun har vært bevisst den funksjonen hun har hatt som tilrettelegger. Hun viser seinere i implementeringsarbeidet at hun sammen med ressursgruppen har integrert Connect-prinsipper i skolens totale virksomhet. I tillegg er hun den eneste som har inkludert SFO i ressursgruppen. Dette tyder på at hun er bevisst på det å implementere Connect Oslo i *hele* skolens virksomhet. Dette samsvarer med Dalin (1991) som sier at det er kun på systemnivå at man kan få til langsiktige og grunnleggende endringer. Med dette menes endringer som går på skolens systemer og strukturer, rutiner og handlemåter (Marnburg 1991). Hun synes å være bevisst de melommenneskelige forhold i organisasjonen (Wadel 1991) og til kodebærerene (Arfwedson 1984). Samspillet med de andre i ressursgruppen synes å være viktig. Dette kan tolkes slik at denne rektoren både har en sterk pådriver og tilretteleggerrolle.

På skole D rapporterer rektor at han nå ikke har noen rolle i ressursgruppen og at det heller ikke finnes ressursgruppe på denne skolen lenger. Sarason (1980) og Charter & Jones (1973) hevder at vi må være årvåkne på at endring i praksis skjer, ellers kan det være at det ikke skjer noen endring i det hele tatt. Det synes

som at implementeringsarbeidet har stoppet opp på denne skolen, til tross for en aktiv fase i initieringen. Dette samsvarer med Fullan (2001) som hevder at en vellykket initiering ikke nødvendigvis følges av en vellykket implementering. En mulig årsak til dette kan være at rektor ikke har vært bevisst sin rolle som pådriver og tilrettelegger for prosjektet. Det kan også være at det har oppstått misnøye eller problemer underveis, og at rektor i den forbindelse ikke har vært bevisst på arbeidet med å overvinne hindringer i et slikt arbeid. Dette kan tyde på at rektor på denne skolen ikke har vært så bevisst sin rolle som problemløser. Rektor nevner ikke noe om at ressursgruppen har blitt ertstattet med andre tiltak, bortsett fra at han nevner at de har arbeidsgrupper som fortsatt er aktive.

### **7.5 Prioritering av ressurser**

Ved implementering av et endringsprogram er tilgangen på ressurser en viktig faktor (Fullan, 1999). Dette gjelder både de økonomiske ressursene, og spesielt tidsressursen. Alle rektorene uttalte seg om tidsressursen og at den var en utfordring både ved starten av prosjektet og gjennom implementeringen.

På skole A fortalte rektor at de hadde faste møter i ressursgruppa hver 14. dag, i tillegg til at en del av fellestiden med hele personalet ble brukt til Connect. Likevel kan det se ut til at rektor nå i ettertid mener dette ikke var tilstrekkelig.

"Det ble nok satt av for liten tid og de to lærerne som var prosjektledere hadde to timer nedslag i undervisningen. Det er klart at det gikk med betydelig antall arbeidstimer, jeg kan ikke si nøyaktig hvor mange".

På skole B mener rektor at det er vanskelig å si eksakt hvor mye tid som har vært brukt til Connect, men mener likevel av tidsbruken har variert gjennom de tre årene. Mens de hadde fast "Connect-tid" på skolen annenhver uke de første to årene, i tillegg til at personalet brukte en del av den bundne arbeidstiden, ble det mindre regelmessig etter hvert. Hans oppsummering er at:

"vi brukte veldig mye tid det første året og litt mindre tid det andre året... og veldig lite tid dette siste året."

Selv om rektor på skole C hadde uttrykt en bekymring for at det var satt av for lite tid for programmet før oppstart, var hun opptatt av å bruke tiden de hadde effektivt. De har i alle tre årene hatt jevnlig møter en gang i måneden i ressursgruppen, og de har ellers oppe Connect-saker både på trinnvise team, på storteammøter en gang i måneden og i ulike fora. Hun sier at de har brukt tid på Connect-arbeidet:

"i klassene, på klassemøter hvor Connect-saker har vært oppe, i elevrådet, i SFO... så har det på en måte gjennomsyret veldig mye av det vi har gjort".

På den måten mener hun tidsbruken har vært brukt slik at prinsippene i programmet har gjennomsyrt skolens virksomhet.

Rektor på skole D sier at de brukte 1-2 timer per uke fast første året på implementeringsarbeidet av Connect Oslo. Etter dette har de ikke hatt noen fast avsatt tid til implementering av programmet. Likevel mener han at de følger opp arbeidet gjennom å holde oppe bevisstheten om prinsippene i programmet.

"Det er ikke mye som skal til for å holde bevisstheten. Du behøver ikke sette av hele dager eller timevis, det er noen små glimt innimellom".

Alle skolene har satt av tid til implementering av Connect Oslo, spesielt tidlig i implementeringsfasen. Tidsbruken har imidlertid variert, og synes å ha avtatt med tiden. Dette kan tyde på at "trykket" var størst i begynnelsen av implementeringen, for så etterhvert å ha avtatt. Dette kan tenkes å ha flere årsaker. For det første var prosjektet lagt opp til at det skulle taes tid av 150-timers ramme, samt fra de individuelle arbeidstidsavtalene. Det ble henstilt til skolene om å ha jevnlig møter, men det var opp til hver enkelt skole hvor hyppige og lange disse møtene skulle være. Rektors rolle som pådriver og tilrettelegger har i dette arbeidet vært viktig. Dette samsvarer med Fullan (2001); Reeves et al. (2001) og Berman & McLaughlin (1977) som sier at det er rektors *aktive deltakelse* som er avgjørende i et innovasjonsarbeid (jfr. kap.4). Det synes som at implementeringen av Connect Oslo måtte tilpasses alt det andre som

lærerne og rektor skulle gjøre. Flere forskere (bl.a Fullan 2001, Sarason 1971) viser til at innovasjonsarbeid kan "drukne" i alle de hverdagslige gjøremålene. Dette kan ha vært en utfordring også for implementeringsarbeidet av Connect Oslo. Nå etter to og tre år med prosjektet har det vist seg forskjellig ved skolene: fra skole C som ut fra rektors ståsted synes å ha integrert Connectarbeidet i øvrig virksomhet slik at det gjennomsyrrer hele skolens virksomhet til skole D der Connectarbeidet ikke har samme fokus som tidligere. Rektor rapporterer at han minner om prinsippene i programmet, men i små glimt. Spørsmålet er om det er mulig å vedlikeholde eller fortsette implementeringsarbeidet uten at det blir avsatt tid til det?

## **7.6 Kollegaveiledning**

Som en del av programmet skulle skolene iverksette kollegaveiledning i gruppe. Denne type veiledning skulle hjelpe lærerne til å bli bedre i problemløsning. På hver skole ble noen lærere kurset for å lede slike grupper, men organisering og igangsetting var skolens ansvar. På hvilken måte ble dette fulgt opp ved de fire skolene?

Intervjuene viste at ingen av rektorene har vært direkte delaktige i organisering av kollegaveiledningsgruppene. På spørsmål om egen rolle i organisering av denne gruppen sier rektor på skole A: "Nei, det har jeg ikke hatt noen ting med, det er andre i ressursgruppen som har fulgt dette opp ..." De øvrige tre rektorene sier også at det er andre som har stått for organiseringen av kollegaveiledningsgruppene.

Det er utsagn som tyder på at noen av rektorene ikke forstod hvorfor de skulle sette i gang kollegaveiledning og heller ikke så på det som et viktig tiltak i programmet. Rektor på skole A uttrykker dette på følgende måte:

"Vi har diskutert mye rundt kollegaveiledning, fordi det var et arbeid som SAF mente var veldig nyttig, og vi brukte en del tid på det."

Det første året av programmet fikk de ikke etablert gruppene, nå i det andre året er de etablert med møter hver 14.dag. Selv mener rektor at hun ikke følger godt nok opp hvordan gruppene jobber med dette. Hun sier:

”Jeg tror vi skulle ha brukt mer tid på det under i selve prosjektåret (året før), og nå trenger vi litt tid for å diskutere hvordan vi kan få dette effektivt.”

På skole B, har de først etter to år etablert kollegaveiledning. Rektor her forteller

”..mange ting kunne vi starte med umiddelbart, for eksempel dette med kollegabasert veiledning, men det kom vi ikke i gang med før dette året her. Det var noe som egentlig var forventet at vi skulle startet med året før.”

Nå er hele kollegiet delt inn i fem grupper og lærere som har fått opplæring gjennom Connect Oslo leder gruppenes møter hver 4-5 uke.

På skole C sier rektor at kollegaveiledningen er i gang og at de har møter en gang i måneden. Hun sier imidlertid ikke noe om når dette arbeidet startet. Utover dette forteller rektor på skole C lite om kollegabasert veiledning. På skole D sier rektor: "Det starta vi med umiddelbart etter at vi hadde hatt folk på kurs, alle måtte være med.

“Møter ble organisert hver fjerde uke. Dette fortsatte de med ut skoleåret og første halvår etter det. Men så kom det da signaler fra lærerne på at de opplevde at læringsgruppa var i ferd med å bli litt stereotyp og de avsluttet kollegaveiledningen. Da ble det dannet en frivillig kollegaveiledningsgruppe som lærere kan melde seg på i dersom de ønsker.”

Kollegaveiledning var ment som en hjelp til lærerne å reflektere over egen praksis og samtidig være en hjelp til å løse problemer de møtte som lærere. Ingen av rektorene har imidlertid synes å ha vært klar over betydningen av dette arbeidet. Det kan tolkes som at rektor i dette arbeidet ikke har vært bevisst sin tilretteleggerrolle, sin pådriverrolle eller problemløserrolle i denne delen av implementeringsarbeidet. Det ble holdt et kurs for noen av lærerne på høsten, og fra programeiers side (SAF) var hensikten at dette skulle bidra til at det kom istand kollegaveiledningsgrupper på skolene. Imidlertid viste det seg at det tok

lang tid før det overhodet ble etablert grupper, og på en av skolene hadde gruppen vært aktiv men blitt lagt ned etter noen måneder.

Implementeringsprosessen innebærer å iverksette de ulike elementene i endringsarbeidet (Reynolds et al., 2000). Når kollegaveiledningen har blitt utsatt eller stoppet etter en tid, så kan det tenkes at dette kan ha påvirket effekten av implementeringsarbeidet. Et implementeringsarbeid innebærer også å reflektere sammen med kolleger, og vurdere og evaluere sammen med ansatte (Fullan 1991; Hopkins 1996; Midthassel 2002, Stoll 1998). Ved at skolene ikke har iverksatt disse gruppene kan tolkes slik at de har gått glipp av denne muligheten å reflektere sammen i slike grupper.

Senge (2004) bruker begrepet Team Learning om den aktivitet som foregår bl.a mellom lærere hvor de utveksler tanker, ideer og erfaringer. I kollegaveiledningsgruppene så hadde det vært mulig å praktisere Team Learning på en organisert og regelmessig måte. Det kan tenkes at tidspunktet kursene ble holdt, føringene fra programeiers side (SAF) og det faktum at rektorene ikke var involvert kan ha bidratt til at disse gruppene i er kommet istand slik det var ment.

## **7.7 Ansvar og oppfølging**

For at implementeringen skal kunne fortsette og fokus på arbeidet holdes oppe, så er det nødvendig å arbeide med både oppfølging og videre bevisstgjøring. Rektors bevissthet på egen rolle og praksis er viktig i endringsarbeidet. Sentrale moment i dette er hvordan rektor synliggjør arbeidet. Andre viktige faktorer er hvordan rektor klarer å engasjere personalet og hvordan han/hun møter eventuelle problemer.

Prosesser som skal føre til god gjennomføring av programmet synes å være viktig for rektor på skole A.

"Vi har ikke så hyppige møter lenger, men det er viktig å minne om de gode intensjonene med Connect, og se litt på hvordan vi kan komme ut av gamle mønstre og få klasseledelse og fokus på det hele tiden."

Hun legger vekt på teamarbeid som et virkemiddel for å holde fokus på Connect-arbeidet.

"Hvis det er noen som sliter litt, at de kan de få veiledning på dette. Det blir også en del av oppfølgingen når vi har teamsamtaler med hver av trinnene. Det blir da spørsmål om hvordan teamene har arbeidet med Connect..."

Hun knytter dette til konkrete problemstillinger og nevner håndtering av mobbing som et tema der det er viktig å vite hva den enkelte lærer gjør i klasserommet og hvordan de opplever støtten fra ledelsen i dette arbeidet. Hun opplever imidlertid under dette arbeidet at det er vanskelig å bryte gammel praksis.

Rektor på skole A legger vekt på den direkte kontakten med elevene.

"Det første året så besøkte jeg alle klassene første skoledag, og hadde med nye Connect-regler og en del leker som barna fikk og som skulle bidra til å understreke trivselsaspektet ved det (Connect Oslo)."

Som en del av gjennomføringen av programmet har de tatt i bruk et belønningssystem for god orden.

"Vi har en snusenpris som ble innført i fjor og som går på orden og ryddighet. Da går jeg av og til en runde og snakker med barna om dette og prøver å være litt synlig i elevmiljøet.."

Det virker som at hun mener hun allikevel ikke får nok tid sammen med barna.

"Men får altfor lite tid til det til å snakke med elevene. Det skulle vært mye mer tid til det".

Hun vektlegger også det å være gode rollemodeller for barna, men opplever igjen at det er vanskelig å oppfylle i en travel hverdag.

"Vi har snakket mye om det å være gode rollemodeller, til å være gode forbilder for barna. Men til det har nok lederrollen blitt altfor mangfoldig og tidkrevende, så det blir mindre og mindre tid til det."

Rektor på skole A vektlegger å innarbeide prinsipper i programmet når hun skal tydeliggjøre arbeidet. Dette dreier seg om å være tydelige som voksne og å lære elevene alternative strategier for å ta ut frustrasjon:

“..tydeliggjør det i forhold til elevene, så må jeg si at:’vi aksepterer ikke handlingen din.’ Det er lov å være både sint og lei seg men vi må jobbe for at vi skal lære et annet repertoar..”

Hun synliggjør hva som er viktig for henne ved:

”å snakke med barna, prøve å ha kontakt med dem jevnlig og også på den måten vise lærerne at det er nettopp gjennom tett nærvær at man kan få avdekket sider som er uønsket”.

Hun poengterer dette med mobbing:

”at det er viktig å reagere og ha klare rutiner for hva man skal gjøre, selv om en ikke er helt sikker på at noe har skjedd (mobbeepisoder).  
At vi faktisk iverksetter tiltak og har klare og gode rutiner på det.”

Om sin egen rolle i dette arbeidet framholder hun at det å være pådriver sammen med ressursgruppen som spesielt viktig både i initieringen og implementeringen av programmet.

”Nå blir det jo mer å holde det ved like arbeidet med implementeringen. Tidligere var det nok mer å prøve å være en pådriver sammen med ressursgruppen.”

Hun viser at det har vært relativt lett å engasjere personalet selv om hun kan oppleve sprikende meninger om hva som er nødvendig å sette inn av tiltak. På tross av dette mener hun at det har gått greit.

På skole B har de hatt faste dager hvor de har jobbet med Connect-saker. Da har de tatt opp saker og bestemt hvilke tiltak de ønsker å gjennomføre.

Eksempler på slike konkrete tiltak er:

”Vi har hatt grupper som har jobbet i forhold til dette med inspeksjon. Noen grupper har jobbet med elevatferd, andre med tiltak i friminuttene, dette med inne/spisetider.”



De to første årene hadde de organisert personalet i arbeidsgrupper for å jobbe med Connect-saker.

Implementeringen av programmet omfatter også å inkludere foreldrene. Rektor på skole B viser til betydningen av foreldremøtene.

“Å gi foreldrene så god informasjon som mulig om det vi driver med, inklusiv Connect Oslo”.

Denne skolen har en god del fremmedspråklige elever.

”Vi har jo også noe som vi kaller språkhomogene foreldregrupper, hvor vi inviterer foreldre som har samme språkbakgrunn til møter på skolen hvor de også møter lærere som kan informere foreldrene på sitt språk.”

Det virke som at denne rektoren er bevisst på sin egen lederrolle i prosjektet samtidig som at han vektlegger den rollen som ressursgruppen har hatt. Han beskriver denne som spesielt aktiv de første to årene i prosjektet. Dette tredje året forteller han at andre prosjekter har kommet til og tatt noe av fokuset.

”De (ressursgruppen) har absolutt vært en drivkraft de to første årene. Dette året er de ikke like godt fungerende. Vi er inne i andre prosjektet og de som har sittet i ressursgruppen har andre oppgaver nå.”

Når det gjelder å engasjere personalet så beskriver rektor dette slik:

”der har vært et veldig engasjert og aktivt personale..de har vært veldig positive... det har gjort det lett synes jeg.”

Rektor på skole C virker bevisst på dette med å organisere og tilrettelegge for arbeidet. Hun synes å ha et bevisst forhold til det å bruke ressurspersoner i personalet og kaller dem for ”spydspissene sine”. Hun forteller at arbeidet implementeres i flere fora og at hun bevisst bruker ressurspersoner i personalet til dette arbeidet. Hun beskriver dette arbeidet slik:

”en ting er selve personalmøtene som vi også skal ha, men vi må også ha disse småmøtene i mindre fora for at vi skal skape et eierforhold. Man må da alliere seg med ressurspersoner i personalet.”

Hun sier videre:

"... man må finne noen spydspisser, noen som er villige og som ser at: 'jo dette vil vi!'"

Denne måten å arbeide på kaller hun å få til varig endring.

I forhold til elevene så synes det som at denne rektoren har opplevd arbeidet med implementeringen av Connect som positivt og engasjerende.

"Men så er det også en annen rolle som har vært veldig, veldig hyggelig og det er å få gå rundt i klassene og dele ut Gullsekk-diplomer."

Disse diplomene blir delt ut til:

"de klassene som har gjort visse ting med rommet sitt, med garderoben og som virkelig har stått på ekstra med Connect-arbeidet." C s.10

Hun understreker dette:

"..så det har jeg gjort ... delt de ut og rost. Så det har også vært veldig fint og jeg tror det har også vært viktig for elevene."

Rektor på skole C viser til at hun synliggjør arbeidet gjennom å

"bruke enhver anledning til å si noe om det."

Videre forteller hun om sin rolle som viktig både som en samordningsrolle, igangsetterrolle og en motivasjonsrolle.

"Ja, jeg tenker at jeg har hatt en samordningsrolle, jeg har nevnt mye om det organisatoriske og det er vel fordi jeg har min rolle på det organisatoriske. "

Hun uttrykker også at hun har en igangsettingsrolle, både overfor personalet og foreldrene. Hun sørger for å holde liv i prosjektet ved:

"for eksempel å skrive brev til foreldrene om hva det er vi har gjort første skoledag, og komme med infoskriv, ..."

Arbeidet med personalet beskriver hun som positivt, til tross for at enkelte lærere hadde gitt uttrykk for at det kunne bli litt mye fokus på Connect-arbeidet.

Denne rektoren har også opplevd det som en utfordring å holde fokus på programmet fordi det har vært så mange gjøremål. Hun forteller dette slik:

"Det er klart at i en hverdag, med veldig mange gjøremål, mange krav og mye som skal gjøres, så er det dette å finne tid og rom og motivere for det."

Den positive oppmerksomheten skolen har fått gjennom arbeidet har bidratt til å øke rektors bevissthet og motivasjon for prosjektet. Hun forteller:

"Jeg har jo lyst til å si at jeg har vært litt heldig også, kunne profilere skolen gjennom Connect."

Hun utdyper denne positive effekten av arbeidet ved følgende uttalelse:

"Det er mange ting som det har ført med seg, av gode ting som gjør at.. elever og lærere er litt stolte av at dette er vi med på!.. Det er jo veldig fint, da. Det må jeg si jeg er veldig stolt av!"

På skole D indikerer rektor at foreldrene har blitt mer aktive som en følge av arbeidet med Connect. På spørsmål om foreldresamarbeidet er et resultat av Connect Oslo-prosjektet svarer han bekreftende:

"Ja, det innebærer blant annet at vi har prøvd å få rutiner i forhold til foreldrene. At foreldrene skal ta mer ansvar for foreldremøtene. Før var det slik at lærerne har styrt fra A til Å og foreldrene har blitt passive, eller har vært passive."

Han legger til:

"Det å prøve å bevisstgjøre dem at de (foreldremøtene) er like mye foreldrenes arena"

Rektor forteller at de har fått innarbeidet rutiner for hva som skjer hvis noen blir utsatt for mobbing eller plaging.

"For det første er det vel det at vi har de rutinene at elevene skal vite hva som skjer hvis det er noen som blir utsatt for mobbing. Da vet elevene hva som skjer".

Rektor er også opptatt av betydningen av god trivsel blant elevene:

"så er det at vi prøver å skape trivsel og tilrettelegge for å være inne i storefri."

Rektor på skole D har også vært rundt i klassene og fulgt opp implementeringsarbeidet.

"Så passer jeg på å spørre om hvordan fungerer den normen som vi er blitt enige om her i denne klassen. "

I forhold til personalet så blir saker tatt opp på personalmøter og på planleggingsdager. Han rapporterer imidlertid at personalet etterlyser et større engasjement fra hans side:

".. Jeg føler at det nesten er slik at personalet har forventninger om at jeg skal engasjere meg mer enn det jeg gjør nå. De vil at jeg skal være enda tydeligere..".

På spørsmål om sin egen rolle i videreføring av arbeidet, sier han:

"Nei, jeg vil si at min rolle blir mer sånn å på en måte stadig spørre om hvordan er situasjonen på ulike områder."

Rektor på skole D forteller at han synliggjør arbeidet ved å snakke om det. Han forteller:

"For det første fordi når jeg snakker om det, så tror jeg alle skjønner at jeg har stor tro på prosjektet, det prosjektet står for."

Felles for alle rektorene er at de har en bevissthet på sin egen rolle i endringsarbeidet. De synes imidlertid å legge vekt på ulike deler av rollen. Det kan også virke som at rektors rolle og *aktive* deltakelse har endret seg gjennom implementeringsprosessen. I initieringsfasen så kan det virke som at rektorene på skole A, B og D hatt en høyere bevissthet omkring sin rolle enn seinere i implementeringsfasen. På skole C synes det som at rektor fortsatt har en høy bevssthet rundt sin rolle.

I initieringsfasen så synes det som at rektor på skole A la vekt på dette å være pådriver sammen med ressursgruppen. Etter at implementeringsarbeidet har pågått en stund (to år) så synes det som at rollen som tilrettelegger er det viktigste nå. Hun er videre opptatt med den direkte kontakt med barna. Dette kan tyde på at hun er opptatt av de relasjonelle forholdene mellom de voksne og barna i et endringsarbeid. Dette samsvarer med teori av bl.a Wadel (1991) som mener at virkeligheten skapes av relasjonelle forhold mellom menneskene i organisasjonen. Imidlertid kan dette også være et uttrykk for en diskrepans i henhold til hva hun sier og det hun gjør. Agryris & Schön (1978) påpeker at det kan være et misforhold mellom det de kaller uttalt teori og bruksteori.

Rektor på skole B synes å være bevisst sin rolle som aktiv deltaker i ressursgruppen i initieringen og i de to første årene av implementeringsarbeidet. I denne perioden var han med på å innarbeide nye rutiner, og han gikk rundt i klassene for å observere. I denne perioden syntes han å være bevisst både sin rolle både som tilrettelegger og problemløser. Nå gir han imidlertid inntrykk av at andre prosjekter har kommet til og tatt fokus fra implementeringsarbeidet. Dette finner støtte i teori av bl.a Fullan (2005) og Hargreaves & Fink (2000) som viser til at innovasjonsarbeidet må utvikles videre framover for at det skal gi en varig endring. Det må utvikles på en slik måte at det ikke hindrer eller går på bekostning av nye innovasjonsarbeidet. Dette er nøkkelen til sustainability som Fullan(2005) mener gir en varig endring. Det kan synes som at det har vært en utfordring for rektorene på A, B og D å videreutvikle Connect Oslo på denne måten.

Rektor på skole C synes å ha en høy bevissthet rundt sin egen rolle som rektor helt fra initieringen og gjennom implementeringen. Det synes som at hun forstår den betydningen en aktiv deltakelse fra rektor har, og hun praktiserer dette. Dette er i overensstemmelse med bl.a Berman & Mc Laughlin (1977) som mener at det er rektors *handling* som avgjør hvorvidt et endringsarbeid skal taes på alvor eller ikke. Samtidig som at hun er bevisst sin egen rolle som tilrettelegger

for implementeringen, og hun er aktiv i det å trekke med seg ressurspersoner fra personalet i dette arbeidet. Det synes som at hun bruker kodebærerne i implementeringsarbeidet. Arfweson (1984) beskriver kodebærerne som de lærerne som i kraft av sin anseelse, faglig dyktighet eller personlighet har en spesiell innflytelse i personalet. Hun kaller disse kodebærerne for *“spydspissene”* sine, og det er tydelig at hun bruker dem aktivt i implementeringsarbeidet. Denne rektoren synes å være bevisst det å delegere ansvaret til andre i personalet. Dette kan være sammenhengende med at hun utfører ledelse etter leadership prinsipper (Kotter 1988). Det virker som at prosjektet har blitt en integrert del av skolens virksomhet. Dette kan sammenlignes med de kriteriene som skal til for å skape sustainability (Fullan 2006) og virkelig endring (Fullan 2001).

Rektor på skole D synes å være bevisst sin rolle som pådriver i initierings- og tidlig implementeringsfase.. Nå (tre år etter) virker det imidlertid som at han ikke er aktiv lenger i implementeringsarbeidet.. Det han imidlertid fortsatt gjør er å minne om prinsipper i programmet i ulike sammenhenger. Han har tidligere rapportert at elementer av programmet har blitt lagt ned, uten at de nødvendigvis har blitt erstattet med noe annet.

Det kan tolkes som at denne rektoren har vært en pådriver tidlig i prosjektet. Når det har blitt mostand/misnøye mot deler av endringsarbeidet, så har dette blitt lagt ned (ressursgruppen/kollegaveiledning). Dette kan tyde på at denne rektoren ikke har vært bevisst den betydning han har hatt som tilrettelegger og problemløser i implementeringsarbeidet. Det kan også tolkes slik at denne rektoren ikke har forstått betydningen av at de ulike elementene i et endringsprogram både må iverksettes (Reynolds et al., 2000) og holdes vedlike ved rektors involvering (Reeves et al., 2001) og aktive støtte (Fullan, 1992).

Synliggjøring av arbeidet har foregått noe ulikt fra skole til skole. På skole A og B har de prøvd å innarbeide nye rutiner i skolehverdagen i tråd med Connect Oslo sine prinsipper. Dette gjelder spesielt med en god skolestart, hvor det er lagt vekt på konkrete rutiner i skolehverdagen, i forhold til inspeksjon, informasjon til foreldre osv. Skole C har tidligere rapportert hvordan Connectarbeidet har blitt

implementert i alle skolens organer, også i klassene og elevrådet. Rektor har i tillegg gått rundt i klassene og gitt ros for arbeidet og delt ut diplomer. Det kan tolkes som at denne rektoren har vært bevisst det å motivere for arbeidet og å forsterke effekten av belønning ved selv å dele den ut. Det kan virke som at denne rektoren har vært bevisst sin pådriverrolle, og har også brukt den i forhold til elevene. Arbeidet har også blitt synliggjort gjennom foreldremøter, og spesielle tiltak som 'åpen aften' der arbeidet med Connect Oslo ble presentert. Skolen har også synliggjort arbeidet sitt gjennom lokale og nasjonale medier. Positiv mediedekning og stolthet over arbeidet synes å være et utbytte av Connect Oslo både for rektor og elevene (Fullan 2001).

Rektor på skole D har også vært rundt i klassene og etterspurt normene de har blitt enige om. I tillegg synes han å være opptatt av elevenes trivsel og ivaretagelse. Han viser også til innarbeidede rutiner for håndtering av mobbing, og at Connectarbeidet har ført til et bedre skole/hjem-samarbeid. Det kan tyde på at en del av prinsippene i Connect Oslo har blitt en del av skolens virksomhet, til tross for at selve implementeringsarbeidet har stagnert. Denne skolen har drevet i prosjektet ett år lenger enn de øvrige. Det er mulig at en del av prinsippene er så innarbeidet i skolehverdagen, at rektor og lærerne ikke lenger driver aktivt i implementeringsarbeidet. Det kan være at prinsippene i Connect Oslo har blitt en integrert del av skolens virksomhet, og en del av de verdiene som blir tatt for gitt (jfr. Schein 1986).

Han er allikevel opptatt av det å legge vekt på betydningen av prinsippene i programmet, og minner om disse i ulike sammenhenger.

Dette at rektorene har innarbeidet nye rutiner på skolene finner støtte hos andre forskere som viser til at et implementeringsarbeid ofte innebærer ulike aktiviteter i klasserommet, og få nye rutiner på skolen (Fullan 1991, Midthassel 2002, Stoll 1998). Det viser også at rektorene er bevisst at det er ved aktiv deltakelse at det skjer endring (jfr. Fullan 1992). I dette tilfellet etterlyser personalet en mer aktiv holdning fra rektor.

## 7.8 Fokus og motivasjon

En av utfordringene med å holde fokus på Connect Oslo, er at det foregår flere innovasjoner samtidig. Skole A er kommet med i et større IKT-prosjekt, samtidig som at det forventes at de skal arbeide videre med prinsippene i Connect. Det betyr at de får mange ulike mål å jobbe mot.

"Det er jo sånn i en skole med mange gode mål og mange viktige mål at det er vanskelig av og til å få prioritert. Det er vanskelig å få fokus og greie å holde fast ved det. Vi er med i et annet stort prosjekt i år, slik at kampen om fokustid har vært vanskeligere i år synes jeg. Da må vi jobbe i forhold til små drypp til personalet hele tiden."

På spørsmål om hvordan hun holder motivasjonen og driven oppe svarer hun:

"Det viktigste er å sørge for at det blir tatt opp jevnlig i fellestiden, slik at man kan ha noen milepæler som gjør at 'dette skal vi ha ferdig til da'. Vi skal gjennomføre de tingene som vi har planlagt."

Rektor på skole A uttrykker også at de ulike spørreundersøkelsene virker ansporende og drivende i implementeringsarbeidet. Denne rektoren ser også sammenhenger i de ulike prosjektene:

"..så, som rektor er det viktig å se om det er noen sammenheng i de ulike undersøkelsene som vi får svar på, og se om de tiltakene vi tidligere har iverksatt er de riktige tiltakene eller om man eventuelt skal endre tiltakene."

Rektor på skole C viser til at veilederen fra en av pilotskolene virket motiverende på arbeidet. Hovedprosjektet var organisert slik at en veileder fra hver av de fire pilotskolene dannet et veilederteam som skulle ha ansvar for sine skoler i prosjektet og som igjen skulle arbeide tett sammen med skolene og SAF.



”Det andre er jo også dette med veileder utenfra, fra en av pilotskolene, det har vært motiverende. Hun har vært med på noen møter. Det har vært veldig fint og hjulpet oss med motivasjonen.”

Hun utdyper at dette med å dele erfaringer som motiverende:

”Ja, absolutt. Legge fram erfaringer fra *'Dette gjorde vi!'; 'Dette lyktes vi med!'; 'Dette syntes vi var vanskelig hos oss!'* Det syntes vi var veldig fint og veldig nyttig.”

Rektor på skole D fremhever betydningen av sin egen rolle og at han selv vektlegger betydningen av prosjektet som en motivasjon for de andre ansatte for arbeidet.

”Jeg tror mye av det er fordi jeg også tar det opp innimellom, at hvis jeg også har fokus på det...”

Det faktum at det blir gjort spørreundersøkelser underveis i implementeringsarbeidet virker også motiverende. Han sier:

”Det er klart det er jo etter hvert blitt slik at man blir målt og vurdert på en del områder. Så den Connectundersøkelsen vi har en gang i året det er en motivasjonsfaktor også.”

Han fremhever også de gode resultatene av arbeidet som motiverende for å fortsette:

”Ja, ellers tror jeg kanskje at det har noe med at flertallet har sett hvilken positiv effekt det har å følge opp prinsippene. Så vi er oppriktig engasjert i at vi ikke må miste det.”

Rektorene på A, C og D rapporterer at det kan være en utfordring å holde fokus og motivasjonen for arbeidet oppe. Rektor på skole A prøver å finne en sammenheng mellom de ulike endringsprogrammene. Begreper som trivsel, mestring og godt selvbilde blir brukt. Det kan tyde på at denne rektoren ser betydningen av dette å sammenheng i ulike endringsprogram. Dette at flere av skolene opplever at nye endringsprogrammer kommer på mens de fortsatt er inne i et prosjekt (Connect Oslo) bekrefter det som Fullan hevder at rektor er midt i dette å håndtere flere innovasjoner samtidig (Fullan 1991). Dette medfører ofte

at rektor også må ta et valg på hvilket innovasjonsarbeid skolen skal satse på (Fullan 1991). En løsning på dette synes å være å videreutvikle det pågående endringsarbeidet samtidig som nye innovasjoner pågår. Dette vil kunne bidra til at endringsarbeidet vil kunne fortsette utover implementeringsperioden og føre til sustainabilty (Fullan 2005)

Det som synes å hjelpe å holde fokus oppe er at prosjektet er lagt opp til at veiledere motiverer skolene og deler sin erfaring. Dette samsvarer med teorier om at de skolene som lykkes i et endringsarbeid er der hvor lærerne finner støtte hos hverandre i det endringsarbeidet de skal innovere (Crandall et al. 1982). Den form for erfaringslæring som veilederne fra pilotskolene ga videre synes å ha virket motiverende og støttende for skolene i implementeringsarbeidet.

## 8 Oppsummering

Connect Oslo var et innovasjonsprogram som bygget på en Top-down strategi ( jfr.kap. 2.2.). Denne type endring kommer fra endringsagenter utenom skolen. I dette prosjektet var det Utdanningsetaten i Oslo Kommune og Senter for Atferdsforskning som sammen gikk ut med et tilbud om å være med i prosjektet. Rektorene responderte på tilbudet med å søke om å få delta. Utfordringen i en Top-down endringsstrategi er at de som skal utføre endringsarbeidet ikke er med i beslutningsprosessen når programmet blir laget, noe som kan vanskeliggjøre et eierskap til endringsarbeidet. Rektor får da, som leder av virksomheten en oppgave med å motivere de ansatte. I Connect Oslo dannet hver rektor en ressursgruppe som skulle være rektors støttespiller og ha et særlig ansvar for gjennomføringen. Selv om rektorene fremhevet ressursgruppas rolle i arbeidet med programmet, var de også klare på at var de som rektorer som ledet arbeidet. Informasjon til rektorene og medlemmer i ressursgruppen ble gitt på et forankringsseminar i forkant av implementeringen. Den forståelse og motivasjon som deltakerne fikk der ble viderebragt til kollegiet på ulike samlinger på skolene. Dette var det rektor som hadde ansvaret for, og rektors engasjement ville være signaler til de ansatte om hvor viktig dette programmet var.

Det er mulig å kombinere en Bottom-up strategi med en Top-down strategi. Dette kan gjøres ved at endringsarbeidet starter som en Top-down strategi, men at arbeidet internett på skolene gir rom for lokal tilpasning der skolens egne behov blir fokus. I tråd med en bottom-up tenkning vil opplevd behov ha betydning for om programmet oppleves som relevant og relevans har vist seg å ha betydning for læreres involvering i slike program. At rektorene selv opplevde programmet relevant, kom klart fram. Intervjuene viste også at programmets fokus sammenfalt med behov rektorene hadde fanget opp at de hadde på skolen. Connect Oslo ikke er manualstyrt, men gir den enkelte skole muligheter for å tilpasse endringsarbeidet til sin egen skole, forutsatt at visse prinsipielle overbygninger i programmet var ivaretatt. Det kan gi økte muligheter for utvikling

av eierforhold til endringen, men det stiller også store krav til rektor som pådriver, tilrettelegger og problemløser.

Osloskolene hadde på denne tiden fokus på læringsmiljø og mobbing. Dette samsvarer med tidligere teori om at lokale skolemyndigheter kan være med på å skape en innstilling til endringsarbeid (Stoll & Fink, 1996). I dette prosjektet, var skolemyndighetene selv initiativtaker. Samfunnet forøvrig var også opptatt med mobbing som fenomen. Det tyder på at det har vært et politisk "klima" for denne type innovasjonsarbeid. Dette manifesterte seg i en lovendring av opplæringsloven samt et antimobbemanifest fra daværende statsminister Bondevik (2003). Både ytre forhold i samfunnet og indre forhold på skolen kan ha bidratt til at skolene var klar for denne type endringsarbeid. Dette har til sammen gitt et grunnlag for readiness som Fullan (1991) mener må være tilstede for å gå igang med endringsarbeidet. Dette bekrefter tidligere teori om at press og støtte fra politikerplan og skolemyndigheten kan ha betydning for innovasjonsarbeid i skolen.

Kollegaveiledning var et av de tiltakene som skulle innføres i prosjektet. En av skolene startet umiddelbart med dette etter kurset, og drev arbeidet i et halvt år. For de andre startet tiltaket seinere. Det kan synes som om flere av rektorene ikke så nytten av dette i starten. Tatt i betraktning av at det ikke har blitt tildelt ekstra tidsressurs eller andre økonomiske ressurser til prosjektet, så kan det tenkes at dette arbeidet har blitt nedprioritert. Det kan tenkes at skolene har funnet dette arbeidet overflødig, da de allerede hadde etablert teamgrupper. Ut fra intervjuene kan det se ut til at en del av de temaene som naturlig hører hjemme i kollegaveiledningsgrupper, har blitt tatt opp på personalmøter og på teamgrupper. Rektorene formidlet endring i rutiner knyttet til klasseromsledelse, inspeksjon i friminuttene og håndtering av mobbing og annen problematferd. Det viser at det kan ha vært andre tiltak enn kollegaveiledning som har vært opplevd som enklere å innføre, eller som mer relevante.

Skole/hjem-samarbeidet synes å ha blitt styrket gjennom programmet, og spesielt på en av skolene. Dette var også et tema på kursdagene og programmet var lagt opp til at foreldrene skulle være aktive i dette arbeidet. Press og støtte fra lokalbefolkningen kan virke stimulerende i forhold til det å starte et endringsarbeid (Metz 1991). På en av skolene opplevde rektor at foreldrene presset på for å få endringer i forhold til inspeksjon og foreldresamarbeidet.

I initieringsfasen går det fram at rektor har hatt en særskilt oppgave i det å motivere de ansatte for arbeidet og skape klarhet i hva endringsprogrammet skulle gå ut på. I denne fasen har rektor hatt en særskilt oppgave som pådriver for å komme igang med endringsarbeidet. Rektor har vært sentral både i utvelgelsen av programmet og søknad om å delta. Dette har sannsynligvis skapt en klarhet om behovet for endringsarbeidet og bidratt til relevans. Dataene viser at rektors grad av involvering har vært sentralt helt fra initieringen. Dette samsvarer med tidligere teori og forskning (Fullan 2001; Midthassel & Bru, 2001).

Implementeringsarbeidet har bestått i å organisere og tilrettelegge for arbeidet. Implementeringsprosessen bestod i å implementere de ulike elementene i prosjektet (Reynolds et al., 2000). Rektors rolle som pådriver og tilrettelegger har stått sentralt i dette arbeidet. Denne rollen har blitt utført ulikt, fra skole C som har implementert programmet i alle deler av skolens virksomhet til skole D hvor implementeringsarbeidet har ikke lenger er så synlig. Rektor ser ikke ut til å en så klar pådriverrolle lenger. Han synes å være klar over at personalet ønsker et større engasjement fra hans side i programmet, men uttrykker ikke noe som tyder på at han ønsker å øke engasjementet. Han minner fortsatt om prinsippene i programmet, men dataene viser at viktige elementer i programmet er blitt lagt ned (som ressursgruppen og kollegaveiledningsgruppen). Rektor på skole C synes imidlertid å ha både pådriverrollen og tilretteleggerrollen klart for seg gjennom hele implementeringsprosessen. Hun er bevisst på dette å organisere arbeidet på en slik måte at det blir implementert i hele skolens virksomhet. Hun synes å ha en sterk tilretteleggerrolle i form av organisering og oppfølging av

arbeidet. Her synes som at prinsippene i programmet Connect Oslo har blitt integrert i hele skolens virksomhet. På den måten kan det tolkes at de har klart å skape en ny virkelighet (Wadel 1991) og at verdiene har blitt en del av kulturen og de verdiene som skolen tar for gitt (Schein 1992, Prosser 1999).

En av utfordringene rektorene har møtt etterhvert i implementeringsarbeidet, er at det har kommet nye innovasjonsarbeid som har tatt fokus fra det pågående implementeringsarbeidet (i Connect Oslo). Rektors rolle som tilrettelegger i dette arbeidet har vært sentralt. Hvorvidt rektor har vært i stand til å tilpasse nye innovasjoner i forhold til det pågående implementeringsarbeidet har vært avgjørende for det videre arbeidet med implementering av Connect Oslo. En av rektorene uttrykte at hun prøvde å finne en fellesnevner for det arbeidet som har pågått og det nye innovasjonsarbeidet. Fullan (2005) mener at sustainability i et endringsarbeid forutsetter at man klarer å videreutvikle endringsarbeidet samtidig som man innoverer nye program. Dette synes imidlertid å ha vært en utfordring for prosjektet Connect Oslo på tre av skolene.

Etter som tiden har gått fra initieringen, så synes det som at intensiteten av implementeringsarbeidet har avtatt på tre av skolene. Rektors rolle som problemløser har vært sentral i det videre implementeringsarbeidet når det har oppstått misnøye og ulike hindringer. Rosenholtz (1989) poengterer den betydning rektor har i forhold til å gi støtte til lærerne. Ifølge tidligere teori så har rektors rolle en avgjørende betydning i et innovasjonsarbeid (Fullan 2001; Reeves et al., 2001). Min undersøkelse gjort på fire skoler støtter dette.

## Referanser:

- Arfwedson, G. (1984) *Hvorfor skoler er forskjellige?* Oslo. Tanum-Nordli
- Agyris, C. (1964). *Integrating competence and organizational effectiveness*. Homewood, ILL. Irwin
- Agyris, C & Schön, D. (1978) *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Aubert, V. (1979) *Sosiologi I, Sosialt samspill*. Drammen. Universitetsforlaget.
- Berman, P. & McLaughlin, M. (1977). *Federal Programs supporting educational change*. Vol. VIII. *Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica. CA: Rand Cooperation.
- Bolman, L.G. og Deal, T.E (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Fransisco. Jossey-Bass.
- Bolman, L.G & Deal, T.E. (1991) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Gjøvik. Ad Notam Gyldendal.
- Bryk, A., Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S. & Easton, J. (1998). *Charting Chicago school reform*. Boulder, CO. Westview Press.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Charters, W., & Jones, J. (1973). *On the neglect of the independent variable in program evaluation*. Unpublished paper. Eugene: University of Oregon.
- Clark, D., Lotto, S., & Astuto, T. (1984). Effective school and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68.
- Cox, P.L. (1983a). *Inside-out and outside-in: Configurations of assistance and their impact on school improvement efforts*. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting.
- Crandall, D., and associates. (1982). *People, policies and practice: Examining the chain of school improvement*. (Vols. 1-1). Andover, MA. The Network.
- Cuban, L. (1999). How school change reforms: Redefining reform success and failure. *Teacher College Record*, 99(3), 453-477.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1978). *Limits to educational change*. London. McMillan

- Dalin, P. (1991) *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1994) *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo. Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. London & Philadelphia. Open University Press.
- Deal, T.E. & Kennedy, A. (1983), *Corporate Cultures*, Reading, Massachusetts. Addison-Wesley.
- Donaldson, G. A. (2001), *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teacher College Press.
- Egidius, H. (2002) *Psykologisk leksikon*. Oslo. Aschehoug.
- Ertesvåg, S.K. Rapport fra gjennomføring og evaluering av pilotprosjektet skoleåret 2003-03. Stavanger, SAF.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A., & Weissberg, R.P. (2003). Implementation sustainability and scaling up of social emotional and academic interventions in public schools. *School Psychology Review*, 3, 303-319.
- Elmore, R. & Burnley, D. (1999). Investing in teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.) *Teaching as the learning profession* (s.236-291). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Etzioni, A. (1984) *Moderne organisasjoner*. Oslo. Tanum-Norli.
- Fink, D. (1997) *The Attrition of Change*, unpublished doctoral thesis, Milton Keynes: Open University
- Fink, D and Stoll, L. (1998) Educational change: easier said than done. *International Handbook of Educational Change*, Leuven: Kluwer.
- Firestone, W. (1989). Using reform: Conceptualizing district Initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, II(2), 151-64.
- Freytag W.R. (1990). Organizational Culture In Murphy KR & Saal FE (eds.) *Psycology in organizations: Inegrating science and practice*, Hildale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2<sup>nd</sup> ed). London: Cassell
- Fullan (1992b). Visions that blind. *Educational Leadership*, February, 19-22.
- Fullan (1992a). *Successful School Improvement. The implementation Perspective and Beyond*. Buckingham Philadelphia. Open University Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces; The sequel*. Philadelphia: Falmer Press/Taylor&Francis Inc.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3<sup>rd</sup> ed). New York. Teacher college Press.



- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability*. California. Corwin Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Toronto, Canada. Elementary Teachers Federation of Ontario.
- Giddens, A. (2006) *Sociology*, Cambridge, Polity Press.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Gaczyk, P.A., & Zins, J.E. (2001). *A conceptual model of implementation for school-based prevention interventions: Implications for research, practice and policy*: Draft copy
- Grønmo, S. (1982,2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S (2001) *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo. Gyldendal Forlag AS
- Hall, G.E & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany: State University of New York Press
- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (Eds). (1994). *Development planning for school improvement*. London. Cassell.
- Hargreaves, D.H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (in press). *Sustainable leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Helgeland, G. (2001) *Opplæringslova, Kommentartutgave*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (1974) *I forskningens lys. "Om ulikhetens reproduksjon"*. Oslo. Mortensen.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (Eds.) *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. ( 30-50). London. Cassell.
- Hopkins, D. and Reynolds, D. (2001). *The past, present and future of school improvement, towards the third age*. London. British Educational Research Journal
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994) *School improvement in an Era of Change*. London. Castell.
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York. Plenum Press.
- Jacobsen, D.I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D.I og Thorsvik, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer - innføring i organisasjon & ledelse*. Bergen. Fagboklaget.

- Jones, J. (2005) *Management Skills in Schools. A Resource for School Leaders*. London. Paul Chapman Publishing.
- Kotter J.P. (1988) *The Leadership Factor Harvard Business School*. New York. The Free Press.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal.
- Larsen, T. (2005) *Evaluating principals' and teachers' implementation of Second Step*. Doktorgradsavhandling UiB. Bergen.
- Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions in school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Louis, K. & Miles, M.B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York. Teachers College Press.
- Marnburg, E. (2001) *Den selvutviklende virksomhet. Idepilarer i lærende organisasjoner* Gjøvik, Gyldendal Norsk Forlag.
- Marris, P. *Loss and change*. New York. Anchor Press/Doubleday.
- Martin, M & Willower, D. (1981). The managerial behaviour of high schools principals. *Educational Administration Quarterly*. 17(1), 69-90.
- Metz, M. (1991) *Real school : a universal drama amid disparate experience*. In D. Michael and M. Griesta (eds). London. Falmer Press.
- Mayo, E. (1949). *Organization Theory*. London. Penguin Education.
- Mc Gregor, D. (1969). *The human side of enterprise*. New York. McGraw-Hill.
- Midthassel, U.V. (1994). *Spesialpedagogisk arbeid i videregående skole*. Stavanger. SLH.
- Midthassel, U.V. (2000). *Teacher Involvement in schools development activity. A study of teachers in Norwegian compulsory schools*. Doctoral Thesis. UiB. Bergen.
- Midthassel, U.V. (2003). *Perspektiver på skolen som organisasjon*. Stavanger, SAF.
- Midthassel, U.V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relation to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456.
- Midthassel, U.V., Bru, E. & Idsøe, T. (2000). The Principal's Role in Promoting School Development Activity in Norwegian Compulsory Schools. *School Leadership & Management*, 20 (2), 247-260.

- Midthassel, U.V., & Bru, E. (2001). Predictors and Gains of Teacher Involvement in an Improvement Project on Classroom Management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229-242.
- Midthassel, U.V. og Etresvåg, S.K. (submitted). *Schools Implementing Zero*. Stavanger, Senter for Atferdsforskning.
- Miles, M. (1987). *Practical guidelines for school administrators: How to get there*. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting.
- Mintzberg, H. (1979, 1989). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Myhre, R. (1988) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Drammen. Gyldendal Norsk Forlag
- Møller, J. (2004) *Lederidentiteter i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1996). *Lære å (og) lede. Dilemmaer i skolehvdagen*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Nadler, D.A. (1987) *The Effective Management of Organizational Change*, i J.W. Lorsch (red). *Handbook of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Newmann, F., King, B. & Youngs, P. (2000) *Professional development that addresses school capacity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Nguni S., Slegers, P., Denessen, E. (2006) Transformational and Transactional Leadership Effects. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177
- Oftedal Telhaug, A. (1992). *Norsk og internasjonal skoleutvikling*. Oslo. Notam Gyldendal.
- O'More, A.M. og Minton, S.J. (2001). *Tackling violence in Schools in Norway: A broad approach*. [www.gld.ac.uk/connect/evaluationnorway.html](http://www.gld.ac.uk/connect/evaluationnorway.html)
- Prosser, J. (1999). *School culture*. London. SAGE Publication.
- Repstad, P. (2002). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo. Universitetsopplaget.
- Reynolds, D., & Teddlie, C., w.H.D and Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness and Research* (206-231). London and NY. Falmer Press.
- Reeves, J., McCall, J., & Mac Gilchrist, B. (2001). Change leadership: Planning, conceptualization and perception. In J. Macbeath & P. Mortimore (eds.), *Improving School Effectiveness*. Buckingham. Open University Press.

- Roland, E., Bjørnsen, G. og Mant, G. (2003). *Taking back adult control. A report from Norway*. I: Smith, P.K. (red.) *Violence in Schools*. London & New York. Routledge., 200-215.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective Schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*. 93(3), 352-88.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers Workplace*. Columbia University, NY. Teacher College.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London. Open Books.
- Rørvik, K.A. (1998) *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved århundreskiftet*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1994) *Key Characteristics of Effective Schools*. London. Ofsted.
- Sarason, S. (1980) *Skolekologi, om skolans kultur och förändringens problem*. Stockholm, Wahlström & Widstrand.
- Sarason, S.B. (1971, 1996) *The Culture of the School and the Problem of Change*. New York & London. Teacher College Press.
- Senge, P.M. (1999) *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Otta. Egmont Hjemmet Bokforlag.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *The principal ship: A reflective practice perspective (2nd ed)*. Boston. Allyn & Bacon.
- Schein, E. (1986.) *Organisasjonskultur og ledelse: er kulturendringer mulig?* Oslo: Mercuri media forlag.
- Schein, E.H. (1992, 1997) *Organizational culture and Leadership, 2<sup>nd</sup> ed*. San Fransisco, Jossey-Bass Publicier.
- Schutz, W. (1967) *Joy: expanding human awareness*. New York. Growe.
- Short, P.M. & Greer, J.T. (1997). *Leadership in empowered schools. Themes from Innovative efforts*. Columbus, Ohio. Prentice Hall.
- Skinner, B.F. (1961). A case history in scientific method. I: B.F. Skinner (red.), *Cumulative Record* (s.76-99). New York. Methuen.
- Skogen, K. & Sørli, M.A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skogen, K., Nes, K. Og Strøstad, M. (2003) *Reform 97 og inkluderingsideen*. Synteserapport. Oslo. Norsk forskningsråd.

- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Stoll, L. (1998). *Supporting school improvement*. Paper presented at the First Follow-up Conference on the OECD activity 'Combating failure at School', Christchurch, New Zealand.
- Stoll, L. and Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham. Open University Press.
- Stålhammer, B. (1991) *Målstyrt lederskap i skolan*. Göteborg, Forlagshuset Gothia
- Stålsett, U. (2000) *Ledelse av skoleutvikling*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.
- Tangerud, H. (1980) *Mønsterplanen I søkelyset*. Oslo. Universitetsforlaget
- Teddlie, C., Kirby, P.C., & Stringfield, S. (1989). *Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom*. American Journal of Education, 97, s.221-236
- Trider, D., & Leithwood, K. (1988). *Influences on principal's practises*. Curriculum inquiry, 18(3), s.289-311
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord, SEEK A/S
- Wadel, C. (1988) *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Flekkefjord. SEEK Forlag
- Wan, E. (2005) *Teacher empowerment: Concepts, strategies and implications for schools in Hong Kong*. Teachers College Record
- Zielinski, A. & Hoy, W.L. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.
- [www.odin.dep.no/ufd](http://www.odin.dep.no/ufd): Kunnskapsløftet 2006,  
Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. (1997) Oslo, KUF (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet)
- [www.oslo.kommune.no](http://www.oslo.kommune.no)      Connect Oslo



VEDLEGG

..... skole  
v/ Rektor

## **UNDERSØKELSE I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE OM SKOLELEDERS ROLLE I PROSJEKTET CONNECT OSLO.**

I forbindelse med min Mastergrad i spesialpedagogikk ved UiS skriver jeg en oppgave om skoleleders rolle i innovasjonsarbeid. Derfor ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse ved fire skoler i Oslo som deltar i Connect. Denne undersøkelsen har som primært formål å undersøke rektors rolle i gjennomføringen av Connect Oslo ved sin skole.

Undersøkelsen består av intervju med rektor ved fire skoler. Intervjuet vil fokusere på hvordan rektor opplever sin rolle som leder i dette spesielle prosjektet, og hva rektor gjør for å bidra til implementering av Connect.

Utvalget er gjort med hensyn til å få dekket både barne- og ungdomsskole, samt geografisk spredning. For øvrig kan jeg opplyse at jeg deltok på forankringsdagen som ble holdt for disse skolene og har min veileder ved Senter for atferdsforskning.

Jeg ber vennligst om tillatelse til å gjøre en undersøkelse ved din skole. Det innebærer et intervju med deg som rektor. Intervjuet vil ta inntil en time. Jeg ønsker å gjøre intervjuet i løpet av mars.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke bli tatt opp noen personlige opplysninger som kan spores tilbake til intervjuobjektet. Jeg håper på positiv respons på denne henvendelsen og håper på positivt svar til min e-postadresse: [rosiean@online.no](mailto:rosiean@online.no)

Min veileder på prosjektet er Dr.philos. Unni Vere Midthassel, Senter for Atferdsforskning. ([unni.midthassel@uis.no/51832918](mailto:unni.midthassel@uis.no/51832918))

Vennlig hilsen

---

Rosie Grødem Andersen  
Student UiS

e-post: [rosiean@online.no](mailto:rosiean@online.no)  
Tlf privat: 51617274/91739938



Oslo Kommune  
Utdanningsetaten  
v/ Direktør Astrid Søgner  
Pb 6127 Etterstad, 0602 Oslo

09.02.2005  
Kråkeberget 2  
4330 Ålgård

## **UNDERSØKELSE I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE OM SKOLELEDERS ROLLE I PROSJEKTET CONNECT OSLO.**

I forbindelse med min Mastergrad i spesialpedagogikk ved UiS skriver jeg en oppgave om skoleleders rolle i innovasjonsarbeid. Derfor ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse ved fire skoler som deltar i Connect. Denne undersøkelsen har som primært formål å undersøke rektors rolle i gjennomføringen av Connect Oslo ved sin skole.

Undersøkelsen består av intervju med rektor ved fire skoler. Intervjuet vil fokusere på hvordan hun/han opplever sin rolle som leder i dette spesielle prosjektet, og hva rektor gjør for å bidra til implementering av Connect.

Jeg ønsker fortrinnsvis å få kontakt med rektor ved:

---

Utvalget er gjort med hensyn til å få dekket både barne- og ungdomsskole, samt øst- og vestkant. For øvrig kan jeg opplyse at jeg deltok på forankringsdagen som ble holdt for disse skolene og har min veileder ved Senter for atferdsforskning.

Jeg ber vennligst om tillatelse til å kontakte aktuelle skoler, og håper på en positiv respons. Jeg håper på et raskt svar til min e-postadresse: [rosiean@online.no](mailto:rosiean@online.no)

Min veileder på prosjektet er Dr.philos. Unni Vere Midthassel, Senter for Atferdsforskning. ([unni.midthassel@uis.no/51832918](mailto:unni.midthassel@uis.no/51832918))

Vennlig hilsen

---

Rosie Grødem Andersen  
Student UiS

e-post: [rosiean@online.no](mailto:rosiean@online.no)  
Tlf privat: 51617274  
Mobil: 91739938

## Intervjuguide:

### 1. Introduksjon

- \* Takk for velvilje
- \* Formålet med intervjuet
- \* Opplegget for intervju
- \* Bruk av diktafon- hvorfor
- \* Sikring av anonymitet
- \* Intervjuguide som utgangspunkt, men også utfyllende spørsmål/åpen samtale

### 2. Informasjon om skolen

Type skole: Barnetrinn/ungdomstrinn  
Beliggenhet:  
Elevtall:  
Dato:  
Klokkeslett:

### 3. Bakgrunnsinformasjon om rektor:

Tallet på år i denne funksjonen:  
Tallet på år ved skolen:  
Tidligere praksis i skoleverket:  
Annen yrkeserfaring:  
Utdanning:

### 4. Intro/oppvarmingsspørsmål. (minidisk settes på)

a) Hvordan kan man merke at dere er en Connect-skole?

b) Fortell litt om noe tiltak skolen har satt i verk nå i høst/vinter i Connect og som du synes er vellykket?

### 5. Hva var din rolle/funksjon i oppstarten av programmet?

Da tenker jeg på de første månedene etter at dere hadde bestemt dere for å være med, i perioden etter forankringsdagen og før første kursdag.

- a) Når du nå tenker tilbake til tiden før selve arbeidet med Connect startet, kan du huske hva som gjorde at dere bestemte dere for å være med?
- b) Hvem var det som bestemte det og hvordan ble de ansatte informert eller tatt med på råd?
- c) Kan du huske hvordan de ansatte reagerte da Connect først ble foreslått?
- d) Hva tenkte du da? Hva gjorde du?

## 6. Klarhet i oppstarten av programmet?

- a) Hvis du nå igjen tenker tilbake til tiden før den første kursdagen for lærerne. Hadde du et klart bilde av hva Connect skulle være på din skole?
- b) Hva betydde forankringsdagen for at du skulle få et klarere bilde?
- c) Kan du huske hvordan du forberedte de ansatte på Connect etter forankringsdagen?

## 7. Hva så du på som spesielt vanskelig/lett for din skole i oppstartperioden?

- a) Kan du huske om det var noe ved dette prosjektet som gjorde at du i starten av prosjektet tenkte "Dette blir vanskelig her hos oss"?
- b) Hvorfor tenkte du det?
- c) Kan du huske om det var noe ved dette prosjektet som gjorde at du i starten av prosjektet tenkte "Dette blir lett å få til her hos oss"?
- d) Hvorfor tenkte du det?

Er det noe annet du vil fortelle fra oppstarten av Connect ved din skole?

## 8. Hva er din rolle/funksjon i gjennomføringen av programmet?

### Organisering

- a) Hvordan har arbeidet med Connect blitt organisert her hos dere?
- b) Er det mulig å si hvor mye tid som har blitt avsatt?
- c) Er kollegaveiledningsgrupper i gang hos dere?
  - a. Hvordan er de organisert?
  - b. Har du noen rolle i organiseringen av gruppene?

d) Hvordan ble ressursgruppa satt sammen ved din skole?

e) Hvordan har arbeidsmåtene vært innen ressursgruppa?

- hva gjør ressursgruppa

- organisering

- Hva er din rolle i ressursgruppa?

### Ansvar og oppfølging

a) Kan du si noe om hvordan dere har arbeidet og arbeider med Connect ved din skole?

- i personalet

- overfor elevene

- overfor foreldrene

- Hva har vært din rolle?

b) Har dere arbeidet videre med fagstoffet som har blitt presentert på kursdagene i etterkant? I tilfelle hvordan?

c) Hvordan har dere tatt dette inn i det daglige arbeidet ved skolen? (fra kurs til kollektiv strategi?)

d) Dersom arbeidet i ConnectOslo ikke blir fulgt opp, hvilke tiltak setter du inn da?

e) Hvordan holder du oppe motivasjonen og driven for arbeidet med ConnectOslo?

**9. Rektors rolle og opplevelse av arbeidet.**

a) Hvordan synliggjør du som leder at ConnectOslo har en betydning for skolens virke?

b) Hvordan opplever du din rolle i arbeidet med ConnectOslo?

c) Hvordan opplever du at det er å engasjere personalet i Connectarbeidet?

d) Er det noe i dette arbeidet som du opplever problematisk i dette arbeidet, sett fra ditt ståsted som rektor?

**10. Faktorer som hemmer eller vanskeliggjør arbeidet med Connect.**

a) Hvilke forhold her ved skolen hemmer/vanskeliggjør arbeidet med Connect?

**11. Faktorer som fremmer arbeidet i Connect.**

a) Hvilke forhold her ved skolen bidrar til å gjøre arbeidet med Connect lettere?

**12. Avslutning.**

a) Er det tilslutt noe annet du ønsker å fortelle om arbeidet med Connect ut fra ditt ståsted som rektor?

Takk for at du deltok i dette intervjuet.

# Meldeskjema

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt  
(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post,  
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Personvernombudet for forskning  
Hans Holmboes gate 22  
5007 BERGEN

personvernombudet@nsd.uib.no / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

Vennligst les veiledning bakerst

<b>1. BEHANDLINGSANSVARLIG</b>			
Institusjon: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, instituttleder Rune Giske		Dato for innsending: 04.02.2005	
Adresse Hagbard Lines Hus		Postnr.: 4034	Poststed: Stavanger
<b>2. DAGLIG ANSVAR</b>			
Navn (fornavn - etternavn): Unni Vere Midthassel, veileder			
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt): Senter for Atferdsforskning		Stilling/grad: Dr.polit.	
Adresse – arbeidssted: Aglendsmyra 7		Postnr.: 4001	Poststed: Stavanger
Telefon: 51832900	Telefaks:	Mobil:	E-postadresse: unni.midthassel@uis.no
<b>3. VED STUDENTPROSJEKT</b>			
Navn (fornavn - etternavn) på studenten: Rosie Grødem Andersen			
Studiested (avdeling/seksjon/institutt/institusjon): UiS, Det humanistiske fakultet, avd. for spesialpedagogikk		Grad: Cand.polit.	
Adresse – privat: Kråkeberget 2		Postnr.: 4330	Poststed: Ålgård
Telefon: 51617274	Telefaks:	Mobil: 91739938	E-postadresse: rosiean@online.no
<b>4. PROSJEKTTITTEL</b>			
Skoleleders rolle i et innovasjonprosjekt.			
<b>5. FORMÅL MED PROSJEKTET</b>			

Jeg ønsker å gjøre en undersøkelse av rektors rolle i et innovasjonsprosjekt. Prosjektet Connect gjennomføres i Skoleetaten i Oslo kommune. Faglig utforming av prosjektet er gjort ved Senter for Atferdsforskning i Stavanger.

Mitt arbeid har som formål å undersøke gjennomføringsevne av prosjektet ved fire utvalgte skoler. Rektors rolle er identifisert som sentral for å oppnå vellykket implementering. I min kartlegging ønsker jeg å benytte intervju med rektor på hver skole. En intervjuguide er utarbeidet til dette formål.

## 6. PROSJEKTPERIODE

Planlagt start for datainnsamlingen (15.03.2005):

Planlagt prosjektslutt (31.12.2005):

## 7. UTVALGSBESKRIVELSE

*Dersom flere utvalg inngår i undersøkelsen, gi en beskrivelse av hvert utvalg for seg.*

<i>Beskrivelse</i> <i>Gi en kort beskrivelse av utvalget.</i>	2 barneskoler 2 ungdomsskoler
<i>Rekruttering og trekking</i> <i>Oppgi hvor utvalget rekrutteres eller trekkes fra og hvem som foretar rekrutteringen eller trekkingen.</i>	Prosjektet Connect gjennomføres i Oslo Kommune . Utvalget må derfor hentes herfra.  Utvalget trekkes fra 14 skoler som deltar i prosjektet. Både barne- og ungdomsskoler skal være representert i utvalget som trekkes. Skolene skal være fra ulike bydeler. Det er studenten som er ansvarlig for trekking. Etter at skoleetaten har gitt tillate å kontakte skolene så vil rektorene ved de utvalgte skolene bli kontaktet og dersom de gir sitt samtykke, vil de være med i utvalget.
<i>Førstegangskontakt</i> <i>Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.</i>	Rosie G. Andersen(student)  Skriftlig henvendelse fra student til rektor med forepørsel om deltakelse etter at skoleetaten har gitt tillatelse til å gjennomføre studien.
<i>Inngår det personer under 18 år eller andre umyndige i utvalget?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Nei

## 8. INFORMASJON OG SAMTYKKE *Vennligst se sjekkliste i veiledning.*

<i>Oppgi hvordan informasjon til utvalget gis.</i>	Via e-mail
<i>Dersom informasjonen gis skriftlig, legg ved informasjonsskriv (eventuelt utkast).</i> <i>Dersom det gis muntlig informasjon, beskriv hva det informeres om.</i>	

Innhentes det samtykke fra den registrerte?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Legg ved eventuell samtykkeerklæring	Hvordan innhentes samtykke fra den registrerte? De aktuelle rektorene viser sitt samtykke ved å respondere positivt på mailhenvendelsene.
	<input type="checkbox"/> Nei	Beskriv hvorfor samtykke ikke kan innhentes. Gi en redegjørelse for hvorfor det er nødvendig å gjennomføre prosjektet.

## 9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER

*Dersom flere utvalg inngår i undersøkelsen, gi en beskrivelse av metodebruk for hvert enkelt utvalg*

<i>Gi en kort beskrivelse av alle metoder og datakilder som brukes i datainnsamlingen.</i>	Personlig intervju med rektor ved hver av de fire utvalgte skolene. Intervjuguide er utarbeidet. Jeg ønsker å benytte minidisk under intervjuene. Etter transkribering blir alle opptak slettet. Personligeopplysninger om rektor (antall år i tjeneste, tidligere erfaring, faglig bakgrunn) vil ikke bli tatt opp på bånd, men n papir.
--	---

## 10. DATAMATERIALETS INNHOLD

<i>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registreringsskjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</i>	Intervjuet vil følge denne hovedstrukturen: 1. Introduksjon (formål med intervju, bakgrunn for valg av denne skole) 2. Innhenting av informasjon av skolen (antall elever, trinn) 3. Rektors bakgrunn (antall år i tjeneste, tidligere erfaring, faglig bakgrunn) 4. Rektors rolle i initiering ( motivasjon, eierskap,interesse) 5. Rektors rolle i implementeringen (motivere medarbeidere, kommunisere, oppfølging av prosjekt) 6.
<i>Behandles det sensitive personopplysninger?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Nei Eventuelle merknader:
<i>Behandles det opplysninger om tredjeperson?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Nei Eventuelle merknader:

## 11. INFORMASJONSSIKKERHET

<i>Merk av identifikasjonsopplysninger</i>	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserbare opplysninger	Oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
	<input checked="" type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserbare opplysninger	Oppgi hvilke: Hverken rektors navn eller skolens navn vil bli gjengitt. Gjenn opplysninger som elevtall, bydel kan det være mulig å utlede skoler som er med i undersøkelsen.
<i>Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte personidentifiserbare opplysninger (navn, 11-sifret fødselsnummer) registreres.</i>	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserbare opplysninger (spesifiser hvilke ovenfor) erstattes med et referansenummer som viser til manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.	



	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserbare opplysninger registreres sammen med det øvrige materialet.	Begrunnelse:
	<input type="checkbox"/> Annet:	
<i>Hvordan skal datamaterialet registreres, oppbevares og bearbejdes? Sett gjerne flere kryss.</i>	<input type="checkbox"/> Isolert pc <input type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem <input checked="" type="checkbox"/> Pc tilknyttet Internett	<input checked="" type="checkbox"/> Digitalt lyd/bildeopptak <input type="checkbox"/> Analogt lyd/bildeopptak <input checked="" type="checkbox"/> Manuelt kartotek <input type="checkbox"/> Annet:
<i>Vil personopplysningene bli utlevert til andre?</i>	<input type="checkbox"/> Ja Til hvem? <input checked="" type="checkbox"/> Nei	
<i>Sikkerhetstiltak</i>	Utføres behandlingen i henhold til sikkerhetsbestemmelsene i personopplysningsforskriften?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/>
	Er risikovurdering foretatt?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/>
	Overføres personopplysningene i eksternt datanett (f.eks. Internett)?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/>
<b>12. LAGRING ETTER PROSJEKTSLOTT</b>		
<i>Hvordan skal datamaterialet oppbevares etter prosjektavslutning?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Begrunnelse:	
	Hvor skal datamaterialet lagres? Resultatene av undersøkelsen vil bli presentert som en del av hovedfagsoppgaven.	
<b>13. SPESIELLE TILLATELSER</b>		
<i>Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tillatelse fra:
<i>Er prosjektet fremleggelsespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding.
<b>14. FINANSIERING</b>		
<i>Dersom prosjektet mottar finansiering, før opp den/de institusjoner som finansierer prosjektet (Forskningsrådet/område, departement, organisasjon e.l.).</i>		
<b>15. TILLEGGSOPPLYSNINGER</b>		

--

**16. ANTALL VEDLEGG**

<i>Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.</i>	Ingen
---	-------