

Kurt Henriksen

”I oppmerksomheten ligger kuren”

En evaluering av målretta utviklingstiltak i den videregående skolen i Nordland fylkeskommune, sett opp mot teorier om skoleutvikling, endring og omstilling.

Master i skoleledelse

NTNU 2010

INNHOLDSFORTEGNELSE

Forord

Sammendrag

1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn.....	1
1.2. Begrunnelse for problemstilling	1
1.3. Hvordan forankrer, iverksetter og evaluerer skoleledelsen sentralt initierte utviklingstiltak knyttet til frafall og høyere karakternivå i Nordland?	3
1.4. Tidligere forskning.....	3
1.5. Masteroppgavens oppbygning	4
2. Teori	5
2.1. Teoretisk forankring.....	5
2.1.1. Styringssignaler i prosjektene i Nordland fylkeskommune mellom 2000 – 2009. Sammenhengen mellom utviklingstiltak og skolens visjoner og mål	5
2.1.2. Teorier om forankring og eierskap til utviklingstiltaket i organisasjonen/skolen	7
2.1.2.1. Teorier om skoleutvikling og ulike styringsmodeller for utviklingstiltak	7
2.1.2.2. Teoretiske synspunkter på forankring	9
2.1.3. Teorier i forhold til kollektiv skolekultur og kultur for endring.....	10
2.1.4. Teorier om evaluering av utviklingstiltakene og ivaretagelse av kunnskap..	14
3. Metode.....	15
3.1. Tilnærming.....	15
3.2. Kvalitativ forskning og det kvalitative forskningsintervju	16
3.3. Utvalget og valg av informanter	17
3.3.1. Intervjuguide.....	18
3.3.2. Gjennomføring av intervjuene.....	19
3.4. Etikk.....	20

3.5.	Metodisk begrensning	21
3.6.	Transkribering.....	21
3.7.	Analyse og valg av analyseredskap	22
3.8.	Verifisering	23
3.8.1.	Reliabilitet	23
3.8.2.	Validitet	24
3.8.3.	Generalisering.....	24
4.	Empiri.....	25
4.1.	Har skolen gjennomført tiltak i tråd med de målsettingene som jeg henviser til? 25	
4.1.1.	Frafallet.....	25
4.1.2.	Det faglige nivået.....	25
4.2.	Hvordan mener du skoleledelsen har gjennomført utviklingsarbeidet?	26
4.2.1.	Godt resultat	26
4.2.2.	Ingen endring	27
4.2.3.	Dårlig resultat	28
4.2.4.	Respondentenes vurderinger av forankring og eierskap til prosjektet	28
4.2.4.1.	Forankring	28
4.2.4.2.	Ikke forankring.....	29
4.2.4.3.	Har eierskap til prosjektet	29
4.2.4.4.	Har ikke eierskap til prosjektet.....	29
4.2.5.	Informantene sine vurderinger av hvordan utviklingsarbeidene er blitt gjennomført	30
4.2.5.1.	Følger en modell.....	30
4.2.5.2.	Følger ingen bestemt modell	30
4.2.6.	Vurderinger av kulturens betydning for endring og omstilling i organisasjonen.....	30
4.2.7.	Sammenhengen mellom utviklingstiltakene og skolens visjon og mål for øvrig.....	31

4.2.8. Informantenes vurderinger av utviklingstiltakene i forhold til strategiene ”top – down” og ”bottom –up”	32
4.3. Evaluering av utviklingsprosjektene	32
5. Drøfting	34
5.1. Har skolene gjennomført tiltak i tråd med de målsettingene som skoleeier krever?.....	34
5.1.1. Frafall.....	34
5.1.2. Faglig nivå	36
5.1.3. Utviklingstiltak i relasjon til visjon og mål	37
5.2. Forankring og eierskap til utviklingstiltaket i organisasjonen/skolen	40
5.3. Skoleutvikling og ulike styringsmodeller for utviklingstiltak	41
5.4. Kollektiv skolekultur og kultur for endring	42
5.5. Evaluering av utviklingstiltakene og ivaretagelse av kunnskap	44
5.6. Ideer til videre forskning	45
5.6.1. Etterrefleksjon	47
6. Oppsummering	49
Litteraturliste:	51
Vedlegg.....	53
Vedlegg 1. Brev til utdanningssjefen i Nordland med forespørsel om å gjennomføre intervju.	
Vedlegg 2. Brev til informantene.	
Vedlegg 3. Intervjuguide.	
Vedlegg 4. Meldeskjema til Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.	

Forord.

Grunnen til at jeg startet med studiet i skoleledelse var at jeg som rektor ved Vefsn videregående skole, sammen med resten av ledergruppa, vedtok at vi skulle styrke vår egen kompetanse innenfor ledelse. Vi så på flere alternativer og valgene ble noe forskjellig. De fleste av oss valgte NTNU siden de hadde samarbeid med Høgskolen i Bodø hvor noen av oss hadde tatt første del av utdanningen.

Studiet har på alle måter vært lærerikt og gitt meg ny kunnskap om skolen generelt og skoleledelse spesielt. Forholdet til og forståelsen av relevant forskning er blitt mye bedre. Mange gode forelesere og spennende samtaler med medstudenter har gitt meg ideer til nye utviklingstiltak.

Min veileder Ole Meier Kjerkol har vært en tålmodig og god hjelper. Tusen takk. Din veiledning har vært viktig for å skape motivasjon og fremdrift i mitt arbeid.

Jeg vil takke mine informanter som velvillig har stilt opp. Innholdet i empirien ga meg tanker om nye problemstillinger som jeg tror ville vært både nyttig og spennende for framtidige masterstudenter å ta tak i.

Takk til ledergruppa og de ansatte ved Vefsn videregående skole som gjennom mange år har gitt meg støtte og inspirasjon. Dere har vist hvordan gode kollektive prosesser kan gi resultatforbedring. Nordland Fylkeskommune ved utdanningssjef Jorulf Haugen som har gitt meg anledning til å gjennomføre studiet, og ikke minst min trofaste følgesvenn Geir som fullfører studiet sammen med meg.

Til slutt en takk til min familie Hilde, Berit, Ingrid og Vegard som har oppmuntret meg og vist forståelse i en hektisk tid for oss alle.

Mosjøen, juni 2010

Kurt Henriksen

Sammendrag

Problemstillingen min er følgende. Hvordan forankrer, iverksetter og evaluerer skoleledelsen sentralt initierte utviklingstiltak knyttet til frafall og høyere karakternivå i Nordland?

- Hvordan vurderer skoleledere måloppnåelsen?
- Hvordan vurderer skoleledere gjennomføringen av utviklingsarbeidet og hvordan sammenfaller dette med teorier om endring og omstilling?
- Hvordan vurderer skoleledere evalueringen av endrings- og omstillingsprosessen?

Som jeg nevnte innledningsvis har problemstillingen vokst fram som et resultat av forundring over at de videregående skolene i Nordland tilsynelatende ikke har fått resultatforbedring til tross for gjennomførte utviklingsarbeid over flere år. Ut fra egen erfaring og med bakgrunn i relevant teori har jeg snakket med 11 skoleledere for å få et bilde av om det er sider ved gjennomføringen av et utviklingsarbeid som kan gi bedre forutsetninger for å lykkes i fremtiden.

Jeg har brukt kvalitativ metode for å få en best mulig dialog og forståelse for hvordan skoleledere på flere nivå opplever egen deltakelse i utviklingsarbeid ved ulike skoler i Nordland. Materialet er samlet inn innenfor samme periode etter avtale med informantene.

Resultatene viser at alle skolene har gjennomført tiltak ut fra målsetting gitt av skoleeier Nordland fylkeskommune. Skoleledere som har hatt fokus på helheten, skapt gode samarbeidsarena, lagt til rette for kompetanseheving og involvert ansatte og elever i utvikling og gjennomføring av utviklingstiltakene, mener de har fått til et godt resultat.

Gode relasjoner mellom ledelse og ansatte er viktig, og det er viktig at ledelsen på skolene ser kulturforskjellene som kan ligge i sammenslåtte skoler. Her må skolelederne ta et spesielt ansvar og synliggjøre felles normer, verdier og holdninger. De må være gode rollemodeller for sine ansatte.

Skolelederne viste til at tiltakene de hadde ledet, ofte var en videreføring av eksisterende utviklingsarbeid. Her må skolene være oppmerksom. Gammel vane er vond å vende heter

det. Skolelederne må passe seg slik at ikke dette kun fører til enkeltkretslæring. Skolene må bli flinkere til å bryte innarbeidede handlingsmønstre for å skape større endringer.

Jeg konkluderer med at oppmerksomheten en gir de ulike fasene i et utviklingsarbeid og ikke minst lederens evne til å få til kollektive prosesser til å fungere, er helt avgjørende for om en skole skal få forbedret resultat. Skoleledelsen er prosessleder og ansvarlig for den viktige oppgaven med å skape eierskap i egen organisasjon, og legge til rette for at alle ledd har samme forståelse av hva målet med tiltaket er. Det kan virke som om gode utviklingstiltak drukner i andre store påtrengende oppgaver som for eksempel skolesammenslåing, dermed får ikke utviklingstiltakene den oppmerksomhet de fortjener.

I min vurdering av empiri registrerte jeg at, uansett om skolene mente de hadde lyktes eller mislyktes med tiltakene, var de oppmerksom på hva som skulle til for å lykkes. Som i skolen for øvrig, er god planlegging og tydelig fokus underveis i tiltaket, viktig. At en tenker ut en strategi for gjennomføring, har et sterkt fokus på å takle avgjørende hendelser underveis og at trykket i arbeidet opprettholdes. Derav oppgavens tittel, ”I oppmerksomheten ligger kuren”.

1. Innledning

1.1. Bakgrunn

Etter mange år i skolen både som lærer, rektor og fagforeningsleder på lokalt og nasjonalt nivå har jeg sett hvordan kravene til skolen har blitt endret. Skolen har tradisjonelt vært ensbetydende med lokalsamfunnets kunnskapsarbeidsplass. I de senere år har endringer i arbeidsmarkedet og bevisstheten rundt betydningen av kunnskap, ført til at skolen ikke lenger er alene om å forvalte kunnskap. Dette har medført at foreldre med høg kompetanse og interesse for at barna skal lykkes i større grad legger press på skolen. I tillegg har overnasjonale trender ført til at nye politiske styringsverktøy og tenking er tatt i bruk, spesielt i offentlig sektor. New public management har bidratt til at også det offentlige har fått et større fokus på sammenhengen mellom kostnad og resultat. Skolens idealistiske og ideologiske profesjonalitet har blitt utfordret og ”konsernet” skolenorge sliter med å innfri kravene. Det settes stadig i gang nye utviklingsprosjekt, uten at disse fører til synlige forandringer enn si forbedringer. Jeg har undret meg over at så mange skoler i Nordland driver utviklingsarbeid, uten å nå målsettingene for prosjektene som gjennomføres.

1.2. Begrunnelse for problemstilling

Alle videregående skoler, også Vefsn videregående skole, nå Mosjøen videregående skole studiested Kippermoen – hvor jeg var rektor, har som mål å minske antall elever som slutter underveis i skoleåret og forbedre den faglige og sosiale kunnskapen, og dermed karakterene til elevene.

Samtidig med at skolen for noen år tilbake begynte å diskutere tiltak med utgangspunkt i egen statistikk og elevundersøkelsen, tok departement og skoleeier initiativ til tilsvarende tiltak. Årsaken var at den samme situasjonen preget hele skolenorge. Når departementet tar initiativ, er det med utgangspunkt i nasjonal og internasjonal forskning. Frafall og svake karakterer har fått spesielt stor oppmerksomhet og tallene viser at Nord-Norge kommer spesielt dårlig ut. Til tross for stor oppmerksomhet fra forskere på årsakssammenhenger og øremerka tiltaksmidler, har bildet ikke endret seg. Nord-Norge er fremdeles på bunnen av statistikken og blir spesielt nevnt i St. melding nr 44. (2008 – 2009) Utdanningslinja.

Jeg vil se litt nærmere på hvordan skoleledelsen i de videregående skoler i Nordland fylkeskommune styrer tiltakene for at det skal gi resultater? Hvordan blir utviklingsarbeid iverksatt, forankret og evaluert?

Med utgangspunkt i den situasjonen som er presentert over, tydeliggjorde og etablerte Vefsn videregående skole flere sammenhengende elev- og personalrelaterte prosjekter med spesielt fokus på prosjektet Brua og entreprenørskap. Prosjektene var et resultat av en omfattende kollektiv prosess med vekt på å skape gode relasjoner og oppmerksomhet fra hele organisasjonen. Med utgangspunkt i visjon og klare mål, og god sammenhengen mellom flere tiltak, mener vi at vi la grunnlaget for vår suksess og klare resultatforbedringer blant elevene. Vi har redusert frafallet fra i perioder opp mot 15 prosent til i dag, hvor det for inneværende skoleår ser ut til å være rundt 3 prosent. I tillegg har gjennomsnittskarakterene til elevene steget jevnt de siste årene. Det har skjedd langsomt, men er dog en forbedring. Hva var det som gikk bra?

For meg har det i denne forbindelse vært viktig å se på teori som understøtter det vi har gjort ved vår skole og se om flere videregående skoler i Nordland kan se de samme sammenhengene. På denne måten kan det være mulig å få drahjelp for å få god virkning av utviklingstiltak som blir satt i gang. I forberedelsene så jeg at det fantes litteratur som tilkjennega identiske utfordringer som man må være oppmerksom på ved utviklingsprosjekt i skolen. I min vurdering av empiri registrerte jeg at uansett om skolene mente de hadde lyktes eller mislyktes med tiltakene, var de oppmerksomme på hva som skulle til for å lykkes. Jeg konkluderte derfor med at oppmerksomheten en ga de ulike sidene i et utviklingsprosjekt var avgjørende. Som i skolen for øvrig er god planlegging og tydelig fokus underveis i tiltaket viktig. At en tenker ut en strategi for gjennomføring og har et sterkt fokus på å takle avgjørende hendelser underveis, slik at trykket i arbeidet opprettholdes. Derav oppgavens tittel, "I oppmerksomheten ligger kuren". (Andersen 2004, side 152) Jeg har lånt uttrykket fra psykolog Jan Atle Andersen som har hentet sitatet fra den tyskfødte psykologen Frederick S. Perls som regnes som grunnleggeren av gestaltterapien.

Det er mange variabler som kan være avgjørende for at et utviklingsarbeid skal lykkes og jeg vurderer noen av disse i min oppgave. Skole handler om mennesker og det innebærer at flere av variablene som har innflytelse på elevenes resultater vil variere sterkt fra år til år. Jeg har derfor lagt vekt på å se på om skoleledelsen kan forbedre sin praksis på noen områder som kan ha direkte eller indirekte innflytelse på et utviklingsarbeid som har som mål å skape bedre forutsetninger for at elevene skal lykkes.

Min hovedproblemstilling ble ut fra dette:

1.3. Hvordan forankrer, iverksetter og evaluerer skoleledelsen sentralt initierte utviklingstiltak knyttet til frafall og høyere karakternivå i Nordland?

Med utgangspunkt i at alle skolene i Nordland fylkeskommune er pålagt å gjennomføre utviklingstiltak for å redusere frafallet og øke det faglige resultatet hos elevene, har jeg utledet disse delproblemstillingene.

- Hvordan vurderer skoleledere måloppnåelsen?
- Hvordan vurderer skoleledere gjennomføringen av utviklingsarbeidet og hvordan sammenfaller dette med teorier om endring og omstilling?
- Hvordan vurderer skoleledere evalueringen av endrings- og omstillingsprosessen?

1.4. Tidligere forskning

Forskning knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering av utviklingsarbeid finnes i flere former, og i de senere år har flere forskere sett og kommentert det som kalles effektive skoler. Noen faktorer er felles, men handlingsmønsteret en ønsker styres av en verditenking eller et menneskesyn som ligger i bunnen. Det innebærer at en kan få forskjellig handlingsmønster eller tror på forskjellig handlingsmønster. Jfr Chin og Benne (1969) sin kategorisering av strategier for forandring. Hva gir best utgangspunkt for ønsket resultat?

Jeg har gjennom min tid som skoleleder tatt et humanistisk utgangspunkt og lagt vekt på at den menneskelige faktor er avgjørende for resultatet i en skole. Det vil si at møtet mellom de som arbeider i skolen er viktig, møtet mellom ansatte og elever er viktig og ikke minst er møtet mellom elever viktig for de resultatene elevene og skolen får. Mer perifert har i tillegg foresatte og øvrige samfunn betydning. Men internt på en skole, mener jeg møtet mellom de menneskene som daglig oppholder seg der er viktigst. Å drive utviklingsarbeid er en krevende jobb og må være nært knyttet til de samme menneskene. Det krever stor oppmerksomhet fra alle parter. Og, vi trenger å trene oss på å vise denne oppmerksomheten. Elstad og Turmo har i en artikkel i *Bedre skole* nr. 4 (2009), satt fokus på ”*Den menneskelige faktors betydning for skoleutvikling*”. De viser gjennom sitt arbeid indikatorer som kan bidra til å ivareta denne faktoren og over tid skape utvikling ved egen skole.

1.5. Masteroppgavens oppbygning

Oppgaven er delt opp i 6 kapitler.

1 Innledning.

Her presenterer jeg bakgrunn for oppgaven og problemstillingen.

2 Teori

Her presenteres relevant teori i forhold til problemstilling. Jeg har hentet fram teori fra flere forskere som fremhever nødvendigheten av viktige fokusområder som kan være avgjørende for å lykkes med et utviklingsarbeid.

3 Metode

I metodekapitlet har jeg gitt en beskrivelse av hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode og framgangsmåten for å komme fram til et resultat med nødvendig validitet.

4 Empiri

Datamaterialet er framkommet etter intervju med 11 skoleledere i videregående skole Nordland. Teksten ble analysert ut fra Giorgis analysemetode som er en empirisk, fenomenologisk analyseteknikk over 5 trinn (Kvale 2008 side 127).

5 Drøfting

I dette kapitlet har jeg vurdert empiri opp mot teori og lagt inn egne vurderinger av resultatet.

6 Oppsummering.

Kort oppsummert resymè av oppgaven.

2. Teori

”Det er stor forskjell på å identifisere en suksess og å finne årsaken til suksess.” (Birkemo og Bonesrønning 2006, side 111).

2.1. Teoretisk forankring

Jeg har tatt utgangspunkt i variabler som flere forskere fremhever har positiv signifikans til skoler som opplever å lykkes og som også kan vise til at de oppnår gode elevresultater.

I innledningskapitlet har jeg presentert og begrunnet mine problemstillinger. I metodekapitlet har jeg redegjort for de forskningsmessige begrensningene. I tillegg til å presentere ulike teorier som jeg mener har relevans for mine problemstillinger, velger jeg først å beskrive styringssignaler i prosjektene i Nordland fylkeskommune mellom 2000-2009. De variablene jeg har vurdert er:

- Bakgrunn og målsetting for prosjektene i Nordland fylkeskommune mellom 2000 – 2009.
- Sammenhengen mellom utviklingstiltak og skolens visjoner og mål.
- Forankring og eierskap til utviklingstiltaket i organisasjonen/skolen.
- Kollektiv skolekultur som kultur for endring.
- Er det brukt konkrete styringsmodeller for utviklingstiltaket?
- Hvordan blir utviklingstiltakene evaluert og kunnskapen ivaretatt?

2.1.1. Styringssignaler i prosjektene i Nordland fylkeskommune mellom 2000 – 2009. Sammenhengen mellom utviklingstiltak og skolens visjoner og mål

Gjennom denne oversikten vil jeg vise at Nordland fylkeskommune har hatt et svært sterkt fokus på utviklingstiltak som har som mål å styrke forståelsen for elevenes læringsresultat. I drøftingen vil jeg gjøre meg noen betraktninger om denne kunnskapen er forstått og brukt av alle de videregående skolene i Nordland.

Som leseren ser av overskriften, har jeg i denne delen av oppgaven brukt en lang tidshorisont for å forklare bakgrunn og målsetting for prosjektene i Nordland. Grunnen til dette er at flere av informantene viste til Nordlandsprosjektet fra år 2000 – 2003 som startpunkt for en slags nytenking og bevissthet rundt utviklingstiltak i skolen. Målsettingen da var at en gjennom

prosjekter for differensiering og tilrettelegging skulle drive målrettet kompetanseutvikling for å øke kvaliteten på læringsmiljøet, og øke elevmedvirkningen i de videregående skolene i Nordland. Prosjektet som gikk under tittelen *”Rom for alle – blikk for den enkelte”* var svært omfattende med tydelige målsettinger fra skoleeier. Skolene skulle synliggjøre resultatmål. Prosjektet inneholdt gode opplæringsplaner hvor alle skolene blant annet fikk opplæring i prosjektadministrasjon, samt spesifikke emner i tilknytning til utviklingstiltakene som var satt i gang. Elevperspektivet var svært fremtredende og det var krav om at elevene skulle spille en aktiv rolle i utvikling av de skolebaserte tiltakene. Skolene var pålagt årlig rapportering, og evalueringen skulle ivaretas av Læringslaben. Skolene ble fulgt opp av prosjektleder og fylkeskommunens veilederkorps. Denne tenkingen og systematikken har vært fremtredende i alle utviklingsprosjekter initiert av skoleeier helt fram til i dag.

I 2004 videreførte Nordland fylkeskommune dette arbeidet i *”Tiltaksplan for satsing mot frafall”*. Hovedmålsettingen i denne planen var:

”Bedre kvalitet og gjennomstrømning i videregående opplæring i Nordland ved at flere av elevene og lærlingene består videregående opplæring og oppnår vitnemål og fagbrev.”
(*Tiltaksplan satsing mot frafall, side 13*).

Planen strakk seg over perioden 2004 – 2006. Det nye denne gangen var at det i 2007 ble gjennomført en Spredningskonferanse hvor skolene ble invitert til å presentere de gode eksemplene.

I 2007 kom *”Tiltaksplan for økt gjennomføring i videregående opplæring i Nordland 2007 – 2010”*.

I denne planen ble det konstatert at:

Det har ikke skjedd noen stor bedring av gjennomføringen i videregående opplæring i Nordland. (Tiltaksplan side 9).

I 2009 kom prosjektet *”En bedre skole for elevene våre.”* Det var et treårig prosjekt som skal vare fram til 2012. Målsettingen her er:

”Alle skoler skal bidra til å bedre gjennomføringen og redusere frafall, innenfor det utdanningstilbudet fylkeskommunen gir, slik at Nordland kommer opp på landsgjennomsnittet i 2010.

Innen 2010 skal det faglige nivået hos elevene i den videregående opplæringen i Nordland være minst like bra som landsgjennomsnittet.”

Skolene blir i prosjektet utfordret på å utvikle strategier og tiltak for å øke kvaliteten i den videregående opplæringen i Nordland gjennom systematisk utviklingsarbeid på skolenivå.

I alle prosjekter fra år 2000 gjelder det at skolene er pålagt å delta. Det er blitt gjennomført fellessamlinger regionalt hvor gode eksempler er presentert, og eksterne forelesere har tilført skolen kunnskap om tema i tilknytning til arbeidet som har vært i gang.

Jeg har valgt å redegjøre for disse styringssignalene fordi de har stor relevans for mine problemstillinger.

2.1.2. Teorier om forankring og eierskap til utviklingstiltaket i organisasjonen/skolen

2.1.2.1. Teorier om skoleutvikling og ulike styringsmodeller for utviklingstiltak

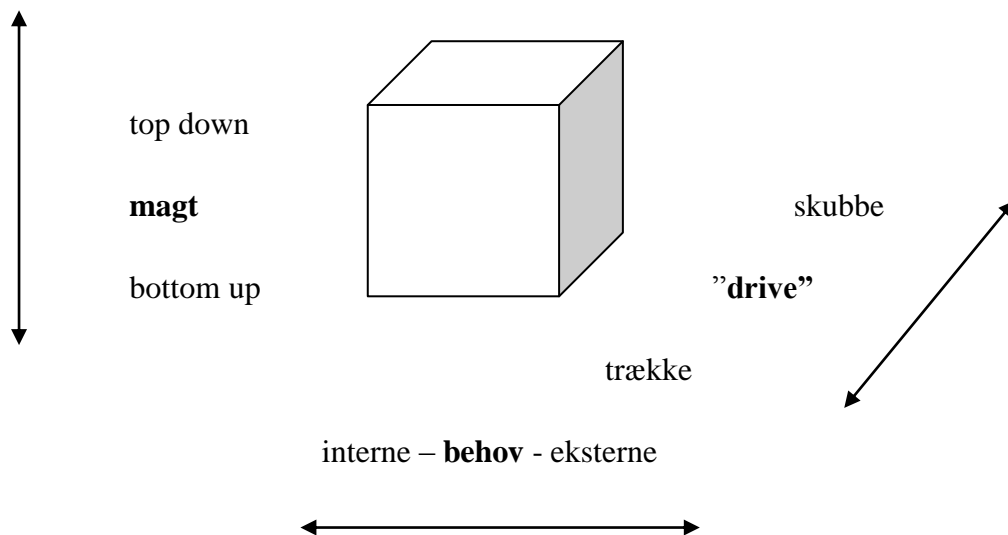
Jeg tar utgangspunkt i Moos og Thomassen sin definisjon av skoleutvikling. *”En koordineert læring på mange niveauer med den hensikt å forbedre kvaliteten af elevenes læring.”* (Moos 2006, side 177).

Moos (2006) viser til at det er snakk om seks nivå som en må tenke forbedring i forhold til. Det er; organisasjon-, ledelse-, lærerteam-, lærer-, klasse- og elevnivå. Mitt hovedfokus vil være ledelsesnivået.

Både Dalin (1994), Moos (2006) og Grøterud og Nilsen (2005) viser til studiene til Chin og Benne (1969) sin kategorisering av strategier for forandring. Disse tre kategoriene kan si noe om den strategiske planleggingen som en må være bevisst når en skal foreta en analyse av utviklingstiltak i skolen. *De empirisk – rasjonelle strategier* hvor drivkraften er basert på at mennesker handler fornuftig og ut fra kunnskap, *de normative – reedukative strategier* hvor drivkraften er basert på at mennesker handler ut fra normer og verdier og gjennom bearbeiding av disse vil handle annerledes og *maktstrategier* hvor drivkraften er bruk av maktmidler i form av at positive eller negative sanksjoner skal føre til ønsket handling. Alle påpeker at denne kategoriseringen er grov. Men i et lederperspektiv vil en slik inndeling bety et valg med hensyn til hvilke prinsipper som skal være mest fremtredende, eller som Moos (2006) sier det, *”men nyttig til at overveje, hvilke sammenhænge der er mellem grundantagelser og strategivalg”*. (Moos 2006, side 178).

Moos (2006) bruker en modell kalt skoleutviklingskuben utarbeidet av Michael Schratz for å vise hvordan en kan skaffe seg en oversikt over skoleutviklingsprosjekter. Kuben viser til tre dimensjoner:

- Hvilke *behov* skal skoleutviklingen dekke? Interne eller eksterne interesser? Han skiller mellom ytterpunktene sterkt sentralt styrte prosjekter og rene interne utviklingstiltak.
- Hvor kommer *makten* til å sette i gang skoleutviklingsprosjektet fra? ”Top-down” fra myndighetene eller ”bottom-up” fra organisasjonen og medarbeiderne. Hvem tar initiativet, hvem styrer?
- Dybdedimensjonen - hvordan en sørger for *drive* eller *energi* til prosessen. Gir en støtte eller ordrer?



Skoleutviklingskuben (Moos 2006, side 183).

Hvis prosesser skal komme i gang og holdes i gang, så må der være både et internt og eksternt behov, der må være tale om både bottom-up og top-down-styring, for et prosjekt uden medarbeidernes medvirken og engagement bliver meget let til et overfladisk paradenummer, der ser du, som om der sker noget, mens der i virkeligheden, i undervisningspraksis, ikke forandrer noget.” (Moos 2006, side 185).

Når en som skoleleder vurderer strategiske valg ut fra egen organisasjon og bakgrunn for prosjektet eller utviklingstiltaket, er det viktig å være bevisst rollen en har som skoleleder og

betydningen det får for å forankre, iverksette og evaluere utviklingstiltaket. Jeg vil benytte disse teoriene i min drøfting fordi jeg mener de har relevans i forhold til mine problemstillinger.

2.1.2.2. Teoretiske synspunkter på forankring

Moos (2006, side 80) sier at: *”Skoleledelsens indflydelse kan kun være indirekte, gjennom medarbejderne”*. Han påpeker at viktige områder skolelederen må ivareta er: Verdier og mål, struktur og nettverk, interaksjon mellom mennesker og skolens organisasjonskultur. Dette er viktig, sier han, i forhold til å skape gode relasjoner, bygge fellesskap, skape tillit og god kommunikasjon.

”Skoleledelsen kan i hverdagen fungere som rollemodell for medarbejderne, overvåge undervisningen og læring og på den måten gå i dialog med medarbejderne.” (Moos 2006, side 80).

I utviklingsarbeid vil de kunne bidra til å bygge lagånd og team, ”oversette” ny kunnskap til egen organisasjon, profesjonalisere gjennomføringen og skape engasjement og lidenskap rundt prosjekter. Grøterud og Nilsen (2005) viser til undersøkelse av Michel Fullan (1993), hvor han sier.

Lærerne gjør bare det de tror på. Skal det skje endring på skolenivå, og ikke bare ved enkeltlærers utviklingsarbeid, må lærergrupper i skolen bringes inn i et samarbeid. Med felles erfaringer, felles drøftinger, og derved med en form for kollektiv læring, kan skolen bringes videre. (Grøterud og Nilsen 2005, side 37).

Både Grøterud og Nilsen (2005) og Moos (2006) påpeker hvor viktig det er at de ansatte har eierskap og ser muligheten for at tiltaket vil bidra til å nå målet, og at det er et tilsvarende behov de har. Hvis en ønsker å ha de ansatte med, må en unngå at de ansatte opplever ledelsen som det Moos (2006, side 181) kaller en *”torpedoledelse”*.

Men det er vår overbevisning at dersom prosjektideene skal ha en sjanse til å slå rot, må personalet, eller de lærerne det angår, slutte seg til prosjektopplegget, prioritere det og se det som et svar på interesser eller behov som skolen har.” (Grøterud og Nilsen 2005, side 37).

Betydningen av denne teorien har stor relevans for min drøfting i kapittel 5.

2.1.3. Teorier i forhold til kollektiv skolekultur og kultur for endring

Den svenske professoren Gunnar Berg (2003) har utviklet en analysemodell som han har kalt ”Frirumsmodellen”. Modellen går i korthet ut på at skolen må bevisstgjøre seg de ytre grenser i form av dokumentanalyse og de indre grenser i form av kulturanalyse for å se handlingsrommet til den enkelte skole. Han ser dette som en profesjonalisering av skolen og tilnærming til de krav samfunnet rundt oss stiller til skolen, samtidig som en ivaretar skolens primære oppgave. Ikke for ukritisk å akseptere de grenser som blir satt, men også for å tydeliggjøre flertydighet og motsetninger.

Det bør understrykas att utvecklingsarbete av dette slag inte är en fråga om att acceptera vissa yttre och inre gränser som givna, och okritisk agera från dessa utgångspunkter. (Berg 2003, side 50).

Berg viser til utprøvd modell som har gitt gode resultat, men kanskje viktigst at gjennomføringen av utviklingstiltaket kan tydeliggjøres og gi grunnlag for større forståelse når hele organisasjonen ser mønsteret i arbeidet.

Ingen utviklingstiltak er statiske og en må ikke bygge på det Mintzberg kaller en ”række vildfarelser” (Moos 2006, side 182), for eksempel at en kan forutsi resultatet og de menneskelige handlinger. En må være forberedt på endringer underveis og det er viktig å ta vare på kunnskapen om disse endringene. I Berg (2003) sin modell er det lagt inn et samarbeid mellom forsker og praktikere. Den samme tenkingen finner du i utviklingsarbeid utført av Postholm og Moen (2009) som bygger på kunnskap om aksjonsforskning.

Nordland fylkeskommune har i sitt utviklingsarbeid for perioden 2010 – 2012 introdusert Læringslaben sin modell for prosessteg. Læringslaben har foretatt forskning knyttet til den lærende organisasjon og modellen bygger på kunnskap de har innhentet gjennom flere års studium av blant annet videregående skole.

Prosessteg:

En av utfordringene i en endringsprosess er å holde oversikt over progresjonen i alle de tiltak som skolene har satt i verk. Disse tiltakene skal også ses i lys av (fylkes-) kommunale mål. En trenger da et system der en både kan definere mål lokalt, samtidig som de sentrale kriteriene for kvalitet på ulike områder synliggjøres. Da må systemet legge opp til at en lokalt analyserer den lokale måloppnåelsen i forhold til sentralt gitte mål, for deretter å definere hva en kan forbedre, gitt skolens forutsetninger. Kort sagt: hvor er vi og hva skal vi bli bedre på? Vi argumenterer for at et utviklingsprosjekt kan beskrives i fire faser, som visualiseres i følgende modell: Definerings, utprøving, evaluering og overføring til drift. (Wærnes 2010, e-post))

Lærende organisasjoner blir spesielt knyttet til Peter Senge. I St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) ”Kultur for læring” vises det til Kompetanseberetningens definisjon av lærende organisasjoner:

”En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige og etablere ny praksis når det er nødvendig”.

Moos (2006, side 186) sier:

”Utgangspunktet for teorien er, at organisationene ikke er egnede til at overleve i et hyperkompleks, differensiert, foranderlig og turbulent samfund, med mindre de selv er i stand til at tolke deres omverden og til stadighet indrette de interne processer på disse omskiftelser”.

I dette bildet er det spesielt viktig for skolene å lære av sine tidligere og nåværende handlinger. Irgens (2007, side 118) snakker om ”kollektiv inkompetanse” gjennom at en gruppe ikke klarer å få ut de resultater de ønsker. Jeg vil tro at lærerne i Nordland fylkeskommune har et sterkt ønske om at elevene skal lykkes og at statistikken skal vise at de oppnår resultater minst på samme nivå som landsgjennomsnittet. Han viser til at det er viktig for skolen å lære om hvordan vi lærer eller som han sier, hvordan vi unngår å lære. Irgens (2007, side 121) viser til at det er et problem, ”at vi ofte ikke lærer selv om behovet er til stede, eller at vi lærer på en overfladisk måte som gjør at problemene dukker opp på nytt etter en stund”.

Enkel- og dobbelkretslæring er en betegnelse på læringsprosessen som blir brukt i denne sammenheng. Enkeltkretslæring betegnes av Irgens (2007) som en læringsform som brukes når det kun er behov for å gjøre justeringer av etablert praksis, ”når de grunnleggende forutsetninger holder” (Irgens 2007, side 122), og det er lite sannsynlig at det samme vil skje på nytt. Dobbeltkretslæring handler om å undersøke forutsetningene og gjøre noe med dem. Det vil si en dypere analyse for å finne de underliggende forhold og gjøre noe med dem. Dobbeltkretslæring er mer krevende å gjennomføre, og i den grad den kollektive forståelsen ikke er til stede vil det være konfliktfylt, eller skape motkulturer som en i et prosjekt må ta hensyn til og prøve å forstå.

I denne sammenheng blir kulturforståelse viktig. I en organisasjon som skolen, hvor mennesker skal utvikle mennesker, må utviklingstiltak bygge på felles forståelse. Birkemo og Bonesrønning (2006) viser til Rutter (1979) som gjennom omfattende forskning kunne vise til at:

”Studien konkluderte derfor med at det var de verdier, holdninger og den atferd som var karakteristisk for skolen som helhet som var mest avgjørende for det læringsutbytte elevene fikk av skolegangen”. (Birkemo og Bonesrønning 2006, side 28).

Rutter (1979) snakket om skole-ethos. Han sa at de beste skolene hadde en felles praksis bygget på et sett av verdier og normer som kjennetegnet skolene som helhet. Fellesskap, enhet og konsekvens var viktig i disse skolene. Rutter (1979) konkluderte med at punktvis samarbeid er av liten nytte, og at verbal forståelse alene ikke fører til resultat. Rutter (1979) hevdet at skolen må betraktes som en organisert virksomhet som rommer motsetninger, dilemmaer og paradokser. Vi må så langt det er mulig enes om sentrale forhold som verdiplattform, sentrale normer og utviklingsretning. Vi må være villige til å sette egen praksis på ”spill”, blant annet ved å ha en kritisk refleksjon på forholdet mellom uttalt teori og praksisteori – individuelt og i fellesskap. Skoleleder må sammen med de ansatte definere egen rolle som læringsleder – både med hensyn til utviklingsretning og skolens ”kjennetegn” – hvordan vil vi bli snakket om (Irgens 2007).

Grøterud og Nilsen (2005, side 186) sier at ”Skolekulturen viser seg i måten elever og voksne føler, tenker og handler på.” Den viser seg på tre områder (Grøterud og Nilsen 2005, side 186):

- Profesjonelle relasjoner som handler om hvordan ledelse og ansatte kommuniserer og samarbeider. Holdninger til elevene og andre samarbeidsaktører.
- Organisatoriske forhold som for eksempel roller og ansvar, kommunikasjon osv.
- Muligheter for læring som handler om hvordan læreplanene praktiseres.

Grøterud og Nilsen (2005) viser til at ved implementering av prosjekter er det viktig å være bevisst at utviklingstiltakene ikke avviker for sterkt fra den rådende kulturen i skolen.

Kjerneverdier for en skole må også tydeliggjøres for å kunne leve over tid. Irgens(2007) viser til en undersøkelse publisert i Aftenposten mars 2003 som viser at kun en av ti bedrifter i Norge har kjerneverdier som kommer klart til uttrykk i det daglige arbeidet og at de ansatte i liten grad har press på seg for å handle riktig. En må forutsette at oppmerksomheten rundt dette i skolen er tilsvarende og her har ledelsen en viktig rolle.

”Ledere er rollemodeller for sine ansatte, og handling kommuniserer bestandig sterkere enn ord.” (Irgens 2007, side 173.)

En skolekultur, der kun består av ”tynde” – overfladiske – verdier, kan omfatte alle, men en skolekultur, der består av ”tykke” – diskuterende – verdier fører til grundige diskussjoner og også konflikter, men fører også til en kultur, der holder sammen på organisationen, og som støtter aktørene. (Moos 2006, side 193).

Grøterud og Nilsen(2005) understreker at det er ledelsens ansvar å arbeide for at prosjektet blir best mulig. Noen av problemene de påpeker under gjennomføring av prosjekt, er svak motivasjon hos prosjektdeltakerne, mangel på forståelse og for sterk planlegging på vegne av andre, overbelastning som fører til nedprioritering av prosjektet, mangel på samarbeidstid eller dårlig utnyttelse av disponibel tid, mangel på kompetansebygging og svikt i lederoppfølgingen.

2.1.4. Teorier om evaluering av utviklingstiltakene og ivaretagelse av kunnskap

Evaluering kan brukes til kontroll eller planlegging sier Moos (2006). Erling Lars Dale (2004), sier at evaluering kan brukes som læring. Selv har jeg i denne forbindelse bedt skolelederne si noe om hvordan de tenker seg at deres utviklingstiltak skal evalueres. Mitt utgangspunkt var å få vite hvor bevisst ledelsen var denne fasen i et utviklingsprosjekt.

I Nordland er det lagt opp til en tett oppfølging av skolene fra skoleeier. Gjennom et organisert system følges prosjektet ”En bedre skole for elevene våre” opp av skoleeier og Læringslaben. I tillegg er skolene pålagt å organisere seg slik at det skal være tydelig rollefordeling i gjennomføring av de lokale prosjektene. Skolene må dokumentere muntlig og skriftlig hvordan og hva de foretar seg i prosjektperioden.

Grøterud og Nilsen (2005, side 243) viser til at det er viktig å få fram de riktige opplysningene og ”*motvirke en falsk framstilling*”. Korrekte opplysninger vil danne grunnlag for gode diskusjoner og eventuelle endringer. Grøterud og Nilsen (2005) sier at en i en pedagogisk prosess må påregne at det blir avvik fra planene. De mener det er viktig å dokumentere resultatet slik at kunnskapen blir ivaretatt.

”En sluttrapport vil derfor gå inn som et ledd i skolens utviklingshistorie og bidra til å gjøre utviklingsarbeidet tydelig for utenforstående, og det blir rektors oppgave å bidra til personalets hukommelse ved å holde skolens utviklingshistorie levende.”(Grøterud og Nilsen 2005, side 247).

Teorikapitlet er ment å skulle gi en forståelse for kompleksiteten i arbeid knyttet til skoleutvikling og de variabler jeg spesielt har satt fokus på i min oppgave. Teorien er grunnlag for drøftingene i kapittel 5.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere metodevalget for oppgaven. Med utgangspunkt i valgte problemstilling fant jeg det riktig å velge kvalitativ metode, og jeg vil prøve å gi et innblikk i min framgangsmåte. Kapitlet vil også gi grunnlag for å stille kritiske spørsmål og forhåpentligvis gi inspirasjon til videre forskning på emnet. Kapitlet følger arbeidsgangen i forskningsarbeidet ved at jeg først beskriver forarbeid, så gjennomføring og til slutt etterarbeidet.

I utgangspunktet hadde jeg som mål å gjennomføre 12 intervju, men dessverre måtte jeg avlyse et intervju på grunn av praktiske problemer.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming fordi jeg er ute etter å forstå en menneskelig pålagt handling. Skoleledere i Nordland fylkeskommune er pålagt å redusere frafallet og øke karakternivået. Når statistikken viser at resultatet uteblir, var det viktig for meg å finne ut hvordan skoleledere selv oppfatter situasjonen og det arbeidet de utfører.

3.1. Tilnærming

Målet er at metode valget skal foretas på en reflektert måte, basert på kunnskap om emnet og om hvilke metodevalg som finnes samt hvilke konsekvenser disse vil ha for prosjektet som helhet.” (Kvale 2008, side 44.)

Metodevalget må være et resultat av formålet med forskningen. Dette gjorde at jeg bestemte meg for å bruke kvalitativ metode. I mitt møte med intervjuobjektene var jeg opptatt av å få et innblikk i hvor stor oppmerksomhet de virkelig ga sentralt initierte utviklingstiltak for å forbedre elevenes læringsresultat. Og ikke minst om arbeidet bygger på bestemte kriterier som kan gi grunnlag for å forbedre dette arbeidet og/eller unngå at en gjør åpenbare feil som fører til at en mislykkes.

Med bakgrunn i at jeg selv er skoleleder når oppgaven skrives, og har et godt kjennskap til målene og grunnlaget for at skoleeier gjennomfører dette utviklingsarbeidet, har jeg gjennom denne metoden en bedre mulighet til å forstå de reelle handlingene til informantene og deres opplevelse av å lykkes. Jeg har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål ut fra tolkninger jeg gjør underveis i intervjuet for bedre å kunne se om det er sammenheng mellom handling og resultat.

Mitt arbeid er basert på en hermeneutisk forskningsforståelse. En hermeneutisk tilnærming sier Thagaard (2003) fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger, se meningen i lyset av den sammenhengen det vi studerer er en del av, og forstå delene i lys av helheten.

Kvale (2008, side 40) sier det slik. *”Begrepene samtale og tekst er essensielle, og det legges vekt på tolkerens forståelse av emnet”*.

Dette innebærer for eksempel at min fortolkning må basere seg på at jeg skjønner konteksten informantene forteller ut fra, og vite at min egen forståelse av emnet har innflytelse på tolkningen og krever en bevissthet fra min side i forhold til tolkningen av teksten. Min egen rolle i hele prosessen er avgjørende for hvor godt resultat forskningsarbeidet vil gi.

3.2. Kvalitativ forskning og det kvalitative forskningsintervju

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem”? Slik innleder Kvale (2008, side 17) sin bok om kvalitativ metode. I forskningen skiller en gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Befring (2007) beskriver kvalitativ forskning som en dynamisk prosess mellom forskeren og informant. Metodene som brukes for datainnsamling er for eksempel observasjoner, intervju og analyse av dokumenter og bilder. Fordelen med denne metoden er at forskeren kan etterprøve og fange opp tvetydig informasjon.

Kvantitativ metode sier Befring (2007), sikter på å beskrive, kartlegge, analysere og forklare et problemfelt gjennom formelle og strukturerte tilnærminger i form av variabler og kvantitative størrelser. Fordelen med denne metoden er at den er etterprøvbar og mange forskere mener den gir større grunnlag for generalisering.

Min problemstilling baserer seg på å se på hvordan skoleledere i Nordland fylkeskommune vurderer sin egen praksis med hensyn til gjennomføring av utviklingsarbeid knyttet til konkrete tema. Siden jeg hadde en egen forståelse av hva som var grunnlaget for å lykkes, mener jeg det var riktig å bruke kvalitativ metode for på den måten å finne ut om det var et større mangfold av variabler som kunne spille inn på resultatet.

Thagaard (2006, side 11) sier at. *”En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner”*. Men, sier hun videre. *”Kvalitative studier kan også være rettet mot studier av atferd og samhandling mellom mennesker”*.(Thagaard 2006, side 11)

I mitt studium har jeg vektlagt samhandlingen som utgangspunkt for mitt forskningsarbeid og brukt det Kvale (2008) kaller den hverdagslige samtalen i form av det halvstrukturerede livsverden-intervjuet. ”*Det blir definert som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de best beskrevne fenomenene*”. (Kvale 2008 side 21).

Kvale (2008) opererer med to metaforer for forskningsintervjuerens rolle. Som gruvearbeideren og som reisende. Gruvearbeideren som forstår kunnskap som skjult metall, eller som funn av rene data som kan oppfattes som objektive fakta (Kvale 2008). Som reisende er intervjueren en reisende forteller, en forfatter eller en journalist. Ved å vandre rundt sammen med lokalbefolkningen fører intervjueren en konversasjon eller samtale som skaper refleksjon og gir nye mennesker innsikt, forståelse og ny kunnskap.

Kvale (2008) sier intervjuet går dypere enn en faglig samtale og har en viss struktur. Han betegner det som en; ”*varsom spørre og lytte tilnærming*”(Kvale 2008, side 21). Selv om informantene er skoleledere, har jeg valgt å ikke definere oss som likeverdige deltakere i samtalen. Jeg hadde styring med situasjonen og fulgte kritisk opp de svar som informanten ga meg. Intervjupersonen ble for meg en informant og ikke en ”*filosofisk opponent*,” slik Kvale (2008, side 34) beskriver det.

3.3. Utvalget og valg av informanter

Det er to måter å foreta utvelgelsen av informanter på. Randomisering eller pragmatisk utvelgelse. Randomisert utvalg vil si trekking hvor alle har like stor sjanse til å komme i utvalget. Pragmatisk utvelgelse vil si at en styrer utvelgelsen av informanter. Måten utvalget trekkes på er avhengig av design.

Siden forskningsarbeidet er knyttet til skoleledelsens gjennomføring av utviklingsarbeid, valgte jeg i utgangspunktet ut 12 skoleledere på ulike nivå i skolene i Nordland.

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at de velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstilling. (Thagaard 2006, side 53).

Thagaard (2006) sier at utvelgelsen av informanter i kvalitative studier kan være vanskelig, spesielt i de tilfeller hvor spørsmålene kan virke svært nærgående. Det er derfor viktig å sikre seg et utvalg som er relevant og villig til å stille opp. Dette beskriver Thagaard (2006) som et tilgjengelighetsutvalg eller ”*convenience sample*”.

En annen form i kvalitativ forskning er kategoribaserte utvalg. Thagaard (2006) sier dette brukes for å oppnå bredde i utvalget og få med bestemte kategorier av informanter. Min intervjugruppe består derfor av rektorer, assisterende rektorer, studierektorer og avdelingsledere. Alle har lederfunksjoner og er deltakere i avgjørelser knyttet til gjennomføring av tidligere og nåværende utviklingsprosjekt. Samtlige har vært ledere gjennom flere år og dermed fulgt tidligere prosesser knyttet til den valgte problemstillingen. Utvalget har jeg hentet fra ulike kombinerte skoler i Nordland fylkeskommune. Noen av tiltakene ble gjennomført på mer spesialiserte skoler innenfor yrkesfag eller allmennfag/studiespesialiserende. Siden det var gjennomføringen av utviklingstiltak som var min agenda, tillot jeg at utviklingstiltak som informantene hadde gjennomført tidligere, men innenfor rammen 2004 – 2010, ble en del av samtalene som eksempel på lederens erfaring med skolens gjennomføring av utviklingsarbeid. Dette viste seg å gi meg spennende opplysninger som jeg vil komme tilbake til i drøftingen. I tillegg gjorde det at jeg fikk frem forskjeller mellom utviklingsarbeid i små og store enheter. I utgangspunktet hadde jeg i utvalget kun med ledere fra mellomstore (3- 500 elever) og store skoler (over 500 elever).

For meg var det også en utfordring at jeg hadde vært brukt av skoleeier som foreleser for alle skolene i Nordland. Da hadde jeg fortalt om den skolen jeg ledet, og hvordan vi organiserte utviklingstiltak som hadde vært vellykket i forhold til de målene skoleeier hadde med prosjektene.

På forhånd hadde jeg også fått tilbakemelding fra utdanningsavdelinga i Nordland Fylkeskommune om skoler som hadde gjort positive erfaringer. Dette hadde jeg kun med som bakgrunnsteppe for å være sikker på at noen av de lederne jeg trakk ut tilhørte noen av disse skolene. Etter uttrekning kunne jeg konstatere at noen av disse skolene var representert i utvalget.

12 informanter er et stort utvalg i kvalitativ forskning. Grunnen til det store utvalget er at jeg er interessert i eventuelle kjennetegn som kan betegnes som suksessfaktorer i et så stort omfang at det kan gi grunnlag for generalisering. Faren med et så stort utvalg, er ifølge Kvale (2008) at det kan bli vanskelig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene.

3.3.1. Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med den hensikt at den skulle strukturere intervjuet og gi en rød tråd gjennom samtalen. Guiden som skulle sendes ut til informantene, hadde åpne spørsmål

for at informanten skulle få tale fritt og bruke sine egne begrep. Dette for å beskrive opplevd situasjon og på en skala fra 1 til 5, krysse av for hvor vidt en vurderte resultatet en hadde oppnådd som godt (5) eller dårlig (1). Skalaen vil gi meg en pekepinn på skolens oppfatning av framdriften i forhold til målene til skoleeier og de faktiske resultat.

Utfordringen i forhold til selve intervjuet, lå i at jeg måtte unngå å legge svarene i munnen på informanten. I tillegg laget jeg en egen guide med mer detaljerte oppfølgingsspørsmål for å forberede selve intervjuet på en best mulig måte. Jeg ville unngå, så langt det var mulig, å måtte gjennomføre flere oppfølgingsintervju for å få kunnskap om de variablene som jeg hadde valgt å undersøke i mitt forskningsarbeid.

Når intervjuet forberedes kan det være nyttig å lage to intervjuguider, en som inneholder prosjektets viktigste tematiske forskningsspørsmål, og en som skal stilles under intervjuet, og som tar hensyn til både den tematiske og dynamiske dimensjonen. (Kvale 2008, side 77).

Intervju er vanskelig for en som er uerfaren. En mer detaljert guide for egen del var med på å forbedre min egen gjennomføring av intervjuet. Jeg var bedre forberedt og hadde tenkt gjennom viktige oppfølgingsspørsmål.

3.3.2. Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av intervjuet er selve nøkkelen til om forskningsprosjektet skal lykkes. Jeg sendte på forhånd ut intervjuguide til informantene og informasjonsbrev om forskningsarbeidet der jeg også tilkjennega at jeg ville ha tilbakemelding på om de ville delta. Avtale om tid og sted ble valgt av de forespurte, men innenfor en tidsramme gitt av meg. Årsaken til dette var at jeg måtte koordinere kjøring i hele fylket. Jeg gjennomførte intervjuene i to runder for å få til en bedre tilpasning til de lange avstandene i fylket. Intervjuene forgikk i alle tilfeller på en arena valgt av den som ble intervjuet, det vil si at samtlige foregikk på kontoret til den som ble intervjuet. Det var en hyggelig atmosfære under intervjuet og flere sa i etterkant av intervjuet at det hadde vært en god refleksjon over egen praksis. Intervjuet ble tatt opp på pc.

”Intervjuing er et håndverk som på mange måter er mer en kunstform enn en standardisert forskningsmetode”, sier Kvale (2008, side 44). Intervju er en krevende test i hvor dyktig en er til å stille gode spørsmål, lytte, se og ikke minst forstå. Forståelsen må en etterprøve i form av oppfølgingsspørsmål. Dette var en utfordring både fordi konteksten intervjuet foregår i og ens egen forståelse har betydning for hvordan jeg tolker det som blir sagt. I ettertid mener jeg å

kunne se at informant og jeg hadde forskjellig oppfatning av begreper som ble brukt og dermed forstod innholdet i det som ble sagt på forskjellig måte. Til tross for mange intervju må jeg nok bruke betegnelsen nybegynner slik Kvale (2008) beskriver det.

At jeg hadde vært brukt som foreleser i tilknytning til det siste utviklingstiltaket skoleeier har satt i gang, var jeg oppmerksom på under intervjuet. Dette hadde innvirkning i form av at noen av informantene snakket til meg som om vi her hadde en felles forståelse. I intervjuet prøvde jeg å omformulere spørsmålene slik at jeg skulle få tydelig fram informantens forståelse.

Vi snakker i mange bisetninger. Noen ganger så galt at intervjuobjektet glemte spørsmålet. Dette var en stor utfordring under de første intervjuene.

Intervju er vanskelig og mer krevende enn jeg trodde på forhånd! Innledningsvis brukte jeg korte åpne spørsmål for å få informanten til å fortelle med egne ord. Når det var nødvendig fulgte jeg opp med spørsmål for å verifisere svarene. For hvert intervju gikk jeg på egen hånd gjennom ”Kvalifikasjonskriterier for intervjueren” (Kvale 2008, side 93). Det gjorde jeg som et ”kortkurs” for å minne meg selv på de viktigste kriteriene ved intervjuet. Det er vanskelig å stille presise spørsmål. Jeg lærte mye underveis, for eksempel ser jeg at spørreteknikken er viktig for å få sammenlignbare svar.

3.4. Etikk

Jeg brukte egen datamaskin til opptak og lagring av intervju. Datamaskinen brukes kun av meg, og i tillegg er titlene på opptaket anonymisert.

Før intervjuet hadde jeg sendt ut en henvendelse til alle informantene om bakgrunn og innhold i forskningsarbeidet. Jeg har lagt vekt på at alle opplysninger som er av konfidensiell karakter eller i de tilfeller hvor informanten gir tilbakemelding på at dette er opplysninger jeg ikke får bruke, så blir det ikke tatt med i oppgaven. Siden dette er et studium som ikke er basert på å foreta sammenligninger mellom skoler eller mellom ledere i samme skole var det også enklere for meg å få ut nødvendig informasjon. Alle opplysningene baserte seg på den enkeltes vurderinger og jeg var kun ute etter å finne trekk som jeg kunne kjenne igjen fra informant til informant og som var i tråd med det teorigrunnlaget jeg stilte spørsmål ut fra.

Forholdet til informantene har jeg nevnt tidligere. Jeg anser det ikke som et etisk problem i forhold til dem som personer, men i forhold til oppgaven kan dette oppfattes som en form for nærhet til tema som skaper etiske vansker i forhold til tolkning. Det at min kunnskap og

forståelse av tema er brukt av skoleeier i en fase hvor skolene har jobbet med utviklingsarbeid kan ha innvirkning, men samtidig har jeg etter beste evne prøvd å få intervjuet i en form som reduserer denne faren og gir grunnlag for at resultatet kan være troverdig.

Opptakene er gjort på pc med internett- tilgang. Dette krevde at jeg var oppmerksom i forhold til anonymisering og eventuelt andre brukere sin tilgang til materialet.

Intervjuene varte fra 45 til 60 minutter.

3.5. Metodisk begrensning

Begrensninger kan være at en er uerfaren i forhold til intervjuteknikk og tror vi har et felles språk og oppfatning av begrepsbruken i intervjusituasjonen.

3.6. Transkribering

Intervjuene er levende samtaler – vær forsiktig med transkripsjonen. (Kvale 2008, side 116.)

Transkribering av 11 intervju var omfattende og tidkrevende. Jeg foretok all transkribering selv. I forhold til reliabilitet har jeg ikke fått andre til å foreta transkribering av samme intervju. Jeg startet med å ta med alle pauser og lyder som stønning, pusting og gjentakelser i tillegg til det som ordrett ble sagt. Av tidsmessige og innholdsmessige årsaker fant jeg ut at jeg ikke ville tydeliggjøre pausene og lydene. Innholdet i det som ble sagt var viktigere enn formen. Bare i ett tilfelle i en setning, hadde jeg problemer med å identifisere ordlyden i det som ble sagt.

Det finnes ingen riktig måte å transkribere på sier Kvale (2008). Jeg valgte å transkribere alt ordrett, men uten lyder og pauser. Selv om jeg hadde struktur på intervjuet, viste det seg at den som ble intervjuet ga svar som ikke fulgte min struktur. Siden jeg var opptatt av å få fram intervjupersonens synspunkter, foretok jeg i etterkant en fortetning av intervjuene.

Jeg hadde et stort materiale som var transkribert. For å få til en god analyse var det derfor viktig å fortette det så mye at det ga meg en oversikt og bidra til å forenkle analysen. Spesielt i fortetningen var det derfor viktig at jeg ikke fragmenterte teksten på en slik måte at meningen i det som var sagt ble borte. Dette var en stor utfordring.

Transkripsjonen er en bastard, en hybrid mellom den muntlige diskursen som foregikk over tid, ansikt til ansikt i en levende situasjon – hvor det som ble sagt var rettet til en bestemt

person som var til stede – og en skriftlig tekst som er ment for et allment fjernt publikum. (Kvale 2008, side 116).

3.7. Analyse og valg av analyseredskap

I analysen av det skrevne materialet benyttes analyseteknikken meningsfortetning.

Meningsfortetning medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere setninger, hvor den umiddelbare mening i det som blir sagt gjengis med få ord. (S Kvale 2008, side 125).

Kvale (2008, side 125) sier at dette ”fører til en reduksjon av lengre tekster til kortere og mer konsise formuleringer”.

Teksten ble analysert ut fra Giorgis analysemetode som er en empirisk, fenomenologisk analyseteknikk over 5 trinn (Kvale 2008 side 127),(Giorgi 1975):

1. trinn: Hele intervjuet leses igjennom for å få en følelse av helheten
2. trinn: De naturlige ”meningsenhetene” blir nå bestemt
3. trinn: Temaet som dominerer den naturlige meningsenheten uttrykkes så enkelt og klart som mulig. Forskeren forsøker å lese intervjupersonens svar så uforutinntatt som mulig, og å tematisere uttalelsene ut fra sin synsvinkel slik hun forstår det.
4. trinn: Meningsenhetene undersøkes i lys av studiens spesifikke formål
5. trinn: De viktigste emnene i intervjuet bindes sammen til deskriptive utsagn.

En hermeneutisk tilnærming medfører en fortolkende lytting til mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser, med særlig vekt på muligheten for stadig omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel. Først oppsto en umiddelbar forståelse under intervjuet. Deretter oppsto en ny forståelse under analysen av det enkelte intervju, som ble videreført gjennom en syntese som beveget meg bort fra individnivået og til det som var felles for intervjupersonene. Deretter blir den sammenholdt med teorien om emnet, før den ble satt inn i en ny kontekst og gitt opphav til ny kunnskap. Den hermeneutiske sirkel ser helheten i lys av delene og delene i lys av helheten.

Siden jeg hadde et stort materiale var det viktig å finne naturlige meningsenheter. Til det brukte jeg intervjuguiden som bygger på problemstillingen og anvendt teori. På den måten prøver jeg å få en rød tråd i oppgaven.

3.8. Verifisering

Verifisering innebærer å undersøke intervjufunnenes reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Ved å vise til hvordan man kom frem til resultatet vil en styrke reliabiliteten og validiteten. Dette er avgjørende for forskningsarbeidets kvalitet.

3.8.1. Reliabilitet

Betydningen av ordet reliabilitet er pålitelighet, at materialet er troverdig og til å stole på. Både i feltarbeidet, dvs under intervjuene, ved transkribering og i prosessen rundt fortetting av materialet har jeg lagt vekt på å bruke informantenes argumenter. Kvaliteten i forskningen avhenger av interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede. Forhold som tillit og åpenhet i samtalen ble forsøkt oppnådd, og jeg var oppmerksom på å få fram opplysninger i tilknytning til tema som var forberedt i intervjuguiden. Jeg la også vekt på konsentrasjon og varhet slik at jeg skulle være i stand til å fange opp det som ble formidlet. Både før og etter samtalen vurderte jeg analyseteknikker før jeg kom frem til at Giorgi (1975) var hensiktsmessig ut fra problemstilling og vitenskapssyn.

Et alternativ til bruken av flere tolkere som en kontroll av analysen, er å presentere eksempler fra materialet som skal tolkes, og i tillegg forklare de ulike trinnene i analyseprosessen. Det er dette alternativet som følges i oppgaven, og som gir leseren mulighet til å kontrollere mine tolkinge. Dette vil være med på å styrke reliabiliteten.

Reliabiliteten er en forutsetning for validitet fordi påliteligheten av innsamlet materiale tilsier om undersøkelsen er gyldig ut fra anerkjente forskningsmetoder.

3.8.2. Validitet

Med validitet menes gyldighet som innebærer en vurdering av om prosjektet undersøker det den har ment å undersøke, og om samtalene fokuserer på prosjektets forskningsspørsmål.

Sammenlignet med hverdagslige samtaler kjennetegnes forskningsintervjuet av en bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt. For at samtalen skulle være valid var det nødvendig med en viss struktur. Intervjuguiden var et hjelpemiddel for å holde denne strukturen. Den var en forsikring for å holde samtalen til de aktuelle temaene, selv om den til tider kunne ta andre vendinger. Å holde seg til rekkefølgen i spørsmålene kunne være betryggende for å få en innledning, bli kjent med hverandre, før andre spørsmål ble brakt inn. Validitet forutsetter gjenkjennelse i praksis. Mange av mine funn var i overensstemmelse med teoribeskrivelsen som jeg brukte som utgangspunkt.

3.8.3. Generalisering

I generaliseringen er utvalget av stor betydning. Et for lite utvalg gjør det vanskelig å generalisere, sier ikke hva som er typisk. Et stort utvalg gjør det vanskelig å behandle et omfattende intervjumateriale på en grundig måte. Jeg har 11 informanter og det må i kvalitativ forskningssammenheng betegnes som relativt stort. Eventuelle gjennomgående variabler ut fra teori burde ut fra det være generaliserbar.

4. Empiri

11 skoleledere i Nordland er intervjuet. Utvalget er beskrevet nærmere i kapittel 3. Mitt opplegg ga en stor mengde rådata som jeg nedenfor har transkribert i overensstemmelse med det jeg har beskrevet i metodekapitlets analysedel. Den store mengden av data jeg fikk gjennom min kvalitative tilnærming, ga meg mye læring. I dette kapitlet forsøker jeg å systematisere den store datamengden i forhold til relevansen for mine forskningsspørsmål. Alle sitater i dette kapitlet er hentet fra mine informanter.

Mine første spørsmål var knyttet til departementet og skoleeieren - Nordland fylkeskommune, sine mål om å gjøre noe både med frafallet i videregående skole og det faglige nivået hos elevene. Jeg startet intervjuene med et generelt spørsmål:

4.1. Har skolen gjennomført tiltak i tråd med de målsettingene som jeg henviser til?

4.1.1. Frafallet

På konkret spørsmål mente åtte av de spurte at de har lyktes med tiltakene. To sa at de ikke hadde sett noen endring, en sa at de hadde mislyktes. Ved noen sammenslåtte skoler kom det klart fram at det var gjennomført vellykkede prosjekt på enhetsnivå tidligere, men at gjennomføring av fellesprosjekt for hele skolen etter sammenslåing hadde vært mindre vellykket. Dette var ikke entydig for alle. Dette fordi det i materialet også finnes sammenslåtte skoler som hadde lyktes med felles utviklingstiltak.

Svarene på min skalering i forhold til hvilken grad respondentene mente at denne målsettingen er nådd (se vedlagte intervjuguide), ga slikt svar:

Matematisk gjennomsnitt er 3,8. Variansen ligger mellom 3 og 5 med hovedmengden av spurte ligger på 4.

4.1.2. Det faglige nivået

Matematisk gjennomsnitt er 3,4. De spurte skolene så en svak eller liten bedring med hensyn til høyere faglig nivå etter gjennomførte tiltak. Variansen ligger mellom 1 – 5, med en hovedvekt av spurte på 4. Av de 11 spurte lå seks mellom 4 og 5. Mange av skolene opplevde god faglig utvikling.

4.2. Hvordan mener du skoleledelsen har gjennomført utviklingsarbeidet?

Svarene på dette spørsmålet ved skalering ga et matematisk gjennomsnitt på 3,7. Variansen lå mellom 1 – 5, med en hovedvekt på 4.

Jeg oppsummerer her de generelle svarene gjennom de tre svarkategoriene ”godt resultat”, ”ingen endring” og dårlig resultat:

4.2.1. Godt resultat

Det mest fremtredende trekket for de skolene som mente de hadde lyktes, var at det var en kollektiv forståelse i hele organisasjonen. Ved hjelp av analyser som var gjort av skolen gjennom elev- og lærerundersøkelse, HMS rapporter osv, laget rektor et bilde av skolen som skoleledelsen presenterte for de ansatte. Dette dannet grunnlag for tiltak.

Skoleledelsen tenkte helhet i form av positiv oppmerksomhet horisontalt og vertikalt i hele organisasjonen. Dette innbefattet også elevnivå. Lederne viste til at dette bygde samarbeidsarena som innbefattet flere nivå, inklusive elevene. På en skole i form pedagogisk forum. Det ble skapt en god og positiv elev–lærerrelasjon. Når organisasjonen manglet kunnskap ble det gitt kompetanseheving. Dette hindret at det bygde seg opp motkrefter i organisasjonen. Skolelederne forventet aktiv deltakelse og la til rette for det. Det ble satset på målretta kompetanseheving av personalet for å understøtte gode elevtiltak, for eksempel karriereveiledning og modifisering av elevatferd. Et sterkt synlig elevfokus i tiltakene ble iverksatt. Der tiltaket krevde organisasjonsendringer var enigheten stor blant ledelse, ansatte og elever.

”Det er måten vi har kjørt på og valgt de tema så har vi involvert alle sammen. På atferd og den sosiale biten ikke sant, så er jo også hele skolen og da er det veldig viktig at alle er med. Og det synes jeg er veldig bra at både kontor og drift syntes at det var kjempebra”.

Engasjement og deltakelse fra rektor og øvrig skoleledelse framheves som viktig fra de som har vurdert resultatet som godt. Et typisk svar var dette. *”Så æ trur at en av suksessfaktorene på sånn der utviklingsarbeid det er i alle fall det at ledelsen engasjerer seg, at vi er med hele tida”.*

Elevdeltakelse og involvering av elevene i planleggingen ble beskrevet som sentralt hos flere av de skolene som hadde lyktes. Flere av de som mente at prosjektet hadde gitt et godt resultat, viste til at prosjektene var basert på egne erfaringer, et følt behov i organisasjonen.

Flere av informantene viste også til at tiltakene måtte berøre mange ansatte, at tiltaket skulle løse et problem som var gjennomgående for flere grupper ved skolen, ikke bare enkeltklasser. Et beskrivende svar som viser dette er:

”Får vi mindre frafall får vi bedre læringsresultat? Men det viser seg, eller eg trur at det tiltaket vi har satt i gang her har effekt på både flinke eleva og mindre flinke og umotiverte eleva. Også for eleva med spesifikke lærevansker i sin læring, som gjør at de dyktige elevanten gjør det enda bedre. Og de mindre dyktige elevanten gjør det enda bedre enn de ellers vill gjort det. Så det har en effekt på alle områdene. Et spesifikt tiltak kan ha en global effekt”.

Flere framhevet betydningen av høgt faglig nivå, kunnskap om problemområdet og kunnskap for å finne gode løsninger hos de ansatte.

Informantene var også klar på at tiltakene i større grad burde differensieres. Store kulturforskjeller - spesielt i de nye sammenslåtte skolene - gjorde at flere mente behovene var så forskjellig at det burde vært åpnet for målsettinger som traff bedre for de forskjellige studietilbudene. Det store skillet gikk mellom yrkesfag og studiespesialiserende. Konkret kom det fram ved at mens målsettingen i skoleeiers prosjekt er frafall, mente en informant at de burde ha en målsetting knyttet til fravær, som de opplevde som et større problem for dem.

I samtalen om differensiering, var det også flere av informantene som fremhevet at skolestørrelsen og fokus fra ledelsen i de nye store enhetene var et problem for gjennomføringen av utviklingstiltakene. Det ble her vist til mange administrative oppgaver og mye byråkrati knyttet til egne lederoppgaver.

4.2.2. Ingen endring

Her viste skolelederne til mangel på kollektiv forståelse i organisasjonen og at resultatene bare ble sett på enkeltavdelinger. Respondenten her viste til at *enkeltekretslæring* ble fremtredende. Dette medførte at lærerne ble usikre på om ledelsen ville lykkes med tiltaket. Der økonomien var styrende for organisering av tiltaket, medførte det redusert engasjement hos de ansatte.

”Men eg opplevde at det nytter ikke, og det med de erfaringene jeg har gjort i år, kor gode ordninger vi har og kor godt utviklingsarbeid vi driv, hvis ikke de aktørene som skal gjøre det her har tru på ordninga og går inn i den”.

En annen årsak til at det ikke ble endring sa informantene hadde sammenheng med utydelige målsettinger og uklar rolle- og oppgavefordeling. I tillegg oppfattet lærerne tiltakene som ledelsesstyrt. Dette gjorde at tiltaket manglet eierskap både hos noen ledere og hos deler av de ansatte:

”Ja. Eg trur at det gjøres mye godt arbeid rundt omkring, men eg trur ikke at det gjøres med hjerte, som det ville blitt gjort i en annen kontekst. Så sånn som det er nu så klarer ikke vi å få ut av det som potensialet har forutsetninger for å gi”.

Mangel på felles forståelse førte også til at ledelsen og de tillitsvalgte ikke ble enige om rammene for tiltaket. Der tiltaket førte til organisatoriske endringer, berørte dette de ansatte for sterkt, og skapte motkrefter.

4.2.3. Dårlig resultat

Det var bare en av informantene som ga klart uttrykk for at de ikke hadde lyktes med utviklingsarbeidet. Vedkommende mente at hovedforklaringen lå i at det ikke var fokus på det som må forbedres. Det var mangel på systematikk og langsiktighet, og kommunikasjon og informasjon ble ikke fulgt godt nok opp. Det var dårlig styring av tiltaket og for mye individuell aktivitet som ledelsen ikke hadde oversikt over, uttrykt som mangel på kollektiv forståelse.

4.2.4. Respondentenes vurderinger av forankring og eierskap til prosjektet

4.2.4.1. Forankring

De som hadde lyktes vektla dialog og god kommunikasjon mellom de ansatte og ledelsen. Skolelederne i denne gruppa sier de tok utgangspunkt i forskning og teorier om lærer – elevrelasjoner.

De brukte elevundersøkelsen og andre analyser for å kunne få et godt bilde av egen organisasjon. De skapte enighet mellom ledelse og tillitsvalgte som representanter for de ansatte, om at noe måtte gjøres. Det ble også skapt aksept og legitimitet i personalet.

Gode relasjoner mellom ledelsen og de ansatte oppsto og forventninger til hverandre ble avklart:

”Og da merker du at det tas veldig på alvor og så får du tilbakemelding at da kan vi prøve å gjøre det slik og slik”.

4.2.4.2. Ikke forankring

Svarene her viste til at det er manglet på informasjon og kommunikasjon. Store skoleprosjekt initiert av skoleeier ble opplevd som vanskelig å forstå og virket fjerne for de ansatte. De ansatte trodde ikke skoleeier vil lykkes med prosjektet. Eksempler på svar her:

”Det vi har gjort feil, kanskje her, det er jo at vi ikke har sørga for at det her har full forankring i ledelsen. Det er vanligvis et viktig kriterium, ikke sant for et prosjekt. Men her, her mangle vi den andre dimensjon og. Her har vi ikke full forankring i personalet”.

4.2.4.3. Har eierskap til prosjektet

Grunnlaget for eierskapet hos personalet sa informantene lå i at de ansatte og ledelsen hadde en klar forventning om at tiltaket dekket et følt behov for forbedring. Det var viktig at de ansatte involverte elevene som det virkelig angikk:

”Vi er jo avhengige av at lærerne kjenner til dette og anbefale det for elevene”.

Svarene her viste at forsøket, slik det til slutt ble, var et resultat av ideer fra personalet for å imøtekomme de elevforventningene som skolene hadde blitt oppmerksom på gjennom konkrete tilbakemelding.

De skolelederne som mente de ansatte hadde eierskap, sa de hadde tatt positive initiativ for å gi kompetanseheving til personalet for at de skulle lykkes.

”Og vi erkjenner på en måte at vi har ikke nok kompetanse i det totale kollegiet til å takle det her. Vi har fått mer stolte medarbeidere. Det er mye enklere å diskutere pedagogikk med dem nå. De har funnet en slags yrkes stolthet på avdelinga”.

4.2.4.4. Har ikke eierskap til prosjektet

Svarene her viste til at tiltakene ble opplevd som ledelsesstyrt. Det var ledelsen som hadde initiert tiltakene. Ledelsen var også utydelig med å stille resultatkrav nedover i organisasjonen. Svarene viste at der det var uenighet om rammebetingelsene, skjedde det lite. En leder mente dette kunne betegnes som bevisst sabotasje fra de ansatte. Lærerne aksepterte tiltakene, men var ikke enige i formen og rammebetingelsene. Behovene var så forskjellige både mellom lærerne - og i forhold til elevene. Dermed ble det vanskelig å bli enige om tiltak.

4.2.5. Informantene sine vurderinger av hvordan utviklingsarbeidene er blitt gjennomført

4.2.5.1. Følger en modell

Av de lederne som mente de lyktes, er det to som viser til at de ikke bruker en bestemt modell, men de har allikevel god styring med tiltaket i form av skriftliggjøring og god informasjon. De øvrige følger enten prosessstegene til Læringslaben, eller bevisst prosjektstyring med prosjektleder. Prosessstegene til Læringslaben er en del av opplæringen skoleeier gir for at skolene bedre skal kunne gjennomføre gode utviklingstiltak. En av lederne som brukte prosessstegene hadde også egen prosjektleder.

”Ja, på avdelingsnivå er det jo avdelingslederne som er de som skal drive arbeidet framover og så har vi en overordna prosjektledelse med en av disse avdelingslederne, så vi har en overordna ledelse med avdelingslederne og en nytilsatt miljøarbeider og så har vi elevrepresentanter”.

4.2.5.2. Følger ingen bestemt modell

Her svarte noen av informantene at tiltaket var beskrevet og rammene gitt av skoleledelsen. Ikke alle detaljer var på plass, men de startet opp med en felles forståelse for at endringer kunne skje underveis, og etter evalueringer.

”Vi har ikke lagt oss på en egen modell. Jeg håper på at vi, som skole så trur eg det at det som kommer til å overleve best, det er der lærerne får det her inn og får et eierforhold til det. Og så føler de at dem tar fatt i det”.

Av de som ikke hadde fått endring, mente de at skolen ikke har noen modell, men hadde fulgt formelle linjer i organisasjonen. Det vil si at det var drøftet med de ansatte, og operasjonalisert gjennom formell ledelse.

4.2.6. Vurderinger av kulturens betydning for endring og omstilling i organisasjonen

Alle respondentene mente de hadde en kultur som var villig til å endre seg. En poengterte at de var avhengig av ildsjeler:

”På andre fronter så er vi helt avhengig av at vi har ildsjeler. Spydspisser”.

Flere svar viste til at det internt i skolene er forskjellige kulturer.

”Ja her er det kulturforskjeller om ikke kulturmura.”. ”Ja de vil ha fred. Og så kan ledelsen ordne opp i det som skal ordnes opp i. De synes det blir for mye mas. Det har også vært sagt at det blir mye mas om ting som ikke angår de”.

”Ja eg trur at det er lettere å lede en bedrift der grunnlaget for refleksjon og åpenheta for mulige alternative måter og gjør ting på, er til stede. Der det er en organisasjon som skal ha to streker under svaret er det kanskje vanskeligere å få det til. Det kan jo være mange svar”.

De skolelederne som ikke hadde endring eller mislyktes, mente det ikke var tatt hensyn til de store kulturforskjellene i skolen, og at tiltakene derfor ikke traff. Stor avstand mellom enhetene og en skepsis for hverandre, er også til stede.

4.2.7. Sammenhengen mellom utviklingstiltakene og skolens visjon og mål for øvrig

En av lederne blant de som lyktes viste til at de ikke hadde visjon og mål for skolen, mens sju av de som mente de lyktes hadde visjon og mål. Skolelederen som mente de hadde mislyktes hadde ingen spesiell tro på visjon og mål. Alle de med visjon og mål mente tiltaket var i tråd med den. Av de som ikke fikk endring eller mislyktes, var tiltakene ikke i tråd med visjon og mål.

Alle informantene mente at skolen hadde fått for mange mål, og de skolene som var i prosess rundt sammenslåing var svært bevisst at dette tok fokus fra primæroppgaven. Administrasjon og oppbygging av nye forvaltningsledd skapte forvirring, motkrefter og utydelig lederfokus.

En av skolelederne som mente de ikke hadde lyktes, hevdet at skolen hadde for mange mål og i dette tiltaket var målene i tillegg motsetningsfylte. Samtidig hevdet skolene som mente de hadde lyktes, at de mange målene hadde ført til at de var blitt flinkere til å prioritere.

”Eg vil heller si det sånn at nå får vi endelig anledning til å prioritere. Det er det vi prøver på. Det er det vi snakker om nå i ledelsen. Nå skal vi prioritere og nu skal vi etterspørre. Før har det vært dilemma. Før har det sprika alle veier”.

De som ikke hadde endring eller mislyktes, hadde ikke klare mål og dårlig styring av tiltak.

4.2.8. Informantenes vurderinger av utviklingstiltakene i forhold til strategiene

”top – down” og ”bottom –up”

Skolelederne fra yrkesfag hadde større aksept for initiativ fra departement og skoleeier. Det som betegnes som ”top – down” i teorien. De tolket det som forventning fra skoleeier som skolene måtte ta i betraktning. Noen av disse informantene mente dette hadde gjort skolen i bedre stand til å foreta prioriteringer.

De øvrige skolelederne, spesielt de med sterk tilknytning til studiespesialiserende, mente at initiativet fra skoleeier var ”top-down”. Mye av dette kunne vært unngått mente de, om målsettingen hadde vært endret for de avdelingene innenfor skolen, som ikke var berørt av målene for skoleeiers prosjekt.

Skoleledere som sa de ikke hadde endring eller mislyktes, opplevde at utviklingsarbeidet var ”top – down” og ikke i tråd med deres behov. Andre mente at skoleledelsen heller ikke hadde lagt godt til rette, eller skapt arena for dobbelkretslæring.

Alle mente de hadde styring og innflytelse på tiltakene som ble gjennomført. Med unntak av en av skolene som lyktes, hadde alle god nytte av ressursen, kompetansen og oppfølgingen fra Nordland fylkeskommune ved utdanningsavdelinga.

Skolelederne som mente de ikke hadde endring eller mislyktes var lite konkret på dette, men mente også at skoleeiers oppfølging og ressursrammer var viktige for tiltaket.

4.3. Evaluering av utviklingsprosjektene

Halvparten av de som lyktes hadde ikke gode systemer for evaluering av tiltakene. De som ikke hadde endring eller hadde mislyktes, hadde ingen gode rutiner for evaluering og ingen klar formening om hvordan evalueringen skulle foregå.

De som hadde evalueringsrutiner fulgte også en klar modell for gjennomføring og var bevisst ivaretagelse av kunnskapen i tiltaket. Alle de som lyktes og ikke hadde rutiner, forventet at skoleeier ga dem kunnskap og informasjon om evalueringsform.

Skolelederne ble til slutt spurt om sine vurderinger av prosjektet ”En bedre skole” for perioden 2009 – 2010, og hva skolen gjør annerledes denne gangen for å lykkes bedre.

Alle brukte kunnskapen i tidligere tiltak i nye tiltak som ble satt i gang. Bare en leder mente at de ikke lyktes med dette.

Av de skolelederne som mente de ikke hadde endring eller mislyktes, var kunnskap og erfaring fra tidligere ikke tatt i bruk. Skoleleder som mente de hadde mislyktes hadde klar formening om hva som skulle til for å lykkes: eks. nitidig forarbeid, god forankring, god informasjon og kommunikasjon, tenke helhet og god sammensetning av tiltak. Tiltakene måtte henge sammen og virke i samme retning. Samtlige mente at skoleledelsen hadde styring med prosjektet, om enn ikke kontroll hele tiden. *”Jeg føler jeg har overblikk og føler meg bekvem”*.

Andre utfordringer som skolelederne mente var krevende i det siste utviklingsarbeidet som var satt i gang var at tiltak som innbefattet alle enhetene ved sammenslåtte skoler. Dette skapte motstand og kunne være konfliktfyllt.

”Og det er vel i det her eg ser nå at organisasjonen er blitt så stor. For det første at vi aldri er sikker på at den informasjonen vi gir ut til studierektorer og avdelingsledere, at den blir forstått. Og at den blir kommunisert ut sånn som vi hadde tenkt”.

Skolelederne viste til at forståelsen av begrepet autonomi var forskjellig i skolen og at dette kom fram etter at skolene ble slått sammen. De mente at det kunne basere seg på at man ved enkelte skoler hadde miljøer som mente autonomi var ensbetydende med at ingen skulle blande seg inn i arbeidsdagen.

Noen informanter mente det var nødvendig at y-faglærere og lærere på fellesfag samarbeidet tettere for at utviklingsarbeidet skulle få et bedre resultat.

Lederne viste til at de siste sammenslåingene av skoler i Nordland hadde skapt store utskiftninger eller endring av arbeidsoppgaver i personalet, som igjen skapte manglende kontinuitet i utviklingsarbeidet.

5. Drøfting

Hovedproblemstilling for oppgaven er å se på hvordan skoleledere i Nordland har forankret, iverksatt og evaluert utviklingsarbeid i tilknytning til frafall og høyere karakterer. Som skoleleder lurer jeg på hva det er med skolene i Nord Norge og Nordland spesielt, som gjør at vi i så liten grad ser resultatet av våre spesifikke utviklingstiltak knyttet til det å hindre frafall og høyne elevenes karakternivå.

Drøftingen har jeg strukturert i tråd med inndelingen i teorikapitlet. Jeg har lagt vekt på felles drøfting. Det vil si at flere av informantene har gitt samme tilbakemelding.

5.1. Har skolene gjennomført tiltak i tråd med de målsettingene som skoleeier krever?

5.1.1. Frafall

Alle skolene i Nordland har gjennom perioden 2000 – 2009 gjennomført egendefinerte utviklingstiltak etter krav fra skoleeier slik jeg presenterer dem i kapittel 2.1.1. Tiltakene er definert av skolene og det varierer hvor sterkt de ansatte har vært involvert i bestemmelsen av hvilke tiltak som skal gjennomføres. Moos (2006) viser i Skoleutviklingskuben at det er viktig at skolen er bevisst hvilke behov utviklingsarbeidet skal dekke. Er det interne eller eksterne interesser sier Moos (2006). I Nordland er det ledelsen ved skolen og de tillitsvalgte som representanter for de ansatte som får delta i introduksjon av prosjektene fra skoleeier. Det er de samme representantene som deltar i sentralt initiert opplæring. Det blir viktig for skolen å være bevisst dette ved valg av utviklingstiltak, og ikke minst i forhold til forventet effekt. De prosjektene jeg viser til her har sentral styring med forventet effekt internt i skolen.

Skolelederne har involvert de ansatte i prosjektene på forskjellige måter, men det mest vanlige er gjennom kurs- og planleggingsdager. I skolene delegerer ledelsen ansvaret for gjennomføringen til enkeltlærere eller team for endelig gjennomføring av tiltak. Tiltakene er knyttet til utfordringer rundt elevene, enten faglig eller sosialpedagogisk. Slik jeg ser det har Nordland fylkeskommune satt i gang prosesser som innebærer at skolene får mye ansvar for tiltakene. Den strategiske drivkraften bak tiltakene kan sies å være en blanding av empirisk – rasjonelle og normative – reedukative strategier. Jfr Chin og Benne (1969) sin kategorisering av strategier for forandring. Men skoler som føler at målsettingen ikke stemmer overens med deres behov, oppfatter det mer som en maktstrategi.

Skolene må følge opp de krav som er lagt i målsettingene gitt av skoleeier. En slik modell krever gode oppfølgingssystemer, og ikke minst er det viktig at en følger opp de kritiske

faktorene for at prosjekt skal bli best mulig, slik Grøterud og Nilsen (2005) påpeker. Skolelederne må for eksempel legge en strategi for å skape forståelse og motivasjon for utviklingsarbeidet. I Nordland har en viktig oppfølger til skolenes rapporterte tiltak, vært utdannings sjefens årlige besøk. Dette er ikke nedfelt i de styringsdokumentene jeg presenterer, men er en innarbeidet praksis i Nordland Fylkeskommune. I møte med ledelse, tillitsvalgte og elever har resultatene blitt etterspurt.

De som deltar på evalueringsmøtene ved hver skole stemmer overens med nivåene en bør tenke utviklingstiltak i forhold til i følge Moos(2006). Men i Nordland er det ikke skapt bevissthet rundt denne nivåtenkingen i forkant, noe som kan føre til ulik forståelse og opplevelse av utviklingstiltaket. Dette kan i verste fall føre til motsetninger innad i organisasjonen.

Til tross for at utviklingstiltakene i Nordland ser ut til å ha god systematikk rundt organisering og tilrettelegging, har de ikke gitt de resultatene en håpet på. Jeg vurderer det slik at mangelen på oppmerksomhet og kollektiv forståelse i noen sammenhenger mangler, slik at tiltakene får et preg av fragmentering. Flere av informantene snakket om ildsjeler som var viktige for å holde arbeidet i gang.

Hvordan opprettholder en ”drive” eller ”energi” i prosjektet over tid slik Moos (2006, side 183) viser til i Skoleutviklingsklubben. Når så mange prosjekter er basert på initiativ fra skolene, er det viktig at skoleledelsen holder fokus og gir tiltakene og de ansatte som deltar nødvendig oppmerksomhet og rammer for å gjennomføre tiltaket i tråd med intensjonene.

Dette gjelder også måten forståelsen for tiltaket blir kommunisert i skolene. Mener en at utviklingstiltaket vil nytte, er det viktig at både ledelse og lærere/ansatte viser tillit til prosjektet og kommuniserer det videre til elevene, slik Grøterud og Nilsen (2005) viser til. Skolenes engasjement kommer gjerne til uttrykk gjennom elevenes atferd og bidrar til det *skole-ethos* som Rutter (1979) viser til. Å skape felles praksis og enes om sentrale sider ved egen virksomhet og retning for skolen slik Rutter (1979) sier, ser ut til å gi bedre resultat også for skolene i Nordland.

En annen viktig årsak til at resultatene har uteblitt, er endringer i rammebetingelser. Det at lærere må skifte team eller klasse, eller at noen slutter, tar bort engasjementet i tiltaket. I en prosjektperiode blir det en utfordring for ledelsen ved skolene å se og vise oppmerksomhet rundt det som reduserer trykket i utviklingstiltaket. Elevene på yrkesfaglige program, som har

de største utfordringene med hensyn til frafall, har i hovedsak ett år på seg i en gitt læringsgruppe. Når året er omme må alle gjøre nye valg. Dette skaper ekstra utfordringer for skoleledelsen og lærerne med hensyn til langsiktig progresjon i arbeidet rundt den enkelte elev. Slike pedagogiske og organisatoriske utfordringer er krevende.

Skolene er i hovedsak fornøyd med sitt eget arbeid for å hindre frafall. Imidlertid mener skolelederne fra de skolene som er slått sammen til nye skoleenheter etter 2005, at de organisatoriske utfordringene i forbindelse med sammenslåing er så store at det ekskluderer lederne fra å delta så aktivt som de ønsker i skoleutviklingstiltak. Hadde de fått gitt prosjektene full oppmerksomhet, kunne de kanskje ført til et bedre resultat.

Her har Nordland fylkeskommune en klar utfordring. Mange ledere gir uttrykk for at de opplever store forventninger fra skoleeier. Disse kan være vanskelige å oppfylle på grunn av tidspress, uklare mål og manglende kompetanse. Ut fra min vurdering må skolen tydeliggjøre de ytre rammer, foreta analyse av egen organisasjon og sette realistiske mål for hva som er mulig å gjennomføre, slik Gunnar Berg (2003) poengterer.

5.1.2. Faglig nivå

Det har vært en svak økning i faglig nivå, sier skolelederne i Nordland. Målet er at Nordland skal komme på landsgjennomsnittet i 2010. Dette er en vanskelig målsetting å forholde seg til. Hva om landet for øvrig hever seg i takt med Nordland? Hva om landsgjennomsnittet blir svakere, skal en da være fornøyd? En av lederne pekte på at når en så stor elevgruppe som det Nordland har, skal heves, må en kanskje snakke om svært små tallstørrelser totalt og/ eller at den enkelte skole ser på egne forutsetninger for å forbedre resultatet.

Å ha resultatmål knyttet til elevenes karakterer må være, slik jeg vurderer det, en svært vanskelig målsetting. Her er det så mange variabler og årsakssammenhenger som kan spille inn, at det vil være umulig å kunne gjennomføre tiltak som kan gi en begrunnet effekt. I forskning knyttet til effektive skoler, vises det til at helhetstenking rundt verdier, holdninger og den atferd som var karakteristisk for skolen, var mest avgjørende for elevenes resultater. Tiltak som har et slikt fokus vil ut fra dette ha best virkning også for elevenes læringsresultat. I tillegg kan det ligge en motsetning i målene fra skoleeier. En effektiv måte å få opp resultatene på, kan jo være å få de svake elevene til å slutte!

Høgere faglig nivå handler om å få elevene til å ta ansvar for og bli aktive deltakere i egen utdanning. I tillegg handler det om ledelse og ikke minst om lærernes forståelse av hva som

er god opplæring. I og med at dette i mange tilfeller handler om individuelle vurderinger hos mennesker, er det vanskelig å kontrollere. Her tror jeg at skolene må velge en retning slik Skaalvik og Skaalvik (2009) viser til, enten i form av langsiktige læringsorienterte mål eller mer kortsiktige resultatmål. Fokus på elevenes ferdigheter formulert som kompetansemål, er et resultat av at det politisk betones stadig sterkere at skolen er et instrument for å sikre en nasjonal sterk økonomi, sier P. Aasen (2007). Dette fokus får derfor politisk gjennomslag i skoleeiers krav til utviklingsarbeid. Når i tillegg overnasjonal skoletenking får stort gjennomslag, slik rapporter som Pisa og Timms har fått de siste årene, gjør det at skolene styrer bort fra tidligere verdier som likhet, fellesskap og solidaritet til økt individualisme, resultat og fleksibilitet. Etter min oppfatning bør de langsiktige læringsorienterte perspektivene være mest fremtredende i skolen.

Skolene i Nordland er gitt mulighet til å lykkes, men det er en krevende balansegang for ledelsen og hele tiden holde oppmerksomheten rundt de riktige tiltakene. Jeg tror en tettere oppfølging i samarbeid med forskningsmiljø, slik Postholm og Moen (2009) viser til, kan gi ledere ved skolene i Nordland kunnskap for bedre å kunne takle overgangen mellom skoleår og holde læringstrykket oppe over tid.

5.1.3. Utviklingstiltak i relasjon til visjon og mål

Min empiri viser at skolene individuelt er ganske fornøyd med sitt eget arbeid for å nå målsettingene satt av Nordland fylkeskommune. Flere av de skolelederne som mente de hadde lyktes, sa at de hadde fulgt opp krav og systematikk som skoleeier hadde lagt opp til gjennom de ulike prosjektene mellom 2000 og 2009. Nordland fylkeskommune har lagt til rette for at den enkelte skole over lang tid er gitt mulighet til å gjennomføre utviklingsarbeid for å forbedre elevenes læringsresultat og hindre at elevene slutter. Dette er gjort gjennom tilføring av kunnskap, krav om aktiv deltakelse og systematisk oppfølging. Det er med andre ord lagt til rette for et samspill mellom de ulike nivå, slik Moos (2006) forutsetter for at utviklingstiltak skal lykkes. Allikevel skjer det noe mellom igangsetting og endelig resultat som kan bunne i de fallgruver som Grøterud og Nilsen (2005) påpeker. I en eller annen form finner jeg at spesielt de skolene som mener de ikke har lyktes, har brutt en eller flere av disse forutsetningene. Dette kan for eksempel være mangel på forståelse, mangel på kompetanse og dårlig oppfølging internt i skolen.

Jeg vurderer det slik at de skolene som har oppnådd positive resultater har utnyttet rammene gitt av skoleeier på en god måte. De har også forstått kravet fra eier og satt det i sammenheng

med følte behov i egen organisasjon, slik at de har fått en større grad av engasjement blant de ansatte. Gjennom å tolke kravene og bruke tilgjengelig forskning har disse skolene gitt et positivt tilsvarende til skoleeier samtidig som de har fått forståelse i egen organisasjon. På den måten har de unngått en konflikt knyttet til at utviklingstiltakene utelukkende er et *top down*, men fått en balanse i form av *bottom up* fra organisasjonen. Jfr skoleutviklingskuben (Moos 2006). Ledelsen har i større grad, bevisst eller ubevisst, forstått de ulike nivåene i et utviklingstiltak for å skape endelig resultat hos elevene.

Svarene forteller at skolene opplever initiativ fra departement og skoleeier svært forskjellig. Mens en del yrkesfaglige skoler opplevde initiativene som forventninger og selv utviklet tiltak ut fra dette, var det en del studiespesialiserende miljø som opplevde at målsettingen var feil og initiativet "top down". De fleste skolene hadde en kombinasjon av ytre press fra skoleeier som utgangspunkt, men det var skolene selv som avgjorde hvilke tiltak som skulle gjennomføres. Generelt mente skolene også at de hadde nytte av skoleeiers tilrettelegging.

Både Moos (2006) og Grøterud og Nilsen (2009) sier at motivasjon for gjennomføring av utviklingsarbeid ligger i at det operative nivå, i skolen vil det si lærerne, ser en gevinst og har eierforhold til tiltakene som gjennomføres. Ledelsen må være bevisst sin indirekte rolle til elevenes læringsresultat, og være en støttespiller og tilrettelegger for at lærerne skal lykkes med sitt arbeid opp mot elevene. Siden resultatene av disse utviklingstiltakene er så nært knyttet til elevenes utførelse av arbeidet, blir det viktig at ledelsen legger til rette for en kultur som ønsker å gjennomføre utviklingstiltak og som har rammebetingelser for å få resultater. Samspillet mellom skoleeier, skoleledelse og de ansatte som jobber direkte opp mot elevene blir avgjørende. "Alt henger sammen med alt," som Gro Harlem Brundtland så viselig sa det.

Når resultatene uteblir, kan det være snakk om det Irgens (2007) kaller kollektiv inkompetanse for skoleeier og de videregående skolene i Nordland. Eller det kan være at enkeltkretslæring med små justeringer av eksisterende praksis er mer fremtredende i tiltakene enn mer omfattende endringer i form av dobbelkretslæring. Det er ledelsens ansvar å se til at prosjektene blir best mulig sier Grøterud og Nilsen (2005). Hvilken oppmerksomhet de gir dem og hvordan de handler for å tydeliggjøre at dette er viktig for skolen, er avgjørende. Det betyr også at de må påse at det blir reflektert over resultatene av det arbeidet en gjør, og at kunnskapen blir tatt vare på for å skape det som betegnes som en lærende organisasjon.

Resultatet viser at forståelsen for kollektiv oppmerksomhet er viktig for å lykkes. Jo flere som bidrar og støtter utviklingstiltakene i organisasjonen, jo bedre resultat. I de store sammenslåtte

skolene er det behov for mer differensiering. Både som et resultat av kulturforskjeller og ikke minst at behovene er forskjellig. Her er det viktig at skolene ikke setter i gang tiltak som Grøterud og Nilsen (2005) betegner som for avvikende i forhold til rådende kultur.

I sammenheng med å skape en organisasjonskultur, er det flere ledere som fremhever at deres skole har en visjon som grunnlag for sin aktivitet. Jeg har ikke gått inn og spurt direkte om hva skolene egentlig legger i dette, men de fleste visjoner blir av skolelederne benyttet i forhold til begreper som menneskesyn, læringssyn eller pedagogisk plattform. Denne ulike begrepsbruken kan i seg selv være grunnlag for en god diskusjon ved skolene, men jeg følger det ikke mer opp her. Skoler som har lagt et grunnsyn i bunnen for sin virksomhet, og som gjennomfører tiltak i tråd med disse ser ut til å få bedre resultat. Empiri viser at de skolelederne som var på skoler som hadde en visjon og klare mål mente de i større grad lyktes med sine tiltak. Det var også fremtredene at de som mislyktes enten mente det ikke var behov for egen visjon eller mål ved skolen, eller at utviklingstiltakene ikke var i tråd med skolens mål. I tillegg sa skolelederne i denne gruppa at mangelfull kommunikasjon og forståelse i hele organisasjonen var et problem, samt dårlig styring og mangel på systematikk i arbeidet fra ledelsens side. Prosjektene opplevdes i hovedsak som "top down".

Dette stemmer overens med annen forskning som Irgens (2007) viser til. Jeg mener det er viktig for skolene å tilkjenne et menneskesyn overfor sine brukere. Det gir både ledere og ansatte en større mulighet til å se egne handlinger i relasjon til de verdier skolen bygger på. Til syvende og sist vil et bevisst menneskesyn vise seg i et innarbeidet handlingsmønster og forhåpentligvis til en positiv omtale og forståelse hos brukere og samfunnet ellers. Hvordan skolen blir omtalt er gjerne et resultat av de handlinger en utfører og skolene skal være like bevisst det som den enkelte lærer må være det.

Flere av skolelederne mente skolene etter hvert hadde for mange mål. I tillegg var de nye sammenslåtte skolene i ferd med å bygge opp nye forvaltningsledd som skapte større avstand og økt motsetning i organisasjonen. Det ble dårligere sammenheng mellom det som faktisk ble gjort og det som ble sagt skulle gjøres. I ei tid hvor svært mange ønsker innflytelse på skolen, og bruker skolen som arena for å møte ungdom, er det viktig slik jeg ser det, at skolen staker ut en kurs og prioriterer.

I denne forbindelse blir det en sentral oppgave for ledelsen å holde fokus på elevenes opplæring.

Skolelederne har også en oppgave i å få de ansatte inn i et samarbeid med refleksjon og kollektiv læring slik Grøterud og Nilsen (2005) påpeker. Flere skoleledere ga uttrykk for, spesielt på yrkesfag, at andre oppgaver, gjerne knyttet til sosialpedagogiske utfordringer den enkelte skoledag, tok tiden fra å jobbe mer langsiktig med utviklingstiltak. Det blir derfor en utfordring for skolelederne å legge til rette for systematisk oppfølging og prioritere utviklingsarbeid som går over tid og kan gi resultater på sikt. Etter min vurdering er det et spørsmål om dette i det hele tatt er mulig? Kan en skole beholde ledere over en så lang tidsperiode med så høy intensitet som dette krever?

5.2. Forankring og eierskap til utviklingstiltaket i organisasjonen/skolen

De skolelederne som mente skolene hadde lykkes framhevet dialog og god kommunikasjon mellom ledelse og ansatte, og noen av skolene hadde også trukket inn elevene i samarbeidet. I tillegg var de bevisst bruken av relevant forskning og egne resultater i ulike analyser av skolen. Eierskapet var klart i forhold til at de ansatte var ideskapere eller var enige med ledelsen om tiltakets relevans. Disse skolelederne var også oppmerksomme på at de måtte gi kompetanseheving for at lærerne på det operative nivå skulle lykkes.

De skolelederne som mente at utviklingstiltakene ikke var vellykket, viste til at målsettinga fra skoleeier var uklar og fant initierte utviklingsprosjekt lite relevant i forhold til egen organisasjon. De opplevde tiltakene som ledelsesstyrte. Det var også uenighet om rammebetingelsene og ikke minst var det uenighet om hvilke tiltak som virket best. Dette kan bunne i at styringsdokumentene til Nordland fylkeskommune i liten grad blir brukt som forankring, og for å skape forståelse på skolene. Dette kan i seg selv skape et avvik mellom de mål Nordland fylkeskommune har satt i sine styringsdokument og det som skjer på det operative plan mot elevene.

Dette bekrefter det Grøterud og Nilsen (2005) viser til; skal en få til kollektive prosesser må lærerne slutte seg til utviklingstiltakene. De må tro på at tiltaket virker og at det vil gi resultater i deres arbeid med elevene. Uten en slik forståelse vil de ekskludere seg fra utviklingsarbeidet. Noen lærere har nok med å gjennomføre opplæringen, langt mindre bry seg om utviklingstiltak som de ikke ser nytten av.

Ledelsen har i denne fasen av et utviklingstiltak en meget viktig jobb å gjøre. I mange sammenhenger vil jeg påstå at planleggingen og gjennomføringen av forankringsarbeidet er grunnlaget for å lykkes. I undersøkelsen har jeg ikke sjekket ut hvordan en gjennomfører

prosesser for å komme fram til valgt utviklingstiltak, og hvor mye bevissthet og planlegging det er lagt i denne delen av arbeidet ved skolene. Av egen erfaring ser jeg at en god prosess med aktiv deltakelse fra alle ansatte i forkant av valg av utviklingstiltak, gir større eierskap. Jeg tror en del skoler har noe å gå på i denne delen av arbeidet. Ved flere av skolene var skolelederne klar på at tiltak som var satt i gang var en videreføring av eksisterende tiltak. Forklaringen ligger nok i at det er en svært rasjonell måte å velge ut tiltak på. I tillegg gir det mindre motstand i organisasjonen. Problemet slik jeg ser det, er at det for noen skoler kanskje, bare fører til enkelkretslæring og små organisasjonsmessige endringer.

Til tross for at flere skoler sier at de lykkes, mener jeg å kunne registrere at mange gode tiltak foregikk innenfor en bestemt gruppe innenfor skolen og var lokalisert til enkeltavdelinger. Dette er en utfordring for skoleledelsen. Hvordan forankre forståelsen for tiltak i hele organisasjonen slik at en på et gitt tidspunkt kan få spredningseffekt? Dette viser at skolene har en utfordring med å skape en lærende organisasjon slik Kompetanseberetningen definerer den. Skal skolene få til kunnskapsspredning, må de være bevisst sine handlinger/erfaringer og skape arena for erfaringsdeling.

5.3. Skoleutvikling og ulike styringsmodeller for utviklingstiltak

Til tross for at skoleeier har introdusert styringsmodeller basert på prosjektadministrative metoder og i siste prosjektperiode noe Læringslaben har kalt for prosessteg, har skolene her gitt seg selv anledning til å velge organisering av prosjektene ut fra egne vurderinger.

Slik jeg ser det er ulempen med dette at mye kunnskap har gått tapt i prosessene fordi en løs organisering ikke har ivaretatt rapportering og evaluering på en god nok måte. Oppfølgingen har blitt noe tilfeldig og skolene har i liten grad skriftlig materiale som viderefører kunnskap om tiltakene som er prøvd ut. I en organisasjon hvor både ledere, lærere/ansatte og elever skiftes ut jevnlig kan dette medføre at en mister kunnskap. For eksempel tiltak som er styrt av såkalte ildsjeler, blir ofte borte når ildsjela blir borte. Både Postholm og Moen (2009) og Berg (2003) viser til modeller for systematisk vurdering av egen virksomhet.

Aksjonsforskning har fått stor oppmerksomhet de siste årene. Det å forholde seg til en metode med innarbeidet systematikk gir skolene større sjanse for å ta vare på erfart kunnskap.

Nytilsatte får liten innsikt i tidligere kunnskap og organisasjonene må stadig starte på nytt for å tilegne seg kunnskap som kanskje er kjent i eller burde vært kjent i organisasjonen fra tidligere. Jeg mener tydeligere fokus på styringsprinsippene for utviklingstiltak vil gi skolene

en overførbar kunnskap som kan gjøre at en effektiviserer læringskurven. På de yrkesfaglige skolene hvor elevene bare er i samme klassesituasjon ett år av gangen, og sammensetning av grupper og hvilke lærer du skal forholde deg til varierer fra år til år, må en tenke struktur og organisering av tiltak for å kunne ta vare på kunnskap. Jeg tror det også vil gi en bedre organisasjonslæring ved at lærerne/de ansatte blir bedre på å observere hva som gir positiv effekt, og tar med seg kunnskap videre i skriftlig form som kan komme flere til gode. Det vil med andre ord gi bedre organisasjonslæring. Skolene må trene seg på å ta vare på de gode eksemplene like mye som en lærer gjør det i klasserommet.

Skolelederne ble utfordret på å si noe om hva de mente de hadde lært tidligere og kunne gjøre annerledes i det utviklingsarbeidet som startet i 2009 og skal vare fram til 2012. Det var spennende å se at de skolelederne som mente de hadde deltatt i tiltak som var mislykket, poengterte det som var opplevd som positivt hos de som hadde lyktes. Nitidig forarbeid, god informasjon og kommunikasjon, tenke helhet og sammensetning av tiltak i tråd som virket i samme retning.

Behovet for å tydeliggjøre og skape felles forståelse for begreper er viktig. Det kan virke som om vi noen ganger tar for gitt en felles forståelse, men så lenge vi jobber med mennesker for mennesker vet en at oppfatningen kan være forskjellig. Det blir derfor viktig at skolene bygger på langsiktige tiltak hvor en gjør justeringer underveis. Skolene må med jevne mellomrom ta skolerelaterte begreper og egne målsettinger opp til debatt. På den måten kan en sikre en viss grad av kollektiv forståelse. I forbindelse med utviklingsarbeidet som skolene i Nordland gjennomførte i perioden 2000 – 2004, introduserte Læringslaben i samarbeid med Erling Lars Dale (2004) de syv differensieringskategoriene. For vår skole var det med på å danne grunnlaget for en bedre og mer styrt diskusjon og refleksjon rundt primæroppgaven for skolen. Det var også viktig for å vurdere om tiltakene hadde sammenheng med primæroppgaven til skolen siden dette kom i sammenheng med gjennomføring av elevundersøkelsen.

5.4. Kollektiv skolekultur og kultur for endring

Mange av skolelederne som sier de har vært med på vellykkede utviklingsprosjekt, viser til at de har en endringskultur. Ut fra det jeg leser av informantene sine tilbakemeldinger, kommer det fram en forskjell mellom kulturene på yrkesfag og studiespesialiserende. I flere sammenhenger kan det se ut som yrkesfagkulturen er mer åpen for endringer og kollektive løsninger. Noen av informantene sa klart fra om at studiespesialiserende har en sterkere grad

av individualitet som kommer til uttrykk ved at lærerne der primært er opptatt av sitt fag. Denne forskjellen kan nok være basert på at yrkesfaglige studietilbud over lang tid er blitt utfordret både pedagogisk og faglig, samt at de fleste endringer i forhold til struktur og læreplaner har berørt y-fag mer enn studiespesialiserende.

I slike sammenhenger mener jeg det er viktig at skolen jobber bevisst med å skape et kollektivt elevsyn og tilkjenne gir retning for skolen. Det kommer klart frem at på de skolene hvor de kollektive prosessene var fremtredende fikk de også bedre resultater.

Skolen kan sende signaler til elevene om at det som er viktig, er at elevene lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste. Motsatt kan skolen sende signaler om at det er resultatene som teller, og det viktigste er hvordan de gjør det på prøver, eller at en gjør det bedre enn andre.” (Skaalvik og Skaalvik 2009, side 35).

Skaalvik og Skaalvik (2009), skiller mellom det de kaller en læringsorientert målstruktur og en prestasjonsorientert målstruktur, og at dette er et valg som skolene må ta. Noe enkelt forklart går skillet mellom at man i den læringsorienterte tenkingen har fokus på kunnskap og forståelse i et langsiktig mestringsperspektiv, mens prestasjonsorientert målstruktur har et sterkt ensidig fokus på resultatene og sammenligning av disse på flere nivå. Skaalvik og Skaalvik (2009) viser til at forskning viser at det er en klar sammenheng mellom skolens målstruktur og de mål elevene har for sitt arbeid. Dette har også betydning for elevenes studieatferd, valg av læringsstrategier og forsvarsstrategier.

Skolelederen bør analysere hva de kan gjøre for å utvikle en kultur som er i tråd med en læringsorientert målstruktur. (Skaalvik og Skaalvik 2009, side 40).

I kulturbegrepet, slik vi bruker det her, ligger det en internalisering av normer, verdier og holdninger som gjør at lærerne automatisk tenker og handler i tråd med anbefalingene. (Skaalvik og Skaalvik 2009, side 40).

Som jeg viste til i innledningen av dette kapitlet, gjennomførte alle skoler utviklingstiltak som ble definert innenfor rammen av de målsettinger skoleeier forventet. Fokus knyttet til om tiltakene kunne gi en kollektiv effekt i forhold til at hele skolekulturen fikk eierskap til det som ble gjennomført, kan se ut til å være vanskeligere. Moos (2006) viser til at sterke kulturer har grundige diskusjoner som skaper samhold og virker støttende.

5.5. Evaluering av utviklingstiltakene og ivaretagelse av kunnskap

Evalueringen av tidligere prosjekter og dagens prosjekt virket mangelfull og flere av informantene ga uttrykk for at de forventet større oppmerksomhet rundt det i arbeidet som nå foregår fram mot 2012.

Skoleutvikling må kunne sies å være en dynamisk aktivitet. Det vil kreve at evalueringresultater må brukes aktivt for å skape forbedring og tilpasninger av tiltak. Selv om skoleeier har system for oppfølging, kan det virke som om det har mindre oppmerksomhet på noen av skolene. Sett i et læringsperspektiv er dette uheldig. En må passe seg for det Grøterud og Nilsen kaller en falsk framstilling. Ledelsen har et spesielt ansvar for å få fram den riktige kunnskapen og erfaringen, og ut fra det vurdere nye tiltak og eventuelle endringer. Glansbilder kan være vakre å se på, men det er viktig at en evner å ta med forbedringsområdene. Slik jeg vurderer det har skoleeier, Nordland fylkeskommune, etter hvert fått god skikk på evalueringprosessen som en del av et system. Men jeg er mer usikker på om de etterspør de riktige tingene. Blir leksene gjort av skolene i etterkant av slike evalueringer og blir det fulgt opp?

Jeg er også usikker på den skoleinterne oppfølgingen. Dette er det viktig for Nordland fylkeskommune å se nærmere på. En kan risikere at ildsjeler brenner seg ut og at gode tiltak ikke blir gitt den oppmerksomhet de fortjener. Skal skolene lære av egen praksis, må det skapes en bedre og bredere forståelse for nødvendigheten av å evaluere utviklingstiltakene i et helhetsperspektiv. Bruk av forskningsmiljø som kommer inn på skolene og bidrar både i form av å se ting fra utsiden, men kanskje ikke minst sette ord på ”følelsene” eller hendelsene som skjer i utviklingsfasene, tror jeg vil gi et bedre resultat. Men, ikke minst kan de være med på å gi utviklingsarbeidet den oppmerksomhet det krever og skape forventninger som fører til bedre resultat for elevene.

5.6. Ideer til videre forskning

”I Oppmerksomheten ligger kuren - hva har jeg lært?”

Den oppmerksomhet skoleledelsen gir de kollektive prosesser er viktig. Det er også viktig å være oppmerksom på de delementene som kan betegnes som avgjørende for et godt resultat både under planlegging, gjennomføring og evaluering av et utviklingstiltak. Teori knyttet til å tenke helhet, men samtidig ha forståelse for delementene er av betydning. Når elevene i tv-serien om klasse 10b opplever stor forbedring av resultatene, er det flere variabler som spiller inn, men jeg tror den oppmerksomhet som skapes opp mot den enkelte elev ved at det lages tv-program og at det kommer inn spesielt gode lærere har virkning.

Det samme gjelder noen av tiltakene som ble nevnt av mine informanter. Stor oppmerksomhet og det at de fikk trygge voksne som trodde på dem og var villige til å gi dem nye muligheter, var viktig. Det ble brudd i et mønster som hadde satt seg over lang tid. Et mønster som på forhånd var definert og akseptert av foresatte, elever, skole og skolens ansatte. I mange tilfeller ser jeg at det handler om å bryte mønster med bakgrunn i en analyse og forståelse som kan gi en ungdom eller grupper av ungdom nye muligheter. Mitt beste eksempel er fra egen skole og tre spesielle prosjekt ved andre skoler i Nordland. Her bryter en mønster, men utfordringen ligger i å identifisere hva som var suksessfaktoren og få den til å vare. Mønsterbruddet vurderer jeg som dobbelkretslæring.

Vårt prosjekt Brua, er i utgangspunktet ikke spesielt genialt, men innholdet og måten vi valgte å gjøre det på, er et brudd på et mønster. Her åpner vi for at lærerne får mulighet til å organisere tilpasset opplæring utenom klasserommet. Tiltaket er et resultat av en omfattende prosess i hele organisasjonen og skoleledelsen synliggjør at de ønsker å investere, tror både på tiltaket og de som jobber der, og ikke minst på at det vil gi elevene de riktige resultatene.

Vi må bli gode på å ta vare på og reflektere over de gode eksemplene på veltilpasset opplæring. Finne ut hvordan involverte lærere og ledelse kan ta de riktige grepene for å kunne videreføre gode prosjekter når lærerne bytter arena eller slutter. Hva gjøre en i en planleggingsfase for å holde læringstrykket oppe og føre utviklingsarbeidet et steg videre?

På mange av skolene var gode prosjekter gjennomført, men entusiasmen og engasjementet hadde vært så krevende at spydspissene måtte ta en pause. Oppmerksomheten rundt de ulike og viktige fasene i et utviklingstiltak blir derfor det som jeg mener vil gi best resultat. Hvordan planlegger og forbygger man i forkant og underveis for å holde trykket oppe i

utviklingsarbeidet, og ikke minst etter at en har gjort det om til en permanent ordning. Fallgruver i en slik arbeidsprosess finnes det mye kunnskap om. Det kan kanskje bety at en må se til andre yrkesgrupper for å finne ut hvordan de arbeider, og oversette det og bruke det i forhold til at skole handler om at mennesker hjelper og utvikler mennesker.

Jeg ser at det er viktig å ha klare mål i en tid hvor skolen preges av internasjonale trender. Skolen må velge en retning og tydeliggjøre et menneskesyn eller pedagogisk plattform. Hva vil en vektlegge? Påvirkningen og interessen for å bruke skolen som en arena for å informere og gi kunnskap til ungdom, gjør at skolen stadig blir utfordret på nye områder. Skolen som felles samlingsarena for ungdom er en god kanal for å nå ungdom. I dette myldret av forventninger til oss må vi gjøre noen begrunnede valg. Vi må fortelle ungdom, foreldre og samfunn hva de kan forvente av oss. Vi må være de som styrer om skolen bare skal være opptatt av resultater eller fokusere på langsiktige læringsmål.

Skolen må også ta en diskusjon knyttet til begrepet autonomi. Jeg ser en klar forskjell på de yrkesfaglige og studiespesialiserende skoletilbudene. Denne forskjellen er så stor at når skoler blir slått sammen slik som i Nordland, skaper det konflikter. Er en ikke oppmerksom, kan slike konflikter vare over flere år. Når dette kommer på toppen av store endringer som for eksempel innføring av Kunnskapsløftet, blir det trøbbel. Mine informanter snakket om denne forskjellen og belastningen med flere store endringer på samme tid. I forhold til kulturforskjellene opplevde flere ledere at yrkesfag opplevde signalene fra skoleeier som et gyldig krav og tok tak i dette for å finne løsninger. En god kombinasjon av ”top down” og ”bottom up”. Autonomi var her mer knyttet til innholdet i arbeidet. På studiespesialiserende var det en helt annen forståelse. Begrepet autonomi hadde her en tilleggsforståelse knyttet til større organisatoriske endringer rundt for eksempel arbeidstid. Denne ulikheten i skolen må tas på alvor. Når store prosjekter skal gjennomføres og en i tillegg til å ha forskjellig forståelse av arbeidsform og rettigheter, får målsettinger i prosjektet som ikke stemmer med arbeidshverdagen, blir det uoverensstemmelser. Studiespesialiserende fant ikke at målsettingen med hensyn til frafall var viktig for dem. De har større utfordringer på fravær og dette burde ha blitt bedre tydeliggjort i målsettingen for prosjektet.

Jeg ser og opplever i mine tilbakemeldinger, at svært mange prosjekter kunne ha gitt bedre organisasjonslæring om en hadde vært oppmerksom på alle nivåene i skolen som skal involveres, og at de har forskjellig utgangspunkt for sin forståelse av både tiltak og hendelser underveis. For å unngå for mye støy og mas knyttet til arbeidsbelastning, blir tiltakene basert

på eksisterende tiltak i organisasjonen. Det som kan skje i en slik sammenheng er at utviklingstiltaket kun fører til enkelkretslæring og en endring som bare skjer i overflaten. Som jeg nevnte tidligere handler det om å bryte mønster, og er en oppmerksom på det, finner en snart ut at det er mange måter å gjøre det på. Et mønsterbrudd virker for meg som mindre omfangsrikt og krevende og vil kanskje gi større mulighet for at en lykkes. Hvis vi oftere turte å gjøre det uventede med elevene, ville vi kanskje oppleve nye sider ved oss selv, ved elevene og ikke minst i forhold til egen praksis. Men det krever også at ledelse og ansatte jobber sammen. At det er felles forståelse for de beslutninger som blir tatt, at alle forstår hvorfor vedtak blir som de blir og aksepterer dem. At en har tillit til hverandre og av og til våger å gjøre en forskjell. Dette er en tenking som krever bearbeiding i hodene på lærere og ansatte som liker mønstre og å gjøre ting slik de alltid har gjort.

Utviklingsarbeid som ikke har fungert slik en ønsker gjennom minst 10 år, slik jeg viser gjennom Nordland fylkeskommune sine egne dokumenter, må endres. En må bryte et mønster! Evalueringen må stemme overens med reell praksis og skolelederne må passe på at det er sannheten som kommer frem. Middelmådighet fra ledere som ikke tør kreve noe fra sine ansatte gir få resultater. Ingen bryr seg om slike ledere. Lederne må bry seg om primæroppgaven til skolen og jobbe sammen med lærerne på det operative plan for å gi forbedring i elevenes læringsresultat. Skolen og de som jobber der må være bærere av det kollektive menneskesyn som skal prege den enkelte skole og ledelsen må jobbe aktivt med de ansatte som bryter denne forståelsen.

5.6.1. Etterrefleksjon

Når det gjelder gjennomføring av utviklingsarbeid i Nordland spesielt og Nord Norge generelt bør det gjøres klare grep fra flere høgskoler og universitet. På alt for mange områder havner vi nederst på statistikken. Det er derfor ikke noen overraskelse at vi lå nederst også når det gjelder frafall og karakterer. Nordlendingen har opp gjennom tidene blitt hengt ut på de forunderligste måter. Politikeren Carl I Hagen fikk svar på tiltale av Arthur Arntzen, kjent også som karikaturen Oluf, i et intervju med Ivan Kristoffersen i forbindelse med hans 70 års dag.

Samfunnsstøtter som ikke hadde hatt en smilerynke på mange år, breket og lo som sauer. Men hva lo de av? Folk i alle sosiale lag lo seg skjeive av gonoréene, kikhosten, konkursene, de dystre statistikkene som ramlet over nordlendingene. De hadde de færreste arbeidsplassene, men de største arbeidsulykkene. Lavtrykkene sto i kø. Alenemødre, trygdemisbrukere, latsabber, fyllebøtter og nordlendinger ble puttet i samme sekken av Carl I. Hagen. Fy fan.

Som det het i Den fordømte nordlendingen: «Aldeles langsomt blei Nord-Norge, mørkets og kuldens rike, bebodd av folk som ifølge de lærde stamma fra en rase som ligna apa, var tanketom og dorsk». (Publisert i Nordlys 08.05.2007).

Vi har kanskje et reelt behov for å se litt nærmere på oss selv når resultatene fra skolen havner i samme kategori. Eller, skal vi akseptere resultatet og kanskje begrunne det med et innarbeidet kulturmønster.

Fra det vare og følsomme sinnet var veien ikke lang til «Gorrhyse», «Svettpeis» og «Toillkuk» Hvis noen kalte lensmannsbetjenten en «hæstpeis», kunne de bli felt av fagdommeren, men frikjent av legdommerne. I kjølvannet til Arthur og Oluf boblet de store debattene opp. Hvem er vi og hvor går vi? Hva er en nordlending, et sted mellom sjarken og støa og kaffe latte i byen? Kanskje fantes den nordnorske identiteten der, et sted mellom frifinnelse og domfellelse med mobiltelefon til Vårherre? Selv lusket han varsomt rundt i utkanten av de buldrende debattene om opphav og modernitet, finkultur og folkemål, klar til å forsvare gressgangene til et folkemål uten munnkurv og borgerlig dannelse, alltid oppover, oppover mot makta med den enorme lattermuskelen inn i vår egen tid. (Publisert i Nordlys 08.05.2007).

Hva skjer i skolen og hvilke utviklingstiltak blir reelt satt i gang? Har Nord- Norge for dårlige lærere? Er rammebetingelsene forskjellig fra det en finner i det øvrige Norge? Er det på grunn av at vi har mange små utkantskoler? Her er det grunnlag for mye forskning framover for å få kunnskap om hvordan flere av skolene i Nord- Norge kan få til ønsket forbedring av elevresultatene.

6. Oppsummering

Hensikten med oppgaven har vært å se på hvordan skoleledere forankrer, iverksetter og evaluerer utviklingstiltak knyttet til frafall og høyere karakterer i Nordland. Min undersøkelse viser at skolene velger forskjellige måter å trekke de ansatte og ikke minst elevene inn i arbeidet med å forankre utviklingstiltak. I tråd med anvendt teori viser resultatene i Nordland at det kan være riktig for skolene å ha en pedagogisk plattform. Et styringssignal som tilkjenner de normer, verdier og felles holdninger som en ønsker skal automatiseres i de ansatte sine handlinger. De skolene som opplevde positive forbedringer hadde det.

En klar forutsetning for at utviklingstiltak skal lykkes er at de ansatte føler at de har eierskap og at utviklingstiltakene er godt forankret. Samspillet mellom skoleeier, skoleledelse og de ansatte er viktig å ivareta for å lykkes. Planlegging er viktig, men stor oppmerksomhet underveis kan gi gode læringsresultat for skolelederne og skolene. Det er viktig å bryte mønster og gjennomføre utviklingstiltak som gir drahjelp til flere grupper av ansatte, og som oppleves å tilfredsstille behov de har for å lykkes i klasserommet.

Skolelederne opplever kulturen innad på skolene som forskjellig. Dette gjør det ekstra krevende å gjennomføre utviklingstiltak. Skal en unngå stor motstand må skolelederne forstå egen skolekultur og være spesielt oppmerksom på strategien en velger for å få gjennomført gode tiltak.

Arbeidet med evaluering av utviklingstiltakene i Nordland har et forbedringspotensiale. Skolelederne var uklare på hvordan evaluering bør gjennomføres, og de ga uttrykk for at de håpet dette ble tema på samlinger i forbindelse med videreføring av utviklingsarbeidet i Nordland.

Irgens (2007) viser til en undersøkelse av Jim Collins.

Det var rett og slett ingen spesiell "omstilling" som kunne identifiseres. Det var derimot jordnære, pragmatiske, langsiktige og tålmodige prosesser der ansatte og ledere hadde commitment til et rammeverk de trodde på og som de holdt seg til over lang tid. (Irgens 2007, side 219)

For skolelederne handler det om å tenke langsiktig. Se helheten og forstå de mulighetene som er der for at den skolen de tilhører skal lykkes. De må få alle medarbeiderne med på laget og utnytte de menneskelige ressursene de disponerer på en best mulig måte. Jeg tror det handler

om den menneskelige *oppmerksomheten* i alle ledd og på alle nivå i organisasjonen. For, **i oppmerksomheten ligger kuren.**

Litteraturliste:

- Aasen, Petter. (2007) *Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst*. Møller, Jorunn og Sundli, Liv (red.) Høyskoleforlaget. Kapittel 1, side 23 – 44.
- Andreassen, Roy Asle, Irgens, Eirik J. og Skaalvik, Einar M. (2009) *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Tapir akademisk forlag. S. 13 – 56.
- Befring, Edvard (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utgåve). Samlaget.
- Berg, Gunnar (2003). *Att forstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur.
- Birkemo, Asbjørn og Bonesrønning, Hans (2006). *Kan skolen forbedres?* Unipub AS/ AiT, e-dit.
- Dale, Erling Lars (2004) *Kultur for tilpasning og differensiering*. Utdanningsdirektoratet.
- Dale, Lars Erling og Wærness, Jarl Inge. (2006) *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget.
- Elstad, Eivind og Turmo, Arne. Artikkel *Den menneskelige faktors betydning for skoleutvikling*. Bedre Skole nr. 4 – 2009, side 51 - 55. Tidsskrift for lærere og skoleledere.
- Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. (1. utgave, 2. opplag 2005). Gyldendal Akademisk.
- Irgens, Eirik J. (2007) *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, Ivan. (2007. 05.08). *Han du vet*. Nordlys. Nettutgaven
- Kunnskapsdepartementet.(2007 – 2008). *St.meld. nr. 31. Kvalitet i skolen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2008 – 2009). *St.meld. nr. 44. Utdanningslinja*.
- Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. (1. utgave 1997, 11. opplag 2008). Gyldendal Akademisk.
- Moos, Lejf (2003). *Pedagogisk ledelse – om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. (1. utgave, 2. oplag, 2006). Børsens Forlag.
- Nordland Fylkeskommune. (2000). *Nordlandsprosjektet. "Rom for alle – blick for den enkelte"*. Nordland Fylkeskommune – Utdanningsavdelingen.
- Nordland Fylkeskommune.(2004). *Tiltaksplan for satsing mot frafall*. Nordland Fylkeskommune – Utdanningsavdelingen.
- Nordland Fylkeskommune. (2007). *Tiltaksplan for økt gjennomføring i videregående opplæring i Nordland 2007 – 2010*. Nordland Fylkeskommune – Utdanningsavdelingen.

Nordland Fylkeskommune. (2009). *En bedre skole for elevene våre 2009 - 2012. Et utviklingsprosjekt i videregående opplæring*. Nordland Fylkeskommune – Utdanningsavdelingen.

Postholm, May Britt og Moen, Torill (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.

Thagaard, Tove (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2. utgave. 2. opplag). Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003 – 2004). St.meld. nr. 30. *Kultur for læring*.

Utdanningsdirektoratet. *Program for skoleutvikling*. Programbeskrivelse 2005 – 2009.

Wærnes, Jarl Inge. (2010) *Prosessteg*. E-post 30.04.2010.

Vedlegg

Vedlegg1

Kurt Henriksen

O.T.Olsensg. 9

8657 Mosjøen

11.11.2009

Nordland Fylkeskommune

Utdanningsavdelingen

v/Jorulf Haugen

Fylkeshuset

8048 Bodø

Tillatelse til å gjennomføre intervju i tilknytning til masteroppgave ved videregående skoler i Nordland

Ber om tillatelse til å gjennomføre intervju med ledere og lærere på 3 – 5 videregående skoler i Nordland i tilknytning til masteroppgave ved NTNU.

Intervjuene vil bli gjennomført i perioden november 2009 og januar 2010. De skolene jeg henvender meg til vil få tilsendt vedlagte brev hvor jeg redegjør for oppgaven og de etiske retningslinjer jeg vil følge i sammenheng med intervjuene.

Legger også ved intervjuguide som danner utgangspunkt for intervjuene. Ønsker du å gi innspill på intervjuguiden er det mulig.

Oppgaven har en foreløpig problemstilling:

Hvordan forankrer, iverksetter og evaluerer skoleledelsen sentralt initierte utviklingstiltak knyttet til frafall og høyere karakternivå i Nordland?

Problemstillingen vil bli ytterligere spisset etter intervju, men for å få et bredt tilfang av informasjon allerede i første runde er den definert som nevnt over.

Håper på positiv tilbakemelding.

Kurt Henriksen

Vedlegg 2

Kurt Henriksen

O.T.Olsensg 9

8657 Mosjøen

01. feb 2010

Informasjon om deltakelse som informant i forbindelse med masteroppgave i skoleledelse

Takk for at du vil stille opp som informant i forbindelse med min masteroppgave i skoleledelse. Før vi starter intervjuet er det viktig at du er inneforstått med og aksepterer hvordan de opplysningen du gir, skal brukes i oppgaven. Finner du bruken urimelig er det fullt mulig å trekke seg fra intervjuet etter at du har lest denne orienteringen.

Formålet med studiet er å få økt kunnskap og innsikt for bedre å kunne utføre min profesjon som skoleleder.

Hovedtema for oppgaven er utviklingsarbeid i skolen. Gjennom flere evalueringer av norsk skole kommer det fram at frafallet er høgt og karakternivået lavt i de videregående skolene i Nordland. Vi ligger på nest siste plass med bare Finnmark bak oss. Fra 2004 har Nordland Fylkeskommune som skoleeier, etter initiativ fra Kunnskapsdepartementet, gjennomført tiltak på den enkelte skole for å endre dette bildet. Høsten 2009 går vi inn i vår tredje runde og Nordland fylke beholder fremdeles nest siste plass på statistikken. Som skoleleder lurer jeg derfor på hva er det med skolene i Nord Norge og Nordland spesielt, som gjør at vi i så liten grad ser resultatet av våre utviklingstiltak. Min foreløpige problemstilling er derfor:

Hvordan forankrer, iverksetter og evaluerer skoleledelsen sentralt initierte utviklingstiltak knyttet til frafall og høyere karakternivå i Nordland?

Sentralt initiert vil i denne sammenheng si at departementet har tatt initiativ.

Fylkesutdanningsjefen har godkjent og gitt tillatelse til å gjennomføre denne undersøkelsen.

Som forskningsmetode i min oppgave vil jeg bruke kvalitativ undersøkelse. Gjennom det ønsker jeg å intervju skoleledere ved 3 – 5 skoler i Nordland. Den enkelte skole vil ikke bli sammenlignet med hensyn til svar fra lærere og skoleledere. Av praktiske grunner intervjuer jeg ledere ved samme skole. En eventuell sammenligning av svar mellom intervjuobjektene vil være knyttet til en helhetsvurdering uten tilknytning til enkeltskoler.

Intervjuet vil bli tatt opp digitalt, og slettet så snart mitt arbeid med masteroppgaven er ferdigstilt. Materialet skal brukes til å underbygge og gi svar på problemstillingen, og brukes som eksempel fra praksisfeltet.

Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Skoletilhørighet og identitet vil bli anonymisert, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne personer og skoler som er med i undersøkelsen. Intervjuet tar ca 1 time.

Ønsker du ytterligere avklaringer, eller har spørsmål er det bare å kontakte meg på telefon 97 07 45 26 eller <mailto:kurt.henriksen.vefsn@nfk.no>

Med hilsen

Kurt Henriksen

Vedlegg 3

Intervjuguide.

Introduksjon til de som skal intervjues:

Jeg ønsker – i tilknytning til arbeidet med en masteravhandling i skoleledelse ved NTNU - å få kartlagt hvordan dere gjennomfører utviklingstiltak initiert departementalt og iverksatt av skoleeier NFK.

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å se spesielt på de prosjekter NFK har gjennomført siden 2004 med fokus på:

1. Frafallet i videregående skole
2. Målene om høyere faglig nivå hos elevene i videregående skole.

Dette utviklingsarbeidet går nå inn i sin tredje runde med tidsfrist 2012.

Jeg ønsker å få kartlagt hvordan skoleledelsen styrer utviklingsarbeidet med utgangspunkt i nevnte målsetting og hvordan de vurderer resultatet. Det viser seg at elevene i Nordland ikke har økt tilstedeværelsen og heller ikke bedret karakterene. Nordland ligger fremdeles nest sist på statistikken for Norge.

Med utgangspunkt i relevant teori vil jeg ut fra dine betraktninger vurdere om det er noe vi kunne gjort annerledes i Nordland for om mulig å oppnå bedre resultat. Jeg vil intervju skoleledelsen ved 3 – 5 skoler som kan regnes som representativ for Nordland både i størrelse og geografisk beliggenhet.

”Forskningsspørsmål 1”

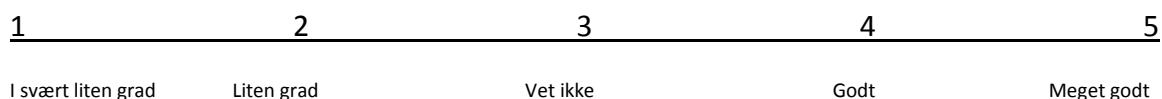
Departementet og skoleeier i NFK har altså blant annet hatt som mål å gjøre noe med frafallet i videregående skole og det faglige nivået hos elevene i videregående skole.

Din skole har gjennomført konkrete tiltak knyttet til nevnte målsetting helt fra 2004.

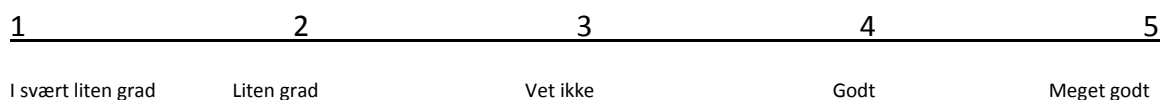
Et innledende spørsmål. Statistikken viser at skolene i Nordland ikke har endret plass med hensyn til måloppnåelse på frafall og bedre karakterer.

I hvilken grad mener du at denne målsettingen er nådd for din skole?

Frafallet:



Høyere faglig nivå:



Hva var grunnen til at skolen oppnådde et resultat slik du beskriver? (Hva, hvordan og hvorfor?)

NFK har satt i gang et nytt prosjekt "En bedre skole får elevene våre" fra 2009 med avslutning 2012. Hva mener du skolen gjør annerledes denne gangen for å kunne oppnå bedre resultat?

"Forskningsspørsmål 2"

Jeg ønsker nå å få høre dine vurderinger av:

Meldeskjema

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Kopi av innsendt meldeskjema

Prosjektnummer: 24055

1. PROSJEKTTITTEL		
Hvordan forankrer, iverksetter og evaluerer skoleledelsen sentralt initierte utviklingstiltak knyttet til frafall og høyere karakternivå i Nordland?		
2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON		
Institusjon: NTNU		
Avdeling/fakultet: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	Institutt: Program for lærerutdanning	
3. DAGLIG ANSVARLIG		
Navn(fornavn og etternavn): Kjell Atle Halvorsen		
Arbeidssted(avdeling/seksjon/institutt): Program for lærerutdanning NTNU	Akademisk grad: Høyere grad	Stilling: Prosjektleder
Adresse – arbeidssted:	Postnummer:	Poststed:

Skolelaboratoriet, Realfagbygget, Høgskoleringen 5		7491	TRONDHEIM
Telefon: 73590563	Mobil: 91897063	Telefaks: 73591012	E-post: kjell.halvorsen@plu.ntnu.no
4. VED STUDENTPROSJEKT (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)			
Navn(fornavn og etternavn) på student: Kurt Henriksen		Akademisk grad: Høyere grad	
Adresse – privat: O.T.Olsensg 9		Postnummer: 8657	Poststed: MOSJØEN
Telefon: 75173496	Mobil: 97074526	Telefaks:	E-post: kurt.henriksen@nfk.no
5. FORMÅL MED PROSJEKTET			
Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.	Formålet med prosjektet: Hovedtema for oppgaven er utviklingsarbeid i skolen. Gjennom flere evalueringer av norsk skole kommer det fram at frafallet er høgt og karakternivået lavt i de videregående skolene i Nordland. Vi ligger på nest siste plass med bare Finnmark bak oss. Fra 2004 har Nordland Fylkeskommune som skoleeier, etter initiativ fra Kunnskapsdepartementet, gjennomført tiltak på den enkelte skole for å endre dette bildet. Høsten 2009 går vi inn i vår tredje runde og Nordland fylke beholder fremdeles nest siste plass på statistikken. Som skoleleder lurer jeg derfor på hva er det med skolene i Nord Norge og Nordland spesielt, som gjør at vi i så liten grad ser resultatet av våre utviklingstiltak.		
6. PROSJEKTOMFANG			
<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon <input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie <input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie			
Angi øvrige institusjoner som skal delta:			

7. UTVALGSBESKRIVELSE

<i>Beskrivelse av utvalget.</i> <i>Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater).</i>	Skoleledere ved videregående skoler i Nordland.		
<i>Rekruttering og trekking.</i> <i>Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.</i>	Jeg vil rekruttere utvalget slik at jeg vil få deltakelse fra skoler som har lyktes godt og også mislykkes med utviklingsprosjekt innenfor gitt målsetting, ledere på forskjellig nivå, fra y-fag og a-fag og ut fra skolestørrelse. Jeg vil henvende meg til prosjektleder fra Nordland Fylkeskommune, utdanningsavdelingen for å få oversikt over skoler som kan være aktuelle i denne sammenheng, og trekke utvalget av skoleledere ut fra dette.		
<i>Førstegangskontakt.</i> <i>Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.</i>	E-post til aktuelle rektorer sendes av undertegnede, der det blir orientert om formålet med prosjektet, hvordan prosjektet er tenkt gjennomført, intervju, anonymitet osv. Følges opp med direkte kontakt per telefon og mail.		
<i>Oppgi alder på utvalget</i>	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år)	<input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år)	<input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)
<i>Antall personer som inngår i utvalget.</i>	12 personer, hvis det er mulig.		
<i>Dersom det inkluderes personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse, beskriv denne del av utvalget nærmere.</i>			
8. INFORMASJON OG SAMTYKKE			
<i>Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Redegjør for hvilken informasjon som gis		

	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gies informasjon.
<p><u>Samtykke</u></p> <p><i>Innhentes samtykke fra den registrerte?NB. Se veiledning for krav til samtykke.</i></p>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes. Det sendes ut skriftlig informasjon og den enkelte bekrefter deltakelse muntlig og/eller ved mail.
	<input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.
9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER	

<p>Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes</p>	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Biologisk materiale <input type="checkbox"/> Utpøving av legemidler <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken:	
	<p>Kommentar til metode for innsamling av personopplysninger:</p>	
10. DATAMATERIALETS INNHOLD		
<p><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></p>	<p>Hvordan skolene opplever å ha lyktes med utviklingstiltak.</p> <p>Årsaken til at skolen oppnådde et slikt resultat.</p> <p>Hva skolen gjør annerledes i 2009 for å oppnå bedre resultat.</p> <p>Hvordan skoleledelsen mener de har gjennomført utviklingstiltak.</p> <p>Årsaken til det resultatet de beskriver.</p> <p>Positive side de vil fremheve.</p> <p>Metode for utviklingsarbeidet, dvs prosjekt, aksonslæring eller annen metode.</p> <p>Hvordan er prosjektene/tiltakene evaluert og hvordan skal denne kunnskapen brukes for å videreutvikle skolen?</p>	
<p><i>Registreres det direkte personidentifiserende opplysninger?</i></p>	<input type="checkbox"/> Ja	<p>Hvis ja, oppgi hvilke:</p> <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato

	<input checked="" type="checkbox"/> Nei	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
<i>Registreres det indirekte identifiserende personopplysninger</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke:
<i>Behandles det sensitive personopplysninger?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling. <input type="checkbox"/> Helseforhold. <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.
<i>Behandles det opplysninger om tredjeperson?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.
11. INFORMASJONSSIKKERHET		
<i>Redegjør for hvordan datamaterialet registreres og oppbevares.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (spesifiser hvilke på punkt 10) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne. Listen lagres på egen pc. Den lagres slik at det ikke vil være en direkte sammenheng med datamaterialet. Listen vil bli slettet når datamaterialet er analysert.	
	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet. Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:	

	<input type="checkbox"/> Annet Spesifiser:	
<i>Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares?</i> <i>Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.</i>	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input checked="" type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi	
	<input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere: Behandles lyd/videoopptak på pc? <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	
<i>Sikring av konfidensialitet.</i>	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene? Lydintervjuene vil bli slettet umiddelbart etter at transkribering er gjort. Pc har kun meg som bruker og oppbevares i låsbart rom når den ikke er under tilsyn.	
<i>Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/ student?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Oppgi hvilke:
<i>Innhentes eller overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/internett/eksternt datanett?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
<i>Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem:

<p>Skal opplysninger samles inn/bearbeides ved hjelp av databehandler?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, redegjør for hvem som skal samle inn data og hvilke data dette gjelder:</p>
<p>Hvis multisenterstudie:</p>	<p>Redegjør for hvordan samarbeidet mellom institusjonene foregår. Hvem har tilgang til materialet og hvordan reguleres tilgangen:</p>	
<p>12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER</p>		
<p>Er prosjektet fremleggelses-pliktig for Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK)?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p>
<p>Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt REK om opprettelse av forskningsbiobank?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p>
<p>Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p>
<p>Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p>
<p>Andre</p>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	<p>Angi hvem.</p>
<p>13. PROSJEKTPERIODE</p>		
<p>Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektslutt</u>.</p>	<p>Prosjektstart (ddmmåååå): 01.04.2010</p> <p>Prosjektslutt (ddmmåååå): 01.07.2010</p>	

<p>Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres.</p> <p>Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres.</p> <p>Alle opptak vil slettes etter analyse og sitater vil bli anonymisert.</p> <p><input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon</p> <p>Hvor skal datamaterialet oppbevares?</p> <p>Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon:</p>
<p>14. FINANSIERING</p>	
<p>15. TILLEGGSOPPLYSNINGER</p>	
<p>16. ANTALL VEDLEGG</p>	
<p>Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.</p>	<p>2</p>