

VERDIEN AV Å HOLDE FAST –
eller « - hold fast og hold fast og gjenta til du spyr»

**En fenomenologisk studie av rektors ledelse av
utviklingsarbeid i lærende skoler.**

MASTEROPPGAVE I SKOLELEDELSE
VÅR 2015

Marit M. Nordbotn og Eva Sæther

NTNU

Program for lærerutdanning

Forord

Med denne masteroppgaven setter vi punktum for vårt studium i skoleledelse ved NTNU (Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet) i Trondheim. Det har vært en lærerik reise! Vi har vært gjennom en kompetanseheving som har gitt oss økt innsikt og forståelse for endringsarbeid, noe som er vesentlig både i framtidens skole og for oss som skoleledere. Vi håper og tror at de funn vi har gjort i studien vil være nyttige for flere enn oss. Det utviklingsarbeid som gjøres *bør* og *må* føre til varig endring i skolen og til økt læring for elevene. Først og fremst fordi samfunnet trenger økt kompetanse, men også fordi de millioninvesteringene som er gjort i norsk skole det siste tiåret i form av store nasjonale satsinger bør kaste noe av seg.

Tusen takk til våre informanter som villig stilte opp og brukte av sin dyrebare rektortid. Vi synes vi har vært utrolig heldige med utvalget; deres historier er både ulike og sammenfallende, og ga oss et vidt spekter til analysene av empirien. Tittelen, - *hold fast og hold fast og gjenta til du spyr*- kan fremstå lite akademisk, men for oss er den både spontan og svært dekkende for den krevende oppgaven det er å drive utviklingsarbeid over mange år. Tusen takk til vår alltid entusiastiske og inspirerende veileder professor May Britt Postholm. Ved hjelp av kloke spørsmål og høyt aspirasjonsnivå på våre vegne, dyttet hun oss stadig videre. Takk også til venner og kolleger som har stilt opp som korrekturlesere.

Til tross for at vi begge i utgangspunktet hadde en viss skepsis til det å være to om oppgaven, erfarer vi i ettertid at det har vært en lærerik og positiv prosess. Vi har alltid hatt den samme forståelsen av empirien, og våre helt forskjellige tilnærminger gjorde at vi utfylte hverandres perspektiv. Det har vært viktig for at dette studieåret - tross travelhet og til tider høyt arbeidstempo - først og fremst har vært spennende og engasjerende. Vi kommer nok begge til å savne den faste telefonsamtalen på søndagsettermiddagene, etter endt studiehelg. Masterstudiet har slik ikke bare bidratt til økt faglig innsikt, men også til et nytt vennskap.

Trondheim 12.juni 2015

Marit M. Nordbotn og Eva Sæther

Sammendrag

Internasjonale målinger i skolen tidlig på 2000-tallet viste at kunnskapsnivået blant norske elever var middelmådig. Dette kom som et «sjokk» for mange og resulterte i ny læreplan, økt elevtesting og store skolesatsinger, alt i den hensikt å endre undervisningspraksis i skolen og sørge for økt læring for elevene. Det tar minst 3-5 år å få endret undervisningspraksis hos lærere. Vi ønsket av den grunn å få svar på følgende problemstilling:

Hvordan følger rektorer opp satsinger som *Vurdering For Læring* for å sikre varig endring?

Vi benyttet kvalitativ **metode** med en fenomenologisk tilnærming for å finne svar på problemstillingen. Ved hjelp av halvstrukturerte intervju med tre rektorer på ungdomstrinnet samlet vi empiri som ble meningsfortettet i analysene.

Den **teoretiske** innrammingen er gjort ved hjelp av både norsk og internasjonal litteratur om organisasjonsutvikling. Videre har lederspesspektivet og lærernes læring i endringsarbeid vært viktige elementer. Også fasene i utviklingsprosessen ble sentrale i studien. Ved hjelp av en egendefinert analysemodell som bygger på Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) sin modell *Endringsprosessen*, favnet vi ikke bare om fasene i endringsarbeidet, men også ledelses- og kulturdimensjonene.

Våre **resultat og hovedfunn** viser at langvarig initiering og forankring er viktig dersom skolen skal lykkes med institusjonalisering av store satsinger. Rektor må være den som leder og styrer utviklingsarbeidet, men han trenger støttespillere. Skoleeier bør være en slik støttespiller gjennom alle fasene i endringsprosessen, og ikke bare i oppstarten. Viktigheten av å få satsinger avsluttet som *prosjekt* og sluset inn i *drift* ser ikke ut til å være forstått. For å sikre varig endring må rektor ha evnen til holde fokus; holde ut, holde ut og gjenta til det kjedsommelige.

Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag.....	iii
KAPITTEL 1:INNLEDNING.....	1
1.1. Bakgrunn.....	1
1.2. Problemstilling.....	2
1.3. Forskningsspørsmål.....	3
1.4. Begrepsavklaring og retningsvalg.....	4
1.5. Oppbygging av oppgaven.....	4
KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK.....	5
2.1. Bakgrunn.....	5
2.1.1. Vurdering for læring.....	5
2.1.2. Ungdomstrinn i Utvikling.....	6
2.1.3. LP-modellen - Læringsmiljø og pedagogisk analysemodell.....	7
2.2. Organisasjonsutvikling.....	8
2.2.1. Skolen som organisasjon - endring og læring.....	8
2.2.2. Enkelkretslæring og dobbelkretslæring.....	9
2.2.3. Skolen som lærende organisasjon- Systemisk tenking.....	9
2.2.4. Eksplisitt og taus kunnskap.....	11
2.2.5. Endringsarbeid skolen.....	13
2.3. Fasene i utviklingsarbeidet.....	14
2.3.1. Implementering versus institusjonalisering.....	14
2.3.2. Tegn på vellykket institusjonalisering og varig endring i skolen.....	15
2.3.3. Fasene i endringsarbeidet.....	15
2.4. Ledelsesperspektivet.....	21
2.4.1. Å lede i dagens skole.....	21
2.4.1. Distribuert ledelse.....	22
2.4.3. Ledelse som kulturutvikling.....	23
2.4.4. Elevsentrert ledelse.....	24
2.4.5. Læringsledelse.....	26
2.4.6. Å lede i lag.....	27
2.5. Lærernes læring.....	29
2.5.1. Aksjonslæring.....	29
2.5.2. Den profesjonelle lærer og anvendelse av teori.....	31

2.5.3. Læring hos erfarne lærere.....	33
2.6. Oppsummering av kapittel 2	35
KAPITTEL 3: METODE – forskningsdesign og forskningsprosess	35
3.1. Design.....	35
3.1.1. Kvalitativ metode	35
3.1.2. Fenomenologiske studier.....	36
3.1.3. Utvalg av forskningsdeltakere	37
3.1.4 Intervju	38
3.1.5. Analyser i kvalitative studier.....	39
3.2. Forskningsprosessen – forskerens planlegging og gjennomføring.....	40
3.2.1. Planlegging	40
3.2.2. Gjennomføring av intervju	42
3.2.3. Transkribering av intervjuene.....	43
3.2.4. Analysen i studien	44
3.2.5. Fordeling av arbeid.....	47
3.3. Kvalitet	48
3.4. Ethiske vurderinger	49
3.5. Oppsummering av kapittel 3	51
KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE	51
4.1. Presentasjon av skolene.....	51
4.1.1. Felles for skolene.....	51
4.1.2. Arna skole.....	52
4.1.3. Borg skole.....	53
4.1.4. Colt skole.....	54
4.2. Grunnleggende prinsipp i analysearbeidet: Distribuert ledelse	55
4.2.1. Ledelse som kulturutvikling	56
4.3. Analyse gjennom modell <i>Endringsprosessen</i>	58
4.3.1. Fase 1: Definerings	58
4.3.2. Fase 2: Utprøving	64
4.3.3. Fase 3: Evaluering	71
4.3.4. Fase 4: Drift.....	78
4.4. Hovedfunn: Hva handler alt dette om?.....	85
4.5. Oppsummering av kapittel 4	87

KAPITTEL 5: SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL, PROBLEMSTILLING OG KONKLUSJON	88
5.1. Organisasjonsutvikling	88
5.2. Ledesperspektivet	89
5.3. Lærernes læring	90
5.4. Svar på problemstillingen og konklusjon	90
5.4. Kritiske refleksjoner rundt egen forskningsprosess.....	92
5.5. Avslutning	95
Litteraturliste	i
Vedlegg	vii
Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantene.....	vii
Vedlegg 2: Intervjuguide	viii
Vedlegg 3: Intervvintro	x
Vedlegg 4: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	xi
Vedlegg 5: Bilder fra arbeidet i analysefasen.....	xiii

KAPITTEL 1: INNLEDNING

1.1. Bakgrunn

Internasjonale målinger i skolen, som PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) har sterkt bidratt til å endre vår oppfatning av den norske skolen. Resultatene fra de første PISA- målingene ble møtt med sjokk i skandinaviske - og enkelte av de europeiske – land i 2001, ifølge Rasmussen (2013). Fra å være sikre på å ha den beste skolen, noe som gjaldt både folkeopinion og politikere, var det tungt å møte de internasjonale sammenligningene som viste at kunnskapsnivået i våre skoler, på de kompetanseområder som ble målt, lå langt under de høyest skårende nasjonene.

Fra «sjokk» over resultatene via en viss perpleksitet gikk nasjonene over til handling. Rasmussen (2013) mener at den første og kanskje viktigste endringen kom gjennom endring av læreplanen - fra innholdsfokus til utbyttefokus; hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter og kompetanse elevene sitter igjen med som et resultat av sin skolegang. Med ny læreplan i 2006 ble det lagt vekt på at elevene må kunne *visе fram* den kompetansen de innehar. Også Moos (2013) peker på at den norske læreplanen i 2006 gikk fra å være input-orientert; mest opptatt av hva man skulle undervise elevene – til å være output-orientert; ha størst fokus på hvilken kompetanse elevene sitter igjen med etter skolegangen. Denne læreplanreformen, Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), har som mål å styrke makten og autoriteten til kommunene og sørge for mer autonomi til rektorer og lærere, med støtte fra statlig nivå, skriver Moos (2013). Han beskriver videre at vi har et økende fokus på måling av resultatoppnåelse, og at staten regulerer det nasjonale vurderingssystemet. I Norge spiller testresultater og måloppnåelse en stadig viktigere rolle, mener han, noe som fører til et miljø der økonomiske resultater og effektivitet overtar for kollektive interesser. Han peker likevel på at dette i liten grad ser ut til å ha endret arbeidsvilkårene for norske rektorer, muligens fordi skolene fortsatt kan *velge* å ikke vektlegge resultatene.

Blant elementene som ble innført gjennom Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) i den hensikt å styrke kvaliteten i grunnopplæringen, var individuell vurdering, sier Ottesen (2013). Hun mener at det i norsk skole har vært tradisjon for at elevvurdering først og fremst er et individuelt ansvar for lærerne, og at innføringen av vurdering som element i

Kunnskapsløftet ikke fikk særlig oppmerksomhet i skolene ved innføring av reformen. Etter hvert fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å iverksette «en tiltakspakke som skulle bidra til klarere regelverk, økt vurderingskompetanse, faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis og bedre system for dokumentasjon» (Engh, 2009, i Ottesen, 2013, s. 128). Dette var bakgrunnen for prosjektet *Bedre Vurderingspraksis*, der 77 skoler deltok i den hensikt å utvikle vurderingspraksisen slik at den fulgte intensjonene i Kunnskapsløftet (Ottesen, 2013). Her ble det samtidig lagt opp til en kontinuerlig deling av verktøy, erfaringer og forskning på eget nettsted (Hodgson, 2010 i Ottesen, 2013). Ottesen (2013) finner dermed at implementeringen av ny vurderingspraksis ble gjennomført via nettverkstilnærming og at strategiene for utvikling av politikken i den sammenheng foregikk både ovenfra- og-ned og nedenfra-og-opp. Høsten 2010 endret satsingen navn og ble til prosjektet *Vurdering for læring*, som er definert som en nettverksstrategi der alle nivå i skolen – lærere, skoleledere og skoleeier tilhører målgruppen. Parallelt med nettverksbygging har signalene kommet sterkere via endringer i lov og forskrift, og er ifølge Ottesen (2013) synliggjort gjennom St.meld. nr.31, (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Siden «PISA-sjokket» i 2001 har norske myndigheter iverksatt en rekke tiltak for å bedre norsk skole, som for eksempel satsingene «Fra ord til handling» og «Vurdering for læring» (VFL), videreutdanning for lærere, - og de siste årene satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (UIU). Blant fellestrekkene for satsingene er at de har en kortere varighet enn de 3-5 år som anses nødvendig for å implementere endring i en kultur (Fullan, 2007). I oppsummeringen av sluttrapporter fra pulje 1 i satsingen VFL (2012) kommer det fram at skoleeierne påpeker nettopp dette; satsingen har vart i 1,5 år, en periode som er for kort til at felles systemer blir skapt og sikret, og at erfaring spres godt nok internt på skoler og mellom skolene.

1.2. Problemstilling

Med bakgrunn i disse store utviklingsprosjektene ønsket vi å forske på hva som har skjedd i etterkant av satsningen VFL. Vi ville fokusere på hvordan rektor klarer å ivareta utviklingsarbeidet i skolen i etterkant av prosjektet. Hva skjedde når de eksterne kreftene trakk seg ut? Problemstillingen som ble brukt gjennom brorparten av studien lyder:

Hvordan greier rektorene å følge opp satsinger som *Vurdering For Læring* for å sikre varig endring etter at universitet- og høyskolesektoren har trukket seg ut?

Vi kom etter hvert frem til at problemstillingen var litt lang. Hadde den kanskje også noen begrep og vendinger som var lite presise og unødvendige? I oppstart av prosjektdesignet

hadde vi antatt at tiden etter at UH trakk seg ut av VFL satsningen var den mest kritiske, imidlertid viste det seg i ettertid at det faktisk var tiden *før* satsningen kom i gang som var avgjørende, og om rektorene til slutt lyktes med utviklingsarbeidet. Vi hadde i grunnen vært veldig fornøyd med problemstillingen gjennom hele studien, men etter flere kritiske gjennomganger av funn, analyser og tolkninger ble vi enige om følgende problemstilling:

Hvordan følger rektorer opp satsinger som *Vurdering For Læring* for å sikre varig endring?

1.3. Forskningsspørsmål

For å kunne finne svar på problemstillingen, ble vi nødt til å bryte den ned i mindre og snevrere spørsmålsstillinger. Vi ble raskt enige om at problemstillingen vår rommet de tre hovedområdene *organisasjonsutvikling, ledelsesperspektivet og lærernes læring*. Vi hadde to vidt forskjellige tilnærminger til spørsmålsformuleringene, selv om vi hadde diskutert emneområder i forkant. Eva gikk til teorien og søkte retning og mening, mens Marit som har hatt lederhatten på lengst, gikk rett på formulering av spørsmålene. Slik gikk det til at Marit først skrev ned spørsmålene, og Eva rammet dem inn i teorien etterpå. Forskningsspørsmålene ble lydende slik:

Organisasjonsutvikling

1. Hvordan har satsingen blitt ivaretatt av rektor i tiden etter at universitet og høyskolesektoren trakk seg ut?
2. På hvilken måte har organisasjonen endret seg i kjølvannet av satsingen?
3. På hvilken måte blir nyansatte inkludert i satsingen?
4. Hvilke tanker har rektor rundt fenomenet *fabrikkering*?

Ledelsesperspektivet

5. Hva har vært rektors viktigste lederoppgaver i forbindelse med satsingen VFL?
6. På hvilken måte har rektor arbeidet for at utviklingsarbeidet resulterer i endret undervisning / økt læring for elevene?

Lærernes læring

7. Hvordan er læringskulturen blant lærerne ved skolen?
8. Har kulturen endret seg gjennom prosjektet? I så fall; hvordan har utviklingen vært?

1.4. Begrepsavklaring og retningsvalg

De fleste begrep vil bli definert eller diskutert underveis i oppgaven. Innhold og forskjell på begrepene implementering og institusjonalisering vil diskuteres i et eget avsnitt under kapittel 2. Til tross for dette ønsker vi å gjøre noen avklaringer innledningsvis. I problemstillingen spør vi hvordan rektorene følger opp satsinger som *Vurdering for læring*. Med dette mener vi på hvilken måte de greier å sette ny praksis i drift og etterleve intensjonene i grunnlagsdokumentene. Forskning viser at det er mye ny praksis som prøves ut under implementeringsfasen, uten at det settes ut i varig drift og institusjonaliseres (Huberman & Miles, 1984).

Det er verdt å merke seg at vi i problemstillingen velger å skrive: (...) *satsinger som vurdering for læring* (...). Det innebærer at vi ikke ekskluderer andre satsinger, men har valgt å ha hovedfokus på denne satsingen, da den er den eldste av de store nasjonale satsinger, og vi ville følge implementeringen etter noen år. Problemstillingen rommer en antakelse om at det har skjedd en endring, ved at vi spør hvordan rektor kan «sikre varig endring». Dahle, Gilje og Lillejord (2011) beskriver at VFL-prosjektet har medført endringer.

I oppgaven vil vi bruke både begrepene *endrings-* og *utviklingsarbeid* eller *endrings-* og *utviklingsprosjekt*. Ideelt sett burde vi brukt bare *utvikling*, da vi finner det mer positivt ladet, og det rommer en mer involverende «bottom – up» holdning. For å kunne variere språket velger vi derimot å benytte begge. Variasjon er også årsaken til at informantene våre benevnes som rektorer, informanter, forskningsdeltakere og deltakere om hverandre.

Rektor er avhengig av å få drahjelp og støtte, ikke bare hos skoleeier og UH-sektoren, men også hos enkelte innovative og endringsvillige lærere i et utviklingsprosjekt. Disse lærerne benevnes i studien som ressurslærere, endringsagenter, ildsjeler og spydspisser.

Satsingen *Vurdering for læring* har sitt juridiske fundament i forskrift til opplæringsloven, kapittel 3. I dagligtale er dette kapittelet, som omhandler underveisvurdering, kommet til å ha blitt omtalt som *vurderingsforskriften*. Denne hensiktsmessige forkortelsen benytter vi oss også av til tider.

1.5. Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven er bygd opp over fem kapitler. I det første kapittelet trakk vi opp bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen og forskningsspørsmålene vi ønsker å få svar på. Avslutningsvis gjorde vi rede for noen sentrale begrep og retningsvalg. I det andre kapittelet

presenterer vi tre store nasjonale utviklingsprosjekt og rammer oppgaven inn i teori. Teorien vi har valgt ut er sortert i underkapitlene *organisasjonsteori, fasene i endringsarbeidet, ledelsesperspektivet og lærernes læring*. I tredje kapittel beskriver vi forskningsmetoden i studien, samt at vi fokuserer på kvalitetssikring og gjør noen etiske vurderinger. I kapittel 4 presenterer vi funnene vi har gjort og analyserer disse, for så å avslutte med et metaperspektiv på funnene i studien. I kapittel 5 svarer vi på forskningsspørsmålene og konkluderer i forhold til problemstillingen. Til sist gjør vi oss noen kritiske refleksjoner med hensyn til egen forskerrolle før vi peker på tema for videre forskning.

KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK

2.1. Bakgrunn

I de siste årene har det vært stor aktivitet innen skoleutvikling. Både kommersielle og offisielle aktører ønsker å bistå skolene for å øke elevenes læring, etter kanskje flere år med nedslående resultat - for eksempel på de nasjonale prøvene. Dessverre finnes ingen *quick-fix*-løsninger som kan gi varige resultat, kun systematisk og langvarig innsats medfører permanente endringer (Fullan, 2007). I dette kapitlet presenterer vi innledningsvis tre store utviklingsprogram som har hatt bred tilslutning i Norge de siste fem til sju årene. Videre beskriver vi organisasjonsteori vi har funnet som relevant for å forstå utviklingsprosesser i skolen. Til slutt i kapitlet presenterer vi teori om ledelse og lærernes læring.

2.1.1. Vurdering for læring

Internasjonale forskningsfunn og prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2007) viste at formativ vurdering, vurdering *for* læring, er mest effektiv med tanke på elevenes læringsutbytte. Denne erkjennelsen ble synliggjort i kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven i 2009 (Lovdata, 2015) hvor begrepet underveisvurdering favner en slik vurderingspraksis. Den nasjonale satsingen VFL var planlagt gjennomført i tiden 2010 – 2014, og den var tenkt som hjelp til kommuner og skoler for å få implementert forskriften. På Utdanningsdirektoratets nettsider står det om VFL:

«Det overordnede målet for satsingen har vært at skoleeier, skoler og lærebedrifter/opplæringskontorer skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål.»

Det står videre på Udirs nettsider at det er spesielt fire prinsipper som har vist seg avgjørende for at elevene skal ha et godt utbytte av læringen, og det heter at elevens og lærerens forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

- Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

VFL-satsingen er tenkt å styrke skoleeiers evne til å legge til rette for lærende nettverk, strukturer og kulturer som øker skolenes kapasitet som lærende organisasjoner. En av målsettingene var at kommunene og skolene skulle fortsette å drive utviklingsarbeid etter at satsingen var over. Skolene fikk i de første puljene oppfølging fra UH-sektoren i tre semester, det vil si i ett og et halvt år. For de siste puljene er samarbeidet utvidet til to år, da erfaringene både nasjonalt og internasjonalt viser at tre semester blir for kort tid. I tillegg skoleressurspersoner som skal støtte prosjektgruppene i hver kommune. Hver kommune må ha med minst tre skoler i satsingen, og sørge for nettverksarbeid på tvers av skolene. Det er anbefalt nettverk også for lederne. Alle ansatte på skolene deltar i satsingen. Samarbeidet er forpliktende for alle nivå, fra Utdanningsdirektoratet, Fylkesmennene, skoleeiere, skoleledere og til lærerne. Det er utviklet et rikt utvalg med nettressurser som kan støtte opp om utviklingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2013). VFL er et tilbud som går til både grunnskoler, videregående opplæring og private grunnskoler. Satsingen viste seg å få stor oppslutning selv om den ikke var obligatorisk. I Meld. St. 20 (2012–2013) «*På rett vei*» (Kunnskapsdepartementet, 2013), meldes at satsingen skal videreføres til 2017.

2.1.2. Ungdomstrinn i Utvikling

I Stortingsmeldinga om ungdomstrinnet, Meld. St. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011) vises det til forskning som sier at elevenes motivasjon for læring er lavest på ungdomstrinnet. Mange elever opplever at skolehverdagen er kjedelig og monoton. Altfor mange elever går ut fra ungdomstrinnet med svake grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. Dette fører til at flere elever sakker akterut i læringen, og en del av dem fullfører aldri videregående opplæring, heter det. Det poengteres at alle fag bør ha en praktisk og variert tilnærming. I kjølvannet av Stortingsmeldingen kom den nasjonale skolebaserte kompetanseutviklingen «Ungdomstrinn i Utvikling» (UIU), som startet i 2013 og avsluttes i 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som står bak satsingen. I denne perioden skal alle skoler med ungdomstrinn delta og få støtte fra UH-sektoren i tre semestre. I tillegg til innsatsen fra UH-sektoren får hver skole tildelt hver sin regionale utviklingsveileder

som kan bistå skolen helt til 2017, om det er ønskelig. Skoleeier, skoleledere og lærere får direkte støtte og veiledning i satsingen. Det er den enkelte skoles ståsted og ønsker som avgjør hvilken form for oppfølging skolen skal ha. Hver skole velger en ressurslærer som skolerer av Utdanningsdirektoratet og bidrar ekstra overfor kollegiet. Det er lagt ut støtte- og veiledningsmateriell på Udirs nettsider.

I Strategi for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2012) presenteres tre overordnede mål:

- Alle skal inkluderes og oppleve mestring
 - Alle skal beherske grunnleggende ferdigheter
 - Alle skal fullføre videregående opplæring
- (s. 5)

Videre vises det til Gnist-partnerskapets bidrag til utforming av strategien. På denne måten sørger man for bred forankring og involvering på alle nivå, noe som må til for å kunne gjennomføre en helhetlig utdanningsreform (Fullan, 2014). I strategien beskrives rollene og forpliktelsene til elever, lærere, skoleledere, skoleeiere, regionale/lokale nettverk, UH-sektoren, samt nasjonale myndigheter.

2.1.3. LP-modellen - Læringsmiljø og pedagogisk analysemodell

LP-modellen ble utviklet i den hensikt å hjelpe de mange barn og unge som av ulike grunner ikke får realisert sitt potensiale for læring og utvikling i skolen. Læringsmiljøet og problematferden stod i fokus. Bak utviklingsprosjektet sto NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring), Lillegården kompetansesenter og Thomas Nordahl som var utviklingsprosjektleder. I 2013 ble Lillegården kompetansesenter og Senter for atferdsforskning slått sammen til Læringsmiljøsentret som i dag drifter arbeidet. LP-prosjektet tok utgangspunkt i både teoretisk og empirisk kunnskap om atferdsproblemer og sammenhenger mellom atferdsproblemer og kontekstuelle betingelser ved læringsmiljøet i skolen. I evalueringsrapporten dokumenteres flere positive endringer som følger av arbeidet etter LP-modellen (NOVA, 2005).

Læringsmiljøsentret, tilknyttet Universitetet i Stavanger, med en avdeling i Porsgrunn, samt Høyskolen i Hedmark bistår i dag de som vil jobbe etter LP-modellen. På

Læringsmiljøsentret presenteres sine hjemmesider LP -modellen på følgende måte:

«LP- modellen har som mål å utvikle gode læringsmiljø for alle. Lærarane samarbeider i lærargrupper og alle lærarane ved skulen deltar. Over 300 skular over

heile landet har sidan 2002 arbeida systematisk med læringsmiljøet gjennom LP-modellen.»

Skoler som velger å gå inn i LP-modellen kan få bistand fra Læringsmiljøsentret gjennom tre år. LP-modellen hjelper personalet til å reflektere på nytt om kjente problem, slik at skolekulturen blir det essensielle. Alle ansatte involveres, både assistenter og lærere. I tillegg til å benytte forskningsbasert kunnskap og senterets støttepersoner, er PPT en viktig samarbeidspartner innen LP-modellen. Det presiseres at skoleleder har en avgjørende rolle om innovasjonsarbeidet skal lykkes. Læringsmiljøsentrets nettsider om LP - modellen peker også på tre sentrale stikkord for arbeidet:

- Analyse og refleksjon i et systemperspektiv
- Tiltaksutvikling
- Evaluering

LP-modellen har stor oppslutning i Norge, men har fått større utbredelse i Danmark (LP-modellen, 2012). Konseptet favner vidt, fra barnehager til videregående skoler.

2.2. Organisasjonsutvikling

2.2.1. Skolen som organisasjon - endring og læring

Først på 1900-tallet var organisasjoner sett på som strukturelle og lineære hierarki hvor ledelsen ga ordre og instruksjoner, mens de ansatte adlød og utførte. Samlebåndstenkingen var fremtredende i Taylorismen. Endring og læring kunne synliggjøres ved strukturelle grep på organisasjonskartet, som å visualisere læringsløyper og systemisk tenking. Denne retningen ligger til den modernistiske tradisjonen, som er utledet av naturvitenskapens kausale tenking.

På 1970-tallet våknet interessen for organisasjoner slik den oppfattes i dag, som sosialt konstruerte system, med språket og dialogen som viktige redskaper for endringer. Dette representerer den postmoderne retningen, som følger humaniora mer enn den naturvitenskaplige retningen (Argyris & Schön, 1978; Hatch, 2001; Jacobsen & Thorsvik, 2007). Skolen som organisasjon kan forstås gjennom ulike perspektiv og tilnærminger. Det er spesielt tre teoritradisjoner vi mener har hatt betydning for synet på læring og endring i skolen. Disse er enkel- og dobbelkretslæring, systemisk tenking og den eksplisitte og tause kunnskapen som finnes der.

2.2.2. Enkelkretslæring og dobbelkretslæring

Enkelkretslæring er handlinger som resultat av tidligere erfaringer. Ofte er verdier og mål tatt for gitt og det stilles ingen kritiske spørsmål om hvorfor oppgavene løses på denne måten. Handlingene perfektioneres ved at de justeres ut fra de erfaringene en gjør. I en kompleks organisasjon er denne læringen utilstrekkelig. Endringer i skolen krever at man dykker lenger ned i materien, og enkelkretslæring vil være for overfladisk (Argyris & Schön, 1978; Hatch, 2001; Jacobsen & Thorsvik, 2007, Roald, 2012).

Doppelkretslæring må til om det kreves større og mer dyptgående endringer. Her stilles det spørsmål om hvorfor man ikke oppnår den ønskede tilstanden, og man er villig til å utfordre verdier, normer og mål som organisasjonen er tuftet på. Medlemmene i organisasjonen må være i stand til å definere eget ståsted og utfordre dette, for deretter å prøve ut nye metoder. I en slik periode utfordres organisasjonens stabilitet og kaos kan oppstå. Omfattende endringer medfører konflikter, makt forskyves og kontrolltap oppleves truende. Forpliktelser til nye målsettinger kan skape ubalanse fordi verdier og normer kommer i bevegelse (Argyris & Schön, 1978; Hatch, 2001; Jacobsen & Thorsvik, 2007; Roald, 2012).

I en organisasjon vil man være avhengig av både evnen til enkeltkrets- og dobbelkretslæring. Etter en tid med dobbelkretslæring vil det være behov for å få satt den nye praksisen i system og gjort den til en del av den daglige rutinen. Det skjer gjennom enkeltkretslæring, hvor praksisen justeres og perfektioneres. Den er ikke lenger gjenstand for diskusjon, og oppfattes av majoriteten som den «riktige» måten å gjøre ting på. Den beskyttes av organisasjonens verdier og normer (Argyris & Schön, 1978; Jacobsen & Thorsvik, 2007; Roald, 2012).

2.2.3. Skolen som lærende organisasjon- Systemisk tenking

Systemteoretikeren Senge (1990) har hatt stor betydning for læring i organisasjoner. Han sier at det ikke er nok at en i organisasjonen lærer noe nytt og deler med kollegiet, eller som det var i «samlebånd-tiden,» at lederen instruerte de ansatte. Læringen må foregå på alle nivå, kombinert med dialog og refleksivitet. Hans teori «The fifth discipline» deler læringen inn i fem dimensjoner når den skal gjennomføres i en organisasjon.

Personlig mestring. I dette ligger den enkeltes evne og vilje til å lære noe nytt, men også evnen til kritisk tenking ved å vurdere det rasjonelle opp mot det visjonære. Personen må kunne utvikle seg gjennom å benytte ny kunnskap og ferdigheter. I skolen kan det være når

ledere og lærere strekker seg mot en ny, felles og ønsket fremtid. En kreativ spenning kan oppstå når man strekker seg ut av komfortsonen, prøver og feiler seg frem mot en ny virkelighet. Ved å sette aspirasjonsnivået høyt, vil lærerne inspirere og trekke elevene til faglig vekst. Det lar seg bare gjennomføre når læreren virkelig har lyst til å bli dyktigere.

Mentale modeller. Her ligger medlemmenes grunnleggende forestillinger om virkeligheten. Disse må bringes til overflaten og utveksles i kollegiet. Oppfatningene må brynes mot hverandre for å finne ut hvordan virkeligheten ser ut, for å komme til et felles ståsted. I skolen har man, som andre steder, etablerte tankesett og oppfatninger som regulerer handlingsmønsteret, gjerne bygd på tidligere erfaringer. Slike verdensbilder kan utfordres og endres, både hos lærere og ledelse. Metoder som kan medføre refleksjoner og avlæring av gammel praksis i skolen, er aksjonslæring (Tiller, 2006) og «lesson study» (Lewis, 2002). I «lesson study» settes mål i fellesskap og man planlegger en undervisningsøkt sammen. Økten dokumenteres ved hjelp av observasjon med logg eller filming. I etterkant gjøres analyser og refleksjon. Ny kunnskap som kommer ut av analysene anvendes i videre undervisning.

Felles visjoner. Med utgangspunkt i et felles ståsted må det skapes enighet rundt mål og visjoner for fremtiden. Hvor ønsker organisasjonen å være etter endt omstilling? Ved å involvere alle i utviklingen av felles visjoner vil engasjementet og forpliktelsene øke. De felles visjonene må tas frem med jevne mellomrom for å justere kurs og minne om hvor man ville. I skolen vil det være rektor som gjennom retorikk skaper visjonen og trekker lærerne med seg til å tenke: «Hva kreves av meg som lærer i dagens skole?» Rektor oppfordrer de ansatte til å utvikle sine personlige visjoner om seg selv som yrkesutøver. Han sørger for å dra alle med, og lar ikke de endringsvillige sette dagsorden, noe som gjerne ekskluderer andre. Enkeltlærere kan ha behov for støtte, og rektor spør dem individuelt hva som skal til for at de skal bli bedre. På denne måten vil rektor myndiggjøre lærerstaben, som blir bevisst egen lærergjerning på veien mot en felles ønsket fremtid.

Gruppelæring. Det å arbeide i grupper hvor tilliten mellom medlemmene er høy, er avgjørende for utprøving av nye ferdigheter. Her vil dialog og refleksjon rundt bruken av ny kunnskap og læring kunne utvikles. I skolen vil et lærerteam være et forum hvor gruppelæring kan foregå. Rektor bør lede gruppelæringen når det skal skapes en bedre skole for elevene. Møtestrukturen må være stram, og alle medlemmene engasjeres, om læring skal oppnås. Når møteansvaret går på omgang ansvarliggjøres alle, og de får redegjort for egen praksis. I

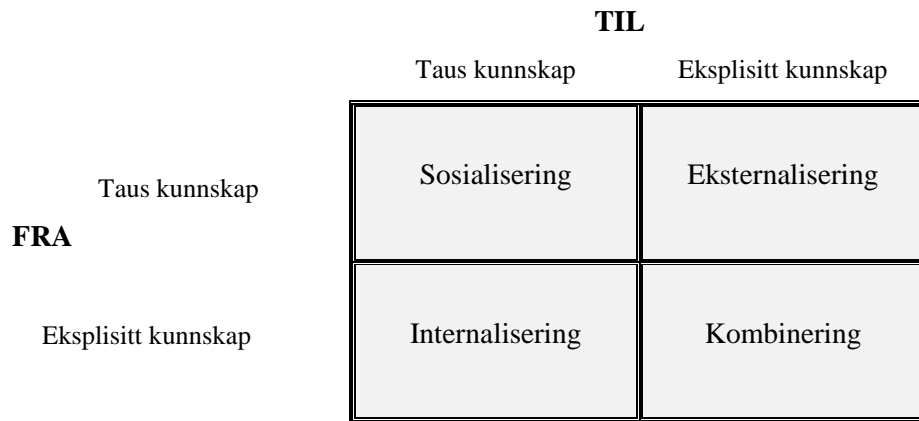
møtene vil en kunne utfordre lærernes fortolkningsramme. Ved å ta hverandres perspektiv og reflektere vil ny kunnskap og nye undervisningsmetoder oppstå. Gruppelæring gir synergieffekter og er vesentlig i kollektive utviklingsprosesser for å skape felles forståelse og spredning av ny kunnskap.

Systemtenking. For å se helheten må den enkelte forstå sammenhengene mellom aktiviteter og prosesser som utspinner seg når en organisasjon endrer seg gjennom læring. De berørte må skjønne sin rolle som brikke i det store bildet. Denne disiplinen knytter sammen de fire andre dimensjonene til en helhet. Rektor må hjelpe de ansatte til å få et metablikk, se sammenhenger og helhet, som gjør at ny kunnskap kan overføres til andre liknende situasjoner. Lærerne settes i stand til å tolke det samfunnsmandatet de har og stille spørsmål om egen praksis gagnar elevenes læring. Det å vise til teori om læringsløyper eller læring som sirkulære prosesser kan være nyttig. Rektor hjelper lærerne med å skaffe oversikt og kontroll slik at en unngår følelser av kaos (Jacobsen & Thorsvik, 2007; Roald, 2012; Senge, 1990; Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.2.4. Eksplisitt og taus kunnskap

Polanyi (1967) satte søkelys på at kunnskap og erkjennelser inneholder implisitte og tause komponenter i tillegg til det åpenbare og rasjonelle. Denne kunnskapen kalte han «tacit knowing» eller taus kunnskap, som den heter på norsk. Hans hovedtanke var at læring krever et samspill mellom individ og fellesskap, teori og praksis, kropp og sinn. Historisk har skolen båret på mye taus kunnskap ved at den enkelte lærer ofte har operert på egen hånd med sin klasse, i sitt klasserom og har hatt få formelle fora for erfaringsdeling.

Nonaka og Takeuchi (1995) har analysert fenomenene taus og eksplisitt kunnskap, sett på samspillet mellom dem, og på betydningene har de for organisasjoners evne til læring. *Eksplisitt kunnskap* kan settes ord på og formidles til andre. Den kan nedfelles i system, rutiner, prosedyrer og planer. *Taus kunnskap* er noe den enkelte har, gjerne ubevisst. Det er de erfaringer den enkelte har gjort seg og vet fungerer. I organisasjonslæring må taus og eksplisitt kunnskap fungere sammen gjennom refleksjoner og dialoger om kunnskap skal spres til alle. Læring vil foregå som en spiral med sirkulære prosesser. Samspillet medfører fire ulike dimensjoner: sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Disse dimensjonene visualiseres i figuren nedenunder.



Figur 1: Fire former for læring (Nonaka & Takeuchi, 1995)

Sosialisering oppstår når taus kunnskap deles fra en til en annen, gjerne uten verbal kommunikasjon, men med observasjon i praksisfellesskap. Det kan være når en erfaren lærer jobber sammen med en nyansatt lærer. Den nye observerer og tar etter den mer rutinerte, uten åpen refleksjon og spørsmål av noen art. Læringen er ikke spesielt effektiv, fordi det ikke settes ord på handlingene, og man ikke blir bevisst den læringen som foregår.

Eksternalisering forekommer når taus kunnskap går over til å bli eksplisitt. Gjennom samhandling og muntlig eller skriftlig kommunikasjon, gjøres kunnskapen tilgjengelig for andre. I skolen kan det være en lærer som er dyktig og erfaren på et felt og som deler med sine kollegaer ved å fortelle eller skrive ned prosedyrer som andre kan ha nytte av. Han gjør sin kunnskap tilgjengelig for resten av staben, men det foregår ingen direkte interaksjon mellom dem. Læringen er noe begrenset ettersom det ikke er alle som vil benytte seg av denne kunnskapen.

Kombinering er når eksplisitt kunnskap deles. Her vil flere være sammen i grupper og dele sine oppfatninger. Sammen vil det gi et nytt bilde av virkeligheten, ved hjelp av rekontekstualisering. Om lærere sitter sammen og har erfaringsdeling etter å ha prøvd ut ny praksis, vil det skje en kombinering. De deler og kanskje systematiserer kunnskap som er tilgjengelig. Heller ikke denne læringen er spesielt kraftfull, fordi den ikke nødvendigvis medfører varig endring.

Internalisering er når eksplisitt kunnskap som deles i organisasjonen blir taus. Læringen i denne fasen er sterk. Den enkelte lærer tilpasser kunnskapen til egne mentale modeller og automatiserer den til rutiner i sitt daglige arbeid. På dette stadiet er ny praksis utprøvd av alle lærerne, den er re-justert flere ganger, fullt ut akseptert og satt i drift. Læreren erstatter gammel praksis med den nye, den blir en del av den daglige rutinen og går over til å bli taus, (Nonaka & Takeuchi, 1995; Jacobsen & Thorsvik, 2007; Roald, 2012).

Skal man lede en skole gjennom et utviklingsarbeid, vil teori om organisasjonslæring være en god ballast. Videre vil det være en fordel å ha kunnskap om fasene i utviklingsarbeidet, før man kan si seg fornøyd, og la ny praksis erstatte den gamle. Nedenfor vil vi presisere forskjellen mellom begrepene implementering og institusjonalisering, før vi beskriver fasene i endringsarbeidet: initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen.

2.2.5. Endringsarbeid skolen

Formålet med utvikling og endring i skolen må være å forbedre elevenes læring. Interessen for endringsarbeid utviklet seg mye etter at mange land fikk «Pisa- sjokket» først på 2000-tallet. Et stort utvalg av utviklingsstrategier er forsøkt, bygd på mer eller mindre vitenskapelige metoder. Fullan (2007) har studert utviklingsprogram over flere tiår. Han sier at kun et fåtall av dem har hatt en tilfredsstillende implementering, ved at nye praksiser innarbeides og vedvarer. Huberman og Miles (1984) fant i sine studier at minst tre elementer måtte være til stede for å oppnå vellykket institusjonalisering; et sterkt mandat fra toppledelsen, høy grad av lærerinvolvering og lærerne må beherske den nye praksisen. Dale, Gilje og Lillejord (2011) sier at om en utdanningsreform skal være effektiv, må man sørge for kompetanseutvikling, allokering av ressurser og makt, samt institusjonalisering og sosial integrasjon.

Sunnevåg og Andersen (2012) siterer Fullan som oppsummerer hele innovasjonsprosessen på følgende måte:

[...] nøkkelen til en vellykket innovasjonsprosess ligger i et planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering, involvering og fornyelse av arbeidet (s. 21).

Med dette pekes det på de mange fasene og det systematiske arbeidet som ligger bak en vellykket utdanningsreform. Det innebærer et langsiktig og planmessig arbeid som rektor og skolens ledelse må ha regien på.

2.3. Fasene i utviklingsarbeidet

Det er tre, eventuelt fire faser i utviklingsarbeidet; de ulike teoriene opererer med ulikt antall etter hvor inngående de behandler hver fase. Vi presenterer tre ulike modeller for implementering, og innleder med en begrepsavklaring.

2.3.1. Implementering versus institusjonalisering

Begrepet implementering anvendes ofte i dagligtale når det er snakk om innføring av ny praksis i organisasjoner. Vi ønsker å presisere og diskutere implementering kontra institusjonalisering, da de lett forveksles og brukes om hverandre. Dale, Gilje og Lillejord (2011) skiller mellom begrepene implementering og institusjonalisering i skolen på følgende vis:

«Implementering er organisatoriske forandringer i skolen, som direkte følge av f.eks. reformarbeid. Det kan uttrykkes som synliggjøring av mål i skolens planer, eller anskaffelser av læremateriell tilpasset intensjonene i reformen. Skolen er i ferd med å ta inn over seg de endringene som forventes i gjeldende styringsdokument» (s.170).

Institusjonalisering rommer mer enn implementering. Da oppnås fundamentale og langtrekkende resultater. Systemet vil være integrert, akseptert og ikke lenger kime til konflikter i kollegiet. Institusjonalisering og sosial integrasjon sikrer kvaliteten på implementering, mer enn om en kun hadde lagt lovreguleringene til grunn (Dale, Gilje, & Lillejord, 2011, s.180). Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) kaller denne fasen for *drift*, og peker på at den nye praksisen er blitt en vanlig del av virksomheten ved at man har korrigert, standardisert og systematisert gjennom utprøving. Et tredje begrep om fasen er *videreføring*, og brukes av Sunnevåg og Andersen (2012). Her vil det være etablert rutiner for evaluering, kompetanseheving og opplæring av nytilsatte, sier de. Ny praksis er blitt en naturlig del av virksomheten og målene er nådd. Det er full enighet om å la ny praksis erstatte den gamle.

2.3.2. Tegn på vellykket institusjonalisering og varig endring i skolen

Varig endring er mulig å oppnå i skolen, men det finnes ingen enkle løsninger. Svært komplekse mekanismer samhandler, og mange interessenter påvirker organisasjonen. Flere tiår med forskning har avdekket at noen faktorer *må* være til stede, mens andre *må* være fraværende dersom en skal oppnå ønsket forandring.

Huberman og Miles (1984) sier følgende om kjennetegn på varig endring i skolen:

[...] changes in everyday classroom routines and expansion of instructional repertoires, changes in interpersonal ties, cognitive growth, shifts in attitudes toward pupils or peers, shifts in professional self-image, and transfers of innovation-specific skills to other parts of the user's practice (s. 274).

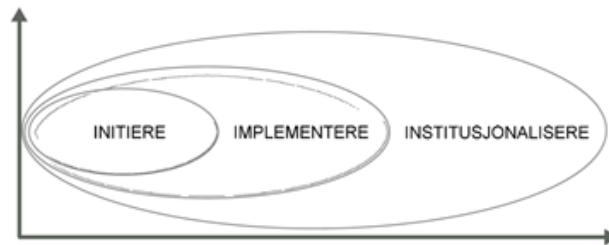
Har utviklingsarbeidet ført til varige endringer, vil rutiner og handlingsrepertoaret hos lærerne være nytt og utvidet, helt ned på klasseromsnivå. Nye konstellasjoner vil ha oppstått personalet imellom. Kognitiv vekst og holdningsendringer ovenfor elever og kollegaer vil kunne observeres. Videre vil lærernes profesjonelle selvbilde øke, og det vil være mulig å overføre kunnskapen og ferdighetene om utviklingsarbeid til nye endringsprosjekt.

Dale, Gilje og Lillejord (2011) sier at i en vellykket institusjonalisering er de verdirasjonelle handlingene overordnet. Skal aktørene i skolen endre praksis, må visjoner og mål fremstå som legitime for dem. I tillegg til forståelsen og aksepten for endring kreves kompetanseutvikling. Læring endrer de kognitive strukturene som lærere og andre i skolen handler ut i fra. Nye reformer, læreplaner og andre utviklingsprosjekt fordrer en resosialisering av kompetansen som finnes i skolen. Legges disse premissene til grunn vil varig endring være mulig.

2.3.3. Fasene i endringsarbeidet

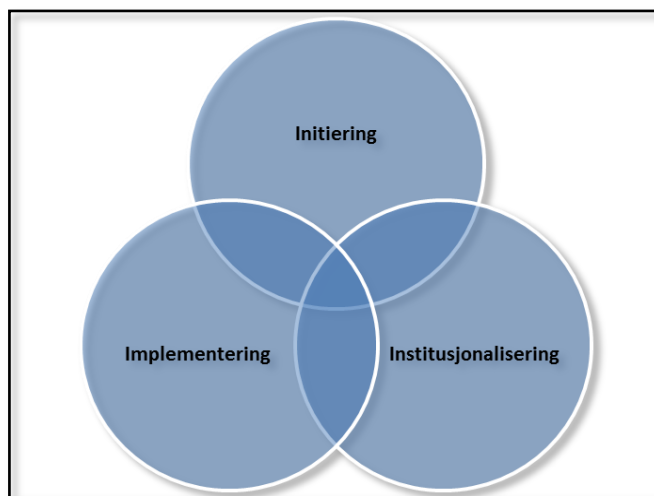
Huberman og Miles' bok *Innovation up close: how school improvement works* fra 1984 beskriver funn etter tolv studier av endringsarbeid i amerikanske skoler. Utviklingsarbeidet var initiert fra skoleeiernivået, som også var pådriverne. Rektorene og skolens ledelse spilte en mer underordnet rolle. I ettertid viste det seg at motivene bak endringsprosjektene var sammensatte, kompliserte og i noen tilfeller bunnet de ut i enkeltlederens ønske om å gjøre karriere og sette spor for ettertiden. Skolens holdninger til presset fra overordnet ledelse ble tatt i mot ulikt. Noen var nøytrale mens andre velvillige. Der hvor målet var vagt, påberopte man ofte økt profesjonalisering og nærkontakt med eksperthjelp som fordeler med endringsarbeidet. Funnene i studiene ble strukturert i tre faser: initieringsfasen,

implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen. Fasene ble satt inn i følgende modell (figur 2):



Figur 2: Endringsprosessen (Huberman & Miles, 1984)

Mange hevder at endringsarbeid i skolen består av så omfattende prosesser at det ikke kan fremstilles som et lineært løp. En videreføring av Hüberman og Miles' modell finner vi hos Fullan (2005) som forsøker å illustrere kompleksiteten ved at fasene i endringsarbeidet griper inn i, og overlapper hverandre. Dette er synliggjort i figur 3 nedenfor:



Figur 3: Innovasjonsprosessens ulike faser (Fullan, 2005)

I denne figuren ser vi at fasene ikke lenger har en adskilt periode hver, men at de går inn i hverandre i sirkulære hendelser, og at utviklingsarbeid vil gå frem og tilbake. Selv om fasene vil overlappe hverandre, presenterer vi dem nå hver for seg.

2.3.3.1. Initieringsfasen

I Meld. St. 22 (2010-2011), «Ungdomstrinnmeldingen», (Kunnskapsdepartementet, 2011) beskrives endringer som må til for at lærernes undervisningspraksis skal samsvare med

kravene i vurderingsforskriften. For å utvikle ny vurderingspraksis må lærerne i oppstartsfasen få økt forståelse for sammenhengen mellom skolereformer og samfunnsutvikling. Dersom de tilegner seg denne kunnskapen vil kanskje deres pedagogiske grunnsyn endres, fordi dette i stor grad berører verdirasjonelle holdninger. Erkjenner lærerne at dagens praksis ikke er god nok, vil de kunne anstrenge seg for å skaffe seg nye, tekniske ferdigheter i sin undervisning.

Huberman og Miles (1984) fant i sine studier at ressursallokering samt mye støtte og assistanse var avgjørende for å lykkes med varig endring, men at støtten var av mindre betydning i den tidlige implementeringsfasen. I oppstarten var det å skaffe en utbredt forståelse for den nye praksisen hos de profesjonelle aktørene i skolen viktig, men også hos andre interessenter. En forståelse for at elevene trengte forandringene, og at ledelsen utøvde press for å få endring, var nødvendig. Lærerne var mest skeptiske til endringene, og mente det ville kreve store omveltninger av dem, mens skoleledelsen hadde en tendens til å anse dette som relativt enkelt, og overdrev gjerne merittene og bagatelliserte ulempene.

Dale, Gilje og Lillejord (2011) sier at som første fase i en endringsprosess kreves det vellykket kompetanseheving parallelt med utøvelse av relasjonsledelse og kommunikativ makt. En felles forståelse skapes gjennom kontinuerlig interaksjon og forhandlinger. Forutsetninger som medfører kompetanseheving og resosialisering hos lærerne må styres fra ledelsen. Lærerne må:

- se sammenhengen mellom skolereformer og samfunnsutviklingen
 - ha kunnskap og innsikt i hva de ønskede endringene innebærer
 - endre pedagogisk grunnsyn, sosialiseringssprosess
 - ha et genuint ønske om å endre praksis
 - ha evne til å endre undervisningsferdigheter gjennom kompetanseheving
- (s. 166)

2.3.3.2. Implementeringsfasen

I Huberman og Miles (1984) sine studier fant man at høyt press og støtte fra ledelsen eller andre ressurspersoner ovenfor lærerne mens de planla og prøvde ut ny praksis, førte til sterkere forpliktelse og økt mestring. Elevresultatene ble forbedret. De skolene som endte opp med dårligere elevprestasjoner, hadde lærere med lavere engasjement i endringsarbeidet eller endringsarbeidet ble nedprioritert ved at de utelot de delene i programmene som ble for ambisiøse.

Dale, Gilje og Lillejord (2011) sier at som andre fase i en endringsprosess kreves det at alle nivå i skolen tar ansvar for endringene og kvaliteten slik at endringene blir sosialt integrert. Ledelsen må handle strategisk og utøve kommunikativ makt. Det er avgjørende at konkurrerende mål og verdier ikke får plass. En felles forståelse er avgjørende, det kan ikke være rom for å «fabrikere» alternative verdensbilder. Skoler kan fabrikere en ny virkelighet som beskrevet i lov- og planverk gjennom å reformulere språket og gjøre overflatiske endringer, slik at gammel praksis kan videreføres. Fabrikking har oppstått som et resultat av reformtrøtthet i norsk skole, hevder de.

Sunnevåg og Andersen (2012) sier at fasen er tidkrevende og avhengig av en kollektiv- og samarbeidsorientert skolekultur. Ledelsen må ta regien, systematisere og legge til rette for samarbeid, refleksjon, kompetanseheving og veiledning. Det må utarbeides en plan for lokale tilpasninger, samtidig som det sørges for oppslutning og lojalitet til prinsippene i programmet. I denne fasen utvikles kulturen ved at verdier, holdninger og handlingsmønstre stadig utfordres og omformuleres. Arbeidet krever moralske forpliktelser og tett arbeidsfelleskap. Lærere som ønsker å isolere seg, privatiserer eller motarbeider utviklingsarbeidet, bør sosialiseres inn gjennom forpliktende avtaler, fulgt av støtte og veiledning. Nytilsatte skal så hurtig som mulig sosialiseres inn for å utvikle «riktig» forståelse.

2.3.3.3. Institusjonalisering

Huberman og Miles (1984) fant at varig endring kan spores når innovasjonsarbeidet har overlevd skolens sykluser som turnover og budsjettoppgjør. Den nye praksisen har blitt nedfelt i læreplaner, prosedyrer og strukturer, og er forstått og akseptert av alle i organisasjonen. Praksisen er stabilisert og i utstrakt bruk, samt spres automatisk til nye som kommer inn i skolen. Sterk institusjonalisering krever høyt press fra ledelsen, fravær av seriøs motstand og en viss harmoni mellom ledelsen og personalet. De skolene som i liten grad oppnådde institusjonalisering, ble karakterisert ved svak ledelse. Ledelsen innførte gjerne nye prosjekter til tross for motstand og uro. Andre steder var ledelsen likegyldige til om de ansatte sluttet opp om endringsarbeidet, slik at det forvitret.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) beskrives at lederne har nøkkelroller i vellykket institusjonalisering. Videre pekes det på utfordringer med føyelige ledere, som

«[...] overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres» (s. 28).

I denne fasen ser man varig endring i hele organisasjonen. Kompetanseutviklingen og den sosiale integrasjon er vellykket. Kommunikasjonen er ny, og ingen stiller lenger spørsmålsteget ved den nye praksisen. Det forekommer ikke fabrikkering, som karakteriseres som en motsetning til implementering. Fabrikkering forklares slik:

«Historisk har det typisk betydd at aktørene i skolesektoren omtolker reformen i sitt eget bilde og i hovedsak fortsetter en praksis som de utførte tidligere.»

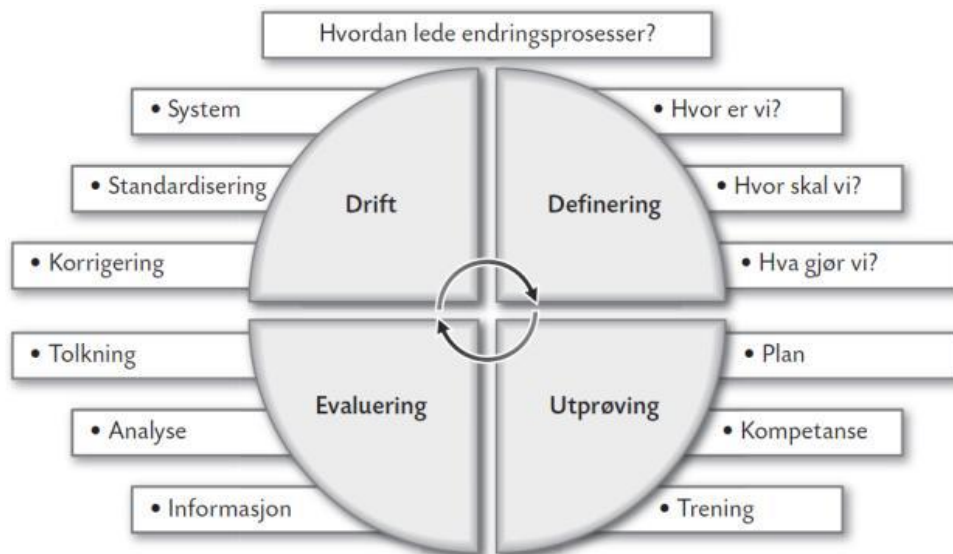
(Dale, Gilje, & Lillejord, 2011, s. 165).

Vår tolking av denne beskrivelsen innebærer at fabrikkering kan forekomme både på et bevisst og ubevisst plan hos aktørene.

Sunnevåg og Andersen (2012) skriver at gjennom allmenn kunnskap om fasene i utviklingsarbeidet, vil rutiner for evaluering, vedlikehold av målsetninger, kompetanseheving, samt opplæring av nytilsatte være integrerte og bli en naturlig del av den daglige driften. Har man ikke gode rutiner for å sikre evaluering og videreføring, vil en kunne stå i fare for å miste fokus og oppleve «utglidning.» Har innovasjonsprosessen derimot vært grundig på alle nivå, vil vedlikeholdet være enklere.

2.3.3.4. En praksisrettet modell

Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) har videreutviklet modellene som vi finner hos Huberman og Miles (1984) og Fullan (2005). Modellen er delt inn i fire faser: *definering*, *utprøving*, *evaluering* og *drift*, mot de tre fasene initiering, implementering og institusjonalisering som vi finner i figur 2 og 3. Implementeringsfasen har her blitt delt opp i *utprøving* og *evaluering*. Modellen er blitt mer praksisrettet ved at den gir hint om hva som bør foregå i hver fase. Nedenfor presenterer vi modellen (figur 4), og forklarer de fire begrepene.



Figur 4: Endringsprosessen (Skandsen, Wærness, & Lindvig, 2011)

Definerings tilsvarer initieringsfasen i de to andre modellene. For å skape en felles forståelse og oppnå oppslutning om endringsarbeidet, bør skolen som organisasjon spørre seg om hva som er dagens situasjon, hvor ønsker de å komme etter endringsarbeidet og til sist hvilke tiltak som må settes i verk for å komme dit. Mange skoler benytter for eksempel ståstedsanalysen og gjør en kritisk refleksjon før de bestemmer retning og tiltak.

Utprøving og *evaluering* omfatter den tidligere beskrevne implementeringsfasen. Først må det lages en felles plan som forankres i hele organisasjonen. Her må tiltak beskrives. Videre må tiltakene trenes på, vekselvis med påfyll av kompetanse i utprøvingsfasen. For det andre må det man trener på evalueres. Hva får man til og hva må forbedres før man kan si seg tilstrekkelig fornøyd til å anvende utprøvde tiltak i daglig praksis.

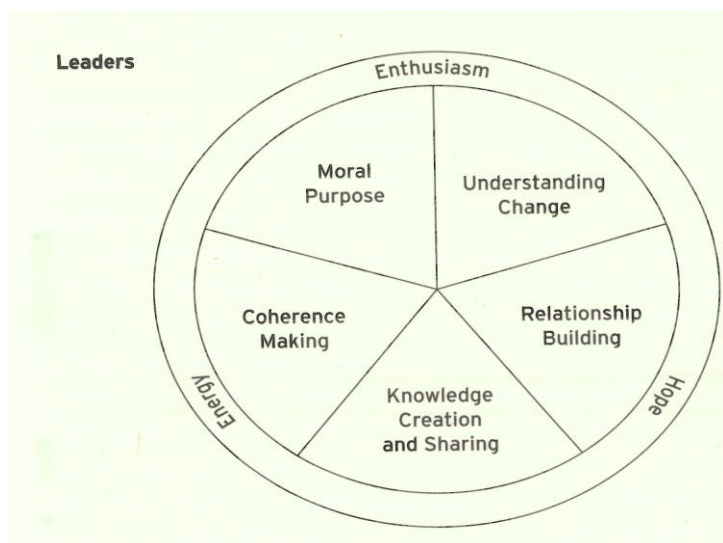
Drift må sidestilles med institusjonaliseringsfasen. Her sees den nye praksisen som «riktig» og foretrekkes i hele organisasjonen. På dette tidspunktet må konkurrerende og gammel praksis være avskaffet. Nå korrigeres og perfektioneres den nye praksisen. Den standardiseres og systematiseres, nedfelles i prosedyrer og rutiner, og er fullt ut akseptert. I de første fasene må det brukes mye tid til felles refleksjoner, mens kunnskapen i den siste fasen, drift, er i ferd med å bli en del av organisasjonens tause kunnskap.

2.4. Ledelsesperspektivet

2.4.1. Å lede i dagens skole

Forventningene til skoleledere har aldri vært større enn i dag, mener Robinson (2011). Ledere arbeider i systemer som forventer at skolene gjør alle elever i stand til å lykkes med intellektuelt krevende pensum. Disse økte kravene har gitt oppmerksomhet til viktigheten av lederskap for å oppnå målet om suksess for alle elever – og det er ingen tvil om at kvaliteten på ledelse er viktig og at det er verdifullt å investere i denne kvaliteten. Fullan (2001) peker på at ledelse av kulturer i endring ikke er enkelt. Etter hvert som samfunnet blir mer komplekst, må også ledelse bli mer sofistikert, og ledere må kunne operere under komplekse og usikre forhold.

I figur 5, presentert nedenfor, visualiseres et rammeverk for ledelse. Fullan (2001) viser til fem ledelseskompontener som han hevder representerer uavhengige, men gjensidig forsterkende krefter som er avgjørende for at ledere skal kunne iverksette positiv endring.



Figur 5: Fem ledelseskompontener (Fullan, 2001)

Man må ha et oppdrag som kjennes meningsfylt, forstå endringsprosessen, bygge relasjoner, kunne gjøre informasjon om til kunnskap og sette alt sammen til en helhet. Kompleksiteten fra kravene på disse fem områdene gjør at man konstant beveger seg på kanten av kaos. Det er viktig å være på denne kanten, sier Fullan, ettersom det er der kreativitet befinner seg – side om side med anarki. Effektive ledere tåler nok tvetydighet til at kreativiteten blomstrer, men de søker også sammenhenger.

Ledelse er krevende i en kultur i endring, fordi man ofte kommer ut av balanse. Likevekten mellom de fem komponentene må opprettholdes, og i tillegg må lederne ha personlige karaktaktertrekk som Fullan (2001) beskriver som entusiasme, energi og håpefullhet. Samtidig presiserer han at ledere flest kan forbedre sin ledergjærning ved å fokusere på disse punktene. Skal man få gjennomført ekte og gjennomgående reformer, er man avhengig av de mange, og ikke bare de svært få som har evner til å være noe utenom det vanlige.

Robinson (2011) mener også at det er viktigere å identifisere effektene av et bredere spekter av lederutøvelse heller enn å dele ledere inn i ulike ledertyper. Hun er opptatt av at ledere ikke har innflytelse kun i form av sin stilling, men at tre ulike kilder påvirker hvordan medarbeiderne ser på lederen: De vurderer i hvilken grad lederen bruker sin formelle autoritet fornuftig, de er opptatte av om lederen har relevant ekspertise, og de kan la seg influere av lederen dersom denne har personlige kvaliteter som de ansatte beundrer. På bakgrunn av dette mener Robinson at ledelse ikke utøves kun av dem som har formell autoritet, men kan gjøres av andre i organisasjonen som besitter nødvendig kompetanse, ideer og karaktertrekk. Disse kildene til innflytelse er tilgjengelige for alle i en organisasjon, og ut av dette finner Robinson at ledelse i sin natur må være distribuert.

2.4.1. Distribuert ledelse

Ledelse av skoler er mer komplekst enn de handlinger skoleledere gjennomfører, mener Halvorsen (2012). Han hevder at det ikke er mulig å forstå hvordan skoler ledes ved kun å studere rektor, og at ledelse er et fenomen som både er relasjonelt og distribuert, og noe som foregår i interaksjon mellom mennesker og situasjon. Ottesen og Møller (2006) mener at det distribuerte perspektivet er viktig fordi det bidrar til forståelse av ledelse som *samhandling*; distribuert ledelse dreier seg i første rekke om et analytisk begrep og et teoretisk grunnlag for tenkingen om ledelse. Videre poengterer Ottesen og Møller (2006) at selv om handlingene til en formell leder er viktige, består ledelsespraksis også av mange andre elementer, og at interaksjonen mellom mennesker, situasjoner og verktøy er det mest sentrale. Ledelse er *i* relasjonen mellom utøverne av ledelseshandlinger og de som blir påvirket av disse handlingene, og i deres felles vei mot de mål som er satt for handlingene. For at ledelse skal kunne forstås som distribuert må det komme til uttrykk i aktiviteter og handlinger som består av samspill mellom deltakere, kulturelle ressurser og objekter.

2.4.3. Ledelse som kulturutvikling

Fuglestad (2006) viser til at vi er inne i et perspektivskifte der ledelse anses som et fenomen spredd utover hele organisasjonen og at ledelse som en kollektiv prosess kommer i fokus. En nøkkel er å se på hva ledere, både formelle og uformelle, gjør sammen med medarbeiderne sine. Det er gjennom handlinger og dialog at den faktiske lederpraksisen kommer til uttrykk. Det blir dermed riktigere å se ledelse som samhandling enn som noe enkeltpersoner utøver. Fuglestad viser til empiriske studier av norske skoler, blant annet forskningsprosjektet Skole og Ledelse, kalt SOL-prosjektet, som var en del av det internasjonale forskningsprosjektet Successful School Leadership Project i perioden 2003-2005. Gjennom studier av det empiriske materialet kom Fuglestad (2006) fram til fem tema som han mener gir dypere innsikt i fenomenet ledelse i skolen:

1. Fokus på læring og utvikling.

Vellykket skoleledelse kjennetegnes blant annet ved at ledelsen prioriterer oppgaver som er knyttet til primæroppgaven, nemlig elevenes læring. Selv om lederne også ønsker å ivareta personalet og sørge for gode administrative rutiner, er dette ikke mål i seg selv. Det er også et trekk ved skolene at mange er involverte i ledelsesoppgavene.

2. Makt og påvirkning, tillit og legitimitet

Empirien fra studiene viste at de formelle lederne hadde legitimitet gjennom tillitsforhold til sine medarbeidere og felles arbeid mot felles mål. Samtidig var det ingen tvil om hvem som satt med den formelle makten i organisasjonene. Fuglestad mener likevel at kollegialitet gjennom dialogiske prosesser var den mest framtreddende samhandlingen i disse organisasjonene.

3. Strukturer for samarbeid og ledelse

Gjennom studien fant man mange og omfattende samarbeidsformer, skriver Fuglestad, både gjennom institusjonalisert praksis og som uformelle og spontane tiltak. Han hevder at det viktigste samarbeidsorganet ved skolene i den daglige undervisningen er lærergruppa på trinnet, men viser også til faggrupper, fellesmøter, plangrupper samt tett samarbeid mellom rektor og inspektører på flere av skolene.

4. Verdiaspektet ved ledelse

Ledelse i skolen kan forstås som en moralsk oppgave fordi det handler om å realisere verdier, mener Fuglestad. I tillegg til å være administratoren som utfører arbeidet på grunnlag av lover og retningslinjer må lederen være filosofen som vurderer om gjeldende praksis bidrar til å nå de overordna mål om likeverd, rettferdighet og demokrati som skolen skal styre mot.

5. Evnen til å samle de fire foregående tema til en helhet; forståelsen av ledelsespraksis som arbeid med skolens kultur

Dersom den daglige praksis i stor grad samsvarer med de verdier som ligger til grunn for praksisen kan man hevde at det dreier seg om en kultur med indre sammenheng, mener Fuglestad (s. 181-183).

Gjennom arbeidet med SOL-prosjektet analyserte forskerne ledelse som et distribuert perspektiv, beskriver Fuglestad (2006). Dette valget er tatt fordi det empiriske materialet viste stor grad av samarbeid, tette bånd mellom rektor og andre i ledelsen, omfattende samarbeid mellom lærere og strukturer laget for å sikre felles refleksjon om skolens profil og praksis. Han peker videre på at det eksisterer urealistiske forventninger til hva en enkeltperson kan utrette som leder, men at det kan være mulig å lykkes som ledergruppe med deling av oppgaver og ansvar. Ikke minst utløser samarbeidsrelasjoner mellommenneskelige ressurser som ellers ligger ubrukte i organisasjonen, og det er primært gjennom *samhandling* at ledelsespraksisen i organisasjonen kan komme til uttrykk.

2.4.4. Elevsentrert ledelse

Målet for utøvelse av ledelse i skolen er å gjøre en forskjell inn mot elevenes læring og velferd, hevder Robinson (2011). Elevsentrert ledelse handler om å vite *hva* man skal gjøre og *hvordan* man skal gjøre det. *Hva* man skal gjøre beskriver Robinson gjennom å sette opp fem dimensjoner for elevsentrert ledelse.

Den første dimensjonen handler om å etablere mål og forventninger. Dersom lederne lykkes med å sette tydelige mål sammen med de som skal nå målene og dette blir formidlet ut til alle som er opptatt av dette, vil det bidra til felles forståelse om hva som er viktig akkurat nå, i denne sammenhengen. Målene må være i tråd med verdiene i organisasjonen, og gi de ansatte en mulighet til å oppnå noe de ønsker å få til. Et annet viktig punkt blir da at man må

akseptere at organisasjonen ikke er på det stedet man ønsker å være - altså en bevissthet om hvor man er i forhold til der man ønsker å være. Først da er det mulig å diskutere hvordan man skal komme seg til dit man vil, mener Robinson (2011).

Den andre dimensjonen tar for seg hvordan ledere bør disponere skolens ressurser på en slik måte at det øker mulighetene til å oppnå målene de har satt seg. Dette handler ikke om å få tildelt flere ressurser, forklarer Robinson (2011), men om å evaluere og omdisponere de ressurser organisasjonen allerede har. Ledelsen må finne ut hvilke ansatte og hvilke verktøy som vil bidra til å nå de satte mål, og samtidig være problemløsere i forhold til å evaluere ressursdisposisjonen den har valgt og de antakelser disposisjonene bygger på. Parallelt med dette må lederne inneha god relasjonskompetanse for å ivareta de menneskelige utfordringene en slik prosess krever. Å gjøre omdisponeringer opp mot satte mål vil føre til følelsesmessige reaksjoner hos de ansatte, og det trengs modige og målbevisste ledere som prioriterer elevenes læringsutbytte for å iverksette slike endringer.

Robinsons (2011) tredje dimensjon omhandler kvalitetssikring av undervisningen – «the main thing». Hun siterer: «The main thing is to keep the main thing the main thing» (Sonny Donaldson, skolesjef i Texas). Hovedsaken i skolesammenheng er læring for alle elever og elevgrupper på et likeverdig høyt nivå. Lederutfordringen i den sammenhengen er å opprettholde fokuset på læring i det virvar av distraksjoner som eksisterer. Å sikre kvalitet i undervisningen innebærer at nytt stoff kobles på elevenes tidligere kunnskap, at elevene får den samme informasjonen på mange ulike måter gjennom en kort tidsperiode, og at skolen har et felles rammeverk. Et slikt rammeverk betyr at lærerne formidler de samme ideene med like begrep, vet hvordan de skal koble ny kunnskap til det elevene allerede kan og støtter elevenes læring via tilbakemeldingene de gir. Hvis elevenes læringsmuligheter er integrert til en helhet er det langt større mulighet for at elevene blir engasjerte og lykkes i sin læring. Dette gjelder også for lærernes læring, beskriver Robinson.

Lærernes læring er da også fokus for den fjerde dimensjonen, å lede lærernes læring og utvikling. Denne dimensjonen har den sterkeste innvirkningen på elevenes læring, hevder Robinson (2011). Lederne må selv delta i læringsarbeidet dersom de skal lykkes med ledelse av lærernes læring, enten i rollen som leder eller som en som selv holder på å lære. Ved å delta i læringsarbeidet er lederne ansett som mer tilgjengelige og mer kunnskapsrike enn de som ikke deltar. De får tilgang til den samme kompetanse og de samme begreper som lærerne selv utvikler, samtidig som at prioritering av utviklingsarbeid fra en travel rektors side tilsier

at dette også bør prioriteres av lærerne. Rektors tilstedeværelse har også en høy symbolsk verdi. Kanskje den viktigste grunnen til at denne dimensjonen har så stor betydning, er at lederne får konkret kunnskap om læreprosessen og hva som kreves av lærerne for at de skal lykkes med arbeidet. Rektor kan dermed sikre at de nødvendige premisser blir ivaretatt.

Den femte og siste dimensjon ser på nødvendigheten av å sikre et trygt og velordnet miljø. Robinson (2011) viser til at dette punktet er det som først må ivaretas. Dersom elever og ansatte ikke føler seg trygge, er det liten sannsynlighet for at skolen kan utvikle bedre undervisning og læring. Både fysiske og psykososiale forhold må ivaretas, noe som innebærer et trygt, ryddig og omsorgsfullt læringsmiljø, tydelige ordensregler som følges nøye opp og høye forventninger til elevatferd. Samtidig innebærer dette punktet at lærere skjermes fra unødvendige pressgrupper og foreldrekrav, og at skolen har gode systemer og rutiner for konflikthåndtering.

2.4.5. Læringsledelse

Det har også i Norge vært gjort undersøkelser av hvilken form for skoleledelse som fører til endring og utvikling helt fram til elevene. En undersøkelse av piloten i skolebasert kompetanseutvikling gjennomført av Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik og Wæge (2013) bruker betegnelsen *læringsledelse* for lederskap som fører til at kompetansen som utvikles i lærerkollegiet faktisk fører til mer læring for elevene. For å kunne lykkes med dette, er det ikke nok at ledelsen tilrettelegger for kompetanseheving for den enkelte lærer. De må også sørge for at prosessene ivaretar både individuelle, kollektive og organisatoriske læringsbehov. Med utgangspunkt i Robinsons (2011) dimensjoner for elevsentrert ledelse setter Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik og Wæge (2013) opp åtte kjennetegn for ledelse som har ført til god læringsledelse i skolene de har undersøkt. Ledelsen kjennetegnes ved at skolelederne:

1. Evner å utvikle felles mål sammen med lærerne.
2. Setter prosjektet inn i en skoleutviklingssammenheng («dette er mer enn kurs»).
3. Er innforstått med og forberedt på prosessarbeidet som skal skje etter kurset.
4. Bruker en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene.
5. Bruker tillitsvalgt som samarbeidspartner.
6. Gir lærerne konkrete arbeidsoppgaver.
7. Er aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene.
8. Bruker tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det blir muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, samt erfaringsdeling og kollegaveiledning

(s.108)

Det er et tydelig skille mellom rektorer og skoler der man klarer å sikre at læringsprosessene fører til resultater helt inn i klasserommet etter kompetansehevingen, og de rektorer og skoler der dette ikke lykkes, uttaler Postholm m.fl. (2013). Skolene er avhengige av kompetanse innenfor nødvendige arbeidsformer. Her nevnes blant annet aksjonslæring og organisasjonslæring, og ikke minst må man organisatorisk kunne finne tid og rom for systematisk utviklingsarbeid. Dersom skolen ikke har tilstrekkelig prosesskompetanse, vil kompetanseheving i for eksempel grunnleggende ferdigheter ikke nødvendigvis føre til ønsket endring ut til elevene. Det kan i slike tilfeller være nyttig at kompetansemiljøet bidrar til å avklare skolens faktiske behov før kompetanseutvikling igangsettes.

2.4.6. Å lede i lag

Selv ikke de dyktigste skolelederne kan fornye skolen på egen hånd. Vedvarende endring er en umulighet dersom ikke skoler, skoledistrikt, stat og nasjonale myndigheter har samme agenda, skriver Fullan (2014). Han slår fast at reformer vil føre til ønsket endring dersom en lykkes med grundig systemisk arbeid på alle nivå. *Kollektiv kapasitet* er et nøkkelbegrep dersom helhetlig skolereform skal oppnås. Det bygges læring gjennom en felles innsats av samarbeid som går over lang tid og som innbefatter mange mennesker i et fellesskap. Kollektivitet er en hovednøkkel. Engasjementet som utløses i et fellesskap gjør det mulig for vanlige mennesker å lykkes med usedvanlige ting, hevder Fullan. Han hevder videre at sammenheng og fokus i hele skoledistrikt er mulig dersom også delstaten arbeider for den samme agendaen, uten pålagte reformer, men med utgangspunkt i samarbeidsvilje og engasjement for fastsatte mål. Sett opp mot norske forhold, der kommunene i hovedsak er skoleeier for grunnskolene, vil nivået Fullan kaller «stat» kunne tilsvare fylkesmennesenes ansvar for sine skoleeiere. En helhetlig reform skal føre til forbedring av *alle* skoler i systemet, påpeker han, og framhever likedan viktigheten av å redusere avstanden mellom høyt- og lavtpresterende elever for slik å bidra til utjamning av sosioøkonomiske faktorer i utdanningssammenheng.

Dersom man skal lykkes med helhetlig reform, er man avhengig av å få majoriteten av de involverte til å arbeide sammen om reformen, skriver Fullan (2014). Han viser til ni elementer han mener er avgjørende:

1. Noen få ambisiøse mål
2. En lederkoalisjon på toppen
3. Høy standard og høye forventninger
4. Kollektiv kapasitetsbygging med fokus på undervisning
5. Individuell kapasitets bygging knyttet til undervisning
6. Innsamlede data til bruk i forbedringsstrategier
7. Intervensjon uten straff
8. Være på vakt for «distraksjoner»
9. Være åpen, ubøyelig og by på stadig større utfordringer

(s. 47)

I Norge er det kommuner og fylkeskommuner som har ansvar for organisering og gjennomføring av opplæringen. Rapporten «Kom Nærmere!» (Kommunenes Sentralforbund/ Price Waterhouse Coopers 2009 – (KS/ PWC)) beskriver at også læreres og skolelederes profesjonsutvikling må sikres gjennom et tilstedeværende politisk og administrativt nivå, der politikere og administratorer bidrar til utvikling gjennom å tilrettelegge for gode arbeidsbetingelser. For at dette skal være mulig, må det administrative nivået ha skolefaglig kompetanse og samtidig være i stand til å formidle sin kunnskap slik at deres budskap blir forstått både av politikere og av skolefolk. Det viktigste arbeidet for utvikling av skolen utføres av lærere og skoleledere i skolens ulike læringsarenaer, men disse er avhengige av at skoleeiere tilrettelegger for en arbeidssituasjon som gjør det mulig å prioritere pedagogisk arbeid. Signaler fra prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier» tilsier at ledere og lærere ikke opplever at det er tilfelle (KS/ PWC, 2009).

Kunnskapsdepartementet (2014) viser også til utfordringer i kommunenes kompetanse og kapasitet til oppfølging av sine skoler etter evaluering av Kunnskapsløftet (2006). Det er ulikheter i skoleeierne samarbeid med universitet og høyskoler, og skoleeierne har ikke tilstrekkelig kompetanse eller kunnskap når det gjelder analyse av resultater og indikatorer. KS har etablert skoleeierprogrammet *Den gode skoleeier* som et ledd i arbeidet med å lykkes med målrettet skoleutvikling og gjennomføring av nasjonal utdanningspolitikk. Her vektlegges fire perspektiv som har elevenes læring og utvikling som fellesnevner: kvalitet i norsk skole i et internasjonalt perspektiv, lokalt ansvar for kvalitetsutvikling, læring og profesjonsutvikling i skolen – og dialogbasert ledelse.

2.5. Lærernes læring

Vi anser det som en gjengs oppfatning at lærerne ikke har den samme status som for 40 – 50 år siden. Årsakene kan være flere og sammensatte. Tidligere kunne læreren være den eneste med høyere utdanning i et lokalmiljø hvor resten var sysselsatt i jordbruk eller industri, noe som gav en viss autoritet i seg selv. I dag er flere foreldre mer velutdannet enn lærerne. Vi er gått fra å være et relativt kollektivistisk til et mer individorientert samfunn, hvor enkeltelevers rettigheter står sterkt. Vurdering, testing og tilsyn er kommet inn i skolen, og det forventes effektivitet. Nye kvalitetskrav fordrer utvikling i en verden som bare blir mindre og snurrer stadig raskere. Det har gjort lærerens arbeidssituasjon mer kompleks og krevende enn før. Samtidig som lærergjeringen er blitt mer sammensatt og utfordrende, føler mange lærere på lav anerkjennelse. En del lærere velger å forlate skolen selv om det er behov for dem der. Forskere har pekt på norske læreres mangel på faglige oppdateringer, og hangen til å forbli i utdaterte undervisningsmetoder. Gjennom å fornye og utvikle seg, antas det at lærerne kan gjenerobre mye av sin profesjonalitet (Tiller, 2006; Ertsås & Irgens, 2012). Læring på egen arbeidsplass sammen med kollegaer viser seg å ha bedre effekt på elevenes læring enn individuell skolering av enkeltlærere. Vi presenterer i fortsettelsen teorier og forskning knyttet til lærernes læring.

2.5.1. Aksjonslæring

Tiller (2006) sier avslutningsvis i sin bok om aksjonslæring at:

«Uten at mennesker kontinuerlig kan lære, avlære og lære på nytt, stopper utviklingen,»
(s.188).

Han argumenterer sterkt mot «New Public management»-tankegodset og PISAs rangeringer. Han hevder det er kvalitetsbarometer som fratår lærerne profesjonsmakt og integritet, og tar til orde for aksjonslæring. «*Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe*» (Tiller, 2006, s. 52). Aksjonslæring er en forskende aktivitet som utføres på egen arbeidsplass, sammen med arbeidskollegaer. Den kan støttes av forskere, som bidrar med kompetanseheving hos lærerne, og de får til gjengjeld delta direkte inn i forskningsfeltet. Arbeidsformen fordrer høy grad av tillit mellom lærerne, noe som kan være vanskelig da mange er vant til å være mye alene i klasserommet, fremholder Tiller. I læring og endring må ofte gamle tankemønstre og

tradisjoner avvikles. På den måten rokker man gjerne ved fundamentale elementer i organisasjonskulturen, noe som kan gjøre utviklingen krevende.

Tiller (2006) presenterer «sju veivisere» som fører en inn på den «gylne læringsvei.» For det *første* må alle utvikle seg gjennom bred involvering og engasjement. Det må tenkes en gnist, som kan hente frem skjult potensiale hos den enkelte lærer. Endringsarbeid krever en ekstra innsats, og mange vil oppleve det som en tilleggsoppgave i en ellers travel arbeidssituasjon. Det er ledelsen sammen med for eksempel arbeidsplassutvalgte, som må tenne slike gnister.

For det *andre* trenger alle utfordringer, noe å strekke seg etter. Det kan gi økt selvtillit og tro på egen profesjonsutøvelse. Ved å sette realistiske delmål for skolen, vil alle lærerne kunne lykkes. Erfaringsutveksling med kollegaer vil styrke opplevelsen av samhold og følelsen av mestring.

Den *tredje* veiviseren peker på gjensidighet. Gjensidighet på både individ- og organisasjonsnivå, formelt og uformelt nivå. I en skole er lærerne avhengige av hverandre for å gjøre elevene dyktigere. Ledelsen er avhengig av at lærerne utvikler seg for å få bedre undervisning, og lærerne er avhengige av at ledelsen legger til rette for kompetanseheving. Kommunikasjon på formelle arena, men ikke minst også den uformelle kommunikasjonen, vil bidra til å drive utviklingsarbeidet fremover. Slik er alle i organisasjonen gjensidig avhengige av hverandre om endring skal skje.

For det *fjerde* må det sørges for at alle deltar i utviklingsarbeidet, og det må gis støtte ved behov. Skolen som organisasjon blir ikke bedre på kvalitet om ikke alle løfter seg, og man må være spesielt oppmerksom på det svakeste leddet. Alle må være med. Det er både ledelsen og kollegiets ansvar at alle lærerne får den støtten og tiden de trenger for å komme i mål. Enhver skole har lærere som kaster seg på alt nytt med freidig mot, mens andre håper og venter i det lengste at det nye skal «gå over.» Ledelsen må sørge for at ikke de mest ivrige legger premissene. Faren vil i så fall være stor for at de mest konservative gjør seg «usynlige» og fortsetter i gamle spor. Uten at alle lærerne er med, vil en få svakere effekt enn ønskelig.

Den *femte* pilen viser til dykkulturen i skolen. Kommer en ikke til bunns og får løftet frem både åpne og skjulte intensjoner, vil utvikling på sikt bli problematisk. Det å endre kulturen tar lang tid, og endringsarbeid i skolen tar mange år, nettopp fordi verdier og holdninger ofte ligger utenfor vår bevissthet. Det vanskeligste vil ikke være å lære nye undervisningsmetoder,

men å avlære de gamle. I utprøvningsfasene vil lærerne kanskje være ivrige og prøve ut mye nytt, men å sette disse i drift, på bekostning av de gamle, er krevende. Retorikk kan dekke over gammel praksis, ved å forkle den i ny språkdrakt. Dette er en kritisk fase i utviklingsarbeidet.

Den *sjette* veiviseren tar oss til skapelsen av kreativ spenning. Utviklingsarbeid skjer via prøving og feiling, ferdsløp i ukjent terreng og avvikling av gammel praksis. I disse prosessene oppstår spenninger mellom visjoner og realiteter. Spenstigheten skaper nytenking, argumentasjon og engasjement. Ved å planlegge og prøve ut ny praksis sammen, for så å la den bli gjenstand for refleksjon og analyse, kan mange nye nyanser dukke opp.

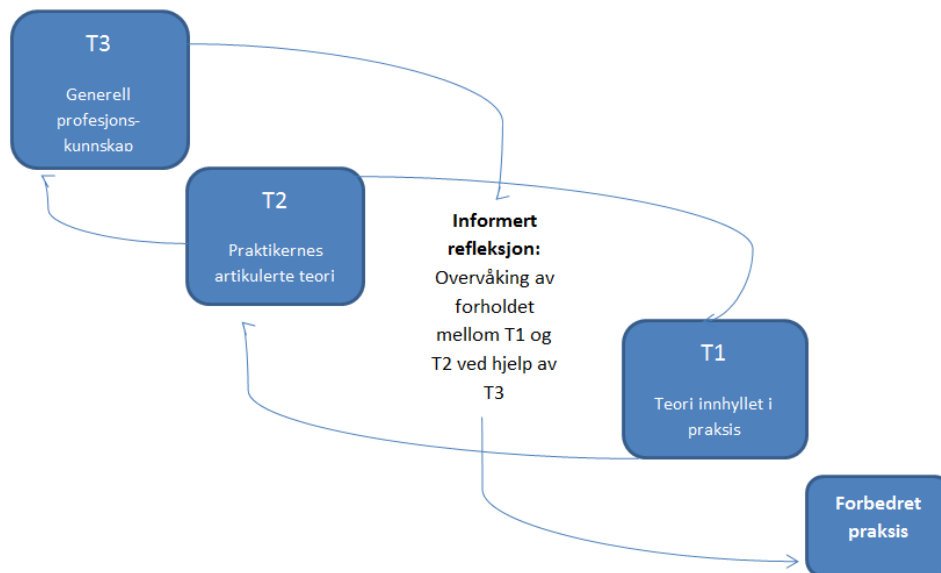
Den *syvende* og siste veiviseren peker på medbestemmelse hos de som berøres av endringene. Ikke bare de profesjonelle aktørene i skolen, men også elever og foreldre, må få en mulighet til å uttale seg. De kan på lik linje med lærerne bidra med støtte og engasjement inn i utviklingsarbeidet, om de involveres og tas med på råd. Deres vinklinger og forslag til løsninger, kan bringe nytt med seg.

Skal utvikling skje, må det være et visst mangfold, ifølge Tiller (2006). Ulikhet gir styrke til en gruppe, ved at flere perspektiv kan belyse og berike en sak. Vi mennesker har lett for å søke mot likhet, men det kan fort føre oss inn i komfortsonen og den kreative spenningen avtar. Skolen og samfunnet er komplekse arenaer. Med allsidighet, mangfold og toleranse står skolen sterkere rustet til å møte og speile denne virkeligheten. Svaret er ikke mer tradisjonell undervisning. Aksjonslæring setter skolen i stand til stadig å kunne fornye seg i takt med samfunnsendringene. Mangfold lar seg vanskelig sette i system og gjøres om til tabeller og rangeringer, som i Pisa-undersøkelsene. Tiller tar et oppgjør med synet på skolen som en kommersiell enhet. Han argumenterer for aksjonslæring, ulikhet og mangfold, om det skal skje utvikling i skolen. Utviklingen fortsetter bare om lærerne lærer, avlærer og lærer på nytt.

2.5.2. Den profesjonelle lærer og anvendelse av teori

Ertsås og Irgens (2012) setter fokus på teoriens betydning for lærernes profesjonelle yrkesutøvelse. Etter deres mening fanges for mange norske lærere i egne erfaringer, og de mister da evnen til refleksjon og kritisk tenking rundt praksis. De viser til begrepet «erfaringstyranniet» for å visualisere fenomenet, og hevder at lærerne taper autoritet og profesjonalitet. Egne erfaringer kan ikke forkastes, men må suppleres med anerkjent teori. De skiller også mellom sterk og svak teori. Svak teori utvikles i en begrenset kontekst, som i en

skole hvor en ikke stimuleres av kritisk tenking eller evner å ta metaperspektivet. T1 er lærernes egne teorier og måter de utøver sitt arbeid på, som er resultat fra erfaringer i egen praksis. T2 er lærernes evne til å artikulere det de gjør av handlinger, ved hjelp av sterkere teori, T3. Sterk teori vil være teori som er generell og anerkjent. Den kan være forskningsbasert eller finnes i styringsdokumenter som påvirker kunnskap om profesjonen.



Figur 6: Lærernes kunnskapsutvikling gjennom teoretisering (Ertsås & Irgens, 2012)

Ertsås og Irgens (2012) sier videre at den profesjonelle lærer er avhengig av å veksle mellom teori av sterk (T3) og svak grad (T1), for å oppnå kunnskapsutvikling (T2), se figur 6 ovenfor. Om lærerne teoretiserer handlingene de foretar seg i sin undervisning, ved å reflektere, analysere og bruke anerkjent teori, vil de bli mer profesjonelle. Samspillet vil videreutvikle praksisen og gjøre den til kontinuerlig gjenstand for justeringer. Lærere som benytter et profesjonelt språk, har et kritisk blikk på egen jobb, viser til sterk teori og som kan argumentere for valg av undervisningsmetoder, vil skaffe seg legitimitet. Samfunnet er i rask endring. Å være profesjonelle yrkesutøvere i skolen forutsetter evnen til stadig fornying for å kunne innfri mandatet man er gitt. Det vil ikke være tilstrekkelig at ledelsen i perioder setter i gang endringsprosesser. Skolen må bli en lærende organisasjon, hvor lærerne gjør det til en fast rutine å reflektere over sterk og svak teori. Det forutsetter at både den enkelte lærer og organisasjonen holder seg oppdatert og har fokus på ny teori og forskning. Belyser man egen praksis med generell teori, vil en kunne uttale hensikten med det en gjør i undervisningen, og begrunne de didaktiske valgene man tar, ovenfor både seg selv, kollegaer, ledelsen, foreldre

og andre interessenter. Profesjonelle lærere overvåker egen praksis og justerer, samt at de er opptatte av hva som er mest hensiktsmessig for elevenes læring.

2.5.3. Læring hos erfarne lærere

Postholm og Rokkones (2012) har gjort en review av hvordan erfarne lærere lærer ved å gå bredt og globalt ut i forskningsfeltet. Målet med utviklingsarbeid er å forbedre elevenes læring. Mest effekt får man når lærere fra samme skole lærer sammen og prøver ut ny praksis på egen arbeidsplass, som i aksjonslæring. Dagskurs og individuell skolering har ikke nok kraft til å endre et helt kollegium, og vedvare. Det er viktig at kompetansehevingen varer over lang tid eller er av et visst omfang. Mange utviklingsprogram har feilet, fordi de ikke er gitt nok tid. Lærerne må ha vilje til å endre seg og erverve både metakognitive kunnskaper og strategier, skal de oppnå endring. Å definere skolens ståsted og forme felles visjoner bidrar til økt motivasjon for endring. Læring på egen arbeidsplass gir lærerne mulighet til å knytte teori til egne referanserammer, noe som har vist seg å gi positive resultater. Profesjonell utvikling krever at lærerne holder seg faglig oppdatert på teori og forskning. Det å ha en ekspertlærer eller andre ressurspersoner, som for eksempel fra universitet eller høyskole til å støtte seg, styrker læringen. Tett samarbeid gir økte muligheter for felles refleksjon og videreutvikling av egen praksis. Læring har en sosial dimensjon ved at man bruker språket. Lærere som driver utviklingsarbeid sammen setter ord på sine tanker, noe som er klargjørende både for egen og andres del, og man synliggjør sine intensjoner. På denne måten reflekteres det, og teori og praksis brynes mot hverandre. Det finnes belegg for å hevde at gode lærere kjennetegnes ved at de er i stand til å samarbeide med andre lærere for å øke sin kompetanse og holde seg faglig oppdatert. Kultur og struktur påvirker hverandre gjensidig, og må ofte endres når lærere skal lære i eget praksisfelt. Uten slik omorganisering er det lett å forbli i gamle atferdsmønstre og forsterke hverandres likhet. Det vil være ledelsens ansvar å påvirke kulturen ved å bryte opp gamle strukturer og reorganisere aktiviteter på skolen.

I reviewen viser Postholm og Rokkones (2012) til en metastudie gjennomført av Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) på New Zealand, som hadde til hensikt å se på lærernes læring og effekten det hadde på elevenes læring. Etter å ha gått inn i 97 studier endte de med å sammenfatte dem i sju punkter, som viser seg å være avgjørende for at lærerne skal lære.

Disse er:

1. Å sørge for tilstrekkelig med tid til utvidede muligheter til å lære og til å bruke tiden effektivt
2. Å engasjere ekstern ekspertise
3. Vektlegging på å engasjere personer i læringsprosesser heller enn å være opptatt av frivillighet
4. Å utfordre problematiske diskurser
5. Å sørge for muligheter til samhandling i profesjonelle fellesskap
6. Å påse at innholdet i læringsarbeidet er i samsvar med politiske trender
7. Å påse at ledere aktivt leder de profesjonelle læringsmulighetene i skoleaktiviteter

(Timperley m.fl., i Postholm og Rokkones 2012, s. 39)

Disse sju funnene oppsummerer mye av teorien vi har presentert om lærernes læring. Tiden er knapp i skolen. Ledelsen må sørge for at lærerne får konsentrert seg om utviklingsarbeidet og rydde nok tid hvis endring er et genuint ønske. Påfyll av kompetanse er viktig. Ekstern hjelp er hensiktsmessig for å få råd, veiledning og oppdatert teori til å belyse lærernes praksis. Rektor må tydelig uttrykke forventning om at alle lærerne skal delta dersom om en skal oppnå stor spredning. De områdene skolen sliter med, må løftes fram og løses i fellesskap. Går man videre uten å løse utfordringene, vil utviklingen etter hvert forvitte. Å inngå i nettverk på tvers av trinn, team og gjerne skoler, er med på å utvide perspektivene og kreativiteten hos lærerne. Skoleledelsen har ansvar for at endringsarbeidet ikke sporer av, men holder fokus i tråd med de opprinnelige intensjonene. Selv om lærerne tillates å gjøre lokale tilpasninger, må de opprinnelige ideene gjennomsyre ny praksis. Det er et ledelsesansvar å holde stø kurs og lede utviklingsarbeidet inn mot ny og forbedret praksis.

Nasjonale myndigheter ser ut til å ha tatt inn over seg mye av den forskningen som foreligger om lærernes læring, og har lagt opp til flere store skolebaserte kompetanseutviklinger, som for eksempel VFL og UIU, med UH-sektoren som aktive medspillere. I tillegg er det gitt ordninger for enkeltlærere som ønsker å heve egen kompetanse i fag, med frikjøp eller stipend. En tid etter at Kunnskapsløftet ble innført (Kunnskapsdepartementet, 2006) kom det frem at skolene ikke helt hadde forstått, eller tatt inn over seg, de endringene som ny læreplan medførte. I motsetning til implementeringen av L-97 (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997) som ble ledsaget av lærerkursing, ble det i 2006 tatt for gitt at skolene selv mestret implementeringen og å produsere lokale læreplaner (Dale, Gilje, & Lillejord, 2011). Det er positivt at det nå satses bredt på kompetanseheving av lærere, selv om det kanskje kom ti år for seint, med tanke på Kunnskapsløftets intensjoner. Tiller (2006) hadde sterke innvendinger mot OECD-målingene og «New Public Management»-ideologien,

men uten Pisa-sjokket og ulike kvalitetsbarometer som brukes i dag, ville den omfattende skoleringen av lærere kanskje heller ikke funnet sted? Uansett, lærerne har fått varierte og gode muligheter til å øke sin profesjonelle status.

2.6. Oppsummering av kapittel 2

Vi har i dette kapittelet beskrevet tre skoleutviklingsprogram som har hatt, og fortsatt har stor oppslutning over hele Norge. Felles for dem er at de bruker skolebasert kompetanseutvikling i den hensikt å øke elevenes læring. Videre har vi beskrevet organisasjonsteori som er relevant for å analysere og forstå innsamlet materiale i studien. Avslutningsvis har vi skrevet om ledelsesperspektivet og lærernes læring i endringsarbeidet.

I det neste kapittelet begrunner vi valg av metode ut fra målet for forskningen. Videre går vi inn på hvordan vi har planlagt arbeidet, beskriver hvordan forskningsprosessen har forløpt og hvordan samarbeidet har fungert oss imellom

KAPITTEL 3: METODE – forskningsdesign og forskningsprosess

3.1. Design

3.1.1. Kvalitativ metode

I studien ønsket vi å finne ut *hvordan rektorene følger opp satsinger som vurdering for læring for å sikre varig endring*, og vi valgte å rette oppmerksomheten mot hvordan rektorene selv vurderer sin oppfølging av VFL-satsingen. Med bakgrunn i dette valgte vi å gjennomføre en kvalitativ studie, ettersom kvalitativ forskning bygger på data der informantenes selvforståelse og meninger, holdninger og intensjoner står sterkt (Befring, 2007). Problemstillingen legger føring for hvilken forskningsmetode som er mest egnet. Postholm (2010) viser på Denzin og Lincoln (2000) sin intensjon for kvalitative studier som er å forstå «den andre.» Det var også opprinnelsen til kvalitative studier. I kvalitative studier vil man ha mulighet for å kunne gå inn i små utvalg og ta del i forskningsdeltakernes opplevelse av fenomenet det forskes på. Da kan en få innsikt i prosesser som de har erfart, og høre deres meninger knyttet til dette.

Det konstruktivistiske paradigmet rammer inn vår studie, og innenfor dette paradigmet anses menneskene som ansvarlige og handlende, som gjennom kunnskap evner å påvirke til endringer. Gjennom stimuli vil alle mennesker, fordi de har forkunnskaper og uforløst iboende kunnskap, kunne medvirke til fornying. Slik vil mulighetene til endring virke som en brobygger mellom menneskene og den verdenen de lever i. Dette menneskesynet gjør at forskeren vil forsøke å samhandle og forstå den verden forskningsdeltakeren er en del av; hva

er virkeligheten? Denne undringen benevnes som *ontologi* av Guba og Lincoln (1989). Forskerens hovedoppgave blir dermed å forsøke å gripe fatt i det forskningsdeltakeren formidler av erfaringer, syn og opplevelser (Merriam 2002; Patton 2002). Postholm (2010) peker på at deltakernes perspektiv, det emiske perspektiv, alltid vil være i samspill med forskerperspektivet. Samspillet mellom de to vil igjen konstruere en ny realitet, slik at verden ofte vil fremstå som fragmentert og i stadig endring, selv om kulturen vi lever i kan hjelpe oss med noen felles referanserammer (Geertz, 1973). Samspillet som oppstår mellom forskningsdeltakeren og forskeren vil ikke alltid oppleves flyktig eller relativt, da man som nevnt kan ha en tilnærmet lik forståelse av den kulturelle konteksten. Andre ganger kan det i tillegg være konkrete forhold som er udiskuterbare, som for eksempel størrelsen på skolen, antall elever, årstall og lignende. Denne felles opplevelsen av kontekst og kjerneforståelse oppstår i et nært samarbeid mellom forsker og forskningsdeltakere. Virkeligheten benevnes som *epistemologi* (Guba & Lincoln, 1989). Det epistemologiske ståsted innenfor kvalitative studier er i følge Guba og Lincoln (1989) nettopp et nært samarbeid mellom forskeren og de som forskes på.

Innen kvalitative studier er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i sin søken etter deltakernes opplevelse av komplekse virkeligheter. Det gjør at kvalitative studier alltid vil være verdiladede, kjent som *aksiologi*, læren om verdier (Creswell, 1998). Forskeren er farget av egne subjektive teorier og referanser, som vil kunne påvirke forskningen. For å kvalitetssikre og forsøke å motvirke at det skjer i for stor grad, må forskeren prøve å være bevisst på og åpen om eget ståsted og bakgrunn. Idealet innen den kvalitative forskningen er en induktiv forsker som møter feltet med et naivt og fordomsfritt sinn. Metoden er også kjent som en situert aktivitet, ved at forskeren vil gjøre feltet synlig med å fange opp biter av virkeligheten og sette dem sammen til en, for ham, begripelig helhet – som i et puslespill eller et lappeteppe (Denzin & Lincoln, 2000).

3.1.2. Fenomenologiske studier

Fenomenologiske studier kan spores tilbake til Husserl (1859 – 1938), som hadde et filosofisk perspektiv, ifølge Postholm (2010, s. 42). Han mente at det er bevisstheten som representerer virkeligheten, med utgangspunkt i en bestemt intensjon. Han fremhevet at den objektive og subjektive forståelsen hos forskningsdeltakeren vil gå over i hverandre. Denne erkjennelsen deles av Moustakas (1994), som sier at individet i sitt møte med sin virkelighet stadig vil være i utvikling gjennom denne virkelighetsforståelsen. Fenomenologien, med sitt utspring fra filosofien og psykologien, deles som regel inn i to undergrupper. Vi heller til den

psykologiske fenomenologien, som går inn i enkeltindividets opplevelse og erfaring. Alternativet som vi velger bort, fordi det ikke tjener vårt formål, er sosial-fenomenologi, som undersøker gruppers interaksjon. Målet med studien var å høre den enkelte rektors opplevelse og ledelse av det utviklingsarbeidet han hadde vært gjennom ved egen skole, for så å sammenstille hans opplevelse opp mot de to andre informantenes erfaringer. Mousakas (1994) sier at hovedformålet med fenomenologiske studier er å forstå meningen av deltakernes opplevelser i en bestemt kontekst. For å få tak i de erfaringene, må forskeren kommunisere med informantene. For oss ble det viktig å la rektorenes stemmer «høres» og forsøke å få tak i essensen av deres betraktninger, valg, erfaringer, tanker og følelser. Med dette som mål måtte vi komme nært på hver enkelt av dem og la dem selv legge føringene i samtalene. En fenomenologisk tilnærming passet derfor best. Vi forsøkte å være gode lyttere som kunne videreformidle deres personlige betraktninger om hvordan de fulgte opp VFL-satsingen for å få varig endring. Det informantene ga oss av data skulle tolkes og analyseres.

3.1.3. Utvalg av forskningsdeltakere

For å finne svar på problemstillingen, intervjuet vi rektorer på tre skoler som hadde vært med VFL-satsingen. Disse skolene har vi kalt Arna, Borg og Colt skoler. Det var avgjørende for oss at de var med tidlig i satsingen. Hensikten vår var å få innsikt i de erfaringene de hadde gjort seg med implementering, og eventuell institusjonalisering av VFL. I følge flere forskere tar det minst 3-5 år for å få endret praksis og institusjonalisere nye ferdigheter hos lærere (Dale, Gilje, & Lillejord, 2011; Fullan, 2007). Tradisjonelt har vurdering, særlig den summative vurderingen, spilt en større rolle på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Vi valgte derfor å forske på ungdomsskoler som alle hadde deltatt i første pulje av VFL. Slik sikret vi at informantene hadde noenlunde lik bakgrunn og erfaring med det fenomenet problemstillingen etterspør. Det er vesentlig i en fenomenologisk studie at forskningsdeltakerne er en tilnærmet homogen gruppe da intensjonen i fenomenologiske studier er å finne kjernen i forskningsdeltakernes meninger knyttet til de erfaringer de har gjort seg (Postholm, 2010).

Forsøkene på å samle noe håndfast og likt mellom dem, som kultur og kontekst, ville dermed gjøre det enklere å videreformidle en mulig felles kjerne av det de fortalte. Vi velger å introdusere utvalgte forskningsdeltakere nærmere i kapittel 4 i og med at informasjonen om informantene også kom frem i intervjuene med dem. For oss fortonet det seg naturlig å presentere det de har felles, og deretter det unike, som innledning til funn og analyser.

3.1.4 Intervju

I kvalitativ forskning, og spesielt innenfor den fenomenologiske retningen, samler forskeren vanligvis inn data ved hjelp av intervju. For å få fatt i forskningsdeltakernes erfaringer og perspektiv, som er hovedpoenget i fenomenologien, må man kommunisere med dem. Ved hjelp av intervju vil en komme tett på forskningsdeltakerne og kan stille utdypende spørsmål underveis, samtidig som man kan finne støtte i kroppsspråk og mimikk. Det hersker ulike meninger om hvor mange som bør intervjues, men Postholm (2010) viser til Dukes (1984) som hevder at ved å bruke minst tre individ kan man få frem en felles kjerne i deres erfaringer og opplevelse. Forskeren må tilstrebe en induktiv og åpen tilnærming for å kunne forstå fenomenet, og derfor vil intervjuet være semistrukturert eller halvstrukturert (Fontana & Frey, 1994/2000). Her benyttes en intervjuguide, som er en liste over tema og generelle spørsmål en vil ha svar på, utledet av den overordnede problemstillingen. Disse intervjuene vil gi mulighet til vekslning mellom standardisering og fleksibilitet, ettersom spørsmålene ikke nødvendigvis trenger å komme i en fast rekkefølge. Det er imidlertid viktig å berøre alle tema, slik at alle informantene får samme mulighet til å belyse problemstillingen, mener Postholm (2010).

Forskningsdeltakeren kan også komme opp med tilleggstema som kan vise seg å være allmenngyldige og sentrale innenfor det som i ettertiden vil bli kjernekategori. Forskeren legger føringen for hvilke tema som skal berøres ved å ha noen hovedspørsmål, men oppmuntrer informantene til selv å utbrodere i den retningen de finner relevant. Rubin og Rubin (1995) har utviklet teknikker for å få mest mulig ut av informantene, som oppmuntrende gester, små anerkjennende «hm» eller åpne oppfølgingsspørsmål. Det er en fordel å ha en avtale med intervjuobjektene om å få stille spørsmål i ettertid. Forskeren må selv gjøre en vurdering av hvor mye han vil gå tilbake til tidligere intervju for å få svar på tema som kommer frem i de siste intervjuene (Postholm, 2010). Det vil imidlertid være vanskelig at alle forskningsdeltakerne uttaler seg om det samme, i og med at hensikten med en fenomenologisk studie er å utvikle essensen eller kjernen i det som det forskes på. Hovedmålet er å få intervjuobjektene til å reflektere og komme med mer, relevant og utdypende informasjon om emnet (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Så raskt som mulig transkriberes intervjuene slik at de kan bli gjenstand for analyse og tolking.

3.1.5. Analyser i kvalitative studier

Analysene i kvalitativ forskning har til hensikt å gi forskeren en dypere og mer helhetlig forståelse av studiet. Den hermeneutiske spiralen (Hatch, 2001; Postholm, 2010) illustrerer den konstante vekslingen som foregår, frem og tilbake, under hele forskningsprosessen med stadige vekslinger mellom lesing av teori, tolkninger, analyser og refleksjoner. Analysene er ikke en lineær prosess, og man kan skille mellom ulike analyser. *Deskriptive* analyser er med på å strukturere materialet og gjøre det begripelig, mens den *teoretiske* analysen foregår når forskeren støtter seg til substantiv teori. Begge tilnærmingene er nødvendige for å utvikle en forståelse for det som er studert (Postholm, 2010). I kvalitative studier ønsker man å tilstrebe en induktiv analyse; legge til side egen forforståelse, være bevisst egne antakelser og fordommer for å nå inn til kjernen eller komme til bunns i det informanten forteller. Denne tilnærmingen er kjent som *Grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Forskeren er åpen for det som fortelles eller observeres, samtidig som han prøver å være bevisst på egen subjektivitet. I de deskriptive analysene forsøker forskeren å redusere datamaterialet ved hjelp av koding og kategorisering, slik at datamaterialet struktureres og gjøres håndterlig.

Strauss og Corbin (1998) har utviklet en deskriptiv tilnærming for å redusere og strukturere datamaterialet i kvalitative studier som de kaller *den konstant komparative analysemetoden*. Innenfor denne metoden finnes tre kodingsfaser; *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. I den åpne kodingen går forskeren grundig gjennom datamaterialet flere ganger og forsøker å skaffe seg en oversikt. Han deler funnene inn i mindre grupper som han gir navn eller koder, for eksempel fra teorien eller utsagn som informantene kan ha kommet med i den åpne kodingsfasen (*in vivo*-kategorier). I hele prosessen forsøker han å skaffe seg en større forståelse og ser etter mønster eller system som kan oppstå i datamaterialet. I denne letingen etter sammenhenger er han også i ferd med å bevege seg inn i den aksiale kodingsfasen. Her ser han etter en struktur som kan si noe om hvordan funnene forholder seg til hverandre, eller om de oppstår under spesielle forhold og eventuelt hvorfor de da opptrer. Slik dannes det subkategorier innenfor hovedkategorien han utviklet i den åpne kodingsfasen. Når han har fått en mer helhetlig innsikt og ser sammenhengene mellom fenomenene i datamaterialet, er han på vei inn i den selektive kodingen hvor kjernekategori vokser frem. Det er det sentrale temaet eller kjernefunnet som hele studiet dreier seg om.

I analysene kan man lett bli «blind» og miste evnen til å distansere seg. Som en motvekt kan man ta teori til hjelp. Forskeren kan bruke teori som briller og forsøke å se datamaterialet tydeligere, eller gjennom teorien betrakte det på avstand for å få en oversikt. En stadig

interaksjon mellom empiri og teori vil være til hjelp for å forstå det han studerer (Postholm, 2010).

Selv om *den konstant komparative analysemetoden* hjelper forskeren med å strukturere funnene i de ulike kodingsfasene, vil alle kvalitative studier være unike og kreve et skreddersydd design. Metoden fordrer at forskeren kan forholde seg til store mengder datamateriale uten tilsynelatende struktur i utgangspunktet. Ved hjelp av sin kreativitet og sin evne til å ordne stoffet på en adekvat måte, vil forskeren utvikle en forståelse av fenomenet som studeres (Patton, 2002).

Gjennom den kvalitative forskningsprosessen kan det være mange fallgruver. I tillegg til faren for å påvirke for mye med sin egen subjektivitet, må forskeren være villig til å bruke mye tid til å sette seg inn i teori og konteksten i det feltet han studerer. Å være fordomsfri, lyttende og utvise en genuin interesse for informantenes fortellinger samtidig, kan være vanskelig. Forskeren må slik ha gode sosiale- og kommunikative ferdigheter. En kvalitativ studie resulterer også i store mengder data og tekst som skal komprimeres ned til en rapport eller avhandling, som på en god måte formidle kompleksiteten i det som er studert, eksempelvis forskningsdeltakernes historie. Med sin mangel på struktur innebærer gjennomføringen av en kvalitativ studie både utfordringer og muligheter. Forskeren må kunne beherske kaos over lengre perioder. I en tid vil materialet kunne virke uoverkommelig, men det gir rom for refleksjoner som kan resultere i kreative strukturer (Merriam 1998; Postholm 2010). Strukturene er med på å skape mening som hjelper forskeren å tolke det han har oppfattet av informantenes beretninger.

3.2. Forskningsprosessen – forskerens planlegging og gjennomføring

3.2.1. Planlegging

Planlegging av denne oppgaven har foregått siden august 2013, da vi startet med emnet «prosjektdesign». I september samme år leverte vi hver vår reviderte prosjektbeskrivelse, som ikke akkurat var identiske, men med en merknad om at vi ønsket å skrive masteroppgave sammen og at vi var innstilt på å arbeide oss fram til en felles problemstilling. Da vi i mai 2014 satte oss sammen for å koordinere og planlegge gjennomføringen av masteroppgaven laget vi også en milepælsplan som beskrev framdrift for oppgaven og tidsrom for intervju og transkribering. På dette tidspunktet hadde vi skaffet oss hver vår loggbok, som anbefalt av både forelesere og i metodelitteraturen. I den gjorde vi nedtegnelser, utkast og tanker. Boka

har blitt brukt litt ulikt i ettertid og gjenspeiler kanskje oss to som typer, noe vi kommer tilbake til.

Vi mente at intervju var den beste metoden for å samle inn data for å få svar på problemstillingen. Ved innlevering av eksamensoppgaven i prosjektdesign i juni 2013 hadde vi satt følgende problemstilling: *Hvordan greier rektorene å følge opp satsinger som vurdering for læring for å sikre varig endring etter at eksterne kompetansemiljø har trukket seg ut?* Deretter var vi på ivrig leting etter teori som på best mulig vis ville hjelpe oss å analysere og tolke empirien for å gi svar på problemstillingen. På forsommeren kom vi tilfeldigvis over Huberman og Miles (1984) sin figur *Endringsprosessen* (figur 2). Den gav utdypende mening til problemstillingen, tente oss og gav inspirasjon og driv videre. Vi brukte en del energi på å skaffe boka hvor figuren ble presentert, for så å lese oss opp på studiene de beskrev. Figuren hadde vi i bakhodet over lang tid. Senere fant vi Fullans (2005) bearbejdede versjon av den samme figuren, modellen *Innovasjonsprosessens ulike faser* (figur 3) og syntes den illustrerte utviklingsforløp på en enda bedre måte. Størst entusiasme oppsto derimot da vi på tidlighøsten kom over Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) sin modell *Endringsprosessen* (figur 4). Denne modellen var så raffinert og praksisnær at den kunne fungere som en smørbrødtype.

Plutselig var sommerferien over, og den oppsatte milepælsplanen minnet oss på at det var på tide å se på spørsmålene til intervjuguide. Her kom våre ulike strategier når det gjaldt å løse oppgaver tydelig til syne; Marit gikk rett på den praktiske oppgaven det var å utforme spørsmålene, mens Eva konsentrerte seg om teoretisk innramming av dem. Ved at vi er litt ulike har samarbeidet fungert svært godt. Vi har hver vår måte å ta tak i utfordringer på, men samtidig en felles forståelse av hvor målet er og hva vi ønsker å oppnå. Gjennom hele prosessen har vi opplevd at vi utfyller hverandre i måten vi arbeider på, og at vi har noe å tilføre hverandre. Marit handler gjerne raskt og effektivt, mens Eva bruker lenger tid – grubler og strukturerer. Etter å ha sendt hverandre dokumenter på e-post og diskutert på telefon, har det som i utgangspunktet var hvert vårt produkt, blitt sydd sammen til en felles helhet.

For å kvalitetssikre intervjuguiden ønsket vi å gjennomføre et pilotintervju. Rektoren vi intervjuet i pilot er kjent for å være dyktig, og han er anerkjent for å ha oppnådd gode resultater med vurderingsforskriften og andre utviklingsprosjekt i en skole med store sosiodemografiske utfordringer. I pilotintervjuet brukte vi mobiltelefonene våre samtidig til å gjøre opptak. Da hadde vi en back-up om noe skulle gå galt, og vi hadde vår egen versjon for

ettertiden. I tillegg til opptakere hadde vi notatbøker som vi noterte stikkord i for mulige oppfølgingsspørsmål. Innledningsvis fortalte vi informantene om hensikten med intervjuet, at vi tok opptak og hvorfor vi ville notere stikkord for oss selv underveis. Dette forklarte vi for at informantene ikke skulle bli urolige eller nysgjerrige på hvorfor vi skrev når vi likevel tok opptak av det som ble sagt. Vi ville forhindre at de mistet konsentrasjonen.

I pilotintervjuet prøvde vi begge å inneha den aktive rollen med å stille spørsmål, samt å være den som lyttet og den som reflekterte og stilte oppfølgingsspørsmål. Intervjuet ble gjennomført på informantens kontor, uten avbrudd. Rektor fremsto som avslappet og redegjorde godt for utviklingsarbeidet. I ettertid var vi likevel ikke helt fornøyd med gjennomføringen. Vi var enige om at vi burde ha forberedt oss bedre, blant annet med å lage en introduksjon til intervjuet og bestemt ansvarsfordelingen. Det var vanskelig å både stille spørsmål, lytte og analysere svarene for eventuelle oppfølgingsspørsmål samtidig. Vi ble derfor enige om at hovedintervjuene skulle gjennomføres uten rollebytte midtveis.

Det tekniske rundt situasjonen fungerte godt, og ut over en presisering av introduksjonen gjorde vi ingen endringer i intervjuguiden. Vi valgte å ikke transkribere pilotintervjuet ettersom vi begge hadde erfaringen med transkribering fra før.

3.2.2. Gjennomføring av intervju

De tre hovedintervjuene foregikk alle på informantenes egne kontor, uten noen forstyrrelser. De varte i fra 45 til 100 minutt, og ble gjennomført i løpet av en drøy uke i månedsskiftet september – oktober. Rektorene virket alle vel tilpass og rolige i situasjonen, selv om vi registrerte at de gradvis ble litt friere ute i intervjuet, enn i oppstarten. Det kan like godt skyldes vår påvirkning, som også var litt anspent i starten. Spesielt i de sekvensene de snakket om utviklingsarbeidet utviste de stor glød og entusiasme. Marit skulle være spørsmålsstiller på det første intervjuet, og Eva fikk ansvar for å lytte, analysere og stille oppfølgingsspørsmål. Etter intervjuet var vi begge svært godt fornøyde med denne rollefordelingen og bestemte oss for å videreføre den i de påfølgende intervjuene. Marit formulerte spørsmålene på en åpen og vag, litt undrende måte slik at informantene fikk god anledning til å tenke seg om. Det var et godt metodisk grep med tanke på at det i en fenomenologisk studie er deltakernes egne opplevelser som skal løftes frem. Parallelt kunne Eva reflektere og tolke det informantene sa, om det trengte utdyping. I intervjuet med rektorene på Arna og Borg skoler ble temaene gjennomgått i ulik rekkefølge, men alle tema ble likevel berørt og besvart. Intervjuet med

rektor på Colt skole gikk raskest og temaene kom i oppsatt rekkefølge. Denne rektoren svarte mer presist på spørsmålene og brukte teoretiske begrep og terminologi i større grad enn de to andre. I tillegg var forskningsdeltakerne forskjellige som personer og i sine måter å fortelle på, slik at vi måtte gå ulikt frem under intervjuene. Ingen av informantene fikk intervjuguiden i forkant, kun informasjon om tematikken. Vi ønsket at de skulle være spontane, og var redd for «konstruerte» svar om de hadde fått spørsmålene på forhånd.

Umiddelbart etter hvert intervju satte vi oss ned og gjorde notater hver for oss, for deretter og reflektere sammen over opplevelsen. Allerede etter de to første intervjuene utkrystalliserte det seg tema som rektorene var opptatt av, og som vi skjønnte kunne være gryende kategorier i analysearbeidet. Tidlig forsto vi at kjernekategoriene ville komme til å dreie seg om ledelse i lærende skoler. I ettertid ser vi at analysene startet under det første intervjuet. De har vedvart siden den gang, og vil helt sikkert fortsette lenge etter muntlig eksamen, ettersom studiene har blitt en stor del av livene våre. Det var en fordel å være to, både under intervjuene og etterpå. Ikke bare kunne vi dra veksler på hverandres styrker og perspektiv i refleksjonene og analysene, men også gjennom å diskutere erfaringene. Etter intervjuene fant vi på den måten stadig nye momenter som vi kunne ta med i det videre arbeidet.

3.2.3. Transkribering av intervjuene

Alle intervjuene ble transkribert i uken etter at opptakene var gjort. Av hensyn til tid og kapasitet, valgte vi å fordele arbeidet mellom oss heller enn at begge transkriberte alle intervjuene. Ideelt sett tror vi det beste hadde vært om begge hadde transkribert alt, fordi vi gjennom transkriberingen opplevde at vi analyserte mye. Den av oss som hadde transkribert intervjuet hadde i tida rett etterpå et nærere forhold til «hva rektor *egentlig* sa» på de ulike skolene. Etter hvert jevnet dette seg likevel ut, og etter utallige gjennomganger både av lydopptak og transkribert tekst samt mange diskusjoner oss i mellom, har vi en samstemt forståelse av empirien i studien. I kort tid etter at intervjuene var ferdig transkribert, sendte vi dem tilbake til informantene for *member checking* (Postholm, 2010). Ingen av rektorene ønsket å korrigere eller presisere noen av opplevelsene sine, men en av dem hadde et innspill i forbindelse med anonymiteten, noe vi kommer tilbake til under avsnittet «Ethiske vurderinger,» i dette kapitlet.

3.2.4. Analysen i studien

Analysearbeidet har gått frem og tilbake gjennom hele prosessen, akkurat slik det beskrives i den hermeneutiske spiralen (Hatch, 2001; Postholm, 2010). Vi var enige om at vi måtte arbeide oss gjennom den åpne kodingsfasen på hver vår kant for å utvikle egen grunnforståelse av datamaterialet. Som nevnt tidligere angriper vi gjerne oppgaver på ulikt vis, og det gjorde vi også her. Marit brukte fargede ark og limte inn uttalelser på A3-ark etter tema (vedlegg 4). Eva valgte å samle beslektede temaene i konvolutter som siden ble limt opp på sammentapede ark, i ettertid humoristisk kalt «Dødehavsrollene» fordi de ble rullet sammen og transportert over fjorden på de mange turene inn til Trondheim. Selv om framgangsmåtene var ulike, var kategoriene vi brukte nesten identiske. Loggbøkene ble brukt mye i analysefasen. Ofte ble det notert mens vi satt og kategoriserte, men også på vei til jobb eller i møter kunne vi få akutt behov for å gjøre korte nedtegnelser, før tanken forsvant.

Vi hadde vanligvis søndag som fast oppgavedag, og snakket sammen på telefon etter omtrent hver økt for å dele funn og refleksjoner fra dagens arbeid. Da vi sammenlignet funn og så etter felles kategorier hadde vi i hovedsak brukt de samme merkelappene. Temaene vi hadde brukt i intervjuguiden; *organisasjonsutvikling*, *ledelsesperspektiv* og *lærernes læring* - egnet seg godt til sortering av fenomenene vi hadde merket oss i *den åpne kodingsfasen*. Etter litt flytting fram og tilbake så hovedkategoriene slik ut:

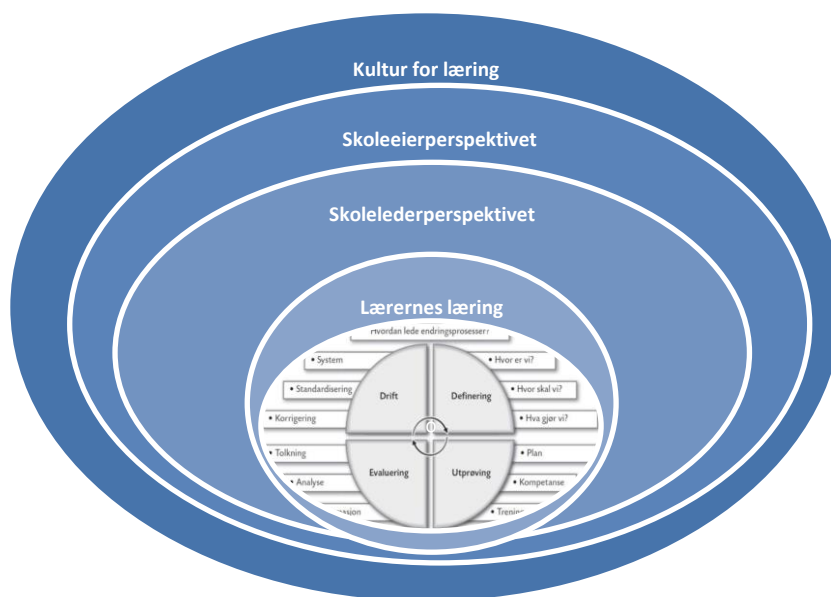
ORGANISASJONS- UTVIKLING	LEDELSES- PERSPEKTIV	LÆRERNES LÆRING
Bakgrunn for at de ble med på VFL Nytilsatt Evaluering Elevresultat Det som «lugger» Tegn på implementering/ institusjonalisering	Forankring Rektors rolle Støtte til rektor - Skoleeier - Ildsjeler - UHs rolle	Lærernes læring Kollektive forventninger (verdirasjonelle handlinger)

Mot slutten i den åpne kodingsfasen ble vi mer deduktive i sorteringen og begynte å se hvordan funnene våre kunne henge sammen, ut over inndelingen ovenfor. Marit tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene, mens Eva brukte fasene i modellen *Endringsprosessen* (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2011) for å strukturere funnene.

Helt fra oppstarten av masteroppgaven brukte vi mye tid på å vurdere hvilken teori vi skulle bruke. Etter å ha jobbet med sorteringen og kategoriseringen i den åpne kodingsfasen, ble det enklere å velge ut hvilken teori som best kunne belyse funnene.

Neste steg i analysearbeidet, *den aksiale kodingsfasen*, hvor det utvikles subkategorier utledet fra den åpne kodingsfasen, viste seg å by på langt større utfordringer. Vi var enige om at materialet vi hadde listet opp og kategorisert ikke gav noen struktur eller mening, ut over det å gjenfortelle og sammenfatte det rektorene hadde vektlagt i intervjuene. Selv om vi evnet å knytte til teori og analysere kategoriene, kunne vi ikke si noe om hvordan fenomenene forholdt seg til hverandre. Vi opplevde at vi ikke kom videre i dette sporet, men valgte å beholde materialet slik vi hadde samlet det i den åpne kodingen. Det var en krevende tid, ledsaget av lett frustrasjon. Til tross for det fortsatte vi å lese teori og reflektere sammen. Under veiledningen i denne perioden fikk vi tydelig beskjed om at nå var det bare å brette opp ermene, sette seg sammen og finne en felles struktur i datamaterialet. Vi grublet videre både sammen og hver for oss. Vi så fremover, til siden og bakover etter hjelp. Tidlig i studiet fant vi inspirasjon i modellene som beskriver fasene i endrings- og utviklingsarbeidet, fordi de tydeliggjorde problemstillingen vår godt. Plutselig, i et lyst øyeblikk, kom vi igjen til å se til Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) sin modell *Endringsprosessen*. Der sto løsningen klart fremfor oss; figuren kunne jo gi oss de subkategoriene og strukturen vi lenge hadde strevd med å finne! Når en utvikler subkategorier stilles spørsmål som når, hvordan, i hvilken sammenheng, hvorfor og hva fører det til (Strauss & Corbin, 1998). Spørsmålene og stikkordene under hver fase i modellen hjalp oss til å få svar på disse spørsmålene innenfor den aksiale kodingen.

Etter denne forløsende oppdagelsen gikk det enklere, men fortsatt ikke på skinner. Modellens fire faser ga struktur, men ivaretok ikke ledelses- og kulturdimensjonene. Uten disse to faktorene ville ikke strukturen gi en helhetlig mening. Viktigheten av ledelse for å lykkes med endringsarbeid poengteres i stadig større grad (Robinson 2011, Skandsen, Wærness, & Lindvig 2011, Postholm m.fl. 2013, Fullan 2014). Da vi startet med å analysere funnene ut fra modellen satte vi opp skolelederperspektivet og skoleeierperspektivet som egne punkter under hver fase, men var likevel ikke helt fornøyde med framstillingen av funnene eller hvordan vi presenterte analyse og tolkning. Etter en del frem og tilbake, med flere tenkte og gjennomdiskuterte alternativer til løsning, ble vi enige om hvordan vi kunne gå frem for å belyse alle perspektivene som informantene våre hadde formidlet og opplevd som vesentlige. Vi bestemte oss rett og slett for å utvide Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) sin modell *Endringsprosessen* til også å omhandle kultur- og ledelse, samt rektorenes erfaringer rundt lærernes læring, som vist i figuren nedenfor.

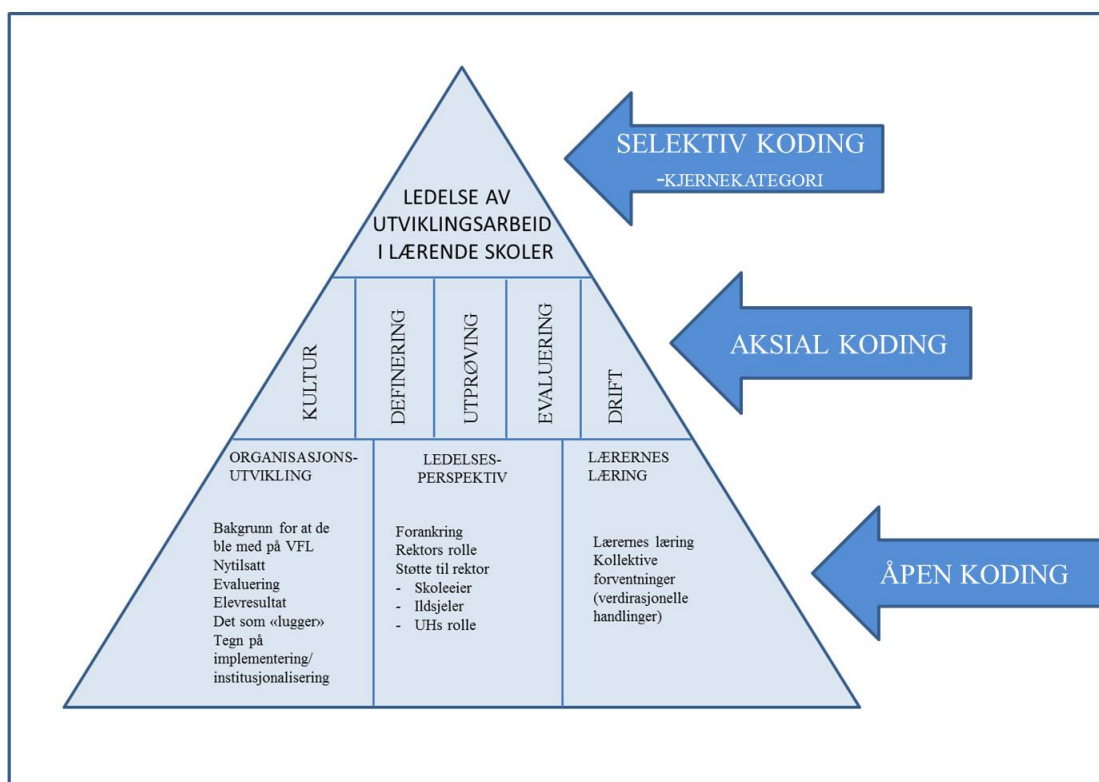


Figur 7: Egendefinert analysemodell

På det tidspunktet da alt datamaterialet begynte å falle på plass i sine kategorier fikk vi i tillegg integrert inn de kategoriene vi hadde hatt stående på vent fra *den åpne kodingsfasen*, og som vi ikke fant struktur på da. Det passet godt inn i modellens kulturdel.

I oppgavens analyse har vi tatt med sitat fra transkripsjonene for å tydeliggjøre informantenes opplevelser. Sitatene fremheves ved at de har hermetegn, står i kursiv, har enkel linjeavstand og innrykk.

Vi vil poengtere at under *den aksiale kodingsfasen* fikk vi virkelig erfare at en kvalitativ analyse må tilpasses den enkelte studien. Den fremstår aldri som en lineær prosess (Postholm, 2010). Etter denne utfordrende perioden med leting etter struktur og sammenheng i *den selektive kodingen*, der vi spør hva alt dette handler om, kom vi raskt frem til at kjernekategoriene i studien handlet om «ledelse av utviklingsarbeid i lærende skoler.» Det hadde vi for øvrig sett antydning til relativt tidlig i perioden da vi balet mye med struktureringen. For å tydeliggjøre for både oss selv og andre, har vi valgt å visualisere kodingsarbeidet i følgende modell:



Figur 8: Kodingsfasene

3.2.5. Fordeling av arbeid

Som beskrevet innledningsvis, fant vi tidlig ut at vi ønsket å skrive masteroppgaven sammen, på tross av – eller kanskje på grunn av - at vi begge i utgangspunktet var litt skeptiske til det å være avhengig av en samarbeidspartner i forsknings- og skriveprosessen. Oppfordringen fra forelesere og involverte på studiet var imidlertid tydelig: Deres erfaring tilsa at studentene som skrev sammen hadde bedre muligheter til å få gjennomført en masteroppgave ved siden av full jobb enn de som skrev oppgave alene. Nå når prosessen nærmer seg slutten, er vi begge svært glade for at vi har gjennomført studien sammen. Vi mener at dette har bidratt til bredere perspektiv og større forståelse for empirien i studien, som beskrevet tidligere, i tillegg til at det har vært en viktig faktor for å opprettholde motivasjon og inspirasjon til arbeidet. Vi kommer også inn på hvordan vi har arbeidet sammen i flere av avsnittene i oppgaven.

I de fleste av oppgavens faser har ikke det å være to betydd å gjøre bare halve arbeidet. Til en viss grad har vi likevel i arbeidet med de teoretiske perspektivene vært preget av en fordeling oss imellom, som vi ikke kunne gjort dersom vi hadde skrevet alene. Vi har i hovedsak konsentrert oss om ulike deler av teorien; Eva har hatt hovedansvar for organisasjonsutvikling, metode og lærernes læring, Marit har stått bak førsteutkast til

bakgrunn for studien og ledelsesteorien. I store deler av skriveprosessen har vi «eid» hver vår del av oppgaven og skrevet på den uten den andres «innblanding». Når vi har kjent behovet for et nytt perspektiv inn i materialet – eller bare blitt midlertidig lei av det -har vi gitt det over til den andre for et nytt blikk og nye innspill. Vi har erfart at det er krevende å sette seg inn i tekst som vi ikke har bearbeidet på en stund; det tar lang tid å få den under huden og gjøre den til sin igjen. Men; tilsynelatende har vi relativt like skrivemåter, og etter at teksten har blitt grundig gjennomgått i flere omganger er det til dels vanskelig for oss å si med sikkerhet hvem som har skrevet hva.

3.3. Kvalitet

En studie må kvalitetssikres. Er den pålitelig og troverdig? Innen fenomenologiske studier vil ikke kravet til reliabilitet eller replikerbarhet være avgjørende, da det sjelden eller aldri er mulig å gjenskape den opplevelsen av virkelighet som forskningsdeltakeren formidlet på det tidspunktet data ble samlet inn. Forståelse eller gyldighet sier noe om studien virkelig måler det den har tatt høyde for. Kommer forskningsdeltakernes perspektiv frem på en god nok måte? For å kvalitetssikre forskningsfunn er *member checking* fornuftig. Det innebærer at forskningsdeltakerne leser egne utsagn for eventuelt å ha mulighet til å presisere disse (Postholm, 2010). Som nevnt tidligere, fikk våre informanter tilsendt intervjuene og mulighet til å endre eller presisere det de hadde formidlet. I tillegg til *member checking*, er synliggjøring av forskerhåndverket viktig for å kvalitetssikre en kvalitativ studie (Postholm, 2010). Vi har prøvd å beskrive forskningsprosessen så etterrettelig som mulig. Vi har beskrevet hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan den deskriptive analyseprosessen førte frem til de ulike kategoriene, slik at funnene i studien ble gjort rapportvennlige. Intensjonen med disse beskrivelsene er nettopp å synliggjøre forskings- og analyseprosessen slik at studien blir troverdig.

På denne måten påvirker forskeren selv kvaliteten på studien. Forskeren må legge til side sin subjektivitet og forsøke så godt det lar seg gjøre å møte intervjuobjektene og de innsamlede data med åpent sinn, nesten på en naiv måte. Han vil aldri være helt objektiv, noe som heller ikke vil være et mål, fordi vedkommende er farget av sine subjektive teorier. Forskeren må gå åpent ut om eget ståsted og referanser, slik at leserne får forståelse for hans perspektiv. En høy grad av bevissthet rundt eget utgangspunkt vil være avgjørende i analysen av empirien. Forskerens subjektivitet kan virke inn på resultatene ved at han prioriterer utsagn han selv gjenkjenner og favoriserer disse på bekostning av andre deler som kan være minst like viktige. For å motvirke dette, må forskeren løfte blikket for å fange helheten (Höijer, 1990).

Vår fordel er at vi har vært to, og våre samtaler har utvidet hverandres virkelighetsoppfatning. Selv om vi har relativ lik profesjonell bakgrunn, er vi ulike personligheter med forskjellige erfaringer. Det har vært en styrke at en av oss har relativt lang ledererfaring og har ivaretatt lederperspektivet lengre, mens den andre hadde undervisning som fast del av sin stilling for mindre enn tre år siden, og har ferskere erfaring med lærerperspektivet. Vi mener ulikhetene har beriket oss, både i våre forsøk på å forstå det informantene har formidlet og til å heve blikket. For eksempel kunne den ene av oss si at hun hadde opplevd det informanten hadde sagt på en bestemt måte, for så å bli motsagt eller utfordret med argument som tvang oss til å skifte mening, eller forsvare oppfatningen vår. På denne måten fikk vi både belyst og skiftet perspektiv opptil flere ganger. Ofte kunne vi også ta tiden til hjelp, ved å reflektere og grunne en stund før forskingen dreide i en ny retning.

3.4. Etiske vurderinger

Etiske betraktninger gjøres løpende i hele forskingsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) (Postholm, 2010), har utarbeidet noen standarder for kvalitativ forskning, som ga retning til vår studie.

Krav om å unngå skade og alvorlige belastninger: Forskeren må unngå å begå følelsesmessige og emosjonell overtramp som kan støte eller krenke forskingsdeltakerne. Vi opplevde ikke at temavalget på noen måte var av den art at informantene opplevde det som belastende. Skoleutvikling er som regel et lite kontroversielt tema, og en sentral del av rektors jobb.

Krav om å informere dem som skal utforskes: De som skal delta i forskingsprosjektet må forstå hva prosjektet innebærer for dem, få all nødvendig informasjon og opplyses om hva de kan få igjen for å delta. Før intervjuene tok vi muntlig kontakt med informantene og beskrev kort bakgrunnen for at vi ville møte dem, og i tillegg sendte vi ut et informasjonsbrev (vedlegg 1). Under selve møtet innledet vi med å informere om hensikten, tematikken, bearbeidningen og presentasjonsformen oppgaven ville få (vedlegg 3). De ble lovet å få tilsendt transkripsjonene for å lese over og eventuelt komme med innspill.

Krav om informert og fritt samtykke: Forskingsdeltakerne må fritt velge om de vil delta i prosjektet, og ha mulighet til å trekke seg om de ønsker det. Vi presiserte for alle tre muligheten for å trekke seg på alle stadier i studien. De signerte også hver sin samtykkeerklæring.

Krav om å tilbakeføre forskningsresultatet: Forskeren må gi noe tilbake til forskingsdeltakeren, da disse har en spesiell og sentral plass i hele prosessen. De må ikke føle seg utnyttet. Det er vanlig at de får del i de funn som kommer ut av prosjektet. Informantene våre vil få tilsendt masteroppgaven etter at den er ferdig. Vi har vært avhengige av rektorene; uten deres innsats ville vi ikke kunne gjennomført studien slik vi planla.

Krav om respekt for individets privatliv og nære relasjoner: Informantene har krav på å få kontrollere hva som kommer ut av transkripsjonene og datamaterialet. Det er viktig at deres opplevelse av virkelighet fremstilles korrekt. *Member checking* er en god kvalitetssikring, og vi sendte derfor det transkriberte intervjuet til informantene i ettertid. Kun en av informantene hadde en kommentar til teksten; han var redd for at noen av lærerne hans kunne være identifiserbare ut fra beskrivelsene. Vi beroliget ham med at ingen andre enn oss ville få tilgang til intervjuene, at alt ble anonymisert, og vi lovet å ikke bruke akkurat dette sitatet i oppgaven.

Krav om konfidensialitet: Det er avgjørende at data blir anonymisert. Personopplysningsloven stiller strenge krav, og en søknad til Personvernombudet for forskning eller Datatilsynet kan være nødvendig om informasjon kan knyttes direkte eller indirekte til enkeltpersoner. Vi anonymiserte både rektorene og skolene, blant annet ved å kalle alle rektorene for *han*, selv om det ikke representerer deres kjønn. Skolene beskrives i generelle ordelag og har fått fiktive navn, slik at det vil være vanskelig å stedfeste dem. Forskningsprosjektet ble også vurdert og godkjent av Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg 4).

Forskerens ansvar for å fremtre med klarhet: Forskeren må være åpen om sin rolle i prosjektet, og det må klargjøres i starten av samarbeidet. Forskningsdeltakerne må få full informasjon om fremdrift og hva som forventes av dem. Allerede i første kontakt med informantene gikk vi åpent ut om hvem vi var og hvilke hensikter vi hadde. Dette gjentok vi både i informasjonsbrevet og under selve intervjuet.

Krav om respekt for menneskeverdet: Alle forskningsdeltakere må behandles med respekt. Dette er et punkt som vi har hatt som en overbygning over alle de forrige punktene i de etiske betraktningene vi har gjort. Respekt og tillit til informantene er en grunnleggende forutsetning i et seriøst forskningsprosjekt. Vi mener selv å ha behandlet informantene våre med respekt, og vi har hatt en ydmyk tilnærming til den informasjonen vi har vært så heldige å ha fått tilgang til. Etter intervjuene hendte det at vi oss i mellom diskuterte en del av det

informantene hadde formidlet, eller hvordan det ble formidlet. Ved et par anledninger stilte vi oss kritiske eller litt uenige i det informanten hadde sagt. Da ble vi nødt til å gå i oss selv og vår egen intoleranse. Her brukte vi tid, reflekterte og byttet perspektiv i flere runder for å forstå den virkeligheten rektorene opplevde. Dette var verdifulle erfaringer.

3.5. Oppsummering av kapittel 3

I dette kapitlet har vi beskrevet metode og design for oppgaven. Vi har synliggjort forskningsprosessen og beskrevet hvordan vi har tatt etiske hensyn og sikret kvalitet på oppgaven. I tillegg har vi beskrevet hvordan samarbeidet har fungert.

I neste kapittel vil vi presentere skolene og analysere funnene i studien.

KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE

Vi velger å presentere likhetene mellom skolene før vi går inn på den enkelte skolen, slik rektorene selv beskriver dem. Navnene på skolene er anonymisert. Vi kaller dem Arna, Borg og Colt skoler. Videre beveger vi oss til analysedelen hvor vi benytter egendefinert analysemodell. Først ser vi på ledelses- og kulturdimensjonene i det informantene forteller, før vi analyserer innholdet i historiene deres ved hjelp av Skandsen, Wærnes og Lindvig (2011) sin modell *Endringsprosessen* (figur 4), som inngår i den egendefinerte modellen.

4.1. Presentasjon av skolene

4.1.1. Felles for skolene

Felles for skolene var at initiativet til deltakelse i det nasjonale prosjektet kom fra skoleeier. De deltok alle sammen med andre skoler i sin kommune, og for Arna og Borg skoler var prosjektet bygd opp med deltakelse av alle kommunens skoler. Det største trykket i utviklingsarbeidet er sannsynligvis i utprøvingsfasen, når UH-sektoren er inne med sin støtte. Både ved Arna og Colt skoler fortsatte satsingen omtrent på samme vis etter at UH-sektoren avsluttet sitt arbeid. For Borg skole ledet skoleeier dem videre inn i ny satsing da UH trakk seg ut, og det ble vanskelig for rektor å fortsette med stort fokus på VFL.

Rektorene hadde alle vært ansatt i lederstilling før prosjektperiodens oppstart. Skolene er organiserte i tre trinn og team, med hver sin trinnleder. På denne måten har hvert av skolenes tre trinn en representant fra ledelsen i sitt team. De har også organisert fagsamarbeid på tvers av trinn. De tre rektorene viser til dialog med lærerne om organisering av team og ressursbruk inn mot undervisningen. Nettopp inndeling av lærerne i team er en svært viktig oppgave for ledelsen på skolene, mener alle. Ved alle skolene har det skjedd organisatoriske endringer

som følge av prosjektet. Rektorene nevner ikke spesielt ressursbruk ut over prioritering av tid, men viser til standarder og rutiner som er satt på plass i forbindelse med VFL-satsingen. Den fysiske inndelingen av skolene er relativ åpen. Arna og Colt skoler har hatt åpne areal, men Arna skole *har* lukket en del, og Colt skole *vurderer* om de skal få satt inn noen vegger. Borg skole har klasserom, men med glassvegger som gir en åpen følelse.

Personalet ved de tre skolene har gjennomgått en del utskifting de siste årene, noe som har ført til at alle skolene har flere yngre lærere. Å gjennomgå rutiner og prosedyrer for nytilsatte lærere er en praksis de tre skolene har innarbeidet. Alle rektorene sier det er et godt arbeidsmiljø i personalgruppa. En av rektorene sier at de har en veldig god «drive» ved skolen nå, mens en annen sier at det aldri før har «svingt» så godt hos dem før. To av rektorene sier at skolene opplever seg som populære arbeidsplasser, og mange dyktige lærere ønsker seg dit. Alle rektorene beskriver en læringskultur som preges av samarbeid og åpenhet.

Organisatorisk er det lagt til rette for at lærerne skal samarbeide både på trinn og i faggrupper. Ved Arna og Colt skoler har lærerne vært vant til å dele undervisningsareal, noe rektorene mener har bidratt til økt åpenhet. Ved Borg skole har de prioritert ressurser slik at de har to lærere inne i klassen i enkelte fag. Fellesskap i undervisning bidrar til erfaringsutveksling og refleksjon over egen praksis, mener rektorene. De hevder at skolene har utviklet kulturer for erfaringsutveksling på de ulike arenaene, og at de gjennom utviklingsarbeid har gjort lærerne vant til å *reflektere* sammen. Det formelle samarbeidet som ledelsen ved de tre skolene legger opp til, fører også til at lærerne samarbeider i uformelle settinger. De tre rektorene er enige om at kulturen blant lærerne har utviklet seg i perioden de har arbeidet med vurdering for læring. For alle skolene gjelder at bevisstheten rundt *mål* har blitt langt større- *hvorfor skal vi gjøre dette*, og at mål for undervisningen også kommuniseres tydelig til elever – og foresatte. Elevene må få vite hva de skal lære, og hvilke kriterier som ligger til grunn for vurdering av arbeidet de gjør. Rektorene er også samstemte i forhold til lærernes syn på VFL i etterkant av satsingen: Alle er udelt positive.

4.1.2. Arna skole

Rektor har erfaring som lærer både fra ungdomstrinnet og videregående skoler. Han startet som lærer ved Arna skole i 2005, og ble rektor i januar 2011, et halvt år inn i VFL-satsingen. I tiden før han ble rektor hadde han deltatt i VFL-skoleringa, som mellomleder ved skolen. Rektor forteller at han valgte å øke administrasjonsressursen til inspektørene fra 40 % til 50 % for to år siden, og at han mener dette er viktig for å skape gode arbeidsvilkår, slik at de velger å fortsette i stillingene. Ved Arna skole har de i dialog med lærerne organisert seg med faste

grupper på omtrent 20 elever både i skriftlige og muntlige fag. De hadde tidligere basisgrupper på omtrent 15 elever, men undervisningsenheter på ca. 30 i de muntlige fagene. De startet arbeidet med den nye Vurderingsforskriften da den kom i 2009.

Ved Arna skole var det en blanding av ledere og lærere som ledet utviklingsarbeidet med VFL. Gjennomføringsfasen var preget av utprøving. Både UH-sektoren og skoleeiers ressurspersoner bidro med nye arbeidsformer og kunnskap som personalet benyttet. Ledelsen deltok selv med praksiseksempler, og rektor poengterer at de hadde det artig i denne fasen, selv om de i ettertid mener at det blant oppleggene de laget i perioden var «mye rart». Rektor er kjent med at enkelte lærere opererer litt mer på egen hånd enn de andre 99 %, og tar høyde for dette i planleggingen av lærersamarbeid. Skolen startet opp med UIU høsten 2014, men har hatt fokus på VFL inntil denne oppstarten. Rektor viser til betydningen av å holde fast i et tema og sørge for at det jevnlig er på dagsorden både i ledermøter og personalmøter. Han mener at bevisstgjøring av hvorfor dette er viktig, og grundig forankring i personalet med eksempler, er vesentlig. Skolen har omtrent 250 elever og ligger samlokalisert med både en barneskole og en videregående skole.

4.1.3. Borg skole

Rektor kom til Borg som rektor i 2008, og hadde da allerede erfaring som rektor fra en liten skole. Borg skole har valgt å ha to kontaktlærere per klasse, som hver består av 25-28 elever:

«Det koster noen kroner, men sånn som det har blitt med skole-hjem og elevoppfølging og sånt, så Så er det jo lurt...»

I tillegg har de valgt å styrke basisfagene med tolærersystem, samt sette inn litt ekstra lærertetthet i praktisk-estetiske fag. «Møbleringa» av hvilke folk du setter sammen på hvilke trinn er vesentlig i forhold til planleggingen av neste skoleår, mener rektor på Borg skole. Parallelt med oppstart av VFL-satsingen ble en ny skole etablert ved at flere skoler ble slått sammen og fysisk plassert inn i et helt nytt skolebygg. Dette ble en krevende periode for både rektor og personalet. Det medførte at implementeringen av VFL kom seint i gang og møtte motstand i starten. Skolen hadde ikke jobbet noe spesielt med vurderingsforskriften da den kom i 2009.

Rektor ved Borg skole peker også på sitt ansvar for å løfte satsinger i personalet. Han arbeider for å sette i gang de lærerne som ivrer for ulike tema, slik at de kan bidra til å inspirere de andre. Noen av lærerne trenger mer veiledning og korrigerende enn andre, forteller rektor.

Samtidig påpeker han verdien av at lærere er forskjellige og har ulike styrker. Mange ønsker seg i dag til skolen som lærere. Skolen tar også imot lærerstudenter.

Satsingen på VFL var ikke bortkastet sier rektor, men var mer vellykket etterpå, etter at UH-sektoren hadde trukket seg ut. Oppstartsfasen for arbeid med VFL for Borg skole kan sies å ha kommet et stykke ut i prosjektperioden, etter at ledelsen og personalet sammen reflekterte over hva dette egentlig innebar. I samarbeid med kommunal ressursperson og skoleeier ble det arrangert felles samlinger der de tok utgangspunkt i materiell fra Udir samt noe av teorien som kompetansemiljøet hadde bidratt med. Rektor uttrykker at det var da prosjektet nærmet seg slutten, de skjønt hva dette egentlig dreide seg om. I denne fasen var hans hovedfokus å se VFL opp i mot skolens satsing på økt læringsutbytte, og sikre at arbeidet førte til endring av undervisningspraksis. Skolen ble med i LP-prosjektet allerede høsten 2011. Spesielt arbeidet med LP-modellen har medført positiv endring i læringskulturen ved skolen, sier han. Fra høsten 2015 skal skolen inn i UIU satsingen. Skolen har omtrent 250 elever og er samlokalisert med en videregående skole.

4.1.4. Colt skole

Rektor ble ansatt i 2006. Han hadde da lang erfaring som mellomleder og lærer fra andre skoler, samt 60 studiepoeng i skoleledelse. Ved Colt skole har man valgt en løsning som gir lærerne noe valgfrihet når det gjelder organisering innad på team. Her brukes betegnelsen «storklasser» på enhetene med ca. 55 elever som til en hver tid har minimum to lærere. Det kreves at lærerne på teamet samarbeider godt og ønsker å benytte mulighetene som ligger i systemet for at denne organiseringen skal kunne utnyttes fleksibelt. Hvis ikke kan fleksibiliteten fort bli en tidstyv, mener rektor, og innrømmer at det er forskjell på i hvilken grad lærerteamene har suksess med fleksibiliteten. Bruken av fellestid på skolen inneholdt blant annet «delingskvart» som de ulike faggruppene hadde ansvar for etter tur.

Faggruppene står bak jevnlig justering og evaluering av fagplaner. Dette er et arbeid som pågår kontinuerlig uten at ledelsen er involvert. Mange lærere ønsker seg jobb på denne skolen, og de tar også imot lærerstudenter. En del av jobben blir å organisere slik at de lærerne som ikke følger like godt opp, gjør minst mulig skade, mener rektor. Han gir inntrykk av høy grad av bevissthet om ledelse og utviklingsarbeid i skolen. Her hadde de hatt fokus på vurderingsforskriften fra den kom i 2009, ett år før oppstart av VFL- satsingen. VFL står som satsingsområde også i år, fem år etterpå, selv om rektor forteller at de i år er i ferd med å fase det ut som et satsingsområde. Skolen hadde jobbet etter LP-modellen før de gikk inn i VFL. Høsten 2014 var de inne i et prosjekt om relasjoner, og starter opp med UIU høsten 2015. For

rektor ved Colt skole var den viktigste lederoppgaven i gjennomføringsfasen av VFL-prosjektet å ikke slippe taket i satsingen og sørge for at prosjektet ikke var noe som bare ledelsen drev med. Hele tiden å holde fast i prosjektet har vært hovedoppgaven gjennom satsingen, sier rektor: «å holde fast og holde fast og gjenta til du spyr.» Skolen har i underkant av 500 elever og egen mottaksklasse for minoritetsspråklige. Det er stor sosio-demografisk spredning blant elevene, og det er flere andre skoler i nærheten.

Informantene våre hadde svært ulike erfaringer med VFL. Vi opplevde disse ulikhetene som en stor fordel for oss, spesielt under drøftings- og analysedelen, da det gav et spenn i materialet.

4.2. Grunnleggende prinsipper i analysearbeidet: Distribuert ledelse

I analysen vil vi bruke vår egendefinerte analysemodell som er utviklet med utgangspunkt i Skandsen, Wærnes og Lindvig (2011) sin modell *Endringsprosessen*. Som tidligere beskrevet, er denne modellen praksisrettet og vil kunne være et godt redskap for systematikk i en skole som ønsker å være i stadig utvikling. Som utgangspunkt for arbeidet med modellen viser Skandsen, Wærnes og Lindvig (2011) til noen grunnleggende prinsipper og begrep knyttet til endringsprosesser, deriblant perspektiver for ledelse. Modellen kan brukes som et verktøy i den hensikt å distribuere ledelse, hevder de, etter som fasene i modellen styrker behovet for samhandling. Den kan være *ett* svar på skolens behov for konkrete metoder som virkeliggjør samhandling i endringsprosesser og distribuerer ledelsen av dem til de som faktisk skal gjennomføre endringene. Viktigheten av et distribuert syn på ledelse for å lykkes med og få endringer til å merkes helt inn på elevnivå, poengteres også av Robinson (2011). Robinsons fem kjennetegn på lærende skoleledelse ligger også til grunn for analysearbeidet i Postholm m.fl. (2013) studie av piloten i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet. Selv om modellen egner seg godt for våre analyser vil vi som nevnt tydeliggjøre ledelsesperspektivet samt at vi tar med skoleeierperspektivet og lærerperspektivet når vi diskuterer under hver fase. I tillegg nevner vi kulturdimensjonen som gjennomsyrrer organisasjonen og utvikles i takt med endringsarbeidet. Kultur og ledelse henger sammen og temaene ligger til grunn for analysene. Vi innleder først med det rektorene sier om ledelse og kultur.

4.2.1. Ledelse som kulturutvikling

Fuglestad (2006) kom i sin studie fram til fem tema han mener gir dypere innsikt i fenomenet ledelse i skolen. Disse temaene samler han under overskriften «ledelse som kulturutvikling.» Temaene er 1: fokus på læring og utvikling, 2: makt og påvirkning sammen med tillit og legitimitet, 3: strukturer for samarbeid og ledelse, 4: verdiaspektet ved ledelse – og 5: samle de fire første temaene til en helhet. Dersom lederne lykkes med å få til en slik helhet vil det gi dem en forståelse av ledelsespraksis som arbeid med skolens kultur.

Selv om rektorene sier det er lenge siden starten av VFL-satsingen, og at det dermed kan være vanskelig å huske så langt tilbake, forteller de om store endringer i organisasjonskulturen. Det å sette karakterer er noe alle tre rektorene umiddelbart trekker frem som radikalt endret som følge av utviklingsarbeidet. Ingen på deres skoler ville i dag akseptert det som ble gjort før 2009, med kommentaren «*fint*» under en karakter som var regnet ut av et gjennomsnitt fra tidligere prestasjoner. En av rektorene sier:

«Det er jo helt banalt egentlig, det mest naturlige ting av verden at ungene skal få vite hvorfor det er lurt å lære dette.»

Alle tre sier at mål og kriterier gjør det enklere og mer ryddig for lærere og elever, spesielt ved klager på karakterer. To av rektorene poengterer at det også er langt færre klager i dag enn for noen år siden, som følge av endret vurderingspraksis. Elevene forstår vurderingene bedre, og lærerne kan lettere begrunne de karakterene som elevene får. Rektor ved Colt skole forteller at et par av hans lærere nå skriver så gode begrunnelser på klager at Fylkesmannen har bedt om å få bruke dem som eksempler på god saksgang for andre skoler. De kan alle fortelle om en utbredt positiv holdning og delingskultur hos lærerne. I dag er det ingen lærere som lukker igjen døra til klasserommet og gjennomfører timen uten å involvere kolleger i forarbeidet, gjennomføringen eller refleksjoner etter timen, noe som ikke var uvanlig tidligere.

Tenkingen har endret seg, sier rektorene. Lærerne stiller spørsmål til egen og andres praksis i en helt annen grad en tidligere, og de spør seg hvilket utbytte det vil ha for elevene. En av rektorene sier at tidligere hadde man en tendens til å skyldte på klassen og elevene, heller enn lærernes metoder når resultatene ble dårlige. Det er større åpenhet og andre diskusjoner nå. Endringene kan spores i språket lærerne bruker, sier to av rektorene. Fagbegrep innen vurdering tas inn i både formelle- og uformelle diskusjoner. I utprøvingsfasene var det ikke uvanlig at lærerne også «prøvde ut» fagtermer seg i mellom på humoristisk vis.

Alle tre melder om et godt arbeidsmiljø ved skolen. Selv om det ikke hadde vært dårlig før heller, så de stor endring som følge av blant annet samarbeidsmetodene som VFL brakte med seg.

Alle rektorene snakker om samarbeid og deling mellom lærerne. En kultur som er tillitsfull, åpen og kritisk til egen praksis ses som nødvendig for lærernes mulighet for læring. Det må være takhøyde for prøving og feiling.

Rektorene forteller om at de strukturelt legger til rette for samarbeid mellom lærerne. To av dem nevner at de har enkeltlærere med flytende tidsressurs, slik at de kan være til stede i andres undervisning. På denne måten kan de planlegge, prøve ut, observere, reflektere og justere sammen.

På Colt skole har de nådd et høyt nivå på skoleutvikling. Medarbeiderundersøkelsen viser en høy skåre på samarbeid og lærerne ønsker mer av at rektor kommer og observerer dem i undervisningssituasjoner. Ved innføring av VFL-prosjektet var flere lærere «misunnelige,» fortalte rektor, fordi ledergruppa valgte å være endringsagentene ved skolen selv.

Borg skole hadde en utfordrende start med VFL-satsingen på grunn av skolesammenslåinger og nytt bygg. Til tross for dette har satsingen medført store endringer i lærernes samarbeidskultur, noe de fikk stor nytte av når de senere startet med LP-modellen. Rektor forteller at lærerne i dag har oppnådd økt yrkes stolthet gjennom de tøffe prosessene hvor de blottstilte seg med alle sine styrker og svakheter. I starten måtte noen av lærerne få lov til å være passive tilhørere til andres praksishistorier, som de reflekterte sammen om etterpå – før de selv ble modne nok til å gjøre det samme. Enkelte fikk en aha-opplevelse sier rektor, og i dag ser de nytten av delingskulturen. Han viser til tidligere år, hvor det var vanlig å bortforklare dårlige elevresultat med elevenes forutsetninger. I dag stiller lærerne i stedet kritiske spørsmål til egen praksis når resultatene ikke er som ønsket.

Ved Arna skole sier rektor at lærerne som har vært med på VFL-prosjektet fikk en helt annen holdning til å dele, og til det å spørre om de andre kunne noe de selv ikke mestret. Det var mye prøving og feiling i starten, forteller han.

Arna og Borg skoler har opplevd VFL som en oppvåkning, og gitt lærerne et metaperspektiv på egen læring. De forteller om en helhet, at «*alt henger sammen*» og er som sirkulære prosesser. Ikke minst setter de pris på forståelsen av at endringene som gjennomføres gagnar

elevenes læring. For eksempel trekker de frem at ny vurderingskultur i skolen gjør det lettere for både elever og lærere å forstå og argumentere for karakterene.

Ved alle skolene har rektorene arbeidet med fokus på læring og utvikling. De har brukt sin makt og påvirkningskraft på en slik måte at de har fått personalet med seg i utviklingsarbeidet, og de har lagt til rette for samarbeid i ulike konstellasjoner. Samtidig har de arbeidet med *hvorfor* dette arbeidet er viktig. Slik har de lyktes med å samle Fuglestad (2006) sine tema til et kontinuerlig arbeid med skolens kultur.

4.3. Analyse gjennom modell *Endringsprosessen*

Vi begynner med *defineringsfasen*. Vi vil diskutere empiri opp mot stikkordene som er gitt i modellen, før vi fortsetter slik også med de neste tre fasene: *utprøving*, *evaluering* og *drift*. Fasene har ingen absolutte grenser. Flere steder er overgangene glidende og kan medføre gjentakelser. For de fleste punktene i modellen gjelder at vi først ser på skolene Arna og Colt skoler, som har en del sammenfallende opplevelser. Borg skole har erfaringer som ofte skiller seg fra de andre to skolene. I tillegg vil vi gå inn i perspektivene til skoleeier, skoleleder og lærerne, slik som den egendefinerte modellen i figur 7 synliggjør.

4.3.1. Fase 1: Defineringsfasen



I defineringsfasen ser skolene på hvor de er, hvor de skal, og hva de skal gjøre i prosjektet (Skandsen, Wærnes, & Lindvig, 2011). Felles for skolene i vår studie var at initiativet til deltakelse i det nasjonale prosjektet kom fra skoleeier. Alle de tre skolene deltok sammen med andre skoler i sin kommune, og i Arna og Borg skoler sine kommuner var prosjektet bygd opp med deltakelse av alle skolene. For Colt skole var deltakelse i prosjektet et *tilbud* fra skoleeier, og ikke noe de var nødt til å være med på. Rektor forteller at de tok det opp til vurdering i lederteam og i medbestemmelse, og forklarer at:

«Det var interesse for at vi skulle være med. Det var ikke noe sånt, eh, nei...Ingen motstand på sett og vis. Vi hadde jo jobbet med ...med den delen av opplæringsloven i forbindelse med at vi laget oss nytt ordensreglement. Så selve forskriften var kjent, ikke sant? Så vi ...så den fikk vi litt gratis. Og så fikk... eh, det følte som vi fikk litt sånn gavepakke altså! For nå fikk vi hjelp til å få til det her.»

Hvor er vi?

På Arna og Colt skoler hadde arbeidet med vurderingsforskriften startet da den kom i 2009. De brukte skoleåret 2009/2010 til å finne ut hvor de var i forhold til vurdering og dermed var disse skolene allerede i gang med defineringsfasen. For Arna skole sin del startet prosjektet som en kommunal satsing i 2009, med «vurdering fra 1.-10.» - som de tok med inn i det nasjonale prosjektet fra 2010. Senge (1990) fremhever behovet for å definere organisasjonens ståsted som en av dimensjonene i sin teori «The fifth discipline.» Begge skolene startet i god tid og fikk slik en solid forankring.

Ved Borg skole sto man midt oppe i en prosess med ytre endringer som tok mye av deres fokus og tid på dette tidspunkt. Deltakelse i prosjektet var bestemt av skoleeier på vegne av alle kommunens skoler, mens ledelsen i utgangspunktet var opptatt av de ytre endringene de skulle ivareta. Rektor sier selv at:

«Det fikk ikke førsteprioritet til meg, altså, da vi starta. Vi var med, for det måtte vi, liksom, og så vart det til underveis, rett og slett.»

For å starte opp et utviklingsprosjekt må organisasjonen skaffe aksept og forståelse for at en kompetanseheving og endring er nødvendig. Videre må det defineres et felles ståsted som utgangspunkt for å stake ut kursen videre (Senge, 1990; Dale, Gilje, & Lillejord, 2011). Ved Borg skole var de ikke klare til å starte opp VFL på dette tidspunktet, så det ble vanskelig å få god forståelse og oppslutning.

Hvor skal vi?

Gjennom eget arbeid med den nye vurderingsforskriften hadde Arna og Colt skoler også fått kunnskap om hvor de skulle; hva som skulle oppnås gjennom arbeidet med VFL.

Forklaringen av vurderingsforskriften inn i satsingen ble viktig, mener rektor ved Arna skole:

«Og samtidig ble det her brukt en del tid på å forklare den der vurderingsforskriften som kom. At det her var noe vi måtte ha på plass uansett, egentlig. Og så så vi vel ganske fort at det her var en stor fordel i vurderingsarbeidet vårt da. At det var, ja at det var en veldig stor fordel ovenfor elevene. Det ble mer elevinvolvering i vurderingsarbeidet og en liten sånn revolusjon, føltet det som, når vi begynte med det.»

Med utgangspunkt i felles ståsted må det skaffes enighet rundt mål og visjoner i følge Senge (1990). Begge skolene hadde en relativ klar oppfatning av hvor de ville med utviklingsarbeidet, de ville etterleve intensjonene i opplæringslovens forskrift om vurdering.

På Borg skole hadde ikke vurderingsforskriften vært gjenstand for så gjennomgående studier på det tidspunkt, og de hadde dermed ikke særlig god kjennskap til hva de skulle fram til. I denne fasen var lærerne skeptiske, og rektor forteller om utsagn som: «*Hvorfor skal jeg lære dette?*» og «*Hva er nå vitsen med det her?*» fra lærerne.

Når intensjonen med endringsarbeidet verken er forstått eller akseptert, vil det bli problematisk å skape en felles oppfatning av hvor man vil i fremtida. Endringsarbeidet vil ikke bli systematisk (Senge, 1990; Dale, Gilje, & Lillejord, 2011). Borg skole hadde et vanskelig utgangspunkt i defineringsfasen.

Hva gjør vi?

Ved Colt skole var hele ledergruppa med på nettverkssamlingene og stod for videreformidling til øvrig personale, mens det ved Arna skole var en blanding av ledere og lærere som ledet utviklingsarbeidet. På disse skolene fokuserte ledelsen på videre forankring i oppstart av samarbeidet med UH-sektoren, og det var gjennom dette samarbeidet de definerte hva som skulle gjøres i prosjektet. Rektor ved Arna skole uttrykker det slik:

«Det var ei satsing som fungerte bra det der. Men, det tror jeg skyldtes mye det at lærerne kjente at det der gikk rett inn i praksisen deres. Og så at det var fokus på ett satsingsområde.»

Ved å utfordre sine mentale modeller, gjennom dobbelkrets- og aksjonslæring, stiller lærerne kritiske spørsmål til egen praksis. Slik kan skolen oppnå dyptgående endring, og de stiller seg villige til å utfordre verdier, normer og mål som tidligere har vært rådende (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990; Tiller 2006). Lærerne ved Arna og Colt skoler er åpne for endring, fordi de ser at de har et forbedringspotensial.

På Borg skole var det ikke like lett å finne ut hva de skulle gjøre.

«Vi måtte begynne der, altså... Plukke det i stykker. Jeg husker vi skulle holde på med de... husker de... fire vinklingene på undervisvurderinga det starta liksom med, da... og det er jo det, «ja, men vi gjør det jo sånn»...Det er jo, den har vi jo hørt noen ganger... Men det er jo... det viste seg, vi gjorde det jo kanskje ikke sånn... så bra som... vi gjør nå da, i hvert fall...»

Oppstart og forankring av prosjektet skjedde i hovedsak i møtene med representanter fra skoleeier og UH-sektoren. Skolen var preget av omstillingsprosessen de gjennomgikk, og rektor beskriver at

«Vi skulle finne oss selv og alt det der Og så kom det her liksom...oppå.»

Uten en felles definisjon av ståsted og opplevd behov for endring er det vanskelig å komme med forslag til strategi. I defineringsfasen brukte Borg skole mye energi på å skaffe seg oversikt. Mange i personalet var nye for hverandre og trengte tid til å bli samkjørte og skape seg felles rutiner i det nye bygget. Huberman og Miles (1984) fant i sine studier at i de skolene hvor det var lav lojalitet og liten oppslutning rundt innovasjonsarbeidet, ble det degradert og smuldret opp.

Borg skole fikk ikke brukt året før oppstart av VFL til defineringsfase, og dyrebar tid med UH-sektoren gikk til initiering. I tillegg var samarbeidet med UH vanskelig, sannsynligvis fordi skolen ikke helt hadde forstått intensjonen med satsingen. Kulturen ved skolen var fragmentert, rektor tok ikke nødvendigvis styring med utviklingsarbeidet og støtten fra skoleeier uteble. Mange sammenfallende faktorer gjorde det vanskelig å finne ståsted, bestemme retning og tiltak for utviklingsarbeidet.

Skoleeierperspektiv

Skoleeier hos Arna skole sørget for at alle skolene i kommunen ble med i satsingen VFL, og bidro til at det ble ansatt en felles ressurslærer som holdt trykket oppe. Skoleeier organiserte nettverk mellom skolene og hentet inn eksterne forelesere som var knyttet til VFL i tillegg til UH-sektoren. På Colt skole var deltagelse i VFL frivillig, men ønskelig fra skoleeier. Skoleeier etablerte nettverk mellom skolene som deltok i satsingen. Rektor ved Colt skole svarer slik på spørsmålet om hvordan de ble med i VFL:

«Et spørsmål fra skoleeier. Så var det plukket ut tre skoler. Eh, ... og som da spurte om det her var interessant for oss. Og bakgrunnen for at han hadde plukket ut de tre skolene forsto jeg var at de ønsket ... eh ... de ønsket en ungdomsskole som da tok i mot elever fra to ulike barneskoler, for å se ett eller annet på hvordan vurderingspraksisen skulle videreføres. Altså, elevene begynte på barnetrinnet og så ville de møte noe av det samme når de kom på ungdomstrinnet.»

Huberman og Miles (1984) fant i sine studier at de implementeringsstrategiene som var initiert fra skoleeier, fremsto som ambisiøse, var ledsaget av støtte og kollektiv læring samt et visst press, hadde størst sjanse for å lykkes over tid. Det rektorene ved Arna og Colt skole formidler tyder på at skoleeier var aktivt inne i initieringsfasen. Dette er avgjørende for at reformer skal lykkes, mener Fullan (2014), og peker på at alle vesentlige deler av skolesystemet må fokusere på de samme elementer dersom omfattende endring skal kunne gjennomføres. Gjennom å satse på kollektiv kapasitet og sørge for at skolene, skoleeierne og

de nasjonale retningslinjene peker i samme himmelretning, kan man sørge for endring som merkes inn i klasserommene.

For Borg skole sin del er det uklart i hvilken grad skoleeier hadde forståelse for hva man iverksatte i og med at skolen hadde store utfordringer med å få etablert de ytre rammene på dette tidspunktet. Det er uvisst om skoleeier konfererte med skoleledelsen når avgjørelsen ble tatt. I Meld. St. nr. 22, «Ungdomstrinnmeldinga» (Kunnskapsdepartementet, 2011), heter det at i oppstartsfasen må lærerne få forståelse for sammenhengen mellom skolereformer og samfunnsutvikling, endre sitt pedagogiske grunnsyn og ønske å skaffe seg nye ferdigheter og ny praksis. Ved Borg skole kan det se ut til at rektor selv ikke hadde forståelse for utviklingsarbeidet de skulle gå i gang med. Skoleeier burde kanskje vurdert skolens ståsted som umodent for et løft som VFL, og utsatt prosjektet. En utsettelse kunne gitt rektor og skolen mulighet til å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø, som bør ligge til grunn ved endringer (Robinson, 2014).

Skolelederperspektivet

Ved både Arna og Colt skoler startet de opp i 2009, et år før den nasjonale satsingen. De begynte med å gå inn i den nye vurderingsforskriften. Dale, Gilje og Lillejord (2011) sier at som første fase i en endringsprosess, må ledelsen utøve kommunikativ makt gjennom relasjonsledelse for å få personalet med seg. Samtidig lykkes ledelsen med å etablere mål og forventninger, som er den første dimensjonen i Robinsons (2011) beskrivelse av elevsentrert ledelse. Dette følges opp av Postholm m.fl. (2013) som også peker på det å utvikle felles mål som det første kjennetegn for god ledelse. Ved disse skolene brukte de god tid på å skape forståelse for vurderingsforskriften. Lærerne opplevde behovet for endring, slik at elevenes læringsutbytte kunne øke. Gjennom denne fasen ble også det andre kjennetegnet for god læringsledelse oppfylt, da prosjektet får en rolle i skoleutviklingssammenheng jf. Postholm m.fl. (2013). Ved å drøfte deltakelsen i prosjektet med tillitsvalgte sørger rektor ved Colt skole også for å oppfylle det femte kjennetegnet for god læringsledelse; bruk av tillitsvalgte som samarbeidspartner.

Rektor på Borg skole sier at han ikke hadde oversikt og kapasitet på det tidspunktet VFL skulle initieres:

«Som jeg sa, så fikk vi en... det halta litt i starten, og det gjorde det til meg også. Og ny skole og vi skulle og tusen spørsmål og alt det der... så, det fikk ikke førsteprioritet til meg, altså, da vi starta...»

Huberman og Miles (1984) fant at skoler som i liten grad oppnådde høy institusjonalisering kjennetegnes med at ledelsen ikke anstrengte seg for at de ansatte skulle slutte opp om prosjektet, eller at lederne innførte satsingen selv om det var motstand eller uro og turbulens. Ved Borg skole ble det en krevende oppstart på grunn av ny skole og nytt kollegium.

Lærerperspektivet

Lærerne ved Colt skole ville delta i VFL-satsingen. Rektor beskriver hvordan han involverte personalet i spørsmålet om deltakelse:

«Vi tok jo det opp i lederteam og i, i medbestemmelse da. Den vanlige, den vanlige veien. Og la det fram for personalet. Og det var interesse for at vi skulle være med. Det var ikke noe sånt, eh ... nei ... Ingen motstand på sett og vis. Vi hadde jo jobbet med... med den delen av opplæringsloven i forbindelse med at vi laget oss nytt ordensreglement. Så selve forskriften var kjent, ikke sant? Så vi, ... så den fikk vi litt gratis. Og så fikk... eh, det følte som vi fikk litt sånn gavepakke altså! For nå får vi hjelp til å få til det her.»

Tiller (2006) sier at det må tennes en gnist i lærerne, og at det må settes mål som lærerne kan strekke seg etter for å øke sin profesjonalitet. Lærerne må tas med på råd og få kompetanseheving. Rektor ved Arna skole forteller at personalet tok godt i mot VFL-satsingen, og beskriver det slik:

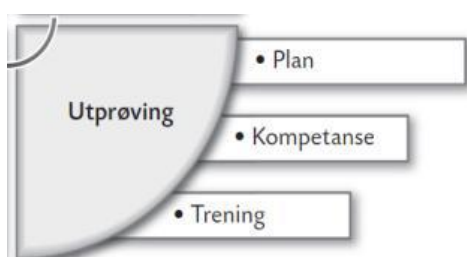
«Den, eh...jo, den var en satsing som fungerte bra det der. Men, det tror jeg skyldes mye det at lærerne kjente at det der gikk rett inn i praksisen deres. Og så, så vi vel ganske fort at det her var en stor fordel i vurderingsarbeidet vårt da. At det var, ja at det var veldig stor fordel ovenfor elevene. Det ble mer elevinvolvering i vurderingsarbeidet og en liten sånn revolusjon følte det som, når vi begynte med det.»

Lærernes praksis må ses i lys av sterk teori. Ved å få påfyll av ny forskning og anerkjent teori vil lærerne innse behovet for endring av egen praksis (Ertsås & Irgens, 2012). Arna og Colt skoler, som lyktes best, opplevde at skoleeier var engasjert i satsingen. I tillegg tok rektor styring og kontroll på utviklingsarbeidet så lærerne ble engasjerte, følte det nyttig og motiverende med påfyll av teori. Ved Borg skole inntok skoleeier en mer tilbaketrukket rolle, mens rektor og lærerne ikke så hensikten med satsingen og var slik ikke mottakelig for faglig påfyll. Verken rektor eller personalet var klar for VFL-satsingen på det tidspunktet den startet. Mot slutten derimot, hadde de forstått intensjonen og at det kunne bidra til økt læring hos elevene. Rektor sier det slik:

«Så... og etterpå, så ... altså, når vi hadde skjønt ting, da begynte det jo å nærme seg slutten det her. Men nå... nå ser vi at det her, det er også en bit av helheten som gjør at vi kan få til økt læringsutbytte. Headingen.»

Dale, Gilje og Lillejord (2011) sier at ledelsen i oppstarten må utøve kommunikativ makt gjennom relasjonsledelse skal de få personalet med seg. Ved Borg skole var ikke rektor klar for å lede lærerne inn i prosjektet. Det er mulig skoleeier eller representanter fra UH kunne ha overtatt noe av rektors rolle i oppstarten, men rektor må være den som leder det daglige utviklingsarbeidet. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) beskrives noen ledere som «[...] overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres,» (s. 28). Rektor må være tett på lærerne i utviklingsarbeidet.

4.3.2. Fase 2: Utprøving



I utprøvsingsfasen handler det om å få satt endringsprosessen ut i livet. Handlingene danner grunnlaget for refleksjon, og læringen skjer som en konsekvens av handlinger (Skandsen, Wærnes, & Lindvig 2011). Slik det nasjonale VFL-prosjektet var planlagt skulle denne fasen gjennomføres sammen med UH-sektoren.

Plan:

Ingen av rektorene kan gi noen detaljert beskrivelse av hvordan de planla utprøvsingsfasen. På det tidspunktet vi gjennomførte intervjuene var oppstarten med UH-sektoren over fire år tilbake i tid, og alle skolene var inne i nye prosjekt. Rektor ved Colt skole fremviser høy bevissthet om hva som skulle til for å gå inn i utviklingsarbeidet, og alt tyder på at han hadde en plan for innføringen av VFL på sin skole, ettersom det ble utført systematisk og «riktig» også senere. Arna skole hadde en annen rektor i det første halvåret av den nasjonale satsingen, mens dagens rektor satt i ledergruppa. Vi antar at det lå en planmessig strategi til grunn, fordi skolen startet med stor tyngde og i god tid, et år før den nasjonale satsingen kom i gang. Dette understøttes av Sunnevåg og Andersen (2012) som siterer Fullan som sier at

«[...] nøkkelen til en vellykket innovasjonsprosess ligger i et planmessig og metodisk arbeid [...]» (s. 21).

Systemtenkning legges til grunn for å se helheten og forstå sammenhengen mellom ulike aktiviteter og prosesser i utviklingsarbeid. Det er en forutsetning at det er en systemisk overbygning, skal endringene gå i riktig retning mot felles mål (Senge, 1990).

Rektor på Borg skole ser tilbake og sier:

«...så ...det fikk ikke førsteprioritet til meg, altså, da vi starta ... vi var med, for det måtte vi, liksom, og så vart det til underveis, rett og slett...»

Rektor hadde ingen klar strategi, og prosjektet ble til underveis. På dette tidspunktet var de opptatt av de ytre rammebetingelsene. Skoleeier fremstår som noe perifer ut i fra hva rektor forteller oss, og samarbeidet med UH-sektoren ble heller ikke godt. Hadde rektor og skolen fått bedre vilkår, ville kanskje samarbeidet med UH resultert i en plan som ble forstått og etterfulgt. Huberman og Miles (1984) fant i sine studier at endringsprosjekt ble degradert på de stedene hvor det for eksempel var ustabile forhold, eller lite pådriv fra ledelsen. Arna og Colt skoler fremstår som kollektive kulturer med en ledelse som systemisk og planmessig styrer utviklingsarbeidet. Borg skole, som skulle etablere en ny kultur i et nytt bygg og manglet pådriv fra både skoleeier og rektor, stod overfor en langt vanskeligere oppgave.

Kompetanse

Deltakelse i det nasjonale prosjektet innebar som tidligere beskrevet bistand fra UH-sektoren, som var en del av kompetansehevinga i personalet. Noe av kursingen foregikk for alle lærerne, mens deler av det faglige påfyll var reservert ei mindre gruppe fra personalet. Disse ble da pådrivere for utvikling av prosjektet internt. Ved Colt skole valgte de at ledelsen skulle utgjøre nettverksgruppa:

«Det var vi som var – initierte det som skulle prøves ut på alle sammen. Grunnen til at vi valgte å være hele ledelsen, var det at vi fant ut at, at hvis vi skulle få det her til å – prøve å få dem til å gå i takt da, sånn at det kom litt sånn; det her skal vi prøve ut nå. Og så trakk vi inn lærere, inn i de gruppene som hadde prøvd ut når vi var i de møtene sammen med de andre skolene, for å fortelle. Ja!»

Ved Arna skole bestod nettverksgruppa av en blanding av lærere og ledere. Blant tiltakene for å spre kompetansen videre var foredrag og workshops for det øvrige personalet. Samarbeidet med andre skoler i kommunen var svært tett og Arna skole dro nytte av ressurslæreren i kommunen. I tillegg valgte de å leie inn flere kursholdere og bruke flere dager på fagfordypning enn det den nasjonale satsingen la opp til. Det er et sammenfallende moment i teorien om utviklingsarbeid, at kompetansepåfyll er avgjørende om endring skal forløpe etter intensjonene i politiske grunnlagsdokument (Huberman & Miles, 1984; Tiller, 2006; Fullan,

2007; Dale, Gilje & Lillejord, 2011; Skandsen, Wærness & Lindvig, 2011; Ertsås & Irgens, 2014).

Rektor ved Borg skole forteller at de ikke var helt fornøyd med sin samarbeidspartner fra UH-sektoren.

«Det...laga en liten sånn «down» når det egentlig skulle være opptur. Vi hadde ei samling med alle lærerne i kultursalen her og ...mmm... da strevde vi litt ei vending, for det var veldig sjabert...»

Samtidig peker rektor på at:

«Det har ikke vært bortkasta. Og noe av det de hadde med seg hit av teori og forskjellig, det var jo absolutt greit det, altså, det har vi jo brukt etterpå, når vi har drevet og diskutert... og reflektert.»

Ertsås og Irgens (2014) beskriver «erfaringstyranniet,» når lærere fanges i egne erfaringer og begrunner sin praksis ut fra snevre kontekstuelle forhold. På denne måten kan de miste evnen til kritisk refleksjon over egen praksis. Skal endring og utvikling forekomme, må sedvaner som er vokst frem over tid utfordres. At samarbeidet med UH-sektoren ble opplevd som en nedtur kan kanskje skyldes at skolen ble utfordret på sin praksis, eller at intensjonen med samarbeidet ikke var blitt presentert tydelig nok for dem (Dale, Gilje, & Lillejord, 2011).

Trening

Ved Colt skole forteller rektor at personalet fikk oppgaver som skulle gjennomføres og deretter deles med øvrig personale, en såkalt «delingskvart» en gang i måneden. Ansvaret for å presentere det de hadde arbeidet med ble gitt til faggrupper, slik at personalet i løpet av en periode hadde arbeidet seg gjennom hvordan VFL var tatt inn i undervisningen i alle fag.

Ved Arna skole arbeidet de mye med workshops innad i kommunen. Det ble brukt både felles planleggingsdager og kveldsøkter, og rektor uttrykker at det

«var mange økter og mye på ettermiddag.»

Ressurslærerne innad på skolen og felles i kommunen var pådrivere for utprøving av nye ting:

«Så vi hadde det jo mye artig også med det der da, ikke sant, da vi laga de her vurderingsarkene ikke sant, med grad av måloppnåelse. Det var mye prøving og feiling der altså, så det var mye rart når vi ser på det i ettertid!»

Ertsås og Irgens (2014) viser i sin modell (figur 6), at i samspillet mellom sterk og svak teori vil det oppstå refleksjon, kreative spenninger og økt kompetanse. Utprøving av ny praksis

sammen med kollegaer i egen skole er en ekstra kraftfull kompetanseheving, med tanke på elevenes læring (Tiller, 2006; Postholm & Rokkones, 2012). Lærerne på Arna og Colt skoler økte sin kompetanse ved å prøve ut nye undervisningsformer. Sammen reflekterte de ved å sammenstille den nye praksisen med sterk og anerkjent teori.

Personalet ved Borg skole ble raskt enige om at læringsmålene skulle på tavla, forteller rektor, og dette er også noe som formidles til nyansatte. De har likevel ikke noe fast opplegg for å lære å sette gode mål. Implementeringsfasen med mye utprøving er tidkrevende. Skolen er i denne fasen avhengig av at ledelsen tar regien, systematiserer og legger til rette for kompetanseheving, samarbeid og refleksjon (Sunnevåg & Andersen, 2012). Rektor ved Borg skole forteller at verken han eller lærerne kom skikkelig i gang med VFL før det gikk mot slutten av den nasjonale satsingen. Det å skrive mål for elevenes læring er det første steget på veien mot å oppfylle vurderingsforskriften. Huberman og Miles (1984) fant i sine studier om denne fasen, at press og støtte fra ledelsen eller andre ressurspersoner, førte til økt mestring hos lærerne og forbedret elevresultat. Hos de skolene som lyktes i mindre grad, ble endringsarbeidet nedprioritert eller lærere hadde lavere engasjement. Borg skole manglet ildsjeler blant lærerne. I tillegg var utviklingsarbeidet lite systematisk og svakt ledet, noe som førte til moderat utvikling.

Skoleeierperspektiv

Skoleeier for Arna skole organiserte nettverksgrupper, tok inn eksterne foredragsholdere og la opp til felles planleggingsdager for skolene i kommunen. Slik var han med på å holde trykket oppe i utprøvingsfasen. Rektor forteller:

«(...) at vi hadde jo felles prosjekt på planleggingsdagene ikke sant. Vi hadde felles planleggingsdager, da hadde vi jo et fellesopplegg og da henta vi, hadde vi jo også inn eksterne folk. Sånn i fra Gyldendal kompetanse, hadde vi folk som var gode på vurdering, som var her og hadde kurs for oss. I hvert fall to eller tre ganger kanskje. Den samme personen, pluss at vi hadde noen fra andre skoler og, lærere som var tilknyttet Gyldendal kompetanse, var de også tror jeg, men som ble – var hit og hadde kurs for oss på planleggingsdager. Så det var det som ble gjort her ja sånn stort sett.»

På Colt skole hadde skoleeier lagt opp til nettverk mellom skolene, men tok ingen aktiv rolle ut over det, eller som rektor sa det:

«Men, det er klart at, eh ... de nettverkene da som organiseres fra skoleeiers sin side, det er vel der oppfølgingen har vært altså.»

Huberman og Miles (1984) erfarte at et sterkt administrativt mandat og høyt fokus fra ledelsen var nødvendig for å oppnå varig endring. I tillegg måtte det sørges for ressursallokering som beskyttet og oppmuntret utviklingsarbeidet. Skoleeier må være en støtte for rektor ved å finne ressurser som tid og rom, holde trykket oppe, etterspørre og vise interesse selv om rektor er den som må drifte utviklingen på egen skole. Arna og Colt skoler oppnådde varige endringer ved at skoleeier og skolens ledelse la til rette for nettverksarbeid, ryddet tid og ressurser, samt hadde høyt fokus på satsingen.

Rektor på Borg skole sier at han opplevde lite støtte fra skoleeier i tiden etter at UH var ute, og at det var lite systematikk. Han forteller videre at det har vært et bytte av skolefaglig ansvarlig i kommunen i tiden etter at VFL ble startet opp. Rektorgruppa har derimot hatt opp temaet, han forteller:

«...Nei. Vi ...vi har det vel av og til framme i panna i rektorkollegiet, som sagt, men...Ikke noe... ikke noe sånn....formelt og grundig det, nei...»

Huberman og Miles (1984) beskriver noen utfall av endringsprogram som *salvaging scenario*. Det var prosjekt som hadde ambisiøs oppstart, men som på grunn av dårlig planlegging på lokalt nivå ikke lyktes. Kun noen av de originale fragmentene i prosjektet kunne spores i ettertid. Disse programmene kom annerledes ut enn opprinnelig intensjon. Rektor kan ha behov for mye støtte gjennom et stort endringsprogram. Skoleeier har det øverste ansvaret og skal være rektors pådriver og sparringspartner, samtidig som han må legge til rette for at utviklingsarbeidet skal la seg gjennomføre i praksis. Borg skole kom ikke så langt med VFL-satsingen fordi flere avgjørende komponenter ikke var tilstrekkelig til stede.

Skolelederperspektivet

Sammen med ledergruppa har rektor ved Arna skole planlagt og systematisk tilrettelagt for at lærerne skal få prøve ut ny praksis. Personalet har slik vekselvis fått påfyll av kompetanse og trent på ny praksis. Rektor forteller for eksempel at skolen var innredet på en måte som gjør det lett for lærerne å være til stede i hverandres undervisning:

«Men det var åpen løsning og mange lærere hadde undervisningen sammen og kjørte timene sammen, en to-tre lærere. Så da, det var kanskje i forbindelse med det at det på en måte ble mer samarbeid tror jeg. I basisfagene i hvert fall, tror jeg.»

Ved Colt skole legger de også til rette for at lærerne skal kunne prøve ut ny praksis sammen som de i ettertid kan reflektere over. Rektor forteller:

«Ja, så da er det klart da har du muligheten til ganske stor fleksibilitet så du kan drive temaundervisning i to timer med ei gruppe og være to lærere, pluss eventuelt styrking inn. Eh, du kan dele fleksibelt, du kan si "i mattetimen her skal jeg gå gjennom Pythagoras. De som ikke kan bli med meg, resten blir igjen her" - og så bytter du. Det krever et samarbeid som noen lærere får til veldig godt...»

Sunnevåg og Andersen (2012) sier at en innovasjonsprosess må være planmessig og metodisk. Rektor må ha en langsiktig plan og legge til rette for at lærerne skal få både kompetanse og mulighet til utprøving og refleksjon. Senge (1990) beskriver gruppelæring som en av sine fem dimensjoner. Har man høy grad av tillit i gruppa vil det være rom for prøving og feiling av nye ferdigheter. Møtene mellom lærerne vil være gode arena for utvikling. Både ved Arna og Colt skoler forteller rektorene om god samarbeidskultur, og de legger til rette for aksjonslæring (Tiller, 2006).

Her kommer det også til uttrykk at rektorene ved Arna og Colt skoler lykkes med å ivareta Robinsons (2011) andre, tredje og fjerde dimensjon for elevsentrert ledelse. De sørger for å disponere skolens ressurser slik at det ivaretar skolens satsing, fokuset forblir på undervisning - the main thing - og arbeidet som gjøres er et ledd i å lede lærernes læring og utvikling. Gjennom tilretteleggingen i denne fasen av prosjektet blir også de øvrige kjennetegnene for god læringsledelse som Postholm, m.fl. (2013) legger til grunn, ivaretatt. Skolelederne er innforstått med og forberedt på prosessarbeidet som skal skje i etterkant av kompetansepåfyll. De benytter seg av metodikk som sørger for at endring knyttes direkte til undervisning, gir lærerne konkrete arbeidsoppgaver som følges opp mellom og etter samlingene og skaper tid og rom til refleksjon, erfaringsdeling og kollegaveiledning.

Rektor ved Borg skole forteller at han ikke har gjort seg noen tanker om hvordan man burde ha gjennomført utviklingsarbeidet. Han sier:

«Nei, altså, jeg har ikke ...gjort meg noen sånn store tanker om akkurat det...Det... det som jeg har...Det som jeg etter hvert gjorde meg store tanker om, det var min egen rolle, og engasjement... som jeg innrømmer ikke var på topp...»

Derimot forteller han om hvordan skolen jobber i dag, med LP-modellen. Nå har han for eksempel lagt til rette for at en dyktig lærer er frikjøpt noen timer i uka, for å delta i kollegaers undervisning som støtte til utvikling. Mye av fellestida går systematisk til LP-arbeidet, med kompetansepåfyll og refleksjon i grupper. Han krever full oppslutning fra personalet rundt dette. Han sier:

« (...) mens det med LP, da har vi sagt at det er førstepri ...altså, du skal ha særdeles gode grunner for å søke deg fri de to møtetimene.»

Lærerperspektivet

På Arna skole fikk lærerne påfyll av kompetanse fra UH og andre eksterne ressurspersoner, som de tok med seg da de utviklet nye undervisningsopplegg. Flere av lærerne fikk presentere for kollegaene det de hadde gjort. På denne måten fikk de reflektert og spredt ny praksis.

Rektor forteller om at han selv, sammen med en kollega, prøvde ut nye arbeidsformer:

«Og hun er også norsklærer, og nå er hun inspektør nå da, men vi prøvde ut veldig mye forskjellig når vi starta opp med det her VFL. Og vi hadde noen foredrag for resten, ja slike workshops drev vi å hadde. Men da hadde vi jo blant annet et opplegg der vi fortalte hva vi hadde gjort i norsken da, med det her.»

Colt skole hadde faste delingskvarter i tillegg til teorien de fikk fra UH. Rektor svarer med stor entusiasme på spørsmålet om VFL gjorde noe med kulturen på skolen:

«Ja, det er ingen tvil om at det gjorde det! Det gjorde det altså. Det handler jo om at, eh ja for å bruke en frase da, det du fokuserer, på får du mer av. Og det er ingen tvil om at de diskusjonene som vi etter hvert hadde rundt det her med vurdering og vurderingskultur. Og de fagdage som vi også var med på, med han Torbjørn Lund, er det det han heter? Torbjørn Lund ja! Satte i gang noen prosesser. Eh, ... og plutselig så var det kriterieark overalt og det var tegn på måloppnåelse...»

Tiller (2006) sin sjette veiviser omhandler den kreative spenningen som oppstår gjennom prøving og feiling i utviklingsarbeidet. Han sier at spenstigheten skaper nytenking og engasjement hos lærerne. Postholm og Rokkones (2012) sier at tett samarbeid gir økte muligheter for refleksjon og utvikling av egen praksis. Læring har en sosial dimensjon sier de, fordi språket er med på å klargjøre både for egen og andres del. Både ved Arna og Colt skoler har lærerne fått mulighet til å øke sin kompetanse i utprøvingsfasen, ved at skoleleder har hatt en plan som har ivaretatt både lærernes behov for kompetanseheving og trening av nye ferdigheter.

Borg skole brukte denne tiden til å få etablert en ny kultur, sier rektor. Etter den omfattende sentraliseringen av skoler i kommunen, som medførte at staben ble omtrent dobbel så stor som før, sier han om arbeidet med VFL:

«Det var mer sånn...ja og så kom det som sagt...litt uheldig tidspunkt til oss da...starten»

Huberman og Miles (1984) skriver at skoler som i liten grad hadde oppnådd endring, rapporterte om moderate forandringer i sine daglige rutiner, og lærerne kjente på at de ikke hadde fått utvidet sitt repertoar. På Borg skole følte de at de fikk lite kompetanseheving ut av samarbeidet med UH. Rektor forteller at de nå alltid har mål for timen, slik at elevene skal vite hva de skal lære.

Selv om rektorene forteller om positiv endring i kulturen blant lærerne har det ved to av skolene vært snev av jantetenking i utprøvningsfasen. Rektor ved Colt skole forteller om en av sine mest innovative lærere i oppstarten av VFL og reaksjoner fra resten av kollegiet:

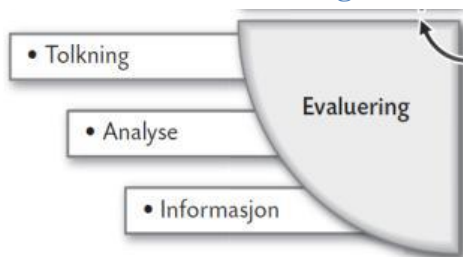
«Litt sånn todelt kan du si. Det er ikke så bra å komme og være flink pike heller vet du.»

Rektor ved Borg skole sier dette om janteloven som kom til syne på hans skole:

«(...)ikke bare vi, men jeg synes jo norsk skole - det er kolossalt med jante inne i bildet her, da ... du skal liksom ikke bli for flink, heller...jah... Dere vet jo hvordan det er...Så... det å ...Det å få til suksess, altså, det har en del sider ved seg som jeg ikke liker noe særlig, da. For det at blant annet jantetenkinga og ... og så hvis det er en lærer da, som får kolossalt gode tilbakemeldinger fra foreldre da og fra elever og sånt, så ... mmm, da er det ikke alle som... Ja, ja, de har nå mye pizza, sikkert. Sant, ... Så det lugger jo litt enda, der også, bare for å ha det med...»

Ingen av de to rektorene nevner dette som et problem etter at ny praksis er satt i drift, men under utprøvningsfasen oppstår spenninger. Sunnevåg og Andersen (2012) sier at i implementeringsfasen utfordres og omformuleres verdier, holdninger og handlingsmønstre stadig. Rektor og kollegiet må ha et tett arbeidsfellesskap som krever moralske forpliktelser. Borg og Colt skoler opplevde spenninger i utprøvningsfasen når verdiene ble re-kontekstualisert, men uroen la seg etter hvert som ny praksis ble akseptert og satt i drift.

4.3.3. Fase 3: Evaluering



Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) sier at i evalueringsfasen er nye tiltak prøvd ut over en viss tid og det er behov for å evaluere. Man må samle dokumentasjon som kan si noe om effektene av ny praksis. Det kan være tall og statistikker, Udirs

skoleportal eller logg fra egen praksis som nå analyseres. Sammen må man stille seg spørsmål om tiltakene har ført til bedre resultat og sammen definere veien videre. Skal praksisen settes ut i fast drift eller bør den justeres først?

Informasjon

I denne delen av evalueringsfasen må man finne ut hva som er relevant informasjon, og fra hvilke aktører og kilder informasjonen skal komme (Skandsen, Wærness, & Lindvig 2011). Rektorene ved de tre skolene viste til ulike kilder i sin evaluering av VFL. Blant annet er elevene ved Colt skole svært opptatte av vurdering og vurderingskriterier forteller rektor:

«Altså, det er klart her er det, eh... på ungdomstrinnet er det karakterer og du har den der vurderingsbiten hele tiden, og du har bevisste foreldre og du har bevisste elever, og eh... et elevråd som er meget oppegående, og som etter hvert har skjønnet det her med mål og kriterier. Og som etterspør hos lærerne: «når vi nå skal ha det her, hva legger du vekt på da? Hva kommer du til å se etter nå?». ja, så spør de! Og så har de tatt det opp i elevrådet, opptil flere ganger»

Ved Arna skole har mål og kriterier blitt så innarbeidet at foreldrene også etterspør vurdering:

«...en elev som var hjemme og skulle ha oppgaver hjemme, og da var det liksom både faren og eleven på det at de måtte sende med vurderingskriteriene også. Så det forteller litt at, ja...»

Alle tre skolene viser også til at de benytter resultat fra de nasjonale undersøkelsene som datagrunnlag. Rektor ved Borg skole forteller det blant annet slik:

«Og... i følge nasjonale prøver viser det svak framgang – lite grann mer i år nå enn i fjor, men ikke så mye som jeg heller hadde trodd og forventa.»

I tillegg er resultatene på elevundersøkelsen, eksamen og grunnskolepoeng med på å gi informasjon til denne fasen. Rektor ved Colt skole forteller dette om skolens resultater:

«Grunnskolepoengene våre hadde en sånn liten down-periode i 2011. Da var vi under 40, nå var vi i 2014, så var vi 41,5 igjen og det er rimelig høyt. Eh...både på landsbasis og kommunen. Så det kan vi si, at hvis det er et tegn da.»

Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) mener det til tider kan være vanskelig å gjennomføre evalueringsprosessen dersom en ikke tidligere i prosjektet tenkte nøye gjennom hvilken informasjon man burde innhente, og hva den skulle brukes til. Ingen av rektorene ga uttrykk for at evalueringsprosessen ble planlagt i defineringsfasen av prosjektet. Vi fant heller ikke i samtalene med dem at de var bevisste i forhold til å innhente informasjon som kunne hjelpe dem å vurdere om elevene hadde fått økt læringsutbytte. Rektor ved Colt skole svarer slik på spørsmålet om VFL har påvirket elevenes læring:

«Oi, det er vanskelig å vite, altså! Herligheten, det er nå det vanskeligste av alt. Hvor skal jeg finne tegn på det hen?»

På tross av at informasjonsinnhentingen ikke har vært planlagt tidligere, har rektorene mye informasjon som kan gjøre dem i stand til å analysere og tolke i hvilken grad prosjektet har ført til endring. Også Fullan (2014) hevder at det å finne data som kan brukes til forbedringsstrategier er et viktig element i en vellykket reform.

Analyse og tolkning

Vi velger å slå sammen stikkordene *analyse* og *tolking* som vi finner i evalueringsfasen, da rektorene ikke skiller på disse punktene i sine tilbakemeldinger. Prosessene omhandler å trekke ut informasjon slik at den svarer til de utfordringer og problemstillinger man arbeider med, samt å utvikle en felles erkjennelse av hva man har lært på bakgrunn av resultatene av analysene (Skandsen, Wærness, & Lindvig, 2011). Dette skjer gjerne omtrent samtidig og kan derfor være vanskelig å se som to separate handlinger, spesielt i ettertid.

Ved Arna skole ble det gjennomført en evaluering der de kom fram til at de ikke hadde lyktes godt nok med elevinvolvering:

«Det vi fant ut da at vi skulle jobbe mer med var jo det her med elevinvolvering, at elevene skulle vurdere seg selv da, elevene. For det er jo forskjellige prinsipp der i den her VFL. Men da var det i grunnen det som vi kjente på at vi, vi hadde et forbedringspotensial da, at vi skulle ha jobba mer med da. Og, ja hadde vel lyktes på noen få fag og noe eksempler på at vi har lyktes, men samtidig så kjenner jeg vel på at det der er noe som en mer enn sikkert må holde trykket på og jobbe mer med ja, akkurat det ja. Så det var mye der vi hadde fokuset da kan du si, i det siste året da. At det her må vi bli bedre på ikke sant. Og vi brukte elevundersøkelsen ikke sant, for å vise at vi har kanskje et potensial her. At vi kan bli bedre da.»

Likedan fant de ved Colt skole at arbeidet med elevmedvirkning ikke var kommet like langt som de kunne ønske seg. Dette tok de fatt på ved å innføre logg og «læringspartner» ovenfor elevene. Videre forteller han at det kontinuerlig evalueres og justeres:

«Så i 2012 så lå det første ferdige forslaget på alle fag klart. Og så er det jo det med å revurdere, revidert og revurdert – ha, ha – i faggruppene sånn etter hvert. For det kom jo justeringer på enkelte planer sånn innimellom også. Så matematikk og norsk vet jeg har vært gjenstand for revisjon da. Ja.»

Om elevresultat og grunnskolepoeng sier rektor ved Arna skole:

«Vi ser jo på resultatene hver høst, fra våren, - i personalet også og diskuterer litt hva det er som er årsaken og sånn da ... altså når vi prater om grunnskolepoeng da. Da var det jo kjempebra. Og da er det jo, ja kanskje er det resultat av satsingen vår det her nå da og som...ja bare sånn løst diskutert i personalet ja. Vi har ikke gått noe videre, eller dypere inn i det nei. Og så ser vi at det er noen fag som ikke er, som vi

kanskje må jobbe litt mer med da. Men, det var, altså de lå jo to poeng over nasjonalt snitt og fylkessnittet da. Grunnskolepoeng da, ja og om det er satsingen som gjør det da, eller hva? - men jeg tror nok, jeg tror en ser at resultatene har blitt bedre år for år etter at vi begynte med VFL altså. Jeg gjør det. Så det har nok noe for seg ja, det er jeg ganske overbevist om. Så er det mindre klager på karakterene da.»

Rektor ved Borg skole svarer på spørsmålet om hvordan de evaluerer og justerer, på denne måten:

«Ja... Der er vi ikke flinke nok ... Den der å sette seg ned ... ståsted, hva gjør vi... neste... skritt... nei.. der kan vi bli flinkere...»

Både ved Arna og Colt skoler ga rektorene uttrykk for at de hadde rutiner for å evaluere tiltakene de hadde prøvd ut i en periode. De hentet informasjon fra blant annet elevundersøkelsen og egne opplevelser. De viste til skolens grunnskolepoeng når de ble spurt om effekten av VFL-satsingen kunne spores i elevenes læring. Begge skolenes resultat lå godt over landsgjennomsnittet. Argyris og Schön (1978) beskriver at organisasjoner som evner å stille spørsmål ved egen praksis praktiserer dobbelkretslæring. En skole som evner å utfordre sine verdier, normer og mål for å nå ønskede resultat, kan lykkes med å oppnå dyptpløyende endringer. Nonaka og Takeuchi (1995) bruker begrepet kombinerer om de prosessene hvor personalet setter seg sammen og deler erfaringer. På denne måten rekontekstualiserer de og danner seg et felles bilde av den ønskede fremtiden for skolen. Både ved Arna og Colt skoler har lærerne innarbeidede rutiner på å stille spørsmål til, og utfordre egen praksis, noe som har medført positive effekter for elevenes læring.

Ved Arna skole sier rektor at de etter en tid så at VFL var effektivt. Han forteller:

«At det var, ja at det var veldig stor fordel ovenfor elevene. Det ble mer elevinvolvering i vurderingsarbeidet og en liten sånn revolusjon følte det som, når vi begynte med det.»

På temaet om elevmedvirkning uttaler han:

«Nei... fordi at vi skårer lavt der på elevundersøkelsen, på ...medvirkning...for eksempel ... nå skal vi jo gjennomføre den very soon igjen, da...eh... så det skal jo bli interessant å se om det er noen forbedring der.»

Rektor har gjort seg tanker om skolens forbedringspotensialer innen evaluering generelt, og innrømmer at dette kan de bli bedre på. Samtidig hører vi at skolen bruker elevundersøkelsen som en måleindikator, og er selvkritisk i forhold til punktet om elevmedvirkning.

Forskningsprosjektet *Vurdering i skolen* (Sandvik & Buland, 2013) viste at mange skoler

hadde etablert gode rutiner for undervisningsvurdering, men at mange fortsatt hadde en del å hente innen elevmedvirkning. Rektor ved Borg skole uttrykker at det var da prosjektet nærmet seg slutten at de hadde skjønnet hva dette egentlig dreide seg om. I denne fasen var hans hovedfokus å se VFL opp i mot skolens satsing på økt læringsutbytte, og sikre at arbeidet førte til endring av undervisningspraksis.

Skoleeierperspektiv

Det ser ikke ut til at skoleeier har noen aktiv rolle i evalueringsfasen for noen av skolene.

Arna skoles skoleeier var flink til å holde trykket oppe i arbeidet med å skaffe flere kursholdere og samle skolene til workshops, men dette gjelder i hovedsak i utprøvningsfasen. I det den er over ser skoleeier videre til nye prosjekt. Det er det interne drivet som sørger for en aktiv evalueringsfase, mener rektor ved Arna skole, og beskriver skoleeiers fokus slik:

«For da, ... ja det er kommet flere nye ting ikke sant, med tidlig innsats, det er nå en ting. Og så er det nå i forbindelse med flerspråklige barn har vi fått noen midler der vi skal sette i gang et prosjekt og ... Så skal vi være med på det her kompetanse for mangfold, det er jo noe nytt som kommer. Så, det er jo det som er kanskje... ja, det er en utfordring det da, kjenner jeg på da... som rektor og da, hvordan skal du greie å holde trykket oppe og sikre at det her.»

På spørsmål om rektor har hatt noen faktorer som har støttet ham i evalueringsfasen (for eksempel skoleeier), svarer rektor ved Colt skole:

«He, he, nei! He, he, nei jeg har vel ikke det! Har vel ikke det. Jeg har vel sett behovet selv! Og tenkt som så at, okay, det her var så allright, og at det her, vi er ikke ferdige. Vi er ikke eh... Det er ikke en del av organisasjonen enda det her, så her må vi fortsette og arbeide. Ja, hvis vi skal få det til. He, he. Det vet man jo. Det tar jo en fem år, er det ikke det da?»

Rektor ved Borg skole forteller at på det tidspunktet de var i ferd med å få tak på VFL, innførte skoleeier LP- modellen for skolene i kommunen. Det kan se ut til at skoleeierleddet ikke har forståelse for at dette er en kritisk fase, da det er lett å falle tilbake på gammel praksis. Fullan (2014) peker på viktigheten av at skoledistriktene reduserer forstyrrelser og sørger for at det ikke er for mange initiativ på en gang. Dersom skolene har mulighet til å konsentrere seg om en – eller i hvert fall få – satsinger, har de langt bedre muligheter for å lykkes med arbeidet sitt. Tiller (2006) sier om sin femte veiviser at implementeringsfasen er krevende. I denne perioden prøver lærerne ut mye nytt, men det kan være vanskelig å sette det i drift ettersom de må avvikle noe av sin gamle og kanskje foretrukne praksis. I en turbulent periode kan det være enklest å holde seg til trygge undervisningsformer. Det er avgjørende at

kommuneledelsen yter press, oppmuntrer og støtter lærerne og rektorene, skal utviklingsarbeidet lykkes på sikt (Huberman & Miles, 1984).

Skolelederperspektivet

Rektorene forklarer at deres viktigste oppgave i denne fasen har vært å sørge for å holde prosjektene varme i personalet og fortsatt ha VFL på agendaen. Rektor ved Arna skole forklarer:

«Ja, hvordan jeg har jobbet for det ja? Altså, vi har tatt det opp, eller hatt det opp som sak i ledermøtene og sånt, ikke sant? Og, drøfta da, sånn som – og eh, på en måte en bevisstgjøring rundt det her med å skrive gode fagkommentarer for eksempel. Og så det å hele tiden holde trykket oppe på det her at de må, eh....at vurderingskriteriene må være klare da, og likeens det her med at vi ser på, prater litt om hvordan de skriver arbeidsplan og sånn da. At de har med målene der, og at det er kjent for elevene ikke sant? At de vet hvor de kan finne det og liksom, for foreldrene og da.»

Likedan beskriver rektor ved Colt skole sin oppgave slik:

*«Eh...i mens vi var i gang handlet det da selvfølgelig om da å, å holde det varmt og sørge for at det her ikke ble noe som ledelsen og spespedrådgiver holdt på med. Men, at det ble noe som hele personalet eide. Og da brukte vi jo de her delingskvartene våre, så vi brukte jo de her faggruppene, for liksom å få, få det til å gå rundt kan du si. Og i ettertid så har det jo handlet om å ikke slippe taket. Ikke sant? **Hold fast og hold fast og hold fast og gjenta til du spyr.»***

Å opprettholde fokus på satsingen oppleves som rektorenes viktigste oppgave. Det gjelder både i forhold til fortsatt kvalitetssikring av undervisning og i forhold til fortsatt ledelse av lærernes læring, tilsvarende Robinsons (2011) tredje og fjerde dimensjon i elevsentrert ledelse. Samtidig ivaretas også den første av dimensjonene ved at rektorene holder fokus på de tidligere etablerte mål og forventninger i prosjektet, og minner om at de fortsatt ikke er helt der de ble enige om at de ønsket å være. Gjennom dette fokuset ivaretar rektorene også flere av Fullans (2014) elementer for å få til en vellykket reform: kollektiv kapasitetsbygging med fokus på undervisning, individuell kapasitetsbygging knyttet til undervisning, intervensjon uten straff – og det å være åpen, ubøyelig og by på stadig større utfordringer. Når evalueringene tilsier at de har kommet langt på mange områder, velger skolene å ta fatt på de feltene der de ikke har lyktes like godt heller enn å si seg fornøyd med sitt nye ståsted.

Rektor ved Borg skole finner det litt vanskeligere å svare på hva hans viktigste oppgaver var i denne fasen:

«(...) altså, når vi hadde skjønt ting, da begynte det jo å nærme seg slutten det her. Men nå... nå ser vi at det her, det er også en bit av helheten som gjør at vi kan få til økt læringsutbytte. Headingen. Hele tida, når du klarer å linke til det, så gir det mening, og da... som... og ja, så har jeg også hamra på det med at vi er fagfolk, sånn og sånn ... og dette hører med til faget. Og forhåpentligvis, da, så, det viktigste er jo endring av praksis, det er jo det som er hele greia.»

Å holde fokus på målet («the main thing is to keep the main thing the main thing») - (Robinson, 2011, s.81) oppleves som rektors viktigste oppgave. Han mener at VFL kan bidra til å gi elevene større grad av læring, som er det mål skolen etter hvert har satt seg. Her arbeider de innenfor felles visjoner og systemtenking, som er to av Senges (1990) fem dimensjoner for læring i organisasjoner. Det kan virke som om skolen nå er i ferd med å bli en lærende organisasjon, der også de tre øvrige av Senges dimensjoner begynner å komme på plass. Lærerne er innstilte på å lære nye ting, de ønsker at elevene skal få gode resultater og har innsett at ikke alle elementer av undervisningen kan være optimal så lenge elevenes utbytte av den ikke er slik de ønsker - blant annet forteller han at et nedslående eksamensresultat førte til at lærerne stilte seg spørsmål om hva de hadde gjort galt. Rektor viser også til at skolen nå er i ferd med å utvikle en kultur der lærerne åpner seg for hverandre i langt større grad, de deler både sine suksesshistorier og sine utfordringer med kolleger og har startet arbeidet med å gå inn i hverandres undervisning.

Lærerperspektivet

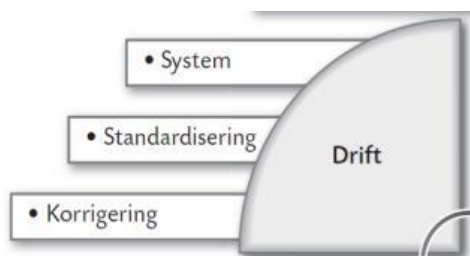
Lærerne ved både Arna og Colt skoler var i evalueringsfasen blitt drevne på utviklingsarbeid. De tok selv initiativ til å gjøre et løft for å bedre elevmedvirkningen. Rektor ved Arna skole trodde egentlig de var gått litt lei av hele VFL etter så mange år, men ble gledelig overrasket da lærerne selv evaluerte og tok i et tak for å bli bedre. Rektor ved Colt skole forteller at faggruppene selv kontinuerlig evaluerer, og sier:

«Nei, det blir – det er mer sånn at det her går litt av seg selv altså. Det er ikke sånn at jeg sier; ”nå skal dere gjøre det...” Nei, - og så gjør de ... Nei, det er det ikke! Ja! Det er mye faglig bevisste folk her altså, og mange flinke lærere. Det er det ingen tvil om!»

Ved Borg skole fortalte rektor at de ikke var gode nok på elevmedvirkning, men presiserte ikke i hvilken grad lærerne tok del i denne evalueringen. Dale, Gilje og Lillejord (2011) peker på at lærerne er et av virkemidlene i implementeringen av nye reformer, men de er ikke mekaniske instrument. Lærerne må få kompetanseheving som samsvarer med intensjonene i reformen om de skal innfri kravene til endring. Ertsås og Irgens (2014) sier at lærerne er avhengige av å se sterk og svak teori opp mot hverandre for å utvikle sin praksis og holde tritt

med endringene i det samfunnsmandatet de er gitt. Lærerne må utvikle kompetanse til å lede seg selv, til jevnlig å evaluere og justere. I en lærende organisasjon er dette et bærende element (Senge, 1990).

4.3.4. Fase 4: Drift



Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) sin driftsfase tilsvarer institusjonaliseringsfasen hos Huberman og Miles (1984). Når skolene kommer til denne perioden har det ofte gått flere år. Den nye praksisen er veletablert, foretrukket og blitt en del av den daglige driften. Praksisen er ikke lenger gjenstand for konflikter eller spenninger. Imidlertid påpeker Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) at denne fasen er kritisk for endringsprosesser ettersom den gjerne ikke får nok oppmerksomhet og det forventes at denne delen av arbeidet skal gå av seg selv. Det settes derfor ofte ikke inn ekstra støtte eller krav til aktørene i perioden dette arbeidet pågår.

Korrigerering

Arna og Colt skoler har som nevnt ovenfor fått innarbeidet evnen til evaluering og korrigerering som en del av kulturen ved skolen. Som rektor ved Colt skole sier ovenfor, så går dette av seg selv nå, og han trenger ikke passe på at det blir gjort. Likevel har han en rolle i å følge opp lærere som ikke alltid følger rutinene:

«Elevene etterspør hos lærerne: «når vi skal ha det her, hva legger du vekt på da? Hva kommer du til å se etter nå? ... ja, så spør de. Og så har de tatt det opp i elevrådet, opp til flere ganger, at det er lærere som ikke gir dem gode nok tilbakemeldinger, som ikke forteller dem godt nok hva de skal gjøre for å bli bedre, og som heller ikke sier på forhånd hva de legger vekt på når de skal vurdere. Så elevene er jo bevisst, så det her, nei det – det er ikke noe som har kommet og gått sin vei igjen, nei. Nei, det her har forblitt, det er ingen tvil.»

Rektor ved Arna sier det samme, at han ikke er nødt til å overvåke og følge med at lærerne skriver planer med mål og vurderingskriterier. Han oppsummerer:

«Ja, det går av seg selv nå ja. Det gjør det ja.»

Rektor ved Borg skole er ikke fullt så overbevist om at de kollektive forventningene er sterke nok til at de følges av hele personalet:

«Forventningen er nok der, men, det er ikke alle som følger den like godt opp. Vi har et mer og mer tydelig fokus på det... Ja. For vi ser jo at... det er lurt... kollektive løsninger skal alle sammen være med på... Selv om de er uenig eller ikke, altså, det er

jo en vanlig demokratiprosess, alt det der... Men.. Vi følger det nok opp på forskjellig vis, saker og ting... og særlig hvis du er litt uenig, så involverer du deg kanskje litt mindre enn en som virkelig brenner for det, da.»

Sunnevåg og Andersen (2012) sier at i denne fasen må man ha gode rutiner for å sikre evaluering og videreføring. Har man ikke det, kan man miste fokus og utglidning vil kunne forekomme. Det vil si at de opprinnelige intensjonene i reformen blir utvannet.

Standardisering

Både Arna og Colt skoler forteller om at de har ulike standarder og rutiner som benyttes for å ivareta den nye praksisen.

Rektor ved Arna skole sier:

«Nei, vi har en egen prosedyre for elevvurdering da, for hvert trinn da. Som vi går gjennom på høsten når vi starter opp hvert år da (...) Men, jeg tror samtidig at det er godt innarbeidet, som sånn vurderingspraksis på skolen her. Det er ingen som setter en karakter og bare skriver flott under, som et skrekkeksempel da.»

Rektor på Colt skole sier:

«..., og det handler om at vi jobbet ganske intenst i vår for å få satt ned, eh... standarder for Colt skole. Det her gjør vi i forhold til de fire prinsippene: Dette skal alle gjøre, dette kan du gjøre –ja.»

«Ja, så eh, jada, vi forankrer og blir enige om. Eh, både voksenstandarder og rutiner for inspeksjon og hvordan vi skal holde på med VFL, for det har vi også utarbeidet standarder for.»

På spørsmål om de avslutta satsingen på VFL med en oppsummering av hvilke endringer de gjør, svarer rektor på Borg skole slik:

«Jah... Det... Ja. Jah. Vi har det... Og fokuset vi ble enig om det var at, som jeg sier, alt vi gjør skal fremme læring. Jeg tror ikke vi skulle gjort det sånn nå, for å si det sånn, for folk de... vi er nå med på så mye... og den der vet vi jo... men det vi endte opp med til oss, da, det var jo... helt konkret så var det særlig den der læringsmål på tavla og refleksjon ... for vurdering for læring i trinn og faggrupper. Det er vel, sånn formelt sett, det eneste som kom utav det, nedskrevet, fra ungdomsskolen sin side.»

Et indirekte tegn på at ny praksis er blitt satt i drift er at elever og foreldre krever mål og vurderingskriterier på det skolearbeidet som skal gjøres. En positiv konsekvens av arbeidet med vurderingsforskriften er at antallet klager på karakterer har gått radikalt ned, fordi elevene forstår vurderingene som er lagt til grunn.

Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) sier at i standardiseringsfasen må konkurrerende og gammel praksis være avvirket. For noen lærere kan dette være smertefullt, da det medfører fenomenet «killing my darlings,» som er utradering av gamle rutiner og maler man brukte tidligere. Den nye praksisen kan heller ikke være personavhengig, men være utbredt i hele skolen som organisasjon. Hos Nonaka og Takeuchi (1995) benevnes dette som internalisering. Den kunnskapen som har vært gjenstand for diskusjoner og eksperimentering er nå i ferd med å bli en del av den tause kunnskapen i skolen. Det er kollektive forventninger til at alle følger opp. Både Arna og Colt har flere eksempler på at den nye praksisen er satt i drift. Kulturen og normene i skolen opprettholdes med de kollektive forventningene som vi hører finnes så vel hos elever som hos lærerne selv og ledelsen.

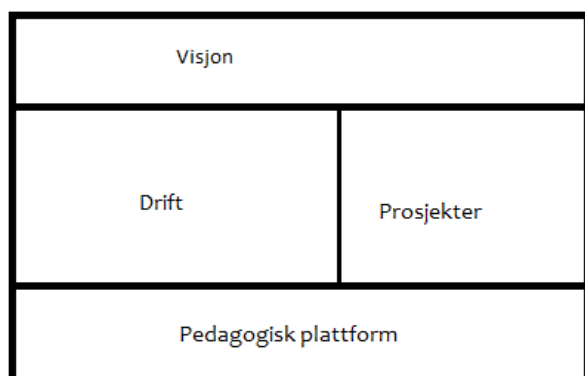
System

Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) viser til Senge (1990) sin femte disiplin, systemtenking, for å beskrive denne delen av driftsfasen. Lærerne har på dette stadiet opplevd personlig mestring i forhold til den nye praksisen, og de har etablert felles mentale modeller om hvor de vil skolen deres skal være. Kollegiet har opparbeidet seg en systemforståelse og har et metaperspektiv på de prosessene skolen har vært gjennom i utviklingsarbeidet. De forstår skolesystemet ved å se denne helheten. Alle de tre rektorene forteller om en lærerstab som i dag har kommet til disse erkjennelsene. Selv om Borg skole ikke kom dit i VFL – prosjektet, lærte de mye som de tok med seg og videreutviklet i arbeidet med LP-modellen. Lærerne vet hva som forventes av dem når nye reformer og ny praksis skal etableres. En slik moden forståelse for nødvendigheten av endringsarbeid gjør at rektorene på både Arna og Colt skoler kan melde om at lærerne gleder seg til å gå i gang med nye prosjekter. Rektorene ved Arna og Borg skoler sier at det ble lettere for lærerne når de skjønnte at «alt henger sammen», og viste med det til systemforståelsen de hadde opparbeidet seg.

Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) mener at skolene må ha et system som etterser både prosess- og resultat kvalitet dersom prosjektet skal kunne være godt etablert i *drift*.

Prosesskvaliteten vurderer arbeidet med opplæringen, mens resultat kvaliteten beskriver det en ønsker å oppnå – elevenes læringsutbytte. Skandsens modell «drift vs endring» (figur 9) viser en måte å synliggjøre sammenhengene mellom skolens pedagogiske plattform, visjon, og vektingen mellom drift og prosjekter. Endringsarbeidet skal forsterke sammenhengen mellom den pedagogiske plattformen og visjonen, påpeker Skandsen, Wærness og Lindvig (2011), men et prosjekt (som for eksempel VFL) må fortsatt ivaretas både i forhold til prosess og

resultat også i driftsfasen dersom dette skal lykkes. Av modellen presentert i figur 9 nedenfor, framkommer det at en må påregne mer arbeid med drifting enn med prosjekter.



Figur 9: Drift vs endring (Skandsen, IMTEC)

Ved Colt skole hadde de allerede vært gjennom ett prosjekt som var gått over til drift da de startet arbeidet med VFL. Rektor beskriver at lærerne nesten var misunnelige da det var ledergruppa som selv gikk inn som prosjektgruppe i VFL. Deres erfaring med prosjektarbeid gjennom LP-modellen hadde vært positiv, og de så fram til å starte med en ny satsing:

«Eh, da tenker jeg at vi fikk et verktøy, i - da vi startet med LP, og vi var jo altså i den intensive perioden med LP, var jo ferdig i 2010. Sånn at det ligger jo i bunnen her, eh ... noe som, eh ... som et godt grunnlag for videreføring tenker jeg. De er vant med å sitte og snakke med hverandre om egen praksis. De er vant med å være inne i timene til hverandre, de vant med å observere hverandre, de er vant med at jeg er – i hvert fall ikke veldig stor grad, men i hvert fall så er det ikke noe skummelt at jeg kommer opp og ser på dem. De vil ha mer av det, viser den der ståstedsanalysen som vi har tatt. Så, eh ... ja, og så er det jo samarbeid i faggrupper, det er ukentlig, samarbeid på team, samarbeid på trinn. Eh, så det er mye refleksjon over egen praksis. Og det er mye samarbeid. Ja, og de scorer seg veldig høyt på det her med, med samarbeid med hverandre.»

Personalets positive innstilling til en ny satsing indikerer at deres erfaringer med arbeidet har vært positivt. Også ved Arna skole ble overgangen fra en satsing til neste tatt godt i mot i personalet. På spørsmålet om personalet utviste den samme entusiasmen inn i ungdomstrinnsatsingen som de gjorde ved oppstart VFL, sier rektor:

«Ja, jeg ble positivt overrasket, over det. At eh...de var motiverte.»

Ved Borg skole er de også godt inne i nytt prosjekt. Rektor forteller om hvordan de systematisk jobber etter LP-modellen, og at lærerne synes det er okay. Han forteller om LP:

«Det er atskillig mer struktur, da... Fastlåst struktur. Med tid og ressursbruk. Det er en time i uka, men vi har valgt å ha to timer annen hver uke. Fellestid. Til LP. Og det er to heldager – en høst og en vår. Det er fast. Det har vi hatt. Og den forrige...siste nå ... forrige uke...Fjorten dager siden, er det. Eeh... og så har vi... Fire grupper, som sagt... Og , det er da en veileder inne, fra PPT, i hver gruppe som alternerer da. Så i løpet av fire uker så har alle hatt besøk av veilederen. Den dagen...Og de er jo ekstra skolert... i forhold til teorien, ...Nordahl og greiene der... i forhold til oss igjen. Jeg har vært rundt sånn sporadisk og sittet ved litte grann... på LP-gruppene...eeh....men jeg registrerer, når jeg snakker med...har jo... Medarbeidersamtalene særlig, da, som ...utviklingsarena. At folk nå...der også, skurra det litt i starten og ...ferdig med vurdering for læring og skal vi aldri bli ferdig...men nå..., ja nå så er det...ja, helt okay drive omkring LP-arbeidet.»

Skoleeierperspektivet

Skoleeier er ikke til stede i rektorenes fortellinger fra institusjonaliseringsfasen. Som beskrevet tidligere har de allerede begynt å initiere nye utviklingsprosjekt. Vi stiller spørsmålstegn ved om skoleeierne har kunnskap om Skandsen, Wærness og Lindvigs (2011) funn som viser at denne fasen er kritisk for endringsprosesser, ettersom de tilsynelatende er fraværende inn mot skolene i denne delen av prosessen. Det ser ut som de har fokuset på nye prosjekt.

Skolelederperspektivet

Alle de tre rektorene opplever at de nå har sluppet litt taket i satsingen. Ved Borg skole dukker VFL opp som tema gjennom arbeidet med LP-modellen og personalet får påminninger om at målet for læring skal på tavla, noe som rektor også sørger for at nyansatte får beskjed om. Arna skole går gjennom sine standarder for elevvurdering hver høst, og sørger for at planene er kjent for alle, inkludert nyansatte. Samtidig gir gjennomgangen skolen mulighet til å korrigere planene – eventuelt praksisen – dersom det i prosessen viser seg at kart og terreng ikke helt matcher. Rektor ved Arna skole forteller:

«Vi har jo felles – ja sånn elevstandard og voksenstandard. De er felles og det tar vi hver høst når vi starter opp og går gjennom, sånn at vi får sjekket ut om vi fortsatt er enige da med det her. Om hvordan vi skal opptre i klasserommet og sånn. Det går jo mye på klasseledelse og det da faktisk, men nå på en måte har vi fått dreininga over på at du skal skrive framoverveiledning da. Hva du skal jobbe med mer for å få det bedre. Eh, der har det skjedd en endring i kulturen, liksom i den vurderingskulturen da. Den er tydelig, synes jeg. Og at de, ja at det fungerer egentlig bra det altså. Så nå har vi lagt om også med utviklingssamtaler, eller foreldresamtaler. De har vi for eksempel på vårhalvåret, har vi det etter at de har fått første halvårsvurdering da, utpå januar, og så har de samtaler utpå februar.»

Ved Colt skole er ny praksis ikke bare nedskrevet som standarder for VFL, men kommer også til uttrykk i fagplaner der forslag til vurderingsform og metode er nedskrevet ved siden av kunnskapsmålene fra læreplanen. Verken ved Arna eller Colt skoler anser rektorene at de trenger å overvåke eller kontrollere at lærerne følger opp ny praksis. I den grad det er behov for oppfølging av ansatte i forhold til ny praksis, ivaretas dette av selvjustis; kollektive forventninger om etterlevelse av vurderingsforskriften. Colt skole har egen gjennomgang av prosedyrer og rutiner for nyansatte. Alle rektorene forteller om bevissthet og prosedyrer for å ivareta nyansatte, blant annet gjennom å sosialisere dem inn i vurderingskulturen. Huberman og Miles (1984) fant at varig endring kunne spores når ny praksis var nedfelt i prosedyrer og læreplaner, forstått og akseptert av alle i organisasjonen. Kommer skolen til dette stadiet tyder det på en kollektiv- og samarbeidsorientert kultur (Sunnevåg & Andersen, 2012). Arna og Colt skoler har tydelige tegn på at de har lyktes med å få satt ny praksis i drift ved hjelp av kollektiv- og utviklingsorienterte kulturer.

Lærerperspektivet

Rektorene ved Borg og Colt skoler forteller om lærere som stiller spørsmål ved innføring av utviklingsprosjekter:

«Hva er vitsen med dette?» eller «Hva er det som er så nytt i det her da? Det har jeg gjort bestandig jeg...»

Alle de tre rektorene forteller om en eller to lærere som ikke helt følger opp etter intensjonen i vurderingsforskriften, selv etter så lang tid, men disse utgjør ikke noe stort problem, mener de. Rektor er kjent med hvem dette er gjennom tilbakemelding fra elever, lærere eller egen oppfatning. Ingen har opplevd direkte sabotasje, selv om det på Borg skole var vanskelig å få alle lærerne til å følge opp satsingen, noe rektor da måtte sette fokus på.

Det er ulikt hvordan de følger opp lærere som trenger støtte eller ikke innfrir. Rektor ved Colt skole sier direkte at han synes det er vanskelig da disse lærerne ikke alltid er mottakelig for veiledning, men velger å plassere dem der de gjør minst «skade.» Rektor ved Borg skole sier han har et par lærere han må korrigere mer enn andre. Men alle tre forteller at det er en god ånd og «drive» i resten av kollegiet, slik at alle tre ønsker å bruke energi og oppmerksomheten sin på de lærerne som står på, og som ønsker å utvikle seg og skolen.

Alle rektorene er oppmerksomme på hvordan de verdirasjonelle holdningene og forventningene fra kollegaer, elever og foreldre, nå i ettertid, ofte er med på å korrigere de lærerne som ikke innfrir (Dahle, Gilje, & Lillejord, 2011). På denne måten slipper rektor å

overvåke eller gjøre aktive grep for å korrigere hver gang. Ofte vil de verdibaserte holdningene og normene ved skolen være mer effektive korrigeringer enn rektors.

Rektorene forteller med entusiasme og varme om VFL nå i ettertid, selv om det sikkert også har vært krevende tider. Det virker som om lærerne deler denne entusiasmen. Rektor ved Arna skole sier:

«Men, på mange måter var vi veldig godt fornøyd med VFL, og det var lærere som hadde jobbet i 40 år som sa at det her er det beste jeg har vært med på av utviklingsarbeid noen gang, og endelig kommer det noe som vi har fokus i flere år. Ikke bare et sånt halvårsopplegg, og et stort kurs borte i kulturhuset og så skli tilbake igjen...»

Denne læreren snakker om det å virkelig sette ny praksis ut i drift, og ha evnen til å «kill my darlings.»

Rektor ved Colt skole forteller om permanente tegn på endring i lærernes praksis:

«Ja, altså vi har jo utviklet standarder for VFL som skal gjelde for alle sammen. Og så tenker jeg det at, at eh – i de her årsplanene våre, fagplanene våre så ligger det jo, - det er ei kolonne for målene som står i kunnskapsløftet, og så er det operasjonaliseringen av dem, også er det da forslag på vurderingsform og metode, som da ligger. Og så er det da sagt at alle sammen skal innoen alt sammen, men at de har en viss valgfrihet innenfor det her da. Så det har jo kommet som et resultat av at vi har satset på VFL. Det er jo ingen tvil om.»

Rektor ved Borg skole sier:

«Det er det der at vurderingsarbeidet har fått en helt annen status, da...Og... når du går inn til hver time, da, så skal vurdering være med... for læring....»

Dale, Gilje og Lillejord (2011) sier at når ny praksis er satt i drift, ligger en felles forståelse til grunn. Kompetansehevingen og den sosiale integrasjonen har da vært vellykket. Huberman og Miles (1984) peker på at det på dette stadiet råder en viss harmoni mellom ledelsen og personalet. Skal tilstanden opprettholdes er det viktig at nye lærere tar del i kulturen og praksisen. De tre rektorene opplever at skolene deres har et positivt arbeidsmiljø og godt omdømme, slik at de er attraktive for jobbsøkere.

Alle skolene hadde rutiner for å ta i mot nytilsatte lærere. Det er avgjørende for å sosialisere nye inn i skolens kultur. Rektor ved Arna skole forteller om noe av det han vektlegger i samtalene med nyansatte:

«Og så det å hele tiden holde trykket oppe på det her at de må, eh....at vurderingskriteriene må være klare da, og likeens det her med ser vi på, prater litt om hvordan de skriver arbeidsplan og sånn da. At de har med målene der, og at det er kjent for elevene ikke sant? At de vet hvor de kan finne det og liksom(...)»

Rektor ved Colt skole sier følgende om hvordan han tar i mot nye lærere:

«Jeg har møte med nytilsatte før skolestart, en halv dag. Og da handler det om ren informasjon. Eh, for at de skal få et lite forsprang. Men, normalt så er de litt påkoblet, når vi har de her studiedagene. Og så følges de opp av sosiallærer og sosialpedagogisk rådgiver. Så følger jeg dem opp med enkeltsamtaler og med samtaler dem sammen. Eh, og så er de jo deltakere selvfølgelig på trinn og i arbeidslag, sånn som vanlig. Så det er ikke noe mer ut over det da, kan du si. Jo, vi har mentor på dem.»

Rektor ved Borg skole har også faste rutiner for å ta i mot de nye, og forteller:

«Der også har vi blitt mye flinkere...vil jeg si. Den formelle siden av det er at de nye har møte med meg og vi går gjennom skolen og teknisk informasjon og hms og hele hopprennet der...og så har du den personalsida da, og da...hva skal jeg si da. Vi er flinke, og sånn og sånn, og da er det mye lettere å være imøtekommende også. Ja, og så har vi... er det tredje året nå, fjerde året...vi tar imot studenter! Og at vi har rekruttert i fra dem, rett og slett. Vi kan jo håndplukke dem sant, det er jo genialt den veiledergreia som kom i fjor har vi jo starta med, da. Nye lærere får en mentor i kollegiet.»

Sunnevåg og Andersen (2012) sier at alle lærere må sosialiseres inn gjennom forpliktende avtaler, fulgt av støtte og veiledning. Dette vil gjelde nyansatte som trenger å utvikle «riktig» forståelse for skolens praksis. For å sikre varig endring må man ha rutiner på å ta i mot nye som ikke kjenner skolens verdier og holdninger. Alle informantene forteller om rutiner på å ta i mot nyansatte. Først får nye lærere et formelt møte med rektor, deretter knyttes de til enten en mentor eller et lærerteam hvor den uformelle sosialiseringen foregår.

4.4. Hovedfunn: Hva handler alt dette om?

Vi har valgt å bruke vår egendefinerte analysemodell som er utviklet med utgangspunkt i Skandsen, Wærness og Lindvigs (2011) modell *Endringsprosessen*. Dette ga oss en god oversikt over hva som hadde skjedd på skolene i de ulike fasene av satsingen.

Gjennomgangen av prosjektarbeidet på et såpass detaljert nivå mener vi gir verdifull informasjon om hva som skal til for at et utviklingsarbeid faktisk fører til endring. Vår studie viser i sin helhet hvordan «ledelse av utviklingsarbeid kan bidra til lærende skoler», som også ble utviklet som det sentrale aspekt eller kjernekategori i den selektive kodingsfasen (Strauss & Corbin, 1998). Etter utallige runder med bearbeiding av data og det som innimellom har

fortonet seg som en karusell av en hermeneutisk spiral, er det likevel noen punkter vi ønsker å trekke fram som særlig interessante etter analyse og tolkingsarbeidet:

- Alle rektorene nevner det å holde fokus og trykket oppe som en av sine sentrale oppgaver i arbeidet med skoleutvikling, og sier at utviklingsarbeidet må komme elevene til gode. Ved Arna og Borg skoler presiserer rektorene at kompetansehevingen må ha nytteverdi og gi mening for lærerne. Ved Colt skole er motivasjonen for utviklingsarbeid høy, og det stilles i liten grad spørsmål til hensikten med nye prosjekter.
- Rektorene forteller alle om strukturell tilrettelegging for best mulig deling og samarbeid mellom lærerne, og at kulturen ved skolen er viktig i utviklingsarbeid. Å sette sammen de riktige menneskene i lærer- og lederteam er med på å fremme en utviklingsorientert kultur, ifølge disse tre. I tillegg tilstreber de samarbeid på tvers av de faste teamene. Samarbeid med eksterne kompetansemiljø nevnes som en av rektors oppgaver i utviklingsarbeid. De forteller om ulike vedtatte standarder, som skal kvalitetssikre arbeidet ved skolen. Ved Colt og Arna skoler hadde de til og med egne standarder for VFL. Nå, i institusjonaliseringen av VFL, har de distribuert mye av ledelsesansvaret til sine mellomledere.
- Det kan være krevende å drive utviklingsarbeid alene. Rektorene nevner skoleeier, UH-sektoren og ildsjeler blant lærerne som mulige støttespillere. Alle tre forteller at skoleeiers representant ikke har vært med på å holde liv i VFL ut over selve oppstarten. Skoleeier får raskt fokus på nye prosjekt. Rektorene ved Arna og Colt skoler sier de kunne ha ønsket seg mer støtte fra skoleeier også i senere faser. Rektoren ved Borg skole sier at de i kommunens rektorgruppe har tatt opp VFL innimellom, men ikke skoleeier. Det har vært på rektors eget initiativ at VFL-prosjektet har blitt videreført etter oppstartsfasen.
- Bidraget fra kompetansemiljøene i UH-sektoren, som støttet skolene i den første tiden av VFL-satsingen, har rektorene opplevd ulikt. Borg skole fikk ikke etablert et godt samarbeid med sin tilbyder av kompetanse, og måtte selv ta over driften av utviklingsarbeidet før de opplevde reelt engasjement og involvering. Rektor ved Colt skole sier at de ikke var så avhengige av UH-sektoren. Rektor og ledergruppa tok mye av regien selv med å forankre, holde fokus, strukturere tid og organisering, samt sørge

for god spredning over tid. Ved Arna forteller rektor at de brukte UH-tilbyderen til gjennomgang av relevant teori, som kunne knyttes til ny praksis. UH-ansatte hjalp dem også med å danne nettverk med andre skoler. Ingen av de tre rektorene nevnte et samarbeid med UH-tilbyderne ut over den tildelte tiden på 1,5 år.

- Ved alle skolene var enkeltlærere med som pådrivere for utviklingsarbeidet. Ved Arna og Borg skoler ble disse brukt taktisk for å få økt engasjement og utbredelse, mens de på Colt skole ikke hadde behov for å finne slike enkeltpersoner. Rektoren ved Arna skole nevnte at om disse ildsjelene skulle oppnå og få flere med seg, måtte de ha tillit og anerkjennelse fra personalgruppa. Rektorene ved Arna og Borg skoler forteller videre at noen av pådriverne er tatt inn i ledelsen.
- Colt skole har mange pådrivere blant lærerne, og jevnt over mange som er motiverte for utviklingsarbeid. Ved oppstarten av VFL var til og med noen lærere misunnelige fordi det var ledergruppa som fikk være spydspissene. Det var flere som kunne tenkt seg den rollen, forteller rektor. Dette ble i ettertid løst ved at andre slapp til for å representere skolen i eksterne nettverk. Et par av lærerne deres ble så dyktige at de ble brukt som foredragsholdere i senere puljer i VFL. Rektor ved Borg skole forteller at de nå i LP-satsingen etter VFL har en dyktig lærer som har avsatt tid til å delta i kollegaenes undervisning, for å støtte dem i utprøving av ny praksis.

4.5. Oppsummering av kapittel 4

I dette kapittelet har vi presentert skolene, beskrevet betydningen av distribuert ledelse og kulturutviklingen ved skolene. Vi har analysert empirien ved hjelp av vår egendefinerte analysemodell som er utviklet med utgangspunkt i Skandsen, Wærnes og Lindvig (2011) sin modell *Endringsprosessen*, gjennom fasene *definering*, *utprøving*, *evaluering* og *drift*. Under hver fase har vi i tillegg fokusert på skoleeier-, skoleleder- og lærerperspektivet slik rektorene beskriver disse. Til sist oppsummerte vi det rektorene formidlet som det viktigste i sin ledelse i lærende skoler.

I kapittel 5 vil vi svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen, før vi tar en kritisk gjennomgang av eget arbeid og til slutt retter blikket framover.

KAPITTEL 5: SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL, PROBLEMSTILLING OG KONKLUSJON

De åtte forskningsspørsmålene er inndelt i underkategoriene *organisasjonsutvikling*, *ledelsesperspektivet* og *lærernes læring*. Disse kategoriene utgjør også hovedkategoriene i studien. Vi velger å følge samme struktur når vi svarer på forskningsspørsmålene.

5.1. Organisasjonsutvikling

Det *første* forskningsspørsmålet vi stilte oss var hvordan satsingen har blitt ivaretatt av rektor i tiden etter at UH-sektoren trakk seg ut. Funnene viser at rektor spiller en avgjørende og bærende rolle gjennom hele satsingen. Han blir ikke satt på sidelinjen selv om UH-sektoren kommer inn. UH skal bistå rektor og personalet og ikke ta over ansvaret. Ikke minst ser vi at tiden *før* satsingen starter kan være kritisk. Perioden før UH kommer inn for fullt er avgjørende ifølge våre funn. Om denne fasen, initieringsfasen, strekker seg over et år og utnyttes bevisst, sikrer den tung forankring i hele personalet. To av informantene forteller om en slik initieringsfase, mens den tredje skolen og rektoren ikke var moden ved oppstart. Det førte til at de brukte det første året med UHs støtte til å initiere satsningen. Da UH trakk seg ut etter 1,5 år hadde rektor og skolen «plukket i stykker» og forstått intensjonen og var klar til å starte, men da sto skoleeier klar med oppstart av LP-modellen.

Vårt *andre* forskningsspørsmål etterspør i hvilken grad organisasjonen har endret seg i kjølvannet av satsingen. Alle rektorene forteller om en vurderingskultur som har endret seg mye. I dag er det for eksempel utenkelig å skrive en karakter nederst på prøvearket fulgt av kommentaren «bra», eller skylde på elevene når resultatene er dårlige. I tillegg opplever vi at satsingen har gjort skolene til lærende organisasjoner. Colt skole var allerede en lærende skole ved inngangen til satsingen på VFL. Arna skole var åpen og klar for utvikling, der hadde det foregått en bevisst prosess for å bedre organisasjonskulturen. Rektor fortalte at han vikarierte ved skolen da han var student, og da han kom tilbake etter noen år, hadde det skjedd store endringer i kulturen. Synlige tegn da han kom tilbake var vegger som hadde blitt flyttet og betydelig utskifting i personalet. Borg skole ville kommet lenger med vurderingskulturen om de hadde fått bedre vilkår fra skoleeier. Skolen forstår intensjonen med vurderingsforskriften, men er ikke kommet så langt som de to andre skolene som har prosedyrer og standarder som ivaretar alle sider ved forskriften. Bonusen med VFL var kunnskap om utviklingsarbeid. Den tok de med seg inn i implementeringen av LP-modellen, som tilsynelatende har blitt godt innarbeidet ved skolen.

Vårt *tredje* spørsmål var på hvilken måte nyansatte ble inkludert i satsingen. Alle rektorene har rutiner på å ta imot og inkludere nyansatte. Formelt har rektor oppstartsamtaler med de nye og følger i varierende grad opp i tiden etterpå. Her er ledelse distribuert til teamene hvor den viktige uformelle sosialiseringen foregår. Informantene forteller at de er nøye på hvordan de «møblerer» og setter sammen lærerteamene. De oppgir to grunner til dette; for det første legger det til rette for utvikling i skolen, og for det andre sosialiseres nyansatte inn i de riktige verdirasjonelle holdningene.

I det *fjerde* forskningsspørsmålet ville vi vite om rektor hadde noen tanker rundt fenomenet *fabrikkering*. Alle informantene sier at de kjenner en slik måte å forholde seg til nye planer og reformer på. Vi minner om Dale, Gilje og Lillejord (2011) sin omtale av fabrikkering der aktørene i skolesektoren omtolker reformen i sitt eget bilde. I hovedsak fortsetter den praksis de utførte tidligere, men de har tilegnet seg en del av begrepene som følger med den nye reformen, slik at de fremstår som endret. Hos noen vil dette være et selvbedrag, men hos andre kan det være en mer bevisst måte å omgå krevende endringsprosesser. Ved Colt og Arna skoler er ikke fabrikkering noe problem. Selv om skolene har en eller to lærere som ikke helt etterlever skolens uttalte politikk, har rektor en strategi på hvordan han håndterer dem det gjelder. De forteller om kvalitetssystem som sikrer at vurderingsforskriften følges. Rektor ved Borg skole sier at fabrikkering helt sikkert kan forekomme hos dem. Sammenlignet med de to andre skolene og føringene i vurderingsforskriften, er Borg skole kommet kortest. Deres implementering av VFL ble dessuten avbrutt ved at skoleeier hadde bestemt at de skulle i gang med LP-modellen. Rektor forteller at de skal ha tydelige mål på tavla og de er ikke gode nok på elevmedvirkning, men ut over dette fremstår det noe uklart for oss i hvilken grad de etterlever vurderingsforskriften. Gjennom analysene stiller vi oss av den grunn spørsmål om Borg skole kanskje ubevisst kan drive med fabrikkering.

5.2. Ledelsesperspektivet

Det *femte* forskningsspørsmålet spør om hva som har vært rektors viktigste lederoppgaver i forbindelse med satsingen VFL. Rektor ved Arna skole sier at han anser det å holde fokus på utviklingsarbeidet som sin viktigste lederoppgave. Ved Colt skole sier rektor at hans viktigste oppgave i utviklingsarbeidet er å gjenta og gjenta til det kjedsommelige. Rektor ved Borg skole sier det å holde fokus på elevenes læring er hans mantra. Alle rektorene anser det å holde stø kurs og løfte fram det de har fokus på, som sine viktigste lederoppgaver i forbindelse med satsinger som VFL.

I det *sjette* forskningsspørsmålet ville vi vite på hvilken måte rektor har arbeidet for at utviklingsarbeidet skal resultere i endret undervisning og økt læring for elevene. Alle informantene har rutiner på å bruke tall, statistikk og resultat fra undersøkelser til å erkjenne behov for utvikling. Med denne dokumentasjonen på skolens ståsted har de et solid argument for å ta lærerne med på endringer som kan gi forbedrede elevresultat.

5.3. Lærernes læring

Under det *sjunde* og *åttende* forskningsspørsmålet søkte vi svar på hvordan læringskulturen blant lærerne ved skolen var, om kulturen har endret seg gjennom prosjektet og i så fall hvordan utviklingen har vært. Ved både Arna og Colt skoler var kulturen ved skolene åpne og modne for utvikling da VFL ble lansert. De fremstår begge som lærende organisasjoner hvor dobbelkretslæring og evnen til å stille kritiske spørsmål til egen praksis i dag er fremtredende trekk. Informantene forteller om lærere som på eget initiativ tar tak og drar i gang på nytt etter at elevundersøkelsen viser lav skår på elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Det viser at ledelsen i høy grad er distribuert. Ved Colt skole er det en innarbeidet praksis at lærerne kontinuerlig reviderer fagplanene uten at rektor må sette det på dagsordenen.

De sier begge at det som har endret seg som følge av VFL satsingen er vurderingskulturen. Ved Borg skole forteller rektor at lærerne gjennom prosjektet tilegnet seg en delingskultur. Samarbeidet og klimaet mellom lærerne utviklet seg i positiv retning og skolen oppleves i dag som en populær arbeidsplass. Rektor verdsetter ulikheter og legger dette til grunn når han setter sammen team, noe som bidrar til kreative spenninger og fører til utvikling mellom lærerne.

5.4. Svar på problemstillingen og konklusjon

I problemstillingen ligger en antakelse om at det har skjedd en endring etter at VFL-satsingen ble avsluttet, ved at vi spør hvordan rektor kan «sikre varig endring». Den antakelsen kom vi til etter å ha lest blant annet Dahle, Gilje og Lillejord (2011) sin bok om gjennomføring av utdanningsreformer hvor forskning viser at satsingen på VFL medførte endringer. I tillegg til teorien hadde vi selv hørt om skoler som hadde gjort seg positive erfaringer etter deltaking i satsingen. Vi hadde også «hørt» at den ene skolen i utvalget hadde kommet langt med ny vurderingskultur, slik at det påvirket nok noe vårt valg av informanter. På denne måten var vi

selvfølgelig spent på om den ville skille seg ut i forhold til de to andre. Den ble en av *to* skoler som kom godt ut, viste det seg.

Etter å ha besvart de åtte forskningsspørsmålene kan vi oppsummere og svare på selve problemstillingen:

Hvordan følger rektorer opp satsinger som Vurdering For Læring for å sikre varig endring?

Vi fant at det er rektor som må styre og ha regi på *hele utviklingsprosjektet*, selv om han bør ha flere støttespillere. UH-sektoren er én mulig støttespiller. Rektorenes rolle er avgjørende gjennom hele implementeringen og ikke bare etter at UH har trukket seg ut. Ikke minst er det viktig hva rektorene gjør året *før* UH kommer inn som bidragsytere. De av informantene som har hatt størst utbytte og lyktes med deltakelsen i VFL brukte et år i forveien på å forankre satsingen, og da jobbet de mye med selve vurderingsforskriften. De forteller om god vurderingspraksis, slik den beskrives i teorien - og har grunnskolepoeng som ligger over landsgjennomsnittet.

I tillegg ser vi at støtten til rektor kan utgjøre en forskjell. Vi anser skoleeier som en annen mulig støttespiller. Empirien indikerer at det er variasjon i skoleeierens kompetanse på skoleutvikling. Uten nødvendig kunnskap om endringsarbeid i skolen vil ikke skoleeier kunne fungere som en slik støtte. Er ikke rektor eller tiden moden, bør skoleeier avvente store satsinger til skolen har nok ressurser, kunnskap og kapasitet til å starte opp omfattende utviklingsarbeid som VFL. Forskningen tyder også på at skoleeier ikke er oppmerksom på hvor krevende den siste fasen av endringsarbeidet er, der prosjektene skal inn som en del av skolens drift. Ingen av skolene opplevde støtte i denne fasen – her er skoleeier på vei inn i nye prosjekter – på tross av at det er dette arbeidet som avgjør om de ønskede endringer blir etablert i organisasjonen og målet med utviklingsarbeidet blir nådd.

Til tross for at utvalget er lite antar vi at rektorer med skolelederutdanning har bedre grep om utviklingsarbeid ved egen skole, enn de uten formell kompetanse. Vi antar også at en rektor med solid lederkompetanse, ville kunne benyttet nettopp et utviklingsprosjekt til å *samle* et fragmentert eller nytt kollegium om en *vi-kultur*.

Alle informantene sammenlignet VFL med andre store satsinger de har vært eller er en del av. Både LP-modellen og UIU oppleves av to av informantene til å være bedre og tydeligere oppbygd enn VFL, mens den rektoren med skolelederutdanning sier at om personalet er modent for utvikling, spiller det ingen rolle hvilken metode man velger. Til dette er det å

tilføye at LP-modellen tilbyr støtte fra kompetansemiljøet i tre år, mens VFL har i de siste puljene utvidet støtten til å vare i to år. UIU tilbyr støtte fra UH i 1,5 år, men har styrket oppfølgingen ved å ha utviklingsveiledere som kan bistå helt til 2017. Slik synes det som om det etter hvert er blitt bred enighet om at støtten til rektor og skolene blir skjør om den avsluttes etter bare 1,5 år. Utdanningsdirektoratet har i mange år investert enorme summer på nasjonale utviklingsprosjekt. Skal satsingene lykkes ser det ut til at støtten til rektor og skolene bør være til stede både i tiden før- og etter det halvannet året UH tradisjonelt har vært inne, i for eksempel VFL.

Funnene viser at rektorene som har lyktes med satsinger som VFL holder fokus på satsingen i flere år etter at UH-sektoren avsluttet sitt arbeid. Det var også vesentlig at de startet forankringen året før UH startet opp sitt arbeid. I tillegg kan rektor være avhengig av støttespillere for å sikre varig endring. Hvem støttespillerne er, er kanskje ikke det avgjørende (NOU 2015:2, «Å høre til,» peker blant annet på muligheten av at PP-tjenesten kan ha en rolle i å bistå skoleeierne og skolelederne med kompetanse- og organisasjonsutvikling) - men blir tidsrommet for kort kan det bety tapte millioninvesteringer og ikke minst tapt læring for mange barn og unge.

5.4. Kritiske refleksjoner rundt egen forskningsprosess

Selv om vi famlet og kavet mye i den aksiale kodingsfasen og arbeidet med oppgaven naturlig nok har vært tidkrevende, har vi erfart prosessen som positiv. Kritik og selvransakelse er essensielt i et godt forskningsprosjekt, og vi gjør nå en gjennomgang av eget arbeid.

Fokuset vi valgte innen skoleledelse var institusjonalisering av VFL, og vi ville søke i et langt tidsperspektiv. Gjennom tidene har norske skoler deltatt i utallige utviklingsprosjekt, slik at vi nok kunne valgt andre utviklingsprosjekt som er enda eldre enn det vi gjorde. Dette diskuterte vi, men - tiden går fort i skolen. Alle rektorene ga uttrykk for at de syntes det var lenge siden 2010 og oppstarten av prosjektet og de husket ikke alle detaljer lenger. I tillegg har det vært en del «turnover» av rektorer på flere skoler, slik at det kunne vært vanskelig å finne flere rektorer innen en viss geografisk avstand. Vi er begge i full jobb og hadde begrensede muligheter til å reise langt. Det var også viktig for oss å forske på en stor nasjonal satsing med mange deltakere og solid forankring.

Det eksisterer enorme mengder med ledelseslitteratur. Vi har lest noe selv og fått mange tips om enda mer, og det var vanskelig å gjøre et utvalg. Heldigvis viste både problemstillingen og forskningsspørsmålene tydelig retning, og etter å ha gjennomført analysene gikk det greit å ta

noen valg. Vi innser likevel at det nok finnes teori som ville egnet seg vel så godt som den vi valgte.

Veilederen vår formanet oss tidlig om at vi måtte lese noen originale kilder og ikke bare henvise til aktuelle bøker eller oversatte utgaver. Boka vi virkelig har gått i dybden på er Huberman og Miles sin bok fra 1984: *Innovation up close: how school improvement works*. Helt tilfeldig kom vi over deres modell, og innså raskt at denne ville være sentral for oss. Boka og forskningsfunnene er over 30 år gamle og er gjort i amerikanske skoler, slik at materialet både er gammelt og lite sammenlignbart med norske forhold. Til tross for dette fant vi studiene banebrytende og på mange vesentlige punkt har de fortsatt gyldighet. Huberman og Miles sin modell får ikke frem den reelle kompleksiteten, men visualiserer godt det lineære løpet som en skole må igjennom for å få innarbeidet ny praksis. Skandsen, Wærness og Lindvig (2011), samt Fullan (2005 i Sunnevåg og Andersen, 2012) viser også til denne modellen. I annen og nyere litteratur listes det ofte opp tegn på vellykket implementering. Huberman og Miles fant derimot mange som gjorde mislykkede implementeringsforsøk og beskriver disse utfyllende, noe som har vært til god hjelp da vi diskuterte vår empiri.

Senges (1990) teori om lærende organisasjoner er i likhet med Huberman og Miles (1984) gammel. Den er heller ikke tiltenkt skolen, men skal kunne tilpasses enhver organisasjon. I årenes løp er det utviklet utallige teorier om organisasjonsutvikling som kunne ha vært gode alternativ. Vi mener Senges modell fortsatt står støtt fordi den evner å skille komplekse, sammenvevde prosesser, og han behandler dem hver for seg på en lettfattelig måte. I likhet med mange andre foretrekker vi å bruke hans modell, fordi den har stor legitimitet. Tillers bidrag fra 2006 er kanskje også gått ut på dato, men han var en av de første til å beskrive aksjonslæring i norsk litteratur. Aksjonslæring og skolebasert kompetanseheving utgjør større effekt på elevenes læring enn individuell kompetanseheving av lærere (Kunnskapsdepartementet 2014, 2015). I tillegg er det fornøylig å vise til hans harde kritikk av blant annet de nasjonale prøvene, noe han slettes ikke var alene om på den tiden. I dag er det atskillig større aksept for måleindikatorer i skolen, som kan bidra til evaluering og utvikling.

Ertsås og Irgens (2012) sin modell som viser lærernes kunnskapsutvikling gjennom teoretisering, kan være abstrakt og kanskje vanskelig å få tak på. Vi valgte uansett å ta den med, fordi den evner godt å vise hvordan læreren kan komme seg ut av «erfaringstyranniet.»

Av den litteraturen vi hadde kjennskap til var det ingen andre som visualiserte dette fenomenet på en bedre måte.

I den aksiale kodingsfasen kunne vi sikkert ha valgt andre og mer hensiktsmessige kategorier og strukturer. Som tidligere utførlig beskrevet; diskuterte og prøvde vi mye frem og tilbake før vi valgte å støtte oss til Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) sin modell *Endringsprosessen*. Modellen har vært nyttig, og den har fått stor plass i studien. Selv om vi har omfavnet den, ble den for grunn med tanke på kultur- og ledelsesdimensjonene, slik at vi tok et kreativt grep og utvidet figuren. Dette valget vil kanskje fortone seg som dristig eller uheldig, men for oss fremsto det som redningen for å finne struktur i eget materiale.

Når man er to som skriver sammen er det også verdt å vurdere hvordan samarbeidet og samskrivingen har fungert. Dette kunne vært gjort på utallige måter, - og for vår del ble veien i stor grad til mens vi gikk, eller skrev. Vi har begge vært involvert i alle deler av skrivingen, og dokumentene har fartet fram og tilbake på e-post. I teoridelen har vi til en viss grad konsentrert oss om hver våre deler, både av praktiske grunner og ut fra interesser, men ellers er oppgaven i høy grad et resultat av samskriving. Noe av forsknings- og skrivearbeidet tar lenger tid enn annet, livet (og jobben) utenom masteroppgaven har okkupert oss ulikt i ulike perioder, og vi har ulike preferanser i forhold til hvordan vi tilnærmer oss studiene og skrivingen. Vi har langt fra sittet sammen og skrevet hver en setning, men vi har begge bearbeidet – og står sammen bak – alt innhold.

I tittelen på oppgaven hadde vi lyst til å bruke et, av flere gode, *in-vivou*trykk som informantene brukte. Vi mente det var riktig å velge et utsagn som dekket essensen i empirien. Valget av *- hold fast og hold fast og gjenta til du spyr* kan virke frastøtende. Veilederen vår kommenterte at det var ulekkert og lurte på om vi virkelig skulle bruke den. Vi har gjennomdiskutert emnet og synes det rommer mye av den følelsen og opplevelsen rektor formidler. I tillegg til varme og entusiasme forteller de også om langvarig og systematisk ledelse - med gjentakelser som grenser til det kjedsommelige - om man skal lykkes i utviklingsprosjekt. Vi har forståelse for at tittelen kan fremstå lite akademisk og ekkel, men for oss er den både spontan og svært dekkende.

Et siste selvkritisk blikk må vi rette mot egen subjektivitet. Vi fikk begge til tider erfare at man er seg selv nærmest, og at det er lett å gå i fella av egne erfaringer og preferanser. Spesielt kom dette frem da vi skulle prøve å fange og forstå informantenes historier. Gjennom årene med studier i skoleledelse har vi lagt til oss mye av det profesjonelle språkets

spesialbegreper. Det medførte at vi i første omgang tilegnet den informanten med skolelederutdannelse stor legitimitet, fordi han delte dette språkfelleskapet med oss, på bekostning av de to andre. Det er to hovedgrunner til at vi fikk tatt et oppgjør med denne villfarelsen. Det ene er at vi er blitt to kritiske venner som utfordrer hverandre til ikke å ta ting for gitt. Den andre årsaken er at vi har brukt lang tid på analysene. Refleksjon og ettertenksomhet er tidkrevende prosesser. Vi tok oss god tid til å diskutere scenarier og hypoteser som kunne styre våre antakelser og holdninger. Et annet eksempel er fra analysene, da vi ut fra vårt ståsted og kunnskap var uenige i informantenes valg og handlinger. Dette brukte vi mye tid på å forstå. Vi ble nødt til å sette oss i rektorens ståsted og diskutere omstendighetene rundt deres handlinger flere ganger. I dag mener vi å ha kommet til denne forståelsen, som er essensiell i en fenomenologisk studie.

5.5. Avslutning

Det siste året har vært en reise i akademia og skoleledelse. Vi har lært mye om både nasjonale og internasjonale skoletrender, og ikke minst hvordan vi kan navigere skolen mot en kompleks horisont i rask endring. Vi dro ut på reisen med noen spørsmål vi ville ha svar på. Når vi nå er i ferd med å avslutte, ser vi at det underveis har dukket opp nye problemstillinger, som det ville vært interessant å forfølge i kjølvannet av studien.

For det første; Hvordan er skoleeiers forståelse og rolle i store utviklingsprosjekter? I hvilken grad legger de til rette for, og støtter skolene og rektor? Kan skoleeiers inngripen også være til hinder for at skolene oppnår varig endring av sitt utviklingsarbeid? Kan det være behov for økt skolering av administrativt skoleeiernivå? I «*På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen,*» Stortingsmelding 20, (Kunnskapsdepartementet, 2013) og i «*Lærerløftet*» (s. 30-31) (Kunnskapsdepartementet, 2014) fremheves skoleeiers rolle og det aktive skoleeierskapet. Vellykket implementering tar tid og trenger mye støtte. Vi anser skoleeier som en sentral støttespiller for skolelederen som skal drifte prosjektene i det daglige. I denne sammenheng kunne det også vært spennende å forske videre på hvilke utenforliggende forhold som bør sikres av skoleeier dersom rektor skal ha mulighet til gjennomføre store utviklingsprosjekt og sikre varig endring.

Et annet spørsmål som dukker opp er i hvilken grad de videregående skolene har tatt inn over seg vurderingsforskriften, nå seks år etter at den trådte i kraft? Det er tegn som tyder på at de henger etter grunnskolene. Kan det ha sammenheng med en svakere kollektiv læringskultur? Kan økt kollektiv kapasitet forhindre frafallsproblematikken i den videregående opplæringen?

Selv om utvalget av informanter var lite og av den grunn umulig å trekke generelle og allmenngyldige konklusjoner ut av, er det naturlig å se til evalueringsrapporter som omhandler beslektet tematikk. I de to FIVIS-delrapportene om vurdering i skolen (Sandvik, Engvik, Fjørtoft, Langseth, Aaslid, Mordal, Bruland, 2012; Sandvik & Buland, 2013) finner de at det er store forskjeller mellom skolene når det gjelder lærernes kompetanse og kunnskap om vurdering og vurderingsforskriften. Det viser seg imidlertid at lærere som har deltatt i VFL-satsingen sier at forskriftens føringer har bidratt til å endre deres praksis. Videre kom det frem at skoleleders rolle er sentral for å skape tolkningsfellesskap i kollegiet, og at rektorer som har deltatt i satsingen har en mer presis og oppdatert forståelse av begrep i forskriften, og de hadde brukt mye tid til å forankre denne i kollegiet. Skoler som hadde deltatt i satsingen på VFL hadde kommet lengre enn de som ikke hadde vært med. Det kom også frem at skoler med svak kultur for skolebasert kompetanseutvikling hadde en mer «tradisjonell» vurderingspraksis.

I rapporten «En gavepakke til ungdomstrinnet?» (Postholm m.fl., 2013), som er en studie av piloten av UIU, fant de at skoler som allerede hadde erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling dro mest nytte av prosjektet og opplevde piloten som et verdifullt tilskudd for å oppfylle intensjonene i Meld. St. 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, (Kunnskapsdepartementet, 2012). Et hovedfunn var at skoleleders kompetanse ofte avgjorde om utviklingsarbeidet lyktes. I tillegg var det viktig om kompetansemiljøets kompetanse var god nok, noe den ikke alltid var. Det ble også konkludert med at det fortsatt er stort behov for ytterligere styrking av den skolebaserte kompetanseutviklingen om skolene skal oppnå sine mål.

Avslutningsvis kan vi med litt beskjeden tilfredshet konstatere at konklusjonene fra både Fivis-rapportene og «En gavepakke til ungdomstrinnet?» sammenfaller og forsterker dermed funnene i vår studie. Ut over dette fant vi at satsinger som lykkes best bruker et år på å forankre og gjøre lærerkollegiet, og noen ganger kanskje også rektor, moden for utviklingsarbeidet. Rektor trenger støttespillere, selv om han er den som må drifte og ha hovedansvaret for hele endringsprosessen. Vi fant at skoleeier ofte er den som initierer nye prosjekt. Med utgangspunkt i studien så vi at skoleeier også må ha kompetanse på skoleutvikling og bør støtte rektor gjennom alle fasene i utviklingsarbeidet, ikke bare i oppstarten, som ser ut til å være det vanligste. Det som allikevel er avgjørende til slutt for at ny praksis blir satt i varig drift og institusjonalisert, er så enkelt, men allikevel så vanskelig: rektors evne til å holde ut og ha fast fokus, og gjenta og gjenta til det kjedsommelige.

Litteraturliste

- Argyris, C., & Schön, D., A. (1978). *Organization learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dahle, E.L., Gilje, N., & Lillejord, S.(2011): *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Denzin, D.N., & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s.1-18). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dukes, S. Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.
- Ertsås, T.I., & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M.B. Postholm (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fontana, A., & Frey, J.H. (1994/2000). From Structured Questions of Negotiated Text. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 361-376, s. 645-672). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fuglestad, O.L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O.L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 179-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M.(2001). *Leading in a culture of change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M.G. (2005). *Leadership & sustainability*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. (4.utgave). New York: Teachers College.
- Fullan, M. G. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Halvorsen, K.A. (2012). *Distribuert ledelse*. I M.B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 83 – 96). Trondheim: Tapir Akademiske forlag
- Hatch, M.J. (2001). *Organisasjonsteori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Höjjer, B. (1990). Reliability, Validity and Generalizability: Three Questions for Qualitative Reception Research. *The Nordicom Review and Nordic Communication Research*, 2(3), 15-20.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Jacobsen, D.I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo. Abstrakt Forlag.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). L – 97, Læreplanverket for den tiårige grunnskolen.
<http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0#0> Lastet ned 22.mars 2015.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (2004). St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> Lastet ned 3.mars 2015.
- Kommunenes Sentralforbund & Price Waterhouse Coopers (2009). *Kom nærmere!* Sluttrapport fra FoU-prosjektet. www.ks.no/PageFiles/8754/084013Rapport.pdf Lastet ned 14.05.15.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> Lastet ned 11.april 2015.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St. nr. 22 (2010-2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/> Lastet ned 13. april 2015.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for Ungdomstrinn i Utvikling*.
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/strategi-for-ungdomstrinnet/id682495/>
Lastet ned 11.april 2015.
- Kunnskapsdepartementet (2013). Meld. St. 20 (2012–2013): *På rett vei*.
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/> Lastet ned 11.april 2015.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet (2015). NOU. *Å høre til*. Oslo: Forfatteren.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Lovdata (1998). Opplæringslova. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> Lastet ned 11.april 2015.
- LP-modellen, (2012): <https://lpmodellen.wordpress.com/category/til-inspirasjon/lp-modellen-i-danmark/> Lastet ned 11. april 2015
- Læringscenteret i Stavanger: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/lp-modellen/> Lastet ned 11. april 2015.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Merriam, S.B., & Associates. (2002). *Introduction to Qualitative Research, I Qualitative Research in Practice*, s.3-17. San Francisco: Jossey – Bass.

- Moos, L. (2013). Comparing Educational Leadership Research, *Leadership and policy in Schools*, 12(3), 282-299
- Moustakas, C.(1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA (2005). Rapport: *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP modellen*. www.hioa.no/asset/858/1/858_1.pdf Lastet ned 14.mai 2015.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (red.), *Utdanningsledelse* (s. 136-147). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ottesen, E. (2013). Grunnleggende ferdigheter og individuell vurdering – mellom regulering og profesjonsmakt. I B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen, (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 119-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3.utgave. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L.V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning.
- Postholm, M.B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan. I M.B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rasmussen, J.(2013). Competence goal-driven education in school and teacher education. Keynote lecture: *International Conference on Learning and Teaching 2013*:

Transforming Learning and Teaching to Meet the Challenges of 21st Century Education, Kuala Lumpur Malaysia.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Sandvik, L.V., & Buland, T. (red.) (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonalisering og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF.

Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S., & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning Program for lærerutdanning, NTNU i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.

Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The art & practice of learning organization*. New York: Doubleday Currency.

Skandsen, T., Wærness, J.I., & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring*. Oslo: Gyldendal.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Sunnevåg, A.K., & Andersen, P.G. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Redigert av Nordahl, T., & Hansen, O. Oslo: Gyldendal.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of

Education. www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341 Lastet ned 15.mars 2015.

Utdanningsdirektoratet (2007). *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*. Oslo: Forfatteren.

Utdanningsdirektoratet (2009). *En lærende skole. Lærande leiing – i eit systemisk perspektiv. Artikkelstafett. Artikkel 6*. Oslo: Forfatteren.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Vurdering for læring*. <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/> Lastet ned 11. april 2015.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2014). Mer systematisk arbeid med vurdering for læring på alle nivåer. Fra forskning og forskrift til felles forståelse, forankring og faglig fokus*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Ungdomstrinn i utvikling*. <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/> Lastet ned 13. april 2015.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantene

Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt

Vi er to studenter fra masterprogram i skoleledelse ved Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) som nå starter opp arbeidet med å gjennomføre masteroppgaven. Foreløpig problemstilling til oppgaven er: *Hvordan greier rektorene å følge opp satsinger som vurdering for læring (VFL) for å sikre varig endring etter at kompetansemiljøet har trukket seg ut?* Formålet med forskningen er å få kunnskap om hvordan satsingen utvikler seg på enhetene etter at eksternt kompetanse avslutter sitt arbeid.

For å finne ut av dette ønsker vi å intervju 3 rektorer på skoler som deltok i første pulje av den nasjonale satsingen på vurdering for læring. Spørsmålene vil dreie seg om læringskultur blant lærerne, ulike lederroller og -oppgaver samt organisasjonsutvikling. Vi vil ta opptak under intervjuet, som vil ha varighet på anslagsvis 1- 1,5 timer.

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Det innhentes ikke opplysninger som kan knyttes til deg i forbindelse med prosjektet. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2015.

Mer informasjon om prosjektet kan fås ved henvendelse til en av de to undertegnede, eller vår veileder, professor May Britt Postholm ved program for lærerutdanning ved NTNU, på epost may.britt.postholm@plu.ntnu.no eller på telefon 73 59 81 92.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).



Eva Sæther
Tlf. 934 51 853
Epost: eva.saether@hotmail.com



Marit M. Nordbotn
Tlf. 958 88 756
Epost: maritmano@gmail.com

Vedlegg 2: Intervjuguide

Problemstilling	
<p>Hvordan greier rektorene å følge opp satsinger som <i>Vurdering for læring</i> for å sikre varig endring etter at eksterne kompetansemiljø har trukket seg ut?</p>	
Forskningsspørsmål	Intervjuguide
Bakgrunnsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Antall år som rektor? • Antall år som lærer? • Skolelederutdanning? • Fortell kort om skolen din <ul style="list-style-type: none"> ○ Sosiodemografiske forhold, organisasjonskart.... • Hva var bakgrunnen for at dere ble med i denne satsingen? (hvem tok initiativ til deltakelsen?) • I hvilken grad var satsingen forankret i personalet?
<p>Organisasjonsutvikling</p> <p>1. Hvordan opplever/forstår rektor skolen som organisasjon, og dens endringskapasitet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har satsingen blitt ivaretatt i tiden etter at UH-sektoren trakk seg ut? <ul style="list-style-type: none"> ○ Oppfølging fra skoleeiernivå ○ Prioritert satsing fra ledelsen ○ Initiativ og videreutvikling av ansatte • I hvilken grad har organisasjonen endret seg i kjølvannet av satsingen (prioritering av ressurser/organisasjon, endring av prosedyrer og strukturer, eventuelt standarder for hvordan vurdering gjøres på denne skolen?) • På hvilken måte blir nyansatte inkludert i satsingen? • ”Fabrikkering”
<p>Lærernes læring</p> <p>2. Hvordan opplever/forstår rektor lærernes læring ved skolen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du beskrive læringskulturen blant lærerne ved din skole? <ul style="list-style-type: none"> ○ Samarbeid – formelt og uformelt ○ Delingskultur ○ Refleksjon ○ Kollektive forventninger og forpliktelse til inngåtte avtaler («slik gjør vi det hos oss») ○ Ressurslærere/endringsagenter – formelt/uformelt • Har kulturen endret seg gjennom prosjektet? I så fall; hvordan har utviklingen vært?

<p>Ledelsesperspektivet</p> <p>3. Hvordan følger rektor opp lærernes arbeid for å sikre implementeringen og institusjonaliseringen?</p> <p>4. Hvilke tegn på institusjonalisering kan spores i skolen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hva har vært dine viktigste lederoppgaver i forbindelse med satsingen VFL? <ul style="list-style-type: none"> ○ Oppstartsfasen ○ Gjennomføring – veiledning fra UH-sektoren? ○ Etter at UH- sektoren avsluttet sitt arbeid? • På hvilken måte har du arbeidet for at utviklingsarbeidet resulterer i endret undervisning/ økt læring for elevene? • Behov for å støtte opp om enkelt-lærere/grupper • Vurdering – en del av den daglige virkeligheten i skolen/ konfliktløst? • Vurdering - spores i planverk/rutiner/språk?
<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Er det annen informasjon du mener kan være relevant for problemstillingen vår?

Vedlegg 3: Intervjuintro

Vi takker for at du stiller opp på dette intervjuet!

Vi er på det som forhåpentligvis blir siste år på masterprogram i skoleledelse ved NTNU og har i høst startet opp arbeidet med å gjennomføre masteroppgaven. Foreløpig problemstilling til oppgaven er: *Hvordan greier rektorene å følge opp satsinger som **vurdering for læring (VFL)** for å sikre varig endring etter at kompetansemiljøet har trukket seg ut?* Formålet med forskningen er å få kunnskap om hvordan satsingen utvikler seg på enhetene etter at eksternt kompetanse avslutter sitt arbeid.

For å finne ut av dette ønsker vi å intervju 3 rektorer på skoler som deltok i første pulje av den nasjonale satsingen på vurdering for læring. Spørsmålene vil dreie seg om læringskultur blant lærerne, ulike lederroller og -oppgaver samt organisasjonsutvikling. Vi vil ta opptak under intervjuet, som vil ha varighet på anslagsvis 1- 1,5 timer. Og for å være sikre på teknikken velger vi å bruke to opptakere...

Vi gjennomfører intervjuet på den måten at jeg i hovedsak stiller spørsmålene, men at Eva kan komme til med utdypende spørsmål. I og med at vi har lydopptak kommer vi ikke til å notere så mye samtidig, men noen stikkord til oss selv kan vi få behov for å sende.

Vi kommer til å transkribere intervjuet, og du vil få mulighet til å gå gjennom det og gi tilbakemelding dersom du ser feil eller mangler i det vi har skrevet. Både du og skolen vil være anonymisert i oppgaven, og det skal ikke være mulig å identifisere dere.

Etter intervjuet:

Vi håper vi kan få ta kontakt med deg igjen dersom det dukker opp nye spørsmål eller vinklinger vi trenger å utdype.

Vedlegg 4: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047 Blindern
N-0316 Oslo
Norge
Tel: +47 22 86 21 11
Fax: +47 22 86 54 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 969 221 884

May Britt Postholm
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.10.2014

Vår ref: 39867 / 3 / HT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39867

Hvordan greier rektor å følge opp satsinger som vurdering for læring for å sikre vår endring etter at eksterne kompetasemiljø har trukket seg ut?

Behandlingsansvarlig

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

May Britt Postholm

Student

Marit Nordbotn

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marit Nordbotn maritmano@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivreferansen: D20140701

NSD, NSI, Universitetet Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 86 21 11. nsd@nsd.uib.no
NSD, NSI, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 81 85 00. kjartan.sandaker@ntnu.no
NSD, NSI, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 51 43 00. nsd@hhs.uib.no



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten eller personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter o.l. på bilde eller videopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtlykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 5: Bilder fra arbeidet i analysefasen

