

Benedikte Johnsen Hellevik

LEDELSE AV LÆRERES LÆRING

En undersøkelse av hvordan rektorer i tre skoler leder læreres læring i den nasjonale satsingen «Vurdering for læring».

Masteroppgave i skoleledelse

Vår 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet

Program for lærerutdanning

Benedikte Johnsen Hellevik

LEDELSE AV LÆRERES LÆRING

En undersøkelse av hvordan rektorer i tre skoler leder læreres læring i den nasjonale satsingen «Vurdering for læring».

**Master i skoleledelse
NTNU 2015**

Til Morten, Henriette og Alexander

Forord

Masteroppgaven er ferdig, og en lang og lærerik prosess er over. Arbeidet har vært krevende og takket være gode hjelpere er jeg i mål. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder ved NTNU, Eirik J. Irgens, som fra første forelesning og gjennom sine bøker har vært en stor faglig inspirator. Gleden over å ha fått han som veileder har vært en stor motivator og drivkraft gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Jeg vil takke min familie, som med stor velvilje og oppmuntring har støttet meg gjennom fire års studier ved NTNU. Uten denne støtten og deres uttalte oppmuntringer om å stå på i tunge perioder, ville jeg ikke klart å gjennomføre studiet.

Arbeidsgiver har gjennom fire år lagt til rette for min videreutdanning gjennom svært gode betingelser. Min sjef har vist stor velvilje og raushet på alle måter, og underveis i studiet gitt meg mulighet til å prøve ut og bruke det jeg har lært, gjennom internt utviklingsarbeid. Mine dyktige kollegaer har gjennom fire år vist både støtte og interesse, så tusen takk alle sammen!

Informantene mine, som velvillig lot meg ta del i deres tanker og erfaringer i forhold til hvordan de har opplevd ledelse av læreres læring i den nasjonale satsingen på vurdering for læring, fortjener alle en stor takk!

Mine medstudenter vil jeg takke for godt følge og samhold. Mange av oss har holdt sammen gjennom fire år, hvilket for meg har vært en motivator og trygghet gjennom studiet. Våre hyggelige middager og samhold etter forelesninger har vært uvurderlig, så tusen takk for følget!

Bergen, 15.mai 2015

Benedikte Johnsen Hellevik

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1 Nasjonale styringsdokumenter	1
1.1.2 Min for forståelse av tematikken	2
1.1.3 Forskning på læreres læring og skoleledelse	3
1.2 Forskningsstudiens formål	5
1.2.1 Problemstilling	5
1.2.2 Forskningsspørsmål	6
1.3 Oppgavens oppbygning	6
1.4 Oppsummering av kapittel 1	7
2. Teoretiske perspektiver og sentrale begreper	8
2.1 Sentrale begreper	8
2.1.1 Pedagogisk ledelse	8
2.1.2 Lærende organisasjon	8
2.1.3 Vurdering for læring	9
2.1.4 Den nasjonale satsingen vurdering for læring	9
2.2 Teoretiske perspektiver	10
2.2.1 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen	10
2.2.2 Utvikling og deling av kunnskap: SEKI-modellen	12
2.2.3 Elevsentrert ledelse	14
2.3 Oppsummering kapittel 2	18
3. Metode	19
3.1 Vitenskapsteoretisk plasseringsnivå	19
3.2 Valg av metode	19
3.3 Utvalg og valg av informanter	20
3.4 Innsamling av data	20
3.4.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi og intervjudesign	21
3.4.2 For forståelse før intervjuene og forskerens rolle	22
3.5 Analysen	24
3.6. Kvalitetssikring av studien	26
3.7 Etikk	27
3.8 Oppsummering av kapittel 3	28
4. Empiri og drøfting	29
4.1 Innføring i kontekst for empiri og drøfting	29
4.2 Presentasjon av funn og drøfting	30

4.2.1 Fra påvirkning til innlæring	30
4.2.2 Fra innlæring til kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse.....	38
4.2.3 Kunnskapsanvendelse.....	40
4.2.4 Fra kunnskapsanvendelse til organisatorisk læring	43
4.3 Oppsummering av funn.....	46
4.4 Funn blant forskningsdeltakerne til refleksjon	49
4.4.1 Tegn på endringer i skolenes vurderingspraksiser	49
4.4.2 Hvordan har lærerne lært mest?	50
4.5 Oppsummering av kapittel 4	51
5. Oppsummering og avsluttende refleksjon.....	52
5.1 Oppsummering av forskningsarbeidet.....	52
5.2 Konklusjon.....	53
5.3 Mine refleksjoner – mulige tema for videre forskning.....	55
Litteraturliste	58
Figurliste.....	61
Liste over vedlegg.....	62

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler ledelse av læreres læring i forbindelse med skolars deltakelse i den nasjonale satsingen vurdering for læring, og konkret undersøkes hvordan ledelse av læreres læring praktiseres i den nasjonale satsingen vurdering for læring i tre utvalgte skoler. En kvalitativ forskningsundersøkelse basert på intervju med tre rektorer og ni lærere, er gjennomført i tre barneskoler i samme kommune. De tre skolene har deltatt i egen kommunes nettverk i forbindelse med den nasjonale satsingen vurdering for læring, med oppstart i 2012. I intervjuene ble det brukt digitalt lydopptak, som ble gjort om til transkribert tekst, der informantene fikk teksten til gjennomlesing for kommentarer i etterkant. Datamaterialet er så blitt analysert ved koding og kategorisering, og drøftet ved hjelp av teori om læreres læring, organisasjonslæring og skoleledelse.

Gjennom denne oppgaven identifiserer jeg flere ledelseshandlinger som kan være med å fremme både lærernes og elevenes læring. Rektorene har uttrykt forventninger til lærerne, og det er satt mål for utviklingsarbeidet, men på ulike måter. Ressurser har vært brukt på måter som har gjenspeilet prioriterte mål og hensikten med utviklingsarbeidet. Man har brukt ressurser på et mangfold av læringsmuligheter og på ekstern ekspertise i form av interne ressurspersoner og eksterne veiledere. Rektorer og ressurspersoner har deltatt i nettverk, avsatt god tid og man har sørget for integrering mellom teori og praksis.

Rektorene har benyttet seg av, eller beskriver muligheten for å benytte medarbeidersamtalen og skolevandring, for å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen og etterspørre endring av praksis. Rektor har på ulikt vis vært en pådriver i arbeidet, og har involvert seg både som lærende og leder i utviklingsarbeidet. Rektorene har hatt et kollektivt fokus, tilrettelagt for samarbeid rundt felles tema, og hatt erfaringsdeling med felles refleksjon etter utprøving i klasserommet. Det er etablert et trygt læringsmiljø blant lærerne. Der er også noen tegn på ledelsespraksiser som er med å fremme organisatorisk læring. Tegn på dette er hovedsakelig bruk av samarbeid ved erfaringsdeling, og ulike spor av systematisering rundt om på skolene.

Jeg vil konkludere med at undersøkelsens viktigste funn og overordnede konklusjon er at læring kan ledes, og at rektor kan ha en avgjørende betydning for en skoles læring.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Samfunnet er i stadig utvikling og endring, og det stilles tydelige krav i ulike nasjonale styringsdokumenter om at skolen skal være en lærende organisasjon. Av det følger at en av skolelederens viktigste og kanskje vanskeligste oppgaver er å lede og legge til rette for lærernes læring og kompetanseutvikling. Nasjonalt har det de siste årene vært gjort tilgjengelig mye ressurser på kompetanseutvikling blant lærere i prosjektet vurdering for læring. Med bakgrunn i ovennevnte er oppgavens tema ledelse av læreres læring ved tre utvalgte skoler, i forbindelse med skolenes deltakelse i den nasjonale satsingen vurdering for læring.

Satsingen vurdering for læring bygger på erfaringer fra prosjektet «Bedre Vurderingspraksis (2007-2009), samt forskning og erfaringer fra flere land. Ett viktig element i satsingen er at den skal styrke skoleeiers kapasitet, i det legger jeg skoleeiers kompetanse, til å drive kompetanseutvikling lokalt ved at de etablerer strukturer og måter å jobbe på. Meningen er at denne måten å drive utviklingsarbeid på fortsetter i kommunene og på skolene også etter at deltakerperioden er over (Grunnlagsdokument Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 – 2017, 2014, s. 3). Kunnskapsdepartementet skriver i Stortingsmelding nr.20 «På rett vei» (2012-2013, 2013, s.66) at de ønsker å videreføre satsingen for å øke lærernes vurderingskompetanse, hvilket tilsier at oppgavens tema vil ha relevans også frem i tid.

1.1.1 Nasjonale styringsdokumenter

I følge Opplæringslovens § 10-8 Kompetanseutvikling, er det skoleeiers ansvar å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten. Skoleeier skal ha et system som sørger for at undervisningspersonale, skoleledere og personale med særoppgaver i skoleverket får nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide faglig og pedagogisk kunnskap, samt holde seg orientert om og på høyden med utviklingen i skolen og samfunnet (Opplæringslova, 1998). I dette ligger det at skoleledere skal lede læreres læring med sikte på å fornye og utvide deres faglige og pedagogiske kunnskaper, og gjennom dette kunne påvirke elevenes læring som er skolens kjerneoppdrag.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» og Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) «Mestring-Motivasjon-Muligheter» er nasjonale styringsdokumenter som begge legger føringer for at skoleledere må lede og legge til rette for læreres læring, og øker kravet og forventningen om at skolen skal være en lærende organisasjon.

«Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring (St. meld. nr.30 (2003-2004, 2004, s.23).

I Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) fremheves det at en lærende skole: «... overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder» (2011, s.97), hvilket igjen understreker skolelederens ansvar for å legge til rette for og lede lærernes læring og kompetanseutvikling ved den enkelte skole.

Kunnskapsdepartementet gjorde den 1.august 2009 gjeldende endringer i forskrift til Opplæringsloven kapittel 3 om individuell vurdering i grunnopplæringen. Bakgrunnen for endringene er blant annet undersøkelser som har dokumentert utfordringer når det gjelder vurderingskultur og vurderingspraksis i både skole og lærerutdanning. I Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) «... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring» sies det blant annet at «I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter» (2006, s.77). Stortingsmelding. nr. 31 (2007-2008) ”Kvalitet i skolen” peker også på utfordringer med hensyn til vurderingspraksis i skolen:

«Tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring, ser generelt ut til å ha vært en mangelvare i grunnopplæringen. Evalueringen av Reform 97 avdekket en kombinasjon av bruk av allmenn ros og fravær av eksplisitte og klare faglige standarder som et klart trekk i arbeidet på barnetrinnet. Kvalitativ forskning på ungdomstrinnet viser at det er stor variasjon i lærernes tilbakemeldinger til elevene» (2008, s.30).

1.1.2 Min forforståelse av tematikken

Ledelse av læreres læring er i denne oppgaven knyttet opp til den nasjonale satsingen vurdering for læring. Vurdering for læring som utviklingsarbeid, har som hensikt å utvikle skoler og læreres vurderingspraksis, i den hensikt å forbedre elevenes læring.

De tre barneskolene som det forskes på i denne masteroppgaven, har siden 2012 deltatt i egen kommunes nettverk innen vurdering for læring. Dette nettverket har vært i regi av Utdanningsdirektoratets nasjonale satsing, og omfatter fra høsten 2014 alle skoler i kommunen. Resultater fra denne forskningsstudien vil således også kunne fungere som et nyttig tankeredskap i det videre arbeidet med vurdering for læring i kommunen.

Som lærer i barneskolen har jeg fulgt med på de endringer som har vært gjort internt ved egen arbeidsplass og i kommunen ellers, og vært engasjert i hvordan internt utviklingsarbeid om vurdering for læring drives gjennom egen skoles plangruppe. Gjennom min masterstudie ved NTNU har ledelse av internt utviklingsarbeid knyttet til vurdering for læring, vært ett av de områder som jeg har arbeidet mye med, og har fattet stor interesse for. Ikke minst fordi egen erfaring tilsier at endring av læreres praksis kan være vanskelig å få til og tidkrevende. Skolen jeg arbeider ved har ikke deltatt i den nasjonale satsingen. Imidlertid har den deltatt i kommunens nettverk siden siste halvdel av 2014, slik at jeg som en av skolens to ressurspersoner innen vurdering for læring, har fått et innblikk i hvordan nettverk innen vurdering for læring har vært drevet.

1.1.3 Forskning på læreres læring og skoleledelse

I oppgaven bygger jeg hovedsakelig på Viviane Robinsons metaanalyse på publiserte forskningsfunn om påvirkningskraften spesifisert ledelsespraksis har på elevresultater. Viviane Robinson oppsummerer i sin bok *Elevsentrert ledelse* (2014), forskning på skoleledelse med betydning for elevenes læringsutbytte. Hun fokuserer på konkrete ledelseshandlinger som ledere kan utføre, og formidler et syn på ledelse som distribuert. Hennes analyse av forskningen identifiserer fem ledelsesdimensjoner, og tre sentrale kompetanser som ledere trenger for å kunne utøve disse praksisene på en sikker måte. Disse dimensjonene og kompetansene står i relasjon til hverandre, og danner sammen grunnlag for en ledelsespraksis som vil gjøre det mulig å lede på måter som mer sannsynlig vil forbedre læringen til lærerne og elevene (Robinson, 2014, s.22). De fem ledelsesdimensjonene er: å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid, å lede læreres læring og utvikling og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Jeg vil komme nærmere inn på de fem ledelsesdimensjonene i kapittel 2.

May Britt Postholm og Klara Rokkones har skrevet en review av forskning, om hvordan erfarne lærere lærer (i Postholm, 2012, s.21-22). De oppsummerer der forskning på læreres læring, over en periode på tre år, fra 2009 til 2011, internasjonalt, og fra 2006 og frem til 2012 nasjonalt. Der kommer det frem at både individuelle og organisatoriske faktorer har betydning for læreres læring. Postholm og Rokkones sier i sin oppsummering (som sitert i Postholm, 2012, s.43 og 44) at både nasjonal og internasjonal forskning tilsier at læring som skjer på skolen i samarbeid med andre lærere og med en skoleledelse som støtter opp om en sosial læring, er den beste måten for lærerne å utvikle egen undervisning på, slik at elevene lærer mer. Videre fremheves det at lærere vil jobbe med tema som opptar dem selv, på bakgrunn av erfaringer fra praksis, sette egne læringsmål og på denne måten ivareta egen autonomi i utviklingen av egen praksis. Lærere ønsker også å samarbeide og kunne reflektere over praksis med kolleger, for slik å kunne utvikle og endre egen undervisning. Da opplever lærere arbeidet som meningsfylt. Forskning sier at ekspertlærere eller andre ressurspersoner, «mer kompetente andre» (Vygotsky, 1978), bør inviteres inn i læringsprosessen slik at ny kunnskap kan tilføres og fremme læring, og at utviklingsarbeid med hensyn til læreres læring bør ha en viss varighet, men er ikke entydig i det å antyde varighetens lengde. Viktigheten av en felles visjon, og at gode relasjoner mellom de ansatte er en forutsetning for utvikling fremheves også. Det er ikke nok med tid og ressurser, lærerne må også ha vilje til å lære, og oppleve forventning om forbedring. Læring må ta utgangspunkt i lærernes førkunnskaper (Postholm, 2012, s.44). Postholm og Rokkones (2012) understreker også i sin oppsummering at studier viser betydningen av at lærere blir selvregulert i sin egen læringsprosess. Hvilket innebærer å bli forskende i egen undervisning (Postholm og Jacobsen, 2011; Postholm og Moen 2009) og kunne reflektere over praksis for å planlegge påfølgende undervisning. Bjørnsrud er blant flere som i Norge har fremmet aksjonslæring som strategi for læreres læring, og han fremmer som en mulighet at en plangruppe bestående av både lærere og representanter for skoleledelsen kan styre aksjonslæringen (Postholm, 2012, s.37).

De engelske forskerne (Opfer mfl., 2011b) påpeker viktigheten av at skoler kommuniserer en klar visjon, støtter profesjonell utvikling og at de ser betydningen av ekspertise og støttende nettverk. I følge dem er det skolens kapasitet til å støtte opp om profesjonell læring og involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter som best fører til gode resultater på en skole (som sitert i Postholm, 2012, s.29).

I Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser, 2013, s.62) finner en at trekk ved skoler som har deltatt i den nasjonale satsingen på vurdering for læring, er at skolelederne gir uttrykk for at de kommer tettere på skolens kjerneområde som er elevenes læring og utvikling, men også lærernes undervisning. Skolelederne ved de fire skolene som var med i satsingen, erfarer hvor viktig det er at lederne evner å utvikle og kommunisere en klar visjon, at de støtter lærernes profesjonelle utvikling og at skolelederne ser betydningen av ekstern kompetanse og støttende nettverk (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011b). I forhold til det å drive og holde en helhetlig prosess over flere år, finner forskere få tegn på en systematisk organisering av lærernes læring og praktisk utprøving av nye undervisningsmodeller eller alternative lærerroller (Blossing, Hagen, Nyen & Søderstrøm, 2010, som sitert i FIVIS, 2013, s.48).

1.2 Forskningsstudiens formål

Oppgaven bygger på en antakelse om at læreres læring kan ledes. Gjennom studien jeg foretar undersøkes det hvordan ledelse av læreres læring praktiseres i tre utvalgte skoler i prosjektet vurdering for læring, og hvordan lærere på disse skolene opplever sin egen læring og ledelse av denne. Dette er et tema som kan være interessant både for skoleledere, skoleeiere og Utdanningsdirektoratet. Oppgavens resultater kan også være med på å øke bevisstheten rundt rektors ansvar som pedagogisk leder og for utvikling av skolen som lærende organisasjon. Videre vil den kunne synliggjøre hvordan dette praktiseres og oppleves i internt utviklingsarbeid innen vurdering for læring. Oppgavens funn vil kunne gi refleksjonsgrunnlag for videre læring og utvikling rundt betydningen av tilrettelegging og ledelse av læreres læring, både for de skoler som det forskes i og som tankeredskap for andre skoleledere og skoleeiere i eget utviklingsarbeid. På denne måten kan praksis videreutvikles gjennom naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull 1982, som sitert i Postholm 2010, s.142).

1.2.1 Problemstilling

Med denne studien ønsker jeg å rette fokus mot rektor som pedagogisk leder i skolen. Jeg har derfor valgt å sette søkelys på rektors rolle som pedagogisk leder i utviklingsarbeidet innen vurdering for læring.

Jeg har valgt å intervjuere rektorer og lærere ved tre skoler i samme kommune. Kommunen har vært en del av prosjektet Nasjonal satsing på vurdering for læring i pulje tre. Ved å gjennomføre intervju med rektorer på tre skoler, som alle har vært med i prosjektet, får jeg mulighet til å se hvordan rektorene selv opplever at de har praktisert ledelse og tilrettelagt for læreres læring i utviklingsarbeidet. Jeg har gjennomført intervju med tilsammen ni lærere på de samme skoler for å få innblikk i deres opplevelser og erfaringer, med hvordan ledelse og tilrettelegging for lærernes læring har vært praktisert i satsingen. Disse var hovedsakelig organisert som gruppeintervju med tre lærere i hver gruppe.

Med utgangspunkt i oppgavens tema og formål, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan praktiseres ledelse av læreres læring i den nasjonale satsingen vurdering for læring i tre utvalgte skoler?

1.2.2 Forskningsspørsmål

For å gjøre problemstillingen forskbar har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:
Hvordan opplever rektorer i tre utvalgte skoler at de praktiserer ledelse av læreres læring i den nasjonale satsingen vurdering for læring?
Hvordan opplever lærere ved tre utvalgte skoler at deres læringsprosesser blir ledet i den nasjonale satsingen vurdering for læring?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av tilsammen fem kapitler. I kapittel 1 som er oppgavens innledning gjør jeg rede for oppgavens bakgrunn, valg av tema, oppgavens formål samt dens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 belyser jeg hvilke teoretiske perspektiver som legges til grunn i den senere analysen, samt at jeg definerer sentrale begreper. I kapittel 3 redegjøres det for den vitenskapsteoretiske tilnærming som har gitt retning for forskningsarbeidet. Jeg belyser og begrunner mitt valg av forskningsmetode, redegjør for gjennomføringen av selve forskningsarbeidet, og for kvalitetssikring av studien og dens etiske aspekter. I kapittel 4 presenteres oppgavens empiri, og funn drøftes opp mot teoretiske perspektiver og annen forskning. Forskningsspørsmålene drøftes sammen, der rektorenes og lærernes erfaringer og opplevelser sammenlignes underveis i drøftingen. I kapittel 5 oppsummeres oppgaven, som deretter konkluderes på oppgavens

problemstilling. Avslutningsvis vil jeg forsøke å peke på perspektiver som kan være utgangspunkt og innspill til videre forskning, samt andre refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av denne masteroppgaven.

1.4 Oppsummering av kapittel 1

I dette første kapittelet har jeg gjort rede for bakgrunnen for mitt valg av tema, og nasjonale styringsdokumenter som setter dette inn i en kontekst med hensyn til temaets relevans. Videre har jeg tilkjennegitt min forforståelse av temaet, og presentert forskning som jeg vil støtte meg til videre i oppgaven. Deretter er oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Avslutningsvis gjør jeg rede for oppgavens oppbygning.

I kapittel 2 vil jeg avklare sentrale begreper og gjøre rede for de teoretiske perspektiver som jeg har lagt til grunn.

2. Teoretiske perspektiver og sentrale begreper

I kapittel 1 gjorde jeg rede for bakgrunnen for mitt valg av tema, og nasjonale styringsdokumenter som setter dette inn i en kontekst med hensyn til temaets relevans. Videre har jeg tilkjennegitt min forforståelse og presentert forskning. Deretter er oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Avslutningsvis gjør jeg rede for oppgavens oppbygning.

Jeg vil starte dette kapittelet med å definere de begreper som jeg finner sentrale for oppgaven, og deretter klargjøre hvilke teoretiske perspektiver som legges til grunn i den senere analyse og drøfting.

2.1 Sentrale begreper

Jeg vil nå avklare sentrale begreper i oppgaven. Jeg starter med å definere begrepene *pedagogisk ledelse* og *lærende organisasjon*, deretter avklare hva som ligger i begrepene *vurdering for læring* og *den nasjonale satsingen vurdering for læring*.

2.1.1 Pedagogisk ledelse

Jeg har valgt å tilnærme meg en forståelse av begrepet *pedagogisk ledelse* ut fra den definisjon som Johannesen og Olsen (2008) bruker i sin bok «Skoleledelse – skolen som organisasjon»:

Med pedagogisk ledelse forstår vi alle aktiviteter og prosesser som legger til rette for refleksjons- og læringsprosesser på individ, gruppe og helhetlig skolenivå.

(Johannesen og Olsen, 2008, s.21)

Slik jeg forstår det omfavner denne definisjonen på pedagogisk ledelse, også det kollektive aspektet og skolen som lærende organisasjon, hvilket er hensiktsmessig for oppgavens oppbygning.

2.1.2 Lærende organisasjon

Begrepet *lærende organisasjon* finner vi nevnt i flere styringsdokumenter som omhandler skolen. Kompetanseberetningen 2005, utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet,

tar for seg skolen som lærende organisasjon. Jeg finner det hensiktsmessig å benytte definisjonen som legges til grunn i denne:

En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (UFD, 2005, s. 9).

2.1.3 Vurdering for læring

Hva menes med begrepet *vurdering for læring*? På Utdanningsdirektoratets nettsider står det at *vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring* (Utdanningsdirektoratet, 2014). Jeg legger til grunn denne betydningen av begrepet.

2.1.4 Den nasjonale satsingen vurdering for læring

For å få en felles forståelse av hva som menes når jeg i oppgaven bruker begrepet *den nasjonale satsingen vurdering for læring* har jeg funnet det hensiktsmessig å forklare hva som er målsettingen med satsingen slik dette fremgår i satsingens grunnlagsdokument for videreføring av satsingen 2014-2017.

Den overordnede målsettingen er at skoleeiere og skoler videreutvikler en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det skal skje gjennom økt kompetanse og økt forståelse for vurdering som redskap for læring. Satsingen skal styrke skoleeieres kapasitet til å drive kompetanseutvikling lokalt ved at de etablerer strukturer og måter å jobbe på underveis i deltakerperioden. Det er meningen at denne måten å drive utviklingsarbeid på fortsetter i kommunene og på skolene etter at deltakerperioden i den nasjonale satsingen er over (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.3).

I grunnlagsdokumentet (s.3) er også målgruppe for satsingen listet opp. Målgruppen er offentlige skoleeiere med et utvalg skoler, private skoler inviteres også med. Satsingen involverer elever, lærere, skoleledere og skoleeiere, og arbeidet foregår i samarbeid med ressurspersoner hos skoleeiere, Fylkesmannen, Utdanningsdirektoratet og fagmiljøene.

Andre begreper som jeg finner det hensiktsmessig å avklare betydningen av, vil jeg definere underveis i oppgaveteksten.

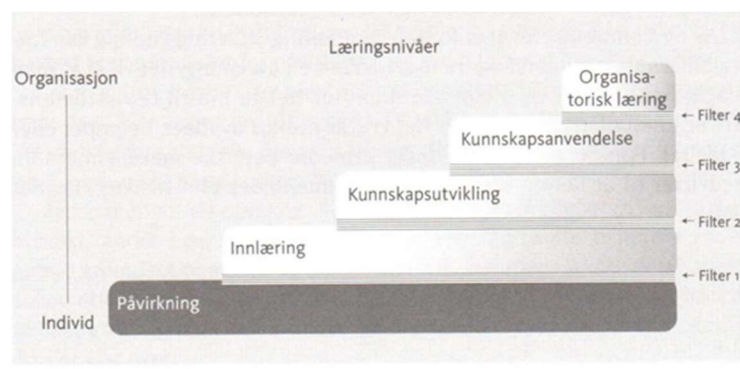
2.2 Teoretiske perspektiver

Jeg vil i dette kapittelet presentere teori og teoretiske modeller som jeg i hovedsak bruker for å kaste lys over oppgavens funn. Som teoretisk rammeverk bruker jeg femtrinnsmodellen for læringsprosessen fra Irgens (2007), og SEKI-modellen fra Nonaka og Takeuchi (1995) som illustrerer hvordan kunnskap kan utvikles og deles i arbeidsfellesskaper. Viviane Robinsons (2014) metaforskning og teori om elevsentrert ledelse brukes som teoretisk lyskaster på ledelsespraksis, med tillegg av Postholm og Rokkones sin review av forskning om læreres læring. Sistnevnte review av forskning, er viktig kunnskap også som grunnlag for ledelseshandlinger i forbindelse med utviklingsarbeid i skolen som omfatter læreres læring, og er presentert tidligere i oppgaven.

2.2.1 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen

Jeg har valgt å benytte Femtrinnsmodellen for læringsprosessen som teoretisk rammeverk i oppgaven. Modellen bygger på en 4-trinnsmodell utarbeidet av Forsberg, Lundmark og Wåglund (1989) som gikk fra *påvirkning* til *kunnskapsanvendelse* (Irgens, 2007, s.49). Modellen fremstilles som lineær og sekvensiell, der prosessen foregår trinnvis og kun i én retning.

Irgens (2007, s.49) har videreutviklet denne til en 5-trinnsmodell, som også omfatter det organisatoriske nivået, og påpeker at i virkeligheten vil læringsprosesser veksle mellom ulike faser og foregå som sammenvevde og ikke atskilte prosesser. Hindringer som ligger i veien for at læringsprosessen skal gå videre til neste nivå i læringsprosessen er illustrert som filter mellom hvert nivå i prosessen. Mine forskningsfunn blir senere analysert og drøftet opp mot nivåene i denne 5-trinnsmodellen.



Figur 1: Femtrinnsmodellen for læringsprosessen. Hentet fra Irgens, 2007, s. 49.

Modellen starter i figuren over på nivå 1 med at en blir utsatt for en eller annen form for *påvirkning*, dette kan for eksempel være kurs eller videreutdanning man deltar på i jobbsammenheng, noe man ser på tv eller litteratur man leser. Skal man komme til nivå 2 i modellen som er *innlæring*, krever det at man kan reprodusere kunnskap, memorere og gjengi det vi har lært. Man er for eksempel i stand til å huske nye begreper og modeller etter å ha vært på kurs. For at det skal ha skjedd en innlæring må man ha passert hindringer i filter 1. Dette kan for eksempel være individuelle faktorer som at noen mennesker skjærer seg mot påvirkning så godt de kan, og at enkelte tvholder på gamle arbeidsoppgaver og kjente rutiner.

For å komme videre i læringsprosessen til nivå 3 som er *kunnskapsutvikling* trenger en å passere hindringer i filter 2. Disse avhenger i følge Irgens (2007) av både individuelle og kontekstuelle faktorer. Individuelle faktorer har blant annet med å gjøre hvilke handlingsteorier vi allerede har, og som kopler på den nye viten, vår tidligere erfaring, vår evne til å utforske den kunnskap vi allerede har, vår nysgjerrighet overfor temaet, samt en rekke andre forhold som kjennetegner oss og vår personlige historie. De kontekstuelle faktorene kan blant annet dreie seg om hvilke muligheter vi har til å teste ut våre handlingsteorier i dialog med andre mennesker. Nivå 3 i modellen, *kunnskapsutvikling*, er en prosess hvor vi bearbeider og bygger videre på det som er innlært. Vi evner å kople ny viten til våre eksisterende handlingsteorier eller klarer å etablere helt nye. Evne til å reflektere over vår egen kunnskap blir viktig og læring er nødvendig i usikre situasjoner og skaper behov for det som den amerikanske pedagogen John Dewey kalte for utforskning (Irgens, 2007, s.53-54).

Skal en komme videre til nivå 4 i læringsprosessen som er *kunnskapsanvendelse* så handler dette om å kunne ta i bruk det vi har lært. Når man kan ta i bruk det man har lært, har man passert et nytt filter. Filter 3 er også avhengig av både individuelle og kontekstuelle faktorer. Den enkeltes evne til å argumentere for sine synspunkter, og få gjennomslag for å prøve ut ideer blir viktig. Men også de kontekstuelle faktorene blir viktige, for eksempel hvordan arbeidsmiljøet er, holdningene til endring, ledelsens evne til å legge til rette for utprøving, tid og andre ressurser som gjøres tilgjengelig. Irgens (2007, s.56) sier at skal man komme til nivå 5 i læringsprosessen som er *organisatorisk læring*, må i midlertid anvendelse gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Hindringer som hemmer organisatorisk

læring illustreres i filter 4 og handler blant annet om å dele kunnskapen gjennom praktisk samarbeid, og det å systematisere og nedfelle ny praksis i rutiner eller prosedyrer.

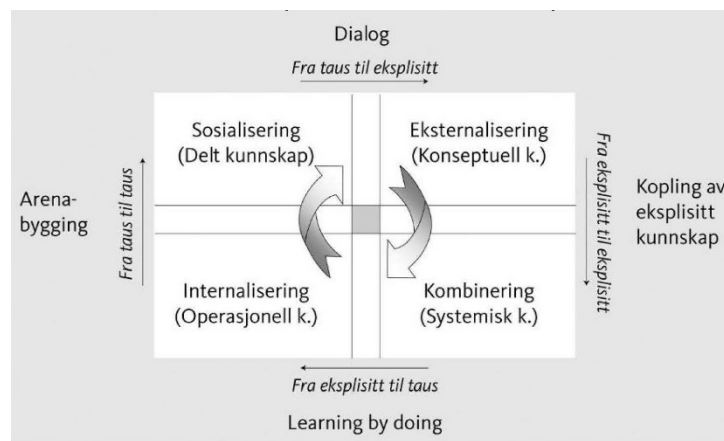
Læring er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten (Irgens, 2007, s.56).

Denne modellen er som andre modeller en forenkling av virkeligheten. En svakhet ved denne modellen er at den fremstilles som lineær og sekvensiell, der læringsprosessen foregår trinnvis og kun i én retning. Imidlertid påpeker Irgens (2007, s.49) at i virkeligheten så veksler nok prosessene mellom ulike faser og er mer kompliserte, for eksempel ved at kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse ikke foregår som adskilte, men som sammenvevde prosesser.

2.2.2 Utvikling og deling av kunnskap: SEKI-modellen

Nonaka og Takeuchi utformet SEKI-modellen for å illustrere hvordan kunnskap kan utvikles og deles i arbeidsfellesskaper (Irgens, 2007, s.60). Irgens (2011, s. 133-134) forteller at bakgrunnen for modellen er at Matsushita, den japanske elektronikkjiganten, nå kjent som Panasonic, utviklet verdens første helautomatiske brødbakemaskin. Til tross for detaljerte oppskrifter klarte ikke ingeniørene å få til prosessen med å kne deigen på en god nok måte. Derfor gikk noen fra prosjektgruppen inn som lærlinger hos en anerkjent baker på Osaka International Hotel, som var kjent for å bake Osakas beste brød. Slik fikk de ta del i «mesterbakerens» tause kunnskap, som de så dokumenterte og forsøkt innarbeidet i deres teknologiutvikling (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Ovennevnte illustrerer hvor vanskelig det er å få fatt i ekspertisekunnskap via for eksempel skrevet tekst. Når vi kan noe svært godt, kan vi ha problemer med å uttrykke det, og for å få fatt i slik kunnskap som er sammenvevd med praksis og vanskelig å formulere, må den deles gjennom praktisk arbeidsfellesskap (Irgens, 2011, s.134). Læreres kunnskap som brukes i undervisning er et eksempel på slik ekspertisekunnskap, taus kunnskap, som kan være vanskelig å uttrykke verbalt eller skriftlig.



Figur 2. SEKI-modellen. Fire faser i kunnskapsprosessen (etter Nonaka og Takeuchi 1995, i Irgens, 2007, s.60)

Nonaka & Takeuchi (Irgens, 2007, s.61) trekker i SEKI-modellen frem fire grunnleggende faser i kunnskapsprosessen:

Sosialisering er en prosess der en sprer taus kunnskap til ny taus kunnskap hos andre, gjennom samhandling i praksis, og resultatet blir *delt kunnskap*.

Eksternalisering innebærer å gjøre den tause kunnskapen tilgjengelig for andre gjennom dialog og refleksjon. Dette kan for eksempel være det som deltakerne kan sette ord på, eller sitter igjen med etter et kurs eller erfaringsdeling. Når dette igjen blir til gruppekunnskap i for eksempel skriftlig form gjennom læringsfortellinger, begreper og modeller, har en fått *konseptuell kunnskap*.

Kombinering er de prosesser hvor kunnskapen nedfelles og systematiseres i for eksempel skolens rutiner og systemer, en får *systemisk kunnskap*.

Internalisering krever «learning by doing». Da blir kunnskapen personliggjort gjennom egen erfaring, og en del av ens eget handlingsrepertoar og som igjen er i ferd med å bli til taus kunnskap.

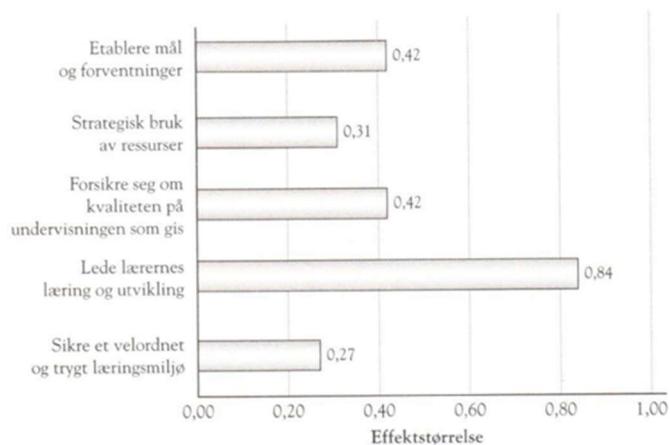
Irgens (2011, s.135) påpeker at arenabygging blir viktig for å få tak i «gode praksiser» i prosessene over. Både for å etablere muligheter for dialog og erfaringsdeling, for å kunne utvikle ny forståelse, og for å skape muligheter for praktisk utprøving av nye handlingsmønstre i samarbeid med andre. Irgens (2011, s.136) peker også på at Nonaka og Takeuchi har fått kritikk for sin modell, den ble oppfattet som dualistisk, og har blitt forstått som om taus og eksplisitt kunnskap er enten – eller (Nichols, 2000; Snowden, 2002). Snowden (2002, s.101) påpeker ironien i dette, da han hevder at det neppe var

Nonaka og Takeuchi sin mening å spre et dualistisk syn, men snarere tvert i mot (som sitert i Irgens, 2011, s.136).

2.2.3 Elevsentrert ledelse

Viviane Robinson (2014) oppsummerer i sin bok Elevsentrert skoleledelse, forskning på skoleledelse med betydning for elevenes læringsutbytte. Rådene som hun gir i boken baserer seg på en omfattende analyse av alle publiserte forskningsfunn om påvirkningen av spesifisert ledelsespraksis på elevresultater (2014, s.19). Robinson (2014) beskriver hvordan skoleledere i kraft av sin ledelsespraksis kan gjøre en forskjell for undervisning og læring på egne skoler, noe som igjen vil kunne forbedre elevenes læringsprestasjoner. Hennes analyse av forskningen identifiserer fem ledelsesdimensjoner, og tre sentrale kompetanser som ledere trenger for å kunne utøve disse praksisene på en sikker måte. Disse dimensjonene og kompetansene står i relasjon til hverandre. Jeg tar forbehold om kulturelle forskjeller, da hennes bok er skrevet i en annen kontekst enn den norske, og forskningsresultatene den bygger på er hentet vesentlig fra USA. Videre tas det forbehold om at hennes analyse baserer seg på et begrenset antall skoler, hun lyktes i å finne om lag tretti undersøkelser.

De fem ledelsesdimensjonene som er utledet gjennom metaanalysen er: å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid, å lede læreres læring og utvikling og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. *Sammen fungerer de fem dimensjonene som et sett av ledeshandlinger og har sterk gjensidig påvirkning* (Robinson, 2014, s.21). Disse fem dimensjonene er støttet av tre lederferdigheter. De tre lederferdighetene er funnet ved at hun har stilt spørsmålet: «Hvilke ferdigheter trenger ledere for å bruke de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse i sin egen jobb?» (2014, s.29). Hun introduserer følgende tre ferdigheter: anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner (2014, s.29). Figur 3 under, viser det statistiske målet for effektstørrelse for hver dimensjon, og sier noe om den gjennomsnittlige påvirkningen denne ledelsesdimensjonen har på elevresultater. *Tekniske opplysninger om hvordan disse utregninger ble gjennomført finnes i Robinson, Lloyd og Rowe, 2008* (Robinson, 2014, s.20).



Figur 3. Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse. Hentet fra Robinson, 2014, s.20.

Dimensjon 1 – å etablere mål og forventninger

Robinson (2014, s.62) tydeliggjør og forklarer hvordan ledere kan utnytte fordelene målarbeid har, og samtidig hvordan ledere kan unngå å misbruke det. Hun fremhever at det å sette spesifikke mål øker prestasjoner, dersom personalet er engasjert i målet og tror de kan oppnå det. «Ved å sette tydelige mål kommuniserer ledere den relative viktigheten av de forskjellige agendaene» (Robinson, 2014, s.50). Det handler om å få frem hva som er mer viktig i denne konteksten, akkurat nå, enn andre viktige forhold.

Dimensjon 2 – strategisk bruk av ressurser

Strategisk bruk av ressurser handler om at tid, penger og mennesker brukes på måter som gjenspeiler de prioriterte målene. Robinsons (2014, s.63) fokus er på hvordan man skal evaluere og revurdere nåværende mønstre i nåværende ressursbruk, ikke hvordan en skal få tak i flere ressurser. Hun sier at dette må sees i sammenheng med læringsmål og forskningsbasert kunnskap om den relative effekten til ulike undervisningsprogrammer og – ressurser (2014, s.79).

Dimensjon 3 – å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen

Denne dimensjonen illustrerer viktigheten av å sørge for kvalitet i undervisningen. Robinson sier at dette kan gjøres ved å koordinere læreplanarbeid, gi nyttige tilbakemeldinger til lærere og å bruke data om elevresultater til å forbedre undervisningen (2014, s.99). Hun viser til at ledelse ved høytpresterende skoler skiller seg ut ved aktivt tilsyn med og koordinering av læreplanarbeid (Heck, Larsen og Marcoulides, 1990), og understreker at koordinering av læreplanarbeid innbefatter at faginnhold på alle trinn

koordineres og å jobbe med personalet for å utvikle faglig progresjon mellom trinn (2014, s.82). Robinson påpeker at nyttige tilbakemeldinger til lærere krever en felles forståelse av hva som er god undervisning, og at ledere er til stede og involverer seg i diskusjoner om hvordan undervisning påvirker elevresultater (2014, s.82-83). Hun sier at ledernes teori om undervisning er sentral for hvor effektiv ledelse de kan utøve for å forbedre undervisning og læring (2014, s.87). Hun hevder at forbedring av undervisning på bakgrunn av resultatdata krever kultur for å bruke forskningsbasert samarbeidslæring i personalet. Utfordringen ligger i å skape en kultur der lærerne bruker dokumentasjon om elevresultater til forbedringsformål (2014, s.92). Hun påpeker at data som samles inn bør brukes, mens data som ikke blir brukt, heller ikke samles inn.

Dimensjon 4 - Å lede lærernes læring og utvikling

Robinson diskuterer under denne dimensjonen hvordan ledere kan bygge kapasitet på sine egne skoler ved å *gjøre det daglige arbeidet og samtidig lære hvordan man kan forbedre dette arbeidet* (2014, s.100). Hun hevder at den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine, og at mye av forskningen som bidro til disse funnene, handlet om at ledere selv deltok i læringen i rollen som leder, lærer eller begge deler (2014, s.101). *En slik ledelsespraksis`gjennomsnittlige påvirkning på elevresultater (0,84) var dobbelt så stor som påvirkningen knyttet til ledelsesdimensjonene (figur 1.1) som kom på andreplass* (Robinson, 2014, s.101). Hun gjør i sin bok oppmerksom på at dette forskningsfunnet hovedsakelig er hentet fra barneskoler, og at dersom man istedenfor rektor aktiviserer inspektør, fagledere eller avdelingsledere, vil funnene sannsynligvis være like gyldige for ledelse på skoler med høyere trinn enn barneskoler (2014, s.102). Robinson (2014) skisserer ulike årsaker til hvorfor slik praksis en så stor betydning. En betydning er den symbolske, at rektor modellerer viktigheten av å være en som lærer, det som rektor gir prioritet vil lærerne i større grad føle at de bør gjøre det samme. Videre at ledere som er i aktiv interaksjon med sitt personale kan delta i profesjonelle diskusjoner fordi de forstår begrepene i den nye læringen. Hun fremhever at kanskje den viktigste grunnen til effekten er at direkte involvering i profesjonell læring gjør det mulig for ledere å lære i detalj om de utfordringene læringen støtet på, og de betingelsene lærerne trenger for å lykkes (2014, s.102).

Robinson beskriver effektiv profesjonell utvikling som en kollektiv innsats, og begrunner dette med at arbeidet med å undervise alle elever slik at de lykkes, er en kollektiv innsats. Hun beskriver også utfordringene med å skape god refleksjon, at det er vanskelig å kritisere egen praksis, som en annen av grunnene til å behandle lærernes læringsprosesser som en kollektiv innsats. Samtidig som hun minner om at læring når lærere kommer sammen, kan bli ineffektiv, dersom lærerne forsterker hverandres synspunkter på hva som er galt med elevene i stedet for å utforske egen praksis (2014, s.102-103). Robinson (2014, s.105) påpeker at effektiv planlegging av profesjonell utvikling innebærer å bruke forskningsbevis om elevlæring som grunnlag for beslutninger om hva som trengs, samt å bruke forskning om hvilken type profesjonell læring som mest sannsynlig vil endre undervisningspraksis på måter som vil være gunstige for elevene (Elmore, 2004; Elmore og Burney, 1999; Timperley og Alton-Lee, 2008). Denne forskningen antyder at effektiv profesjonell utvikling (Robinson, 2014, s.105):

- svarer på identifiserte læringsbehov hos elev og lærer
- fokuserer på forholdet mellom undervisning og elevlæring
- sørger for meningsfylt innhold
- integrerer teori og praksis
- bruker ekstern ekspertise
- sørger for et mangfold av læringsmuligheter

Dimensjon 5 – Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Robinsons dimensjon 5 omhandler ledelseshandlinger som omfatter det å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø og hun hevder at dersom elever og personale ikke føler seg fysisk og psykologisk trygge, er det lite sannsynlig at skolen vil lykkes med forbedring knyttet til undervisning og læring (2014, s.119). Robinson sier at i forhold til elevene så gjøres dette ved å møte elevenes behov for omsorgsfulle relasjoner, for kontroll over og suksess med egen læring (2014, s.134).

Ovennevnte fem dimensjoner og tre ferdigheter i elevsentrert skoleledelse gir et detaljert og forskningsbasert bilde av hvordan ledere ved hjelp av sin ledelsespraksis kan gjøre en forskjell for sine elevers læring, uavhengig av situasjon (Robinson, 2014). Funn med hensyn til ledelsespraksis vil bli analysert og drøftet opp mot Robinsons metaanalyse. Jeg

tar forbehold om kulturelle forskjeller og at hennes analyse baserer seg på et begrenset antall skoler.

2.3 Oppsummering kapittel 2

I dette kapittelet har jeg avklart sentrale begreper og gjort rede for teoretiske perspektiver som blir brukt i drøftingsdelen. Teoretiske perspektiver som er redegjort for er Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007), SEKI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995) og Elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2014).

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for den vitenskapsteoretiske tilnærming, min forforståelse og rolle som forsker, valg av forskningsmetode og design, gjennomføringen av selve forskningsarbeidet, og dets kvalitetssikring og etikk.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den vitenskapsteoretiske tilnærming som har gitt retning for forskningsarbeidet, belyse og begrunne mitt valg av forskningsmetode, gjennomføringen av selve forskningsarbeidet, dets kvalitetssikring og etikk.

3.1 Vitenskapsteoretisk plasseringsnivå

Jeg har valgt å nærme meg min forskning ut fra en hermeneutisk tilnærming og innenfor det konstruktivistiske paradigmet (Postholm, 2010, s.19 og 21). Min hensikt i denne forskningsstudien har følgelig vært å prøve å oppdage og legge frem intervjuobjektene perspektiv, og på denne måten kunne skape ny kunnskap og forståelse i en sosial interaksjon mellom forsker og forskningsdeltakerne. Jeg har tilstrebet å ha en induktiv tilnærming (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40), ved å ta utgangspunkt i situasjonelle betingelser og være åpen og lyttende i prosessen.

3.2 Valg av metode

Kvalitativ forskning går ut på å studere og utforske menneskelige prosesser eller problemer i virkelige settinger. Informantenes meninger, holdninger og intensjoner står sentralt, og det er en målsetting å få frem deres perspektiv (Postholm, 2010, s.22). Oppgaven omhandler studier av menneskelige prosesser som ledelse av læreres læring, i sin naturlige setting ved tre utvalgte barneskoler. Grunnen til at jeg har valgt å bruke barneskoler i utvalget, er først og fremst at min erfaringsbakgrunn er fra barneskolen. I og med at denne typen forskningsarbeid krever at man har satt seg godt inn i temaet på forhånd (Postholm, 2010, s.40), så har det for meg vært nyttig å kunne bygge på den kunnskap som jeg allerede hadde fra denne konteksten.

I studien har jeg derfor valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode, med en fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2010, s.41). Jeg ønsker å få innsikt i fenomenet ledelse av læreres læring i prosjektet vurdering for læring, og mine forskningsspørsmål er rettet mot informantenes egne opplevelser og erfaringer rundt fenomenet ledelse av læreres læring.

3.3 Utvalg og valg av informanter

«I kvalitativ forskning er hensiktsmessige utvalg et generelt utvalgs-kriterium som danner utgangspunkt for valg av setting eller personer (Creswell 1998, som sitert i Postholm 2010, s.39). Hensikten med forskningen har styrt valg av setting og valg av personer i mitt forskningsarbeid. Jeg har valgt tre barneskoler som alle har deltatt i den nasjonale satsingen vurdering for læring, som setting. De tre barneskolene er noenlunde sammenlignbare med hensyn til elevantall, og ligger i samme kommune. Tre barneskoler ble også valgt for å få et homogent utvalg med hensyn til informanter. Hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues hersker det uenighet om. Jeg har lagt meg på tre skoler, med deres tre rektorer og tre grupper med lærere fra hver skole som informanter. Postholm sier at i en mindre forskningsstudie er det nok tjenlig å intervju tre personer (2010, s.43). Mitt antall informanter overskrider hennes anbefaling, men med dette utvalget vil jeg ha mulighet for å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevner for henholdsvis rektorenes og lærernes erfaringer (Postholm, 2010, s.43).

Ved valg av forskningsdeltakere utover skolens rektor, har jeg nyttet den muligheten som ligger i den kjennskap som rektor har til sine lærere. De har bidratt til å plukke ut informanter blant lærerne som kan bidra positivt, og i henhold til noen kriterier som jeg satte opp på forhånd, Lærerne skulle helst ha vært ansatt ved skolen fra prosjektet startet, og ha deltatt aktivt i det interne utviklingsarbeidet innen vurdering for læring, men uten å ha vært kommunale ressurspersoner. Jeg ønsket å løfte frem gode erfaringer med egen læring hos lærere og ledelse av denne læringen. Samtidig som jeg ville unngå ressurspersoner i nettverket, da disse har hatt forventninger knyttet til rollen om særlig utprøving av vurdering for læring i egen praksis. De har også hatt tilgang til forelesninger med teoriformidling og erfaringsdeling i nettverket.

3.4 Innsamling av data

Hvordan forskeren forholder seg til forskningsdeltakerne avhenger av den forskningstradisjon forskeren har utgangspunkt i. Mitt utgangspunkt som forsker i denne studien har vært innenfor den fortolkende tradisjonen, og jeg har tilstrebet å ha en induktiv tilnærming. *«Innenfor den fortolkende tradisjonen er forskerne opptatt av å forstå personenes handlinger på forskningsstedet» (Postholm, 2010, s.75).* Intervju gjennomført

etter denne tradisjonen vil da minne om en jevnbyrdig samtale, der forskeren åpner for at forskningsdeltaker også kan bringe inn tema eller spørsmål i samtalen.

3.4.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi og intervjudesign

Som datainnsamlingsstrategi har jeg valgt intervju, med en delvis strukturert tilnærming. Valg av strategi for innsamling av data begrunnes i oppgavens problemstilling, som krever at jeg får tak i de opplevelsene og erfaringene som rektorene og lærerne har hatt, og måten å få fatt i disse er ved å samtale med dem.

Jeg valgte å utforme en delvis strukturert intervjuguide både for rektorene og lærerne. Utforming av intervjuguiden ble også diskutert med veileder, og utformet slik at den kaster lys over problemstilling og forskningsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2009, s.143-146) sier i sin beskrivelse av slike, at da er temaene som forskeren skal spørre om hovedsakelig fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen av temaene bestemmes underveis (som sitert i Thagaard, 2013, s.98). På den måten kunne jeg følge informantenes fortellinger, og samtidig følge med på at jeg fikk informasjon om de tema som var fastlagt i utgangspunktet (Thagaard, 2013, s.98). Rekkefølgen av temaene viste seg å variere i alle intervjuene.

Jeg bestemte meg for å benytte meg av både gruppeintervju og intervju med enkeltpersoner. Rektorene valgte jeg å intervjuer enkeltvis, slik at deres egne opplevelser og erfaringer skulle komme frem, uten at fremstillinger stod i fare for å bli farget av andre rektors tilstedeværelse og erfaringer. Lærerne valgte jeg å intervjuer gruppevis fra hver skole. Gruppeintervjuer kan være nyttige for å få innsikt i holdninger og meninger hos personer innenfor det feltet som studeres (Esterberg 202, s.108-109; Rubin & Rubin 2012, s.30, som sitert i Thagaard, 2013, s.99). Dette kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltakerne kan følge hverandres svar og gi respons på hverandres synspunkter i løpet av diskusjonen (Thagaard, 2013, s.99). I slike intervjusituasjoner er det viktig å være oppmerksom på at det kan være de mest dominerende synspunkter som fremmes, og at metoden forutsetter at medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut fra (Thagaard, 2013, s.99). Det å ha et felles grunnlag å diskutere ut fra ble ivaretatt i utvalgskriteriene for lærerne. Årsaken til at jeg valgte å benytte meg av gruppeintervju med lærerne var todelt. Det ene var for å få en utdyping av de tema som ble tatt opp, den andre var at tidsaspektet

og oppgavens omfang satte begrensinger for hvor mange enkeltintervju jeg kunne foreta, og samtidig kunne gå i dybden på datamaterialet.

I Thagaard (2013, s.102) beskrives en modell for hvordan en intervjuguide kan utformes (Rubin & Rubin 2012, s.123-125), denne modellen kalles for «tre-med-grener» - modellen. Jeg valgte å benytte meg av denne modellen, der stammen representerer hovedtemaet, og grenene de enkelte deltemaene. I både intervjuguiden til rektorene og til lærerne ble hvert deltema utdypet med oppfølgingsspørsmål, som jeg hadde klargjort på forhånd.

Dramaturgien i intervjuguiden ble lagt slik at intervjuene startet med nøytrale tema som bakgrunn og utdanning, mens mer emosjonelle ladete tema ble introdusert et stykke ut i intervjuet (Thagaard, 2013, s.110). Mot slutten ble intervjuet avrundet med spørsmål som det var forholdsvis greit å svare på. Oppgavens empiri baserer seg således på ett delvis strukturert intervju med hver av de tre rektorene, og ett delvis strukturert gruppeintervju med tre lærere på to av barneskolene. På en av skolene var det ikke mulig å få det til å passe samtidig for de tre lærerne, jeg valgte da etter å ha konsultert veileder, å ha et gruppeintervju med to av lærerne, mens den tredje ble intervjuet alene. Jeg kan ikke se at dette har hatt noen innvirkning på informasjonen som ble innhentet.

Det ble benyttet digitalt lydopptak under intervjuene, som i etterkant ble transkribert og kodet til innholdsmessige og relevante kategorier, hvilket var en svært tidkrevende prosess. Jeg valgte å transkribere all tekst selv. Hvilket har gitt meg inngående kjennskap til datamaterialet som til sammen utgjør omtrent 80 sider med transkribert tekst. Det at jeg selv har transkribert styrker mitt arbeid i analysedelen, og denne prosessen med vekslingen mellom helhet og deler, dette som ofte kalles den hermeneutiske spiral eller sirkel.

3.4.2 Forforståelse før intervjuene og forskerens rolle

En utfordring ved å velge denne datainnsamlingsmetoden er at jeg og mitt «forskerblikk» ville være farget av subjektive, individuelle teorier (Postholm, 2010, s.11) som jeg allerede har tilegnet meg. Disse teoriene fungerer som en slags briller, og all informasjon som samles inn gjennom intervjuet forstås med bakgrunn i disse. Teoriene kan både gi retning og fokus for å forstå, samtidig som de samme teoriene kan stenge for andre mulige måter å forstå det som studeres på.

Selv arbeider jeg som lærer ved en barneskole, og har vært en av skolens ressurspersoner innen vurdering for læring inneværende år. Videre er jeg med i skolen plangruppe, som har hatt internt utviklingsarbeid som arbeidsfelt. Således har jeg selv vært med å planlegge, og erfart som lærer egen skoles utviklingsarbeid innen vurdering for læring de siste tre årene. Skolen jeg arbeider ved har ikke vært med i satsingen i regi av Utdanningsdirektoratet, men den har deltatt i kommunens nettverk innen vurdering for læring det siste året. Således er min for forståelse i mindre grad preget av eventuelle føringer fra disse for ledelse av lærerne læring. Imidlertid har jeg de siste fire årene studert skoleledelse ved NTNU, og mine teoretiske «briller» vil særlig bære preg av det som jeg der har lært, samt internt utviklingsarbeid innen vurdering for læring på egen skole. Dette ligger også som et bakgrunnsteppe i utformingen av intervjuguiden, både til lærere og rektorer. Imidlertid har jeg vært svært bevisst på at det er informantenes opplevelser og perspektiv som skal komme frem, det finnes ingen rette eller feile svar.

For å få adgang til forskningsfeltet kontaktet jeg først kommunens skolesjef, som i møte var positiv til at jeg forsket i de tre utvalgte skolene. Jeg kontaktet også kommunens prosjektleder for satsingen vurdering for læring, og informerte om det forekommende forskningsarbeidet. Min neste kontakt med forskningsfeltet var med rektorene på de tre skolene. Rektorene på to av skolene og avdelingsleder ved den ene skolen, skaffet informanter blant lærerne i henhold til kriterier.

Informantene ble forberedt skriftlig i forkant av intervjuene, og en skriftlig forespørsel om deltakelse med informasjon om prosjektets bakgrunn og formål ble oversendt til alle informanter via skolens rektor. Dette skrevet inneholdt også informasjon om at det var frivillig å delta, at man når som helst kunne trekke sitt samtykke, og at prosjektet var meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (Vedlegg 1).

Før selve intervjuene foregikk var jeg bevisst på å innhente skriftlig samtykke fra respondentene. Jeg avklarte muntlig hva forskningsarbeidet skulle brukes til med hensyn til publisering og eventuelle muntlige presentasjoner av funn i egen og andre kommuner. Respondentene fikk alle tilbud om å få masteroppgaven i etterkant. Videre informerte jeg om at transkribert materiale ville bli tilsendt for «member-checking» (Postholm og Jacobsen, 2011, s.131) før bruk i oppgaven. For meg så var det et overordnet mål å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære under intervjusituasjonen.

Jeg trente på å gjennomføre intervju før intervjuene tok til. Dette ble iscenesatt som rollespill der jeg trente på å være både forsker og forskningsdeltaker (Kvale og Brinkmann 2009, s.109), ett tidligere prøveintervju med rektor på egen skole ble også transkribert. Etter at jeg hadde fått godkjent intervjuguiden av veileder, foretok jeg også ett pilotintervju med en rektor, og ett med en lærer. Det viste seg å være svært nyttig med denne treningen. Jeg ble bevisst at dersom jeg skulle klare å vise en lyttende holdning og bruke kroppsspråket bevisst under intervjuet, måtte jeg lære meg spørsmålene utenat. Dette ble også viktig for å holde flyt i samtalen under intervjuene, da informantene ofte tok opp tema i annen rekkefølge enn jeg hadde forberedt meg på. Videre viste det seg at ett spørsmål måtte endres på, da det opplevdes som uklart hva jeg var ute etter av respondenten. Jeg leste også gjennom transkripsjoner av et tidligere prøveintervju, for å få et innblikk i hvordan jeg selv opptrer i en intervjusituasjon (Postholm, 2010, s.82). Dette ble en bevisstgjøring i forhold til min bruk av ordvalg mellom spørsmål, og medvirket til at jeg under intervjuene gjorde mer bruk av prober som nikk, pauser eller sa «ja», samt mer bruk av oppfølgings- eller oppklaringsspørsmål (Postholm, 2010, s.80). Jeg var også bevisst på å komme med oppmuntrende tilbakemeldinger underveis og være åpen med mine egne reaksjoner, dette for å bidra til å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære, der informanten følte seg trygg (Thagaard, 2013, s.102 og s.109).

Tidsrammene for intervjuet var avklart på forhånd, og de ble tatt på informantenes arbeidsplass. Slik jeg oppfatter det, var det en rolig og tillitsfull atmosfære under alle intervjuene, der jeg i oppstarten av hvert intervju brukte tid på å presentere meg selv og opparbeide deltakeres tillit til forskningsprosessen. Utstyret ble testet ut før hvert enkelt intervju, som typisk varte rundt 45-60 minutter.

3.5 Analysen

I analyse av dataene har jeg valgt å fremstille resultatene i temaer som er sentrale i undersøkelsen, og har da sammenlignet informasjon fra alle informantene om hvert tema. Thagaard betegner dette som temasentrerte tilnærminger (2013, s.181). En slik tilnærming er basert på at teksten inndeles i kategorier, som igjen representerer tema som er sentrale i undersøkelsen. Thagaard (2013) poengterer viktigheten av at de kategoriene som skal analyseres bør inneholde utfyllende informasjon fra alle informantene, og viktigheten av å

komme frem til et passende antall kategorier. *«For mange kategorier gjør at sammenligningene blir lite oversiktlige, mens for få kategorier kan bety at analysene blir lite nyanserte.»* (Thaagaard, 2013, s.182).

Jeg brukte svært lang tid på dette arbeidet. Rent praktisk startet dette med at jeg i margin på all transkribert tekst, noterte stikkord til utsnitt av data (Thagaard, 2013, s.181) som representerte meningsinnhold i teksten. Deretter utviklet jeg kategorier som inneholdt tekster som omhandlet samme tema. Hovedpoenget var å kunne sammenholde informasjon fra alle deltakerne om det samme tema (Thagaard, 2013, s.182). Etter flere gangers gjennomlesing satt jeg igjen med de endelige kategoriene, der jeg utarbeidet ett sett for rektorene og ett sett for lærerne. Jeg startet arbeidet ved å gjøre dette for én og én skole. Etterhvert som jeg ble tryggere på innholdet, samlet jeg alle skoler i ett dokument med kategoriserte funn fra rektorene og ett dokument med kategoriserte funn fra lærerne.

Tekstmaterialet under hver kategori har jeg klassifisert i analytiske enheter. Dette foregikk parallelt med utarbeiding av endelige kategorier, og bar først preg av en beskrivende fase. I dette arbeidet har jeg brukt det som Kvale og Brinkmann (2009, s.212) betegner som «meningsfortetting» og forkortet lange setninger til kortere setninger, som er mer direkte meningsbærende, men med færre ord. I noen tilfeller er spørsmål tatt med. Viktige sitater fra transkribert tekst ble uthevet. Ved en sammenligning av informasjon fra alle forskningsdeltakerne fant jeg at det var høy grad av overenstemmelse mellom de beskrivelser hver av dem gir, og kategoriene gav således grunnlag for videre analyse (Thagaard, 2013, s.166).

Jeg valgt å fremstille datamaterialet i matriser underveis i analysearbeidet. Dette ga meg gode visuelle bilder av datamaterialet, og grunnlag for systematisk å kunne sammenligne informasjon fra all deltakerne i undersøkelsen. (Thagaard, 2013, s.182). I matrisene ble utsnitt av teksten sortert i ulike kategorier. I siste versjon valgte jeg å kutte ut tekst, og gikk over til å lage en matrise med kodeord i stedet for tekst, tilhørende hver kategori. Hver kode representerer flere setninger (Thagaard, 2013, s.162). Dette ble også gjort for å ivareta informantenes anonymitet. Ulempen er at tekst løsrives fra den opprinnelige sammenhengen. I lys av dette har jeg vært oppmerksom på å være bevisst på å ivareta det helhetlige perspektivet underveis. Underveis har jeg derfor brukt og sett tilbake på både transkribert tekst og alle forstadier i inndeling av kategorier, der den beskrivende teksten fra

informantene også følger med. Særlig i forbindelse med tolkning av dataene, og hvordan mønstre i dataene kan forstås har jeg vært bevisst på at analysen utføres på en måte som bidrar til å fremheve meningen i teksten (Thagaard, 2013, s.167). Thagaard beskriver prosessen med å tolke data som en rekontekstualisering, der vi knytter teoretisk relevante begreper til kategorier i materialet (2013, s.167).

3.6. Kvalitetssikring av studien

Postholm (2010) poengterer gjennomgående i sin bok *Kvalitativ Metode* at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet. Jeg har underveis fått erfare sannheten i hennes utsagn på flere måter. Jeg har i min forskningsstudie forsøkt å holde ambisjonsnivået mitt innenfor rammene av denne typen forskningsstudie. Erfaringen underveis er nok at jeg ved valg av tre rektorer og tre gruppeintervju med lærere, fikk en stor datamengde å forholde meg til. Det har vært svært tidkrevende å kvalitetssikre arbeidet med hensyn til datainnsamling og tilhørende analyse av materialet. Når det er sagt, vil jeg understreke at jeg er av den formening at det å få med lærernes perspektiv styrker studiens pålitelighet, ved at ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, som en slags begrenset form for triangulering (Postholm, 2010, s.132). Det at jeg benyttet meg av rektor ved utvelgning av intervjukandidater blant lærerne, kan ha medført en skjevhet i datamaterialet i retning av positive utsagn. Imidlertid kan jeg ikke se at dette har hatt innvirkning på datamaterialets kvalitet, da jeg har oppfattet lærerne som veldig åpen i intervjusituasjonen.

Som en del av kvalitetssikringen av forskningsprosessen ble det brukt «member checking» i etterkant av intervjuene (Postholm, 2010, s.132). Dette foregikk ved at alle informantene fikk lese gjennom transkribert tekst fra eget intervju, og ble oppfordret til å komme med tilbakemeldinger dersom de fant faktafeil eller fortolkninger som de ikke kjente seg igjen i. Jeg fikk ikke tilbakemeldinger med hensyn til faktafeil eller fortolkninger i transkribert tekst.

Oppgavens validitet handler om hvor godt den måler det du vil undersøke (Postholm, 2010, s.170). Min redegjørelse med hensyn til datainnsamling, intervjumetode og analyse av transkripsjoner styrker studiens validitet eller troverdighet. Jeg har tilstrebet at det er transparent underveis, og i og med at leseren kan følge med gjennom hele

forskningsprosessen, vil jeg hevde at resultatene kan aksepteres som sannsynlige eller troverdige av erfarne forskere (Postholm, 2010, s.170).

Mitt forskningsarbeid vil ikke kunne overføres som praksis direkte til andre skoler, men kunne fungere som et tankeredskap for lesere av teksten. Lesere vil kunne oppfatte teksten og innholdet som parallelle til egne erfaringer, og på den måten kan forskningsarbeidet være med å utvikle praksis i andre skoler (Postholm, 2010, s.38). Dette kalles for naturalistisk generalisering (Stake og Trumbull, som sitert i Postholm, 2010, s.38).

3.7 Etikk

For meg har det vært svært viktig å gå frem redelig og troverdig på alle trinn i forskningsprosessen. Jeg har tilstrebet å følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH 1999) sine forskningsetiske retningslinjer (Postholm, 2010, s.151-154).

Det er søkt om godkjenning av prosjektet hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Godkjent meldeskjema er vedlagt oppgaven (Vedlegg 4). Et tillitsforhold til informantene kan opparbeides og styrkes ved å gi så mye informasjon som mulig i forkant, og si noe om hvordan anonymitet og konfidensialitet ivaretas (Postholm, 2010, s.147). Alle forskningsdeltakerne har skriftlig gitt fritt og informert samtykke til å delta i studien, før intervjuene tok til. De ble i tillegg muntlig orientert om min erfaringsbakgrunn og om eventuell senere bruk av studien i form av offentliggjøring og foredrag. Det ble også opplyst om hvem som har gitt stipender til forskningsprosjektet. Både i forkant og i etterkant av intervjuene ble det ved behov redegjort for hvordan anonymitet og konfidensialitet ivaretas i studien. Dette forhold omtales også skriftlig i samtykkeskjemaet. «Member checking» av transkribert tekst, imøtekommer også det etiske aspektet om tilbakeføring av forskningsresultater.

Skolene i utvalget er anonymisert i teksten, det samme er informantene. I datamaterialet som omhandler kategorisert funn, er tekst kodet som stikkord. Rektorene er vilkårlig kodet som A, B og C. Det samme gjelder for lærergruppene, som er kodet som D, E og F. Sitater i teksten er merket enten med lærer eller rektor. Jeg har unnlatt å bruke sitater dersom jeg har vært i tvil med hensyn til om respondenten kan fremstilles i et dårlig lys, eller at anonymitet ikke ivaretas.

3.8 Oppsummering av kapittel 3

I dette kapitlet har jeg redegjort for vitenskapsteoretisk tilnærming, belyst og begrunnet mitt valg av forskningsmetode og design, setting og forskningsdeltakere, samt min forforståelse og rolle som forsker. Det er videre redegjort for hvordan datamaterialet er samlet inn og analysert, studiens kvalitetssikring og ivaretagelse av etiske aspekter.

I neste kapittel vil jeg presentere oppgavens empiri, og drøfte funn opp mot teoretiske perspektiver og annen forskning. Forskningsspørsmålene drøftes sammen, der rektorenes og lærernes erfaringer og opplevelser sammenlignes underveis i drøftingen.

4. Empiri og drøfting

I forrige kapittel redegjorde jeg for vitenskapsteoretisk tilnærming, valg av forskningsmetode og design, valg av setting og forskningsdeltakere, samt min forforståelse og rolle som forsker. Det er videre redegjort for hvordan datamaterialet er samlet inn og analysert, studiens kvalitetssikring og ivaretagelse av etiske aspekter.

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens empiri, og drøfte funn opp mot teoretiske perspektiver og annen forskning. Funn i forhold til ledelse av lærernes læring blir systematisk og trinnvis drøftet opp mot femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007). I tillegg brukes SEKI-modellen (Nonaka og Takeuchi, 1995) og hovedsakelig Vivian Robinsons fem dimensjoner/ledelsespraksiser i elevsentrert ledelse (2014) som teoretiske perspektiver. Jeg vil også vise til forskning presentert i kapittel 1, Postholm og Rokkones sin review av forskning på læreres læring (2012) og Delrapport 2 – FIVIS (2013), samt skoleeiers plan for prosjektet Vurdering for Læring – februar 2012-juni 2013.

4.1 Innføring i kontekst for empiri og drøfting

Funn som representerer rektorenes opplevelser presenteres sammen med lærernes opplevelser, slik at dette foregår som sammenvevde fremstillinger, men fortløpende sett fra to ulike aktørers perspektiv.

Intervjuguidene (Vedlegg 2 og 3) til både rektorene og lærerne omhandlet først innledende spørsmål om egen bakgrunn, og beskrivelse av egen skole. Disse var ment å gi et bakgrunnstykke i forhold til kontekst, og som en form for oppvarmingsspørsmål til informantene for å skape trygghet i intervjusituasjonen. Deretter omhandlet intervjuguiden spørsmål som mer konkret tok for seg deres opplevelser og erfaringer med ledelse av læreres læring, enten som rektor eller lærer, og som deltaker i satsingen vurdering for læring.

Skolene som har vært med i undersøkelsen er alle 1-7 barneskoler, med et relevanttall fra oppunder 200 til 300 elever. Alle forskningsdeltakerne, med unntak av én lærer, har arbeidet ved skolene fra oppstarten av den kommunale satsingen innen vurdering for læring i 2012.

Forskningsspørsmål:

Hvordan opplever rektorer i tre utvalgte skoler at de praktiserer ledelse av læreres læring i den nasjonale satsingen vurdering for læring?

Hvordan opplever lærere i tre utvalgte skoler at deres læringsprosesser blir ledet i den nasjonale satsingen vurdering for læring?

Mine funn blant lærerne baserer seg på tre gruppeintervju, med grupper på tre lærere i hver gruppe. Med unntak av én gruppe der det var to lærere. Den tredje ble intervjuet alene. Funn blant rektorene baserer seg på intervju med de tre rektorene hver for seg. Som vist i kapittel 3.4.1 ble intervjuene transkribert til omtrent 80 sider, og som beskrevet i kapittel 3.5 ble disse analysert ved hjelp av at teksten inndeles i kategorier, som igjen representerer tema som er sentrale i undersøkelsen. I min presentasjon av data vil jeg nå trekke frem de funn som jeg mener er viktige i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg vil referere til dem i en beskrivende form og trekke inn sitater fra informantene for å oppsummere eller understreke sentrale funn (Postholm, 2010, s.123). Dersom informantene har ulike opplevelser eller erfaringer fremkommer dette i teksten.

4.2 Presentasjon av funn og drøfting

Funn i forhold til ledelse av lærernes læring blir systematisk og trinnvis drøftet opp mot femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007), fra påvirkning på individnivå til organisatorisk læring. Jeg vil særlig drøfte hvordan rektor gjennom sin ledelsespraksis og - handlinger kan være med å bidra til at hindringer eller barrierer (filter) mot læring reduseres, slik at man kommer videre til neste nivå i læringsprosessen. Funn med hensyn til ledelsespraksis eksemplifiseres og drøftes opp mot teori underveis. Hovedsakelig omfatter disse funn kontekstuelle forhold (Irgens, 2007, s.50).

4.2.1 Fra påvirkning til innlæring

Læringsmuligheter

Modellen starter på nivå 1, som er påvirkning. Rektorene har alle erfaringer med bruk av litteraturstudier i form av fagbøker. Her nevnes spesielt Trude Slemmens bok «Vurdering for læring i klasserommet» (2010) og bruk av heftet «Læringspartner. Underveisvurdering i praksis» (2013) som handler om elevsamarbeid og det at elevene bruker hverandre

(læringsvenn) som læringsressurs. En av rektorene forteller om bruk av en doktorgradsavhandling om tilbakemeldinger. Lærerne bekrefter rektorenes opplevelser, og fremhever også Trude Slemmens (2010) bok «Vurdering for læring i klasserommet». Mange forteller at de har arbeidet seg igjennom denne boken kapittel for kapittel, med diskusjon av teori og tid til utprøving mellom de forskjellige kapitlene. Eksempel på utsagn fra lærer:

«Trude Slemmens bok har vi vel nå tatt opp for andre gang, som en annen gangs lesing for å vekke oss selv litt.»

Bruk av ekstern ekspertise og deltakelse i nettverk

Alle lærerne og rektorene fremhever ressurspersonenes arbeid i forhold til å formidle teori og drive utviklingsarbeidet sammen med rektor. Ressurspersonene har deltatt i kommunens nettverk sammen med rektor, og formidlet tilbake til lærerne ved egne skoler, både teori og andre skolers erfaringer. I følge skoleeiers plan (2012, s.4) har dette nettverket gjennomført samlinger 2-3 ganger pr. semester. Ressurspersonene skal ha hatt nedsatt undervisning med 1t/u i prosjektperioden, og ifølge skoleeiers plan (2012, s.5) er det avsatt ressurser til frikjøp av lokale ressurspersoner. Både lærere og rektorer har erfart ressurspersonenes arbeid i satsingen som svært positivt, og omtaler ressurspersonene generelt som «gode». Eksempel på utsagn:

«... kursing, innleide eksterne forelesere, veiledere, gode interne ressurspersoner. Når disse to underviser, når vi har fått en ny forelesning, så får vi alltid oppgaver til neste gang.» (lærer)

«..... ressurspersonene våre gir lekse som skal jobbes med til neste samling. Som de òg får tilbakemelding på og som de tar med seg inn i nettverkssamlingene, som vi har torsdag en gang pr. måned. Så det er på en måte systematisk og jeg opplever et godt, levende arbeid rundt det.» (rektor)

«Vi får en god del oppgaver tildelt, refleksjonsoppgaver, lekser, som gjør at vi må gjennomføre det. Vi får lekser som vi skal presentere for de andre, så vi får ikke noe valg sånn sett, så alle må. Styringsgruppen deltar på kurs med eksterne forelesere så gir de oss tilbakemelding, så vi blir jo kurset.» (lærer)

Eksterne veiledere fra en av høyskolene har vært brukt av alle skolene i løpet av prosjektet, enten direkte eller indirekte. Noen av lærerne forteller om teoriformidling som en del av de eksterne veiledernes arbeid internt ved deres skole. Eksempel på utsagn:

«De fra høyskolen kom inn i klassene for å se hvordan vi jobbet, så fikk vi en tilbakemelding. Pluss at det var en teoretisk del også den dagen, de kom over flere uker, og de var hele dager der de vandret rundt.»

«Vi har levert skriftlig arbeid, refleksjonsnotat to stykker til høyskolen, så der hadde vi ressurspersoner inne, eksterne.»

Det refereres i tillegg til en felles planleggingsdag for alle skolene i kommunen, der Gordon Stobart holdt et foredrag om vurdering for læring. Filmer fra Utdanningsdirektoratets nettsider og læreres egne søk på internett nevnes også som former for påvirkning.

Ovennevnte funn tilsier at skolene gjennom satsingen har brukt ekstern ekspertise både i form av eksterne veiledere fra høyskolemiljøet og lokale ressurspersoner. Skolenes bruk av ekstern ekspertise samsvarer med forskning som sier at ekspertlærere eller andre ressurspersoner, bør inviteres inn i læringsprosessen slik at ny kunnskap kan tilføres og fremme læring (Postholm, 2012, s.43). Dette er også skolelederes erfaringer fra Delrapport 2 (FIVIS, 2013, s.62), skolelederne ved de fire skolene som var med i satsingen, fremhever betydningen av at skoler deltar i støttende nettverk og bruker ekstern kompetanse (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011b). Robinson (2014, s.108), fremhever også bruk av ekstern ekspertise som én av sidene ved profesjonell utvikling, og sier at ekstern ekspertise for eksempel kan være en annen lærer på samme skole, en forsker eller en ekstern kompetanseleverandør. Hun fremhever som viktig at med ekstern mener hun at de som skal lede det profesjonelle utviklingsfellesskapet, har demonstrert en bedre evne til å løse de relevante undervisningsproblemene enn de øvrige deltakerne. De lokale ressurspersonene fremheves som gode. Grunnene til dette kan være mange. Det kan blant annet ha sin årsak i at rektor bevisst har valgt ut «gode» og endringsvillige lærere, som også kan fungere som positive rollemodeller internt, i kombinasjon med at ressurspersonene har fått god opplæring i nettverket. I tillegg har forventningene til deres rolle vært tydelig formulert (Skoleeiers plan, s.1). Ovennevnte ressursbruk er i tråd med det Robinson (2014, s.63) beskriver som strategisk bruk av ressurser.

Det kan synes som om både lærere og rektorer har hatt rik tilgang til påvirkning i starten av læringsprosessen. Robinson (2014, s.109) beskriver dette som ledelseshandlinger som sørger for et mangfold av læringsmuligheter, og sier at forskning antyder at det som kjennetegner effektiv profesjonell utvikling er at disse aktivitetene henger sammen med det man skal lære. Innlæringen, det å huske nye begreper og modeller, synes å ha vært fremmet ved hjelp av

lekser til lærerne i form av lesing av litteratur, og det å skrive sammendrag eller refleksjonsnotat med felles refleksjon i etterkant.

Rektors deltakelse på fellessamlinger og i nettverk

Rektorene opplever at de involverer seg i og følger opp lærernes læring i forbindelse med deltakelse på fellessamlinger på skolene. Rektorenes deltakelse på fellessamlinger bekreftes også i intervju med lærerne, men i ulik grad med hensyn til hyppighet. En av rektorene forteller om egen formidling av teori til lærerne. Eksempel på utsagn:

«Jeg skal synliggjøre at man deltar og at dette er et felles prosjekt.» (rektor)

«Det vel de tirsdagene vi har fellestid at han har presentasjoner, han foreleser litt om ulike ting innenfor temaet vurdering for læring. Vi får en del oppgaver av han som vi skal gjennomføre, så det er jo jevnlig tema på tirsdagsmøtene.» (lærer)

«Det er jo i forbindelse med skolevandring at jeg har sett rektor mest aktiv og synlig i forhold til vurdering for læring, selv om rektor har vært med på en del fellessamlinger som vi har hatt.» (lærer)

Ovennevnte funn tyder på at rektorene i utviklingsarbeidet har hatt en deltakende rolle som har gått ut over det å organisere (Robinson, 2014, s. 101). De har deltatt som ledere og lærende i form av deltakelse i nettverk sammen med skolenes ressurspersoner og som deltakere på fellessamlinger på skolene, hvilket er eksempel på ledelseshandlinger som kan være med å redusere tykkelsen på filter, hindringer mot læring, på alle nivå i læringsprosessen.

Det kollektive aspektet versus lærernes autonomi

Studiens funn tyder på at påvirkning i form av teori har foregått trinnvis, der en felles på skolen har gjennomgått tema for tema. Det at alle arbeider med samme tema over en viss tid opplever alle rektorene som positivt, og fremhever det kollektive aspektet som viktig. Eksempel på utsagn fra rektorer:

«Det kollektive er viktig for oss. Det har personalet uttrykt, at det er det som er effektivt at vi løfter i flokk, og at vi ser den organisatoriske endringen. Vi bruker nok Trude Slemmen sin bok mye, men innenfor den er det mulig å variere. Den har på en måte vært retningsgivende for arbeidet, og er fortsatt retningsgivende for arbeidet.»

«Vi har jo hatt lang periode med samme tema. På hver samling så repeterer vi prinsippene for vurdering for læring, sånn at det skal man jobbe med hele tiden. Men så har vi jo valgt kanskje ganske smale områder, som vi holder på med over ganske lang tid. Så hele forrige periode, så var hovedtemaet bruk av læringsvenn for å styrke opplæringen og bevisstgjøringen osv. Det holdt vi på med hele året, og som var det som vi hadde forventninger om at lærerne skulle prøve ut i klasserommet, og når vi skulle ha refleksjonssamlinger i etterkant. Jeg har i hvert fall oppfattet at lærerne synes at det har vært ok, å ikke hoppe for fort fra det ene til det andre.»

Alle lærerne erfarer også at skolene har arbeidet med samme tema innen vurdering for læring i faste perioder. Noen av lærerne forteller at de samtidig med dette, har kunnet prøve ut og arbeide fritt innenfor boken til Trude Slemmen. Eksempel på utsagn fra lærer:

«Nå har vi på en måte startet med mål og kriterier igjen, men vi har hatt litt fritt spillerom hele tiden vi, ikke én ting på en måte. Selv om det var sånn de første månedene at du først skulle jobbe de månedene med mål og kriterier, så var det åpne spørsmål, vi hadde liksom punkt for punkt. Samtidig så kunne du jobbe med litt forskjellige ting, så vi har prøvd ganske mye..»

Ovennevnte funn kan tyde på at lærernes læring har vært organisert som en kollektiv innsats (Robinson, 2014, s.102-103) ved skolene, der påvirkning i form av teori med påfølgende refleksjonsrunder, kan synes å ha vært mye styrt tema for tema gjennom satsingen, noe som igjen kan ha vært med på å skape god refleksjon. Robinson (2014) beskriver utfordringene med å skape god refleksjon, at det er vanskelig å kritisere egen praksis, som én av grunnene til å behandle lærernes læringsprosesser som en kollektiv innsats. Postholm og Rokkones (2012) oppsummerer i sin review at lærere ønsker å samarbeide og kunne reflektere over praksis med kolleger for å utvikle og endre egen undervisning. På den annen side påpekes det i samme review at lærere vil jobbe med tema som opptar dem selv, sette egne læringsmål og på denne måten ivareta egen autonomi i utviklingen av egen praksis (som sitert i Postholm, 2012, s.43 og 44).

På bakgrunn av ovennevnte kan en utfordring ved internt utviklingsarbeid være å ivareta det kollektive aspektet, samtidig som læreres autonomi ivaretas. Noen informanter blant lærerne forteller at lærerne ved denne skolen har kunnet prøve ut litt forskjellig innenfor de ytre rammene innen vurdering for læring. Betydningen av denne ledelsespraksis underbygges av de engelske forskerne James og McCormick (2009) som løfter frem viktigheten av lærernes autonomi for at lærere skal kunne lære (som sitert i Postholm, 2012, s.29). I sin forskning kom de frem til at lærernes autonomi kan ivaretas ved at lærerne selv får identifisere egne

læringsmål innenfor en felles visjon om hvor utviklingen skal gå. Studiet til de spanske forskerne Sales, Traver og García (2011) påpeker også viktigheten av lærernes autonomi – behovet for forandring må komme fra lærerne selv (som sitert i Postholm, 2012, s.35).

Identifisering av læringsbehov hos lærerne

Robinson (2014, s.106-107) sier at dersom profesjonell utvikling skal være en effektiv motor for skoleforbedring, må lærernes utvikling møte identifiserte læringsbehov hos elevene. Med andre ord: - Hva må lærerne lære for å fremme elevenes læring? Jeg har utsagn fra to rektorer som beskriver ulike erfaringer i forhold til det å identifisere læringsbehov hos lærerne. En opplever god erfaring med bruk av refleksjonsnotat, den andre forteller om prosesser der man i fellesskap diskuterte læringsbehov i kollegiet.

Eksempel på utsagn fra rektor:

«I forhold til læringsbehov så tenker jeg at vi har fått litt nytte av det at vi har bedt lærerne skrive refleksjonsnotat. Det har ført til at vi har måttet justere fremdriftsplanen vår litt, fordi at vi har sett at her strever faktisk mange lærere med ting vi trodde var godt innarbeidet. Så vi må bruke mer tid på det eller gå tilbake igjen til det.»

Ovennevnte bruk av refleksjonsnotat og diskusjon i kollegiet er eksempler på hvordan skolelederen kan finne svar på hva lærerne nå trenger å lære, og slik skape et meningsfylt innhold i læringsprosessen. Viktigheten av at lærernes læring tar utgangspunkt i lærernes førkunnskaper understrekes i Postholm og Rokkones sin review (som sitert i Postholm, 2012, s.44).

En annen måte å identifisere læringsbehov hos lærerne på kan være å ta i bruk data fra for eksempel elevundersøkelsen. Rektorene forteller alle at de har lett etter måter å bruke elevundersøkelsen på i forhold til vurdering for læring, uten at man har gjort nyttige erfaringer med dette så langt. Eksempel på utsagn fra rektorer:

«Vi har nok lett etter måter å bruke elevundersøkelsen på, og er nok ikke gode nok på det, i alle fall sånn som jeg tenker. Så å få brukt både elevundersøkelsen og ikke minst nasjonale prøver, og få sett på hvordan en kan bruke disse undersøkelsene på en bedre måte enn det vi gjør nå, der er det nok et potensiale.»

«Vi ønsker jo resultater fort av det utviklingsarbeidet som vi gjør, at vi kan se det igjen, måle det på forskjellig vis. Og da var det jo litt skuffende, jeg undersøkte jo

elevundersøkelsen nå sist, kan vi se igjen på det som elevene svarer at det har vært en bedring? Nå forandret de jo spørsmålene litt, så det gikk ikke helt an å sammenligne. Men så sammenligner jeg med andre skoler, og så ser jeg jo at noen skoler som ikke har vært inne i prosjektet i det hele tatt, skårer bedre enn oss innen vurdering for læring, så det er nå så. Men ja, jeg er opptatt av å bruke disse verktøyene også som motivasjon for videre arbeid.»

Robinson fremhever det å bruke data om elevresultater til å forbedre undervisningen, som en måte skoleledere kan forsikre seg om kvaliteten på undervisningen (2014, s.99). Elevundersøkelsen er som en av rektorene i undersøkelsen påpeker endret. Den omfatter nå en egen indeks for vurdering for læring, hvilket potensielt kan gi bedre nytteverdien frem i tid. Med i betraktninger ved bruk av elevundersøkelsen bør en også inkludere det at den kun omfatter resultater fra skolenes 5. – 7.trinn, der 5. og 6.trinn er frivillig å ta. Dersom en sammenligner kun resultater fra skolers 7.trinn, kan dette være et smalt bilde av skolenes praksis på området, selv om der vanligvis arbeider flere lærere på samme trinn, og kan gjøre helhetlige sammenligninger mellom enkeltskoler vanskelig.

Mål for utviklingsarbeidet

I skoleeiers plan (2012, s.2) uttrykkes blant annet mål på skolenivå i forhold til det å utvikle en vurderingskultur - og praksis som har læring som mål, skape forståelse for vurdering som redskap for læring og skape varig endring av praksis.

Rektorene uttrykker seg ulikt i forhold til det å sette mål for utviklingsarbeidet lokalt på skolene. En av rektorene henviser til virksomhetsplanen, en opplever at de har satt dagsorden ut i fra hva nettverket har drevet med, og en beskriver og viser en plan med mål for arbeidet utarbeidet av ressurspersonene. Robinson fremhever betydningen av at profesjonell utvikling sørger for å etablere mål og forventninger (2014, s.50). Ovennevnte funn kan tolkes som at mål for utviklingsarbeidet på skolenivå er tydelig formidlet i skoleeiers plan og oppfattet av rektorene, mens utarbeiding av delmål underveis på skolene er ulikt gjort. Ved intervju blant lærerne ble kun noen av lærerne spurt om der er utarbeidet mål for arbeidet, disse bekreftet at det har vært gjort siden oppstarten av prosjektet.

Det å delta i nettverk kan medvirke til at man legger til rette og styrer utviklingsarbeid etter nettverkets aktiviteter. Hvilket kan gi positive effekter ved at skolene får drahjelp fra nettverket med hensyn til blant annet teori og valg av tema for arbeidet. Andre effekter kan

være at lærernes autonomi svekkes og det kan gi mindre rom for diskusjon i kollegiet rundt utviklingsarbeidet.

Avsatt tid

Alle rektorene har systematisk avsatt tid til arbeidet med vurdering for læring gjennom året, omtrentlig en gang per måned i skolenes fellestid. Der er også brukt planleggingsdager til arbeidet med vurdering for læring. Eksempel på utsagn:

«.... vi har hatt veldig fokus på det og hatt det med i planene forholdsvis hyppig, men nå har vi gått litt ned, så nå har vi det bare en gang i måneden. Men da får vi også tid til utprøving, så har vi erfaringsdeling på en ting, så går vi til en ny ting.»
(rektor)

Lærerne opplever alle at der er satt av god tid til å arbeide med vurdering for læring ved skolene. Eksempel på utsagn:

«God tid, har jo brukt ganske mange tirsdager.»

«Der har vi en fast tid egentlig hver måned i hvert fall i år, og vi har egentlig hatt det en god del de tidligere årene og.»

Det at det settes jevnlig av god tid til utviklingsarbeidet ved alle skolene, er et annet eksempel på strategisk bruk av ressurser (Robinson, 2014, s.63) og viktige kontekstuelle forhold som rektor kan tilrettelegge for i alle faser av læringsprosessen.

4.2.1.1 Oppsummering: Funn av ledelseshandlinger som kan bidra til å redusere filter 1

Flere av disse ledelseshandlingene har gyldighet videre i læringsprosessen, og bidrar også til å redusere tykkelsen av filter 3 og 4 i femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007). Dette gjelder oppsummeringens punkt 4-11, og i den videre drøftingen henviser jeg til oppsummeringen dersom spesifikke ledelseshandlinger nevnt her er relevant.

1. Rik og variert tilgang på påvirkningsmuligheter som teoriformidling, litteraturstudier, kurs, foredrag
2. Lekser til neste samling i form av refleksjonsoppgaver/notat med forventning om felles refleksjon i etterkant

3. Uttrykte forventninger til lærerne om videre læring og deltakelse (erfaringsdeling) i utviklingsarbeidet
4. Kollektivt fokus med felles tema og tilrettelegging for felles refleksjon
5. Avsatt ressurser til bruk av ekstern ekspertise i form av interne ressurspersoner og eksterne veiledere fra høyskolemiljøet
6. Deltakelse i nettverk
7. Avsatt god tid
8. Satt mål for arbeidet
9. Noe vektlegging av lærernes autonomi
10. Noe identifisering av læringsbehov hos lærerne
11. Rektors deltakelse både som lærende og leder

4.2.2 Fra innlæring til kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse

Funn fra informantene tyder på at både innlæring, kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse har foregått som sammenvevde og sirkulære prosesser (Irgens, 2007), der man trinnvis har formidlet teori og litteratur tema for tema, og lagt til rette for den videre læringsprosessen. Noen av de ledelseshandlinger (punkt 1-11 over) som kan være med på å redusere tykkelsen på filter 1, vil også kunne redusere hindringer mot læring i filter 2 og 3 i læringsprosessen. Disse vil jeg henwise til dersom de har relevans.

Fra innlæring (nivå 2) til kunnskapsutvikling (nivå 3)

Dersom profesjonsutøvere som lærere skal kunne komme videre til neste trinn i femtrinnsmodellen (Irgens 2007) som er kunnskapsutvikling, så kreves det prosesser der vi bygger videre på det som er innlært.

Dialog og refleksjon rundt læringsstoffet

Informantenes opplevelser, både rektorer og læreres, tyder på at det i etterkant av enten teoriformidling, kursing eller litteraturstudier er tilrettelagt for gruppearbeid (Irgens, 2007, s.54) i form av erfaringsdeling og refleksjon både med hensyn til teoristoffet og utprøving av praksis i klasserommet. I SEKI-modellen betegnes dette som arenabygging og tilrettelegging for dialog og refleksjon (Irgens, 2007, s.60). Noe som kan være med på å fremme at individuell taus kunnskap kan uttrykkes (eksternalisering) og omsettes til

gruppekunnskap i form av fortellinger eller i skriftlig form, konseptuell kunnskap i SEKI-modellen. Under følger eksempel på utsagn som eksemplifiserer erfaringer fra prosjektet:

«Ja, nå er jo den måten å dele kunnskapen med hverandre, altså vi går fra taus kunnskap til ... den har jo vi fått brukt, vi har fått det litt under huden, og da er det en del begreper som blir brukt i vurdering for læring, som blir kjent for alle, som du uten å tenke over det tar med deg inn i timene, for eksempel dette her med mål for timen, kriterier og fremovermeldinger.» (lærer)

«I vår så hadde vi vurdering for læring satt av på tirsdagsplanen fem ganger, to timers samlinger. Nå i høst står det på planen fem ganger, så ca. en gang i måneden har vi to timer der det er temaet. Da har vi en type forelesning kombinert med gruppearbeid, gjerne refleksjonsgrupper. Enten nytt teoristoff, eller man tar tak i det man har gjort i klassene og diskuterer det.» (rektor)

«Vi brukte noen kompendier før vi fikk Trude Slemmen-boken. Den fikk vi i år. Vi hadde nå sist to kapitler i Trude Slemmen som vi jobbet med, laget sammendrag og diskuterte innhold i teorien. Hva ser vi nytten i her, hva bruker vi allerede og hva kunne vi tenkt oss å bruke.» (lærer)

Lærernes læringsmiljø

Robinsons dimensjon 5 omhandler ledelseshandlinger som omfatter det å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (2014, s.119), der hun hevder at dersom elever og personale ikke føler seg trygge, er det lite sannsynlig at skolen vil lykkes med forbedring knyttet til undervisning og læring. På spørsmål om hvordan lærerne og rektorene opplever lærernes læringsmiljø, svarer alle lærere at det oppleves som trygt. Rektorene bruker utsagn som trygt, veldig godt med gode relasjoner mellom lærerne, og at lærerne er interessert i å se på egen praksis når de skal beskrive lærernes læringsmiljø ved egen skole. Eksempel på utsagn fra lærere:

«Vi ser for eksempel på kollegiet nå når vi har tema som vurdering for læring, så sitter vi og jobber med det og kommer med tips og vurderer hverandres opplegg. Så tenker at det er et åpent læringsmiljø, at vi lærer av hverandre.»

«..., så det er et trygt læringsmiljø, det tenker jeg det er, og jeg tror nok at folk deler det de har.»

4.2.2.1 Oppsummering: Funn av ledelseshandlinger som kan bidra til å redusere filter 2

1. Tilrettelegging for felles dialog og refleksjon rundt læringsstoffet
2. Forventning om utprøving i klasserommet

3. Etablering av et trygt læringsmiljø blant lærerne

I tillegg vil jeg trekke frem ledelseshandlinger oppsummert i filter 1 som også er gyldige her (nr.5, 6, 7 og 11): Avsatt ressurser til bruk av ekstern ekspertise, deltakelse i nettverk, avsatt god tid og rektors deltakelse både som lærende og leder

4.2.3 Kunnskapsanvendelse

Overgangen til dette trinnet i læringsprosessen handler om å kunne ta i bruk det man har lært.

Utpøving i klasserommet – erfaringsdeling

Alle rektorene og lærerne beskriver jevnlig økter med erfaringsdeling, der lærerne reflekterer og gir hverandre tilbakemeldinger etter utpøving av opplegg i klasserommet. En av rektorene trekker frem gode erfaringer med bruk av metoden «Gallery talk», se Utdanningsdirektoratets nettside for mer informasjon om metoden. I kommunens nettverk er metoden «Gallery talk» brukt med hensyn til erfaringsdeling blant lærerne. Denne metoden er videreført til skolene. Eksempel på utsagn:

«Det handler om formidling av litteratur, forventning om utpøving av dette i klasserommet, komme tilbake og reflektere over erfaringer som man har gjort. Bli utfordret av kollegaer og få tilbakemeldinger på eget arbeid osv. og prøve ut nye ting eller videreutvikle en gang til.» (rektor)

«Akkurat den erfaringsdelingsmodellen som vi bruker, den er noe som vi har stor tro på, dette med erfaringsdeling og utpøving.» (rektor)

«Vi må gjennomføre opplegg i klassen. Tenke ut og prøve ut, gjennomføre i klassen, så vi får stadig sårne som vi skal gjennomføre og gi tilbakemelding.» (lærer)

Forventning om utpøving i klasserommet med påfølgende erfaringsdeling og refleksjon i etterkant, blir en del av lærernes kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse (Irgens, 2007) i læringsprosessen med å utvikle vurderingspraksiser. I SEKI-modellen betegnes dette som internalisering. Gjennom «learning by doing» blir kunnskapen en praktisk kunnskap, der kunnskapen blir kroppsliggjort gjennom erfaring (Irgens, 2007, s. 61). Mellom øktene ble det gitt nye lekser/oppgaver til lærerne som en del av en systematisk innlæringsprosess. Disse sirkulære prosessene der lærerne utvikler og anvender ny kunnskap om vurdering for læring er lagt opp som aksjonslæring (Postholm og Jacobsen, 2011, s.19-20), hvilket også

står beskrevet som en del av lærernes rolle i kommunens plandokument (2012, s.1). Forannevnte praksis fremheves også som viktig av Robinson (2014) som sier at effektiv profesjonell utvikling integrerer teoretiske prinsipper og praktisk anvendelse (s.105).

Rektor som pådriver

Kontekstuelle forhold som ledelsens evne til å motivere og opptre som pådrivere i satsingen kan innvirke på tykkelsen på filteret mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse. Alle rektorene beskriver seg selv som pådrivere i forhold til prosjektet. Èn av rektorene beskriver rollen mer som pådriver overfor ressurspersonene, enn mot lærerne, og èn av rektorene understreker betydningen av å være en pådriver underveis, hele tiden, ikke bare i oppstarten av prosjektet.

Rektorene beskrives av lærerne som pådrivere på ulikt vis. For eksempel fordi man har satt i gang utviklingsarbeidet, eller fordi man legger til rette og følger opp lærerne ved skolevandring, eller fordi rektor oppfattes som en som virkelig brenner for vurdering for læring. Eksempel på utsagn fra lærere:

«Rektor vil ha vurdering for læring, rektor brenner for det. Vi har også to gode kolleger som har ansvaret for det nå, og som brenner for det.»

«Skolevandringen er med der. Rektor er nøye med å følge med på at vi bruker det vi lærer.»

Etterspørre endring av praksis

To av rektorene opplever medarbeidersamtalen som en arena som benyttes, for å etterspørre endring av praksis i klasserommet, satt i sammenheng med bruk av skolevandring. Èn beskriver medarbeidersamtalen som en mulighet for å etterspørre endring av praksis. Eksempel på utsagn:

«Jeg driver også med skolevandring, som betyr helt konkret at jeg etterspør gjennom observasjon at det skjer noe på disse områdene med vurdering for læring.» (rektor)

«Nå har vi jo medarbeidersamtaler som også inneholder tilbakemelding fra skolevandringen, og det er jo i hvert fall for min del en veldig intens (les: lærerik) diskusjon. Han gir jo tilbakemeldinger, så får du jo litteraturreferanser som han støtter seg til, det gjør han i hvert fall i forhold til meg, i forhold til den forfatteren,

og så får jeg vite hvor jeg eventuelt kan ... Ja, jeg får referanser til litteratur.»
(lærer)

«Rektor engasjerer seg veldig i vår utvikling, involverer seg i vår læring, og gir oss konkrete tilbakemeldinger på medarbeidersamtalen, hva han har sett. Hva vi gjør bra, hva vi kan endre på, så vi får veldig gode tilbakemeldinger, jeg har opplevd det veldig positivt å få. Selv om det ikke er så veldig behagelig å få, ja du tenker på at han kan komme, men sånn er det jo bare. Men det blir veldig konstruktive tilbakemeldinger, og jeg har opplevd læring ut av det, av tilbakemeldinger jeg har fått av han. Så ja, jeg synes han involverer seg i vår læring.» (lærer)

En av de fem ledelsespraksiser som Robinsons forskning oppsummerer omhandler – ledelse gjennom å forsikre seg om at det blir gitt undervisning av høy kvalitet (2014, s.82). I dette viser hun til forskning fra høytpresterende skoler, der lederne foretar jevnlige klasseromsobservasjoner og sørger for tilbakemeldinger som hjelper lærerne med å forbedre arbeidet. Ovennevnte funn tyder på at noen av lærerne opplever rektors klasseromsbesøk i form av skolevandring som både positivt og lærerikt, og har også opplevd å få litteraturhenvisninger til det som har vært diskutert i den påfølgende medarbeidersamtalen. Andre lærere nevner skolevandring mer som et eksempel på involvering og oppfølging fra rektors side. Robinson gjør oppmerksom på at lederes teori om undervisning er sentral for hvor effektiv ledelse de kan utøve for å forbedre lærernes undervisning, og hevder at nyttige tilbakemeldinger til lærerne krever en omforent forståelse av hva som er god undervisning (2014, s.87 og 83).

4.2.3.1 Oppsummering: Funn av ledeshandlinger som kan bidra til å redusere filter 3

1. Sørge for arenaer og tid til integrering mellom teori og praksis
2. Forventning om utprøving i klasserommet
3. Tilrettelegging for felles refleksjon og erfaringsdeling etter utprøving i klasserommet
4. Avsatt tid til utprøving mellom fellessamlinger
5. Rektor som pådriver i utviklingsarbeidet
6. Etterspørre endring av praksis i medarbeidersamtaler og gjennom skolevandring

I tillegg vil jeg trekke frem ledeshandlinger oppsummert i filter 1 som jeg tenker er gyldige her (nr.5, 6 og 11): Avsatt ressurser til bruk av ekstern ekspertise, deltakelse i nettverk, rektors deltakelse både som lærende og leder

4.2.4 Fra kunnskapsanvendelse til organisatorisk læring

Nivå 5, organisatorisk læring, forutsetter at den enkelte har oppnådd læring slik at innlæring har ført til kunnskapsutvikling og deretter kunnskapsanvendelse. Irgens sier at for å komme til nivå 5 må kunnskapsanvendelse også gjøres uavhengig av enkeltpersoner, og han beskriver praktisk samarbeid som en måte å dele kunnskap og forankre læring på (2007, s.56).

Samarbeid

På spørsmål om hvorvidt det har vært lagt til rette for samarbeid i prosjektet trekker alle rektorene frem eksempel på samarbeid mellom lærerne på fellessamlinger, der man har hatt teoriøkter eller erfaringsdeling fra utprøving i klasserommet. Dette beskrives som sosialisering i SEKI-modellen, man kan dele erfaringer gjennom samhandling i praksis. Sosialisering betyr deling av taus kunnskap mellom mennesker (Irgens, 2007, s.61). Eksempel på utsagn:

«Det er nok problematisk med en stadig skrumpende ressursituasjon, det hadde nok vært utfordrende å få brukt hverandre i praksis. Men vi har dessverre ikke fått gjort mye i praksis på det feltet, dessverre. Det blir erfaringsdeling i sånne sammenhenger.» (rektor)

«Ja, ikke på annen måte enn at det blir på disse samlingene vi har, og da blir det jo ofte også gruppearbeid og diskusjoner på tvers, kan også være på tvers av trinn også videre. Så det er innenfor de rammene av fellessamlingene vi har at lærerne også samarbeider og utveksler erfaringer.» (rektor)

Lærerne bekrefter det rektorene opplever og forteller om ulike praksiser, der noen samarbeider på frivillig basis om å lage vurderingsopplegg, andre gjør det alene. Noen av lærerne samarbeider på trinn. Eksempel på utsagn:

«Vi har samarbeidet veldig tett, to jobber bedre enn en, så vi finner på veldig mye sammen. Det føler jeg at jeg gjorde med den som jeg jobbet med tidligere også, vi samarbeidet og det var sånn det begynte.»

«Jeg gjør det mye alene. Vi har vi ikke de samme fagene, er på trinnet alene.»

«Jada, men vi har ikke satt av tid, mer enn det vi legger til rette for selv, som en del av det naturlige samarbeidet. Altså det er ikke satt av tid til dette som tema på en måte.»

«Det blir ikke så veldig mye av det, ofte så blir det en arbeidsdeling.»

Robinson fremhever det å skape gode muligheter for samarbeid, om hvordan lærerne skal forbedre undervisningen sin i overensstemmelse med det som elevene skal lære, som blant de viktigste ledelseshandlingene i det å lede lærernes læring og utvikling (2014, s.118). Hun oppsummerer videre at samarbeidende læring sørger for økt sammenheng i undervisning og læreplanarbeid og anerkjenner at lærere er gjensidig avhengig av hverandre. Samtidig som andre læreres ekspertise blir gjort tilgjengelig for den enkelte lærer (Robinson, 2014, s.118). Også Postholm og Rokkones (2012) oppsummerer i sin review at internasjonal og nasjonal forskning tilsier at læring som skjer på skolen i samarbeid med andre lærere, og med en skoleledelse som støtter opp under sosial læring, er den beste måten for lærere å utvikle egen undervisning på, slik at elevene lærer mer (som sitert i Postholm, 2012, s.43-44).

Slik jeg tolker funn i studien er der potensiale for mer systematisk bruk av samarbeid mellom lærerne, utfordringer og muligheter kan ligge i lærernes arbeidstidsavtale, eller kanskje i rektors forventninger til bruk av teamtid. Imidlertid viser oppgavens funn at samarbeid i form av felles refleksjon og erfaringsdeling har det blitt tilrettelagt for, mens samarbeid om å utarbeide vurderingsopplegg i fagene mer har foregått på frivillig basis blant lærerne.

Systematisering

En annen måte å ta vare på kunnskapen på er å systematisere denne i form av nedfelte prosedyrer, arbeidsbeskrivelser og andre typer dokumenter. Man opparbeider en slags organisatorisk hukommelse (Irgens, 2007, s. 57). I SEKI-modellen kalles denne fasen i kunnskapsprosessen for kombinerings som betyr å systematisere, nedfelle kunnskap i skolens rutiner, prosedyrer og systemer.

På spørsmål om endringer i skolens vurderingspraksiser er systematisert, har rektorene ulike erfaringer. Eksempel på utsagn:

«Vi er ikke der ennå. Men jeg ser for meg at det nok kan være resultatet, at man har en plan for arbeidet med det i fortsettelsen.» (rektor)

En av rektorene har flere års erfaring med bruk av en vurderingsperm, med kriterier for hvert fag, denne skal nå evalueres. En av rektorene forteller at der nylig er utarbeidet en felles mal for halvårsvurdering, og beskriver det slik:

«Jeg tenker vi holder på med så få ting, altså det er nedfelt i virksomhetsplanen vår. Disse forventningene, og denne halvårsvurderingen som vi nå snakker om, det er nedfelt skriftlig hvordan det skal være, dette skjemaet er utarbeidet og kjent for alle. Nå har vi det som et prøveår.» (rektor)

Lærerne opplever at noe av arbeidet innen vurdering er systematisert. Eksempelvis er der laget maler for halvårsvurderinger og utviklingssamtaler. Skolene har også utarbeidet læringsmål i fagene, disse ligger lagret på skolenes fellesområde. Ikke alle, men noen av lærerne har også erfaringer med at vurderingsopplegg som er utarbeidet av andre lærere, og som ligger lagret på et fellesområde på skolens datasystem. Lærerne bruker disse i ulik grad, og det oppleves også at det kan være vanskelig å finne. Eksempel på utsagn fra lærere:

«Vi har et fellesområde der vi kan samle og legge ut ting.»

«Det er en kjempefordel for meg som er ny, at jeg kan gå inn, jeg trenger ikke å finne det opp på nytt, der ligger mange gode skjema som kan brukes.»

«Jeg tenker vi er jo ennå på vei, målet må jo være at den blir enda større, den delen som ligger der. Det er jo en del å hente der, men samtidig så er det jo sånn at ting blir videreutviklet også, veldig viktig å prøve og feile.»

«Vi er flinke i kollegiet på sånt at hvis noen har gjort noe som er bra, så blir det applaudert av de andre. Dette vil jeg også, kan du vise meg. Det er kulturen her. Men det er ikke et system for det.»

«Det er på en måte likt system når vi har erfaringsutveksling rundt et bord, så deler jo vi med hverandre, og vi forteller jo hverandre. Men vi har ikke et bibliotek der vi setter inn i forhold til gjenbruk. De skriver jo ned ideene våre, så kanskje det kommer..»

«Det ligger bare på fellesområdet. Ikke mange år siden vi begynte med det. Noen få år, alt er ikke der.»

«Det ligger på fellesområdet, men det ligger ikke lett tilgjengelig. Det er tilgjengelig, men det kunne vært presisert hvor, enda tydeligere i forhold til gjenbruk.»

Ovennevnte funn kan tyde på en gryende bevissthet rundt det å systematisere og nedfelle skriftlig, den kunnskapen man har opparbeidet seg i løpet av arbeidet med vurdering for læring.

Skal skoleeiers målsetting om å skape varig endring av praksis (Skoleeiers plan, s. 2) ivaretas, må kunnskapen også omfatte det organisatoriske nivået i modellen. Det å gjøre kunnskapen innen vurdering for læring uavhengig av enkeltpersoner, dele den mellom de ansatte, kan også gjøres ved hjelp systematisering, og er slik jeg tolker det ett område skolene kan videreutvikle.

4.2.4.1 Oppsummering: Funn av ledelseshandlinger som kan bidra til å redusere filter 4

1. Tilrettelagt for noe gruppearbeid/samarbeid i fellestid
2. Tilrettelagt for erfaringsdeling
3. Utarbeidet maler for halvårsvurdering og utviklingssamtaler, lagret på skolenes datasystem
4. Utarbeidet læringsmål i fagene, lagret på skolenes datasystem
5. Nedfelt prinsippene for vurdering for læring i virksomhetsplanen
6. Utarbeidet vurderingsopplegg i ulike fag, noe er lagret på skolenes datasystem

4.3 Oppsummering av funn

I min empiri har jeg funnet kjennetegn på ledelsespraksis som på mange områder samsvarer med Robinsons fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse (2014). Ledelsespraksiser er drøftet opp mot femtrinnsmodellen (Irgens, 2007) for læringsprosessen som går fra individuell til organisatorisk læring. Flere av funnene støttes også av annen teori og forskning. Jeg vil nå samlet oppsummere funn som gir svar på oppgavens to forskningsspørsmål, og gjør dette hovedsakelig med Robinsons 5 dimensjoner for elevsentrert skoleledelse (2014) som rammeverk.

Dimensjon 1 – å sette mål og forventninger

Jeg har funnet kjennetegn på ledelsespraksiser der det er satt mål for utviklingsarbeidet, men ulikt gjort eller formulert lokalt på skolene. Jeg har tolket det slik at målene har vært tydelig oppfattet av alle rektorene. Alle rektorene uttrykker forventninger til lærerne i sine ledelsespraksiser, og dette oppleves også slik av alle lærerne. Forventninger fra rektorene

har vært uttrykt på flere områder, og på ulike nivåer i lærernes læringsprosesser. Det har vært gitt lekser til neste samling i form av refleksjonsoppgaver/notat med forventning om felles refleksjon i etterkant. Rektorene har gjennom læringsprosessene uttrykt forventninger til lærerne om videre læring og deltakelse (erfaringsdeling) i utviklingsarbeidet, og har også tilkjennegitt forventninger om utprøving av praksis i klasserommet.

Dimensjon 2 – strategisk bruk av ressurser

Jeg har funnet kjennetegn på ledelsespraksiser, der ressurser har vært brukt strategisk og på måter som har gjenspeilet prioriterte mål og hensikten med utviklingsarbeidet. Funn viser at man har brukt ressurser på og iverksatt et mangfold av læringsmuligheter for lærerne. Der er avsatt ressurser til bruk av ekstern ekspertise i form av interne ressurspersoner og eksterne veiledere fra høyskolemiljøet. Man har deltatt i nettverk, avsatt god tid, sørget for arenaer og tid til integrering mellom teori og praksis underveis i læringsprosessen. Ovennevnte funn bekreftes av alle forskningsdeltakerne.

Dimensjon 3 – å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen

Jeg har funnet kjennetegn på at rektorene i sin ledelsespraksis enten har benyttet seg av, eller beskriver mulighetene som ligger i å benytte medarbeidersamtalen og skolevandring, for å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen. De av rektorene som benytter skolevandring beskriver dette som en mulighet for å etterspørre endring av praksis. Dette funn bekreftes også av lærerne. Rektorene har også forsøkt å bruke resultater fra elevundersøkelsen i dette arbeidet, uten å ha funnet gode måter å bruke disse data på. Jeg finner noen tegn på at lærernes autonomi er vektlagt.

Dimensjon 4 – å lede lærernes læring og utvikling

Mine funn finner flere kjennetegn på en ledelsespraksis som fremmer lærernes læring og utvikling. Noen av disse funn er presentert over, men gjentas for sammenhengens skyld: bruker ekstern ekspertise, sørger for et mangfold av læringsmuligheter og integrerer mellom teori og praksis. Funn som fremkommer er at rektor på ulikt vis oppleves som en pådriver i arbeidet, og at rektor har involvert seg både som lærende og leder i utviklingsarbeidet. Mine funn bekrefter også at man har hatt et kollektivt fokus der det er

tilrettelagt for samarbeid rundt felles tema, i form av dialog og refleksjon rundt læringsstoffet, og erfaringsdeling med felles refleksjon etter utprøving i klasserommet. Disse funn bekreftes av alle informanter.

Dimensjon 5 – sikre et velordnet og trygt miljø

Samtlige respondenter gir uttrykk for at det er etablert et trygt læringsmiljø blant lærerne. Grunnlaget for å kunne lykkes med utviklingsarbeid knyttet til undervisning skulle således være til stede. Det som fremheves spesielt blant lærerne er at man opplever en positiv delingskultur ved skolene, man deler og verdsetter andres erfaringer som viktige bidrag til egen læring. Noe som er betydningsfullt med hensyn til at det i satsingen forutsettes metodisk bruk av erfaringsdeling i arbeidet med vurdering for læring.

Dimensjon 6 – sikre organisatorisk læring (NB. *ikke* en del av Robinsons metastudie)

Ovennevnte dimensjon er *ikke* en del av Robinsons metastudie (2014). I min oppsummering over funn av ledelsespraksiser finner jeg at ledelseshandlinger som fremmer at læringen også blir organisatorisk, ikke helt finner sin plass blant Robinsons fem dimensjoner (2014). Jeg har tatt meg den frihet å opprette en ny dimensjon som et supplement til hennes fem, for kunne presentere funn som viser tegn på ledelsespraksiser som fremmer læring også på det organisatoriske nivået.

I min forskning finner jeg tegn på ledelsespraksiser som også er med på å gjøre kunnskapsanvendelse uavhengig av enkeltpersoner. Tegn på dette er funn som viser at man har hatt mye erfaringsdeling og noe annet gruppearbeid/samarbeid i skolenes fellestid. Dette gjelder for alle skolene, og bekreftes av alle informanter. Mine funn viser ulike spor av systematisering rundt om på skolene, og det er ikke grunnlag for å si at dette er funn av felles praksis, men noen av eksemplene kan gjelde for flere eller alle skolene, uten at mine funn bekrefter dette. Eksempler på dette er at man har utarbeidet læringsmål i fagene, maler for halvårsvurdering og utviklingssamtaler, som ligger lagret på skolenes datasystem. Man har nedfelt prinsippene for vurdering for læring i virksomhetsplanen, og i noen grad etablert fellesområder i skolenes datasystem for lagring av vurderingsopplegg.

4.4 Funn blant forskningsdeltakerne til refleksjon

I drøftingsdelen så langt er funn med hensyn til ledelseshandlinger i læringsprosessen fra individuell til organisatorisk læring, redegjort for og drøftet opp mot teori og forskning. Avslutningsvis vil jeg presenter funn som omhandler hvorvidt informantene opplever at utviklingsarbeidet så langt har gitt resultater i form av endringer i skolenes vurderingspraksiser, og hvordan lærerne selv opplever at de har lært mest. Sett i relasjon til ledelseshandlinger som i læringsprosessen har vært iverksatt for å fremme læring, kan funn som presenteres under i punkt 4.4.1 og 4.4.2, fungere som ytterligere tankeredskap for lesere ved planlegging av fremtidig utviklingsarbeid.

Disse funn drøftes ikke, blir kun presentert som en slags «praksisfortellinger» fra satsingen og henvist til i oppgavens avslutningsdel, der de også trekkes inn som del mitt refleksjonsgrunnlag og perspektiver for videre forskning.

4.4.1 Tegn på endringer i skolenes vurderingspraksiser

De tre rektorene opplever alle endringer i skolenes vurderingspraksiser, men alle understreker at endring tar tid, og at man opplever å være midt i en prosess, som må fortsette i tid. Eksempel på utsagn:

«Ja, jeg mener bestemt at jeg ser endringer i skolens vurderingspraksiser, absolutt i dette tilfellet. Selv om vi har jobbet med det i tre år nå, så vil vi nok ikke se en varig endring, med mindre vi holder på i tre år til. Dette med å beholde kontinuitet over tid, det er det som gjør endring tenker jeg.» (rektor)

Lærerne forteller om elevsamarbeid og bruk av læringsvenn som eksempler på synlige endringer av praksis på skolene, og det at man bruker tydelige mål og kriterier i undervisningen. Eksempel på utsagn:

«Elevsamarbeidet, at vi bruker læringsvenn, at elevene jobber tettere sammen, de kjenner rutinene. Du får mer tid til den enkelte, fordi at elevene sitter gjerne sammen og jobber to og to. Da har du tid til å gå rundt og se. Rett og slett fått litt bedre tid, synes jeg.»

Alle lærerne opplever at de selv har endret praksis i klasserommet. Eksempel på utsagn:

«Jeg vet hva eleven skal lære, og de vet hva de skal lære. Bevisstheten om hvorfor vi underviser om noen ting og hensikten med timene, det er blitt mye tydeligere.»

Lærerne erfarer at de er blitt flinkere til å bruke læringsmål og utarbeide kriterier enten alene eller sammen med elevene. De er mer tydelig på hva som skal læres og i sine forventninger til elevene. Lærerne forteller også om økt involvering fra elevene, dette at elevene skal vurdere seg selv og at elevene er blitt mer aktive i forhold til egen læring. Flere opplever at de er blitt bedre lærere. Eksempel på utsagn:

«Jeg tror at jeg har blitt en bedre lærer, fordi at kravene ikke bare stilles til elevene, men også til meg selv med å synliggjøre hva vi skal gjøre denne dagen, med både mål og kriterier.»

«Jeg tror at vi er bedre, og at det er lettere for elevene å følge med på hva vi faktisk skal lære og at de har faktisk lært det.»

«Jeg føler at jeg blitt flinkere til å være mer tydelig, bruker mål, kriterier og dette med oppsummeringen etter timen, jeg tror min praksis er blitt bedre, ja.»

4.4.2 Hvordan har lærerne lært mest?

Lærerne har ulike opplevelser i forhold til hvordan de har lært mest om vurdering for læring. Flere trekker frem Trude Slemmens bok «Vurdering for læring i klasserommet» (2010), og ressurspersonenes arbeid både i form av planer med forventninger til lærernes arbeidsinnsats og forelesninger som de har stått for. Eksempel på utsagn:

«Personlig så lærte jeg mye av å lese boken, den er veldig konkret og gir mye ideer, så jeg leste meg litt opp selv, og plukket og begynte å bruke, prøve ut, og så har vi delt.»

«Jeg og vil jo si at grunnen til at jeg har lest, er jo på grunn av at vi hadde ressurspersoner som har lagt en plan. Der vi skulle levere refleksjonsnotat, at du fikk litt press på deg, dette dyttet til å komme i gang.»

«De ressurspersonene vi har hatt har vært flinke, de er strukturerte og ikke minst engasjerte. Det har vært ordentlige forelesninger.»

Videre forteller flere av lærerne at de har lært mye av andre kolleger i form av organisert erfaringsdeling i fellestiden, i tillegg til at de har lært ved å prøve ut selv i klasserommet.

«... så tenker jeg at det som vi har gjort selv med å prøve og feile, har vært den største læringen.»

«Jeg synes spesielt erfaringsdelingen, teorien må jo du ha med bak, men den biten med erfaringsutveksling, og at vi har fått andre inn som har fortalt hvordan de har gjort det, det har vært mest lærerikt synes jeg.»

Internett, eksterne veiledere fra høyskolen og forelesning med Gordon Stobart nevnes også på spørsmål om hvordan de har lært mest om vurdering for læring. Eksempel på utsagn:

«Jeg tror hvis jeg skal være konkret, at den forelesningen med Gordon Stobart var den som gav meg mest. Ellers så tenker jeg at ressurspersonene fra skolen har gitt veldig mye læring for meg.»

4.5 Oppsummering av kapittel 4

I dette kapittelet har jeg tatt for meg oppgavens to forskningsspørsmål ved å drøfte empiri og se på ledelsespraksis i lys av teori om læringsprosessen fra individuell til organisatorisk læring. Jeg presenterer og drøfter funn for begge forskningsspørsmål samlet, og veksler mellom rektorenes og lærernes erfaringer og opplevelser underveis i presentasjonen. Videre oppsummerer jeg funn av ledelsespraksis opp mot Robinsons 5 dimensjoner i elevsentrert skoleledelse. Samt at jeg uavhengig av denne, oppretter en dimensjon 6 til bruk i oppsummeringen.

I neste kapittel vil jeg oppsummere oppgaven og deretter konkludere på oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg forsøke å peke på perspektiver som kan være utgangspunkt og innspill til videre forskning og andre refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av denne masteroppgaven.

5. Oppsummering og avsluttende refleksjon

I forrige kapittel tok jeg for meg oppgavens to forskningsspørsmål ved å drøfte empiri og se på ledelsespraksis i lys av teori om læringsprosessen fra individuell til organisatorisk læring. Jeg presenterte og drøftet funn for begge forskningsspørsmål samlet, og vekslet mellom rektorenes og lærernes erfaringer og opplevelser i presentasjonen. Videre oppsummerte jeg funn av ledelsespraksis opp mot Robinsons 5 dimensjoner i elevsentrert skoleledelse. Samt at jeg uavhengig av denne, oppretter en dimensjon 6 til bruk i oppsummeringen.

I dette kapitlet vil jeg oppsummere oppgaven og deretter konkludere på oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg forsøke å peke på perspektiver som kan være utgangspunkt og innspill til videre forskning og andre refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av arbeidet med denne masteroppgaven.

5.1 Oppsummering av forskningsarbeidet

Forskningsarbeidet mitt har tatt utgangspunkt i en antakelse om at læreres læring kan ledes. I oppgaven drøftes ledelse av læreres læring ved tre utvalgte skoler, i forbindelse med skolenes deltakelse i den nasjonale satsingen vurdering for læring. Satsingen bygger på erfaringer fra prosjektet «Bedre Vurderingspraksis (2007-2009)», samt forskning og erfaringer fra flere land. Ett viktig element i satsingen er at den skal styrke skoleeiers kapasitet, i det legger jeg skoleeiers kompetanse, til å drive kompetanseutvikling lokalt ved at de etablerer strukturer og måter å jobbe på som kan brukes også i fremtiden. Satsingen videreføres nasjonalt, hvilket tilsier at oppgavens tema vil ha relevans også frem i tid.

Jeg har foretatt en kvalitativ undersøkelse der jeg har intervjuet tre rektorer, og hatt gruppeintervju med lærere i tre forskjellige barneskoler. Oppgavens problemstilling har vært *Hvordan praktiseres ledelse av læreres læring i den nasjonale satsingen vurdering for læring i tre utvalgte skoler?*

Forskingsspørsmålene har handlet om hvordan rektorer i tre utvalgte skoler opplever at de praktiserer ledelse av læreres læring i den nasjonale satsingen vurdering for læring, og hvordan lærere ved de samme skolene opplever at deres læringsprosesser blir ledet i denne

satsingen. Funn i forhold til ledelse av lærernes læring har systematisk og trinnvis blitt drøftet opp mot femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007), og SEKI-modellen (Nonaka og Takeuchi, 1995). Jeg har hovedsakelig brukt Vivian Robinsons fem dimensjoner/ledelsespraksiser i elevsentrert ledelse (2014) og Postholm og Rokkones sin review av forskning på læreres læring (2012) som teoretiske perspektiver. Jeg har funnet kjennetegn på ledelsespraksiser i læringsprosessen som på mange områder gjenkjennes i Robinsons fem dimensjoner for elevsentrert skoleledelse (2014). Flere av funnene støttes også av annen teori og forskning. Jeg har i konklusjonen oppsummert funn som gir svar på oppgavens to forskningsspørsmål, hovedsakelig med Robinsons 5 dimensjoner for elevsentrert skoleledelse som rammeverk.

5.2 Konklusjon

Hvordan praktiseres ledelse av læreres læring i den nasjonale satsingen vurdering for læring i tre utvalgte skoler? Min undersøkelse viser at ledelse av læreres læring har vært praktisert ved at rektor *systematisk* har involvert seg i lærernes læring både som leder og lærende, samarbeidet tett med ressurspersonene og sørget for en integrering mellom teori og praksis.

Datamaterialet viser at i alle skolene har rektor, som pedagogisk leder, lagt til rette for refleksjons- og læringsprosesser på individ, gruppe og helhetlig skolenivå (Johannesen og Olsen, 2008, s.21), og iverksatt ledelseshandlinger som både kan forbedre læringen for lærerne og elevene deres (Robinson, 2014, s.22) og som kan bidra til å fremme lærernes læring på alle trinn i læringsprosessen, fra individuell til organisatorisk læring (Irgens, 2007, s.49). Robinson viser i sin første dimensjon til viktigheten av å utarbeide mål og forventninger, og i min studie kommer det frem at rektorene på ulike måter har satt mål for utviklingsarbeidet. De har underveis uttrykt forventninger om videre læring og erfaringsdeling, felles refleksjon og ny utprøving av praksis i klasserommet i en kontinuerlig læringsspiral som vi kjenner fra aksjonslæring (Postholm og Jacobsen, 2011, s.19). Som i Robinsons andre dimensjon - strategisk bruk av ressurser - har ressurser vært brukt på måter som har gjenspeilet prioriterte mål og hensikten med utviklingsarbeidet. Mine funn viser at man har brukt ressurser på et mangfold av læringsmuligheter, og på ekstern ekspertise i form av interne ressurspersoner og eksterne veiledere fra høyskolemiljøet. Rektorer og ressurspersoner har deltatt i nettverk, avsatt god tid og sørget

for arenaer og tid til integrering mellom teori og praksis. Robinson beskriver i sin tredje dimensjon viktigheten av å sørge for kvalitet i undervisningen. Rektorene har benyttet seg av, eller beskriver mulighetene som ligger i å benytte medarbeidersamtalen og skolevandring, for å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen. De av rektorene som benytter skolevandring beskriver dette som en mulighet for å etterspørre endring av praksis. Robinson viser i den fjerde dimensjon - å lede læreres læring og utvikling - til viktigheten av å fremme og delta i lærernes læring. Mine funn viser at rektorene på forskjellig vis har vært pådrivere i arbeidet, og har involvert seg både som lærende og ledere i utviklingsarbeidet. Rektorene har hatt et kollektivt fokus der det er tilrettelagt for samarbeid rundt felles tema, i form av dialog og refleksjon rundt læringsstoffet, samt erfaringsdeling med felles refleksjon etter utprøving i klasserommet. Robinsons femte dimensjon omhandler viktigheten av å sikre et velordnet og trygt miljø. Undersøkelsen viser at det er etablert et trygt læringsmiljø blant lærerne, som fremhever at de opplever en positiv delingskultur, der lærerne verdsetter andres erfaringer som viktige bidrag til egen læring. Jeg finner også tegn på ledelsespraksiser som er med på å gjøre kunnskapsanvendelse uavhengig av enkeltpersoner. Tegn på dette er at rektorene har lagt til rette for erfaringsdeling, og noe annet gruppearbeid/samarbeid i skolenes fellestid. Mine funn viser ulike spor av systematisering rundt om på skolene. Det er ikke grunnlag for å si at dette er funn av felles praksis, men noen av eksemplene kan gjelde for flere eller alle skolene, uten at mine funn bekrefter dette. Eksempler på dette er at man har utarbeidet læringsmål i fagene, maler for halvårsvurdering og utviklingssamtaler, som ligger lagret på skolenes datasystem. Man har nedfelt prinsippene for vurdering for læring i virksomhetsplanen, og i noen grad etablert fellesområder i skolenes datasystem for lagring av vurderingsopplegg.

Jeg vil konkludere med at undersøkelsens viktigste funn og overordnede konklusjon er at læring kan ledes, og at rektor kan ha en avgjørende betydning for en skoles læring.

Oppgavens funn vil kunne fungere som et nyttig tankeredskap for videre læring og utvikling rundt betydningen av tilrettelegging og ledelse av læreres læring for skoleeiere, skoleledere og ressurspersoner både i en videreføring av denne satsingen, og generelt i fremtidig arbeid med å bygge strukturer og kulturer for kompetanse- og praksisutvikling blant skoleeiere. Hvilket nasjonalt er ett av satsingens målsettinger. Slik kan praksis

videreutvikles gjennom naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull 1982, som sitert i Postholm 2010, s.142).

5.3 Mine refleksjoner – mulige tema for videre forskning

I løpet av forskningsarbeidet har jeg gjort meg noen tanker om veien videre, både for de skoler som det forskes i og annet tilsvarende utviklingsarbeid. Tid er et aspekt som understrekes av samtlige rektorer og i forskning. Rektorene understreker at man er i en prosess, man er ikke i mål. Særlig med hensyn til organisatorisk læring og at man ønsker å skape varig endring, blir det viktig å fortsette utviklingsarbeidet også fremover i tid. I Delrapport 2 (FIVIS, 2013, s.48) understrekes det at i forhold til det å drive og holde en helhetlig prosess over flere år, finner forskere få tegn på en systematisk organisering av lærernes læring og praktisk utprøving av nye undervisningsmodeller eller alternative lærerroller (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2010). Hvilket understreker betydningen av «å holde læringstrykket oppe». Med hensyn til oppgavens funn når det gjelder systematisering, så er dette et arbeid som er i startfasen, og som etter min mening bør rettes mer fokus på lokalt og som vil ta tid. Det å gjøre den kunnskapen som skolene besitter både med hensyn til utviklede vurderingspraksiser og prosesser for hvordan lokalt utviklingsarbeid kan drives, uavhengig av enkeltpersoner, er etter min mening et fremtidig fokusområde.

Samtidig som det understrekes at man er i en prosess, som vil ta tid, så er det viktig å fremheve at både lærere og rektorer opplever endringer i skolenes vurderingspraksiser, som synlige resultater av utviklingsarbeidet innen vurdering for læring. Dette gjelder særlig bruk av læringsmål og kriterier, samt at elevene er blitt mer aktive i sin egen læring, der bruk av elevsamarbeid som læringsvenn nevnes spesielt. Lærerne erfarer at de har blitt mer tydelige på hva som skal læres og i sine forventninger til elevene, og flere opplever at de er blitt bedre lærere som et resultat av prosjektet.

Med hensyn til læreres autonomi har oppgavens funn pekt på at dette i noen grad er tatt hensyn til, hvilket også kan sees på som en nødvendig tilpassing i forhold til det å ivareta det kollektive aspektet. Tilpasset opplæring kan også gjelde for lærere. Der man i starten arbeider med nye tema felles og etterhvert gir rom for individuelle læringsmål innenfor gitte rammer. Faggrupper som arbeider med vurdering for læring i ulike fag, kan dannes

også i barneskolen. Et slikt arbeid vil også kunne fremme at den vurdering som gis i ulike fag, oppfattes som rettferdig av elevene. Det vil også kunne styrke det som Robinson betegner som å koordinere læreplanarbeid (Heck, Larsen og Marcoulides, 1990), hvilket innebærer å koordinere faginnhold på alle trinn og utvikle progresjon i undervisningsmål for de spesifikke fagene (2014, s.82). Oppgavens funn viser at lærernes arbeid med å utvikle vurderingsopplegg i fagene, stort sett foregår ved at lærerne samarbeider om vurderingsopplegg på frivillig basis, eller at de gjør det alene. I Delrapport 2 (FIVIS, 2013, s.208-209) fremkommer det at lærere i barneskolen etterlyser rom for faglig samarbeid, og det fremheves at det kan synes som om organisering i fagteam, i stedet for teamorganisering, kan styrke det at lærere får samarbeide over tid.

Avslutningsvis vil jeg henlede oppmerksomheten på hvordan lærerne selv opplever at de har lært mest. Jeg legger spesielt merke til at flere av lærerne fremhever Trude Slemmens bok «Vurdering for læring i klasserommet» (2010). Denne tar for seg teori og gir mange praktiske eksempler som lærere lett kan overføre til egen praksis. Videre understrekes på ulike måter det gode arbeidet som ressurspersonene har gjort underveis. Det å lære av kolleger i form av erfaringsdeling, og det å prøve ut selv i klasserommet fremheves som lærerikt.

På bakgrunn av ovennevnte refleksjoner ser jeg for meg videre forskning på denne masteroppgavens funn, kan være å undersøke om ovennevnte og alt overveiende positive funn blant rektorene, er deres uttrykk for det som Argyris (1978) og Schön (1982, 1992) kaller for «theories-in-use», det vil si deres uttalte verdier og teorier, eller om det er deres «espoused theories», det vil si deres anvendte verdier og teorier (som sitert i Irgens, 2007, s.129). Jeg finner det også som en interessant mulighet, at man om et par års tid, forsker ved de samme skolene med hensyn til om der har skjedd en utvikling med hensyn til organisatorisk læring. Videre har jeg også undret meg over hvordan man ved lokalt utviklingsarbeid, kan ivareta både læreres autonomi og det kollektive aspektet. Kanskje ny forskning blant lærere vil kunne gi svar på dette.

Avslutningsvis vil jeg dele mine refleksjoner med hensyn til hva jeg gjerne skulle gjort annerledes. Det som slår meg først og fremst er at innenfor rammene av denne mastergradsstudien, der jeg også har hatt full jobb, burde valgt et mindre antall respondenter. Det har vært et særdeles tidkrevende og utfordrende arbeid, men av samme

grunn også tilsvarende lærerikt. Videre opplever jeg at jeg har gått for bredt ut ved innhenting av informasjon, deler av transkribert tekst ble ikke brukt som annet enn bakgrunnsinformasjon. På tross av dette er jeg fornøyd med at jeg har arbeidet så grundig og systematisk som jeg har gjort, og med at jeg har lært svært mye om forskningsprosesser gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Litteraturliste

- Irgens, Eirik J. (2007): *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik J. (2011): Å utvikle kunnskapsorganisasjoner. Kap. 4 i *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring* (27 sider). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, J. –A. & Olsen, B. (2008): *Skoleledelse: – Skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meld. St. 22 (2010-2011), 2011). *Mestring-motivasjon-muligheter*. Hentet 6.mai 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 20 (2012-2013), 2013). *På rett vei*. Hentet 6.mai 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130022000dddpdfs.pdf>
- Olsen H. Ø. & Aasland M. (2013): *Læringspartner: Underveisvurdering i praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon 2013.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M.B. (2012): *Læreres læring: Og ledelse av profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Postholm, M.B. og Jacobsen, D. I. (2011): *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Postholm, M.B. og Rokkones K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I Postholm, M.B. (2012), *Læreres læring: Og ledelse av profesjonsutvikling* (s.21-49). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Robinson, V. (2014): *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sandvik, L. V. & Buland T. (red) (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Hentet 6.mai 2015 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/FIVIS2.pdf?epslanguage=no>
- Slemmen, T. (2010): *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). *Kultur for læring*. Hentet 6.mai 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr.16 (2006-2007), 2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 6.mai 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr.31 (2007-2008), 2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 6.mai 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, Tove (2013): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet, (2005): *Kompetanseberetningen 2005. Rapport i Kompetanseberetningen 2005: Lærer elevene mer på lærende skoler?* Hentet 6.mai 2015 fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf

Utdanningsdirektoratet, 2014, *Grunnlagsdokument Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 – 2017*. Hentet 6.mai 2015 fra

<http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet, (2014). *Vurdering for læring*. Hentet 6.mai 2015 fra

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>

Figurliste

Figur 1: Femtrinnsmodellen for læringsprosessen. Hentet fra Irgens, 2007, s. 49.

Figur 2. SEKI-modellen. Fire faser i kunnskapsprosessen (etter Nonaka og Takeuchi 1995). Hentet fra Irgens, 2007, s.60.

Figur 3. Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse. Hentet fra Robinson, 2014, s.20.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1): Informasjonsskriv til skoler

Vedlegg 2): Intervjuguide rektorer

Vedlegg 3): Intervjuguide lærere

Vedlegg 4): Meldeskjema Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 1): Informasjonsskriv til skoler

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Jeg viser til samtale med kommunens skolesjef vinteren 2013, der han var positiv til at jeg i forbindelse med at jeg tar en mastergrad i skoleledelse ved NTNU, kan forske ved skoler i kommunen. Videre til hyggelig telefonsamtale med dem der de muntlig sa ja til å delta i studien, og for ordens skyld sender jeg deg en formell henvendelse og informasjon om prosjektet.

I løpet av 2014/2015 vil jeg skrive masteroppgaven. Denne omhandler hvordan læreres læring ledes og oppleves i den nasjonale satsingen vurdering for læring, i tre utvalgte skoler.

Selv arbeider jeg som kontaktlærer ved skole. Høsten 2011 startet jeg ved NTNU i Trondheim med videreutdanning innen skoleledelse, og skal etter planen fullføre mastergraden innen høsten 2015.

Jeg vil intervju rektorer, samt ha gruppeintervju med tre lærere ved tre barneskoler i kommunen, der alle har deltatt i den nasjonale satsingen vurdering for læring. Utvalget er valgt på bakgrunn av hvilke barneskoler som har deltatt i satsingen vurdering for læring i kommunen. Videre ønsker jeg å få frem både rektorer og læreres opplevelser i studien. Dette blir en kvalitativ undersøkelse, med bruk av intervju som metode for innsamling av data.

I forhold til intervju med rektor vil jeg være interessert i rektors opplevelse, tanker og erfaringer med hvordan ledelse av lærernes læring er praktisert i dette utviklingsarbeidet. Jeg vil bruke halvstrukturert intervju, der jeg setter opp noen tema og spørsmål som utgangspunkt. Det er et mål for meg at du skal kunne snakke så fritt som mulig, uten å være bundet av noe fasitsvar, da det er dine opplevelser og erfaringer fra utviklingsarbeidet jeg er ute etter.

I forhold til intervju med lærere, så vil dette foregå som et halvstrukturert gruppeintervju med tre lærer ved hver skole, der alle har vært med i satsingen vurdering for læring. Jeg vil

være interessert i lærernes egne erfaringer og opplevelse med hvordan deres læringsprosesser blir ledet, og deres opplevelser og erfaringer av egen læring i satsingen vurdering for læring. Det vil også her være et mål for meg at lærerne snakker så fritt som mulig, det finnes ingen riktige eller gale svar. Både rektorer og lærere får egne samtykkeskjema.

Intervjuet vil ta ca. en time, og jeg vil benytte digitalt lydopptak under intervjuet. Det kan bli aktuelt å trekke frem sitater fra samtaler i intervjuet i avhandlingen. Alle opplysninger som fremkommer vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Alt råmateriale, som lydopptak og transkribert tekst, vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig, og senest innen 31.12.15. Da skal prosjektet etter planen være avsluttet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Prosjektet mitt er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste AS. Eirik J. Irgens ved NTNU - Program for lærerutdanning, vil være veileder for meg i denne masteravhandlingen. Dersom du har spørsmål til studien kan du treffe ham på telefon nr. 73 59 19 52 (arbeidssted).

Samtykke til deltakelse i studien

SAMTYKKE

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta som informant. Jeg er innforstått med at jeg når som helst, uten å måtte oppgi grunn, kan trekke tilbake mitt samtykke.

Dato:

Signatur:

.....

.....

Vedlegg 2) Intervjuguide rektorer

Bakgrunn som leder: Antall år som rektor, utdanning

Beskrivelse av egen skole:

Type skole, elevantall

Visjon (for meg: et felles bilde på en ønsket fremtid) – Hvis ja, hvordan har skolen kommet frem til denne?

Kultur (for meg: måten vi gjør ting på her hos oss) - Hvordan opplever du skolens kultur med hensyn til endrings- og utviklingsarbeid? Åpen for læring og utvikling? Kollektivt orientert? Rom for teoretisk uenighet?

Læringsmiljø – Hvordan vil du beskrive skolens læringsmiljø? (elever og personalets: trygt/utrygt, skole – hjem samarbeid)

Ledelse:

Hva legger du i ordet ledelse (administrativ/pedagogisk ledelse)?

Ledelse av lærernes læring:

1. Hvordan vil du beskrive din rolle i arbeidet med vurdering for læring?
2. Hvordan følger du som rektor opp, eventuelt involverer deg i lærernes læring og utvikling av vurderingskompetanse?
3. Brukes resultater fra for eksempel elevundersøkelsen eller forskning i arbeidet med å utvikle skolens vurderingspraksis?
4. Hva har skolen gjort for å fremme lærernes vurderingskompetanse de siste årene. Hvilke læringsmuligheter er det lagt til rette for?
5. Er det lagt til rette for samarbeid mellom lærerne i arbeidet med vurdering for læring? I så fall hva samarbeides det om?

Egne opplevelser som rektor og deltaker i den nasjonale satsingen vurdering for læring?

6. Vil du beskrive skolens vurderingspraksiser som primært «kollektiv» eller som flere individuelle praksiser?
7. Opplever du at deltakelse i satsingen vurdering for læring har ført til endringer i skolens vurderingspraksis i din tid som leder?
8. På hvilke områder opplever du at du som rektor, har hatt størst betydning for lærernes læring i satsingen vurdering for læring?

Er det noe du vil tilføye utover det vi har snakket om?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål (probes) - Rektor:

Spørsmål 1: Pådriver i arbeidet? Andre ved skolen som er tildelt ansvar/er pådrivere?

Spørsmål 2: Utarbeides mål for arbeidet, hvordan gjøres i så fall dette? Hvordan identifiseres læringsbehov hos lærerne? Arbeider alle med samme tema (Hvis ja, hvordan opplever du dette? Evaluering av evt. utvikling underveis?

Spørsmål 4: Avsatt tid? Etterutdanning, kurs, ekstern ekspertise, litteraturstudier, kollegial læring /erfaringsdeling/observere hverandre og gi hverandre tilbakemelding, ressurspersoner, selvstudium, eksperimentere selv, gjenbruk og deling av undervisnings og vurderingsopplegg?

Spørsmål 5: Møtestruktur? Faste dager? Møteleder? Nedfelt i virksomhetsplan, årshjul, teammøter, fagmøter?

Spørsmål 6: Avhengig av lærer/fag? Hvis en kollektiv praksis: Hva legger du i en kollektiv praksis, kan du gi noen eksempler på dette? Hva tenker du har bidratt til en kollektiv vurderingspraksis ved skolen, evt. gi noen eksempler på arbeidsmåter som har fremmet en kollektiv praksis?

Spørsmål 7: Er endringer i skolens vurderingspraksis systematisert, nedfelt i for eksempel en rutinehåndbok e.l.?

Vedlegg 3) Intervjuguide lærere

Presentasjonsrunde rundt bordet: utdanningsbakgrunn, fag, år i skolen/denne skolen

Beskrivelse av egen skole:

Kultur (for meg: måten vi gjør ting på her hos oss) - Hvordan opplever du/dere skolens kultur med hensyn til endrings- og utviklingsarbeid? Åpen for læring og utvikling?

Kollektivt orientert? Rom for teoretisk uenighet?

Læringsmiljø – Hvordan vil du/dere beskrive skolens læringsmiljø? (elever og personalets trygt/utrygt – skole - hjemssamarbeid)

Ledelse av lærernes læring

1. Hvordan vil du/dere beskrive rektors rolle i arbeidet med vurdering for læring?
2. Hvordan følger rektor opp, eventuelt involverer seg i lærernes læring og utvikling av vurderingskompetanse? Hva tenker du/dere har størst betydning for lærerne læring av det dere nevner nå, altså i forhold til rektors oppfølging/involvering?
3. Hva opplever dere at skolen har gjort for å fremme lærernes vurderingskompetanse i satsingen. Hvilke læringsmuligheter er det lagt til rette for? Hvordan/hvor har du/dere lært mest om vurdering for læring?
4. Er det lagt til rette for samarbeid mellom lærerne i arbeidet med vurdering for læring? I så fall hvordan og hva samarbeides det om?

Egne opplevelser som lærer og deltaker i den nasjonale satsingen vurdering for læring?

5. Vil du/dere beskrive skolens vurderingspraksis som primært «kollektiv» eller som flere individuelle praksiser?
6. Opplever du/dere at skolen deltakelse i satsingen vurdering for læring har ført til endringer i din praksis i din/deres tid som lærer ved skolen? I så fall hvordan?
7. Opplever du/dere at skolens deltakelse i satsingen vurdering for læring har ført til endringer i skolens praksis i din tid som lærer ved skolen? I så fall hvordan?

Er det noe du/dere vil tilføye utover det vi har snakket om?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål (probes) - lærere:

Spørsmål 1: Pådriver i arbeidet? Andre ved skolen som er tildelt ansvar/er pådrivere?

Spørsmål 3: Avsatt tid? Etterutdanning, kurs, ekstern ekspertise, litteraturstudier, kollegial læring /erfaringsdeling/observere hverandre og gi hverandre tilbakemelding, ressurspersoner, selvstudium, eksperimentere selv, gjenbruk og deling av undervisnings og vurderingsopplegg?

Spørsmål 4: Møtestruktur? Faste dager? Møteleder? Nedfelt i virksomhetsplan, årshjul, teammøter, fagmøter?

Spørsmål 5: Avhengig av lærer/fag? Hvis en kollektiv praksis: Hva legger du i en kollektiv praksis, kan du gi noen eksempler på dette? Hva tenker du har bidratt til en kollektiv vurderingspraksis ved skolen, evt. gi noen eksempler på arbeidsmåter som har fremmet en kollektiv praksis?

Spørsmål 7: Er endringer i skolens vurderingspraksis systematisert, nedfelt i for eksempel en rutinehåndbok e.l.?

Vedlegg 4) Meldeskjema Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Ledelse av læreres læring – et virkemiddel for kollektiv læring og kompetanseutvikling i den nasjonale satsingen vurdering for læring?	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Program for lærerutdanning	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Eirik J.	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Irgens	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Professor Utdanningsledelse	
Arbeidssted	NTNU Program for lærerutdanning	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Campus Moholt Jonsvannsveien 82	
Postnr/sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
Telefon/mobil (arb.sted)	73591952 /	
E-post	eirik.j.irgens@plu.ntnu.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Benedikte J.	
Etternavn	Hellevik	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Nedre Knappen 21	
Postnr/sted (privatadresse)	5355 Knarrevik	
Telefon/mobil	97621869 / 97621869	
E-post	benedikte.hellevik@outlook.com	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Mastergrad i skoleledelse: Problemstilling: Hvordan ledes og oppleves læreres egen læring i den nasjonale satsingen vurdering for læring i tre utvalgte skoler? Forskningsspørsmål til rektorer ved tre utvalgte skoler: Hvordan opplever rektor i tre utvalgte skoler at de praktiserer ledelse av læreres læring i den nasjonale satsingen vurdering for læring? Forskningsspørsmål til lærere ved tre utvalgte skoler: Hvordan ledes og oppleves læreres egen læring i den nasjonale satsingen vurdering for læring i tre utvalgte skoler?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.

6. Prosjektomfang		
Velg omfang	● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	Rektorer ved tre utvalgte barneskoler som har deltatt i satsingen Vurdering for læring i regi av Udir. Samt 3 lærere ved samme skoler. De tre utvalgte skolene har alle deltatt i den nasjonale satsingen Vurdering for læring, og er valgt av den grunn.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Rekruttering: Rektorene er kontaktet gjennom skolesjefen i kommunen, og lærerne vil bli rekruttert via rektor på skolen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Førstegangskontakt med rektorene er opprettet via kommunens prosjektleder for satsingen Vurdering for læring og skolesjef i kommunen, og lærerne vil førstegang bli kontaktet via rektor på egen skole.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	☐ Barn (0-15 år) ☐ Ungdom (16-17 år) ☒ Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	Tre rektorer og ni lærere. Tilsammen tolv personer.	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	☐ Spørreskjema ☒ Personlig intervju ☒ Gruppeintervju ☐ Observasjon ☐ Psykologiske/pedagogiske tester ☐ Medisinske undersøkelser/tester ☐ Journaldata ☐ Registerdata ☐ Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samlers inn	Intervjuguide vedlegges.	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaset. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ○ Nei ●	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.

Hvis ja, hvilke?	☐ 11-sifret fødselsnummer ☐ Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja • Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?	Bakgrunnsopplysninger som kommune (arbeidsgiver) og arbeidsplass/skole kombinert med yrke.	Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei •	
Hvis ja, hvilke?	☐ Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning ☐ At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling ☐ Helseforhold ☐ Seksuelle forhold ☐ Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja ○ Nei •	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, famillemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	☐ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	☒ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	☒ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja ○ Nei •	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøgkelen og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja ☐ Nei ☒	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja ☐ Nei ☒	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	☐ Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten ☐ Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten ☐ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten ☐ Fysisk isolert privat datamaskin ☒ Privat datamaskin tilknyttet Internett ☐ Videoopptak/fotografi ☒ Lydopptak ☐ Notater/papir ☐ Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja ☐ Nei ☒	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Materialet er lagret på en stasjonær PC som er passordbeskyttet, og filene er kryptert gjennom Windows. Den stasjonære PC'en er i mitt hjem på eget kontor, og huset er selvsagt låst.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, eksterne harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Det benyttes ikke mobile lagringsenheter	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ☐ Nei ☒	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja ☐ Nei ☒	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ☐ Nei ☒	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja • Nei ○	F.eks. søke registereier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?	Skolesjefen i kommunen søkes for tilgang til forskning i skolene. (Intervju av rektorer og lærere)	
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:01.08.2014 Prosjektslutt:31.12.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	☒ Datamaterialet anonymiseres ☐ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Datamateriale vil bli slettet/makulert. Lyddopptak vil også slettes/makuleres.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Av meg selv.	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	2	