

**Ledelse av
skoleutviklingsprosjekt som
kan medvirke til økt
læringsutbytte.**

Master i skoleledelse

NTNU 2014

Hilde Iren Meringdal

Forord

Denne masteroppgaven skriver jeg som avsluttende oppgave i et fireårig deltidsstudium i skoleledelse. Det har vært arbeidsomme, men lærerike år, som har gitt meg mulighet til å knytte teori opp mot praksis. Studiet har for meg som skoleleder vært en verdifull arena for kompetanseutvikling. Motivasjonen for å legge ned så mye arbeid, er at dette forskningsarbeidet forhåpentligvis gjør meg til en bedre skoleleder som videre er med på å utvikle skolen vår.

I valg av tema for masteroppgaven var det et naturlig valg å velge en problemstilling som er tett knyttet til mitt daglige arbeid som inspektør ved en ungdomsskole. I den forbindelse vil jeg takke mine kollegaer som velvillig har stilt opp som informanter for at jeg har kunnet gjennomført dette forskningsarbeidet. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder ved NTNU, Nils Gjermund Næss som har vist vei og kommet med positive tilbakemeldinger og stilt de riktige spørsmålene for at jeg skulle reflektere videre gjennom arbeidsprosessen med å skrive en masteroppgave i skoleledelse.

Takk til min arbeidsgiver og skoleeier Nesset Kommune som har bidratt med økonomisk støtte og tilrettelegging i denne videreutdanningsperioden.

Et masterstudie ved siden av en lederjobb har vært krevende, men fire år sammen med mange fantastiske medstudenter og lærere ved NTNU, har vært inspirerende, gitt mange nye bekjentskap og mye ny kunnskap. Takk også til familie og venner som har fylt meg med energi og gitt meg full støtte til å gjennomføre dette arbeidet!

Eidsvåg, 30. mai 2014

Hilde Iren Meringdal

Sammendrag

Dagens kunnskapssamfunn er i stadig utvikling og krever skoler med høy endrings- og utviklingskompetanse. Dette krever lærere og skoler som bygger solid profesjonskompetanse. Her har både utdanningsmyndighetene, skoleeierne, skolelederne og lærerne ansvar. I denne masteroppgaven vil jeg se på skolelederne sine oppgaver i et utviklingsprosjekt. *Rektors innflytelse er av stor betydning for skolens læringsmiljø, spesielt i påvirkning av lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen påvirker elevenes læring* (Møller og Ottosen 2011).

Med utgangspunkt i erfaring fra et bestemt skoleutviklingsprosjekt fra egen skolehverdag er temaet for denne masteroppgaven ledelse av skoleutviklingsprosjekt som kan medvirke til økt læringsutbytte. Den overordnede problemstillingen stiller spørsmål om hvordan skoleledelsen kan bidra til at prosjektet «Skriving av fagtekst» kan medvirke til økt læring på vår skole. Jeg velger primært å se på læreres læring som videre fører til økt læringsutbytte for elevene. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsstrategi med fenomenologisk tilnærming. Denne forskningen er basert på intervju samtaler med fem lærere som er tilfeldig utplukket fra småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet på vår skole. Det transkriberte materialet er så blitt analysert ved koding og kategorisering. I studiens drøftingsdel er empirien blitt tolket i lys av teori og forskning om hvordan motivasjon gir energi og vilje og driver menneskets handlinger, om at skolen må bli en kollektivt lærende organisasjon og at vi må få et forpliktende samarbeid for å skape varig læring.

Mine funn i denne studien, som kun gir grunn til antagelser, tyder på at skoleleders tilrettelegging i forkant av prosjekter, er en vesentlig faktor for at skoleutviklingsprosjekt skal kunne gi en gevinst i form av økt læring på vår skole. Det ser ut til at skolens kapasitet for å utvikle seg er avhengig av god tilrettelegging og forankring av prosjektet blant lærerne. Ved vår skole er det kommet fram at skoleleder må være tydelig gjennom hele prosessen, fra fattet vedtak til etablert praksis. Dess mer lederne fokuserer på sin innflytelse, sin egen læring og relasjonen med lærerne om kjernevirksomheten – undervisning og læring – jo mer sannsynlig er det at dette påvirker elevenes resultater.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Sammendrag.....	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Prosjektet” Skrivning av fagtekst”?.....	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Oppgavens struktur.....	6
2 Teori	7
2.1 Motivasjon for læring og utvikling.....	8
2.2 Kollektiv læring- aksjonslæring	9
2.3 Ledelse av utvikling som fører til varig kunnskap	14
3 Metode.....	19
3.1 Utarbeiding av forskningsspørsmål	19
3.2 Metodisk tilnærming	20
3.3 Intervjuguide og pilotering	21
3.4 Datainnsamling.....	22
3.5 Analyse av materialet fra intervjuene	23
3.6 Kvalitetssikring av studien og etiske vurderinger	24
4 Presentasjon av data	26
4.1 Lærernes motivasjon for læring og utvikling	26
4.2 Hvordan oppnå kollektiv læring?	30
4.3 Varig bruk av ny kunnskap.....	34
4.4 Oppsummering av innsamlede data.....	37
5 Drøfting	38
5.1 Lærernes motivasjon for utvikling.	38
5.2 Hvordan oppnå kollektiv læring?	43
5.3 Varig bruk av ny kunnskap.....	49
6 Avslutning	52
6.1 Oppsummering av forskningsarbeidet.....	52
6.2 Konklusjon	52
6.3 Refleksjoner til slutt	54

1 Innledning

Min interesse for ledelse og organisering av utviklingsarbeid i skolen, har sneket seg fram i årenes løp. Både som lærer og leder har jeg vært med på ulike utviklingsprosjekt som ikke har vært så vellykkede. Siden vi bruker mye tid og krefter på slike arbeid, og at det i utgangspunktet skal utvikle skolen til mer læring, er det viktig at de må være godt organiserte fra ledelsens side. Dette krever at skoleleder er bevisst og innehar kompetanse for å lede lærernes læring og læringsprosesser. Som følge av nye styringsdokumenter som stiller andre krav enn tidligere, krever det en skoleledelse som har fagkompetanse, og som har evne til å iverksette de ulike kravene fra departementet. St.meld.nr. 31, «Kvalitet i skolen» slår fast at skoleledelsen har innvirkning på læring og læringsmiljø og viser til rapport fra OECD: *Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd* (Kunnskapsdepartementet 2007-2008, s. 44) Videre vektlegges det i St.meld.nr. 30 «Kultur for læring», at skoleutvikling kan ivaretas gjennom at skolen har fokus på læring og utvikling ved å bli en lærende skole (Kunnskapsdepartementet 2003-2004, s.27). Dette understrekes i St.meld.nr. 19 «Tid for læring- oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport: *Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdaterte, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser- hele tiden med elevenes læring og resultater for øye* (Kunnskapsdepartementet 2009-2010, s. 13). Det betyr at jeg som skoleleder både må ha fokus på elevenes læring og de pedagogiske oppgaver, samt bidra til at skolen som organisasjon utvikles.

En av ambisjonene med «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» er at skoler skal utvikles til lærende organisasjoner. De skal ikke bare arbeide for bedre kvalitet i skolen, de skal også organisere det lokale arbeidet sånn at skolen kan lære av det for å kunne møte nye utfordringer i framtiden. De skal utvikle beredskap for å møte framtidens utfordringer. For å klare dette holder det ikke å arbeide med skolens hovedoppgaver – å få de unge til å lære det som står i læreplanen. Skoler behøver også å organisere arbeidet slik at de tar et skritt

framover. «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har derfor bidratt til å styrke kontakten mellom skoler og kompetansemiljøer. (Ekholm 2010)

Jeg som forsker ønsker å studere ledelse av skoler i utvikling. Jeg må foredle denne ideen til faglige interessante problemstillinger. Ringdal (2007) sier at forskerens egne faglige eller politiske interesser spiller en viktig rolle. Faglige interesser kan skapes av tidligere erfaringer, samt teoretisk og metodisk innsikt. Det blir derfor naturlig for meg å se nærmere på et utviklingsprosjekt, ”Skriving av fagtekst”, som vi har gjennomført i vår kommune de siste 3 årene. Jeg velger å se på dette prosjektet fordi vi har organisert det på en annen måte enn tidligere prosjekt, det er større i omfang enn mange av våre tidligere prosjekt og så langt ser det ut til at vi har lyktes med mange av målene vi satte opp i forkant av prosjektet. I denne oppgaven må jeg derfor belyse hvordan gjennomfører vi prosjektet «Skriving av fagtekst» og hvilke positive forskjeller utgjør dette prosjektet i forhold til elevenes læring og organisasjonens utvikling.

Formålet med min undersøkelse er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener (ledelse av skoler i utvikling), slik det oppleves for de involverte på vår skole. Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til systematisering av og gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer (i skrift eller tale) eller handling (atferd). Min problemstilling blir drøftet innenfor de kvalitative forskningsmetodene siden jeg ønsker å intervjuere deltakere i et utviklingsprosjekt om hvordan de opplever meningsinnholdet og organiseringen av prosjektet. Dette må jeg videre analysere og tolke opp mot min problemstilling, som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

1.1 Prosjektet ”Skriving av fagtekst”?

I vår kommune har skoleeier, kommunestyret, vedtatt at alle resultat på Nasjonale prøver skal minimum ligge på landsgjennomsnittet. Etter noen år der vi ikke klarte å oppfylle dette kravet på alle resultat, fikk Nettet kommune kontakt med Nynorsksenteret i Volda. Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret) er et av åtte nasjonale senter. De er et nasjonalt ressurscenter for nynorsk i grunnopplæringa og barnehagen, og legger vekt på å utvikle metoder og arbeidsmåter som kan være med på å skape språkkompetanse og motivere for

arbeid med nynorsk. Senteret ville sette i gang et prosjekt som omhandlet skriving av fagtekst. Kunnskapsløftet fokuserer på skriving (*å kunne uttrykke seg skriftleg(K06)*) som en grunnleggende egenskap på tvers av faga. Dette innebærer i praksis at skriveopplæringa ikke bare skal knyttes til norskfaget og norsklæreren, men at alle faglærerne også skal drive skriveopplæring som er hensiktsmessig for sitt fag. Ved å sette tverrfaglig fokus på skriving av fagtekst, vil elevene tjene på det både i norskfaget og de andre fagene

Siden den ene av våre to skoler i kommunen har nynorsk som opplæringsmål, ble vi kontaktet av senteret som kjente litt til den skolen fra før. For at begge skolene i kommunen skulle få delta på prosjektet, måtte læringsmål som omhandlet nynorsk inn i prosjektet. Hovedmålet for prosjektet ble:

- Alle elevene skulle bedre sin kunnskap i å skrive egne fagtekster på nynorsk (småskole og mellomtrinn fikk skrive tekstene på den målformen elevene hadde). Uavhengig av målform skulle alle elevene lære både nynorsk og bokmål, og til eksamen skal våre elever beherske begge målformene.

Videre delmål i dette prosjektet var at elevene skulle bli:

- bedre rustet til å ha nynorsk som brukspråk senere i livet
- styrke lærerne sin kompetanse i fagtekstarbeid
- bedre elevene sin kunnskap i å hente ut informasjon fra fagtekster ved å bruke ulike læringsstrategier.

I tillegg ble det tidlig bestemt at det skulle utarbeides en manual for skriving av fagtekst med «oppskrifter» for hvert årstrinn (Prosjektsøknad fra Nesset Kommune 2009-2010).

For å nå målene måtte vi planlegge noen tiltak. Først fikk lærerne hevet sin kompetanse i arbeid med fagtekster og i å skrive slike tekster. Dette skjedde ved ekstern kursing og ved intern opplæring i nettverk med jevnlike samlinger i prosjektperioden. Lærerne fikk konkrete redskap, undervisningsmaterieell og metodiske tips, i arbeid med fagtekst tilknytta de ulike faga, eksempelvis tema- og kommentarsetninger, avsnittsskjema, sjekklister for saktekst, alt dette er nå samlet i manualen for «Skriving av fagtekst». Denne kunnskapen skulle videreføres til elevene. Det ble satt av tid og ressurser for hele prosjektperioden til faglig,

forpliktende oppfølging i lærergruppa. Både lærere og elever måtte bevisstgjøres på hvor viktig arbeidet med fagtekster i fag er for kvaliteten på ferdigproduserte fagtekster i norsk. Bedre læringsresultat i fagene vil bli en sannsynlig gevinst i tillegg. Vi brukte Fronter som en felles plattform i arbeidet. Det ga oss mulighet til å utveksle tekster og vurderinger (og administrative oppgaver) mellom skolene i kommunen. På den måten ble kompetansen hevet uavhengig av hvilken skole en arbeidet på.

Vår skole som er den ene av to prosjektskoler, er en 1-10 skole som er oppdelt i tre bygg, småtrinn, barnetrinn og ungdomstrinn. Vi har i underkant av 300 elever og ca. 40 ansatte pedagoger og assistenter. Ledelsen består av rektor og 3 inspektører som sitter på hvert sitt bygg.

Prosjektet var i første omgang rettet mot ungdomstrinnet, men også lærerne på mellomtrinnet og småtrinnet ble med på opplæringsbiten. I løpet av prosjektperioden har dette forandret seg til at alle klassene fra 1. til 10. trinn er blitt med på prosjektet. Det ble nedsatt en prosjektgruppe på 4 lærere, 1 fra Nynorsksenteret og rektorene fra begge skolene. Ut fra denne gruppa ble de fire lærerne satt til å være en faggruppe som fikk ansvar for å drifte prosjektet på skolene i kommunen. Disse fagpersoner fikk avsatt tid på sin arbeidsplan til formålet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi skoleledere står ansvarlig for individuell og kollektiv kvalitet ved vår enhet. Vi skal ivareta kontinuerlig utvikling for en profesjonsgruppe hvor det forventes bred og oppdatert kollektiv og individuell kompetanse og høy grad av selvstendighet. Jeg undersøker i denne studien hvordan vår skole best mulig skal drive utviklingsarbeid som skaper læring. Jeg er opptatt av at alle utviklingsprosjekt i skolen skal skape læring både på kort og lang sikt. Derfor vil denne oppgaven primært handle om læreres læring og derigjennom elevenes læring.

Problemstillingen er valgt ut fra mitt skolelederperspektiv og jeg vil søke svar gjennom samtaleintervju med lærere ved vår skole.

Skoleledelsen antas å virke gjennom ulike variabler, men ikke direkte på elevresultater. Skoleledelsen kan antas å virke på lærernes arbeid, som igjen virker på elevresultatene (Udir. 2011).

Rektors innflytelse er av stor betydning for skolens læringsmiljø, spesielt i påvirkning av lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen påvirker elevenes læring (Møller og Ottosen 2011).

Overordnet tema for min masteroppgave blir derfor: Ledelse av skoleutviklingsprosjekt som kan medvirke til økt læringsutbytte. Som vist tidligere, primært læreres økte læringsutbytte, som i neste omgang skal føre til elevenes økte læringsutbytte. Problemstillingen jeg har utarbeidet for å finne noen svar innenfor dette temaet, med bakgrunn fra min egen arbeidsplass, blir:

Hvordan kan skoleledelsen bidra til at et prosjekt som ” Skrivning av fagtekst” medvirker til økt læring på vår skole?

Siden jeg skal drive kvalitativ forskning, skal jeg fokusere på prosesser i vår skoles naturlige setting. Min problemstilling er utformet slik at den skal fange pågående aktivitet. I kvalitative studier søker ikke forskeren å finne lineære årsak- virkningsforhold, derfor fordrer problemstillingen og forskningsspørsmålene en beskrivende tekst, som kan gi svar på spørsmålene som stilles. Det vil si at teksten blir en skriftlig framstilling av forskningsprosessen og funnene som er gjort. Denne teksten kan initiere til drøfting og diskusjon og derved videreutvikle og bedre praksis i lignende settinger (Postholm 2010).

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål for å finne svar på min problemstilling.

1. *Hva synes lærerne er betydningsfullt for dem ved innføring av forholdsvis store utviklingsprosjekt slik som ” Skrivning av fagtekst”?*
2. *Hva kjennetegner skoleledelse som stimulerer til kollektiv læring for personalet?*
3. *Hva gjør vi annerledes på skolen nå i forhold til før prosjektet ” Skrivning av fagtekst”?*

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. Jeg må derfor rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av mitt teoretiske ståsted. Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdisyn. Det betyr at jeg har et sett av antagelser eller syn på verden som styrer eller rettleder min forskning (Postholm 2010). Jeg må innse at forskningen vil bli påvirket av mine subjektive, individuelle teorier og det blir viktig at jeg legger frem mine perspektiver og meninger, slik at leseren kan se hvordan forskeren har kunnet påvirke forskningsarbeidet. Dette vil også være med på å sikre kvaliteten på studiet, som jeg vil komme nærmere inn på senere i oppgaven (Postholm 2010).

1.3 Oppgavens struktur

Jeg rapporterer min studie gjennom seks kapitler. I første kapittel, innledningen, begrunner jeg valg av tema og informasjon om prosjektet ”Skriving av fagtekst” og presenterer denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I andre kapittel, teorikapitlet, starter jeg med å gi en kort oversikt over nasjonale strategier for å utvikle skolen som lærende organisasjoner. Videre utdyper jeg den teoretiske rammen for studien og presenterer aktuell forskning. I kapittel tre, metodekapitlet, presenterer og begrunner jeg valg av metode, og beskriver mine valg og vurderinger foretatt i forberedelse og gjennomføring av datainnsamlingen. Mine funn fra datainnsamlingen presenteres i kapittel fire, og i kapittel fem drøfter jeg disse funnene mot teori og forskning fra kapittel to og de nasjonale strategiene for å utvikle skolen som lærende organisasjon. I det siste kapitlet, kapittel seks, oppsummerer jeg forskningsarbeidet mitt og kommer med en konklusjon til problemstillingen. Jeg avslutter oppgaven i kapittel seks med å komme med noen refleksjoner i forhold til utførelsen og resultatet av forskningsarbeidet mitt.

Som vedlegg ligger intervjuguide for intervjuene (vedlegg 1), utdrag fra manualen for «Skriving av fagtekst» (vedlegg 2), Prosjektsøknad fra Nesset Kommune 2009-2010 (vedlegg 3) og godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (vedlegg 4).

2 Teori

Marit Aas skriver i sin bok ”Ledelse av skoleutvikling” (2013), at i arbeidet med å utvikle skolen har skolelederne blitt pekt ut som nøkkelaktører. Rektors innflytelse på skolens læringsmiljø er godt dokumentert i internasjonal forskning med blant annet bidrag fra toneangivende forskere som blant annet Fullan (2011) og Hargreaves (Hargreaves & Fullan 2012; Hargreaves, Shirley & Fredheim, 2012). Robinson med flere (2008) og Hattie (2012) peker særlig på lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen antas å påvirke elevens læringsutbytte (Aas 2013).

Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring», slår fast at lederne spiller en sentral rolle for at skoler skal fungere som lærende organisasjoner: *Gode skoleledere er avgjørende for å sikre en god skole. Endringer i samfunnet og i skolen selv gjør at skoleledere stilles overfor store og kontinuerlige krav til utvikling og nyorientering* (St.meld. 30, 2003-2004). Dagens skoleledere må derfor ha god grunnleggende ledelseskompetanse, pedagogisk kompetanse og kontinuerlig kompetanse-utvikling. Kompetente skoleledere blir nå vurdert som avgjørende for utviklingen av skolen, dette kom i takt med internasjonale sammenlignende studier i OECD på slutten av 1900 tallet. I undersøkelsene som har blitt gjort både PISA, TIMSS, PIRLS og TALIS blir det løftet frem at skoleledelse er et sentralt virkemiddel for å styrke kvaliteten i opplæringen. Skoleleder har stor innflytelse på læring (Møller og Ottesen, 2011).

Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og at den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder. Allerede i slutten av 70-årene ble begrepet ”lærende organisasjon” kjent innenfor skolesektoren. Når samfunnet endrer seg, kan det påvirke både faglig og politisk styring av skolen. Da er det en fordel ikke å være fastlåst i en bestemt tenkning om hva som er god opplæring, hvordan lærernes arbeid skal organiseres og hva elevrollen innebærer. For at en lærer skal kunne undervise med høy motivasjon og god kvalitet, er det vesentlig å legge til rette for et system som fremmer kontinuerlig kompetanseutvikling, og som er robust og endringsvillig. Ansvaret for dette ligger hos skoleledelsen, men er avhengig av samarbeid (St.meld. 22, 2010- 2011)

Mitt teorikapittel er skrevet på bakgrunn av at teori og forskning viser at motivasjon er det som gir mennesker energi og vilje til å utføre handlinger. For å lykkes med utviklingsarbeid i skolen, må vi bli en kollektivt lærende organisasjon som krever et forpliktende samarbeid.

2.1 Motivasjon for læring og utvikling

Viljen til å lære er den viktigste forutsetningen for læring og en avgjørende drivkraft for utvikling. Mennesket søker anerkjennelse, kunnskap og forståelse og ønsker å utvikle sine muligheter. Motivasjon gir energi og vilje og driver menneskets handlinger. I et samfunn i stadig endring blir lærernes motivasjon for kontinuerlig utvikling av betydning for dagens og framtidens skole (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Vygotsky (2000) hevdet at det bak en teori, en tanke eller ide, alltid er en følelse eller en vilje, og at en full forståelse av en annens tanke bare er mulig når en forstår den andres emosjoner eller viljegrunnlag. For å forstå en annens språk er det ikke nok å forstå denne personens ord, vi må også forstå hans tanker. Men det er heller ikke nok – vi må også forstå personens motivasjon. Dette innebærer at tanker, følelser og en persons vilje er nært knyttet til handlinger (Postholm & Rokkones, 2012).

Læreres autonomi er ifølge de engelske forskerne James og McCormick (2009) viktig for at lærere skal kunne lære. Autonomien kan ivaretas ved at lærerne selv får identifisere egne læringsmål og ved at læring omtales og reflekteres over i kollegiale og selvstendige prosesser. I sin forskning kom de også frem til at lærere i skolen bør ha en klar formening om hvor utviklingen skal gå, at de slik har en felles visjon. De sier at det er viktig for læreres læring at kunnskapsrike personer i skolen kan brukes som en ressurs både i egen skole og i eksterne nettverk i utviklingsarbeid (Postholm & Rokkones, 2012).

Irgens (2010) hevder at høy grad av autonomi blant lærere gir mindre fravær og stress, færre konflikter, samt økt opplevelse av mestring. Han poengterer imidlertid at visse forutsetninger må være tilstede for at høy grad av autonomi skal være positivt. Individuell autonomi i en tid med store krav og stadige endringer, avhenger av støttende kollektive rammer og tilgang til

nødvendige ressurser. Dersom individuelt handlingsrom innebærer at lærere blir stående alene med arbeidsdagens oppgaver og avgjørelser, uten et støttende kollektivt rammeverk, kan autonomien oppleves belastende, og følelsen av mestring utebli. Dahl, Klewe og Skovs (2004) har kommet fram til at kollektiv praksis i skolen gir økt individuell autonomi hos lærerne og mindre arbeidsbelastning. Irgens (2010) mener dette kan tolkes dit hen at den kollektive autonomien setter en ramme for den enkelte lærerens handlingsrom, gir læreren større legitimitet og øker lærerens mestring i det individuelle handlingsrommet.

2.2 Kollektiv læring- aksjonslæring

Peter Senge (1999) hevder at framtidens organisasjoner må vekke menneskenes motivasjon og utvikle deres evne til læring, ikke bare på individnivå, men på alle nivå i organisasjonen. Organisasjonene må utvikles fra å være organisasjoner med lærende individer, til å bli kollektivt lærende organisasjoner. Et av problemene i dag når vi snakker om lærende organisasjoner, hevder Senge, er at læring har mistet sin vesentlige betydning. Læring i dag blir synonymt for det å innhente informasjon, mens virkelig læring handler om hva det innebærer å være menneske. Gjennom læring gjenskaper vi oss selv (Senge 1999).

Jeg velger å bruke Senge i min oppgave fordi han sier at vi må alle se oss selv som en del av problemer og løsninger innenfor en organisasjon. Vi må spille på samme lag. Vi har alle ansvar for å ta del i utformingen av omgivelsene våre framfor å fordele skyld” når ting går galt”. Videre deler jeg Senges syn på lederskap. Lederens viktigste oppgave blir å utvikle organisasjonens læreprosesser. Lederen blir sett på som en konstruktør som skal legge til rette for alle i organisasjonen, slik at den skal utvikle seg positivt i takt med ulike krav i samfunnet. Dette er en unik rolle som ikke kan delegeres. Hvorfor dette er en lederoppgave er fordi disse lederne har et tilstrekkelig vidt perspektiv til å se de store, langsiktige spørsmålene og kreftene som ligger bak virksomhetens utvikling. Vårt tradisjonelle syn på ledere – som spesielle mennesker som fastsetter retningen, som fatter de viktige beslutningene og som vekker liv i troppene, må vike. Det tradisjonelle synet på ledelse bygger på en antagelse om at mennesker er maktesløse, mangler personlig visjon og er ute av stand til å mestre forandring. Lederen er til for å rette opp slike menneskelige mangler. I en lærende organisasjon er ledere konstruktør, forvalter og lærer. De er ansvarlige for å skape organisasjoner der menneske hele

tiden kan utvikle sine evner til å forstå kompleksitet, kartlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller- det vil si ledere er ansvarlig for læring (Senge, 1999).

I Senge's teori om en godt fungerende lærende organisasjon vil det være en arena der refleksjon og læring både individuelt og kollektivt foregår kontinuerlig. Det vil være en kreativ utvikling gjennom handlinger som bygger på et verdisyn der godt fungerende partnerskap er mer fremtredende enn det instrumentelle og kommersielle. Han er opptatt av individets kognitive prosesser og evnen til å samhandle. Medlemmene i organisasjonen må være opptatt av et helhetlig ansvar mer enn sin. Framtidas skoler må bli lærende organisasjoner som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen framtid og realisere sine mål, ser dagens virkelighet klart, har en kollektiv forståelse av hva som er deres overordnede mål eller visjon, har en grunnleggende forståelse av å være i stadig utvikling, aksepterer forandringer, er åpne for påvirkning, er reflekterende og nytenkende i dialoger som søker perspektiv, ser strukturer og system i komplekse situasjoner, ser helheter framfor deler, ser relasjoner, gjensidige påvirkninger og endringsmønster, og tenker systemisk. I en lærende organisasjon vil hver enkelt oppleve seg selv som betydningsfull og med innflytelse i en større kreativ prosess (Senge 1999).

Å bli en mer lærende organisasjon innebærer ikke nødvendigvis at skolen skal tilegne seg mer kunnskap, men at den i større grad nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede finnes (Udir. 2009). En lærende organisasjon beskriver Peter Senge som en organisasjon der deltakerne jevnlig utvikler evnen til å skape ønskede resultater, der nye og ekspansive tankesett blir framelsket, der kollektive ambisjoner får spillerom, og der menneskene kontinuerlig lærer mer om hvordan en lærer sammen (Senge 1999).

Senge viser til fem ulike områder hvor en organisasjon må utvikle seg for å kunne gå fra enkeltkretslæring til dobbelkretslæring. Grunnleggende går teorien hans ut på at det ikke er så interessant å gjennomføre utviklingsprosjekter – uansett om det er innenfra eller utenfra for de kan likevel aldri leve opp til det tempo i forandringer, som organisasjonen må leve opp til. Det er derfor organisasjonens kapasitet til å utvikle seg som er interessant (Moos, 2003).

1. Personlig mestring handler om utvikling av en egen visjon for arbeidet, noe som bidrar til kanalisering av energi mot læring og utvikling, samt en opplevelse av egen læring. For leder handler dette om de tanker lederen har om egen ledergjerning, og om hvordan leder tar beslutninger i de utfordringer skolen har.
2. Mentale modeller handler om den forståelse ansatte har om hvordan skolen fungerer. Dette kan være knyttet til skolekulturen. Lederperspektivet er hvordan leder forstår skolens organisering og kultur, og hvordan det påvirker handlingene.
3. Felles visjon handler om å forme en felles retning for arbeidet gjennom at det skapes et felles bilde av fremtidig ståsted. Lederperspektivet handler om hvordan lederen mestrer å dra de ansatte med i dialoger og diskusjoner om grunnleggende spørsmål ved skolen og videre utvikling og derigjennom skape en felles utviklingsretning.
4. Læring i team handler om at ansatte i et samspill kan lære av hverandre og at de ser potensialet i fellesskapet. Lederperspektivet handler om hvordan lederen mestrer å lede prosesser der de ansatte lærer sammen.
5. Systemisk tenkning handler om en helhetstenkning der man ser hvordan elementer og prosesser i organisasjonen er koplet sammen og påvirker hverandre, og man lærer hvordan ting henger sammen. Det handler om å se hvordan enkelte elementer påvirker helheten. Denne systemiske tenkning gjennomsyrrer organisasjonens tenkning om seg selv. Lederperspektivet blir hvordan leder mestrer å se menneskene og relasjonene dem imellom og hvordan de påvirker hverandre, snarere enn å søke etter lineære årsak/virkningsforhold. Samtidig må leder evne og se sin egen rolle og den innvirkning han/hun har på prosessene.

(Utdanningsdirektoratet, 2009).

Det er flere som er kritiske til Senge sine teorier om organisasjonslæring. Senge bryr seg ikke så mye om skille mellom hvilke organisasjoner som skal utvikles. Det forutsettes at den samme læringen gjelder for alle slags organisasjoner og alle typer aktiviteter i organisasjonene. Senge bygger på et systemteoretisk grunnlag, men det er ikke alltid så lett å plassere dette, verken som en reint positivistisk eller en reint konstruktivistisk posisjon (Udir, 2009).

I følge Grøterud og Nilsen (2005) må forholdene ligge til rette ressursmessig, med kompetanseheving (teori) og at deltakerne må ha et eierforhold til planene/prosjektene (deltakerprinsippet), for igangsettelse av planer/prosjekter, ellers vil det fort kunne mislykkes. Ledelsens engasjement må være merkbart tilstede hele tiden.

Skoleutvikling krever at leder har et bevisst forhold til hvordan arbeidet kan planlegges og gjennomføres, samt evner til å arbeide systematisk med dette. Grøterud og Nilsen (2005) er opptatt av at dersom det skal skje endringer på skolenivå og ikke bare ved enkeltlæreres utviklingsarbeid, må lærergrupper samarbeide. Med felles erfaringer og drøftinger skjer en form for kollektiv læring, som kan bidra til at hele skolen støtter opp om utviklingsmålene. Aksjonslæring kan være en metode i dette arbeidet.

Aksjonslæring kan beskrives som en læreprosess hvor kolleger i en organisasjon iakttar og reflekterer over sine egne erfaringer på en systematisk måte og prøver ut nye tiltak. Ideen er at man arbeider med kontinuerlige selvutviklings- og refleksjonsprosesser sammen med andre. Tom Tiller sier det slik: *Aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe ... med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre* (Tiller 1999: 47).

Grunnideen i aksjonslæring er at det først og fremst er gjennom kritiske og systematiske refleksjoner over daglige erfaringer at man utvikler ny praksis. Varige endringer skjer når medarbeiderne selv finner løsninger i forhold til de bestemte pedagogiske eller faglige utfordringer de står overfor. Aksjonslæringens grunnleggende verdier er deltakelse, involvering, ansvarliggjøring, kritisk refleksjon og forpliktelse til å lære av erfaringer (Tiller 1999, Tiller 2006).

Styrken i aksjonslæringen er at deltakerne gjennom refleksjon blir mer oppmerksomme på å nyttiggjøre seg de kunnskaper som er i organisasjonen for å utvikle den. Tom Tiller(1999) skriver at kritisk refleksjon over de daglige erfaringer er et varemerke for aksjonslæringen.

Dessuten retter skoleledere og lærere oppmerksomheten mot aktiv handling for å skape forbedringer i skolehverdagen.

Gjennom støtte fra kolleger der en har ønske om å få satt noe i gang, skjer det kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess. Denne støtten skaper motivasjon for å bidra i fellesskapet og vil videre bidra til ny læring. De som arbeider i organisasjonen må samtidig bli oppmerksomme på, og nyttiggjøre seg kunnskap som allerede finnes blant dem (Bjørnsrud 2005).

På de fleste skoler er de ansatte oppdelt i team i forhold til hvilke trinn eller arbeidsoppgaver de har. Teamstrukturen kan være forskjellig fra skole til skole alt etter størrelse og skoleslag, men felles oppgaver er nok at planlegging og vurdering av undervisningen foregår som oftest på teammøtene. Team har et begrenset antall deltakere, og deltakerne har komplementære ferdigheter, og skiller seg da fra nettverk. Deltakerne i et team er forpliktet til å jobbe for et felles mål som de holder hverandre gjensidig ansvarlig for å oppnå (Wadel 2008).

Alle som deltar i et team har læringsforhold til hverandre. Noe som ofte skaper en relasjonell dynamikk slik at både oppgaveorienterte og relasjonsorienterte roller blir læringsroller. Wadel (2002) bruker begrepet ”forlengelse” som en forklaring på at deltakerne i teamet holder hverandre gjensidig ansvarlige for teamets arbeid. Jeg mener at det var på disse teamene at mye av utviklingen fant sted på prosjektet «Skriving av fagtekst». Dette på grunn av at det var de samme lærerne (teamet) som arbeidet med de samme elevene og så resultatet på økt læringsutbytte etter læringsstrategier som lærere på teamet brukte på disse elevene.

Skal kvaliteten på arbeidet som gjøres på skolen støttes og styrkes, må teamet også bli en arena for pedagogisk ledelse slik at det kan følge opp skolens felles satsingsområder. Dette arbeidet må være prosessorientert; pedagogisk argumentasjon, diskusjoner, planlegging, utprøving og refleksjoner omkring pedagogisk praksis. Formålet med det er ikke å begrense teamenes frirom, men å legge til rette for å utnytte det til arbeid med pedagogisk utvikling (Grøterud og Nilsen 2005). Det er vesentlig at det må foregå samhandling mellom teamene for at vi skal oppnå kollektiv læring på vår skole.

I slutten av kapittel 5 beskriver jeg at prosjektet ”Skriving av fagtekst” er et aksjonsforskningsprosjekt. Bjørnsrud (2005) skiller mellom begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning, men mener at begge strategier er godt egnet som skoleutvikling. Han

definerer aksjonslæring som et begrep som brukes om det skoleledere og lærere gjør sammen for å skape læring i det pedagogiske personalet. Videre forklarer Bjørnsrud (2005) aksjonsforskning som det begrepet en bruker om det arbeidet forskere gjør når de forsker i hverdagen sammen med lærere og skoleledere ved å delta aktivt i prosessen. Jeg sier i drøftingskapitlet mitt at Nynorsksenteret har drevet aksjonsforskning mens lærerne har drevet aksjonslæring.

Aksjonsforskning er forskning der resultatene brukes til å starte praktiske tiltak under medvirkning av forskeren selv; særlig om samfunnsforskning utført under gitte verdipremisser. Forskeren kommer med forslag til endringstiltak, deltar i gjennomføringen av tiltakene og kontrollerer virkningen av dem. Hensikten er å bringe den faglige ekspertisen med i en ønsket samfunnsendrende prosess, slik at forskeren blir en aktør i stedet for en observatør som tilstreber objektivitet (<http://snl.no/> 2014). Forskeren i vårt prosjekt blir da personen fra Nynorsksenteret og skolen vår blir der han starter praktiske tiltak.

2.3 Ledelse av utvikling som fører til varig kunnskap

Ekholm m.fl (2010) peker mot at ledelse ved skolen er en kritisk faktor for utviklingsarbeidets framgang. Skoleledere trenger å fungere som systemutviklere, utviklingsstøtter og inspiratorer for sine lærere. Skolelederne hjelper utviklingen på vei ved i forkant å være tydelig på hva som er spillereglene for utviklingsarbeidet, og hvilke forventninger lederen har til sine medarbeidere. Det viser seg at det også er lønnsomt å spre ansvaret for ledelsen av utviklingsarbeidet på flere i skolen. Selv om kollektivt lederskap kan møte mange hindringer, så innebærer det å spre ansvaret for utviklingsprosessen at mulighetene øker for å virkeliggjøre en varig og holdbar ny praksis ved skolen som igjen kan bedre elevenes læring (Ekholm 2010).

Å være leder innebærer blant annet at man må treffe beslutninger. Som leder vil en gjerne at alle skal få være med å få innflytelse til at du som leder skal være i stand til å skjære igjennom å ta disse beslutningene. Moos sier at slik innflytelse kan skapes gjennom dialog på ulike arenaer i skoleorganisasjonen. Viktig å få fram at denne dialogen ikke trenger å være på ledernivå, men også i mer uformelle former. For å få innflytelse må en tørre å åpne munnen for å få fram sine meninger og dermed utøve innflytelse (Moos 2003). Å være skoleleder

krever mot til å være tydelig og til å gå nye veier og å utfordre skjulte kontrakter mellom lærere og ledere.

Rektors innflytelse er av stor betydning for skolens læringsmiljø, spesielt i påvirkningen av lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen påvirker elevenes læring (Møller og Ottesen, 2011). Faglig autoritet er grunnleggende for at en rektor skal kunne utnytte sin posisjon og ha anerkjennelse fra medarbeiderne. Tillitt til det som rektor gjør, både fra medarbeidere, elever og foreldre, er avgjørende for om utviklingsprosjektet skal lykkes eller ikke. Denne tilliten må opparbeides. Rektor må balansere mellom forventninger om framdrift og resultater og den moralske fordringen om å gi «alle» en stemme. Det handler om å være sensitiv i forhold til omgivelsene, se muligheter i stedet for alt som er gitt. Viktig å snakke med sine kolleger, ikke bare til. Utfordringen for en leder er å ta ansvar og gi ansvar, å være tydelig, men også lyttende, å ha fokus på oppdraget, men samtidig åpen for at oppdraget har mer enn en «løsning» (Møller og Ottesen, 2011).

I en metaanalyse som Robinson (2008) har gjennomført, viser det seg at en instructional leder har stor betydning for elevenes læring. En instructional leder kan være en pedagogisk leder som har dyp kjennskap til kjernevirksomheten ved skolen. Videre sier hun at en skoleleder må ha evnen til å skape kritisk refleksjon i sitt personale. De må også ha evnen til å analysere og diagnostisere. En skoleleder som har størst positiv effekt på elevenes læring, er den som involverer seg i lærernes læring og utvikling. Lederen er ikke bare en modell, men har kunnskap om hva lærerne strever med og hvilke forhold de jobber under og kan veilede i læringsprosessene. Lederen må sørge for å sette fokus på elevenes læringsprosess. Det er viktig ikke å gape over for mye, men ha fokus på noen få problemer og holde på til de er løst. Lærerens læringsbehov må springe ut i fra det eleven trenger (Robinson 2008). Robinson viser til fem ledelsesdimensjoner som synes å ha effekt på elevenes resultater:

1. Å etablere mål og ha høye forventninger.

Målene må relateres til det elevene trenger å lære – og må således basere seg på en analyse av behovene. Målene må kommuniseres til alle parter, og de må fange relasjonen mellom

oppdrag og verdier. De skal sette fokus. Spesifikke mål gjør det også enklere med tilbakemeldinger.

2. Strategisk bruk av ressurser

En leder må kunne sortere og stille spørsmål om hvilken praksis som best løser problemområdene en har pekt ut, og unngå å hoppe på alle ”gode ideer” som måtte dukke opp.

3. Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum.

Denne ledelsesdimensjonen har en sterk effekt på elevenes utbytte.

4. Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling.

Ledere som utøver denne type praksis blir oftere sett på som en kilde for pedagogiske råd – de er både tilgjengelige og har en faglig tyngde.

5. Å sikre orden og trygge omgivelser.

Denne dimensjonen beskriver ledelse som sikrer at lærerne kan fokusere på undervisning og elevene på læring. Lærerne skjermes i større grad for ytre press. Det skapes et trygt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner.

(Robinson 2008)

God skoleledelse innebærer å ta ansvar for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Dette krever kompetanse i styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging.

Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning.

Skoleleder må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å oppdatere, stimulerer og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultat for øyet.” Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen” (St.meld. 19, 2009-2010).

Irgens (2012) sier at læring ikke kan styres, men kan fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid. Det er ikke mulig å utvikle en skole gjennom

dyktige enkeltlærere og gode enkeltledere alene. Det må systematisk samarbeid og samordnet innsats til. Det kreves kunnskap, gode profesjonsholdninger og ledelsesverdier, og støttende strukturer på alle nivåer. Skoler er organisasjoner som har læring som sentral oppgave. De som arbeider der, enten de er lærere eller ledere, må derfor kontinuerlig arbeide med sin egen utvikling og sette læring i sentrum både for seg selv og sin skole i den hensikt å bidra best mulig til elevenes læring og utvikling (Irgens 2012).

Irgens (2012) hevder også at vi i forskning kan finne indikasjoner på ledelse som virker:

- Ledere som lykkes, kommer ut og tar del i samtalene mellom ansatte. De har skjønnet at de viktigste beslutningene ikke er de som blir tatt på kontoret eller i ledergruppens møter, men de beslutningene ansatte tar når de bestemmer hvordan de skal forholde seg til beslutningene ledelsen har tatt.
- Ledere som lykkes, forstår at utvikling av felles bilder er viktigere enn plandokumenter. I arbeidsmiljøer der ansatte oppfatter å dra lasset i samme retning, trenger nødvendigvis ikke de ansatte å kjenne til mål og delmål i virksomhetsplanen, men de har en omforent oppfatning av hva avdelingen skal utvikles til (Haas, Sypher & Sypher, 1992).
- Ledere som lykkes, forstår at en virkelig god skole verken skapes gjennom omstillingstiltak, endringsprogrammer, kriser, intensivprogrammer, resultatbar lønn, frykt, innføring av ny teknologi eller sammenslåing med andre virksomheter. De vet det skjer gjennom langsiktig, tålmodig, jordnære og pragmatiske prosesser, der ledelse og ansatte føler forpliktelse til et ideologisk «rammeverk» og har en høy bevissthet om hvilke misjon og hvilke kjerneverdier som skal kjennetegne virksomheten (Collin & Porras, 1996; Collins, 2001).
- Ledere som lykkes skjønner at man utvikler skolen gjennom å lede ansatte slik at de utvikler indre motivasjon.
- Ledere som lykkes, sørger for at ansatte har tilstrekkelig grad av selvstendighet.
- Ledere som lykkes, vet at skolens mål nås gjennom lærernes innsats, og at dette krever større fokus på læringsorienterte enn på målorienterte målstrukturer. De vet at det er viktigere at lærerne har fokus på kunnskap, forståelse, forbedring og innsats enn på resultater og sammenligning og belønning av prestasjoner, og at de vet det er viktig at

de som skoleledere sender signaler om dette til sine ansatte (Skaalvik & Skaalvik, 2009), (Irgens, 2012).

Å lede en skole byr på store utfordringer, det kreves en leder som har klare mål for skolens arbeid, som er i stand til å ha oversikt over de administrative (økonomi, personal) og pedagogiske oppgavene, som klarer å skille mellom utviklingsaker og forvaltningssaker (Ekholm 2010). Utviklingsspørsmål krever arbeidsprosesser som er mer tidkrevende og komplekse enn praktiske forvaltningsspørsmål som for eksempel plasseringa av aktivitetsdager, prøvedager, rom, klasser osv. Dette krever at lærerne har fått forståelse for at slike spørsmål avgjøres av ledelsen uten at det skal være diskusjoner i kollegiet om dette. Dette kan ta veldig mye av den fellestiden en har i kollegiet og som igjen kan føre til at en tar fokuset bort fra utviklingsarbeid og retter fokuset på driften av skolen (Ekholm 2010).

3 Metode

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for hvilke metodiske tilnærminger jeg skal bruke, og begrunne valgene mine. I mitt studie ønsker jeg å finne ut hvilke erfaringer lærerne ved vår skole har med prosjektet «Skriving av fagtekst» og hvordan ledelsen har lagt til rette for slike store utviklingsprosjekt som skal skape læring.

Jeg ønsker å få innblikk i hva lærerne mener er viktig for at store utviklingsprosjekt skal skape læring særlig med hensyn til ledelse. Dette vil danne utgangspunktet for dette forskningsarbeidet, og ses i sammenheng med forskning og teori som allerede finnes.

3.1 Utarbeiding av forskningsspørsmål

Prosjektets formål og problemstilling er å undersøke:

Hvordan skoleledelsen kan bidra til at et prosjekt som «skrivning av fagtekst» medvirker til økt læring på vår skole?

Etter at jeg fastsatte problemstillingen, utformet jeg forskningsspørsmålene. Disse forskningsspørsmålene er utviklingsarbeidets «røde tråd» og bidrar til å avgrense og spisse arbeidet for å få svar på problemstillingen. Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal være med på å finne disse svarene.

Hva synes lærerne er betydningsfullt for dem ved innføring av forholdsvis store utviklingsprosjekt slik som «skrivning av fagtekst»? Dette forskningsspørsmålet er utformet ut fra teori og forskning om hvordan motivasjon gir energi og vilje og driver menneskets handlinger. Viljen til å lære er den viktigste forutsetning for læring og en avgjørende drivkraft for utvikling. Skaalvik & Skaalvik (2005) beskriver hvordan mennesket søker anerkjennelse, kunnskap og forståelse og ønsker å utvikle sine muligheter. Jeg ønsker med dette forskningsspørsmålet å finne data som kan gi oss en pekepinn på hva som kan gi lærerne motivasjon ved innføring av store skoleutviklingsprosjekt.

Hva kjennetegner skoleledelse som stimulerer til kollektiv læring for personalet? Peter Senge (1999) hevder at framtidens organisasjoner må vekke menneskenes motivasjon og utvikle deres evne til læring, ikke bare på individnivå, men på alle nivå i organisasjonen. Organisasjonene må utvikles fra å være organisasjoner med lærende individer, til å bli kollektivt lærende organisasjoner. Dette spørsmålet kan gi informasjon om hva informantene mener er viktig for å oppnå en kollektiv læring for personalet.

Hva gjør vi annerledes på skolen nå i forhold til før prosjektet «Skriving av fagtekst»? Dette er et interessant spørsmål som kan gi svar, selv om vi nylig er ferdige med prosjektperioden, om de strategier som ble valgt i fagtekstprosjektet har bidratt til utvikling. Eirik Irgens (2012) sier at skoler er organisasjoner som har læring som sentral oppgave, og at lærere og skoleledere derfor må sette læring i sentrum både for seg selv og sin skole for best mulig bidra til elevenes læring og utvikling. Dette krever et forpliktende samarbeid.

3.2 Metodisk tilnærming

Valg av metode og utforming av forskningsdesign, skjer i forhold til den problemstillingen man har og det tema som skal belyses (Kvale 2009). Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien vil knytte seg til læreres erfaringer med ledelse og organisering av store utviklingsprosjekt som har som mål og skape læring.

Med bakgrunn i dette har jeg, som sagt i kapittel 1, valgt kvalitativ forskningsstrategi og innenfor denne forskningen brukt en fenomenologisk tilnærming.

Moustakas (1994) hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Disse opplevelsene kan ikke observeres av forskeren i og med at det er snakk om avsluttende erfaringer. Likevel er ikke opplevelsen av disse erfaringene glemt av mennesker som har gjennomlevd dem. Måten å få tak i opplevelsene disse menneskene har

hatt, er å samtale med dem. Intervju er dermed den vanligste datainnsamlingsstrategien som tas i bruk ved fenomenologiske studier. Et krav til forskningsdeltakerne i en slik undersøkelse er selvsagt at de har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot. Mitt valg av datainnsamlingsteknikk blir derfor et besøksintervju der jeg oppsøker mine informanter (Postholm 2010).

Utgangspunktet for denne forskningen er utvikling på egen arbeidsplass. Å forske på egen arbeidsplass gjør at jeg kjenner forskningsfeltet godt, og at det gir gode forutsetninger for å velge riktig strategi.

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes ståsted.

(Postholm, 2010:17)

3.3 Intervjuguide og pilotering

I mitt forskningsprosjekt har jeg tematisert problemstillingen rundt mine tre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene følger tre ulike kategorier; motivasjon for læring og utvikling, samarbeid for utvikling og ledelse som fører til varig kunnskap. Disse tre hovedkategoriene med forskningsspørsmål, ble satt opp i en intervjuguide. Jeg valgte en intervjuform som Postholm (2010) refererer til som et halvplanlagt, formelt intervju. Jeg hadde noen spørsmål klare, men ønsket også å være åpen for at informantene fikk utdype ting, eller reflektere rundt emner som kom opp. Dette kunne lede til at ny informasjon dukket opp. Kvale (1996) er opptatt av lojalitet til informantens historie i et fenomenologisk perspektiv. Intervjuet skal ha en deskriptiv orientering, der svarene blir mest mulig spesifikke. Intervjueren skal være lydhør overfor forandringer, og søke å løfte frem deltakerens perspektiv. Deltakerperspektivet, også kalt det emiske perspektivet, vil alltid være i samspill med forskerperspektivet (Postholm, 2010).

For å få en pekepinn på om intervjuguiden min fungerte samt mer trening som intervjuer, gjennomførte jeg en pilotering på et enkeltintervju. Det viste seg å være en nyttig lærdom, jeg fant fort ut at den intervjuguiden jeg først hadde utarbeidet, var alt for detaljert. Jeg gikk derfor over til mer åpne spørsmål, men satte opp noen stikkord under hvert enkelt spørsmål for å huske på at det var noen tema jeg ønsket å få belyst av informantene, i tillegg til at de skulle få mer spillerom til å utdype ting, eller reflektere rundt emner som kom opp.

3.4 Datainnsamling

Kvale & Brinkmann (2009) sier at kvalitativ fenomenologisk forskning ikke søker etter omfang og antall, men vektlegger refleksjon, sammenheng og mening. Jeg valgte fem informanter som ble kontaktet muntlig fra meg etter at jeg hadde informert ledelsen ved skolen og fått klarsignal om at jeg kunne sette i gang undersøkelser og intervju rundt masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Utvalget av informanter var tilfeldig, men jeg passet på at utvalget var fra alle hovedtrinn på skolen. Fordelingen av informanter var en fra småtrinnet, to fra mellomtrinnet og to fra ungdomstrinnet. Utover dette passet jeg på at informantene var av begge kjønn og med variasjon innenfor kategoriene alder, yrkeserfaring, type lærerutdanning. Siden jeg forsker på min egen arbeidsplass, var det enkelt for meg å velge ut mine informanter for å få denne variasjonen.

Med fem informanter vil nok jeg som forsker ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av dette forskningsarbeidet. Jeg kunne også i tillegg ha valgt å intervju hele teamene som i et fokusgruppeintervju, men jeg mener det er viktigst å få fram den enkelte lærer sin mening. Jeg vil i tillegg bruke teori og forskningsresultater fra andre forskere. Data fra flere kilder gjør det mulig å sikre påliteligheten av studien ved at forskeren dokumenterer at den samme handlingen blir belyst av ulike kilder i selve teksten (Postholm 2010).

Som forsker må jeg, som nevnt, ha god kunnskap om forskningsfeltet eller fenomenet jeg forsker på. Dette er viktig særlig i forhold til intervjusituasjonen. I tillegg til at jeg må ha god kunnskap om mitt forskningsfelt, skal det være lagt godt til rette på intervjustedet. Jeg følte

trygghet ved at jeg visste at de tekniske hjelpemidlene mine virket, fordi jeg hadde testet de på forhånd, i tillegg hadde vi gode lokaler uten å bli forstyrret. Det var veldig bra at vi hadde hatt oppgaver med intervju tidligere i masterutdanningen samt at jeg hadde et intervju som pilotering, dette fordi i fenomenologiske studier kan forskeren bare forholde seg til forskningsdeltakernes uttalelser, oppfatninger og forestillinger da er det viktig at forskeren kan stille de ”riktige” oppfølgingsspørsmålene og ulike utdypende intervju slik at en får klarhet i hva som menes med det som blir sagt. I etterkant av intervjuet har ikke forskeren noen mulighet for å kontrollere om det som blir sagt stemmer overens med det som faktisk hendte i den lokale konteksten hvor fenomenet ble opplevd. Det er imidlertid deltakernes subjektive opplevelse som står i fokus for forskningen, og disse oppfatningene kan ikke betraktes som usanne eller feil, selv om andre personer har hatt andre opplevelse i forbindelse med samme fenomenet. Intervju som datainnsamlingsstrategi er derfor en tilstrekkelig måte å samle inn data på for å fange opp personers subjektive opplevelse av et fenomen (Postholm 2010).

3.5 Analyse av materialet fra intervjuene

Etter hvert intervju noterte jeg ulike observasjoner som informantens holdning, atferd, kroppsspråk, førsteinntrykk ... i en observasjonsprotokoll som var til hjelp under analysearbeidet. Jeg transkriberte intervjuene selv, det vil si å oversette tale til tekst. Dette arbeidet sier Postholm (2010) er en del av forskningsaktiviteten. Etter denne transkripsjonen måtte jeg som forsker bestemme meg for hvordan jeg ville kode og kategorisere dataene slik at jeg kunne begynne å se noen sammenhenger. Underveis i datainnsamlingen min, oppdaget jeg at jeg i tankene mine allerede startet på analysen og katalogiseringen av materialet jeg samlet inn. Videre i arbeidet med transkriberingen var hodet i full gang, kommet langt som vi sier i vurderingsarbeidet i skoleverket, med analysen i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål.

Analyser som innebærer koding og kategorisering, kan gjerne kalles deskriptiv analyse. Dataanalyse er en prosess hvor forskeren får mening ut av sine data. Denne prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert, dette for å bedre forståelsen av de enkelte delene som kan bidrar til en dypere, helhetlig forståelse. Jeg valgte å

bruke Postholm (2010) sin liste for hvordan en skal gripe fatt etter en type datainnsamling som her i mitt forskningsarbeid.

1. Lese grundig igjennom datamaterialet, (transkripsjonen), flere ganger.
2. Bestemme seg for hvordan en skal behandle materialet, hvordan en skal gå fram for å kode og kategorisere dataene. I løpet av gjennomlesningene, kan forskeren i høyre marg skrive stikkord som forteller hva dette er.
3. Begynne å notere ned navnene på de ulike kategoriene som vokser frem på venstre side i transkripsjonene.
4. Samle i bunker dataene som hører inn under hver enkelt kategori etter at en har kodet og kategorisert materialet.
5. Lese teori også i denne delen av forskningsprosessen. Analysen avsluttes ikke før forskeren har satt siste punktum for skrivearbeidet.
6. Alltid å ha notatboken for hånden i denne prosessen slik at en kan skrive ned sine umiddelbare tanker og refleksjoner.

(Postholm, 2010)

Kodeutviklingen foregikk parallelt med analysen av intervjuene. Etter å ha lest gjennom det transkriberte materialet flere ganger, formulerte jeg stikkord ut fra hva teksten handlet om og noterte disse i margene. Deretter samlet jeg stikkordene og vurderte de opp mot forskningsspørsmålene for å vurdere relevans for analysen. Neste skritt i analysearbeidet var å se etter mønstre i materialet, hvilke stikkord og informasjon passet sammen med hver av de tre forskningsspørsmålene mine. Kunne informasjonene fra lærerne gi meg noen svar på det jeg lurte på?

3.6 Kvalitetssikring av studien og etiske vurderinger

I fenomenologiske studier som her, er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av min evne som forsker til å behandle og tolke data. Jeg blir dermed betraktet som det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten på en studie. Det er ikke utformet noen liste over fremgangsmåter som kan sikre kvalitet i en slik studie. Forskningsprosessen fordrer imidlertid at forskeren forholder seg både til forskningsdeltakerne og datamaterialet på en slik måte at

den tekstuelle og strukturelle beskrivelsen utformes på basis av forskningsdeltakernes opplevelse. Spørsmålet om reliabilitet, hvor godt analysen forsvarer fortolkningen, blir også derfor viktig i forhold til analysefasen. For å kvalitetssikre de tolkningene jeg gjør etter intervjuene og skape en troverdig studie, brukte jeg «member-checking». Det vil si at mine fem forskningsdeltakere, fikk lese gjennom oppsummeringer av intervjuene. Dette for at de skulle få anledning til å uttale seg om eventuelle faktafeil og videre kommentere eller utfordre tolkninger som han eller hun ikke var enig i. En slik prosess ga også deltakerne mulighet til å komme med tilleggsinformasjon (Postholm 2010).

Først for å sikre at informantenes rettigheter ble ivaretatt, sørget jeg for at informantene muntlig samtykket til deltakelse, og at studien ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste og det godkjente meldeskjemaet er vedlagt oppgaven. Alt datamateriell ble anonymisert og behandlet konfidensielt gjennom hele prosessen.

For at forskningsarbeidet mitt skal ha validitet, er det viktig om jeg har undersøkt det jeg hadde som hensikt? Er tolkningene troverdige? Støttes de av annen forskning? Kvale og Brinkmann (2009) mener at bekreftbarheten bør etterstrebnes i alle forskningens faser (tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analyse, rapportering) og at forskeren må stille kritiske spørsmål underveis, spesielt i tolkningen. Jeg som undersøker hva lærerne ser på som viktig for hvordan skoleledelsen kan bidra til at et prosjekt som ”Skriving av fagtekst” medvirker til økt læring på vår skole, kan ikke se bort fra at min forforståelse for svarene jeg måtte finne kan ha påvirket min analyse av materialet, men jeg har forsøkt å forholde meg refleksivt om rollen som forsker (Postholm 2010).

De funn jeg har gjort, vil ikke kunne være direkte overførbare til andre sammenhenger og områder. Dette studiet er lagt til en bestemt arbeidsplass og validiteten for funnene gjelder for de som har deltatt i utviklingsarbeidet ”Skriving av fagtekst”. På den annen side kan de funn, slutninger og erfaringer som er gjort, brukes som en rettleiding i sammenlignbare utviklingsarbeider. Og funnene kan testes gjennom videre forskning.

4 Presentasjon av data

I metodekapitlet ble det redegjort for at studien er innenfor den kvalitative forskningen. Hovedformålet er å få informasjon og synliggjøre skoleledelsens bidrag til at prosjektet «Skrijving av fagtekst» medvirker til økt læring på vår skole. Det kvalitative forskningsintervjuet er delvis strukturert, spørsmålene er åpne og informantene oppfordres til å utdype svarene.

I dette kapitlet presenteres noe av informasjonen som de kvalitative intervjuene har gitt. Under arbeidet med intervjuene ordnet jeg framstillingen i kategorier som vil gi svar på forskningsspørsmålene. Dette gjorde jeg for å tydeliggjøre den indre sammenheng tvers gjennom det hele. Første kategori er hvilke motivasjon trenger lærerne for at de skal lære og være med på å gi skolen utvikling, andre kategori er hvordan går vi fra individuell læring til kollektiv læring og til slutt hvordan klarer vi å bevare og føre videre den lærdommen skolen som organisasjon har fått.

Under de tre kategoriene har jeg forsøkt å finne hendelser og uttalelser som ligner hverandre. Jeg vil veksle mellom oppsummeringer av informantenes utsagn og transkriberinger slik at datamaterialet dekker de fenomenene jeg vil belyse i analysen. Uttalelsene fra informantene blir ikke nummerert, men det vil bli kommentert om de jobber på småtrinn, mellomtrinn eller ungdomstrinn. Det empiriske materialet vil være med på å kartlegge lærernes erfaring med ledelse i et slikt utviklingsprosjekt Gjennom arbeidet med intervjumaterialet dannet jeg meg noen inntrykk som blir en del av den empiriske framstillingen, og slik utgjøre min forskerstemme.

4.1 Lærernes motivasjon for læring og utvikling

Alle mine fem informanter sier at det er veldig viktig at skolen de jobber på viser evne og vilje til endring og utvikling. De er opptatte av at vi som skole må utvikle oss i takt med resten av samfunnet.

Skolen er en organisasjon som har et mandat fra samfunnet og det er et samfunn som er i forandring, da er det rimelig at skolen også er i forandring. Jeg mener at det er viktig

at skoleverket er i forandring, forandringer er motiverende, hadde vært kjedelig å gjøre det samme opp igjen (ungdomstrinn).

For meg er det viktig at arbeidet mitt er i utvikling, hvis ikke blir det kjedelig, men jeg kan være den første til å si at det er ikke alltid jeg er like positiv til alt det ”nye” vi skal prøve på. Tror det å være kritisk til nye ting ligger litt i lærernes natur. Men ja det er viktig for meg at min skole viser evne til endring og utvikling (mellomtrinn).

De fleste sier at de har forholdsvis høy motivasjon for å drive utviklingsarbeid, som regel alltid motivert ved oppstart av nye utviklingsarbeid. Noen informanter som er litt mer tilbakeholden for nye utviklingsarbeid, er veldig opptatt av at det nye ikke skal gå på bekostning av den daglige jobben i klasserommet. De opplyser at de har erfaring med at utviklingsprosjekt er dårlig planlagt i forhold til tid og organisering.

Det blir stort sett alltid på toppen. Men hvis du allerede fra skolestart får det inn på planene, både arbeidsplaner for lærerne og årsplaner til elevene. Særlig slik som det var med fagtekst fikk det på fast plass i årsplanene (mellomtrinn).

I fagtekstprosjektet var dette på plass fra starten og lærerne svarer at de fikk arbeidet med prosjektet inn i årsplanene til elevene. Dette gjør at det skapes et trygt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner (Robinson 2008).

Skaalvik & Skaalvik (2005) sier hvordan motivasjon gir energi og vilje og driver menneskets handlinger. Viljen til å lære er den viktigste forutsetning for læring og en avgjørende drivkraft for utvikling. Derfor er det viktig at vi får innsyn i hva som er betydningsfullt for den enkelte ved innføring av større utviklingsprosjekt. Alle mine informanter uttrykker at slike prosjekt må være godt planlagt fra ledelsen sin side. De er opptatte av at prosjektet skal være forankret i organisasjonen både i forhold til prosjektets mål og organisering. De sier at det mest betydningsfulle, i tillegg til at prosjektet skal gagne elevene, er at det er avsatt tid til å drive utviklingsarbeid. Det må være så godt planlagt at tidsbruken er avsatt på arbeidsplanene til

lærerne før året starter. Arbeidsplaner er et dokument som beskriver arbeidstiden til lærerne og hva denne tiden skal inneholde.

*Må være et matnyttig prosjekt som jeg ser vil tjene undervisninga mi, altså nytteverdi.
Det må også være et prosjekt som er gjennomførbart med hensyn til tidsressurser
(mellomtrinn).*

*Slike store prosjekt tar tid og da er det viktig at vi har avsatt tid til å gjennomføre det vi
skal (ungdomstrinn).*

Viktig for meg å få tid til å gjøre prosjektene skikkelige (småtrinn).

Samtlige gir også uttrykk for at målet for prosjektet må være tydelig. De vil gjerne vite på forhånd hva som er målet med prosjektet. Hva er det vi skal bli bedre på? De sier at utviklingsprosjektene styrkes når deltakerne tidlig i prosjektet motiveres til engasjement gjennom faglig forståelse for hvorfor prosjektet er i gang.

*... må være forankret i organisasjonen på den måten at ledelsen ser at dette er et
prosjekt som gagnar oss. Viktig at kortsiktige og langsiktige mål blir opplyst ved
prosjektstart, hvor skal vi, hva skal vi bli bedre på og hva skal vi forandre
(ungdomstrinn).*

Dette at målene er tydelige, sier noen er viktig i forhold til at de skal involvere seg skikkelig i prosjektet.

Viktigst for meg er at jeg involverer meg selv i det, vet hva det går ut på og setter av tid til det. Jeg må vite hvor vi skal og at prosjektet blir skikkelig strukturert fra ledelsen sin side (mellomtrinn).

Vi ser en tydelig tendens blant informantene at informasjonen om prosjektet og måla, var altfor dårlig i starten i forhold til småtrinnet. Det jeg ser som forsker, er at til og med lærere som ikke jobber på småtrinnet, bemerker at småtrinnslererne fikk et handikap i forhold til de andre som fikk faglig påfyll helt fra starten og kunne få være med å ”forme” utviklingsarbeidet. De har måttet ”hoppe på” et utviklingsarbeid som lærere og andre fagpersoner egentlig hadde organisert for en annen målgruppe.

Oppstarten var ikke helt bra med tanke på hvordan småtrinnet ble involvert i prosjektet. I utgangspunktet skulle bare mellomtrinn og ungdomstrinn delta, men så hvor viktig prosjektet også var for småskolen. Skulle ha hatt noen tanker om dette i forkant slik at også småskolen ble medtatt fra første stund på sine vilkår og premisser. Burde også vært med fagperson fra småskolen for å ivareta dette (småtrinn).

Det med forankring kunne vi vært enda tydeligere på. Småtrinnet skulle egentlig ikke delta, men ble med underveis. De skulle ha vært med fullt fra starten (mellomtrinn).

Alle må delta. Ved forholdsvis store prosjekt, er det noe i organisasjonen som skal forandres, det er derfor viktig at alle deltar og får innføring og opplæring i det nye. Fagtekstprosjektet var litt rufsete i starten med at småskolen ikke ble inkludert på samme måte som resten av kollegiet, tror derfor at prosjektet har vært litt tyngre for dem (ungdomstrinn).

Sitatene illustrerer hvor viktig informantene mener det er at alle, fra 1.klasse til 10. klasse, skal delta i utviklingsprosjektet, dette for å få fellesskapsfølelsen og at alle skal få samme lærdom, slik at vi snakker samme språk. Det at så mange informanter bemerker at

småskolelærerne ikke deltok på lik linje med de andre i oppstarten, viser at de har omsorg for hverandre og tenker fellesskap og forankring av prosjektet i organisasjonen. For å skape motivasjon for å drive utviklingsarbeid, blir dermed prosjektets forankring blant deltagerne og organisering på forhånd i organisasjonen er viktige moment som må være på plass før oppstart, blir det sagt av informantene.

4.2 Hvordan oppnå kollektiv læring?

Informantene understreker at utviklingsprosjekt bør være godt organisert fra ledelsen før organisasjonen starter på arbeidet.

Ønsker en ledelse som organiserer prosjekta på en god måte. Sette av tilstrekkelig med tid, både individuelt og på team, og holde trykket oppe for at prosjekta skal gjennomføres (småtrinnet).

Nok tid er viktig, ledelsen må på forhånd fortelle lærerne at alle skal gjøre det samme og at det blir et system for å «sjekke» at alle gjør det de skal blant lærerne (mellomtrinnet).

Også her fremholder de at ledelsen må sette av nok tid til lærerne for gjennomføring av prosjektet og i tillegg må ledelsen selv sette av tid for at de skal følge opp at alle deltagerne utfører det arbeidet de er satt til å gjøre. Oppfølgingen av arbeidet som skal gjøres poengterer flere informanter er viktig for dem.

Synes at organiseringa her var veldig bra. Det gikk med veldig mye tid, men det var nødvendig. Det at vi tok oss tid til å gå igjennom oppgavene på forhånd, se på elevtekstene i fellesskap i etterkant, hvordan ville vi ha vurdert dette, hvilke vurderingskriterier bør legges til grunn ... Nei, tror egentlig at tida som ble brukt og måten det ble gjort på, ikke kunne ha vært gjort bedre på noen måte (mellomtrinnet).

Alle informantene opplever at skolens holdning til at utviklingsarbeid framover skal organiseres kollektivt. De opplever større tilhørighet, bedre relasjoner og at vi kan veilede og stille opp for hverandre når det trengs. Det kommer fram at innad på skolen er det mange som mener at vi er blitt tryggere på hverandre og kan derfor komme med tips til hverandre uten å virke belærende. Det blir også sagt at alle kjenner hverandre bedre og da er det naturlig at vi blir tryggere på hverandre slik at vi arbeider bedre kollektivt fram mot målene våre. Vi involverer oss i hverandre og forplikter oss til å lære av hverandre og sine egne og andres erfaringer.

Flere sier at de liker veldig godt slike store fellesprosjekt der alle gjør nesten det samme. Det virker positivt inn på kollegiet. De sier videre at slike store fellesprosjekt er med på å løfte organisasjonen på den måten at alle får samme mulighet til ny lærdom. Det er viktig at lærerne får på noen individuelle kurs som gjelder ulike fag/temaer, men noen informanter sier at da blir det mer individuell kunnskap enn når vi alle er med på større prosjekt som gjelder hele skolen. Det som flere holder fram som viktig, er at nå vet alle hva hver enkelt skal gjøre. Det blir enklere å ta over klasser fordi lærerne er tryggere på hva som skal være gjennomgått i forhold til fagtekstskrivning og lesing. Dette er kvalitetssikret gjennom manualen som er utarbeidet av fagtekstgruppa i etterkant. Denne er oppbygd på den måten at alle trinn må gjennom minimum to fagtekstarbeid i løpet av hvert skoleår. I manualen er det ulike «oppskrifter» som lærerne kan bruke som veiledning ved slike arbeider.

Informantene uttrykker at utviklingsprosjektene styrkes når deltakerne tidlig i prosjektet motiveres til faglig engasjement gjennom faglig forståelse for hvorfor prosjektet settes i gang. For mange på vår skole var ikke dette helt på plass.

I starten var jeg ikke involvert, kan selvfølgelig også være min egen feil. Hørte at dette skulle vi starte på, det var fint, flott. Noe som gjorde at jeg ikke involverte meg så mye. Samtidig oppdaget vi nok at faggruppa tok litt vel mye styring, ledelsen var ikke så involvert i selve organiseringen, slik så det ut fra utsiden (ungdomstrinnet).

Viktig å presisere at dette er informantenes oppfatning av organiseringen, det er nok ganske sannsynlig at ledelsen var på banen også i forkant av at faggruppa tok sine bestemmelser? Fra utsiden så det ut til at faggruppa hadde all styring, men etter å ha fått innblikk i etterkant av organiseringa, var ledelsen deltagende i mye. Noen glipper der faggruppa skiftet datoer på kursdager o.l. uten ledelsens samtykke var det nok, men det var bagatellmessige forandringer av oppsatte planer. Ute i organisasjonen var ikke ledelsen så synlig i forhold til planlegging og organisering av prosjektet.

Samtidig med at vi hadde prosjektet «Skriving av fagtekst» med god forankring i vurdering for læring, innførte vi også Fronter som digital læringsplattform. Noen informanter syntes det ble for mye nytt og for mange kurs for å lære seg alt det «nye».

Prosjektet var knyttet opp mot innføringa av Fronter, det tror jeg ikke var så lurt. Det ble altfor mye å holde styr på. Kollegiet skulle i tillegg til fagtekst/vurderingsteori, få innføring i Fronter slik at de kunne bruke det på innleveringer etc. Hadde vært bedre å lære Fronter først, før vi startet på fagtekst. Det ble for mye møte/kursvirksomhet i denne tida, ikke ville gjort det igjen (småtrinnet).

Informantene som ikke var med fra starten, manglet litt informasjon om selve prosjektet.

Spurte flere ganger hvor mye vi skulle vektlegge fagtekstskrivningen. Skulle det gå på bekostning av skjønnlitterære tekster? Fikk aldri svar. Ble veldig vanskelig å tilpasse oppgaven til småtrinnet. Ble merarbeid på småtrinnet for å tilpasse nivået, særlig når kursingen foregikk på et nivå for eldre elever. Vi fikk ingen oppskrift som passet vårt nivå (mellomtrinnet).

Som sagt, en litt dårlig start for småtrinnet. Det tok for mye tid, særlig på grunn av at vi ikke fikk prosjektet tilrettelagt for småtrinnet. Det har tatt mye krefter fra oss. Tror om vi har hatt en ” småtrinnsoppskrift ” hadde nok dette vært annerledes. Men positiv

til prosjektet. Elevene vet godt hva fagtekst er også her på småskolen. Mange elever er gode til å skrive (småtrinnet).

Lærere på småtrinnet følte seg veldig ”alene” i starten av prosjektet. De kom med på opplæringen etter hvert, fikk til dels samme arbeidsoppgavene som de andre, men måtte selv justere oppgavene til sine elevers nivå. Fagtekstgruppa kom inn etter hvert og holdt egne ”samlinger” for småtrinnet, noe som gjorde at de følte seg litt mer tatt vare på i prosjektet.

Heldigvis fikk vi mer hjelp av fagtekstgruppa etter hvert. Men det var først etter at vi hadde strevd en god stund (småtrinnet).

Alle informantene har bare positive tilbakemeldinger om at ledelsen i fagtekstprosjektet opprettet en faggruppe blant personalet som hadde ansvaret for den teoretiske biten. Det virker positivt og motiverende på dem at vi kan benytte oss av egne fagkrefter i tillegg til de eksterne.

Faggruppa fungerte veldig bra, de som satt i gruppa var flinke og hadde fått ekstra tid til å sette seg inn i teori (småtrinnet).

Ledelsen er ikke eksperter på alt, derfor viktig at fagpersoner blant ansatte blir vist den tillitten. Viktig at disse får avsatt tid og at de får vite hvilket mandat de har på forhånd, denne bestemmelsen er det ledelsen som må ta. Det må være en fra ledelsen som er med i en overordna gruppe som har ansvaret for organiseringen av personalet utover det fagteoretiske. Dette for å ta vare på strukturen og organiseringa av den praktiske gjennomføringa av prosjektet (mellomtrinnet).

Ledelsen kan godt delegere utviklingsarbeid til andre ansatte, men det er viktig at det er i ledelsen at prosjektet starter og blir organisert ut fra (ungdomstrinnet).

De fleste sier også at ved et nytt stort prosjekt så vil de gjerne være med i en faggruppe hvis det er et prosjekt der de kan bidra med kunnskap og at det er satt av nok med tid til å utføre en slik jobb.

4.3 Varig bruk av ny kunnskap

Innen aksjonslæring er refleksjon en viktig del av prosessen, og refleksjon utgjør en nødvendig del av lærernes læring. I kapittel 2.2 sier jeg at aksjonslæring kan beskrives som en læreprosess hvor kolleger i en organisasjon iakttar og reflekterer over sine egne erfaringer på en ny systematisk måte. På bakgrunn av felles refleksjoner, justeres planene og gjennomføringene. I tillegg i fagtekstprosjektet har vi manualen som vi forplikter oss til å følge. Dette har ført til at lærerne og deretter elevene gjør en hel del annerledes nå enn før.

Alle informantene sier at deres holdninger til særlig vurderingsarbeid har forandret seg. De beskriver videre at de har blitt bedre på vurdering, men at det er et stort skille blant lærere som har jobbet mye med dette i forhold til de som nesten ikke har deltatt. På småtrinnet og mellomtrinnet, er det først og fremst kontaktlærerne som har hatt ansvaret og gjennomført mye av arbeidet med prosjektet ute i klassene. Flere svarer at det er viktig med en ledelse som følger opp at alle gjør det de skal.

Også elevene, særlig på ungdomstrinnet, har fått en annen holdning til vurderingene de får. Både vurderingskriteriene de får på forhånd og vurderingen de får i etterkant av et arbeid som skal være vurdering for læring. Hva kan jeg gjøre annerledes til neste gang for å bli enda bedre?

Det jeg merker mest, er holdningen til vurderingsarbeid og at elevene etterspør vurderingskriterier. De vil vite hva de blir vurdert i, hva skal til for at de skal bli bedre (ungdomstrinnet).

Mange elever viser stor interesse for vurderingen som blir gitt både muntlig og skriftlig. De er hele tiden på jakt etter å finne måter å bli bedre på. Noen informanter påpeker at særlig svake elever kan gjøre god nytte av vurderingskriteriene som blir gitt ut på forhånd. Disse elevene, med hjelp av læreren i starten, kan finne maler for hvordan de skal gripe an de ulike oppgavene.

Kjempestor forandring innen vurdering og elevenes bruk av vurderingskriterier. Vi kan gi de gode oppskrifter for hva som skal til for å få til en god tekst. Ser at de som hadde skrivevegring nå kommer forttere i gang når de får en oppskrift (mellomtrinnet).

Informantene sier at de er blitt mye mer bevisste på sjangeren fagtekst, både i norsk og andre fag. Fagtekster blir brukt i bortimot alle fag enten som oppskrifter, rapporter, artikler ... Den nye kunnskapen som lærerne har fått om dette, har også kommet elevene til gode på den måten at de får bedre veiledning i fagtekstskrivning helt fra 1. klasse og i alle fag, ikke bare i norsktimene. Informanten fra småtrinnet sier:

Når vi skal skrive fra en tur vi har vært på, har vi nå flere «oppskrifter» vi bruker. Her en dag var vi på skogstur og elevene fikk øye på et dødt lemen. Da ble det helt naturlig at vi skrev i fellesskap en artikkel om lemen med overskrift, innledning, avslutning, bilde og kilder om hvor vi hadde funnet fakta om lemenet. Og dette gjorde vi i andre klasse (småtrinnet)!

Lignende historier kan nok flere lærere ved skolen fortelle. Det å ha et så sterkt fokus, blant alt undervisningspersonell, på skriving av fagtekster, er med på løfte kunnskapen blant elevene innen denne sjangeren. Siden vi starter allerede i 1. klasse, vil til slutt ungdomstrinnet høste av kunnskapen. Det er viktig at ledelsen holder trykket opp og ser til at manualen blir fulgt og ikke bare blir lagt i en skuff, sier flere av informantene.

Mine informanter legger stor vekt på fellesskapsfølelsen som har grodd fram underveis i prosjekttiden. De sier at de er blitt mye flinkere til å tenke vi og våre fag i stedet for jeg og mine fag, dette gjelder også mine og våre elever.

... det at alle har bidratt på prosjektet gjør at vi tenker ikke så mye mine og dine fag eller mine og dine elever, men vi tenker hva som er best for våre elever (mellomtrinnet).

Denne fellesskapsfølelsen kommer også fram når informantene viser til endringer i arbeidet de gjør i klasserommet. Innsamlet empiri viser at mange lærere har gjort endringer i undervisningen. De uttrykker at utviklingsarbeidet har bidratt til mer fokus på metodikk og læring.

Vi har fått et helt annet fokus på lesing og skriving i alle fag, det er ikke lenger norsklærerne som har ansvaret for dette alene. Vi har hatt fagtekstprosjekt i norsk, matte, gym, kunst & Håndverk, samfunnsfag ... også innen vurdering har vi hatt et kjempeløft, involvering av elevene, egenvurdering (ungdomstrinnet).

Som kollegium tenker vi mer likt, vi vet også mer hva de på andre trinn gjør (mellomtrinnet).

Vi har fått en felles plattform i forhold til skriving av fagtekst og en god del vurderingsarbeid. Vi har blitt bedre på å tenke kollegialt, vi har blitt tryggere på hverandre og kan derfor komme med tips til hverandre uten å virke belærende, i hvert fall noen (mellomtrinnet).

Dette fellesskapet har gjort kollegiet tryggere på hverandre. I notatboken min, der jeg noterte mine tanker og refleksjoner underveis i intervjusituasjonen, har jeg notert på nesten alle

intervjuene at når lærerne snakker om fellesskapet, viser de tydelig med et positiv mimikk og positive uttalelser at denne fellesskapsfølelsen er en stor gevinst i arbeidet med prosjektet.

4.4 Oppsummering av innsamlede data.

Innsamlet empiri viser at mange lærere har gjort endringer i undervisning og vurderingsarbeid etter at vi har jobbet med prosjektet «Skriving av fagtekst». De største endringene blir belyst av mellomtrinns- og ungdomstrinns-lærerne. Informantene uttrykker at utviklingsarbeidet har bidratt til mer fokus på metodikk og læring. I tillegg viser funnene at vi har en mer fellesskapsfølelse blant kollegene som gagnar elevene. For å nå slike endringer, nevner informantene ulike forutsetninger som må ligge til grunn i organisasjonen som ledelsen har ansvaret for. Jeg har funnet kjennetegn på hva som er viktig for lærerne for å bli motivert for utviklingsarbeid i en travel hverdag, men også funnet tegn på at det finnes begrensninger i organisasjonen for at det til slutt skal skape læring. Dette blir belyst i kapittel 5.

5 Drøfting

Her drøftes mine funn fra kapittel 4 med teori og empiri fra kapittel 2 og nasjonale strategier for kompetanseutvikling i skolen fra kapittel 1.

I teorikapittelet er det referert flere steder om viktigheten av rektors innflytelse på skolens læringsmiljø. Robinson med flere (2008) og Hattie (2012) peker særlig på lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen antas å påvirke elevenes læringsutbytte. Dette virker som en dominoeffekt, makter skoleledelsen å legge til rette for lærerne ved store utviklingsarbeid, vil det resultere i økt læringsutbytte blant elevene. Og det er målet med alt utviklingsarbeid vi bedriver!

Jeg velger å bruke kategoriene fra empirikapitlet, som også er essensen i mine tre forskningsspørsmål, som ramme for strukturen i kapitlet; lærernes motivasjon for læring og utvikling, fra individnivå til kollektiv læring og varig bruk av ny kunnskap. Jeg har drøftet hver kategori for seg og vil gi en oppsummerende konklusjon i kapittel 6 der jeg ser dette i sammenheng med forskningsspørsmålene slik at jeg kan svare på min problemstilling:

Hvordan kan skoleledelsen bidra til at et prosjekt som ”Skriving av fagtekst” medvirker til økt læring på vår skole?

5.1 Lærernes motivasjon for utvikling.

Lærernes motivasjon for utvikling på skolen er det overordnede spørsmålet for hvordan vi skal lykkes med et utviklingsarbeid. I teorikapittelet mitt skriver jeg i avsnitt 2.1 at viljen til å lære er den viktigste forutsetning for læring og en avgjørende drivkraft for utvikling. Denne viljen til å lære blomstrer opp ved at mennesket søker anerkjennelse, kunnskap og forståelse og ønsker å utvikle sine muligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Mine funn fra empirien viser faktisk at denne viljen finnes i vår organisasjon. Spørsmålet blir hvordan skal ledelsen legge til rette for at vi skal utnytte denne drivkraften på vår skole?

Skolen har endret seg, som følge av nye styringsdokumenter som stiller andre krav enn tidligere. Dette krever en skoleledelse som har fagkompetanse, og som har evne til å iverksette de ulike kravene fra departementet. Det er kommet flere stortingsmeldinger som krever at skolen skal være i utvikling og i takt med samfunnet. Når samfunnet endrer seg, kan det påvirke både faglig og politisk styring av skolen. For at en lærer skal kunne undervise med høy motivasjon og god kvalitet, er det vesentlig å legge til rette for et system som fremmer kontinuerlig kompetanseutvikling, og som er robust og endringsvillig. Ansvaret for dette ligger hos skoleledelsen, men er avhengig av samarbeid (St.meld 22, 2010-2011). Det er positivt for vår skole at alle mine informanter, som er utvalgt fra flere trinn og med forskjellig bakgrunn, viser en positiv holdning til at skolen viser evne og vilje til endring og utvikling. Lærerne vil følge utviklingen i resten av samfunnet. Slik jeg forstår viser de motivasjon for utviklingsarbeid som skal etterkomme kravene fra ulike styringsdokument.

Vår skoleeier har også satt ulike rammer for hvordan vi skal drive vår skole. Som sagt innledningsvis, var grobunnen for dette prosjektet at skoleeier, kommunestyret, satte krav om at vi minst skal være på landsgjennomsnitt ved alle Nasjonale prøver. Dette i tillegg til deres økonomiske bevilgninger, er i stor grad med på å styre hvordan vi skal drive vår skole. Disse prioriteringene til skoleeier samt nasjonale føringene skal være med på å skape motivasjon for utvikling, om det blir forankret som viktige moment ute i vår organisasjon.

Mine informanter gir sammenfallende uttalelser for at de har vilje til å drive utviklingsarbeid på skolen under forutsetning av at utviklingsarbeidet skal gagne elevene, at lærerne får bli med å forme målene for prosjektet og at ressursene er godt lagt til rette på alle nivå. Dette sammenfaller med Robinson (2008) sin forskning om ledelse som kan være med å påvirke læringsutbytte i skolen. Robinson legger vekt på at det var viktig å sette seg målbare og læringsrelaterte mål. Målene må relateres til det elevene trenger å lære – og må således basere seg på en analyse av behovene. Målene må kommuniseres til alle parter, og de må fange relasjonen mellom oppdrag og verdier. Det at egen skole viser en slik vilje er viktig i forhold til den indre motivasjonen lærerne trenger for å utvikle seg. Skaalvik & Skaalvik (2005) sier at mennesket søker anerkjennelse, kunnskap og forståelse og ønsker å utvikle sine muligheter. Motivasjon gir energi og vilje og driver menneskets handlinger. Viljen til å lære er den viktigste forutsetningen for læring og en avgjørende drivkraft for utvikling. Irgens (2012)

hevder at ledere som lykkes skjønner at man utvikler skolen gjennom å lede ansatte slik at de utvikler indre motivasjon.

I planleggingsfasen av prosjektet var det mye snakk om hvordan en skal involvere samtlige lærere i arbeidet, slik at alle får et eierforhold til prosjektet. Dette er vesentlig viktig for at skolen skal bli en lærende organisasjon (Stjernstrøm 2006). Skolens lederteam, bestående av rektor og 3 inspektører, vet av erfaring og sin utdanning (alle har minimum 30 studiepoeng i skoleledelse), at det er avgjørende for et vellykket resultat at utviklingsarbeidet er forankret hos skolens aktører. Vi var nok alt for dårlig til å ta med de andre lærerne i deler av denne planleggingsfasen/forankringsfasen. For at et skoleutviklingsprosjekt skal være vellykket bør det være initiert av lærerne selv, det skaper større engasjement, interesse og eierskap (Helstad; Møller og Ottesen, 2011). Det var ikke vårt prosjekt, det var initiert av ledelsen på kommunenivå i samråd med våre to rektorer. På vår skole ble det ble ikke informert om prosjektet til lærerne før det var bestemt at vi skulle være med på det og prosjektsøknad var innvilget fra Nynorskcenteret. Dette ble en dårlig start. Men ved å involvere lærere i faggruppa og synliggjøring av dette utviklingsprosjektet som vårt satsingsområde, ser det ut som at vi fikk rettet opp den dårlige starten.

Også Vygotsky (2000) hevdet at det bak en teori, en tanke eller en ide, alltid er en følelse eller en vilje. For at vår skole skal kunne nyte godt av utviklingsarbeid, må lærerne ha en slik følelse eller vilje som Skaalvik & Skaalvik (2005) sier skapes av motivasjon. De fleste informantene har forholdsvis høy motivasjon for å drive utviklingsarbeid, men presiserer at organiseringen i forkant fra ledelsens side, er viktig for at motivasjonen skal opprettholdes ved utviklingsarbeid. De er opptatte av at prosjektet skal være forankret i organisasjonen både i forhold til prosjektets mål og organisering. Senges andre disiplin om mentale modeller i hans teori om hvordan lærende organisasjoner skal utvikles, er en vesentlig faktor for ledelsens arbeid i starten av et utviklingsarbeid. Informantene sier at forankring i organisasjonen er viktig, da er det viktig at ledelsen forstår skolens organisering og kultur, og hvordan det påvirker handlingene (Senge 1999). I oppstarten av fagtekstprosjektet påpeker flere at mye av forankringen var på plass. Det gjorde at lærerne kunne i oppstarten av skoleåret, sette inn på sine arbeidsplaner og årsplaner hva som skulle utarbeides i forhold til prosjektet og hvor de

skulle finne tid til dette. Dette var en stor forbedring i forhold til utviklingsprosjekt vi hadde hatt før sa noen.

I følge Grøterud og Nilsen (2005) må forholdene ligge til rette ressursmessig, med kompetanseheving (teori) og at deltakerne må ha et eierforhold til planene/prosjektene (deltakerprinsippet), for igangsettelse av planer/prosjekter, ellers vil det fort kunne mislykkes. Lærerne sier at prosjektene de skal delta på må virke matnyttig for dem og elevene. Lærerne må få et eierforhold til læringsmålene og omtales og reflekteres over i kollegiale og selvstendige prosesser (Postholm & Rokkones 2012). De vil gjerne vite på forhånd hva som er målet med prosjektet. Hva skal vår organisasjon bli bedre på. Senge (1999) sier også at for å utvikle en organisasjon til å bli lærende, må organisasjonen ha en felles visjon. Det handler om å forme en felles retning for arbeidet med at det skapes et felles bilde av fremtidig ståsted. Irgens (2012) hevder at høy grad av autonomi blant lærerne gir økt opplevelse av mestring, under visse forutsetninger som at hver enkelt er avhengig av støttende kollektive rammer og tilgang til nødvendige ressurser. Lederperspektivet handler om hvordan lederen mestrer å dra de ansatte med i dialoger og diskusjoner om grunnleggende spørsmål ved skolen og videre utvikling og derigjennom skape en felles utviklingsretning. Akkurat i fagtekstprosjektet ser vi i ettertid at det skjedde en glipp i forhold til småtrinnet ved vår skole. Flere informanter, nesten alle, påpeker at småskolen er blitt påhengt prosjektet i etterkant og fikk derfor ikke være med på å skape det fellesskapet i planleggingen av utviklingsarbeidet. De fikk en opplevelse av at fagtekstprosjektet var organisert til eldre elevgrupper, der flere lærere på småtrinnet følte de måtte bruke ekstra krefter for å legge prosjektet til rette for sine elever. Det ble et merarbeid for disse lærerne og de følte at de kanskje ikke hadde nok teoretisk ballast i begynnelsen. Irgens (2010) sier at dersom individuelt handlingsrom innebærer at lærere blir stående alene med arbeidssdagens oppgaver og avgjørelser, uten et støttende kollektivt rammeverk, kan autonomien oppleves belastende, og følelsen av mestring utebli. Læreres autonomi er ifølge de engelske forskerne James og McCormick (2009) viktig for at lærere skal kunne lære. Autonomien kan ivaretas ved at lærerne selv får identifisere egne læringsmål og ved at læring omtales og reflekteres over i kollegiale og selvstendige prosesser. (Postholm & Rokkones, 2012).

Å være leder innebærer blant annet at man må treffe beslutninger. Som leder vil en gjerne at alle skal få være med å få innflytelse til at du som leder skal være i stand til å skjære igjennom å ta disse beslutningene. Moos sier at slik innflytelse kan skapes gjennom dialog på ulike arenaer i skoleorganisasjonen (Moos 2003). Ledelsen besluttet at småtrinnet ikke skulle være med fra starten på grunn av andre viktige gjøremål, men i ettertid, ser vi at dette ble en avgjørelse som ikke til det beste for prosjektet. Både lærere som jobber på småtrinnet og lærere som jobber på mellomtrinn og ungdomstrinn, har bemerket dette. Irgens (2002) sier at ledere som lykkes, kommer ut og tar del i samtalene mellom de ansatte. De har skjønnet at de viktigste beslutningene ikke er de som blir tatt på kontoret eller i ledergruppens møter, men de beslutningene ansatte tar når de bestemmer hvordan de skal forholde seg til beslutningene ledelsen har tatt. Det skal sies at bestemmelsen for at småtrinnet ikke skulle bli med fra starten, var kanskje den beste beslutningen der og da på grunn av tidstrøbbel, men det var det neste steget da det ble bestemt at de skulle «hive seg på» underveis at de oppdaget at prosjektet ikke helt var optimalt for de på småtrinnet.

Slik jeg forstår handler den negative tilbakemeldingen i forhold til forankring og tilhørighet av prosjektet, om oppstartsfasen for småtrinnet på vår skole. Lærerne på småtrinnet fikk ikke sikret orden og trygge omgivelser som Robinson (2008) sier er viktig for at lærers læring kan gi effekt på elevenes læringsutbytte. Lærerne bør skjermes for ytre press. Det bør skapes et trygt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner. Informantene fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet var ganske fornøyd med at de fikk organiseringen av prosjektet inn på sine egne arbeidsplaner og elevenes årsplaner, men de bemerket også den dårlige starten for småtrinnet der lærerne måtte famle litt i blinde i oppstarten. Dette viser at selv om vi til daglig er på forskjellige bygg, finnes det en omsorgs- og fellesskapsfølelse i kollegiet.

Mine funn under denne første kategorien som sammenfaller med det første forskningsspørsmålet, viser at det finnes vilje og motivasjon for å drive med utviklingsarbeid på vår skole. Det som er viktig for skoleledelsen å merke seg er at informantene påpeker noen forutsetninger som må ligge til grunn for dette. Kort oppsummert er det god organisering av prosjektet i forkant og at lærerne får et eierforhold til prosjektet i form av at de får være med på planlegging i utforming av læringsmål.

5.2 Hvordan oppnå kollektiv læring?

Fellesskapsfølelsen blir det positivt referert til flere ganger av alle mine informanter. Det hadde vært interessant å undersøke hva hver enkelt lærer har bidratt med for å bygge opp dette fellesskapet i løpet av prosjektperioden vår. I tillegg har en annen ide vært å spurt skoleleder om denne positive utviklingen i kollegiet var prøvd planlagt på forhånd.

Irgens (2012) sier at læring ikke kan styres, men fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid. Det er ikke mulig å utvikle en skole gjennom dyktige enkeltlærere og gode enkeltledere alene. Jeg merker meg at mine informanter hyppig refererer hvor viktig det er for skolen at alle lærerne og gjerne assistentene sammen er med på store utviklingsprosjekt. Det at alle «snakker samme språk» og at vi vet at elevene får den samme gjennomgangen på sitt nivå innenfor de samme læringsstrategiene. Det må være en forutsetning at alle deltakerne har et eierforhold til prosjektet før igangsettelse, ellers vil det fort kunne mislykkes, også må forholdene ligge til rette ressursmessig for alle (Grøterud og Nilsen 2001).

Det at vi har gjort det meste sammen i dette prosjektet, har ført til at kollektive utviklingsprosesser og læringsstrategier har blitt en naturlig del av deres skolehverdag. Her kommer det fram at de har utviklet og etablert kollektive rammer i organisasjonen som støtter den individuelle yrkesutøvelsen, dette har gitt både kollektiv og individuell motivasjon for ytterligere utvikling. De sier at de gjerne vil ha flere kollektive utviklingsprosjekter og ser i etterkant av «Skriving av fagtekst» -prosjektet at hele kollegiet har mye å hente på å få utviklet den kollektive opplevelsen i organisasjonen. Kulturen og oppdelingen i tre bygg ved skolen vår, tilsier at vi har «skulet» litt på hverandre i stedet for å samarbeide. Vi har ikke kjent hverandre godt nok og heller ikke hatt så god innsikt i hva de ulike byggene har drevet med på godt og ondt. Informantene uttrykker stor iver etter å fortsette dette kollektive samarbeidet, de sier det er med på å understøtte og gi trygghet til den jobben hver enkelt gjør i sine klasserom. Dette blir underbygget av målene for aksjonslæring som sier at kontinuerlige lærings- og refleksjonsprosesser som støttes av kolleger, tar sikte på å forandre situasjonen til noe bedre (Tiller 1999).

Noen finner det viktig at ledelsen har et overoppsyn med at alle gjør oppgavene de skal. Det er ingen som kommer med noen konkrete eksempler, men slik jeg oppfatter mine informanter, finnes det nok enkelte som ikke bidrar nok i prosjektet. Dette vises nok mye mer tydelig på teammøter enn når hele kollegiet er samlet. Skoleleder bør kanskje følge teamarbeidet tettere med at de stiller tydelige og kollektive kjente forventninger både til teamet og den enkelte læreren, noe som jeg mener allerede har vært gjort i dette prosjektet. Skoleleder kan nok bli flinkere til å bistå i prosessen med å finne gode tiltak til å få alle mer med. Leder bør fastholde skolens vedtatte standarder overfor kollektivet og den enkelte medarbeideren, det ser ut til å være viktig for kulturen i organisasjonen vår.

Det er derfor interessant å merke seg at Manualen for «Skriving av fagtekst» viser seg å bli godt mottatt i kollegiet. Denne kan være et middel for skoleleder til oppfølging av arbeidet, som alle har forpliktet seg til, i realiteten blir gjort. Arbeidsoppgaver, både individuelle og kollektive, kan tydeliggjøres ved en type dokumentasjon av utførte arbeidsoppgaver i forhold til Manualen. Men for skoleleder er dette ingen enkel oppgave. Dette kan forklares ved Irgens indikasjoner på ledelse som virker. Han nevner at ledere som lykkes, vet at skolens mål nås gjennom lærernes innsats, og at dette krever større fokus på læringsorienterte enn på målorienterte strukturer. Slike ledere vet at det er viktigere at lærerne har fokus på kunnskap, forståelse, forbedring og innsats enn på resultater og sammenligning og belønning av prestasjoner (Irgens, 2012). I et komplekst kollegium er det viktig at leder sender signaler om hva som er viktig til sine ansatte.

En uttale fra en av mine informanter viser at noen er opptatt av sammenligning og belønning av prestasjoner.

Tenk på oss lærere som en klasse, sjekk at vi har gjort leksene våre, sjekk at vi har forstått det vi har lært, sjekk at vi har brukt det vi har lært i klasserommet ... Selv om vi er eldre enn elevene våre, er vi faktisk skrudd sammen på samme måte, vi trenger

anerkjennelse, ris og ros i det arbeidet vi gjør, slik yter vi også maksimalt
(ungdomstrinnet).

Som leder er det viktig å ha noen tanker om hvordan en skal behandle ansatte som ikke ser viktigheten av å bidra til slike utviklingsprosjekt. Jeg mener Senge (1999) deler noen tanker rundt dette i sitt punkt om personlig mestring. Alle bør få bekreftelse på den jobben de gjør, noe som bidrar til kanalisering av energi mot læring og utvikling, samt en opplevelse av egen læring. Også hans punkt om mentale modeller som omhandler skolekulturen, er en vesentlig faktor for å øke motivasjonen til ansatte som skal delta på ulike utviklingsarbeid. Som leder er det viktig at du forstår skolens kultur og hvordan den påvirker handlingene. For å få lærerne til å føle personlig mestring er det viktig at leder følger opp og tar de beslutninger som den aktuelle skolen trenger der og da. Av erfaring, vet jeg at som leder må en kjenne sine ansatte godt og behandle de der etter. Har veldig stor forståelse for at noen lærere påpeker viktigheten i en skolekultur at alle skal gjøre jobben en blir satt til å gjøre. Også her kommer jeg da inn på hvor viktig det er med Senge sine felles visjoner. Det vil si å forme en felles retning for arbeidet gjennom at det skapes et felles bilde av fremtidig ståsted. Lederperspektivet handler om hvordan lederen mestrer å dra de ansatte med i dialoger og diskusjoner, og få med alle, for å skape en felles utviklingsretning for skolen (Senge 1999).

Mine informanter ønsker at skolens holdning til framtidige utviklingsarbeid skal organiseres kollektivt. Jeg mener at dette sammenfaller med Senge (1999) sine disipliner for utvikling av en lærende organisasjon. Felles visjoner skaper en felles plattform og videre skape en felles utviklingsretning. Det at læringen skjer i fellesskap, både hele kollegiet og i team, handler om at ansatte i et samspill kan lære av hverandre og at de ser potensialet i fellesskapet.

Ledelsesperspektivet handler om hvordan lederen mestrer å lede prosesser der de ansatte lærer sammen. Det krever innsats fra hele personalet for å utvikle skolens læringsmiljø. En slik felles innsats må ledes. Irgens (2012) sier at det må legges til rette for systematisk samarbeid og samordnet innsats for å skape læring. Det kreves kunnskap, gode profesjonsholdninger og ledelsesverdier, og støttende strukturer på alle nivåer. Mange lærere påpeker at organiseringa av fagtekstprosjektet var veldig bra. Det ble satt av tid, gjennomgang av teori på forhånd og etterarbeid i fellesskap. Lærerne liker å få frihet til å organisere og planlegge hvordan de skal

organisere jobben i klasserommet selv. De ønsker å oppleve en høy grad av autonomi i jobben sin med støtte på sine team.

Faggruppa har laget en detaljert tidsplan for alle oppgavene og prosessen for de gjennom året det er viktig at oppgavene som skal jobbes med er relevante og realistisk gjennomførbare. Det ble viktig for oss i ledelsen å sørge for timeplanlagt tid til skriving av fagtekstprosjektet, for at vi skulle få til å gjennomføre det. Andre året av prosjektet ble enda mer tid avsatt før skolestart. Vi satte av samarbeidstid og felles tid til kursing/gjennomgang på arbeidsplanene til alle lærerne, og vi lagde oss et system for kompensasjon for merarbeid (avspasering eller lønn). Funn viser at utdeling av ressurser i form av avsatt tid både til lærere og elever, ble godt ivaretatt i dette prosjektet.

Faggruppa har vært veldig flinke til å skolere de andre på skolen innen temaet skriving av fagtekst. Vi har hatt felleskurs og kursing i mindre grupper, både oppdelt i småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, og på teamnivå som hos oss er på klassetrinn. Prosjektet er organisert slik at lærerne får utdelt ulike oppgaver på felleskurs som de skal løse på sine team. Oppgavene er som regel tverrfaglige, men hovedtyngden legges på norskfaget. Et eksempel vi har hatt er: I 8. klasse hadde elevene et naturfagforsøk med måling av volum av to irregulære gjenstander samt finne massetettheten til begge gjenstandene. Denne oppgaven berører både norskfaget, naturfaget og matematikkfaget. Matematikk- og naturfaglærerne fikk ansvar for å vurdere det faglige innholdet i teksten, mens norsklæreren fikk i ansvar å vurdere fagteksten etter gitte vurderingskriterier i norskfaget. Disse vurderingskriteriene fikk elevene vite på forhånd. Dette betydde at elevenes sluttvurdering på prosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom de involverte lærerne fra forskjellige fagseksjoner. De har lært om tema- og kommentarsetninger, tekstopbygging med innledning, hoveddel og avslutning, avsnittsinndeling, bindeord og utforming med evt. illustrasjoner. Fagtekstteknikkene blir innlært gradvis, fra helt ned til 1. klasse og bygd videre på oppover i klassetrinnene.

Fagtekstgruppa kom inn etter hvert og la mye bedre til rette også for småtrinnet. Alle informantene har bare positive tilbakemeldinger om denne gruppa. Også ledelsen får skryt i og med at det ble satt ned en slik gruppe for å forvalte fagtekstprosjektet til det beste for

resten av kollegiet. Ekholm (2010) peker mot at ledelse ved skolen er en kritisk faktor for utviklingsarbeidets framgang. Skoleledere trenger å fungere som systemutviklere, utviklingsstøtter og inspiratorer for sine lærere. Skolelederne hjelper utviklingen på vei ved i forkant å være tydelig på hva som er spillereglene for utviklingsarbeidet, og hvilke forventninger lederen har til sine medarbeidere. Det viser seg at det også er lønnsomt å spre ansvaret for ledelsen av utviklingsarbeidet på flere i skolen. Kollektiv ledelse fremmer utviklingsprosessen ved skolen. Selv om kollektivt lederskap kan møte mange hindringer, så innebærer det å spre ansvaret for utviklingsprosessen at mulighetene øker for å virkeliggjøre en varig og holdbar ny praksis ved skolen som igjen kan bedre elevenes læring (Ekholm, 2010). Det er viktig at det er avklart på forhånd hva som er mandatet for en slik gruppe. Har fått tilbakemelding på at flere av medlemmene i fagtekstgruppa opplevde det litt vanskelig i starten med å få klarhet i hvilket mandat og arbeidsoppgaver, de hadde, uten at jeg har forsket bestemt på fagtekstprosjektet utfra faggruppa sitt ståsted.

Flere deltager i prosjektet stilte faggruppa spørsmål som gikk utelukkende på organisering av prosjektet. Det ble ikke riktig at disse spørsmålene skulle besvares av fagtekstgruppa, noe som heller ikke var forventet. Ledelsen burde tydelig informert alle ved skolen om faggruppa sitt mandat og hvilke oppgaver ved prosjektet som ledelsen hadde ansvaret for. Vi som ledelse må være tydelige ut til våre ansatte.

I prosjektet var det i tillegg nedsatt en prosjektgruppe der ledelsen var representert, dette var for å få helheten i prosjektet. Dette kan vi se i sammenheng med den siste disiplinen til Senge (1999) for hvordan en lærende organisasjon skal utvikles. Systemisk tenkning handler om en helhetstenkning der man ser hvordan elementer og prosesser i organisasjonen er koplet sammen og påvirker hverandre, og man lærer hvordan ting henger sammen. Det handler om å se hvordan enkelte elementer påvirker helheten. Denne systemiske tenkning gjennomsyrrer organisasjonens tenkning om seg selv. Lederperspektivet blir hvordan leder mestrer å se menneskene og relasjonene dem imellom og hvordan de påvirker hverandre, snarere enn å søke etter lineære årsak/virkningsforhold. Samtidig må leder evne og se sin egen rolle og den innvirkning han/hun har på prosessene.

Selv om rektorene fra begge skolene har vært medlemmer i prosjektgruppa, har de deltatt for lite og overlatt all for stor makt til lærerne i faggruppa som er god innen sjangeren fagtekst, men ikke i organisering av utviklingsprosjekt, altså en fallgruve. Også medlemmer av faggruppa har, som referert tidligere, ytret at oppgaven ble større enn de ble forespeilet på forhånd. De trodde de skulle veilede resten av kollegiet i fagtekstskrivning, men satt nok igjen med vel mange oppgaver både i forhold til vurdering, Fronter og organisering av kursdager. Selv om rektor aldri kan fraskrive seg ansvaret for skolens liv og virke, kan store deler av oppdragene være distribuert og delt mellom flere aktører i organisasjonen (Møller og Ottesen, 2011). Men rektor må være interessert i å ha et eierskap til utviklingsarbeidet og prosjektet som foregår. Rektor kan ha en mer overordnet rolle, være prosjekteier. Ha regelmessige møter med faggruppa, delta på noe kursing, samarbeid og møter, og ta opp prosjektet som sak på ledermøte med resten av ledelsen. Rektor må ikke nødvendigvis være tilstede i alle sammenhenger, men den oppfattelse lærerne har av at rektor kjenner til og forstår hverdagen deres er avgjørende for produktiv skoleutvikling (Møller og Ottesen, 2011). Rektor involverte seg ikke direkte i prosjektet vårt i begynnelsen. Han var mer observatør de gangene han var til stede, og som sagt overlott mye til faggruppa. Vi mellomlederne (alle 3 inspektørene) har vært med i fra starten, på lik linje som de andre lærerne, men ikke som ledere. Vi har heller ikke fått utviklet noe eierskap til prosjektet, da vi i liten grad har vært involvert i ledelse og planlegging av prosjektet. Det er viktig med et godt samarbeid mellom ledelsen og faggruppa. En skal fronte prosjektet sammen, men det er viktig med en tydelig ledelse, evaluering av status og videre planlegging. Vi har som sagt overlatt mye av dette til faggruppa, men ser nå at det blir viktig at ledelsen og da rektor ta mer over styringen selv og leder slike typer prosjekt. I tillegg er kulturen for hver enkelt skole i forhold til utviklingsprosjekt viktig å ha i bakhodet, før en setter i gang nye prosjekt. Vår skole har ikke så mange positive erfaringer fra tidligere skoleutviklingsprosjekt, så vi håper og tror at «Skriving av fagtekst» har snudd denne trenden.

I denne andre kategorien som skal prøve å finne tegn på hva som skal til for at vår skole skal bli en mer kollektivt lærende organisasjon, får jeg litt mer sprikende informasjon. Alle er enige i at byggingen av fellesskapsfølelsen har vært ganske vellykket. Forskjellene som kommer fram, gjenspeiler hvilket bygg de jobber på. Småtrinnslærerne har følt seg alene og litt glemt i oppstartsfasen. De føler ikke den samme forankringen som de fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Det som er særlig verdt å legge merke til i forhold til problemstillingen av oppgaven, er de funnene som omhandler skoleleder. Informantene ønsker at leder skal være

tydelig og synlig i hva som forventes av alle i slike prosjekt, noe som krever god innsikt hos lederen både på det individuelle plan og det kollektive plan i organisasjonen.

5.3 Varig bruk av ny kunnskap

Det sentrale spørsmålet i oppgaven er om utviklingsarbeidet har ført til endringer av praksis som igjen bør bidra til økt læringsutbytte. I aksjonslæring er refleksjon en viktig del av prosessen, og refleksjon utgjør en nødvendig del av lærernes læring. På bakgrunn av felles refleksjoner, justeres planene og gjennomføringene. Styrken i aksjonslæringen er at deltakerne gjennom refleksjon blir mer oppmerksomme på å nyttiggjøre seg de kunnskaper som er i organisasjonen for å utvikle den. Tom Tiller(1999) skriver at kritisk refleksjon over de daglige erfaringer er et varemerke for aksjonslæringen. Vivienne Robinson (2008) sier at skolelederen må inneha evnen til å skape kritiske refleksjoner i sitt personale. Skolelederen må modellere interesse for en undersøkende og utforskende holdning. De som utformer politikken må også være åpne for læring. De må også ha evnen til å analysere og diagnostisere. Dessuten retter skoleledere og lærere oppmerksomheten mot aktiv handling for å skape forbedringer i skolehverdagen. Gjennom støtte fra kolleger der en har ønske om å få satt noe i gang, skjer det kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess. De som arbeider i organisasjonen må derfor bli oppmerksomme på, og nyttiggjøre seg kunnskap som allerede finnes blant dem (Bjørnsrud, 2005). Jeg vurderer at vårt utviklingsarbeid med de tiltak som er gjennomført, har hatt positiv effekt på lærernes pedagogiske praksis og at læring har skjedd. Jeg trekker den slutningen at når lærerne svarer at de gjør flere ting annerledes, innebærer det at de har reflektert over praksis, og at de har justert praksis på bakgrunn av refleksjonene. Funn viser at det har skjedd individuell læring som har kommet fellesskapet til gode, og felles målsetting har vært i fokus. Alle refererer til arbeidsoppgaver de har gjennomført i prosjektperioden som positive, men de sier videre at de må jobbe på teamnivå for å reflektere og legge til rette de ulike arbeidsoppgavene for sine elever. Her foregår det aksjonslæring, jamfør teori om aksjonslæring i kapittel 2.2.

Irgens (2012) sier at ledere som lykkes, vet at skolens mål nås gjennom lærernes innsats, og at dette krever større fokus på læringsorienterte enn på målorienterte målstrukturer. De vet at det er viktigere at lærerne har fokus på kunnskap, forståelse, forbedring og innsats enn på resultater og sammenligning og belønning av prestasjoner, og at de vet det er viktig at de som

skoleledere sender signaler om dette til sine ansatte (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Dette kan vi se på hos lærernes holdninger til vurderingsarbeid. Informantene sier at deres holdninger til dette har forandret seg. De beskriver at de i løpet av prosjektet har blitt mye bedre på vurdering, men at det er fortsatt stort skille mellom lærerne. Dette er det viktig at ledelsen følger opp at alle utvikler seg innen vurdering for læring. Vi ser at denne vurderingen også utvikler elevene. De etterspør vurderingskriterier i forkant av ulike arbeid, dette for at de lettere kommer i gang og har klare retningslinjer over hva som blir forventet av de. Som skoleleder er det derfor viktig at vi får med alle lærerne i dette viktige arbeidet som vi faktisk ser skaper læring. Robinson (2008) hevder at det som skaper resultat blant elevene, er både at lærere og skoleledere trenger kunnskap. Ikke la noen noensinne undervurdere hvilken ekspertise som trengs for å undervise!

Prosjektet har som sagt som mål å forbedre skolens virksomhet og kompetanse, og arbeidet krever gode planer for å kunne gjennomføres. Prosjektet» Skrivning av fagtekst» har både et handlingsperspektiv og et læringsperspektiv, altså er prosjektet å se på som et aksjonslæringstiltak (Grøterud og Nilsen, 2005).

For oss på skolen vil det altså først og fremst fremstå som et aksjonslæringsprosjekt. Det ser vi særlig på ungdomstrinnet med faglærere og den tverrfaglige oppbyggingen av vårt prosjekt. Spesielt naturfaglærerne har sagt i ettertid at de legger fram stoffet til elevene på en annen måte enn før. De viser elevene hvordan en skal lese en fagtekst, hvordan den er oppbygd og hvordan en videre skal for eksempel skrive en forsøksrapport i faget. Prosjektet har gjort at de bruker sin fagkunnskap i faget, men videre ser viktigheten med skriving og lesing også i naturfag og ikke bare i norsk. Dette har de fått kunnskap om på fellessamlinger samtidig som de har lært det på sine team av kolleger under jobbing med fagtekstoppgaver. Vi prøver å flytte fokus fra undervisning over mot elevenes læring. For noen lærere får de en bekreftelse på noe de alltid har gjort, men for andre må de nå bli flinkere til å tilpasse undervisningen til eleven fremfor å tilpasse eleven til undervisningen.

Mange bemerker at fellesskapet i kollegiet har forandret seg positivt i løpet av prosjektperioden. Vil på ny dra fram Senge (1999) sitt punkt som omhandler felles visjoner i

en lærende organisasjon. Han sier det er viktig at vi former en felles retning for arbeidet gjennom at det skapes et felles bilde og et felles ståsted. Lederperspektivet handler om hvordan lederen mestrer å dra de ansatte med i dialoger og diskusjoner om grunnleggende spørsmål ved skolen og utvikling og derigjennom skape en felles utviklingsretning. Som skoleleder er det godt å vite at informantene peker på at denne fellesskapsfølelsen virker positivt for dem og at den har blitt mye bedre i løpet av prosjektet. Lederen har i dette prosjektet lagt til rette for at hele personalet skal bli kjent med hverandre å vise for hverandre hvordan de jobber i klasserommet. Etter min mening er dette en bruk av ressursene som har gagnet fellesskapsfølelsen som igjen kan påvirke elevenes læring. Robinson (2008) hevder at en strategisk bruk av ressursene, som her at vi lærer av hverandre, har en indirekte og moderat effekt på elevenes resultater.

Vi har med den eksterne resurspersonen fra Nynorsksenteret som kommer med faglig påfyll både til faggruppa og resten av kollegiet. Men skolen er klar på at skolen skal være ”eier” og ”driver” av prosjektet, men Nynorsksenteret har gitt oss eksterne forskningsprosjektpenger for at de skal bruke dette til forskning innen arbeid de driver med. Derfor er prosjektet planlagt som et aksjonsforskningsprosjekt der det blir et bytteforhold mellom skoleutvikling og teoriutvikling og at det inngår i et forskende partnerskap (Stjernstrøm 2006).

I min empiri fant jeg flere eksempler på at lærere har forandret praksis i forhold til undervisning av elevene. Disse forandringene gikk først og fremst på holdninger og læringsstrategier til både lesing og skriving av fagtekst i alle fag. Et interessant funn er at ingen av mine informanter nevner at elevene har blitt bedre i nynorsk, noe som var et av hovedmålene til prosjektet. Funn viser at den største forandringen ligger nok innen vurderingspraksis, særlig på ungdomstrinnet. Noe som ble en stor ekstragevinst i løpet av prosjektperioden. Min forståelse av det som kommer fram i forskningsmaterialet, er at lærerne har opparbeidet en trygghet og et fellesskap som er med på å gi vår skole en høy kompetanse innen vurdering for læring. Hver enkelt har bygd seg opp en kompetanse innen vurdering i ulike fag som de deler og reflekterer over i små og store fellesskap. En felles konklusjon for å få varig kunnskap inn i klasserommet etter slike utviklingsarbeid, er at alt vi som skoleledere gjør, må ses i lys av hva som er best for elevenes læring.

6 Avslutning

Dette siste kapittelet i oppgaven inneholder en kort oppsummering av hele forskningsarbeidet før jeg konkluderer på den overordnede problemstillingen. Til slutt tar jeg med noen refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av arbeidsprosessen.

6.1 Oppsummering av forskningsarbeidet

For å finne svar på min problemstilling har jeg i dette forskningsarbeidet tatt utgangspunkt i et utviklingsprosjekt vi har drevet på vår skole de siste tre årene. Prosjektet «Skrijving av fagtekst» hadde som hovedmål at alle elevene i kommunen skulle bedre sin kunnskap i å skrive egne fagtekster, helst på nynorsk. Videre delmål var at de skulle bli bedre rustet til å ha nynorsk som bruksspråk, styrke lærernes kompetanse i fagtekstarbeid samt bedre elevenes kunnskap i å hente ut informasjon fra fagtekster ved å bruke ulike læringsstrategier. I tillegg skulle dette arbeidet sammenfalle med at lærerne skulle sette mer trykk på vurdering for læring. Jeg ønsker å undersøke om erfaringer fra dette prosjektet kan gi oss noen svar på om hva er det skoleledelsen skal bidra med for at et slikt prosjekt kan medvirke til økt læring på vår skole.

Forskningsspørsmålene er utformet slik at jeg skal prøve å finne noen fellestrekk for hva deltagerne av dette prosjektet ser på som viktig for at de skal finne motivasjon og vilje til å bidra positivt ved et slikt arbeid, hvordan legge til rette for at utviklingen skal skje kollektivt i kollegiet og hva sitter vi igjen med av lærdom etter prosjektet som skal bidra til å gi vår skole økt læringsutbytte.

6.2 Konklusjon

Denne studien har sitt utspring i opplevelsen til fem lærere ved vår skole etter gjennomføringen av prosjektet «Skrijving av fagtekst». Jeg ønsket å finne svar på:

Hvordan kan skoleledelsen bidra til at et prosjekt som «Skrijving av fagtekst» medvirker til økt læring på vår skole?

Studien har primært handlet om å øke læreres læring og derigjennom elevenes læring.

Alle mine fem informanter sier at de er villige til å delta på utviklingsprosjekt, hvis de gagnar elevenes læring. I tillegg vil de ha klare retningslinjer i forhold til tidsbruk, hvilke læringsmål som skal nås og de vil også være med på å utforme disse målene kollektivt. Alt dette er betydningsfullt for dem ved innføring av utviklingsprosjekt ved skolen. De må få sikret orden og trygge omgivelser som Robinson (2008) sier er viktig for at lærers læring kan gi effekt på elevenes læringsutbytte. Lærerne bør skjermes for ytre press. Det bør skapes et trygt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner.

For å skape vilje til å drive utviklingsarbeid, kommer det som sagt fram i studien at målene som skal nås i løpet av et prosjekt, må gagne elevene. Dette samsvarer med det Robinson (2008) hevder, at lederen må sørge for å sette fokus på elevenes læringsprosess. Det er viktig ikke å gape over for mye, men ha fokus på noen få problemer og holde på til de er løst. Lærernes læringsbehov må springe ut i fra det eleven trenger. Dette er et viktig aspekt for elevenes læring. Derfor er forankring og planlegging veldig viktig før oppstart av nye utviklingsprosjekt. Forankring innebærer at deltagerne skal bli med på å etablere mål for prosjektet som er målbare og læringsrelaterte. Målene må relateres til det elevene trenger å lære. Målene må kommuniseres til alle parter og være resultat av refleksjoner i organisasjonen. Og skoleledelsen må kjenne sin organisasjon så godt at de vet hva den kan gape over.

Som skoleleder har jeg merket meg gjennom dette arbeidet Senge (1999) sin uttalelse angående utviklingsprosjekt i ulike organisasjoner. Han sier at det er ikke så interessant å gjennomføre utviklingsprosjekter- uansett om det er innenfra eller utenfra for de kan likevel aldri leve opp til det tempo i forandringer, som organisasjonen må leve opp til. Det er derfor organisasjonens kapasitet til å utvikle seg som er interessant (Moos 2003).

I teorikapittelet har jeg underbygget hvor viktig det er å få til en kollektivt lærende organisasjon for at vi skal øke læringsutbytte på skolen. Min forskning viser at skolen ønsker at leder skal være tydelig og synlig i hva som forventes av alle i et slikt prosjekt, dette krever en leder som har god innsikt i hvordan dette skal gripes an både individuelt og kollektivt i

organisasjonen. Som leder må det legges til rette for at deltagerne i prosjekter må få satt av tid både individuelt og på team for å få reflektere og utvikle nye læringsstrategier som fremmer læring i klasserommet. Informantene ønsker en leder som deltar i kollegiet under hele prosessen fra planlegging til etablert praksis. Robinson (2008) hevder at ledere som deltar i lærernes læring og utvikling, har størst sjanse til å få økt skolens resultater. Det handler om ledelse som ikke bare fremmer lærernes læring, men der lederen (lederne) deltar i personalets formelle og uformelle læring. Lederen deltar i og fremmer diskusjoner om læring og pedagogiske utfordringer og er også selv en modell når det gjelder læring (Robinson 2008).

For å få et økt læringsutbytte, er det vesentlig at kunnskapen som blir implementert i slike prosjekt, blir varig brukt i organisasjonen. Blant alle informantene gjorde jeg funn på at de har forandret praksis på flere punkt i løpet av prosjektperioden. Disse forandringene gikk først og fremst på holdninger og læringsstrategier til både lesing og skriving av fagtekst i alle fag. Men den største forandringen ligger nok innen vurderingspraksis, særlig på ungdomstrinnet. Min forståelse av det som kommer fram i forskningsmaterialet, er at lærerne har opparbeidet en trygghet og et fellesskap som er med på å gi vår skole en høy kompetanse innen vurdering for læring. Hver enkelt har bygd seg opp en kompetanse innen vurdering i ulike fag som de deler og reflekterer over i små og store fellesskap.

Min studie viser at rektors rolle er sentral og det er ønskelig med tydelig ledelse gjennom hele prosessen, fra fattet vedtak til etablert praksis. Robinsons metaanalyse fra 2008 sier at spesielle typer skolelederpraksis har en vesentlig innflytelse på elevenes læringsutbytte. Dess mer lederne fokuserer på sin innflytelse, sin egen læring og relasjonen med lærerne om kjernevirksomheten –undervisning og læring – jo mer sannsynlig er det at dette påvirker elevenes resultater (Robinson 2008).

6.3 Refleksjoner til slutt

Å ha gjennomført et lite forskningsarbeid for første gang, har vært utrolig lærerikt. Dette forskningsprosjektet har nok ikke noen nye og store tanker. Det er vel heller en oppgave som «slår inn allerede åpne dører», men det har gitt meg mye ny kunnskap om min egen

arbeidsplass. Jeg fikk se min egen organisasjon med nye øyne, særlig i forhold til de ansattes erfaringer og skolens kultur for utviklingsarbeid.

Jeg har valgt ut funn fra informantene som jeg har trukket mine slutninger av. Denne oppgaven har ingen fasitsvar, men bør brukes til ny diskusjon og refleksjon til senere utviklingsprosjekt.

Ut fra erfaringer og «ny» kunnskap jeg har fått, kunne det vært interessant å ha forsket mer på dette emnet. Da hadde jeg villet forsket på flere skoler og utviklingsprosjekter. Dette for å se om andre har gjort samme erfaringer som oss ved innføring av utviklingsprosjekter, og kjenne litt på kulturen og kapasiteten ved andre skoler i forhold til innføring av utviklingsarbeid.

Litteraturhenvisninger:

Aas (2013): Marit Aas. *Ledelse av skoleutvikling*. Univeritetsforlaget 2013. Oslo

Bjørnsrud (2005): Halvor Bjørnsrud. *Rom for aksjonslæring. Tilpasset opplæring og inkludering gjennom aksjonsforskning og aksjonslæring*. Gyldendal Akademisk 2005. Oslo

Dahl, Klewe, Skovs (2004): T. Dahl, L. Klewe, P. Skovs. *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grunnskole*. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag 2004. København

Ekhholm (2010): Mats Ekhholm m.fl. *Skoleutvikling i praksis*. Universitetsforlaget 2010. Oslo

Grøterud og Nilsen (2005): Marit Grøterud og Bjørn Nilsen: *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2005. Oslo

Hattie (2012): J. Hattie. *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London 2012

Irgens (2010): E Irgens. Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skolen. I Andreassen, R.A.; Irgens, E., & Skaalvik, E.M. (red). *Kompetent skoleledelse* (s. 125 – 146). Tapir 2010. Trondheim

Irgens (2012): E. Irgens. Profesjonalitet, samarbeid og læring. I Postholm. *Læreres læring- og leiing av profesjonsutvikling*. Tapir Akademiske Forlag 2012. Trondheim

Kvale & Brinkmann (2009): S Kvale og S Brinkmann. *Det kvalitative forskningsintervju (2. utgave)*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2009. Oslo

Moos (2003): Leif Moos. *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesoppgaven og relationene i uddannelsesinstitutioner*. Børsen forlag 2003. København

Møller og Ottosen (2011): Jorunn Møller og Eli Ottosen. *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget 2011. Oslo

Postholm (2010): May Britt Postholm. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget 2010. Oslo

Postholm & Rokkones (2012): May Britt Postholm & Klara Rokkones. *Læreres profesjonelle utvikling. En review om hvordan lærere lærer. I læreres læring – og leiing av profesjonsutvikling*. Tapir Akademisk Forlag 2012. Trondheim

Ringdal (2007): Kristen Ringdal. *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget 2007. Bergen

Roald (2004): Knut Roald. *Skular som lærande organisasjonar – ei leiarutfordring I: Utdanningforbundet (2004): Skoleledelse i endring*.

Robinson (2008): Vivienne Robinsom m.fl.. *The impact om leadership on Students Outcomes: An analysis of the Different Effects of Leadership Types*. 2008

Senge (1999): Peter M. Senge. *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag. Oslo

Skaalvik & Skaalvik (2009): E. M. Skaalvik og S. Skaalvik. Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: En utfordring for skoleledere. I Andreassen, R.A.; Irgens, E., & Skaalvik, E.M. (red). *Kompetent skoleledelse* (s. 147-163). Tapir 2009. Trondheim

Skaalvik & Skaalvik (2005): E. M. Skaalvik og S. Skaalvik. *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget 2005. Oslo

Stjernstrøm (2006): Else Stjernstrøm. *Aksjonsforskning og aksjonslæring - skolelederens nye muligheter*. Cappelen Damm Akademisk 2006.

Stortingsmelding 19 (2009-2010). Kunnskapsdepartementet. *Tid for læring. Oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Departementet 2010. Oslo

Stortingsmelding 22 (2010-2011). Kunnskapsdepartementet. *Motivasjon- Mestring- Muligheter Ungdomstrinnet*. Departementet 2011. Oslo

Stortingsmelding 30 (2003-2004). Kunnskapsdepartementet. *Kultur for læring*. Departementet 2004. Oslo

Stortingsmelding 31 (2007-2008). Kunnskapsdepartementet. *Kvalitet i skolen.*

Departementet 2008. Oslo

Tiller (1999): Tom Tiller. *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.* Høyskoleforlaget 1999. Kristiansand

Tiller (2006): Tom Tiller. *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsfeltet.* Høyskoleforlaget 2006. Kristiansand

Udir (2009): Utdanningsdirektoratet. *Lærande leiing – i eit systemisk perspektiv*
Artikkelstafett. Artikkell 6. Utdanningsdirektoratet 2009. Oslo

Udir (2011): Utdanningsdirektoratet. *Skolekultur og elevresultater. Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen.* NIFU Departementet 2011. Oslo

Wadel (2002): C.C. Wadel: *Læring i lærende organisasjoner.* Seek AS 2002. Flekkefjord

Wadel (2008): C.C. Wadel: *En lærende organisasjon. Et menneskelig perspektiv.*
Høyskoleforlaget 2008. Kristiansand

Internett/lenker:

<http://snl.no/> 2014: <http://snl.no/.search?query=aksjonsforskning> 23.05.14

Liste over vedlegg

Vedlegg 1): Intervjuguide

Vedlegg 2): Utdrag fra manualen for «Skrijving av fagtekst»

Vedlegg 3): Prosjektsøknad fra Nesset Kommune 2009-2010

Vedlegg 4): Godkjenning frå Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste

Vedlegg 1

” Intervjuguide”

Tema: Ledelse av skoleutviklingsprosjekt som kan medvirke til økt læringsutbytte

Problemstilling: Hvordan kan skoleledelsen bidra til at et prosjekt som ” Skrivning av fagtekst” medvirker til økt læring på vår skole?

” Skoleledelsen antas å virke gjennom ulike variabler, men ikke direkte på elevresultater. Skoleledelsen kan antas å virke på lærernes arbeid, som igjen virker på elevresultatene” NIFU (Udir 2011 nr.34).

” Rektors innflytelse er av stor betydning for skolens læringsmiljø, spesielt i påvirkning av lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen påvirker elevenes læring” (Møller og Ottosen 2011).

Viljen til å lære er den viktigste forutsetning for læring og en avgjørende drivkraft for utvikling. Maslows behovshierarki beskriver hvordan mennesket søker anerkjennelse, kunnskap og forståelse og ønsker å utvikle sine muligheter. Motivasjon gir energi og vilje og driver menneskets handlinger (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Eirik J. Irgens (2012) hevder at skoler er organisasjoner som har læring som sentral oppgave, og at lærere og skoleledere derfor må sette læring i sentrum både for seg selv og sin skole for best mulig bidra til elevenes læring og utvikling. Dette krever et forpliktende samarbeid.

Peter Senge (1999) hevder at framtidens organisasjoner må vekke menneskenes motivasjon og utvikle deres evne til læring, ikke bare på individnivå, men på alle nivå i organisasjonen. Organisasjonene må utvikles fra å være organisasjoner med lærende individer, til å bli kollektivt lærende organisasjoner.

Forskningsspørsmål:

1. Hva synes skoleledelsen og lærerne er betydningsfullt for dem ved innføring av forholdsvis store utviklingsprosjekt slik som ” Skrivning av fagtekst”? (Motivasjon)
2. Hva kjennetegner skoleledelse som stimulerer til kollektiv læring for personalet? (Fra individnivå til kollektiv læring)
3. Hva gjør vi på skolen annerledes nå i forhold til før prosjektet ” Skrivning av fagtekst”? (Varig bruk av ny kunnskap)

Spørsmål:

Hva er ditt virke ved skolen i dag og hvilke tidligere erfaringer har du fra skoleverket?

- Stilling
- Andre oppgaver, på hvilke trinn har du jobbet
- Antall år i jobb, som evt leder eller lærer
-

Er det viktig for deg at skolen viser evne og vilje til endring og utvikling?

- Holdninger og motivasjon for nye ideer
-

Hva synes du er betydningsfullt for deg ved innføring av forholdsvis store utviklingsprosjekt slik som ”Skriving av fagtekst”?

- Tidsaspektet, avlønning?
- Hvem har hvilket ansvar?
- Hvordan samarbeide, organisere?
- Hvilke oppgaver kan gjøres mindre av?
- Hvem har bestemt at vi skal ha dette prosjektet?
- Kortsiktig og langsiktig mål med prosjektet?
-

Hva kjennetegner skoleledelse som stimulerer til kollektiv læring for personalet?

- NB! Følges opp ulikt i forhold til om du er leder eller lærer.
- Tilrettelegging

Hva gjør vi på skolen annerledes nå i forhold til før prosjektet” Skrivning av fagtekst”?

- Har vi fått andre rutiner/læringsstrategier i noen fag?
- Tenker kollegiet annerledes?
-

I hvor stor grad er du fornøyd med prosjektet” Skrivning av fagtekst”?

- NB! Merk forskjell på om det er leder eller lærer

Er du motivert for et nytt stort utviklingsprosjekt, og i tilfelle,

- I hvilken rolle?
- Hva bør forandres fra siste utviklingsprosjekt?
- Tror du det er enighet for hvilket utviklingsprosjekt skolen bør prioritere?

Innhaldsliste

Side 6	Kvifor ein manual i skriving av fagtekst?
Side 7	Organisering
Side 9	Oppgave 1: Tema- og kommentarsetning
Side 11	Oppgave 2: Å skrive eit avsnitt med god binding mellom setningane
Side 13	Oppgave 3: Å skrive fleire avsnitt med god binding i og mellom avsnitta
Side 15	Oppgave 4: Å skrive ei tekst med innleiing og avslutning
Side 17	Oppgave 5: Å skrive ein rapport
Side 21	Oppgave 6: Munnleg framføring – ein fagtekstpresentasjon
Side 25	Oppgave 7: Å skrive eit lesarinnlegg
Side 27	Oppgave 8: Å skrive ein avisartikkel

Ressursbank

Side 33	Avsnittskjema
Side 34	Sjekkliste for saktekst
Side 35	BISON-skjema
Side 36	Skriveramme for samansett tekst (rapport)
Side 37	Skriveramme for samansett tekst (avisartikkel)
Side 38	Mal for kameratvurdering
Side 39	Mal for vurderingsskjema med kjenneteikn på måloppnåing
Side 40	Døme på vurderingskriterium for oppgave 3 (mellomtrinn)
Side 41	Døme på vurderingskriterium for oppgave 6 (ungdomsskule)
Side 42	Døme på vurderingskriterium for oppgave 8 (småskule)

Kjelder

Side 43	Kjeldeliste
---------	-------------

Kvifor ein manual i skriving av fagtekst?

Det var fleire grunnar til at det i Nettet-skulen vart starta opp eit FoU-prosjekt om skriving av fagtekst. Skulane hadde over nokre år ikkje hatt tilfredsstillande resultat på dei nasjonale prøvane i lesing. I tillegg tyda eksamensresultata i norsk på at det var vanskelegare for elevane å skrive gode saktekstar enn skjønnlitterære tekstar. Fagtekstar på nynorsk var ei enda større utfordring, då det såg ut til at mange elevar mangla eit godt omgrepsapparat.

Slik starta eit tre år langt samarbeidsprosjekt med Nynorsksenteret om skriving av fagtekst. Ein viktig del av prosjektet har vore arbeidet med undervegsvurdering og vurdering for læring. Spesielt har det vore fokusert på å formulere gode oppgåver med tydelege vurderingskriterium og kjennetelkn på måloppnåing som elevane kan gjere seg nytte av. I løpet av prosjektperioden har Nettet-skulen dessutan innført den digitale læringsplattforma Fronter, som har vore utgangspunktet for alle oppgåver og innleveringar for både elevar og lærarar.

I løpet av prosjektet har det vore jobba målretta med skriving og lesing som grunnleggjande ferdigheiter. Vi har lagt opp til å nytte eit breitt utval læringsstrategiar. Undervegs har vi jobba mykje med såkalla eksplisitt skriveopplæring, der det i stor grad har vorte brukt modelltekstar og skrivarammer i arbeidet med oppgåvene. Det har dessutan vorte lagt stor vekt på å betre kompetansenivået til den enkelte elev både på ord-, setning- og tekstnivå.

Tanken med manualen er å presentere dei oppgåvene vi har arbeidd med i løpet av fagtekstprosjektet. Oppgåvene i manualen blir slik ei trinnvis tilnærming til korleis ein kan lære elevane å skrive ei god fagtekst på nynorsk.

Dei første oppgåvene i manualen går ut på å byggje opp avsnitt ved hjelp av såkalla tema- og kommentarsetningar. Her er det viktig at elevane blir godt kjende med omgrepa, og at dei får lese gode eksempeltekstar før dei sjølv skal skrive. Ved hjelp av skrivarammer har elevane slik fått god trening i å skrive korte avsnitt med ei temasetning og fleire kommentarsetningar.

På neste nivå legg vi opp til trening i å skape god binding både mellom setningar i eit avsnitt og mellom avsnitt. For at teksten skal kommunisere, er det dessutan viktig at både setningar og avsnitt er bundne saman. Elevane får i desse oppgåvene ein ordbank med nyttige bindeord, samt trening i å bruke desse i tekstane dei skriv.

Til slutt har vi laga oppgåver der elevane skal øve på å skrive gode innleiingar og avslutningar til tekstene sine. I løpet av dette arbeidet får elevane slik unik kompetanse i å byggje opp ei god fagtekst. Ved å gjere oppgåver på prlmærtreknivå i starten, sikrar ein eleven sin kompetanse gjennom helle prosessen fram til målet: å skrive ei heilheitleg fagtekst med tydeleg innhald, god struktur og ikkje minst god språk.



Organisering

Tanken bak manualen er at han skal brukast som eit ledd i skriveopplæringa, og då spesielt som eit verkty for å lære elevane og skrive gode saktekster. Dei fleste oppgåvene er delt inn i tre nivå. Dette kan brukast til å tilpasse oppgåvene til trinnet eller enkeltelevens sine ferdigheiter. Ein småskuleelev som har kome langt, kan gjerne gjere oppgåver på nivå to eller tre, medan ein ungdomstrinns elev på lågt meistringsnivå, like gjerne kan gjere oppgåver på nivå 1 eller 2.

Grunntanken er slik at i løpet av eit trinn skal alle elevane ha arbeid med dei åtte oppgåvene. Lærar legg til rette for sine elevar. Oppgåvene skal passe til emna ein arbeider med, og vere på eit nivå som elevane kan meistre.

Trinn	Oppgåver
Småskule	Alle oppgåver på nivå 1
Mellomtrinn	Alle oppgåver på nivå 2
Ungdomstrinn	Alle oppgåver på nivå 3

Oppgåve 1

Læringsmål

Nivå 1: Bli kjent med omgrepa tema- og kommentarsetningar.

Nivå 2: Kunne forklare kva tema- og kommentarsetningar er.

Nivå 3: Kunne bruke tema- og kommentarsetningar.

Oppgaver:

Arbeid åleine.

- Ta ein tekst frå ei god lærebok. Fest plastarket med binders over den sida du vil arbeide med. La elevane markere med tusj over første setninga i kvart avsnitt. Då har elevane fått fram temasetningane. Resten av setningane vil då bli kommentarsetningar.
- Les alle temasetningane i samanheng. Dette vil vere eit samandrag av teksten.
- Skriv samandraget som består av temasetningane.
- Skriv temasetningane inn i eit avsnittskjema.

Førebuing:

Arbeid i klassen.

Temasetning: Ta ein tekst frå ei god lærebok. Bruk smartboard eller overhead. Markér temasetninga i kvart avsnitt (dette er ofte den første setninga). Resten av setningane vil då bli kommentarsetningar.

Kommentarsetning: Strek under viktige ord/nøkkeford. Sjekk om dei handlar om det som står i temasetninga.

Faktaboks:

Temasetning:

- Skal innehalde ei faktaopplysning om emnet.

Kommentarsetning:

- To eller fleire setningar som utdjupar, forklarar eller eksemplifiserer temasetninga.
- Saman utgjer desse setningane eit avsnitt.

(Berge, Dahl, Øgreid: SKRIV 1, s 17)

Tema- og kommentarsetningar

Ekornet

Har du sett eit ekorn?

Ekornet har ein lang og fin hale.
 Det har små duskar på øyra om vinteren.
 Om sommaren er duskane borte.
 Ekornet har raudbrun pels om sommaren.
 Om vinteren er pelsen meir grå.

Øveord:
 lang
 duskar
 raudbrun
 flink
 trea
 hoppar
 kjempegod
 kongler

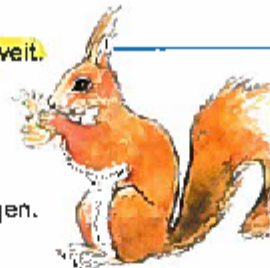
Ekornet er svært flink til å klatre i trea.

Dersom ekornet blir lei av å vere i eit tre,
 hoppar det berre over til eit anna.
 Ekornet er kjempegod til å hoppe.
 Tenk at ekornet bruker halen til å styre med.
 Er ikkje det lurt?

Temasetning

Nøtter er det beste ekornet veit.

Det er ikkje alltid så lett
 å finne nøtter.
 Men konglefrø er også
 god mat for små ekorn.
 Kongler er det nok av i skogen.



Temasetning

(Sporstøl, 2003)

7	8	1. Korleis ser det ut? <ul style="list-style-type: none"> • Lang, fin hale. • Øyra med duskar. • Raudbrun pels om sommaren. • Grå pels om vinteren.
6	Ekorn	2. Kva eigenskapar har ekornet? <ul style="list-style-type: none"> • Flink til å klatre i tre. • Kjempegod til å hoppe. • Bruker halen til å styre med.
5	4	3. Kva et ekornet? <ul style="list-style-type: none"> • Nøtter • Konglefrø

10

Vedlegg 3

Søknadsskjema for FoU-midler frå Nynorsksenteret

Namn på institusjonen:	Eidsvåg barne- og ungdomsskule Indre Nesset barne- og ungdomsskule
Rektor:	
Telefonnummer:	FS: 71231281. PES: 71231750
Postadresse:	6460 Eidsvåg 6470 Eresfjord
E-postadresse:	

Tittel på prosjektet:	Skrive fagtekst
Mål for prosjektet:	<p>Hovudmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Betre elevane sine dugleikar i å skrive eigne fagtekstar (på nynorsk). <p>Delmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Med prosjektet få elevane til å oppleve at nynorsk skriftspråk også eignar seg godt til fagtekstarbeid, gje elevane meistringskjensle og gjere dei betre rusta til å ha nynorsk som bruksspråk seinare i livet. Alle elevane vil på den måten få styrka nynorskkompetansen sin.• Styrke lærarane sin kompetanse i fagtekstarbeid, slik at dei kan gje elevane endå betre opplæring i emnet.• Betre elevane sine dugleikar i å hente ut informasjon frå fagtekstar ved å bruke ulike læringsstrategiar.• Utarbeide manualar for skriving av fagtekst for kvart årstrinn på u-steget. <p>I Eresfjord er nynorsk opplæringsmålet, i Eidsvåg er opplæringsmålet bokmål, men på dei fleste trinna er det ein nynorskklasse og ein bokmålklasse. Gjennom prosjektet ønskjer vi å styrke alle elevane sine ferdigheiter i å skrive fagtekstar på nynorsk.</p> <p>Uavhengig av hovudmål skal alle elevane lære både nynorsk og bokmål, og til eksamen skriv elevane ein dag på nynorsk og ein dag på bokmål.</p>
Utgangspunkt og grunngeving for prosjektet:	<ul style="list-style-type: none">• Kunnskapsløftet fokuserer på skriving (<i>å kunne uttrykkje seg skriftleg</i>) som grunnleggjande dugleik, på tvers av faga: ”Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er en forutsetning for videre utvikling og læring.” Dette inneber i praksis at

	<p>skriveopplæringa ikkje berre skal knytast til norskfaget og norsklæraren, men at alle faglærarar også skal drive skriveopplæring knytt til sine fag.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ved å setje tverrfagleg fokus på skriving av fagtekst vil elevane tene på det både i norskfaget og i dei andre faga. I norsktimar bruker vi fagtekstar frå t.d. naturfag som utgangspunkt for fagtekstarbeid. I naturfagtimar arbeider vi med fagtekstar og elevane får betre skrivekompetanse. På den måten vil elevane både få fagkunnskap og skrivekunnskap. • Forsking frå Canada (Freedman & Pringle) viser at dei mest vellykka fagtekstoppgåvene elevane skreiv, var slike som tok utgangspunkt i pensumstoff frå andre fag enn engelsk (morsmål). Forsking frå Australia (Halliday-tradisjonen) held fram at best resultat i arbeid med sakprosa tekst oppnår ein når ein bruker andre fag enn engelsk (morsmål). • Elevane må lære korleis strukturen i ein fagtekst er, for å kunne skrive gode tekstar. Derfor vil vi leggje spesielt vekt på at lærarane blir skulerte i arbeid med fagtekst og at dei kan formidle og lære elevane det. • Skulane i Nesset har utarbeidd Plan for læringsstrategiar i Nesset kommune. Den blir vedteken politisk no i vår og er alt teken i bruk. • Lesing av fagtekst er ein føresetnad for å kunne skrive sakprosa tekst med utgangspunkt i fagtekst frå t.d. natur- eller samfunnsfag. I prosjektet vårt vil vi derfor bruke plan for læringsstrategiar i Nesset. Når elevane blir flinkare til å lese fagtekst og får med seg betre innhaldet i teksten, har dei eit betre utgangspunkt for den skriftlege tekstproduksjonen sin. • Skulane i Nesset arbeider systematisk for å betre elevresultata. 14 lærarar fekk skuleåret 2008/2009 etterutdanning (6 dagar) i lese- og skriveopplæring i regi av NTNU. Skuleåret 2009/2010 er ein lærar i gang med vidareutdanning i lese- og skriveopplæring. Vedkomande blir ein av dei fagansvarlege i dette prosjektet og får ansvaret for å rettleie lærarane og leie samlingar. • Prosjektet er først og fremst retta mot ungdomstrinnet, men vi vil også ta med lærarane på mellomsteget i opplæringsbiten, slik at elevane på mellomtrinnet også får kome i gang med fagtekstarbeid.
<p>Prosjektskildring:</p>	<p>Planleggje prosjektet meir i detalj våren 2010. Fagansvarlege får noko skulering våren 2010.</p> <p>Starte skulering av personalet i august med ein kursdag og følgje opp skuleringa og begynne å prøve ut i praksis utover hausten.</p> <p>Prosjektleiarane, som er særleg kyndige i lese- og skriveopplæring og i vurdering, følgjer opp og skulerer lærarane parallelt med at elevane arbeider med å skrive fagtekstar, bygd på eige arbeid med fagtekstar og refleksjon om – og drøfting av innhaldet.</p>

	<p>I dette arbeidet vil Plan for læringsstrategiar for Nesset kommune vere til god hjelp. Vi vil vurdere korleis skriveferdigheitene utviklar seg gjennom prosjektet.</p> <p>Tiltak for å nå måla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Heve den generelle kompetansen hos alle lærarane i arbeid med fagtekstar og i å skrive slike tekstar. Dette skjer ved ekstern kursing og ved intern opplæring i nettverk med jamnlege samlingar i prosjektperioden - Gje lærarane konkrete reiskapar, undervisningsmateriell og metodiske tips, i arbeid med fagtekst tilknytta dei ulike faga. Vidare overføre denne kunnskapen til elevane, og nytte læringsstrategiar aktivt i arbeidet med fagtekst for å både lese og skrive seg til læring. - Setje av tid og ressursar for heile prosjektperioden til fagleg, forpliktande oppfølging i lærargruppa. - Bevisstgjere både lærarar og elevar på kor viktig arbeidet med fagtekstar i fag er for kvaliteten på ferdigproduserte fagtekstar i norsk . Betre læringsresultat i faga vil bli ein sannsynleg gevinst i tillegg.
Tidsrom for prosjektet:	Prosjektet skal vare frå 1.08.2010 til 31.07.2013
Framdriftsplan:	<p><u>1. året: 2010/2011</u></p> <p>April-juni: Planleggje prosjektet og skulere prosjektleiarane August: kursdag for personalet Sept-des: prøve ut lesing og skriving av fagtekst, erfare og utveksle erfaringar under rettleiing frå prosjektleiarane (min 3 x 2 timar for alle i personalet). Følgje opp plan for læringsstrategiar. Alle elevar skal ha levert eit visst tal tekstar, ulikt frå årstrinn til årstrinn . Loggskriving.</p> <p>Januar: fagleg påfyll. Jan-mai: arbeide vidare med fagtekstar. Tekstproduksjon. Loggskriving. Oppfølging og rettleiing. (min 3 x 2 timar for alle i personalet).</p> <p>Mai-juni: Evaluere prosjektet, planleggje oppfølging og vidare gjennomføring for 2. året i prosjektet. 2011</p> <p><u>2. året: 2011/2012</u></p> <p>Samlingar for involverte lærarar gjennom året. Vidare arbeid med skriving av fagtekstar med vekt på undervegsvurdering/vurdering for læring</p> <p>Mai-juni: Evaluere prosjektet, planleggje oppfølging og vidare gjennomføring for 3. året i prosjektet 2012</p> <p><u>3. året: 2012/2013</u></p> <p>Samlingar for involverte lærarar gjennom året. Vidare arbeid med skriving av fagtekstar med vekt på undervegsvurdering/vurdering for læring</p>

	Mai-juni: evaluere og avslutte prosjektet, skrive rapport, vurdere kva vi tek med oss vidare, Vidare: implementering når prosjektet er over.
--	---

Budsjett		
Tekst	Inntekt	utgift
Frikjøp av tre lærarar, til saman 1/8-dels stilling i tre år		198.000,-
Nynorskkonferansen i Trondheim 22.04., tre lærarar, ev. hente inn fagperson til felles skulering på læringsøkt		6.000,-
Forelesar ved skulestart august 2010		25.000,-
Kursdag: transport, arrangement		10.000,-
Faglitteratur for personalet		4.000,-
Faglitteratur/lærebøker for elevane		20.000,-
Køyring mellom skulane		4.000,-
Eigne middel: halvparten av løna til prosjektleiarane	99.000,-	
<u>søknadssum</u>	<u>168.000,-</u>	
<u>Balanse</u>	<u>267.000,-</u>	<u>267.000,-</u>

Eigendelen er i realiteten betydeleg større enn det som går fram av budsjettet. Alle lærarane blir kursa ein dag ved skulestart og til saman minst 6 økter a 2 timar gjennom 1. skuleåret i prosjekt. Går vi ut frå 4 skuleringsøktar a 2 t dei to neste åra i prosjektet, vil verdien/kostnaden pr. lærar vere slik:

Denne innsatsen vil ha ein verdi / kostnad på ca. 300 kr./t x 36 t = 10.800,- pr. lærar desse tre åra. Går vi ut frå at 20 lærarar til saman er med på prosjektet på dei to skulane, blir det ein verdi utanom dette budsjettet på 10.800,- kr x 20 = 216.000,- kr

I prosjektet ligg mykje kompetanseheving som skulen vil nyte godt av i lang tid framover. Vidareføring av det vi lærer i prosjektperioden vil vi leggje inn i skulen sine planar framover, jfr. Manual for skriving i alle fag for u-steget.

Eresfjord 9.04.2010

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047
N-5007 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 50 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 980 321 884

Nils Gjermund Næss
Program for lærerutdanning NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 18.03.2014

Vår ref: 38020 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38020</i>	<i>Ledelse av skoleutviklingsprosjekt som bidrar til økt læringsutbytte</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Nils Gjermund Næss</i>
<i>Student</i>	<i>Hilde Meringdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hilde Meringdal hilde.meringdal@nesset.kommune.no

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

Arkivingsdato: 17.06.2014 09:55

OMD: NSD, Universitetsforlaget, Postboks 1047, 5007 Bergen, 0616 884, tlf: +47 55 58 21 17, iv@nsd.uib.no
NSD: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, tlf: +47 73 30 18 19, kare.saraveshi@ntnu.no
NSD: NSD, SINTEF, Universitetsgt. 1, Trondheim, tlf: +47 73 30 18 19, nsd@nsd.uib.no