

Med pedagogisk ledelse i fokus

**Hvordan fremmer rektor
pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole?**

Astrid Rekstad Hernæs

Eli Kristine Elvheim

Masteroppgave i skoleledelse

NTNU 2013

Forord

Lead in front but don't leave your base behind.

Nelson Mandela

Denne masteroppgaven vil utgjøre avslutningen på et 4-årig deltidsstudium i skoleledelse. Studiet har belyst skoleledelse fra alle sider. Det har gitt næring til mange gode diskusjoner, nye ideer, referanser til spennende litteratur, og ikke minst tvunget oss til å reflektere over egne standpunkt i jobbsammenheng.

Denne masteroppgaven er et resultat av et godt samarbeid. Det er fire år siden vi startet opp dette studiet, og i disse årene har vi hatt et godt samarbeid om flere oppgaver. Derfor ble vi fort enig om at vi ønsket å skrive denne masteroppgaven sammen. Gjennom hele prosessen fra utarbeidelsen av prosjektskissen og frem til ferdigstilling av masteroppgaven har vi hatt et tett samarbeid.

Vi har hatt mange diskusjoner og refleksjoner sammen, og satt ned punkter for videre arbeid. Deretter har vi skrevet utkast hver for oss underveis. Hver setning, mening og uttalelse har blitt gjenstand for utallige gjennomlesinger, drøftinger, vurderinger og endringer. Vi har hatt hovedansvaret sammen på de seks kapitlene. På denne måten har vi lært av hverandre og fått ny kunnskap om temaet pedagogisk ledelse, som vi er opptatt av.

Møtene med kompetente og reflekterte rektorer ble en inspirasjon for vår egen praksis så vel som et ledd i forskningsprosessen. På denne måten vil vi takke alle som velvillig stilte opp for oss, og vi håper at samtalene også ble en stimulans i deres videre arbeid som skoleledere.

Vi vil rette den varmeste takk til vår veileder Carl Fredrik Dons, som har gitt oss råd og veiledning gjennom hele prosessen. Han har hjulpet oss på rett spor og stilt oss de rette spørsmålene for å se veien videre.

Til slutt vil vi rette en stor takk til våre to tålmodige familier, som gjorde det mulig for oss å studere skoleledelse.

Trondheim, juni 2013

Eli Kristine Elvheim

Astrid Rekstad Hernæs

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å sette fokus på temaet pedagogisk ledelse. Det kommer frem i forskning og i nasjonale styringsdokumenter at pedagogisk ledelse er et område som må prioriteres hvis det skal skje endringsprosesser i utviklingen av en lærende organisasjon.

Vårt forskningsprosjekt har et lederperspektiv og problemstillingen er følgende: *Hvordan fremmer rektor pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole?* For å gjøre problemstillingen forskbar har vi systematisert forskningsspørsmål innenfor tre hovedtemaer: *organisasjonsutvikling, lærernes læring og kvalitet- og systemrettet arbeid.*

Vår teoretiske forståelsesramme er innenfor et konstruktivistisk paradigme, der mennesket anses som handlende og ansvarlig. Når det gjelder de substantive teoriene er vår innfallsvinkel læring i organisasjonen, teorier om endringsprosesser og tre ledelsesperspektiver; *transformasjonsledelse, distribuert ledelse og instructional leadership.*

Forskningsresultatene fremkommer gjennom en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet. Vi benyttet halvplanlagt, formelt intervju for å samle inn empiriske data med fire rektorer som informanter. Intervjuguiden ble utarbeidet med grunnlag i teori, tidligere forskning og egen erfaringsbakgrunn knyttet til hvordan fremme pedagogisk utviklingsarbeid. Analysen av datamaterialet ble bearbeidet gjennom transkribering, koding og kategorisering.

Målet med denne forskningsteksten er å sette i gang refleksjoner, drøfting og diskusjoner i arbeidet med å fremme pedagogisk utviklingsarbeid. Vi håper at rektorer kan dra nytte av denne oppgavens hovedfunn i sitt arbeid med endringsprosesser ved egen skole.

Innhold

Forord

Sammendrag

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.2 Oppgavens avgrensning og oppbygging	3
2.0 Teoretiske perspektiver.....	4
2.1 Organisasjonsutvikling	5
2.1.1 Organisatorisk læring	5
2.2 Ledelsesperspektiver	9
2.2.1 Transformasjonsledelse	9
2.2.2 Instructional leadership.....	11
2.2.3 Distribuert ledelse.....	13
2.3 Lærernes læring	15
2.4 Endringsarbeid.....	16
2.4.1 Utviklingsarbeid i ulike faser	19
2.5 Skolens kvalitetsvurderingssystem.....	21
2.6 Oppsummering	23
3.0 Metode	24
3.1 Datainnsamling.....	25
3.1.1 Valg av informanter.....	26
3.1.2 Intervjuguide og preintervju	27
3.1.3 Gjennomføring av intervju	28
3.1.4 Transkribering	29
3.2 Analyse av intervjuene	30
3.2.1 Analysemetode	30
3.3 Verifisering.....	31
3.3.1 Reliabilitet	32
3.3.2 Validitet	32
3.3.3 Generaliserbarhet.....	33
3.3.4 Etske vurderinger.....	33
3.4 Oppsummering	34
4.0 Presentasjon av data og analyse.....	34
4.1 Beskrivelser av skoler og utviklingsarbeid.....	36
4.1.1 Presentasjon av den enkelte skole og utviklingsarbeid	36
4.2 Initiering – organisasjonsutvikling.....	40
4.2.1 Oppstart av prosessen i utviklingsarbeidet	40
4.2.2 Lederoppgaver innenfor pedagogisk-, administrativ- og personalledelse.....	43

4.2.3 Viktige lederegenskaper i slike prosesser.....	44
4.3 Initiering – lærernes læring	45
4.3.1 Læringskulturen på egen skole	45
4.3.2 Læring og bevegelse i personalet	47
4.4 Implementering – organisasjonsutvikling	47
4.4.1 Oppstart av prosessen i utviklingsarbeidet	48
4.4.2 Lederoppgaver innenfor pedagogisk-, administrativ- og personalledelse.....	50
4.4.3 Viktige lederegenskaper i slike prosesser.....	51
4.5 Implementering – lærernes læring.....	52
4.5.1 Læringskultur på egen skole.....	52
4.5.2 Endringsprosesser i utviklingsarbeidet.....	53
4.5.3 Læring og bevegelse i personalet	55
4.6 Institusjonalisering	55
4.7 Kvalitet og systemrettet arbeid	57
4.7.1 Skolens systematiske resultatoppfølging.....	57
4.7.2 Lærernes bruk av resultatene i videre arbeid med elevene.....	59
4.8 Oppsummering av data og analyse	61
5.0 Drøfting	62
5.1 Funn i initieringsfasen	63
5.1.1 Kunnskap om egen organisasjon	63
5.1.2 Rektor som motivator og inspirator	66
5.1.3 Kollektiv kompetanse	67
5.2 Funn i implementeringsfasen	69
5.2.1 Deling av lederoppgaver.....	69
5.2.2 Fokus på samtale	71
5.2.3 Erfaringsutveksling.....	72
5.3 Institusjonaliseringsfasen	74
5.4 Kvalitet og systemrettet arbeid	76
6.0 Konklusjon	79

Litteraturliste

Vedlegg

1.0 Innledning

Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring* peker på at det bør brukes mer tid på pedagogisk ledelse i skolen. I Norge har det vært tradisjon for at skolens ansatte henviser til skolens ledelse, som «administrasjonen». Dette gjenspeiler en tradisjon hvor ledelsen tilrettelegger for lærernes pedagogiske arbeid, men utover det har liten direkte påvirkning på undervisning og læring.

Skolens mandat og oppgave innebærer at skolens pedagogiske plattform skal være i tråd med rådende regelverk, læreplaner verdier, normer, elev-, kunnskaps- og læringssyn. Når en skole velger fokus på sitt engasjement i pedagogisk utviklingsarbeid, signaliserer den noe om hva skolen legger vekt på. I et slikt arbeid kan ikke den pedagogiske ledelse være anonym, men den må vise klart og tydelig hva den står for og hva den ønsker (Grøterud & Nilsen, 2008).

Vi har som bakgrunn både som lærere og skoleledere erfart endringsprosesser på begge sider. Vi har opplevd å være delaktige i utviklingsarbeid som har hatt betydning for egen praksis, men også erfart utviklingsarbeid som ikke har lyktes. I følge Grøterud & Nilsen (2008) skal utviklingsarbeid bringe virksomheten «framover» i en mer eller mindre jevn stigning mot en bedre skole.

Det er mye forskning som er gjennomført når det gjelder pedagogisk ledelse i skolen, deriblant Pål Roland som arbeider ved Universitet i Stavanger (UiS). Han har gjennom sin forskning sett nærmere på *skoleledernes rolle som endringsledere*. Han definerer endringsledelse som det å implementere nye ideer i hverdagsvirksomheten, og betegner god endringsledelse som situasjonsavhengig og fleksibel.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Gjennom studiet master i skoleledelse har vi fått mange litterære referanser til pedagogisk ledelse. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes det at en lærende organisasjon stiller krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. Der hevdes det at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Myhre (2009)

peker på utfordringen i å forene generell ledelsesteori med pedagogisk tenkning på en fornuftig måte.

Å klare balansegangen mellom administrative og pedagogiske oppgaver er en av rektors store utfordringer. Konkrete oppgaver gir den tilfredsstillende at de på en målbar måte kan betegnes som vellykkete eller mangelfulle etter utførelsen. Manglende trygghet innenfor pedagogisk ledelse kan føre til at man som leder søker seg inn mot administrative oppgaver for å sikre en målbar produktivitet. Derfor ble vår motivasjon og nysgjerrighet rettet mot pedagogisk ledelse. Vi ønsker å finne fortellinger om hva rektor gjør når pedagogisk ledelse er i fokus.

I vår forskning ønsker vi at rektorstemmene kommer tydelig frem. De skal selv få beskrive hvordan de ser sin rolle som pedagogiske ledere, og presentere hvilke faktorer som fremmer pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole.

Målet er å utarbeide en forskningstekst som skal inspirere og initiere til refleksjon, drøfting og diskusjon, slik at praksisfeltet stadig kan utvikle seg til å bli bedre (Gudmundsdottir, 2001). Med pedagogisk ledelse i fokus, har vi kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan fremmer rektor pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole?

I litteraturen opplever vi at begreper som utviklingsarbeid, prosjektarbeid og sågar utviklingsprosjekt brukes om hverandre. Vi har valgt å benytte begrepet utviklingsarbeid i vår problemstilling, men bruker i noen tilfeller også prosjektarbeid. Dette gjelder der informantene selv bruker dette begrepet, eller vi referer til litteratur der det benyttes.

For å definere hva vi legger i begrepet *utviklingsarbeid* bruker vi Grøterud & Nilsen (2008:40):

Utviklingsoppgaver kan gjelde hele skolens virksomhetsområde, og den primære oppgave er å forbedre skolen for elevene. Fokus for ønsket forbedring kan ligge innenfor hvilket som helst organisasjonsområde. Men utviklingsarbeidet som arbeidsprosess er en pedagogisk oppgave. Arbeidet støttes gjennom ledelsestiltak, ressursdisponering, organisering og arbeidsprosedyrer.

Når det gjelder å beskrive ulike faser i utviklingsarbeidet har vi i litteraturen funnet dette omtalt som både prosjektfaser og faser i et endringsarbeid. Forklaringen kan være at mye av litteraturen er oversatt fra engelsk, der det også opereres med ulike begrep. Begge de nevnte begrepene benyttes i vår oppgave.

Vi har nå begrunnet våre valg av tema og problemstilling. Vi vil videre skissere hvordan vårt samarbeid har fungert.

1.2 Oppgavens avgrensning og oppbygging

Oppgaven er avgrenset til å gjelde hvordan rektor fremmer pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole, der lederperspektivet er i fokus.

Vi vil nærme oss problemstillingen gjennom en kvalitativ studie, der data innhentes gjennom intervju. Informantene i vårt forskningsprosjekt er fire rektorer fra en bykommune og en distriktskommune.

For å avgrense problemstillingen har vi utarbeidet forskningsspørsmålene innenfor tre hovedtema: *organisasjonsutvikling, lærernes læring og kvalitet og systemrettet arbeid.*

I *organisasjonsutvikling* fokuserer vi på oppstart av prosessen i utviklingsarbeidet, oppgaver innenfor pedagogisk, administrativ og personalledelse, lederoppgaver ivarettatt av andre og lederegenskaper. Innenfor *lærernes læring* ser vi på læringskulturen på egen skole, og læring og bevegelse i personalet. *Kvalitet og systemrettet arbeid* henger sammen med skolens kvalitetsvurdering, og hvordan resultatoppfølging innlemmes i skolens helhetstenkning rundt dette.

Oppgaven består av seks hovedkapitler. Kapittel 1 er innledning, der bakgrunn for oppgaven, problemstilling og avgrensning blir skissert. I kapittel 2 redegjør for den teoretiske forståelsesrammen i oppgaven. I kapittel 3 beskriver vi hvilken forskningsmetode vi har benyttet for innhenting av data. I kapittel 4 presenterer vi data og analyse, som er basert på intervjuene vi har gjennomført med de fire rektorene. Videre i kapittel 5 drøfter vi våre funn opp mot aktuell teori. Vi avslutter med en konklusjon der vi ser på hovedfunn og aktuelle områder det kan være interessant å forske videre på.

2.0 Teoretiske perspektiver

I vårt forskningsprosjekt benyttes kvalitativ forskning, der vi skal intervju fire rektorer. I følge Postholm (2010) utføres kvalitativ forskningen innenfor konstruktivistisk paradigme. Innenfor dette paradigmet oppfattes mennesket som aktivt, handlende og ansvarlig. Dette er aktuelle begreper når vi gjennom informantene sine stemmer skal finne ut hvordan de fremmer pedagogisk utviklingsarbeid.

Den konstruktivistiske tradisjonen betegnes som en brobygger mellom mennesker og den verden som han eller hun oppholder seg og handler i. Det betyr at den sosiale, kulturelle og den historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse.

(Postholm, 2010:21)

Videre er mellomteorier nært knyttet til det konstruktivistiske paradigme. I vår teoretiske forståelsesramme er det relevant å peke på teoretikere som beskriver sammenhengen mellom læring og samspill mellom mennesker. Postholm (2010) viser til at både den amerikanske filosofen John Dewey og den russiske psykologen Lev Vygotsky var meningsbærere for teorier om læring og utvikling av kunnskap i interaksjon mellom erfaring og omgivelsene.

Teorien til Vygotsky beskriver det som skjer i interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøet og omgivelsene, *den proksimale utviklingssonen*. Læring skjer i et sosialt samspill, der språket er et viktig verktøy i læringsprosessen. Dewey sine teorier sier noe om hvordan mennesket utvikler kunnskap og forståelse gjennom aktivitet og erfaring. I tillegg beskriver teoriene til Piaget hvordan man får ny informasjon til å passe inn i eksisterende skjemaer, og forandre eksisterende skjemaer som en respons på ny informasjon (Postholm, 2010).

De substantive teoriene er knyttet til det mest begrensede delen av en kompleks virkelighet, som i dette tilfellet er å fremme pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole. Vår innfallsvinkel er læring i organisasjonen, endringsprosesser og tre ledelsesperspektiv.

Vi starter med å trekke frem forskningsteori innenfor organisasjonsutvikling. Videre i vårt forskningsprosjekt analyserer vi empiriske data ut fra tre ledelsesperspektiver: transformasjonsledelse, instructional leadership og distribuert ledelse. Vi systematiserer funn gjennom å benytte teorier om endringsarbeid, og belyser temaet lærernes læring

gjennom teori om aksjonslæring. Til slutt presenterer vi teori innenfor skolens kvalitetsvurderingssystem.

2.1 Organisasjonsutvikling

Kjernevirksomheten i skolen er læring og undervisning. Der omgivelsene rundt skolen blir stadig mer komplekse og turbulente, er det viktig at skolen også lærer å lære som organisasjon. Johannessen & Olsen (2008) definerer organisatorisk læring som en interaktiv prosess, hvor erfaringsbasert læring og konseptuell læring kobles til spesialisering og til sammenhengsforståelse.

Læring knyttes til at skolen evner å utvikle seg kontinuerlig ved å forbedre seg, og nå de målene skolen har satt seg. Det må også tas med at skolen må ta høyde for at målene stadig er i endring, og at skolen selv må skape sin egen fremtid. I skolen skjer læring både hos enkeltindividet, som gruppe og i selve organisasjonen. Det betyr ikke at det har skjedd en organisatorisk læring. Organisatorisk læring er noe mer enn summen av den enkelte lærers læring.

2.1.1 Organisasjonisk læring

Både Irgens (2009) og Fullan (2001) argumenterer for *kunnskapsutvikling* som viktig for organisasjonens utvikling. Irgens redegjør for *individuelle* og *kontekstuelle* faktorer. De individuelle handler om hvordan vi selv kopler ny viten opp mot våre egne erfaringer og om personlige drivkraft. De kontekstuelle dreier seg i stor grad hvordan kunnskapsutvikling skjer i arbeidsmiljøet. Fullan knytter kunnskapsutvikling og produktivitet sammen, der kunnskap gis en kulturell verdi i organisasjonen.

Vi kan dele læring i tre typer, i følge Argyris & Schön (1978). Det er enkeltkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring. Enkeltkretslæring er en type læring der en organisasjon korrigerer feil slik at den kan fortsette som den bestandig har gjort. Dobbeltkretslæring er knyttet til endring av mål, verdier og normer. Deuterolæring er basert på sammenhengsforståelse og erfaringsbasert læring. Den er kvalitativ i forhold til enkel – og dobbeltkretslæring, og kan fange opp metalæring (Johannessen & Olsen, 2008).

Læring har blitt organisatorisk når hele organisasjonen utfører arbeidsoppgaver og håndterer utfordringer på en ny og bedre måte (Irgens, 2009). Kunnskapen har da gått fra å være en individuell kapasitet til å bli en kollektiv atferd.

St.meld. nr.30 (2004) understreker at en lærende organisasjon stiller krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. Det hevdes at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Myhre (2009) peker på utfordringen i å forene generell ledelsesteori med pedagogisk tenkning på en fornuftig måte. Å være pådriver for utviklende læringsprosesser i skolen krever både kjennskap til de overordnede prinsippene for organisasjonsutvikling, og den forutsetning som ofte ligger til grunn for organiseringen i skolen.

Senge (2004) fremstår som en av de ledende teoretikere innen organisasjonsteori. Han har et organisatorisk blikk på hvordan utvikling av kompetanse skjer, og definerer en lærende organisasjon som en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid. Det som skiller lærende organisasjoner fra tradisjonelle, autoritære og kontrollerende organisasjoner er at man behersker ulike disipliner.

Senge (2004) bruker fem personlige disipliner for å vise hvordan man kan utvikle en lærende organisasjon. Disiplin forstås da som et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter. Hver disiplin viser hvordan enkeltmennesket tenker, ønsker og samhandler med hverandre. Senge (ibid.) har utarbeidet dette i en modell, som bygger på selvforsterkende, nettverksorienterte sosiale sirkler.

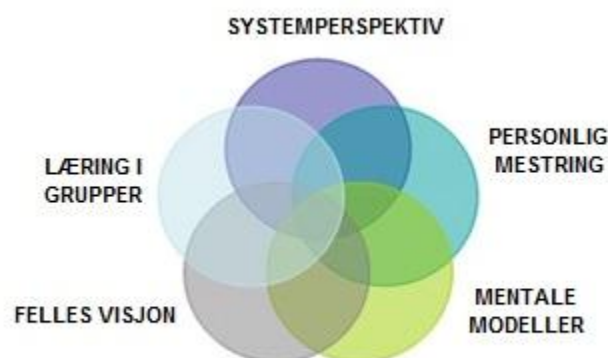


Fig.1: Modell for institusjonell læring (Senge, 2004)

Personlig mestring er en kontinuerlig prosess, en livslang disiplin som mestres ved at man har en meget høy bevissthet omkring de områder man selv ikke mestrer, og hvilke utviklingspotensialet man har. Mennesker som mestrer denne disiplinen er trygge på seg selv, og vil se selve veien mot målet som er selvutviklende og lærerik.

Mentale modeller er antagelser, generelle slutninger, mentale bilder og forestillinger som påvirker vår forståelse av verden og vår handlemåte. Høy grad av mestring av denne disiplinen kjennetegnes ved at man klarer ”å vende speilet innover” og granske de forestillinger man besitter. De som mestrer denne disiplinen klarer også å balansere samtaler ved å gjøre sine egne mentale modeller kjent, og tillate at disse blir utfordret gjennom nye innspill.

Å bygge en felles *visjon* er tanken om at der det er en ekte visjon vil mennesker utmerke seg og lære gjennom indre motivasjon. Oppnår man en felles visjon kommer dette til uttrykk gjennom at man klarer å dele ”bilder av fremtiden” som skaper ekte engasjement og begeistring.

Gruppelæring bygger både på personlig mestring og en felles visjon, men forutsetter samhandling. Når gruppelæring finner sted vil dette skape gode resultat i hele organisasjonen. Senge (2004) peker på dialog som et sentralt virkemiddel, og høy grad av mestring gjør at man også kjenner igjen samhandlingsmønstre som hindrer læring.

Systemtenkning integrer alle disiplinene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Her ser man hvordan hver disiplin påvirker helheten, og lærende organisasjoner må øve kontinuerlig på å ha dette helhetsperspektivet.

Systemtenkning er *femte disiplin*. De fem disiplinene utvikles parallelt og det er *systemtenkingen* som integrerer komponentene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Uten systemtenking kan man ikke se hvordan disiplinene henger sammen, griper inn i hverandre og som viser hvordan komponentene påvirker helheten. Det vil si at organisasjoner som vil lære, må øve seg til å se verden i dette helhetsperspektivet. De må endre tenkemåte fra å oppfatte deler til å oppfatte helheter, fra å se mennesker som reaktive til å se dem som proaktive deltakere som skaper sin egen virkelighet, fra å reagere på nåtiden til å skape fremtiden.

I følge Irgens (2011) er læreevnen til en organisasjon av stor betydning for den måten organisasjonen håndterer ytre og indre endringer på. Der rektor sin håndtering av lederrollen har stor betydning for organisasjonens videre utvikling. Videre poengterer Irgens (2009) at organisasjonskunnskap er et viktig fagområde uansett hvilken profesjon man utdannes til. Når en arbeidstaker har kunnskap om organisasjon og ledelse er forutsetningene bedre for å fungere i et godt fellesskap. Dette kan sees i sammenheng med læreevnen til en organisasjon når det gjelder endringsprosesser.

Enkelte organisasjoner er gode på læring, og andre er det ikke. For å forstå læreevnen til en organisasjon må en rektor ha god kunnskap til egen skole og organisasjonskompetanse. For å forstå at læringsevnen kan variere, kan det være nyttig å se at dette er avhengig av noen faktorer (Irgens, 2011). Dette handler om organisasjonenes læringsatferd, der faktorene kan fremstilles som en syklisk prosess som er brukt av blant annet Luthans (1973).



Fig.2: Organisasjonens læringsatferd (Luthans, 1973)

Denne modellen viser faktorer som er viktig når rektor skal lykkes i arbeidet med å fremme utviklingsarbeid på egen skole. Det handler om organisasjonens hukommelse, der endringssignaler skjer innad i organisasjonen. Videre hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger organisasjonen har til å håndtere kommunikasjon, slik at endringssignaler blir

fanget opp og at det gir mening. Deretter hvilke læreevne organisasjonen har for å om danne ny kunnskap til nye handlingsmønstre. Tilslutt i modellen skisseres organisasjonens respons, som dreier seg om de handlingsmessige konsekvensene for læring (Irgens, 2011).

Vi har nå belyst teorier om organisasjonsutvikling. Videre vil vi se nærmere på tre ledelsesperspektiver.

2.2 Ledelsesperspektiver

Interesseområdet innenfor ledelsesfeltet er bredt med mange innfallsvinkler til kunnskap om ledere og ledelsesprosessen (Strand, 2001). I følge Yukl (2010) ble ordet *ledelse* tatt fra dagligtalen og videreført til teknisk språk, uten å bli presist omdefinert. Det finnes mange definisjoner av begrepet, men fire temaer går ofte igjen: at ledelse *er en prosess*, består i å *påvirke andre*, finner sted i *en gruppekontekst* og innebærer *måloppnåelse* (Northouse, 2001). Vi vil nå videre beskrive tre perspektiver innenfor ledelse; transformasjonsledelse, distribuert ledelse og instructional leadership.

2.2.1 Transformasjonsledelse

I litteraturen hevdes det at transformasjonsledelse bygger på tradisjonelle lederskapsteorier, der ledelse er en sosial transaksjon eller bytte mellom leder og medarbeider. Teorien om transformasjonsledelse legger stor vekt på emosjonelle sider ved ledelse og betydningen av symbolske handlinger understrekes. Transformasjonsledelse dreier seg om en form for inspirasjon for endring. I følge Hetland (2004) skjer det en forandring eller transformasjon med individ, team eller organisasjon. Dette gjenspeiler seg i at teoriene innenfor transformasjonsledelse også kalles teorier om *karismatisk ledelse*, *inspirerende ledelse* og *visjonær ledelse*.

Bernhard Bass er en kjent forsker innenfor transformasjonsledelse. Bass (1985) har forsket mye på transformasjonsledelse, og har kommet frem til de fire I-ene som gir en beskrivelse av dette perspektivet. Den første dimensjonen er *idealisert innflytelse*. Innflytelse og påvirkning er en god og dekkende definisjon av ledelse. Denne dimensjonen innebærer at lederen virker som en inspirerende rollemodell. Lederen vekker stolthet, tro og håp hos ansatte ved å takle problemer, uttrykke selvsikkerhet og utfordre tingenes tilstand. Den andre dimensjonen er *inspirerende motivasjon*, der lederen inspirerer de ansatte til å

akseptere og strekke seg mot utfordrende mål og en visjon for fremtiden. Å motivere og inspirere ansatte er hva lederskapet handler om. Slike ledere forstår at man ikke oppnår ting alene, men at man sammen oppnår utvikling og endring. Den tredje dimensjonen er *individuell omtanke*. Lederen viser personlig respekt for ansatte ved å gi dem spesiell oppmerksomhet og se den enkeltes behov. Den fjerde dimensjonen er *intellektuell stimulering*, der lederen formulerer nye ideer som gir ansatte mulighet til å tenke over vanlig praksis og tankemåte.

Yukl (2010) skisserer praktiske anbefalinger for transformasjonsledelse. Dette er i samsvar med hva også Bass (1985) fremhever som viktige punkter i dette ledelsesperspektivet.

- Formuler en klar og følgende visjon
- Forklar hvordan visjonen kan bli nådd
- Oppfør deg overbevist og optimistisk
- Uttrykk tillit til medarbeiderne
- Bruk dramatisk og symbolske handlinger for å framheve viktige verdier
- Lede ved å være et godt eksempel

I denne sammenheng er *språk* viktig. ”Visjonsspråket” er gjerne abstrakt og litt vagt. Det vil være essensielt å finne konkrete uttrykk for visjonen. Dette gjøres gjennom den enkeltes fortelling fra skolen. For å lede slike prosesser kreves det translatørkompetanse (Røvik, 2009). Det er svært viktig i prosessen med implementering av nye ideer at man lykkes med det ”lokale” oversettelsesarbeidet. Røvik (2009) fremhever to typer oversettelser.

Dekontekstualisering; at man oversetter *fra* noe, at man oversetter en praksis til en idemessig presentasjon og kontekstualisering; at man oversetter *til* noe, at et begrep eller et konsept skal tas i bruk i en bestemt kontekst.

For å lykkes med å lage gode lokale oversettelser av ideer må flere ting være på plass (Røvik, 2009). Det kreves kunnskap både om konteksten det oversettes fra, og om konteksten oversettes til. Ikke minst vil det være nødvendig med bevissthet om hva som skal inn i den nye konteksten, hva som eventuelt skal legges til og hva som ikke skal være med. Rektors rolle i det arbeidet man nå står overfor på egen skole vil nettopp inneholde elementer av korrigering, kursendring og eventuelt innføring av nye satsingsområder.

Ved Universitetet i Bergen ble betydningen av transformasjonsledelse i Norge undersøkt (Hetland & Sandal, 2003). Resultatene fra undersøkelsen viste at transformasjonsledelse også i Norge i likhet med andre land er forbundet med økt jobbtilfredshet, høyere arbeidsmotivasjon og oppfatninger om at lederen er mer effektiv. Under transformasjonsledelse følte de underordnede at deres innsats betydde noe for felles mål, og de følte at de klarte å yte mer på jobben enn de selv hadde trodd de kunne gjøre.

Vi har nå beskrevet hovedessensen i transformasjonsledelse, og vil videre se nærmere på hva som karakteriserer instructional leadership.

2.2.2 Instructional leadership

Instructional leadership har sitt opphav fra USA på 1970-tallet (Emstad & Postholm, 2010). Dette perspektivet vokste frem på grunnlag av studier, der det ble fokusert på kjennetegn ved ledere som hadde klart og snudd negativ utvikling til positiv utvikling ved skoler. Dette var skoler i fattige bydeler i USA, der skolelederne hadde en sentral rolle i arbeidet for å drive skolene inn i positiv retning. Lederne ble løftet frem som viktige nøkkelpersoner. Disse lederne hadde fokus på undervisning og læring (ibid.). Lederen var tett på praksis, og skapte en kultur som stilte høye krav til undervisning og læring hos elevene og lærerne (Hallinger, 2005). Det som også kjennetegnet lederne innenfor dette perspektivet var at de hadde høy faglig kompetanse, og de var dyktige på sitt fagområde.

På 1980-tallet ble instructional leadership sett i sammenheng med effektive skoler, og skoleledere ble oppfordret til å benytte dette lederperspektivet (Emstad & Postholm, 2010). De første årene innenfor dette perspektivet var det rektor alene som ble tildelt ansvaret for de handlinger som førte til forbedringer av undervisning og læring. Det ble ikke sett på hvilken innvirkning de andre ansatte på skolen hadde for arbeidet av visjoner og målsettinger for å skape forbedringer. Dette førte til forventninger og krav til skoleleder som ble utfordrende å fylle over tid (Cuban, 1988). Etter hvert har dette perspektivet endret seg.

På midten av 1990-tallet skiftet fokuset fra instructional leadership til transformasjonsledelse. I nyere litteratur er det gjort forsøk på å se sammenhenger mellom disse to ledelsesperspektivene (Emstad & Postholm, 2010). Instructional leadership og

transformasjonsledelse har klare fellestrekk med hverandre. Det dreier seg om å skape felles mål, utvikle en høy standard på undervisning og læring og det å være synlig som leder. Perspektivene skiller seg i at transformasjonsledelse har et perspektiv som går nedenfra og opp, mens instructional leadership gjerne har en tilnærming som går ovenfra og ned (ibid.). Men nå i de siste tiårene øker interessen igjen for studier av rektors lederrolle, og dermed er man i ferd med å revitalisere begrepet instructional leadership (Hallinger 2005). Ulikhetene er hvordan det legges til rette for endring, om det vektlegges med kontroll og koordinering eller om de ansattes kapasitet skal økes for å skape endring. Når modellene kombineres viser noen studier at dette har innvirkning på elevens læringsutbytte (Marks & Printy, 2003; Sheppard, 1996; Wahlstrøm & Louis, 2008). Det er ikke så enkelt å finne et godt norsk uttrykk for instructional leadership. I følge Elmore (2000) er skolens hovedoppgave å forbedre skolens kompetanse, slik at elevene oppnår best mulig læringsutbytte. Med bakgrunn av dette har Emstad & Postholm (2010) definert instructional leadership til å bety ledelse av arbeidet med **Forbedring av undervisning og læring (FUL)**. Gjennom en FUL-ledelse er det viktig at ledelsen er aktiv og synlig og involvert i planlegging og implementering av skolens aktiviteter. Det er viktig å utvikle skolen gjennom hverandre, slik at både lærere og elever sin kompetanse forbedres (ibid.). Det bør være fokus på en skolekultur som vektlegger høye forventninger til utvikling og læring.

Hallinger & Murphy (1985) lanserte en modell for dette perspektivet, og det innebærer tre dimensjoner for FUL-ledelse (Emstad & Postholm, 2010). Den første dimensjonen *å definere skolens visjon* innebærer at ledere må være målorienterte, som igjen handler om å skape skolens mål og kommunisere disse målene videre. Den andre dimensjonen *å lede undervisnings- og læreplanarbeidet* består i å veilede og evaluere undervisning, koordinere læreplanarbeidet og følge med på elevenes utvikling. Den tredje dimensjonen *å skape en skole med et positivt læringsklima* handler om å fremme et godt læringsmiljø. Som sagt tidligere kreves det at rektor er tett på sine ansatte.

Det har blitt gjennomført flere studier rundt FUL-ledelse. En metaanalyse som tok utgangspunkt i 27 publiserte verdensomspennende studier, viser at FUL-ledelse har relativ stor effekt på elevresultatene (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). I denne studien kommer det frem jo nærmere skolelederen kommer skolens kjernevirksomhet; undervisning og

læring, desto større er sannsynligheten for at de har en positiv innvirkning på elevenes resultater. Forskerne i denne studien bruker begrepet *lærende ledere* om den type ledere.

Southworth (2002) har kommet med kritikk mot FUL-ledelse. Kritikken går på at det bør legges vekt på et bredere perspektiv, og et mer fokus på de roller andre ledere har på en skole. Annen kritikk går på at FUL-ledelse har vært for fokusert på klasserommet, og dermed ikke hatt oppmerksomheten mot andre områder som kan innebære endring i organisasjonen (Leithwood, 1992). Der en FUL-leder forsøker å influere direkte for å bedre undervisning og læring, vil en transformativ ledelse forsøke å skape forhold som øker kapasiteten til de ansatte som på den måten vil bedre kvaliteten på undervisningen og læringen. Når det er sagt så er det den siste tiden blitt mer fokus på at FUL-ledelse involverer flere i arbeid med endringsprosesser i organisasjonen.

Vi har nå skissert viktige elementer i FUL-ledelse. Elmore (2000) knytter FUL-ledelse og distribuert ledelse sammen. Han legger vekt på at ledelse bør dreie seg om skolens kjernevirksomhet; undervisning og læring. Han sier videre at alle andre oppgaver som ikke innbefatter undervisning og læring bør sees som instrumentelle i forhold til dette. I følge Emstad & Postholm (2010) går retningen av en mer distribuert FUL-ledelse. Det innebærer at ikke bare rektor leder arbeidet, men at ledelse utøves av andre på skolen. Vi vil nå videre se nærmere på distribuert ledelse.

2.2.3 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse omhandler desentralisert medvirkning for å drive organisasjonen fremover. Grunntanken for dette ledelsesperspektivet er en bottom-up strategi, der ansatte får være med i utformingen av beslutningene. Her kan man dra en sammenligning til Senge (2004) sine mentale modeller. Fenomen i organisasjonen må gis de nødvendige arenaer for diskusjon og ansvarliggjøring, slik at etablerte tankemønstre har en forutsetning for å videreutvikles og dermed gi bedre utviklingsmuligheter for organisasjonen.

Gronn (2003) vektlegger ledelse som relasjoner mellom ledere og andre i organisasjonen. Han viser til to tilnærminger innenfor distribuert ledelse. Den første tilnærmingen er *additiv tilnærming*, som ser ledelse som summen av alle lederskapshandlingene vi finner i en organisasjon. Den andre tilnærmingen er *tolkende tilnærming*, som forstår ledelse fra en mer holistisk synsvinkel. Ved *additiv tilnærming* deles ledelse inn i ”ledere” og

”followers”. Hvem som er hva avgjøres av situasjonen, og hva som er tema for fokuset. Med andre ord en situasjonsbestemt ledelse. Distribuert ledelse sett fra dette perspektivet i praksis fungerer som samarbeid og spredning av byrdene i en organisasjons komplekse hverdag. I skolen har vi etablerte lederfunksjoner utover rektors rolle, som teamledelse og klasseledelse.

For Spillane (2005) handler distribuert ledelse om hvordan ledelse skjer i praksis. Dette skjer innenfor rammen av ledere, followers og situasjon. Fokuset endres dermed fra formelle ledere til nettet av ledelsessamarbeid som et resultat av relasjoner mellom ledere, followers og situasjon. Det er dette som gir ledelse form og retning. Når endring skjer i en organisasjon er ikke dette bare på grunn av lederens innsats, men at mange har bidratt. Ledelse verken begynner eller slutter på rektors kontor, hevder Spillane (2005). Å lede en skole krever flere ledere innad i organisasjonen. Det vil si at ledelsespraksisen er et resultat av interaksjonen mellom de forskjellige aktørene i skolen. Gjennom et distribuert ledelsesperspektiv søker man kompetanse innad i organisasjonen, og fjerner seg noe fra den forståelsen om at kun formelle ledere kan utøve ledelse.

I tillegg til å ha et formelt mandat som leder er det viktig å ha oppslutning og tiltro fra dem man skal lede for å lykkes i utøvelse av ledelse (Strand 2001). I det menes at det er viktig som leder å være tydelig og synlig for sine ansatte. I St.meld. nr.30 (2004) står det skrevet viktigheten av at skoleledelsen skal være en tydelig ledelse, og ikke en føyelig ledelse. Føyelig ledelse kan være feilslått forsøk på distribuert ledelse i praksis. I et distribuert perspektiv kan føyelig ledelse være et resultat av en ledelsesstrategi som er feilslått bl.a. når det gjelder arbeidsfordeling (Valle, 2006).

I en organisasjon der praksis skapes i relasjoner mellom aktører, omgivelser og redskaper, forstås som et distribuert perspektiv. I følge Ottesen (2011) er språket et viktig redskap for ledelse. Ledere tar del i mange samtaler med mange ulike aktører og med ulike hensikter, og det er gjennom språket relasjoner skapes.

Ekman (2004) hevder at hvis ledere skal påvirke det som skjer i organisasjonen, må de ta del i småpraten blant sine ansatte. Dette gjelder den uforpliktende praten om alt og ingenting, den praten som skjer når noe har hendt og småpraten når ansatte forventer informasjon og ingenting skjer. Å ha en god dialog med sine ansatte er viktig både i

uformelle og formelle settinger. Det er ikke bare ledernes retoriske evner og argumentasjonskraft som er av betydning, men også hvordan ledere og ansatte sammen bruker språket til å skape mening og gir retning til skolens arbeid (Ottesen, 2011).

Vi har nå beskrevet transformasjonsledelse, distribuert ledelse og instructional leadership, som vi velger å benevne som FUL-ledelse videre i oppgaven. Vi vil videre se nærmere på lærernes læring i lys av teorier om aksjonslæring.

2.3 Lærernes læring

I følge Tom Tiller (2006) er det viktig å dele erfaringer med andre, og gjøre dem til gjenstand for refleksjon og systematisering. Erfaringsdeling vil innebære at vi oftere kan si ”jeg vet”. Tiller (2006) definerer aksjonslæring på følgende måte:

Aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å gjøre noe med egen praksis. Strategien må ta utgangspunkt i et erkjent behov for endring og en motivasjon for å bruke tid og krefter i endringsprosessen.

Dagens skole inneholder mange elementer av aksjonslæring. Lærerne utveksler erfaringer fra undervisning og prosjekter de har gjennomført. Dette er gjerne uformelle samtaler med andre kolleger. I motsetning til aksjonsforskning har aksjonslæring ikke noe krav fra forskning til teorimoment, datainnsamlingsprosedyrer, databehandling og rapportering. De har derimot de samme interesser i utprøving av ny praksis og kunnskapsbygging (Grøterud & Nilsen, 2008).

I aksjonslæring fokuseres det på systematisk arbeid med handling, observasjon og refleksjon. Refleksjon knyttet til aksjonserfaringene er et vesentlig element i læringsprosessen (Grøterud & Nilsen, 2008). I en slik prosess er det viktig å stille spørsmål til gjeldende praksis, der målet er å undersøke muligheter og alternative løsninger i refleksjonsarbeidet (Frønes, 1997).

Tom Tiller (2006) illustrerer læringsprosessen gjennom denne læringstrappen:

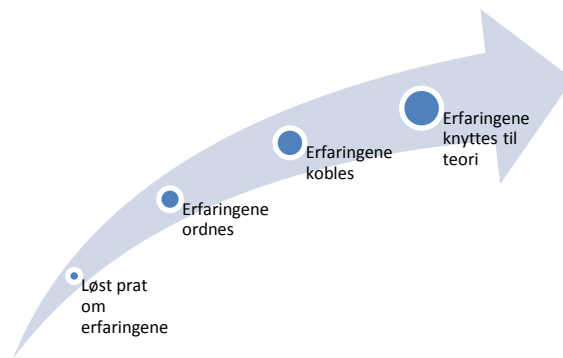


Fig.3: Læringstrappen (Tiller, 2006)

I praksis vil trinnene overlappe hverandre. Praten på pauserommet, i gangen, mellom kollegaer, er en viktig forutsetning på erfaringslæring. Poenget er at prosessen ikke må stoppe opp med det, men må fortsette på de andre trinnene for at erfaringene skal bidra til læring.

Aksjonslæring handler om å lære av sine erfaringer og reflektere med andre deltakere for å forbedre egen arbeidssituasjon, der refleksjon og handling er nært knyttet sammen (Zuber-Skerritt, 1992). Det vil være nødvendig med en strukturert refleksjonsprosess for å systematisere erfaringene som danner grunnlaget for videre arbeid.

En lærende skole har som forutsetning at lærere lærer av sine erfaringer. Skoleutvikling baserer seg på at lærere fornyer både undervisningsopplegg og pedagogisk praksis. Et viktig premiss for at læring skal skje er en pedagogisk ledelse som forstår hvordan læring kan stimuleres og støttes (Grøterud & Nilsen, 2008). Denne forventningen om selvfornyelse vil i stor grad være avhengig av at organisasjonen har rutiner for evaluering og refleksjon.

Vi har nå skissert teori om aksjonslæring, og vil videre se nærmere på endringsarbeid og faser i endringsarbeidet.

2.4 Endringsarbeid

Det foregår til en hver tid utviklingsarbeid i alle skoler med fokus på pedagogiske temaer. I en undersøkelse oppgir skolene at de har mellom 1 og 7 prosjekter gående, med et gjennomsnitt på 3,46 (Grøterud & Nilsen, 2008). De fleste av utviklingsarbeidene i

undersøkelsen omfatter flertallet av lærerne ved skolen. Fullan (2001) hevder at 25 % av resultatene i utviklingsarbeid kan spores tilbake til selve programmet eller modellen skolen bruker, og 75 % av resultatene relateres til selve arbeidet som blir gjort på den enkelte skole eller klasserom.

Fullan (2001) skriver om ledelse i en endringskultur, og bruker følgende modell for å illustrere det han kaller et rammeverk for ledelse:

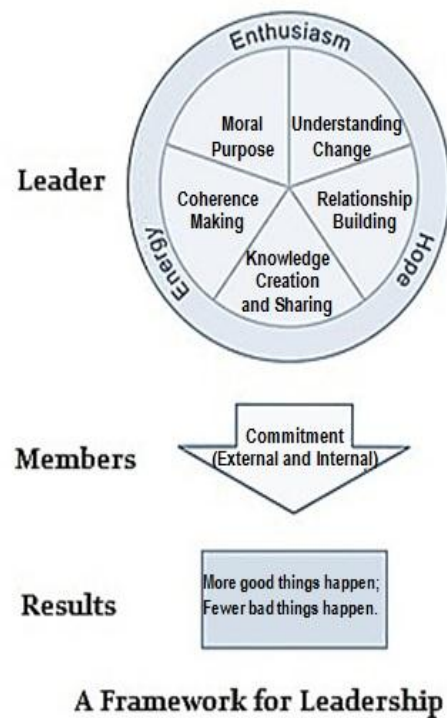


Fig.4: A Framework for Leadership (Fullan, 2001)

Figuren inneholder fem komponenter innenfor ledelse som representerer effekter for å skape positiv endring. Disse effektene er selvstendige, men virker likevel gjensidig forsterkende på hverandre i endringsprosessen.

Moral purpose beskriver Fullan (2001) som handling med en intensjon om å utgjøre en positiv forskjell hos ansatte, brukere og i samfunnet for øvrig. Dette gjengir en verdi det er lett å kjenne seg igjen i. Denne typen handlinger omfatter både de virkemidler man tar i bruk underveis og sluttresultatet. I skolen kan et sluttresultat være et ønske om å utgjøre en positiv forskjell hos elevene. For å komme dit er det avgjørende at man også behandler lærerne på en god og rettferdig måte. Fullan (ibid.) understreker at moderne ledere ikke forventes å være helgenskikkelser som utelukkende handler etter altruistiske motiver. De

fleste drives frem av blandede motiver i endringsarbeidet, og det er helt i orden. De bør likevel ha en bevissthet om at de gjennom sin lederrolle påvirker graden av etisk forankrede handlinger i egen organisasjon.

Understanding change omhandler kompleksiteten i endringsprosessen. Seks retningslinjer bidrar til å gi ledere nyskapende og konkrete tenkemåter i prosessen.

- målet er ikke å være mest mulig innovativ.

- det er ikke nok å ha de beste ideene.

- godta innføringsvansker.

- forstå motstand.

- kulturendring.

- tenk kompleksitet, ikke sjekkliste.

Relationship building består i å utvikle relasjoner mellom ulike ledd i organisasjonen, også de som representerer motstand. Fullan hevder at gode ledere i en endringskultur ser på motstand og uttrykte reservasjoner som en mulig fordel som kan skape nye ideer og gjennombrudd i endringsprosessen. Dette krever en kultur som er åpen, ærlig og omsorgsfull.

Knowledge creation and sharing dreier seg om hvordan vi skal forstå kunnskap som en del av organisasjonens produktivitet. For å kunne gjøre det må kunnskap settes i sammenheng med mekanismer og handlinger som gir kunnskapsdeling kulturell verdi i organisasjonen. Først og fremst handler dette om at man skiller mellom informasjon og kunnskap, der kunnskap sees på som et sosialt fenomen.

Ledere i en endringskultur prioriterer både å etablere og styrke kunnskapsdeling i organisasjonen. God kunnskapsdeling er kreative prosesser som krever faste rutiner men ikke for stram struktur. Kunnskapsdeling må bli en del av organisasjonens kultur, og de lokale nettverkene er de aller viktigste. I organisasjonens egen kontekst blir kunnskap spesifikk og nyttig.

Coherence making er siste ledd i rammeverket for ledelse som handler om det å se sammenhenger i endringsprosessen. Endringsprosessen følger ikke en fast oppskrift, og kan derfor synes kaotisk. Fullan legger vekt på at de ulike delene i rammeverket virker sammen, og peker på tre «skjulte» kjennetegn på det å skape sammenheng i prosessen.

Det første handler om en linær ansvarlighet i organisasjonen, der det i motsetning til en hierarkisk organisasjon vil være vanskeligere å slippe unna med overfladiske bidrag inn mot fellesskapet. Det ligger både press og støtte i et jevnbyrdig samarbeid i en organisasjon.

Det andre kjennetegnet handler om en nødvendig sortering innenfor både det å skape kunnskap og å dele kunnskap. Hva skal beholdes og hva skal forkastes? Kriteriene for å beholde en ide er å spørre – *vil den fungere*, og – *passer den inn i vår overordnede målsetting?*

Det tredje kjennetegnet er en samlet forpliktelse til de ideer og metoder som velges. Dette innebærer at mennesker i organisasjonen stimulerer, inspirerer og motiverer hverandre til å bidra og implementere de beste ideene.

2.4.1 Utviklingsarbeid i ulike faser

Utviklingsarbeid kan ses som en prosess med tre hovedfaser; initiering, implementering og institusjonalisering.

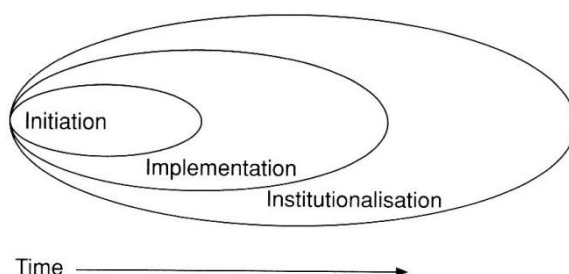


Fig.5: Tre overlappende faser i endringsprosessen (Miles et al.,1986)

Disse tre fasene kan ikke isoleres fra hverandre. De går i hverandre og må ses som sirkulære, men de indikerer likevel en retning fra initiering via implementering til institusjonalisering (Fullan 2001). Miles (1986) forklarer hva som kjennetegner de tre fasene, og hvilke nøkkelfaktorer som bør være tilstede for å lykkes i endringsarbeidet.

Initieringsfasen omhandler det å forplikte seg til endringsprosessen. Det er to nøkkelelementer i denne fasen; å foreta en beslutning om å starte et endringsarbeid, og

foreta en vurdering av skolens status og behov opp mot endringen. Følgende faktorer er viktige for en vellykket initiering:

- endringen må ha lokal forankring og profilere lokale behov.
- en tydelig og godt planlagt tilnærmingstype til endring.
- en engasjert leder som både støtter og forstår den aktuelle endringen.
- tydelig og aktiv igangsetting av endringsprosessen. Top-down kan her fungere i noen sammenhenger.
- høy kvalitet på endringsarbeidet.

I implementeringsfasen foregår utprøving av nye ideer og igangsetting av handlingsplaner. Forpliktelsene til endringsprosessen utvikles og vedlikeholdes. I denne fasen er det nødvendig å sjekke progresjonen i arbeidet og være løsningsfokuset.

Disse faktorene kjennetegner god implementering:

- tydelig ansvarsfordeling av oppgavene blant de involverte.
- oppgave- og ansvarsfordeling på tvers av hierarkiet i organisasjonen. Top-down vil ikke være en funksjonell modell i denne fasen. Både individer og skolen som helhet må ansvarliggjøres.
- en blanding av press, pålagte oppgaver der det stilles spesifikke krav, og støtte i arbeidet.
- relevant og vedvarende kompetanseheving av personalet.
- oppfølging av lærere tidlig i prosessen: ansvarliggjøring, kollegialitet, behov for møter, støtte i klasserommet, reduksjon av arbeidsoppgaver, vikarbehov og andre ressurser.

Institusjonalisering er den fasen der nyvinning og endring ikke lenger blir sett på som noe nytt, men blir en del av skolens daglige måte å utføre ting på. En overgang til denne fasen betyr noen ganger at man går fra et tydelig definert prosjekt over til at det skal innlemmes i skolens drift uten fordelen av ekstra finansiell støtte eller veiledning. Institusjonaliseringen bør inneholde følgende bestanddeler for å lykkes:

- det legges vekt på å innlemme endringen i skolestrukturen, organisasjonen og i ressursene.
- eliminering av konkurrerende og motstridende praksis.
- vektlegge det å skape en tydelig og formålstjenlig sammenheng mellom dette endringsarbeidet og andre endringsforsøk, læreplanen og undervisning.
- utbredt bruk av nye tiltak og ny praksis i hele skolen.
- et nettverk eller ressurspersoner som kan følge opp med rådgiving og ferdighetstrening.

Miles (1986) hevder at mange endringsforsøk ikke kommer forbi implementeringsfasen fordi man ikke anerkjenner at alle fasene har ulike kjennetegn, og i så måte krever ulike strategier for å kunne lykkes.

Vi har her brukt Fullans (2001) modell for å beskrive endringsarbeid, og presentert tre ulike prosjektfaser og hva som kjennetegner disse. Videre ser vi nærmere på skolens kvalitetsvurderingssystem med lovverket som utgangspunkt.

2.5 Skolens kvalitetsvurderingssystem

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble først foreslått i Kvalitetsutvalgets innstilling ”Førsteklasses fra første klasse” i 2003, og vedtatt i Stortinget samme år. Det overordnede målet for det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering er å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnopplæringen med henblikk på tilpasset opplæring og økt læringsutbytte for den enkelte elev. I tillegg skal systemet bidra til større åpenhet, innsyn og dialog, gi informasjon til myndigheter lokalt og sentralt, og gi et grunnlag for lokalt vurderings- og utviklingsarbeid.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har seks deler som skal dekke ulike behov: kartleggingsmateriell, karakter- og læringsstøttende prøver, nasjonale prøver, avgangsprøve og eksamen, fag og svenneprøve, internasjonale studier og veiledningsmateriell.

Opplæringslovens § 2-3 og § 14-4 gir departementet fullmakt til å gi forskrifter om vurdering. I 2006 kom Forskrift til opplæringslova med kravet om *skolebasert vurdering*. Skolen selv skal jevnlig vurdere i hvilken grad organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen medvirker til å nå målene som er fastsatt i Kunnskapsløftet fra 2006. Endringer til forskriften til opplæringslova som gjelder elevvurdering, ble endret fra 1. august 2009. Året etter ble § 3-11 om underveisvurdering endret. For underveisvurdering er det etablert et eget nettsted i regi av Utdanningsdirektoratet, *Vurdering for læring*, som gir tilgang til en rekke ressurser og verktøy.

Kommunene utøver også selv vurderingsstyring overfor skolene både gjennom resultatoppfølging av plandokumenter og økonomiske rammer. Noen av kommunene har, lenge før de nasjonale prøvene kom, utviklet egne fagprøver og undersøkelser

om elevenes læringsmiljø, læringsstrategier og trivsel (Engeland, Langfeldt & Roald, 2010).

Møller et al. (2010) beskriver tre forhold som viser det krysspreset rektor må forholde seg til i spenningsfeltet mellom politisk fattede vedtak knyttet til kompetanseutvikling, rapportering og vurdering, og profesjonens egne prioriteringer:

- skolelederne pålegges stadig flere administrative og økonomiske oppgaver som peker i retning av vedlikehold av en stabil offentlig virksomhet
- det stilles krav om at rektor skal lede en dynamisk og utviklingsorientert skole som tilpasser seg og utvikler seg i samspill med det samfunnet den er en del av
- rektor må håndtere forventninger som ligger mer eller mindre implisitt i en skolekultur som har røtter langt tilbake i historien, og som ofte fastholder en løst koblet organisasjonsform med selvstendige og autonome lærere

Dette illustreres gjennom følgende figur:



Fig.6: Mekanismer for styring (Møller et.al, 2010: 16)

Modellen tydeliggjør i forenklet form spenninger i ansvarsdelingen mellom de impliserte partene – staten, skoleeier, skoleleder/skole, og spenninger mellom sentralisering og desentralisering av beslutningsmyndighet og forvaltningsoppgaver.

Vi kan si at mindre fremtredende nasjonal og kommunal styring overlater mer ansvar til profesjonen selv, noe som kan synes ønskelig. Møller et al. (2010) bruker innføringen av Kunnskapsløftet som eksempel, der man vektlegger å integrere grunnleggende ferdigheter i alle fag. Konklusjonen er at den nasjonale styringen her fremsetter krav til profesjonen uten at skolene helt får hjelp til å forstå begrepene som brukes, slik de er tenkt fra sentralnivåets side. Skal det oppstå en fruktbar prosess i en slik situasjon, må det settes av tid og ressurser til kompetanseheving. Det som er ment å være tillit til profesjonen om en ønsket endring i praksis, kan i stedet skape et bilde av at de profesjonelle ikke håndterer kravet, og at praksis ikke endres.

Når intensjonen om samarbeid på tvers av fag ikke uttrykkes eksplisitt, blir det lett noe vilkårlig over det, særlig fordi slikt samarbeid må følges opp med organisatoriske tiltak lokalt.

Møller et al.(2010:17)

Møller et al. (2010) påpeker to hovedgrunner til at forholdet mellom sentraliserte krav i Kunnskapsløftet og skoleutvikling ”frikoples” fra hverandre. I hennes undersøkelse peker både rektorer og lærere på at de må forholde seg til stort arbeidspress, og at både nasjonalt nivå og skoleeiere ikke kommuniserer tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer tenkes å virke sammen for å styrke kvaliteten i skolen.

2.6 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet beskrevet organisasjonsteori, og teorier om ledelsesperspektiver, lærernes læring, endringsarbeid og skolens kvalitetsvurderingssystem.

Organisasjonsteorien sier noe om viktigheten av at rektor har kompetanse om organisasjonsutvikling når det skal skje endringsprosesser på egen skole. Det er komplekse prosesser der individuell utvikling settes i sammenheng med gruppedynamikk i gjensidig avhengighet.

Videre har vi belyst tre ledelsesperspektiver som sentrale i endringsarbeidet; transformasjonsledelse, instructional leadership, heretter kalt FUL-ledelse, og distribuert ledelse. Styrken og fokuset i de forskjellige ledelsesperspektivene vil variere ut fra konteksten.

I teori om aksjonslæring har vi sett betydningen av erfaringsdeling og hvordan lærere lærer av hverandre.

Vi har presentert teori om endringsarbeid, og hva en rektor må fokusere på for å skape en positiv endring når han eller hun skal fremme pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole. Endringsprosessen i skolen er satt i sammenheng med tre prosjektfaser; initiering, implementering og institusjonalisering.

Til slutt har vi beskrevet teori innenfor skolens kvalitetsvurderingssystem. Kvalitetsvurderingssystemene i skolen påpekes av Møller (2010) å kunne føre til motstridende interesser mellom de nasjonale forventningene og profesjonens egne interesser.

Vi går nå over til å redegjøre for metodevalg, prosedyrer rundt datainnsamling og analyse relatert til forskningsprosjektet.

3.0 Metode

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Postholm, 2010). Vårt forskningsprosjekt er en tverrsnitt studie. En tverrsnittstudie er basert på ett tidspunkt, og i kvalitative anvendelser gjerne basert på samtaleintervjuer (Ringdal, 2011). Ved å intervjuer fire rektorer ønsker vi å løfte frem deres stemmer om hvordan de fremmer pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole. Vi som forskere ønsker å være åpne for hva deltagerne sier, men samtidig må vi være bevisst på at etter mange års erfaring i skolen har vi selv en oppfatning av dette temaet.

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)

Innenfor kvalitativ forskningsmetode har vi valgt en fenomenologisk tilnærming til vårt forskningsprosjekt. En slik studie beskriver meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Giorgi, 1985 & Moustakas, 1994). I følge Moustakas (1994) er hovedformålet med fenomenologisk forskning å forstå meningsfulle og konkrete relasjoner som er tilstede i en bestemt situasjon og kontekst. Det vil være viktig å fange opp forskningsdeltakernes perspektiv i en naturlig setting (Moustakas, 1994). Disse opplevelsene kan ikke observeres av forskeren siden det er snakk om

avsluttende erfaringer, og intervju blir derfor så godt som den eneste måten å samle inn data på ved fenomenologiske studier (Postholm, 2010).

Det er flere begreper som benyttes på deltakere som blir intervjuet; *respondent*, *informant* og *forskningsdeltaker*. Vi har valgt å bruke begrepet informant i vår oppgave.

En ”informant” gir, som ordet antyder, informasjon om ”noe”. Dette ”noe” tilsier at det finnes en virkelighet som informantene kjenner til og som han eller hun kan gi opplysninger om. Det betyr at det finnes en lokal ”sannhet”.

(Postholm, 2010:84)

Pedagogisk ledelse har fanget vår interesse, og da spesielt innenfor hvordan en skoleleder skal arbeide for å utvikle en lærende organisasjon. Tidlig i prosessen ble vi enige om at dette skulle være vårt fokus. Hovedessensen i dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan rektor fremmer pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole.

I dette kapitlet vil vi gå nærmere inn på vår metodiske tilnærming og analysemodeller vi har benyttet. I vår oppgave har vi valgt en kvalitativ forskningsmetode, med en fenomenologisk tilnærming. Begrunnelsen for denne metodiske tilnærmingen er at kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv, det vil si at deres stemme blir løftet frem.

Vi vil nå videre belyse vår datainnsamling ved å benytte Kvale & Brinkmann (2010) sine sju stadier i en intervjuundersøkelse.

3.1 Datainnsamling

Kvale & Brinkmann (2010) deler en intervjuundersøkelse inn i sju stadier eller faser. Disse er *tematisering*, *planlegging*, *intervjuing*, *transkribering*, *analysering*, *verifisering* og *rapportering*. I vår studie har vi tatt utgangspunkt i disse fasene, og det har vært til stor nytte i forskningsarbeidet. Vi vil nå videre redegjøre for hva disse sju stadiene innebærer, og beskrive hva vi i vår studie har tenkt, valgt og gjort i de ulike stadiene.

Det siste stadiet i intervjuundersøkelsen er *rapportering*. Rapporteringen er selve teksten i denne masteroppgaven, og vi kommer ikke til å utdype dette.

Tematisering og planlegging er de to første fasene i intervjuundersøkelsen. I forhold til tematisering trekkes tre spørreord frem, *hvorfor, hva og hvordan*. *Hvorfor*-spørsmålet stilles for å klargjøre formålet med studien. *Hva*-spørsmålet handler her om å skaffe seg nok kunnskap om det eller de fenomenene som skal undersøkes. Disse spørsmålene må avklares, før det siste spørsmålet om *hvordan* kan besvares.

Formålet med denne fenomenologiske studien er å finne ut hvordan rektor fremmer pedagogisk utviklingsarbeid i skolen. Videre ønsker vi å finne ut hva de vektlegger i de forskjellige prosjektfasene i et slikt arbeid, og hvilket ledelsesperspektiv de inntar i de forskjellige fasene. Vi har et utvalgt teoritilfang som vi mener belyser sentrale sider av tematikken og dermed gir oss ytterligere innsikt.

Vi vil videre i dette kapitlet beskrive hvordan vi innhentet de empiriske data. Først ved å presentere utvalget og prosessen med utarbeiding av intervjuguide (*planlegging*), deretter beskrive selve gjennomføringen av intervjuene (*intervjuing*) og bearbeiding av intervjuene i etterkant (*transkribering og analyse*). Vi benyttet også analysemodellen *En tradisjonell analyseprosess* (Miles & Hubermann, 1994) underveis i vårt analysearbeid.

3.1.1 Valg av informanter

Det var flere faktorer som var viktig å vurdere i prosessen før man startet opp med selve intervjuet.

En av faktorene var utvalget i forskningsprosjektet. Vi hadde bestemt oss tidlig i prosessen at vi ønsket å intervjuere rektorer. Vi valgte to rektorer i en bykommune, og to rektorer i en distriktskommune. Skolestørrelsen var varierende, fra to skoler 1.-7.trinn, en skole 1.-10.trinn og en skole 8.-10.trinn. Utvalget av rektorer var representert av begge kjønn, varierende alder og likeledes varierte det hvor mange års erfaring de hadde arbeidet som rektor.

En annen viktig faktor var å vurdere hvor mange informanter som skulle intervjues i vårt forskningsarbeid. I følge Dukes (1984) foreslår han at forskeren kan velge imellom tre til ti personer. Med dette kan forskeren klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskerdeltakernes opplevelse av

erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid (Postholm, 2010). Dette ble begrunnelsen da vi bestemte oss for å intervju fire rektorer.

Vår første forespørsel var per mail, og vi fikk rask tilbakemelding fra alle fire rektorene at de var interessert i å stille som informanter. Deretter sendte vi ut informasjonsbrev om retningslinjer, beskrivelse av prosjektet, og hva de kunne forberede seg på.

Vi har nå grunnlagt viktige faktorer i valget av vårt utvalg, og vil videre belyse prosessen i utarbeidelsen av intervjuguiden.

3.1.2 Intervjuguide og preintervju

Tidligere har vi beskrevet hensikten eller formålet med vår studie, intervjuundersøkelsens *hvorfor*. Det neste steget i prosessen er å utarbeide en intervjuguide. Å utarbeide en intervjuguide er en del av planleggingsfasen, og besvarer siste spørsmål *hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2010).

I vårt forskningsprosjekt har vi tematisert problemstillingen i tre hovedkategorier, og utarbeidet forskningsspørsmål til hver kategori. De tre hovedkategoriene med forskningsspørsmål ble satt i en intervjuguide. Underveis i prosessen med utarbeidelsen av intervjuguiden diskuterte vi mye om hvordan oppsettet skulle være. Vi ønsket en samtale med rektorene, der vi hadde fokus på mellommenneskelig kontakt, evne til å uttrykke empati, kunne ta spontane avgjørelser og stille oppfølgingsspørsmål underveis (Fog, 2004).

Vi valgte en intervjuform som Postholm (2010) refererer til som et halvplanlagt, formelt intervju. Vi hadde noen spørsmål klare, men vi ønsket også å være åpne for at informantene fikk utdype ting, eller reflektere rundt emner som kom opp. Dette kunne lede til at ny informasjon dukket opp. Dette ble en kreativ og interessant prosess for oss som forskere.

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).

I etterkant av preintervjuet så vi behov for å bearbeide intervjuguiden på nytt. Vi erfarte underveis i preintervjuet at intervjuguiden var for stram, og at det var vanskelig å frigjøre seg fra den. Dette samsvarer med Fog (2004), som sier at for stram intervjuform kan hemme informanten på en måte som gjør at forskeren går glipp av viktig tilleggsinformasjon. Etter denne prosessen gjennomførte vi de planlagte intervjuene.

Vi har nå skissert prosessen med utarbeidelsen av intervjuguiden, og vi vil videre beskrive gjennomføringen av intervjuene.

3.1.3 Gjennomføring av intervju

Selve gjennomføringen av intervjuene er stadiet som Kvale & Brinkmann (2010) beskriver som *intervjuing*.

I forkant av intervjuene sendte vi ut informasjonsbrev, der vi blant annet opplyste om at vi var to intervjuere. Det at vi var to måtte oppleves positivt for informantene, og vi forsikret oss om dette en ekstra gang før vi startet selve intervjuet. Vi var begge bevisste på å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, for på denne måten å kunne gå i dybden på ulike temaer.

Under selve intervjuene benyttet vi opptaker. Vi var nøye med å prøve ut opptakeren i forkant, slik at det ikke skulle oppsto noen vansker under selve intervjuene. Vi brukte også opptaker under preintervjuet. Intervjuene ble gjennomført på kontorene til de forskjellige rektorene, og hadde en varighet på en time.

Rubin & Rubin (1995) har utviklet ulike fremgangsmåter som forskeren kan anvende for å få informanten til å reflektere over og eksemplifisere sine utsagn, dette kalles for *prober*. Forskeren kan gi et lite nikk som en respons eller si ”ja” eller ”hm” eller gjenta enkelte ord og så en liten pause som signaliserer forventning om en forklaring. Underveis i intervjuene benyttet vi slike *prober*. Dette var nyttig for å vise vårt engasjement og interesse ovenfor informantene på deres utspill og utsagn på spørsmål fra vår intervjuguide.

Vi har nå gitt en beskrivelse av gjennomføringen av intervjuene. Det neste steget vil være å belyse hvordan vi bearbeidet intervjuene gjennom transkribering.

3.1.4 Transkribering

Transkripsjon er den fjerde fasen i de sju fasene i intervjuundersøkelsen til Kvale & Brinkmann (2010). I følge dem finnes det ingen korrekte standardsvar for transkripsjon av forskningsintervjuer, men man må innledningsvis foreta en del valg.

Transkripsjonsprosessen innebærer at man kan kode og kategorisere spørsmålene på måter som gjør at kjernen i datamaterialet trer tydeligere frem. Transkripsjon er ut fra et språklig perspektiv en oversettelse fra et talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger.

Etter at vi hadde gjennomført de to første intervjuene, startet vi opp med å lytte igjennom det første intervjuet. Vi startet direkte med å foreta en meningsfortetting. Vi konkluderte med etter dette arbeidet at det var nødvendig å transkribere alle intervjuene. Begrunnelsen for dette var at det ville være en kvalitetssikring for vår leting etter funn at alt det informanten sa ble skrevet ned, for deretter å fortsette analyseprosessen med koding og kategorisering.

Etter transkriberingen av intervjuene, bearbeidet vi tekstene inn i tilhørende temaer og spørsmål i intervjuguiden. Det var disse eksemplarene vi sendte til informantene til gjennomlesing. Vi valgte å gjøre det på denne måten, fordi det kan være problematisk at informanten leser det transkriberte materialet. Det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som noe usammenhengende og forvirret tale. Derfor kan det være mest hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte. Vi valgte og ikke transkribere *probene*.

Et intervju er et direkte sosialt samspill der stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen, men den som leser kun utskriften mister denne konteksten (Kvale & Brinkmann, 2010). Siden vi var to som transkriberte intervjuene, ble vi enige om en del ting på forhånd. Dette innebar å diskutere skriveprosedyrene for i etterkant å ha bedre muligheter for å foreta språklige sammenligninger. Vi sendte et meningsfortettet sammendrag av de enkelte intervjuene til informantene.

Vi har nå belyst hvordan vi transkriberte våre intervju. Videre vil vi gå nærmere inn på hvordan vi har bearbeidet vårt datamateriell gjennom koding og kategorisering.

3.2 Analyse av intervjuene

Den femte fasen i intervjuundersøkelsen til Kvale & Brinkmann (2010) er *analysering*. Analyse av innsamlede data i denne typen studie betegner Moustakas (1994) som fenomenologisk reduksjon. Man tar stoffet gjennom flere prosesser der man først samler materiale som kan gi svar på forskningsspørsmålene. Deretter fjernes irrelevante uttalelser, gjentakelser og overlappinger. Det som står igjen samles under ulike tema, og organiseres til en sammenhengende tekst eller beskrivelse av fenomenet.

Vi vil nå beskrive vår analyseprosess. Analyser som innebærer koding og kategorisering kalles gjerne for deskriptiv analyse (Postholm, 2010).

3.2.1 Analysemetode

En tradisjonell analyseprosess kan illustreres på denne måten:

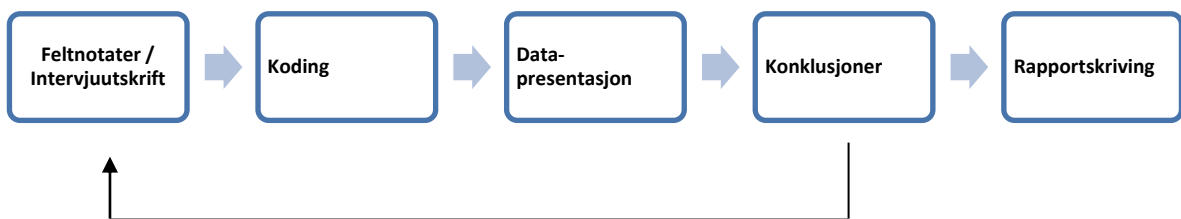


Fig.7: En tradisjonell analyseprosess (Miles & Hubermann, 1994)

Hovedlinjen går fra gjennomgang av feltnotater og intervjuer, gjennom koding av materialet, til presentasjon av data og til konklusjon (Ringdal, 2011). Pilen som går tilbake viser prosessen med prøving og feiling. Det er helt nødvendig å gå tilbake til datamaterialet i flere runder, og vurdere om man har fått med all relevant informasjon eller om man må foreta koding og kategorisering på nytt.

Denne modellen (fig.7) gir et godt bilde på hvordan vår analyseprosess har vært. Etter vårt arbeid med transkribering og meningsfortetting, startet arbeidet med koding og kategorisering. Aller først gjennomførte vi en *åpen koding*, der vi satt navn på og kategoriserte fenomener gjennom nøye bearbeiding av datamaterialet (Postholm, 2010). Deretter begynte vi arbeidet med å trekke sammenhenger mellom de ulike fenomen, en *aksial kodingsprosess*.

Videre i analysearbeidet gjennomførte vi en *selektiv koding*. I denne prosessen ønsket vi å finne kjernekategoriene og systematisk relatere dem til de andre kategoriene. Med de funnene vi gjorde i dette analysearbeidet, fortsatte vi med å systematisere funnene med forankring i Fullan (2001) sine prosjektfaser. I tillegg til strukturen med prosjektfaser benyttet vi temaene og hovedoverskriftene i intervjuguiden for å systematisere våre funn.

Når det gjelder kvalitetsbegrepet ser vi i etterkant at vi valgte en noe snever innfallsvinkel ved å bruke resultatoppfølging av kartleggingsprøver og nasjonale prøver som utgangspunkt. Vi la merke til i intervjusituasjonen at det var krevende for rektorene å følge temaskiftet da vi gikk over til å spørre om kvalitet og systemrettet arbeid.

Vi har all mulig tillit til at våre informanter tenker kvalitet i de utviklingsarbeid de til en hver tid leder ved egen skole. Som forskere burde vi ha åpnet opp for å bruke begrepet kvalitet i direkte relasjon til det utviklingsarbeidet informantene hadde beskrevet. Det ville ha gitt større mulighet til å forstå den enkelte rektors innhold i begrepet kvalitet, og hvordan dette kom til uttrykk på andre områder i skolen.

Dataanalyse er en prosess der vi som forskere skal finne mening ut i fra vårt datamateriale. Gjennom disse analyseprosessene som vi har gjennomført har vi kommet frem til flere funn. Disse funnene vil bli presentert i kapitlet om *presentasjon av data og analyse*.

Vi vil nå belyse nødvendigheten av verifisering, reliabilitet og validitet i et forskningsprosjekt.

3.3 Verifisering

Å sikre kvaliteten i en kvalitativ studie omhandler blant annet forskerrollen, hvordan forskningen er ”produsert”, etiske retningslinjer, pålitelighet og nytteverdien av studien.

Kvalitativ forskning er verdiladet, og subjektiviteten i vår forskerrolle må synliggjøres (Moustakas, 1994). Dette skjer gjennom å forklare vår egen faglige bakgrunn og se valg av tema i lys av denne. De teoretiske perspektivene må gjøres kjent, slik at man som leser får en forståelsesramme for våre betraktninger og funn i vårt forskningsprosjekt.

Selve forskningsprosessen kan kvalitetssikres gjennom ulike prosedyrer som vil gjøre studien så grundig og troverdig som mulig. Kvalitet må være i sentrum både i forkant og i

løpet av forskningsprosessen. Vi har som forskere vært nøye gjennom hele forskningsprosessen og fulgt prosedyrer som Postholm (2010) poengterer er viktige:

-Member checking, som innebærer at forskningsdeltakerne får si om de kjenner seg igjen i de beskrivelser og tolkninger forskeren har gjort.

-Avkreftende / bekreftende uforutsette tilfeller, som betyr at forskeren endrer sine antakelser under hele forskningsforløpet.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet, og om gjentatte målinger med samme instrument gir samme resultat (Ringdal, 2011). Dette blir nærmest en selvmotsigelse i kvalitativ forskning, som i vårt tilfelle handler om å hente inn informasjon gjennom individuelle intervjuer. Vårt datamateriale vil bestå av intervjuobjektets *opplevelse* av et fenomen. Utsagnene vil være verdiladet, og det blir derfor viktig å få en god forståelse av hva informantene legger i ulike begreper, og ha en sterk bevissthet rundt dette i analysen og tolkningen av datamaterialet.

I møte med informantene har det vært viktig å skape et tillitsforhold til informantene. Vår opplevelse som forskere var at vi fikk ærlige beskrivelser og svar fra rektorene vi intervjuet. Svarene vi fikk av informantene bar preg av åpenhet. Tilbakemeldingen vi har fått fra informantene stemmer overens med vår opplevelse om at intervjuene bar preg av god stemning fra begynnelse til slutt.

Vi har nå sett nærmere på reliabiliteten i vår studie, og vil videre belyse validitet.

3.3.2 Validitet

I møte med informantene kan ikke vi som forskere legge bort vår forforståelse, men være bevisst egen subjektivitet i forhold til forskningsfeltet, både ovenfor oss selv og forskningsdeltakerne (Postholm, 2010).

Validitet handler om hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle eller undersøke, der begrepet troverdighet også kan brukes (Postholm, 2010). Dette må i stor grad knyttes opp mot forskerens åpenhet om hele forskningsprosessen. Selv om *nærhet* er

viktig, må vi som forskere samtidig ha en *distanse* for å kunne vurdere informantens situasjon utenfra (Postholm, 2010).

Vi som forskere har vært bevisst vår erfaringsbakgrunn som lærere og skoleledere, og dette har kommet frem i vårt forskningsprosjekt. Det har vært en positiv effekt at vi som intervjuere har hatt et felles språk som informantene, en felles faglig bakgrunn. Vi har kunnet tilføre intervjuet faglig kvalitet gjennom relevante spørsmål.

Vi har nå sett nærmere på validitet, og vil videre se på betydningen av generaliserbarheten forskningsprosjektet.

3.3.3 Generaliserbarhet

Vårt hovedfokus i dette forskningsprosjektet er hvordan rektorer fremmer pedagogisk utviklingsprosjekt ved egen skole. Vi har intervjuet fire rektorer, og gjennom disse fire intervjuene analysert oss igjennom datamaterialet ved å benytte koding og kategorisering og kommet frem til flere funn. En vanlig innvending ved å bruke intervju som forskningsmetode er at det er for få informanter til at funnene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2010). Det første svaret til en slik innvending vil være, *hvorfor generalisere?*

Konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, kan innebære en antakelse om at vitenskaplig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet

(Kvale & Brinkmann, 2010: 265)

I vårt prosjekt har vi et utvalg med spredning. Dette gjelder både i kjønn, størrelse på skoler og antall år rektorene har arbeidet som leder. Det at vi finner likheter innenfor denne heterogene gruppen styrker overføringsverdien av de funn vi har gjort.

3.3.4 Etiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer som man anser som svært viktig å avklare i forbindelse med et forskningsprosjekt. De etiske retningslinjene (NESH, 2005) består av 47 punkter fordelt på seks hovedområder som omhandler blant annet hensyn til personer og grupper,

oppdragsforskning og forskningsformidling. Brudd på de etiske retningslinjene kan påføre forskningsdeltakerne store ubehageligheter, og forringe eller ødelegge forskningsresultatene.

Vi utformet et formelt brev med informasjon om vårt prosjekt som vi sendte til Norsk samfunnsviteskaplige datatjeneste (NSD). Det var en søknad om godkjenning og tillatelse ved å starte opp vårt forskningsprosjekt. Ryddighet og åpenhet i denne delen av prosessen styrket vår troverdighet og seriøsitet som forskere.

Vi benyttet lydopptaker under intervjuene. Disse lydopptakene vil bli slettet etter at vi har levert vår masteroppgave.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi skissert vår metodiske tilnærming og analysemodeller vi har benyttet i vårt forskningsprosjekt. Designet på prosjektet er en tverrsnittstudie, der vi benytter en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming. Vi har brukt Kvale & Brinkmann (2010) for å beskrive de forskjellige stadiene i intervjuundersøkelsen.

Vi har skissert hvordan vi samlet inn data til vår forskning, likeledes vårt valg informanter. Deretter prosessen med å utarbeide intervjuguiden og gjennomføringen av selve intervjuene. Etter dette har vi beskrevet hvordan vi bearbeidet lydopptakene gjennom transkribering, koding og kategorisering. Til slutt i kapitlet har vi beskrevet betydningen av verifisering i et forskningsprosjekt.

4.0 Presentasjon av data og analyse

Vi vil i dette kapitlet legge frem informasjon og funn fra det samlede datamaterialet basert på intervju med fire rektorer. Innledningsvis gir vi en kort beskrivelse av hver skole, sammen med grunnleggende informasjon om utviklingsarbeidene vi ba rektorene fortelle om.

Vi bruker de tre hovedtemaene i intervjuguiden i presentasjon av data. I eksplorerende forskningsdesign vil ting nødvendigvis endre seg noe underveis. Temaene *organisasjonsutvikling* og *lærernes læring* har vært stabile gjennom hele

forskningsprosessen. Disse to temaene har vi forankret i Fullans (2001) prosjektfaser for å søke en bredere forståelse av de ulike strategier og grep rektorene beskriver innenfor hvert tema. Vi bruker de ulike fasene for å presentere data innenfor organisasjonsutvikling og lærernes læring.

Data fra *kvalitet og systemrettet arbeid* behandler vi uten prosjektfasene som ramme. Temaet var det siste i intervjuguiden, og vi opplevde det som en naturlig del av intervjuene med de rektorene som hadde beskrevet utviklingsarbeid innenfor lokale læreplaner og Vurdering for læring (VFL). Disse rektorene knyttet raskt nasjonale prøver opp mot innholdet i de lokale læreplanene, og hvilke fokusområder som videre skulle vektlegges i arbeidet med å forbedre resultatene. I de to siste intervjuene, der utviklingsarbeidene i stor grad handlet om læringsmiljø, erfarte vi at spørsmålene om kvalitet og systemrettet arbeid ble et brudd i rektorenes tankerekke innenfor personalrelaterte emner i endringsarbeidet. Det tok litt tid å komme inn i nytt tema, og de nye spørsmålene virket kan hende kontekstløse i øyeblikket.

Presentasjonen av data vil være en blanding av transkribert meningsfortetning og direkte sitater av intervjuene. Sammenfatningen av empiri fremstår derfor slik:



Fig.8: Presentasjon av data (egen modell)

De situasjonsbeskrivelsene og strategiene eller grepene som er knyttet sammen av oss, er en reorganisering av informantenes fortellinger innenfor ett tema. Ett eksempel på dette kan være informantens beskrivelse av når og hvordan de møter motstand i endringsarbeidet.

4.1 Beskrivelser av skoler og utviklingsarbeid

Skolebeskrivelsene omfatter skoleslag, størrelse vist gjennom elevtall og antall ansatte og beskrivelse av organisasjon og ledergruppe. Informantene representerer ulike skoleslag, og dette blir synliggjort nærmere i det videre analysearbeidet.

Utviklingsarbeiden er presentert med tema, bakgrunn og en redegjørelse for innholdet basert på rektorenes egne beskrivelser.

4.1.1 Presentasjon av den enkelte skole og utviklingsarbeid

Skole 1: 1-10 skole med 350 elever og 68 ansatte. I *lederteamet* er det sammen med rektor to inspektører og en rådgiver. Skolen har fem trinnledere; en for småtrinn, en for mellomtrinn og en for hver årsklasse på ungdomstrinnet. Skoleledelsen og trinnledere møtes til *utvidet lederteam* hver tredje uke.

Rektor valgte å fortelle om et pågående utviklingsarbeid som omhandlet lokale læreplaner og vurdering for læring (VFL). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* skriver følgende om arbeidet med lokale læreplaner:

En lokal tilpasning av læreplanene gir muligheter for å ta hensyn til situasjonen ved skolen og gjennom det gi bedre tilpasset opplæring. Lokalt arbeid med lærerplanen kan også bidra til didaktisk arbeid og klarere forståelse av målene for opplæringen.

VFL har bakgrunn i den nye vurderingsforskriften (2009), og er en satsing i regi av Udir der skoleeiere, skoler og lærebedrifter videreutvikler egen vurderingspraksis.

I arbeidet med lokale læreplaner samarbeidet alle skolene i kommunen, samt nabokommunen, gjennom etablerte grupper for hvert fag. Det har vært avholdt en interkommunal kursrekke for lærere og skoleledere om oppbygging av lokale læreplaner og vurderingsarbeid på fem dager over en periode på to år. I tillegg har lokalt arbeid mellom samlingene vært fulgt opp av et forlagsbasert firma som har spesialisert seg på kurs og kompetanseheving i grunnskolen.

Rektor på skole 1 har vært medlem i en nedfelt styringsgruppe mellom kommunene. Det har i denne styringsgruppen vært et ønske om å bevisstgjøre lærerne i forhold til kompetansemålene, og hva som er påkrevd i fagene i større grad enn det som står i

lærebøkene. Styringsgruppen har i et dokument fastsatt datoer, forventninger til arbeidet og utarbeidet en felles mal for de lokale læreplanene.

Rektor ble ansatt på denne skolen etter at dette arbeidet var satt i gang. Hun gikk derfor inn i et påbegynt utviklingsarbeid, og er åpen på at starten var preget av noe frustrasjon fra hennes side over at skolen ikke var kommet så langt som hun hadde forventet.

Men nå er vi der. Det viser bare hvor viktig det er at du er tett på arbeidet og har oversikt over hvordan lærerne jobber, hva du forventer av teamlederen og av teamet av praksisendring.

Rektor mener lærerne støtter seg for lett til læreboka og dens progresjon, og at lokale læreplaner har vært et savn. Rektor har et ønske om å utvikle dynamiske læreplaner som videreutvikles i takt med de prosjekt elevene til enhver tid jobber med.

Skole 2: 1-7 skole med 75 elever og 11 ansatte. I tillegg til å være rektor på denne skolen er hun også enhetsleder for en barnehage i nærheten til skolen, og et oppvekstsenter et annet sted i kommunen.

Jeg har tre kontor, og uansett hvilket ett av dem jeg er på, så er jeg fraværende. Det er alltid noen som sier: -ja, du var ikke der du, så..

Rektor har en assisterende leder på skolen som også er teamleder for 1.-4.trinn, og en lærer som er teamleder for 5.-7.trinn. De utgjør lederteam som har møter hver 2.uke. I sine møter diskuterer de planlegging av aktiviteter, timeplan og tema på pedagogiske møter. Skolen har ikke merkantilt personale, og rektor sier dette gir henne ekstra utfordringer i form av at folk stikker innom med små oppgaver de egentlig kunne gjort selv. –*Det er lett å bli vaktmester, sier rektor.*

Utviklingsarbeidet omhandler i likhet med skole 1 arbeidet med lokale læreplaner og VFL. Skole 2 har deltatt på lik linje med skole 1 på ekstern kursing og oppfølging. På et lederkurs om den nye vurderingsforskriften høsten 2009 beskriver rektor en økning i det hun kaller «snakkiser» om læring, der ordet læring ble diskutert både i forhold til skoleplaner preget av «gjøring» og ikke læring, og skolens frustrasjon over foreldre som ikke skjønnte at barna var på skolen for å lære.

Hvordan skal de (foreldrene) vite det hvis vi aldri forteller dem det? Hvordan skal ungene forstå at vi skal lære noe hvis vi aldri bruker ordet læring?

Dette ville rektor ta med seg tilbake til personalgruppen for å starte opp arbeidet med de lokale læreplanene og implementeringen av den nye vurderingsforskriften.

Rektor mener at på grunn av at de er en liten skole har de mange fordeler. Hun som leder kan være tett på alle sammen, og tett på prosessene. Hun klarer å se hvem som strever med å stå i utviklingsarbeidet. Samtidig påpeker hun at er det en utfordring at det er så få å fordele rollene på. Hun har ikke flere team som jobber med utviklingsarbeidet parallelt, de er så få at de knapt kan dele personalgruppen i to. Alle blir i stor grad delaktige i alt.

Skole 3: 1-7 skole med 380 elever og ca. 70 ansatte. Skolen har to fagledere; en for 1.-3. trinn og en for 4.-7.trinn. Ledelsen og administrasjonen har møte en gang i uken der det både handler om langtidsplanlegging og daglig drift. I tillegg har rektor møter med faglederne om de ansvarsområder disse har. Rektor vektlegger at lederteamet utfyller hverandre godt, og at diskusjonene oppleves nyttige. *–Ut av dette blir det dynamikk, sier rektor.*

Skolen er involvert i et stort prosjekt som omhandler læringsmiljø, og målet er å etablere en forståelse av hva et godt læringsmiljø er. Dette skal gjøres gjennom å øke handlingskompetansen til personalet, og igangsette tiltak som bedrer læringsmiljøet. Prosjektet baserer seg på å knytte ny kunnskap til erfaringene som lærerne har, slik at det blir nye handlinger. De handlingene som de gjør på denne skolen, er ikke sikkert blir det samme på en annen skole.

Det er viktig å spørre brukerne i et slikt arbeid. Da kan vi spørre både elever og foreldre om: -hva er en god start for dere? Hva er viktig for dere?

Prosjektet er tilført økonomisk støtte fra Udir og har eksterne veiledere inne. Skolen har nettopp avsluttet skoleprogrammet *Respekt*, og har videreført en etablert prosjektgruppe fra *Respekt* over i det nye prosjektet. Rektor sier at denne gruppen begynner å bli så dyktig at hun ønsker å bruke dem til veiledning og observasjon, som et slags internt veilederkorps. Hun sier at organisasjonen er ganske stor, og hun ser at hennes kapasitet ikke strekker til i den nødvendige oppfølgingen.

Rektor viser til en modell som har vært viktige for de ansatte i arbeidet med prosjektet.

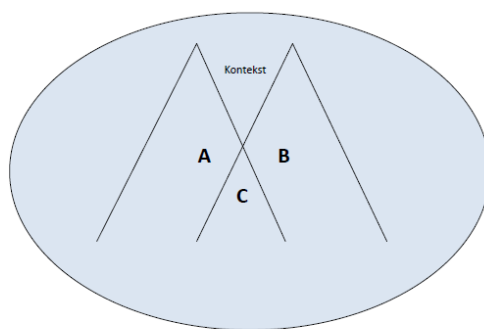


Fig.9: Modell konsistent praksis

Rektor forklarer slik:

Kommunikasjonene skaper utfordringer, og det er ofte vanskelig å ha samme fortolkning av det som blir sagt. I modellen viser C hvordan de tolker ting felles. Skal man få til en skole som er autoritativ må man arbeide mot en felles skolekultur, og da er det viktig at C er stor.

Rektor ser utviklingsarbeidet som en naturlig forlengelse av Respektprogrammet, og at dette prosjektet går enda mer i dybden på enkelte tema. De har fått skolering innenfor områder som læreren som rollemodell, klasseledelse og relasjoner. Når de begynner å koble disse sammen, ser de hvordan en lærer også er en god rollemodell i forhold til relasjonsbygging elever i mellom.

Skole 4: ungdomsskole med 360 elever og ca. 50 ansatte. Skoleledelsen består av rektor og to fagledere, som i tillegg er trinnledere for hvert sitt trinn. For det tredje trinnet er det en lærer som er trinnleder, men har langt færre oppgaver. Denne læreren er ikke definert inn i skolens lederteam

Rektor er nytilsatt ved skolen, og har ikke på intervju tidspunktet satt i gang et større utviklingsarbeid ved skolen.

Jeg har noen satsingsprosjekt som jeg vil sette fokus på når det er rett tidspunkt for det. Men ikke akkurat nå. Det blir etter hvert, men det er lurt å skynde seg langsomt når man er ny, tenker jeg.

Rektor beskriver videre hvordan han har startet jobben med å løfte frem et tidligere utviklingsprosjekt ved skolen. Prosjektet var toårig, og ble avsluttet for fire år siden. Dette prosjektet var fundamentert i to hovedformål: eleven som ressurs i

undervisningssammenheng og utvikling av egen organisasjon. Rektor gir en kort presentasjon av det tidligere utviklingsarbeidet, der man jobbet etter filosofien om at eleven lærer best gjennom å formidle sine kunnskaper til andre. Formidlerrollen ble løftet frem, og ble sett på som en avgjørende faktor for motivasjon for selve læringen og for følelsen av mestring. Innenfor organisasjonen ønsket man å bygge fellesskapskultur og teamarbeid, og at både lærere og elever skulle oppleve mestring og ha eierforhold til prosjektet. Prosjektet var tilført økonomisk støtte fra Udir, og hadde eksterne veiledere inne.

Rektor ønsker å bygge videre på noen av prinsippene i prosjektet, og å skape en kollektivt etablert tenkning rundt dette blant lærerne på egen skole.

Dette var en spennende satsing. Det ligger der allerede, og mange lærere uttrykker ønske om å forsterke det, og kanskje nedfelle en plattform rundt det. På den måten kan vi kommunisere utad jevnlig til alle foreldre og elever at dette gjør vi, og at vi forteller det i hvert møte. Det gjør vi ikke nå. Noen gjør det, noen gjør det ikke. Jeg ønsker at vi skal jobbe etter prinsippene i prosjektet.

Rektor har tro på mye mer kollektivitet i skolen, og han synes tanken på å hente frem igjen deler av prosjektet er spennende.

4.2 Initiering – organisasjonsutvikling

Aktiviteter i initieringsfasen er preget av at behovene vurderes, man bestemmer seg for å begynne, mobilisering av ressurser og å skape tidlige forpliktelser.

Her ba vi om rektorenes beskrivelse av et av skolens utviklingsarbeid; bakgrunn og oppstart. Rektorene var på forhånd kjent med at vi ønsket en slik beskrivelse. Vi ser her nærmere på hvordan rektorene gjør lærerne kjent med de ulike utviklingsarbeidene, og hvilke grep de vektlegger i dette stadiet av prosessen.

4.2.1 Oppstart av prosessen i utviklingsarbeidet

Skole 1 og 2 ligger i samme kommune, og de forholder seg til de samme overordnede målsetningene for arbeidet nedfelt av den kommunale styringsgruppen. I arbeidet med de lokale læreplanene er alle lærerne i kommunen delt inn i fagteam som jobber på tvers av

skolene. Ikke alle lærerne fikk arbeide med det faget de hadde mest lyst til, og begge rektorene påpeker at dette ble vanskelig for enkelte.

Rektor 1 sier det slik:

Dette opplevdes sårt for enkelte lærere som var entusiastiske i fagene sine, og det å ikke få delta i utviklingen av en lokal læreplan i sitt fag var tungt for enkelte i starten.

Da rektor 1 ble tilsatt ved skolen, var utviklingsarbeidet allerede initiert. Hun hadde erfaring fra tilsvarende utviklingsarbeid fra den forrige skolen hun var rektor på, og hadde på den måten med seg erfaringer og forventninger til det arbeidet som skulle utføres. Hun sier at hun følte flere ganger på at de ikke var kommet like langt som det de hadde gjort på den forrige skolen hun jobbet på.

Rektor har liten mulighet til å bruke god tid i denne fasen, og sondere det terrenget hun skal arbeide i. Hun må gå direkte inn i et påbegynt arbeid, og gjøre seg kjent med skolens forarbeid i utviklingsprosjektet samtidig som hun tydeliggjør sine forventninger til lærerne. Rektors forventninger til arbeidet uttrykkes også med bakgrunn i at hun sitter i den kommunale ledergruppen som har utarbeidet et strategidokument for arbeidet med de lokale læreplanene.

Rektor 2 har i likhet med rektor 1 erfart at samarbeidsgruppene blant lærerne på tvers av skolene og i to kommuner ble utfordrende:

Det har vært en del motstand. Noen lærere gjorde ikke det de skulle, og det ble for tungt å jobbe videre for de som ble igjen.

Rektor hadde ikke diskutert på forhånd med andre skoleledere i kommunen hvordan dette arbeidet burde initieres. Hun tok med seg sine egne spørsmål om hvordan de skulle komme videre i direkte møter med personalgruppen.

Jeg vet ikke om jeg hadde det klart for meg før jeg tok samtalen at det var det den skulle føre til. Det hadde vel kanskje ligget og kvernet i hodet, så det kan hende den lå der, men det var ikke bevisst at det var akkurat det jeg skulle gjøre.

Rektor forteller at hun i oppstarten av arbeidet hadde et ønske om å finne felles ståsted blant lærerne, og å vite behovet for å skape driv for å endre. Rektor utfordret lærerne i diskusjoner med ordet *læring*, og debatten gikk i en retning der de i fellesskap fant ut at de måtte gjøre endringer. De hadde jobbet en stund med å skape bevissthet omkring bruken av

læringsmål på ukeplanene før den nye vurderingsforskriften kom. Da kommunen arrangerte kurs innenfor temaet var det gjenkjennbart for lærerne. De hadde allerede jobbet med dette.

Det ble på en måte det målet vi hadde satt oss som var det viktige. Det var liksom ikke følelsen av at det kom tredd nedover hodet på folk.[...] Jeg ser jo etterpå at vår måte å gjøre det på var veldig lur, men jeg tror ikke jeg tør påstå at jeg var så mye taktiker som det kan se ut til.

Rektor gikk direkte til personalgruppen med sine innspill, og brukte lærernes tilbakemeldinger som en rettesnor for videre arbeid. Dette kan virke som risikosport, men her var det en rektor som gjennom flere år har utviklet tette relasjoner til sine ansatte og var meget trygg i sin rolle.

Rektor 3 støttet seg til erfaringene med skoleprogrammet Respekt. Første del med kompetanseheving og ekstern veiledning var nylig avsluttet. Rektor satt dermed med en god oversikt over personalets ståsted. Hun så en klar sammenheng mellom Respekt og det nye prosjektet, og var dermed trygg på at hun hadde personalets støtte, selv om søknadsprosessen gikk mye raskere denne gangen. Lærerne ble informert om prosjektet etter at det ble søkt, og det ble presentert for brukerråd og tillitsvalgt.

Rektor sier at det nye prosjektet går mer i dybden på ting de allerede har jobbet med i Respekt. Hun har gjennom erfaring opparbeidet seg en stor tillit til at lærerne vil være positive til et nytt utviklingsarbeid, og rektors ro og overbevisning til tross for den raske prosessen tyder på at hun føler gjensidig trygghet og tillit.

Rektor 4 ønsker å bygge videre på noe han vet lærerne har ulike utgangspunkt for å kunne «hekte seg på». Han forteller om et utviklingsarbeid han ønsker å sette i gang, tuftet på et tidligere prosjekt skolen har vært igjennom. Siden det forrige prosjektet ble avsluttet for noen år siden, har noen lærere et forhold til det, andre ikke.

Hvordan skal man få de nye lærerne med på dette? Det er et ledd i en større tenkning.

Rektor understreker i intervjuet betydningen av samarbeidet med faglederne. Han tror faglederne vil være motivert for å bli involvert i, og uttale seg om pedagogisk ledelse, siden de har mye erfaring og har undervisning som en del av jobben.

Jeg har lyst til å ta med faglederne på dette her, etter hvert også trinnlederne, for å bygge en sterk pedagogisk ledelse i ledergruppen. Så når dette er utgangspunktet nå, så må jeg gjøre det litt rolig. Det er ikke lurt av meg å banke igjennom noe hvis de ikke er med på det og skjønner hva det betyr på kort og lang sikt. Det er like viktig for meg å forklare hvorfor.

Rektor 4 kan gjøre et godt stykke grunnarbeid «skjermet» før han velger å starte opp. Han vil løfte opp prosjektet når det er riktig tidspunkt for det. Han trekker også frem faglederne som viktige støttespillere i denne fasen, der han får «testet ut» sine tanker før han legger de frem for lærerne.

Rektorene viser gjennom ulike grep hvordan de knytter lærerne opp mot prosjektet de initierer. Rektor 1 er tett på og fremmer fra starten tydelige forventninger til praksisendring. Hun gikk inn i en lederrolle for et påbegynt prosjekt, der hennes forventninger til progresjon og innhold i arbeidet allerede var kjent gjennom hennes rolle i den kommunale ledergruppen. Rektor 3 har stor trygghet i den positive erfaringen hun har med seg fra et nylig gjennomført prosjekt på samme skole. I søknadsprosessen var det ikke tid til en grundig gjennomgang sammen med lærerne på forhånd, men rektor velger likevel å søke fordi hun tenker at dette er et prosjekt som vil passe skolens profil. Hos begge disse skolene ser vi innslag av en top-down strategi, som sammen med en aktiv og tydelig igangsetting kan fungere godt på dette stadiet i endringsprosessen (Miles, 1986).

Rektor 2 starter med å motivere og bevisstgjøre gjennom diskusjoner om læring, og former i stor grad veien videre sammen med lærerne. For rektor 4 er det å bruke god tid på å bygge et solid fundament av stor betydning. Han har erfart at det er en stor oppgave å få lærerne interessert, og mener det er essensielt at det er ytterst få satsningsområder i gangen. Disse satsningsområdene må relateres til praksis, teori og forskning. Rektor sier han bruker dette bevisst sammen med eget engasjement og glød for å få lærerne med på laget. Disse to skolene har en klar bottom-up tenkning, som vektlegger de ansattes innflytelse i utformingen av beslutninger.

4.2.2 Lederoppgaver innenfor pedagogisk-, administrativ- og personalledelse

Videre i initieringsfasen er kun rektor 4 representert. Vi ba rektor om å definere egne lederoppgaver innenfor de ulike områdene. Han er ennå ikke fullt i gang med sitt utviklingsprosjekt, og ser behov for noen strukturelle endringer i organisasjonen i nær

fremtid. Han ønsker å styrke skoleledelsen ved at man har en fagleder per trinn, og en plangruppe som jobber tett opp mot utviklingsarbeidet.

Rektor referer her til hvordan skolen fordeler sine ressurser, og hvordan han tenker det vil være mulig å frigjøre ressurser for å styrke skoleledelsen. Dette kan sees på som et ledd i en skolebaseringsanalyse (Grøterud & Nilsen, 2008), der rammefaktorer som tilgjengelige ressurser og nye behov vurderes med tanke på hvordan utviklingsprosjektet kan svare på skolens behov og interesser.

Rektor mener det er vanskelig å drive god pedagogisk ledelse hvis man ikke er god på personalledelse. Han registrerer at mye av tiden til lærerne går bort i logistikk og planlegging på teamtid, og han ønsker at det snakkes mer pedagogikk og utviklingsarbeid i organisert møtetid.

Personalledelse driver man med hele tiden i måten man møter personalet på, enkeltvis og i grupper. Da er det viktig å være åpen og bry seg. [...] Jeg har i høst hatt en times samtale med hvert lærerteam, og det skal jeg ha til våren også. Der vil jeg høre hvordan stoda er i klasserommet; elevutfordringer, relasjoner, trinnet, samarbeid, effektivisering. Det er klart at en del lærerteam har noe å gå på i forhold til effektivisering for å kunne bruke mer tid på å snakke om hvorfor de underviser som de gjør.

Vi ser her at rektor tar i bruk både uformelle og formelle møteplasser bevisst i sin ledelse. Han legger vekt på samtale og dialog, og bygger på denne måten relasjoner med et mål om å få et godt bilde av hvordan lærerne utfører det pedagogiske arbeidet.

Gjennom teamsamtaler vil han også få et inntrykk av hvordan teamet fungerer som helhet. Han er fortsatt opptatt av ressursbruk, men her kommer det til uttrykk gjennom et ønske om effektivisering av lærernes møtetid.

4.2.3 Viktige lederegenskaper i slike prosesser

Rektor 4 understreker at det er vanskelig å lede et utviklingsarbeid dersom man ikke har noen form for *pedagogisk legitimitet* som leder.

Det er viktig å prioritere pedagogisk ledelse mest av alle lederoppgaver, og at det vises i den måten du bruker tiden din på som leder. Hva du snakker med lærerne om, og igjen hvis du kan dra inn relevante ting fra forskning, og ha et syn på den praksisen som skjer i din egen skole. Det er viktig. Du må vite hva som skjer i

klasserommet av didaktikk, metodikk, relasjonskompetanse, læringstrykk og læringsmiljø.

Her møter vi en leder som aktivt går inn for å synliggjøre sine prioriteringer overfor lærerne, og som vil ta del i lærernes hverdag. Han stiller tydelige krav til sin egen rolle ved å fremheve betydningen av å være faglig oppdatert og vise meget god kjennskap til aktiviteten i egen organisasjon.

Møller (2004) viser til hvordan en skoleleder må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse i organisasjonen. Det å bli godkjent som skoleleder krever at man i tillegg til å ha et formelt mandat som leder, trenger oppslutning og tiltro fra dem man skal lede for å kunne lykkes i utøvelsen av ledelse. Dette er noe det stadig må forhandles om i møter med blant annet kolleger og medarbeidere.

4.3 Initiering – lærernes læring

Vi har her om en beskrivelse av læringskulturen på skolen slik det ble oppfattet av rektor å være pr. i dag. Her hører vi kun fra rektor 4. De andre skolene var kommet lenger, og vil derfor snakke om de samme tema ut fra erfaringer i implementeringsfasen. Rektor 4 er nytilsatt ved skolen, og forteller derfor om de inntrykk han har gjort seg så langt. Han var tydelig på at han ikke hadde snakket mye hverken med faglederne eller lærerne om tanker han hadde gjort seg om det kommende utviklingsarbeidet, og at dette var ting han delvis «tenkte høyt om» for første gang i intervjusituasjonen.

4.3.1 Læringskulturen på egen skole

Rektor 4 ønsker å redegjøre for skolevandring som en start på tenkningen og den nye satsningen. Han ønsker å involvere lærerne tidlig i denne prosessen. Observasjon av undervisningen vil starte gjennom skolevandring av rektor og fagledere, men han ønsker etter hvert at lærerne selv kan observere hverandre. På denne måten kan lærerne forske på egen praksis, og bruke hverandres erfaringer i egen læring.

De har også tidligere vist frem arbeid for å dele. Men hva skjer da, når lærerne går hver til sitt tenker jeg. Jeg tror det er mer å hente på dette feltet, nettopp ved at lærerne ser på hverandre sin undervisning.

Når det gjelder bruk av teori og forskning tror han en løsning kan være å få lærerne til å lese sammen på skolen, og på den måten gjøre det mer spennende å reflektere over egen praksis. Han mener det er helt nødvendig at lærere har mer enn bare sin egen praksisteori som forankring for den jobben de skal utføre. Han ønsker å sette i gang prosesser som skaper refleksjon.

Rektor beskriver en stab med stort fagfokus og læringstrykk, og at det gjøres mye bra arbeid. Han mener utfordringene ligger i å bygge en mer kollektivistisk tankegang.

Det er høy integritet og veldig mye stolthet blant lærerne, ikke minst over fagene sine. Det er et stort fagfokus og trykk som er bra på mange vis. Men å bygge kollektivitet kan være utfordrende. Det er de samme elevene vi snakker om, det er noe med å få fokuset dit. Men det er veldig dyktige lærere som er opptatt av jobben sin, og glade i skolen sin. Et godt utgangspunkt.

Rektor har tanker om erfaringsdeling, og ønsker å prioritere bruken av fellestid til nesten bare det en periode. Han har stor tro på å bruke *pedagogisk kafé* som metode. En pedagogisk kafé arrangeres i lærernes felles møtetid. Ett av målene er å få økt fokus på at det i organisert møtetid skal snakkes mest mulig pedagogikk og ikke logistikk.

Rektor har med seg et tema som lærerne ikke er kjent med på forhånd. Han snakker innledningsvis om temaet, og relaterer dette til teori og forskning. Dette gjør han helt bevisst for at lærerne skal få inn nye perspektiv i refleksjoner om egen praksis. De sitter i små grupper rundt bord og skal diskutere dette etterpå. Rektor har en klar forventning til at alle har meninger og tanker om temaet, og gruppene er små med hensikt; alle skal komme til ordet. Servering er viktig for å sette det hele inn i en hyggelig, uformell ramme. Rektor ønsket i en av kaféene ingen presentasjoner fra gruppene i etterkant, bare stikkord. Disse stikkordene brukte han og faglederne i videre refleksjoner. Eksempler på tema han har lansert, er tanker om egen skolekultur og skole-hjem samarbeid.

Metoden kan varieres med tanke på korte presentasjoner i etterkant i stedet for stikkord, eller at man organiserer en rulling mellom bordene for på den måten å bringe inn erfaringsutveksling. Metoden kan også brukes på trinn, der trinnlederen innleder.

I aksjonslæring er det viktig å skape tid og rom for å gi hverandre respons og lære av hverandre. Systematiske metoder innenfor erfaringsutveksling vil øke sjansene for en bred deling innenfor gruppen.

4.3.2 Læring og bevegelse i personalet

Rektor 4 sier at han i rollen som rektor må slå seg til ro med at ikke alt blir som man har tenkt, fra mindre prosesser til større arbeid. Noe arbeid må avsluttes tidligere, eller tar en annen vending, og det kan bli mer motstand enn man tenkte.

Rektor understreker at han mener at det absolutt viktigste i skolen er møtet mellom lærer og elev. Det er derfor viktig for rektor å ha mening om praksis hele tiden, og at han kan diskutere det med alle sammen.

Da må også vi som sitter i ledelsen kunne sette oss inn i en hver situasjon og kunne diskutere med lærerne; ha en mening om det og ha kunnskap om det. Jeg tenker også at det er viktig at en skoleleder kan si: -jeg hører at du er uenig, men sånn blir det. Det er ikke noe vits å bruke ressurser på det, vi skal videre nå.

Rektor mener at i et organisatorisk utviklingsperspektiv må alle innordne seg. Han vil gi team som ikke er 100 % med, tid og mulighet til å tilpasse seg. Han tror det kollektive etter hvert vil dra teamet med seg.

Han trekker frem lederteamet som en styrke for skolen som kan bidra til et bredest mulig fellesskap.

Jeg vil at faglederne på alle trinn skal si det samme på høstens foreldremøter. De skal si det samme til foreldrene om skole-hjem samarbeid, hva vi forventer av foreldrene, hva vi forventer av elevene og hva de kan forvente av oss. Derfor må vi bruke tid sammen.

Rektor er opptatt av å bruke faglederne aktivt som samtalepartnere, og her som formidlere av skolens pedagogiske plattform til skolens brukere. Roland (2012) viser til at ledelse på denne måten får en større grad av interaksjonisme mellom aktørene i en organisasjon.

4.4 Implementering – organisasjonsutvikling

Denne fasen preges av at man utarbeider handlingsplaner, at man utfører disse handlingsplanene og at forpliktelsene til prosjektet opprettholdes. Dette er en aktiv fase i endringsprosessen der utviklingsprosjektet må prioriteres i skolens virksomhet.

Her vil vi først se på hvordan rektorene jobber mot en ytterligere forankring av utviklingsprosjektene, der kjernen ligger i å få lærerne til å forstå hvorfor arbeidet skal gjøres. Videre hører vi om lederoppgaver rektorene ser i denne fasen, og hvordan de tenker

seg at disse kan løses. Vi ba også om at rektorene sa noe om egne lederkvaliteter som de mente bidro positivt i endringsarbeidet. Tre av prosjektene befant seg i denne fasen, og det meste av datamaterialet finner vi her. Rektorene 1, 2 og 3 er representert med sine svar.

4.4.1 Oppstart av prosessen i utviklingsarbeidet

Rektor 1 sier det har vært krevende å motivere for utviklingsarbeidet, og hun har følt mye på motstand. Det har vært vanskelig å få en felles forståelse i hele personalgruppen på *hvorfor skal vi dit, hvorfor skal vi gjøre dette arbeidet*, spesielt med tanke på at det ligger mange ferdige lokale læreplaner på internett.

Rektor understreker at hun mener selve prosessen er det viktigste for å få en nærhet til kompetansemålene og nedbrutte læringsmål. Det får man ikke ved å adoptere en plan fra internett. Hennes jobb har vært å motivere underveis, etterspørre og sjekke ut at skolen er i rute.

Rektor ser i etterkant av prosessen med lokale læreplaner at hun som skoleleder burde vært tettere på gruppene i arbeidet med å bryte ned kompetansemål til læringsmål. Dette ble gruppene sittende litt alene med, og arbeidet var vanskelig. Det ble ikke vist eksempler, og dette hadde lærerne etterspurt. De ble overlatt litt til seg selv i dette arbeidet, og rektor ser at hun kunne gjort mer for å støtte opp under dette.

Som skoleleder og veileder for gruppene ser jeg i ettertid at jeg skulle ha gjort noe annerledes. Jeg kunne ha gitt dem mer å støtte seg til.

Rektor ønsker å se de lokale læreplanene gjenspeiles i årsplanene, og har helt fra starten vært tydelig på å stille krav til arbeidet. Miles (1986) peker i denne fasen på en blanding av press, pålagte oppgaver der det stilles spesifikke krav, og støtte som viktige faktorer for å drive endringsarbeidet fremover. I tillegg peker han på relevant kompetanseheving av personalet som et viktig element. Her ser rektor tilbake på prosessen på egen skole og konkluderer med at mangelfull oppfølging og eksemplifisering har forårsaket motstand blant personalet.

Rektor 2 sier at hun i oppstarten av utviklingsarbeidet hadde lovverket i bakhodet, i dette tilfellet vurderingsforskriften, og at dette var noe man måtte gjøre.

Hun mener lærerne fortsatt har stor påvirkningskraft på hvordan oppgaven skal gjøres. Det er viktig for henne å signalisere åpenhet og aksept på at det er lov å tenke annerledes og at det er lov å være uenig. Rektor peker på *tid* som et nøkkelbegrep i denne perioden.

Det er viktig å sette av tid så lærerne får jobbe videre med det. At det vi jobber med faktisk er så viktig at vi bruker møtetiden vår hver mandag, og at nå skal vi jobbe med det bestemte området.

Mandagsmøtet referer rektor til som hennes «hellige tid» med lærerne. Hun har skjermet denne tiden for andre møter i kommunen, og hun understreker at disse møtene skal ha høy prioritet både hos henne og lærerne. Hun har også uttrykt klare forventninger og tidsrammer til arbeidet, og satte tidlig av tid på mandagsmøtet til at lærerne skulle kunne vise fram sin ukeplan og drøfte i plenum de ulike målene.

Rektor ledet selv disse møtene, men hun understreker at det var lærerne som drev selve prosessen fremover gjennom det at de arbeidet med dette kontinuerlig i undervisningen.

Mitt bidrag var disiplinen gjennom å forlange at vi arbeidet med dette hver mandag i en periode.

Helt fra starten av prosjektet har rektor latt lærerne få sette sitt preg på utviklingsarbeidet. Hun involverer dem aktivt både i holdning og handling, og bruker deres innspill som utgangspunkt for videre arbeid. Dette gir assosiasjoner til Senges (2004) disiplin om *gruppelæring*. Når en gruppe er fininnstilt vil det oppstå en felles retningsfølelse, og kreftene til de ulike deltakerne harmoniseres. Dette er en gruppe på 11 lærere som rektor i stor grad holder samlet på møtene, og som sammen får påvirke retningen.

Rektor 3 sier at gjennomføringsgraden varierer blant lærerne, men det er de lærerne som sier ja som har skjönt hvorfor. Hun ser at lærerne begynner å forstå, og det er viktig for rektor at hun og lærerne bruker sentrale begrep aktivt i samtaler.

Rektors kjerneoppgave har vært å få alle til å forstå *hvorfor*. Dette for at nye handlinger og nye tiltak skal holde over tid.

Det har vært kjerneoppgaven i min rolle synes jeg. Å bidra til at lærerne forstår hvorfor vi skal gjøre de forskjellige tingene. Det betyr at jeg må ha et grep om prosessene. Jeg må vite hva som skjer. Jeg må igangsette en del ting. Jeg er ikke ut på detaljplanet, men jeg må igangsette. Å gå foran, helt klart. Hele tiden på forskudd, å vite hvor veien går. Det har vært hovedoppgaven.

Lærerne har hatt skolering innenfor sentrale prosjektområder og rektor stiller krav til lærerne og etterspør hvordan de jobber konkret med deler av prosjektet, f.eks. relasjonsbygging. Nye lærere blir sendt på kurs, det brukes mye fellestid og oppfølging av ressursperson i kommunen. Rektor må finne ut det mentale ståstedet til nytt personale.

For alle tre rektorene har det i denne fasen vært viktig å forankre prosjektet ytterligere i en grunnforståelse av *hvorfor* hos lærerne. De har trukket frem betydningen av faktorer som tett oppfølging og veiledning, å uttrykke klare forventninger, å sette av tid og at man bruker sentrale begrep aktivt i samtaler med lærerne.

4.4.2 Lederoppgaver innenfor pedagogisk-, administrativ- og personalledelse

Her har vi sett på hvilke oppgaver rektorene selv trekker frem i implementeringsfasen som viktige i endringsarbeidet.

Rektor 1 er opptatt av hvordan hun best kan håndtere det hun møter av motstand. Arbeidet med lokale læreplaner og VFL settes i nær sammenheng med den enkelte lærer, og hun mener det er fare for at arbeidet vil stoppe opp siden lærerne har så ulik praksis. Hun opplever at når de ser på ledelsen som en motstander, er det lettere for dem å ta avstand fra det ledelsen ønsker å lykkes med.

Rektor viser likevel stor forståelse for at arbeidet kan kjennes krevende for lærerne.

Jeg underviser selv på ungdomstrinnet, og får kjenne på kroppen hvor vanskelig og utfordrende det kan være å gjøre slik jeg selv forventer at det skal gjøres.

Hun ser behovet for at hun får frigitt tid til pedagogisk ledelse, og vil derfor jobbe for å få til en annerledes oppgavedeling innad i ledelsen. Hun vil også bruke medarbeidersamtalene for å skaffe seg en oversikt over hvordan den enkelte jobber med de lokale læreplanene.

Rektor 1 har erfart gjennom hele prosessen behovet for å være tett på. For henne handler det å møte motstand om det å være proaktiv; hun vil inn å sjekke hva dette handler om, og finne ut hva lærerne tenker om endringsarbeidet.

Rektor 2 har vært bevisst på å etterspørre progresjon i arbeidet og sette av tid til å drøfte det lærerne kommer med. Hun ser klart at lærerne responderer forskjellig; noen er svært ivrige og gjør mer enn forventet, og andre sier ganske enkelt at ting som var avtalt ikke er

blitt gjort. Hun har vært tett på enkelte lærere, og stilt tydelige forventninger også til de som strever med å stå i arbeidet. Hun sier at en av hennes oppgaver har vært å ikke være *for snill*.

Rektor 3 ser at lærerne har behov for kunnskap og støtte i denne perioden. Hun har ikke selv kapasitet som rektor til å følge lærerne så tett som ønskelig. Hun vil benytte faglederne og prosjektgruppen i arbeidet med å veilede lærere som for eksempel synes det er vanskelig å bygge relasjoner med enkelte elever.

Alle rektorene viser til elementer som handler om det å innlemme ny praksis i hverdagen, og behovet for tett oppfølging. Rektor 1 ser at lærerne har ulik praksis og at dette skaper problemer for endringsarbeidet. Fullan (2001) mener lederen skal gå aktivt inn for å lære motstanden å kjenne, for på den måten å få en bedre og bredere forståelse av hvordan menneskene i organisasjonen tenker. Det stilles krav til tydelig ledelse, og det Miles (1986) kaller nettverk eller ressurspersoner som kan følge opp med rådgiving og ferdighetstrening.

4.4.3 Viktige lederegenskaper i slike prosesser

Her ba vi rektorene ta utgangspunkt i det de mente var gode egenskaper hos dem selv i lederrollen, og som kunne bidra til å lykkes med endringsarbeidet på egen skole.

Rektor 1 tok frem eget engasjement på hvorfor de skal gjøre endringer, og det å være best mulig på å motivere. Hun mener rektor må ha best mulig kunnskap, faglig tyngde og forståelse for det arbeidet de skal igjennom. Ved at hun selv har dette klarer hun å møte de ansatte på en rolig og god måte i forhold til *hvorfor*.

Rektor 2 beskriver seg selv som en person som «tør å være menneske», er åpen på ting hun synes er vanskelig, men likevel bevisst på at hun ikke kan fremstå som motløs. Hun tror formell lederutdanning har bidratt til at hun er blitt tryggere, og bedre på å sette tydelige krav til lærerne.

Rektor 3 snakker om det å være en formidler.

Jeg må ha en god forståelse av det. Snakke samme språk som lærerne. Det er helt tydelig. Jeg ser også det at jeg er en god formidler, det er viktig for meg. Jeg står

på fellestid en del og formidler veien videre. Så må jeg ha tillit. Jeg må jo bygge opp tillit.

I Fullans (2001) rammeverk for ledelse har han rammet inn nøkkelfaktorene for god endringsledelse med ordene entusiasme, håp og energi. Han mener denne treenigheten må sees i dynamisk samspill med øvrige grep man gjør som leder.

4.5 Implementering – lærernes læring

Her fortalte rektorene om læringskulturen ved skolen etter at utviklingsarbeidet var kommet i gang. Vi fikk høre om positive endringer de hadde observert, og hvordan variasjoner i personalgruppens motivasjon tredde tydelig frem i denne fasen. Her snakket to av rektorene om hvordan de opplevde motstand, og hva de gjorde for å møte disse innvendingene. Vi fikk også høre en av rektorenes betraktninger om det å få lærerne i prosess i endringsarbeidet.

4.5.1 Læringskultur på egen skole

Rektor 1 mener det har skjedd noe med læringskulturen ved skolen siden prosjektet startet. Hun sier at gjennom arbeidet med lokale læreplaner har lærerne lært mye, og bevisstheten rundt vurdering har økt betraktelig.

Rektor fremmer betydningen av at dette er en 1-10 skole, og hun ønsker fokus på å øke forståelsen blant lærerne av hva de ulike trinnene jobber med. Hun har innført at hvert team skal presentere suksesshistorier i forhold til pedagogisk arbeid på det månedlige møtet for det pedagogiske personalet. Dette mener rektor er viktig LØFT-tenkning (*Løsningsfokusert tilnærming*).

Rektor 2 viser til at språket til lærerne har endret seg. De har brukt en del tid på å legge felles innhold i begrepene, og nå bruker lærerne begreper som mål, delmål, læring og vurdering aktivt i samtaler med hverandre.

Det diskuteres læring i personalgruppen i mye større grad enn før. Da var ordet læring tenkt i forbindelse med elevene. Nå skjer det mellom lærerne.

Hun merker seg også at det i økende grad foregår refleksjon rundt innholdet i læreplanene, og at dette skaper gode diskusjoner rundt både klasseledelse og mål for arbeidet.

Rektor 3 tar også frem viktigheten av et felles språk, og en aktiv bruk av de begrepene man innfører. Hun ser at lærerne er positive der de ser en klar sammenheng til egen praksis. Rektor har brukt de etablerte refleksjonsgruppene til å gå rett på praksisfeltet, på deling av erfaringer. Her har de benyttet *IGP-metoden* for å strukturere diskusjonene. IGP-metoden (individuell-gruppe-plenum) er kjent for personalet etter å ha brukt den jevnlig i forbindelse med Respekt-programmet.

Rektor har også spurt en gruppe på åtte lærere direkte om de synes det er lettere å sette grenser for elevene nå, og det svarte lærerne unisont ja på. De sier alle at de har endret praksis.

Det er to ting som peker seg ut når rektorene forteller om læringskulturen når prosjektet er i gang: erfaringsutveksling og felles språk. Læring i egen organisasjon har både en personlig og en organisasjonsmessig hensikt (Grøterud & Nilsen, 2008). Læring skal øke kunnskapen og innsikten om egne prosesser i organisasjonen, og forbedre utviklingskompetansen hos personalet, der blant annet refleksjon i fellesskap gir retning til læringsresultater.

En rektor snakker om det å bruke tid for å legge felles innhold i begreper som brukes aktivt i utviklingsarbeidet. Dialogen i en gruppe som reflekterer seg frem til ny kunnskap og nye handlingsmåter er vesentlig, der lytting og refleksjon skal være sentrale bestanddeler. (Marthinsen & Postholm, 2012). Ledere og ansatte må *sammen* bruke språket til å skape mening og gi retning til skolens arbeid (Ottesen, 2011).

4.5.2 Endringsprosesser i utviklingsarbeidet

Rektor 1 forteller om varierende motivasjon i personalgruppen opp mot utviklingsarbeidet. Rektor vet at noen lærere gjør en god jobb i klasserommet med elevene, men bidrar lite i utviklingsarbeidet på skolen. Hun mener det var en tøffere kamp å få lærerne frem til et førsteutkast på lokal læreplan enn det har vært å jobbe med ny vurderingspraksis. Hun opplever at lærere kommer innom kontoret og reflekterer rundt egen vurderingspraksis, og hun synes det er spennende å bidra sammen med lærerne i en slik bevisstgjøring.

Rektor poengterer at hun ser hvor viktig det er å ha de riktige teamlederne, som uttrykker engasjement i forhold til måten skolen jobber på. Rektor bruker *utvidet lederteam* til å stille krav og i neste omgang etterspørre hva de har gjort på teamene siden sist. Hun håper

på denne måten å nå ut til alle ledd, og at de modnes sammen med henne på hvorfor de gjør dette.

Rektor bruker samtale for å følge opp lærere som ikke er der hun forventer. Dette krever tett dialog, og hun prioriterer å følge opp slike samtaler. Hun medgir at denne typen samtaler kjennes mentalt utfordrende.

Rektor 2 tror at pedagogisk utviklingsarbeid ikke blir viktig for lærerne før hun påpeker at det er viktig for henne. Hun mener hun kan se en endring i personalgruppen på de tre årene som har gått siden utviklingsarbeidet startet. På det formelle planet får hun tilbakemelding fra de to teamlederne at det drøftes og diskuteres på team. I mer uformelle settinger fanger hun selv opp at de snakker om aktuelle tema også ved morgenkaffen og i lunsjen.

Hun opplever at i de tilfeller det er protester har det lett for å spre seg dersom de kommer fra de «rette» personene. Dersom kommentarene kommer åpent, tar hun tak i det der og da.

Jeg kan spørre:» -hvorfor sier du det? Hva er det av dette som du synes er vanskelig?» Noen ganger så har jo folk som er kritikere virkelig gode forklaringer, og da bør man høre på dem og.

Internt i arbeidet med forbedring av ukeplaner og vurdering har det ikke vært motstand i det hele tatt. Motstanden har kommet i forhold til arbeidet med de lokale læreplanene. Hun mener det interne arbeidet har blitt mottatt positivt fordi det har stått i direkte relasjon til egen praksis, og at personalet har gjort dette sammen.

Rektor 1 og 2 forteller her om hvordan de møter motstand som dukker opp hos enkelte lærere. De går begge i aktive samtaler med disse lærerne, og sier at dette er både utfordrende og tidkrevende. Gronn (2003) sier at for skoleledere er samtalen spesiell: den *utgjør* arbeidet for det er dette de bruker mest tid og energi på, og samtaler *gjør* arbeidet, fordi det er gjennom språket lederen kan påvirke, instruere og pålegge oppgaver.

Begge rektorene trekker frem arbeidet med lokale læreplaner som utfordrende. St.meld. nr.31 (2008) sier også at dette arbeidet er krevende med tanke på tid og at det kan synes som dårlig ressursbruk dersom alle skolene skal utarbeide slike planer fra bunnen av uten å dra nytte av det som gjøres på andre skoler. I dette kjenner vi igjen noe av motstanden

rektor 1 ble møtt med tidlig i prosjektet, der lærerne stilte spørsmål ved nødvendigheten av å lage disse planene når det lå så mange ferdige på internett.

4.5.3 Læring og bevegelse i personalet

Når rektor 3 forteller hvordan hun får lærere i prosess i endringsarbeidet starter hun med å si at *man må skjønne hvorfor, det er alfa og omega.*

Rektor synes skolen har vært veldig heldig som ble med i prosjektet, og det har betydd mye for henne som leder. Hun har selv fått en grunnforståelse for utviklingsarbeid, og hun mener det gjør det lettere å engasjere andre. Hun tror at dersom de hadde jobbet med et fag og ikke læringsmiljø, ville ikke lærerne vært like engasjerte.

Rektors mantra har vært at de har god tid. Hun kan se nå at de var for raske på temaer som relasjoner og læreren som rollemodell, og der må de gå tilbake.

Utdanningsdirektoratet sier vi må være mer utholdende, og at prosessene tar lenger tid. Nå har de utvidet prosjektet og gitt oss mer penger. Vi var på samling forrige uke, og da sier Udir at nå ser vi at vi får effekt. Det er kjempehardt arbeid. Man må være utholdende.

Rektor peker på at hennes egen rolle må være tydelig. Hun må roe ned lærerne og si at de har god tid, at de skal gå veien. Hun synes hele prosessen med å få med seg lærerne har vært interessant, og tror det har gjort noe veldig positivt med miljøet på arbeidsplassen.

Rektor henviser tidlig til betydningen av egen grunnforståelse for utviklingsarbeidet. Fullan (2001) fokuserer på at endringsprosessen skal ha en moralsk forankring, at formålet med endringen skal forstås som positivt meningsbærende for medarbeiderne. Når rektor her fremstår som rolig, trygg og engasjert i det samme arbeidet, vil det ha positiv effekt på personalet.

4.6 Institusjonalisering

Denne fasen er preget av permanent endring, evaluering og videre forpliktelse til endringsarbeidet gjennom lik praksisutførelse.

I våre intervju med rektorene ba vi dem om å beskrive et utviklingsprosjekt ved egen skole. Vi ga ingen føringer for om det skulle være et pågående eller avsluttet prosjekt. Det vi fikk, var fortellinger fra det rektorene opplevde som aktuelt *her og nå*, og som omfattet de fleste av oppgavene deres innenfor skolens utviklingsarbeid ved intervjudtidspunktet. Dette er et helt naturlig valg fra informantenes side, og ga oss mye verdifull data innenfor initierings- og implementeringsfasen.

Ingen av skolene er etter vår mening helt inne i institusjonaliseringsfasen siden de fortsatt er aktive på tiltakssiden i endringsarbeidet.

Rektor 1 tok over ledelsen av utviklingsarbeidet i implementeringsfasen, og har brukt mye tid på å fremme en grunnforståelse for det arbeidet som skal gjøres. Hun var åpen på at hun har møtt motstand i deler av arbeidet, men kunne også bekrefte positive endringer som økt bevissthet rundt vurdering. Hun er bevisst på behovet for tett oppfølging, og har med seg et verdifullt perspektiv i det hun gjør siden hun også har undervisning. Denne umiddelbare nærheten til praksisfeltet er verdifull i evalueringen av det arbeidet som gjøres.

Rektor 2 er den som lengst har fulgt samme utviklingsarbeid når intervjuet finner sted. Hun forteller om positive endringer i personalgruppen i forhold til engasjement og bruk av fagterminologi i løpet av de tre årene arbeidet har vært i gang. Dette er positive signaler med tanke på en permanent praksisendring.

Rektor 3 drar stor nytte av at de har vært igjennom skoleprogrammet Respekt, og er på god vei inn i institusjonaliseringsfasen med dette programmet. Rektor sier at en av grunnene til at det var så lett å få lærerne engasjert i det nye prosjektet var at det bygget videre på elementer de hadde erfart som viktige i Respekt, som klasseledelse og relasjoner. Dette kjenner vi igjen fra Dewey, som setter deltagernes erfaringer, interesser og behov som utgangspunkt for fremtidig læring.

Rektor 4 har et tidligere prosjekt ved skolen i tankene når han skal starte opp nytt utviklingsarbeid. Han har hentet frem faktorer som representerer kjerneverdier i hans arbeid: eleven som ressurs i undervisningssammenheng og kollektiv praksis som kommuniseres utad. Rektor bruker god tid i forkant av initieringsfasen, der han også stiller et spørsmål som blir viktig i det fremtidige arbeidet: hvordan skal man få med nye lærere på dette? Rektor bygger her et meget solid fundament i forkant. Lederteamet er viktig i

hans tenkning, og han ønsker å etablere en sterk pedagogisk ledelse. Han vil skape en felles forståelse i alle ledd for hvorfor dette er viktig.

Alle disse rektorene jobber ut fra tanker som er viktige i overgangen til en institusjonalisering. Felles for dem er at de i løpet av intervjuet var innom betydningen av det å bruke god tid i det arbeidet de gjør. Fullan (2006) fremhever tid som et viktig element i godt endringsarbeid: *the terms travel faster and better than the project*. I dette ligger det en reel fare for at arbeid som gjøres i skolen blir overfladisk behandlet, men det uten at man helt er klar over det. En termin, eller et helt skoleår for den saks skyld, er ikke nok for å kunne gjennomføre ønsket og vedvarende endring.

4.7 Kvalitet og systemrettet arbeid

Vi analyserer her skolenes arbeid med vurdering og oppfølging av resultater av kartleggingsprøver og nasjonale prøver, og den systemiske tekningen rundt dette. I tillegg spurte vi rektorene om hvilket inntrykk de satt med av lærernes holdninger til bruk av resultatene i videre undervisning.

4.7.1 Skolens systematiske resultatoppfølging

Skole 1 har valgt å prøve å la trinnene selv presentere resultatene fra kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Trinnene får hjelp i forkant til å gjennomgå resultatene, og se på antall elever under kritisk grense. De får i neste omgang selv presentere de vurderinger og tanker om videre arbeid de gjør seg til resten av personalgruppen. Erfaringer fra en slik gjennomgang var positive i forhold til at ungdomstrinnet fikk innsyn i, og kunne gi faglige innspill til småtrinnet. Rektor opplevde personalgruppen som støttende overfor de lærerne som la frem resultatene.

Skole 2 tok felles i lærergruppen for seg matematikken etter siste nasjonale prøve, der de diskuterte alle oppgavene med tilhørende kompetansekrav. Diskusjonene ledet fram til ulike fokusområder de skal arbeide med i fagene matematikk, norsk og engelsk. Lærerne jobber samlet med resultatene, ikke bare de som har hatt disse elevene.

Hun sier at kommunepolitikerne har satt spesifikke mål for skolene i kommunen.

Vi skal få til et best mulig resultat ja, og da tenker de på antall poeng, og ikke så mye på hva som var utgangspunktet.[...]Å klare å få til en forståelse utad for hva nasjonale prøver egentlig kan fortelle noe om, det synes jeg er kinkig.

Rektor opplever en positiv holdning blant lærerne til å se på nasjonale prøver som normerte prøver skolen kan måle seg etter, men hun har merket en skepsis blant samme gruppe på offentliggjøringen av resultatene.

Rektor 3 tror det er viktig å se hva de nasjonale prøvene og kartleggingsprøvene egentlig sjekker. *-Man må vite hva man kartlegger.* Skolen har alltid teamsamtaler etter kartleggingsprøver, og etterspør på den måten resultatene.

Rektor ser at lærerne er litt stresset når resultatene av nasjonale prøver skal presenteres, og de har snakket om at dette kan være sårbart. Hun mener derfor at den felles presentasjonen skal skje med omhu og forsiktighet.

Men åpenhet er viktig. Åpenhet inneholder jo også et trykk på at dette står vi samlet om, men det kan selvfølgelig være vanskelig også.

Faglederne følger opp sine trinn, og spesielt 5.trinn i etterkant av nasjonale prøver.

Resultatene blir lagt frem felles ved rektor, men oppfølgingen skjer på team. Teamet ser hva de kan gjøre bedre for å løfte seg. Rektor ønsker i teamsamtalene å komme bort fra det å *kategorisere* elever; å høre at lærerne sier at de har så mange svake elever. Hun vil at nasjonale prøver skal være en rettesnor for skolen for å se hvor de står.

Skole 4 gjennomgår resultatene blant lærerne på trinnet. Denne gjennomgangen handler om elever som er under kritisk grense, og hvordan man skal tilrettelegge videre for dem. Rektor mener skolen ikke har et anstrengt forhold til disse resultatene.

Jeg blir jo etterspurt på resultatene fra nivået over, og det er viktig, riktig og greit. Jeg opplever skolen her foreløpig som fornuftig og balansert i forhold til å se bak resultatene. Men vi har helt sikkert en vei å gå på de nøye, møysomme og gode grepene etter at resultatene har kommet.

Rektor mener det trengs gode samarbeidsrutiner mellom barneskolen og ungdomsskolen når det gjelder resultatoppfølging.

Det er for lite systematikk i å se på resultatene på 8.trinn og fra avgivende skole. Jeg har inntrykk av at dette gjelder mange skoler, dette er upløyd mark. Det er viktig å bruke prøvene for det de er verdt. Om det skjer en endring på resultatet

enten den ene eller andre veien, så forteller det ganske mye om den jobben som er gjort.

Rektor mener det er et krevende for skolen å få til et systematisk arbeid rundt kartleggingsresultatene. Inntrykket rektor har av det arbeidet som skjer på dette området på kommunenivå er positivt. Han mener de har evnet å se bak resultatene, og ser sammenhengen med resten av arbeidet som skjer i skolen.

Vi har her sett på skolenes systematiske arbeid rundt resultatoppfølging av kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Alle rektorene ga i løpet av denne delen av intervjuet, uttrykk for at de syntes dette arbeidet var komplisert.

Alle skolene har gode rutiner for å gi tilbakemeldinger på resultatene. Det kan synes som at resultater av kartleggingsprøver holdes på trinn, og resultater av nasjonale prøver presenteres felles. Flere av rektorene er inne på at lærerne føler en viss nervøsitet ved offentliggjøring av resultatene.

Garmannslund, Elstad & Langfeldt (2010) ser utfordringene ved måling av læringsresultater der det dras paralleller til kvalitetsvurdering av lærernes undervisning. Det refereres til en undersøkelse som viser at flertallet av lærerne mener at tester ikke ville fange opp bredden i lærerarbeidet, og heller ikke si mye om lærerkvaliteter.

Vi ser eksempler i våre data på rektorer som er opptatt av at resultatene skal speile *skolens* arbeid, og tenker nøye igjennom hvordan resultatene presenteres.

4.7.2 Lærernes bruk av resultatene i videre arbeid med elevene

Rektor 1 sier hun håper resultatene skal være nyttig i det videre arbeidet, men det har ikke blitt snakket så mye om oppfølgingen etterpå. Dette trenger å utvikle seg til å bli noe systematisk.

Slik gjør vi det, og dette ser vi på sammen. Det er viktig med en bevisstgjøring på hvordan man jobber på denne skolen.

Rektor tenker at en strategi for å oppnå jevnere resultat og klatre litt, er at det systematiske arbeidet, mønsteret og årshjulet som skolen jobber etter er kjent og godt innarbeidet hos alle.

Det er uinteressant å spørre seg hva er det med den eller den elevgruppen. Det som er interessant er å spørre seg hva det er med vårt system som forårsaker disse svingningene i resultatene.

Rektor hører at lærere forklarer resultatene med elever som har diagnoser og lignende. Rektor ser at dette kan være en medvirkende faktor, men mener det som er viktig er hva skolen gjør med dette. Skolen rekrutterer elever fra andre skoler på ungdomstrinnet, og rektor ønsker ikke at det skal pekes tilbake på disse skolene om at det ikke arbeides godt nok der, og at de ikke gjør jobben sin. –*Det skal ikke være i fokus på vår skole, sier hun.*

Rektor 2 sier at holdningen til å bruke resultatene i det videre arbeidet er varierende.

Om de ser det som et nyttig redskap til hvordan man skal legge opp den videre undervisningen varierer. [...] Etter siste nasjonale prøve var det en erkjennelse om at vi måtte gjøre noe annerledes, men det var spesielt der og da.

Motstanden mot nasjonale prøver dukker opp med jevne mellomrom, og rektor er overrasket over at hun må argumentere en del med å rettferdiggjøre prøvene. Hun mener det ligger en redsel hos enkelte lærere for å bli tatt for å pugge til de nasjonale prøvene. Rektor ønsker økt bevissthet hos lærerne på at de for eksempel i lesing har et like stort ansvar alle sammen. De jobber med å finne fellestrekk hos de elevene som er på nivå 1, og hvordan de skal få disse elevene over på nivå 2.

Rektor 3 tror lærerne i større grad enn før synes resultatene er viktige i videre arbeid med elevene. Hun mener det er først nå de begynner å komme inn i oppfølgingen av kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Hun ser at lærerne er litt stresset i forhold til resultatene nå, det var de ikke tidligere.

Den dyktige norsklæreren. Det handler jo ikke om det. Vi ser at den oppgaven som handler om kart, da er det samfunnsfagslæreren da, ikke sant! Det er samfunnsfagslæreren som ikke har lært dem å lese kart. Eller de kunne ikke løse oppgaven med tabeller, og da er det matematikklæreren. Det handler jo ikke om norsklæreren. Så at lærerne skjønner det, det ser jeg kommer først nå.

Hun opplever at det ikke har vært noe negativt i forhold til det å tolke resultatene, men mer et fokus på at det får konsekvenser i forhold til den enkeltes praksis.

Rektor 4 har inntrykk av at det ikke skjer noe stort kollektivt arbeid på 8. og 9. trinn med resultatene etter nasjonale prøver, men at lærerne følger opp de elevene som utpeker seg

med et svakt resultat. Han ønsker ikke å uttale seg videre om temaet siden han ikke har diskutert dette spesifikt med lærerne og kjenner for lite til hvordan resultatene følges opp.

Her ba vi om rektorenes inntrykk av lærernes holdninger til hvorvidt de så på resultatene som nyttige i det videre arbeidet med elevene.

Alle rektorene berører *kollektiviteten* med ulike innfallsvinkler:

- behovet for en bevisstgjøring på resultatoppfølging blant lærerne på skolen som helhet
- det jobbes felles med resultatene, og fellesskapet har kommet frem til nye fokusområder
- en utvikling som går i retning av at lærerne tar et felles ansvar for resultatene
- mangelen på kollektivt arbeid med resultatene etter nasjonale prøver

Vårt materiale viser fire rektorer som alle er positive til de nasjonale prøvene, og som selv har tanker om hvordan resultatene bør brukes. Bryk & Schneider (2002) hevder at gjensidig tillit mellom ledere og lærere er en forutsetning for at samfunnets ytre forventninger til skolen skal kunne fungere som et konstruktivt press. Dersom en slik gjensidig tillit mangler, er endringsprosesser vanskelig å gjennomføre.

Videre vil vi oppsummere de funn vi har gjort innenfor de ulike hovedtemaene.

4.8 Oppsummering av data og analyse

Vi har i disse intervjuene møtt åpne og engasjerte rektorer som har fortalt oss om sine erfaringer med å fremme utviklingsarbeid ved egen skole. Vi hadde tre hovedtemaer i intervjuguiden; organisasjonsutvikling, lærernes læring og kvalitet og systemrettet arbeid.

Datamaterialet er systematisert ytterligere innenfor tre prosjektfaser; initiering, implementering og institusjonalisering. I temaene organisasjonsutvikling og lærernes læring har vi satt rektorenes svar inn i disse fasene, ut fra en vurdering av hvor de var i utviklingsarbeidet. Temaet kvalitet og systemrettet arbeid har vi analysert uten prosjektfasene som bakteppe.

I initieringsfasen fant vi betydningen av kunnskap om egen organisasjon, der rektor i forkant vurderte skolens rammefaktorer og behov før utviklingsarbeidet ble satt i gang. Innenfor lederrollen i denne fasen fant vi at rektor sto frem som motivator og inspirator, og som «oversetter» for det kommende utviklingsarbeidet.

I temaet lærernes læring ble behovet for kollektiv kompetanse trukket frem, der både felles språk og erfaringsutveksling er viktige elementer.

I implementeringsfasen så vi at deling av lederoppgaver hadde betydning. Lederteam, team og støttende nettverk i form av eksterne veiledere ble nevnt som sentrale faktorer i denne fasen. Lederrollen bar preg av rektors aktive bruk av formelle og uformelle samtaler og relasjonsbygging. I tillegg fant vi behovet for at rektor må være i forkant som en engasjert formidler i endringsarbeidet.

Også i denne fasen ble erfaringsutveksling mellom lærerne det mest sentrale funnet, der vi i tillegg fikk eksempler på systematiske metoder som var i bruk.

Ingen av skolene var i institusjonaliseringsfasen i utviklingsarbeidet. Her har vi sett nærmere på det rektorene fortalte om sine utviklingsarbeid, og forsøkt å peke fremover mot en institusjonalisering. Alle rektorene trakk i løpet av intervjuet frem det å bruke god tid på endringsarbeidet som viktig, og dette understøttes også av aktuell teori.

Felles for rektorene innenfor temaet kvalitet og systemrettet arbeid, var at de syntes det var vanskelig og krevende å oppnå en systematikk i resultatoppfølging som gikk dypere enn rutiner rundt selve presentasjonen av resultatene. To av rektorene var inne på lærernes sårbarhet i offentliggjøringen. Alle rektorene berørte den kollektive tanken i skolen som viktig i arbeidet med resultatene.

Videre i oppgaven vil vi drøfte funnene innenfor den teoretiske rammen presentert i kapittel 2.0.

5.0 Drøfting

Vi skal her drøfte de funnene vi har trukket frem og sammenfattet i kapittel 4 og sette disse i et teoretisk perspektiv. Funnene innenfor organisasjonsutvikling og lærernes læring er gjort innenfor initiering og implementeringsfasen i utviklingsarbeidet. Underoverskriftene vi bruker i dette kapitlet beskriver det aktuelle funnet, som utdypes og presiseres nærmere i drøftingsteksten. Skolene hadde ennå ikke nådd institusjonaliseringsfasen i sine utviklingsarbeid. I punkt 5.3 drøfter vi de holdepunkter vi har fra vår undersøkelse som

peker mot denne fasen. Funnene gjort innenfor temaet kvalitet og systemrettet arbeid drøftes uten prosjektfasene som innramming.

Drøftingen skal lede frem mot en tydeliggjøring av hvilke ledelsesperspektiver og grep som rektorene selv trekker frem som sentrale i ulike faser i en endringsprosess. Ut fra dette vil vi konkludere i henhold til vår problemstilling: *Hvordan fremmer rektor pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole?*

5.1 Funn i initieringsfasen

I oppstartsfasen av utviklingsarbeidet var betydningen av kunnskap om egen organisasjon fremtredende, både hos rektor selv og som et ledd i å bygge en kollektiv forståelse for endring. Rektorene brukte i denne fasen tid på å motivere og inspirere for videre arbeid, og sette utviklingsarbeidet inn i organisasjonens egne rammer.

5.1.1 Kunnskap om egen organisasjon

Rektor sin kunnskap om egen organisasjon er vesentlig i denne fasen. I følge Irgens (2011) er enkelte organisasjoner gode på læring, og andre er det ikke. For å forstå læreevnen til en organisasjon må rektor ha organisasjonskompetanse, og god kjennskap til egen skole.

Hvert utviklingsarbeid bør starte med en analyse av skolens etablerte praksis. En hver ønsket endring må ses i lys av det bestående. Skolene trenger kunnskap om seg selv i dag for å kunne ha en reflektert holdning til nye initiativer og således vurderer dem opp mot skolens kompetanse og behov (Tiller, 1990).

En rektor ønsket å utvide lederteamet med ytterligere en fagleder. Han begrunnet dette med å ville bygge en sterk pedagogisk ledelse. En annen rektor ville videreføre en intern veiledningsgruppe som ble etablert i et tidligere prosjekt, til også å gjelde for det nye utviklingsarbeidet. Disse grepene omhandler til dels store endringer med økonomiske konsekvenser. Rektorene vurderte disse organisatoriske endringer som nødvendige for å optimalisere effekten av de utviklingsarbeid som skulle igangsettes.

Alle rektorene vi intervjuet bekrefter at det er viktig å ta seg god tid i initieringsfasen. Vi så i forskningsprosjektet eksempler på at rektor brukte tid i forkant *for å rede grunnen*,

som han selv uttrykte det. Det er ikke alltid man har mulighet som rektor til å kartlegge i forkant om organisasjonen er klar for et nytt utviklingsarbeid. Både Senges modell (2004) om *institusjonell læring* og Luthans' modell (1973) om *organisasjonens læringsatferd* fremmer strategisk tenkning, og hvilke grep som er viktig å ta tak i for å lykkes i å fremme pedagogisk utviklingsarbeid.

Rektorene i vår forskning forteller at det er viktig å ha kunnskap om egen skole, og da trekkes spesielt frem god kunnskap om sine ansatte. Gode relasjoner er nødvendig for å kunne stille tydelige krav og forventninger til ansatte. Denne faktoren gjenspeiler seg i modellen til Senge (2004), der både disiplinene *personlig mestring*, *mentale modeller* og *gruppelæring* er aktuelle. Rektor bør ha kunnskap om hvilken rolle den enkelte ansatte inntar i initieringsfasen i et utviklingsarbeid, og hvordan de ansatte som gruppe fungerer i samhandling. Med den kunnskapen kan rektor legge en strategiplan, der man kan være forberedt på elementer som kan dukke opp ved oppstarten av et utviklingsarbeid.

Et pedagogisk utviklingsarbeid kan variere både i tema og omfang. I følge Aas (2011) vil det variere hvor krevende det vil være å presentere og implementere et utviklingsprosjekt i skolen. En viktig faktor er at lærerne skal oppleve at dette nye prosjektet har betydning for deres skolehverdag. Derfor kan det være enklere å innføre utviklingsprosjekt som gjelder læringsmiljøet ved skolen, i forhold til prosjekter som gjelder spesifikke fag eller andre særskilte områder (ibid.).

Vi så tydelige forskjeller i rektorenes referanser til motstand. Hos de to skolene som hadde utviklingsarbeid innenfor læringsmiljø, ble motstand drøftet i generelle termer i intervjuet. Motstand var ikke relatert spesifikt til det pågående arbeidet. Ved de to skolene der man jobbet med lokale læreplaner rapporterte de om motstand direkte relatert til utviklingsarbeidet. En av rektorene fortalte at hun brukte mye tid på å argumentere for hvorfor arbeidet var nødvendig. Den andre rektoren fortalte om motstand mot den delen av arbeidet som involverte samarbeid med andre skoler. Hun møtte derimot ingen motstand i det arbeidet som var direkte rettet mot interne forbedringer av elevenes arbeidsplaner.

Fullan (2001) hevder det er mer sannsynlig at vi lærer noe av mennesker vi er uenige med enn de vi er enige med. Dette faktum er det viktig å ha en bevissthet omkring i fasen med innføring av et endringsarbeid. Det er nødvendig å kombinere elementer som ikke nødvendigvis går godt sammen, det kan gjelde både for ideer og mennesker. Ledere

trenger å ha fokus på det positive som ligger i motstand. I motstand ligger det både ideer og argumenter vi kanskje har oversett, og som det er viktig å lytte til.

Dette perspektivet på motstand kan også sammenlignes med *dobbelkretslæring* (Argyris, 1990), der man leter etter de underliggende forhold som aktiverer motstanden. Denne respekten i møtet med motstand kan forhindre at motstanden dukker opp igjen etter kort tid. Motstanderne er også en del av organisasjonen der endring skal implementeres. Lederen må jobbe aktivt med relasjonsbygging, og det å skape forståelse for endring også hos de som tilsynelatende bringer ubalanse.

En av informantene poengterte også at det var viktig at skolen hadde få satsingsområder i gangen. Dette støttes av Fullans (2001) teorier om endringsledelse, der han sier at løsningen ikke ligger i å foreta flest endringer, men i å ta seg tid til å la endringene bli organisatoriske. Man skal fortsatt være opptatt av det å skape resultater, og dette bør skje gjennom å utvikle kapasiteten og forpliktelsene til å løse komplekse problemer.

Vi fant at to av skolene initierte sine utviklingsarbeid i tråd med transformasjonsledelsens prinsipper om en *bottom-up* tenkning. De ansatte ble tatt med i en åpen deltakelse, og involvert fra begynnelsen. Rektorene gikk med små skritt fremover, og var meget bevisste på lærernes bidrag i prosessen. De to andre skolene initierte utviklingsarbeidene i nærmere sammenheng med FUL-ledelse; *top-down*. I startfasen kan denne strategien fungere der det kreves en tydelig og aktiv igangsetting (Miles, 1986). Forklaringene som ligger bak rektorenes strategivalg synes begrunnet i ulike rammefaktorer og noen tilfeldigheter. Valgene trenger ikke å ha spesielt negative eller positive utslag for det videre arbeidet. Miles (ibid.) påpeker derimot at en top-down tenkning ikke er funksjonell når man går over i implementeringsfasen.

Vi har her drøftet viktigheten av at rektor har god kunnskap om egen organisasjon i forkant av et utviklingsarbeid. Denne kunnskapen omfatter en ståstedsanalyse av egen skole, å kunne møte motstand i en tidlig fase og ulike ledelsesperspektiver i initieringen av et utviklingsarbeid. Vi går videre med å se på rektors rolle som motivator og inspirator i initieringsfasen.

5.1.2 Rektor som motivator og inspirator

Et godt lederskap handler om å inspirere mennesker til å prestere. Det er viktig å ha tro på at egen organisasjon kan utgjøre en positiv forskjell. Informantene viser til rektor som motivator og inspirator ved oppstart av et utviklingsarbeid.

Vi fant i vår studie at rektorene snakket om å vise eget engasjement og glød som nødvendig for å motivere til innsats. En rektor nevnte også sin egen evne til å tenke positivt og ikke fremstå som motløs, selv om hun opplevde at noe var vanskelig. Alle rektorene påpekte at de stilte tydelige krav og forventninger til de ansatte i prosessen de var i.

Fullan (2001) viser til betydningen av visjonær tenkning; vellykkede ledere er ledere som klarer å formidle en hensikt eller retning. Dette dreier seg om transformasjonsledelse, der rektor inspirerer til endring i organisasjonen. De ansatte opplever en rektor de har tillit til, der de ansatte strekker seg mot felles mål og visjon. Det er viktig for mennesker å føle at de er en del av en suksesshistorie. Rektor skal virke som en inspirerende rollemodell, og vise selvsikkerhet og utfordre tingenes tilstand (Bass 1985).

Det er viktig at rektor motiverer og inspirerer slik at den enkelte arbeidstaker føler at de kan utgjøre en forskjell i organisasjonen. Den enkelte må kjenne seg betydningsfull i det arbeidet man utfører. Bass (1985) som er en kjent forsker innenfor transformasjonsledelse beskriver dette som *inspirerende motivasjon*, der rektor inspirerer de ansatte til å akseptere og strekke seg mot mål og visjon for fremtiden. Dette gjenspeiler seg også i disiplinen til Senge (2004) *personlig mestring*, likeledes disiplinen *felles visjon*. Tanken til *felles visjon* kommer til uttrykk gjennom å dele «bilder av fremtiden», der det skapes ekte engasjement, begeistring og indre motivasjon hos ansatte. Dette er viktige faktorer i endringsprosessen, der målet er å utvikle en lærende organisasjon.

Lærere er en autonom yrkesgruppe, og kan være en krevende gruppe og styre. Da kan faktorer som gode relasjoner, tillit og faglige legitimitet være viktig for å fremme utviklingsarbeid. Det er viktig at de ansatte opplever at rektor er i forkant og tar grep om prosessen, og tar viktige avgjørelser for videre arbeid. Rektor tar tak hvis det er utfordrende oppgaver som uanmeldt dukker opp. Perspektivet i FUL-ledelse beskriver at rektor må være tett på praksis, og skape en kultur med fokus på læring og undervisning.

Lederne innenfor FUL-ledelse kjennetegnes med at de har høy faglig kompetanse, og er dyktig på sitt fagområde.

Det er viktig at rektor holder seg oppdatert med hva som skjer i klasserommet. Det handler om å delta i faglige diskusjoner med lærerne og ha en mening om undervisning og læring. Gjennom en slik oppfølging av sine ansatte skaper rektor gode relasjoner. Ved å ha gode relasjoner til sine ansatte er det også en større mulighet for å lykkes med å stille tydelige krav og forventninger, og at endringsarbeidet innfris.

En annen faktor som informantene trekker frem når det gjelder *faglig legitimitet* er lederutdanning. De beskriver at lederutdanning gir dem trygghet i rollen som rektor, deriblant i vanskelige saker og i arbeidet med utviklingsarbeid. De er godt kjent med teori og forskning som de bruker og støtter seg til i det aktuelle utviklingsarbeidet, både i forkant og underveis i prosessen.

I initieringsfasen og i arbeidet med å lede slike prosesser er det viktig at rektor innehar translatørkompetanse, at man lykkes med det «lokale» oversettelsesarbeidet. En viktig oppgave for rektor er å begrunne og vise at dette har betydning for lærernes hverdag i klasserommet i arbeidet med elevene. Dette gjelder å rede grunnen for, og å vurdere riktige tidspunktet for oppstart av utviklingsarbeid (Røvik, 2009).

Vi har nå drøftet rektors rolle som motivator og inspirator i initieringsfasen, og at rektor har tillit og faglig legitimitet blant sine ansatte i utviklingsprosesser. Videre vil vi nå gå nærmere inn på kollektiv kompetanse hos lærerne.

5.1.3 Kollektiv kompetanse

I initieringsfasen setter vi kollektiv kompetanse i sammenheng med den forståelse og aksept for endring som må bygges i starten av et utviklingsarbeid. Miles (1986) viser til at forpliktelse til endringsprosessen blant annet skjer gjennom at arbeidet forankres lokalt og profilerer lokale behov.

En rektor forteller om et ønske om å finne felles ståsted blant lærerne, og vite behovet for å skape driv for å endre. Dette gjøres gjennom å utfordre lærerne i diskusjoner relatert til deres praksisfelt. Dette er nært knyttet opp mot relasjoner i organisasjonen, der det spiller en rolle hvordan den enkelte opplever at sitt bidrag blir verdsatt (Fullan, 2001).

En annen rektor påpekte at det var essensielt med få satsningsområder i gangen, og at de aktuelle områdene måtte relateres til praksis, teori og forskning. Begge disse innfallsvinklene omfatter både *individuelle* og *kontekstuelle* faktorer i kunnskapsutviklingen (Irgens 2009). Det koples ny viten opp mot egne erfaringer, og kunnskapsutviklingen skjer i arbeidsmiljøet.

Å bygge kollektiv kompetanse skaper en fellesskapsfølelse som i seg selv virker motiverende. En norsk studie (Sørli & Torsheim, 2011) viser at kollektive mestringsopplevelser dreier seg om læreres opplevelse av og tro på at de er en del av et effektivt kollegium. De evner å møte utfordringer og påvirke elevenes behov og atferd på en god måte. Kollektiv mestringskompetanse er et overordnet gruppefenomen som både påvirker læreres individuelle og felles innsats, og skolens faktiske resultater på ulike områder.

En av informantene påpekte flere ganger at lærernes motivasjon for deltagelse var knyttet til at det nye utviklingsarbeidet innholdsmessig lå tett opp mot et nylig avsluttet arbeid. Rektoren som beskrev et kommende utviklingsarbeid, var også tydelig på at han ville bygge videre på grunntankene i et avsluttet prosjekt ved skolen. Denne måten å knytte ny kunnskapsbygging opp mot tidligere erfaringer kjenner vi fra Piaget; læring er en kontinuerlig prosess hvor personlige oppfatninger blir konstruert og rekonstruert.

Kontekstualisering er sentralt på flere plan i denne fasen. Utviklingsarbeidet må være mulig å plassere innenfor rammene i egen organisasjon. I dette ligger også at man bygger felles forståelse for og innhold i de begreper som benyttes. Funn i vår forskning viser at rektorene legger stor vekt på et felles språk, og at man aktivt tar i bruk nye begreper i skolehverdagen.

Byggingen av kollektiv kompetanse er forenlig med perspektiver i transformasjonsledelse. Motivasjon for endringsarbeidet er sterkt forbundet med de ansattes egen innflytelse i startfasen.

Vi har nå drøftet våre funn i initieringsfasen som omhandlet organisasjonskunnskap, rektor som motivator og inspirator og kollektiv kompetanse. Videre skal vi nå se på funn i implementeringsfasen.

5.2 Funn i implementeringsfasen

I denne fasen fant vi eksempler på ulike former for deling av lederoppgaver i utviklingsarbeidet. Rektorene brukte samtalen aktivt i sin ledelse, og de la vekt på nødvendigheten av å være i forkant av endringsarbeidet. Det var gjennomgående at erfaringsutveksling mellom lærerne ble vektlagt som et verktøy i læringsprosessen.

5.2.1 Deling av lederoppgaver

Å være rektor innbefatter mange oppgaver, der de aller fleste opplever et krysspress i hverdagen. Det er mange krav innenfor administrative oppgaver, og tiden til å være pedagogisk leder strekker ikke til. For å lykkes i å drive pedagogisk utviklingsarbeid er en av faktorene at ledelsen må være tett på de ansatte i en slik prosess.

Ved de skolene som vi besøkte i vår studie hadde alle rektorer et lederteam. Lederteamet ble i flere tilfeller trukket frem som et støttende team, både i oppgavedeling og i det å bygge en faglig forståelse for utviklingsarbeidet ved den enkelte skole. Rektorene ved de tre største skolene var tydelig på at de ikke hadde kapasitet til å lede utviklingsprosjekt alene som leder.

Å lede en skole krever flere ledere innad i organisasjonen. For Spillane (2005) handler dette om distribuert ledelse, og om hvordan ledelse skjer i praksis. Når endring skjer i en organisasjon er ikke dette bare på grunn av lederens innsats, men fordi mange har bidratt.

En rektor anser skolering av teamledere som en viktig faktor i arbeidet med å fremme utviklingsarbeid. Gjennom teamlederne har rektor kort vei til lærerteamene. Teamlederne blir viktige medspillere sammen med rektor og lederteam for å kunne lykkes i implementeringsarbeidet. Her kan vi i tillegg til et distribuert ledelsesperspektiv trekke inn Senges (2004) modell for *institusjonell læring*, med spesielt fokus på disiplinen *gruppelæring*. Gruppelæring bygger både på personlig mestring og en felles visjon, men forutsetter samhandling. Når gruppelæring finner sted vil dette skape gode resultat i hele organisasjonen.

Ved en skole benyttet rektor en intern veiledningsgruppe, som ble en ressurs for skolen. Rektor hadde tett samarbeid med denne veiledningsgruppen, og hadde da ikke samme

behov for å være like tett på sine lærere i utviklingsprosessen. Rektor fikk drøftet med veiledningsgruppen om hva som var viktig å arbeide med videre og fokusområder.

Samtidig som at rektor har distribuert ansvar til sin veiledningsgruppe, er det hun som driver utviklingsarbeidet og har hovedansvaret for dette. Som rektor ved skolen ligger hun i forkant av veiledningsgruppen når det gjelder hvilke grep som må gjøres for drive ansatte videre i riktig retning. Denne veiledningsgruppen fungerte også som en ressurs i skoling av nye lærere. Gjennom et distribuert ledelsesperspektiv søker man kompetanse innad i organisasjonen, og fjerner seg noe fra at kun formelle ledere kan utøve ledelse (Spillane, 2005).

Det er viktig at rektor tar ansvar og rydder tid til å være en pedagogisk leder sammen med sitt lederteam. Det er mange oppgaver som må gjøres på en skole, men fokuset bør være pedagogisk ledelse. Mange rektorer opplever dette som vanskelig, men med gode strukturer innad i organisasjonen skal det være gjennomførbart. Ved å ha et lederteam har rektor sine støttespillere til å komme frem til gode løsninger når det gjelder implementering av pedagogisk utviklingsarbeid.

Å ha ekstern veiledning inn i utviklingsarbeid kan også fungere som en støtte i arbeidet med å motivere og bygge kunnskap og kompetanse, og forsterke det utviklingsarbeidet handler om. En rektor referer til forelesninger fra eksterne som et viktig ledd i kompetansehevingen. Man må som leder være oppmerksom på den potensielle nedturen som kan komme i endringsprosessen når de eksterne støttespillerne trekker seg ut, og organisasjonen skal klare seg på egen hånd. Dette gjelder også andre støttestrukturer som faller bort i overgangen til en ny fase, for eksempel interne funksjonsstillinger etablert i sammenheng med utviklingsarbeidet.

Rektor på den minste skolen fremhever lærernes egen mulighet til å påvirke i utviklingsarbeidet. Lovverket ble presentert som ramme, og lærernes innspill styrte prosessen videre. Denne måten å la ansatte få være med i utformingen av beslutningene er høyst gjenkjennelig i distribuert ledelse, der ledelsen får form og retning i relasjonen mellom leder, ansatte og situasjon.

Det var en felles enighet blant rektorene at de var bevisste på å være tydelige og synlige rektorer. For drive utviklingsarbeid videre i prosessen hadde rektor en viktig rolle. En rektor påpekte at hun og lederteamet til en hver tid måtte være i forkant av sine ansatte.

Dette samsvarer med St.meld. nr.30 (2004), som understreker at en lærende organisasjon stiller krav til et tydelig og kraftfull lederskap, og ikke en føyelig ledelse. Det er viktig å balansere mellom å være en tydelig leder, og samtidig involvere ansatte med i prosessen med utgangspunkt i et distribuert ledelsesperspektiv.

Vi har her drøftet funn som omhandler distribuert ledelse i implementeringsfasen. Vi har referert til funn som viser hvordan lederoppgaver kan ivaretas både internt og eksternt. Videre ser vi nærmere på det å bruke samtale som lederverktøy.

5.2.2 Fokus på samtale

Den konstruktivistiske tradisjonen betegnes som en brobygger mellom mennesker, som betyr at den sosiale, kulturelle og den historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse (Postholm, 2010). I følge Vygotsky skjer læring i et sosialt samspill og språket er et viktig verktøy i læringsprosessen.

Innad i en organisasjon er det viktig med et felles språk. Her er det relevant å trekke inn modellen til Luthans (1973) om organisasjonens læringsatferd, og *organisasjonens kommunikative kompetanse*. Den beskriver hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger organisasjonen har til å håndtere kommunikasjon. Endringssignaler blir fanget opp og gir mening. Det handler om å bygge en felles forståelse for endringsprosessene i en organisasjon.

Informantene i studien trekker frem betydningen av å være tett på sine ansatte ved å benytte samtaler, både formelle og uformelle. Rektor må bygge tillit og relasjoner til sine ansatte, der samtalen fungerer som et viktig ledelsesverktøy (Ottesen, 2011). Det er gjennom språklig aktivitet at det skapes relasjoner mellom organisasjonens medlemmer.

Rektor og ansatte bruker språket til å skape mening, og det gir retning til skolens arbeid. Dette gjenspeiler seg også i Senges (2004) disiplin *mentale modeller*. De som mestrer denne disiplinen klarer å balansere samtaler ved å gjøre sine egne modeller kjent, og tillate at disse blir utfordret gjennom nye innspill. Nye innspill kan være endringsprosesser i organisasjonen når et nytt utviklingsarbeid skal implementeres.

Språklige handlinger har stor betydning for hvordan praksis ledes, formes og endres (Ottesen, 2011) Det er nettopp gjennom samtalerne posisjoner og privilegier etableres og utfordres. Gjennom språket kan rektor påvirke, instruere og pålegge en ansatt oppgaver.

Ekmann (2004) hevder at rektorer må delta i småpraten hvis de skal påvirke det som skjer i organisasjonen. Dette gjelder den uforpliktende praten om alt og ingenting. Da er det viktig at rektor prioriterer å være til stede sammen med sine ansatte i uformelle settinger. Ta seg tid til å være tilstede i pauser og gå innom arbeidsrom eller slå av en prat i gangen. De ansatte opplever å bli sett og hørt, og det har betydning for endringsprosessen.

Det er naturlig at det oppstår problemer i møtet med innføringen av endringer som krever nye ferdigheter og nye forståelsesmåter. Fullan (2001) peker på at lederen står overfor to utfordringer hos de ansatte; frykten for endring og mangelen på kunnskap og ferdigheter for å få endring til å skje. Dette handler først og fremst om følelser som angst, forvirring og usikkerhet som oppstår hos mennesker som er vant til å vite hva de skal gjøre og vite hvilke forventninger som stilles til dem. Ledere som kjenner igjen denne kritiske fasen i endringsprosessen vil evne å kombinere ulike lederstiler, og fremdeles ivareta de overordnede målene og være resultatorienterte.

Ved å benytte samtale som et ledelsesverktøy kan rektor imøtekomme ansatte som representerer motstand. En av informantene i studien beskriver hvordan hun lar motstand bli hørt. Det er essensielt å utvikle relasjoner mellom ulike ledd i organisasjonen, også de som uttrykker motstand. Fullan (2001) hevder at gode ledere i en endringskultur ser på motstand som en mulig fordel til å skape nye ideer, og eventuelt som et gjennombrudd i endringsprosessen.

Vi har her drøftet hvordan samtale benyttes som et ledelsesverktøy. Dette omhandler det å bygge forståelse for endringsarbeidet, relasjonsbygging og hvordan man møter motstand. Videre skal vi drøfte erfaringsutveksling som ledd i lærernes kompetansebygging.

5.2.3 Erfaringsutveksling

I implementeringsfasen av et utviklingsarbeid er det viktig med erfaringsutveksling. I en organisasjon er det mye kompetanse og erfaring blant de ansatte. Utfordringen til rektor og lederteamet er hvordan kompetansen kan benyttes på best mulig måte for å utvikle organisasjonen videre.

En oppgave for rektor er at de ansatte opplever at det ryddes tid, slik at det blir kvalitet over arbeidet i implementeringsfasen. Disse faktorene gjenspeiler seg også i ledeleseperspektivet FUL-ledelse, der ledelsen er aktiv og synlig og involvert i planlegging og implementering av skolens aktiviteter. Da har også rektor en posisjon, der progresjon kan etterspørres. Hvis rektor og lederteam ikke fokuserer på disse faktorene som er skissert, kan det være vanskelig å lykkes med å oppnå organisatorisk læring i organisasjonen.

I følge Tiller (2006) inneholder dagens skole mange elementer av aksjonslæring. Han mener det er viktig å dele erfaringer med hverandre, og gjøre dem til gjenstand for refleksjon og systematisering. Lærerne utveksler erfaringer med hverandre etter endt undervisning og prosjekter som er gjennomført. Dette skjer gjennom uformelle samtaler kollegaer imellom, som er beskrevet som det første trinnet i læringstrappen til Tiller (ibid.) *løst prat om erfaringene*. Poenget videre er at denne prosessen ikke må stoppe opp, men komme seg videre til neste trinn i læringstrappen som er *erfaringene ordnes*.

I vår forskning benytter rektorer systematiske metoder i erfaringsutveksling mellom kollegaer. En slik kunnskapsdeling vil være en viktig del av skolekulturen, og som et ledd i kunnskapsbyggingen. Dette gjelder blant annet metoder som IGP i Respektprogrammet og pedagogisk kafé, som i følge læringstrappen til Tiller (2006) tilsvarer trinnet *erfaringene ordnes*.

En rektor vil bruke observasjon som et ledd i en utvidet praksisforståelse, der lærerne observerer hverandre og deler erfaringer som omhandler undervisning og læring. Denne typen kunnskapsoverføring er i høy grad en sosial prosess, der man skiller mellom informasjon og kunnskap (Fullan, 2001). For å kunne benytte observasjon slik det er tenkt her må det foreligge en grunnleggende tillit mellom ledelse og lærere, og lærere i mellom. Den enkelte opplever at egen kunnskap tillegges verdi, og blir derfor viktig å dele med andre. Fokuset ligger i læring knyttet til det pågående utviklingsarbeidet, og da skal man også være i stand til å trekke ut de beste ideene og forkaste de som ikke passer inn.

Med utgangspunkt i læringstrappen fortsetter rektor å følge opp prosessen, slik at *erfaringene kobles* og *erfaringene knyttes til teori*. Når det gjelder skoleutvikling baserer den seg på at lærere fornyer både undervisningsopplegg og pedagogisk praksis. Grøterud & Nilsen (2008) mener at en viktig premiss for at læring skal skje er at ledelsen forstår hvordan læring kan stimuleres og støttes. Hvis man skal lykkes i et slikt arbeid er det viktig

at organisasjonen har gode rutiner på evaluering og refleksjon. Dette blir en viktig oppgave for rektor å systematisere og drive fremover, slik at lærere lærer av sine erfaringer.

Rektor har gjennom teoretiske modeller mulighet til å sette verdifull erfaring som lærerne besitter inn i system. Hallinger & Murphy (1985) beskriver en dimensjon i sin modell, *å lede undervisnings- og læreplanarbeid* som består i å veilede og evaluere undervisning, koordinere læreplanarbeid og følge med på elevenes utvikling. Hallinger & Murphy (ibid.) hevder at dette arbeidet er kjernen i rektors lederansvar, og må være mest fremtredende i implementeringsfasen.

Vi har her drøftet betydningen av å sette erfaringsutveksling i system, og vil videre se nærmere på institusjonaliseringsfasen.

5.3 Institusjonaliseringsfasen

Det er vanskelig å gi et nøyaktig svar på når man går over fra implementering til institusjonalisering. Fullan (2001) sier at arbeidet med institusjonalisering må starte allerede i implementeringsfasen. Et viktig punkt er etablering av gode rutiner på skolen innenfor evaluering av arbeidet, og for vedlikehold av felles målsettinger over tid. Det må også legges til rette for læring og kompetanseutvikling blant lærere og blant nytilsatte.

Rektorene vi intervjuet hadde alle ideer og visjoner for det utviklingsarbeidet de var i gang med, og så positive utviklingstrekk fra de startet og til nå. Denne utviklingen omfattet økt bevissthet blant lærerne om området de jobber med, som gjenspeilet seg i bruk av ny terminologi og nye positive handlingsmønstre.

De utviklingsarbeidene som ligger til grunn i vår forskning omfatter hele lærergruppen, og gruppeprosessene som settes i gang vil være omfattende, og på mange nivåer. Det er størst aktivitet og fokus på utviklingsarbeidet i implementeringsfasen. I institusjonaliseringsfasen er nyhetens interesse forbi, og det som var nytt skal nå inn som en del av den daglige driften. Denne overgangen krever tett oppfølging. Dersom endringen ikke har satt seg som en etablert praksis hos lærerne, vil man i denne fasen kunne falle fra.

En rektor knyttet kunnskap fra et tidligere prosjekt opp mot det nye utviklingsarbeidet, og så at dette hadde virket positivt på motivasjon og engasjement. Miles (1986) viser til dette

som en av faktorene for å lykkes i overgangen til institusjonalisering; at man ser sammenhenger mellom nåværende og tidligere utviklingsarbeid, og kan sette det i forbindelse med læreplaner og undervisning. Fullan (2001) viser til de menneskelige faktorene som viktige for å opprettholde forpliktelsen til endring; at man evner å motivere og inspirere hverandre slik at de beste ideene lever videre i organisasjonen.

Rektorene var tydelige på å bygge en forståelse for behovet for endring til å begynne med. I dette fant vi eksempler som det å tilføre kunnskap om utviklingsarbeidet, å møte motstanden på en god måte og å skape et klima for trygg erfaringsutveksling. Dette er viktige brikker i organisatorisk læring. Irgens (2011) referer til dette som organisasjonens kommunikative kompetanse, der endringssignaler blir fanget opp og gir mening.

Alle rektorene understreket viktigheten av å ta seg god tid med prosessene i utviklingsarbeidet. God tid ble av rektorene satt i sammenheng med å bygge en grunnforståelse for behovet for endring.

Det er vanskelig å tidfeste en endringsprosess, men det må jobbes systematisk over flere år før man kan snakke om en innarbeidet praksis som «sitter i veggene». Fullan (2013¹) hevder en endringsprosess vil gå raskere i dag enn for ti år siden. I dag vet man mye mer om hvilke strategier som fungerer, og det er flere ledere som innehar denne kunnskapen. Fullan (ibid.) henviser til endringsprosesser på distriktsnivå (mellom 20 og 100 skoler), der vellykkede endringsprosesser har tatt i gjennomsnitt 7 år. For en enkelt skole må man ta hensyn til faktorer som størrelse, utgangspunkt og kompleksiteten i endringen. Det er også av positiv betydning om skolen er en del av et større endringsarbeid der flere skoler deltar, og alt dette tatt i betraktning mener Fullan (ibid.) det vil ta fra 3 – 5 år før man er i mål.

Vi har her sett nærmere på faktorer av betydning i overgangen til institusjonaliseringsfasen. Dette omhandler gode rutiner for evaluering og oppfølging, og å opprettholde motivasjonen for å videreføre endringsarbeidet. Vi går videre med å drøfte skolenes rutiner innenfor kvalitet og systemrettet arbeid.

¹ I e-post av 10.05.2013

5.4 Kvalitet og systemrettet arbeid

I kapittel 2 redegjorde vi for bakgrunnen for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, og så nærmere på ulike spenningsfelt som kunne oppstå mellom politisk fattede vedtak og profesjonens egne prioriteringer.

Skolene forholder seg i dag til gode rutiner i forbindelse med innrapportering av resultater på brukerundersøkelser, kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Et viktig spørsmål å stille er likevel om de samme resultatene er viktige brikker i skolens eget kvalitetsarbeid, eller om innrapporteringen fyller et sentralt kontrollbehov. Offentligheten stiller skolene til ansvar, og elevenes prestasjoner slik de måles på nasjonale og internasjonale tester, blir uttrykk for skolenes kvalitet (Elstad, 2010).

Slik det er i dag vil for eksempel offentliggjøringen av nasjonale prøver utløse et ytre press på skoler som ikke får frem ønskede resultater. For media er dette førstesidestoff, og skoler med svake så vel som sterke resultater navngis. Dette vil kunne frembringe debatter og krav om forklaringer fra flere hold som nødvendigvis ikke tjener den enkelte skole.

Skoleeier stiller også krav om forbedring av resultatene, og vi har sett i vår forskning at rektorene reagerte ulikt på dette. En rektor snakket om et ensidig fokus på resultatene fra skoleeiers side, og opplevde det som problematisk å få forståelse for å sette prøvene i et større perspektiv. En rektor fra en annen kommune betegnet det som både viktig og riktig at skoleeier etterspurte resultatene, og sa også samtidig at han var fornøyd nettopp med kommunens arbeid med en mer helhetlig tenkning rundt testingen. Elstad (2010) beskriver ulike innfallsvinkler til ansvarliggjøring i skoleforbedringsarbeid: hierarkisk ansvarliggjøring, profesjonelt perspektiv og brukervedvirkning.

Hierarkisk ansvarliggjøring forstås som en byråkratisk modell med en fordeling av makt og myndighet gjennom hierarkisk oppdeling av nivåer. Det skal være koplinger mellom mål, evaluering og kontroll. Når man da går inn på lærernivå ser vi at lærerne ofte jobber i små, atskilte virkefelt, og at lærerne derfor blir for autonome i sin yrkesutøvelse og for lite delaktige i kollektive prosesser. På den andre siden er læreren ofte alene om å utføre sine oppgaver sammen med elevene, og autonomi blir derfor funksjonelt.

Dette blir et tydelig bilde på kompleksiteten rundt offentliggjøringen av resultater og rangering av skoler, og vi er inne på spenningsfeltet som kan oppstå mellom politikk og profesjon. Rektorene i vårt prosjekt vil unngå å blinke ut enkeltlærere som ansvarlige for et dårlig resultat, men de oppfatter lærernes stress og bekymring i forhold til dette.

Et profesjonelt perspektiv stiller noe forenklet sagt krav til økt grad av autonomi blant lærerne. Man reduserer dokumentasjonskravene og reduserer dermed faren for at skolen overbelastes som følge av for sterk styring fra nivået over. I følge dette perspektivet stilles lærerne til ansvar for jobbutførelsen, ikke elevens prestasjoner. Skoleforbedringsarbeidet tenkes å skje i fellesskapets driv for å utøve yrket på en best mulig måte. I et *profesjonelt perspektiv* blir lærernes egen kunnskap og erfaring verdsatt, og for at dette skal kunne nyttiggjøres i kollektive prosesser må det støttes opp av skoleleder gjennom en planmessig og systematisk oppfølging.

Rektorene i vår undersøkelse viser stor tillit til at lærerne vil følge opp resultatene spesielt i forhold til elever som havner under kritisk grense. Alle rektorene påpeker kollektivitet i dette arbeidet som ønskelig.

Brukermedvirkning betyr at de som er direkte eller indirekte knyttet til skolen som organisasjon har makt og innflytelse. Dette kan være elever, foreldre og politikere. Det ligger både nyttige og betenkelige aspekter i dette perspektivet. Foreldres innspill og krav til skolen blir i stor grad gjort kjent gjennom forum som har en naturlig plass i skolens organisasjon. Det er forståelig at foreldre avkrever en forklaring der skolens resultater ikke svarer til forventningene. Dette kan være med å sette i gang nødvendige interne prosesser som omfatter alt fra diskusjoner til aktiv handling fra skolens side. Utfordringen ligger i at foreldre ikke alltid sitter med adekvat informasjon, eller gir konsistente signaler til skolen. Dette kan i enkelte tilfeller oppfattes som usakligheter, og føre til at skolen lukker seg for innspill fra brukernes side når det gjelder spørsmål om hva som kjennetegner god kvalitet.

Det samme kan sies å gjelde for elevmedvirkning, der for eksempel brukerundersøkelser skal speiles mot lærernes oppfatninger av egen undervisning, klasseledelse og vurderingsarbeid.

Tre av rektorene i vår undersøkelse snakket om betydningen av at skolen aktivt skal kommunisere utad hva de står for. De var inne på det å bekjentgjøre skolens pedagogiske

plattform, å etterspørre brukernes oppfatninger av konkrete elementer i skolens utviklingsarbeid og å tydeliggjøre hvilke faglige krav som stilles til elevene.

De tre ulike perspektivene på ansvarliggjøring vi har beskrevet her kan kort oppsummeres gjennom at den byråkratiske modellen dreier seg om implementering av politiske mål, det profesjonelle perspektivet handler om lærernes autonomi og ekspertise, og brukervedvirkning styres ut fra interesser. Vi har funnet innslag av alle disse perspektivene på ansvarliggjøring innenfor skolens kvalitetsarbeid i vår studie, med høyest gjenkjennelighet innenfor det profesjonelle perspektivet.

Vi ser at det ligger en tillit til profesjonen i dette perspektivet på ansvarliggjøring. Sett i sammenheng med våre funn, bekreftes også behovet for kollektive prosesser for å sette resultatoppfølgingen inn i en større sammenheng i skolens kvalitetsarbeid. Dette er forenlig med FUL-ledelse der man utvikler skolen gjennom hverandre med mål om å høyne både lærernes og elevenes kompetanse. Dette innebærer blant annet tett oppfølging og veiledning av lærerne, evaluering av undervisning og monitorering av elevenes utvikling. Rektor kan ikke slippe lærerne i den tro at lærerne selv vil nyttiggjøre seg resultatene, og selv finne veien til ny praksis dersom resultatene krever det. Resultatoppfølgingen må komme som en organisatorisk respons, og denne prosessen krever tid og struktur.

Møller et al. (2010) pekte på at det sentrale nivået ikke kommuniserer godt nok hvordan kvaliteten i skolen skal styrkes som en av hovedårsakene til at forholdet mellom sentraliserte krav og skoleutvikling ikke står i forhold til hverandre.

Den rektoren som opplevde et ensidig resultatfokus fra skoleeiers side, virket nærmest oppgitt ved tanken på å prøve å få til en bredere oppfatning av det hun mente prøvene sto for. Det kan tenkes at den forståelsen som en annen rektor opplevde fra nivået over, virker positivt når han og andre rektorer i samme kommune skal tenke systemisk rundt resultatoppfølgingen i egen organisasjon.

Vi har her drøftet skolens rutiner innenfor kvalitet og systemrettet arbeid. Vi brukte tre ulike perspektiver på ansvarliggjøring for å drøfte våre funn; hierarkisk ansvarliggjøring, profesjonelt perspektiv og brukervedvirkning. Vi avrunder med dette drøftingen av hovedfunn i vårt forskningsprosjekt.

I siste kapittel konkluderer vi på grunnlag av de funn vi har gjort etter analyse av materialet, og drøftingen av disse funnene. Konklusjonen trekkes i henhold til problemstillingen; *Hvordan fremmer rektor pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole*. Vi avslutter med noen refleksjoner rundt videre forskning i forlengelse av denne studien.

6.0 Konklusjon

Dette forskningsprosjektet har hatt som utgangspunkt å finne svar på hvordan fire rektorer fremmer utviklingsarbeid ved egen skole. Data er hentet fra rektorenes egne beskrivelser av ett utviklingsarbeid innenfor gjeldende rammefaktorer på deres skole i en aktuell periode. Med tanke på spredning i utvalget innen erfaringsbakgrunn, skoleslag og skolestørrelse, er vi styrket i oppfatningen av at funnene representerer aktualitet i en større sammenheng.

I analysen av datamaterialet gjorde vi funn som beskriver hvilke grep og strategier rektorene gjorde for å drive utviklingsarbeidet fremover, og hvilke ledelsesperspektiv som dominerte fasene. Litteraturen viser til at prosjektfasene går over i hverandre. En tidfesting av når man går fra initiering til implementering, eller videre til institusjonalisering er vanskelig å fastslå. Ledelsesperspektivene rektorene inntar i ulike faser går også litt over i hverandre; vi har sett flere perspektiver i bruk innenfor samme fase.

Basert på hovedfunnene ser vi at initieringsfasen er preget av transformasjonsledelse og FUL- ledelse. Utgangspunktet for endring må knyttes til kunnskap om egen organisasjon. Kontekstualisering av utviklingsarbeidets innhold vil bidra til økt forståelse for hvorfor endringsarbeidet er nødvendig. Rektors hovedoppgave blir i stor grad å motivere og inspirere for endring, og etablere et solid fundament å jobbe videre ut fra. Kollektiv kompetanse bygges gjennom å etablere forståelse og aksept for endring.

I implementeringsfasen så vi mange eksempler på distribuert ledelse. Distribuering av lederoppgaver er viktig i denne fasen for å sikre spredning og oppfølging av utviklingsarbeidet. I vår forskning fant vi eksempler på at eksterne veiledere var inne som kunnskapsbyggere, lederteam fulgte ulike trinn i arbeidet, og lokale veiledere fungerte som et «lavterskel» støtteapparat for lærerne.

Samtale og erfaringsutveksling ble trukket frem som viktig verktøy i implementeringsfasen. Rektorene benyttet samtalen systematisk for å styrke sine relasjoner til de ansatte og imøtekomme motstand på en konstruktiv måte. Erfaringsutveksling ble benyttet metodisk for å heve kompetansen hos lærerne.

Vi fikk ærlige beskrivelser av informantene av kompleksiteten i det å jobbe systematisk med prøveresultater i temaet kvalitet og systemrettet arbeid. Både frustrasjon og aksept ble sendt fra rektorene til nivået over. Vi finner at rektorenes ønsker om kollektive prosesser i et systemrettet arbeid med resultatene er fremtredende. Skolene ser ut til å ville ha kontroll på dette arbeidet selv, og dette kan ha sammenheng med det sensitive elementet som ligger i offentliggjøringen av resultater. Dette handler ikke bare om organisasjon, men også om enkeltmennesker. Prosessen må styres med *omhu og forsiktighet*, slik en rektor uttrykte det.

Miles (1986) hevder at årsaken til at mange endringsforsøk ikke kommer forbi implementeringsfasen, er at man ikke anerkjenner at alle fasene er forskjellige og derfor krever ulike strategier for å lykkes.

I institusjonaliseringsfasen skal endringene innlemmes i skolestrukturen og organisasjonen. Det er nødvendig å se endringsarbeidet i sammenheng med blant annet læreplanen og undervisning. I analysen av datamaterialet vurderte vi det slik at ingen av skolene var i institusjonaliseringsfasen i sine utviklingsarbeider. Ved de to skolene som hadde stått lengst i sine utviklingsarbeid beskrev rektorene positive tendenser til en ønsket praksisendring.

I denne studien har vi fått svar på hvilke strategier og grep fire rektorer benytter for å fremme pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole. Rektorene trakk frem tre kjernepunkter i sin ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid; å bruke god tid i innføringen av nye elementer, å være tett på lærerne i endringsarbeidet og grundige begrunnelser på hvorfor arbeidet er nødvendig. Dette er gjennomgående og gjenkjennelige punkter i den teoretiske forståelsesramme vi har satt vårt forskningsprosjekt inn i.

Det ville vært interessant å følge disse skolene over i institusjonaliseringsfasen for å sammenholde og vurdere endringer i rektorenes grep og strategivalg i denne fasen.

Når den innledende entusiasmen daler og ideene skal over til vedvarende forpliktelser, må ledere være i stand til å gjenkjenne både styrker og svakheter i sin tilnærmingssåte.

Fullan (2001) viser til at ledere som skaper de beste forutsetningene for å prestere er de som behersker det å være autoritative, demokratiske, inkluderende og veiledende i sin lederstil. Vi ser betydningen av at rektor bevisstgjør lærerne om selve prosessen i et utviklingsarbeid, der de gjøres kjent med de ulike prosjektfasene og utfordringer tilknyttet disse.

St.meld. nr.19 (2010) peker på at det må utvikles en kultur i skolen der elevenes læringsutbytte er i fokus. Postholm & Emstad (2010) peker på ledelse som går i retning av en *distribuert FUL-ledelse*. Rektor er fortsatt tett på lærerne i endringsprosessen, og læring og undervisning blir sett i sammenheng med ledelse. Fra vår side ville det være interessant å knytte dette perspektivet på ledelse opp mot pedagogisk utviklingsarbeid i institusjonaliseringsfasen.

Litteraturliste

- Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I J. Møller & E. Ottesen, (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools. A Core Resource for Improvement*. New York: Russel Sage Foundation.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23 (3), s. 197-203.
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat – om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23 (4), s.1-9.
- Elstad, E. (2010). Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skoler til ansvar. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Emstad, A.B. & Postholm, M.B. (2010). "Instructional leadership" – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.A. Andreassen, E. J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.). *Kompetent skoleledelse* (s.183-194). Trondheim: Tapir forlag.
- Engeland, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2010). Kommunalt handlingsrom: Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

Forskrift til opplæringslova. FOR 2006-06-23 nr 724. Hentet fra:
<http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>, lastet ned 13.05.20

Frønes, I. (1997). *Et sted å lære. Introduksjon til didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Company.

Fullan, M. (2006). Leading Professional Learning. *The School Administrator*. Nr.10, volum 63. Hentet fra:
<http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7620>, lastet ned 02.06.2013.

Garmannslund, P., Elstad, E. & Langfeldt, G. (2010). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Paul Chapman Publishing.

Grøterud, M. & Nilsen, B. (2008). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5 s.266-276.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.

Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the school principal: A Passing Fancy that Refuse to Fade Away. *Leadership and Policies in Schools*, 4(3), s.221-239.

Hetland, H. & Sandal, G.M. (2003). Transformational leadership in Norway: Outcomes and personality correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12 (2), 147–170. Hentet fra:
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=40578&a=2, lastet ned 15.02.2013

Hetland, H. (2004). Transformasjonsledelse i en norsk kontekst 1/2004. *Tidsskriftet Magma. Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*. Hentet fra:
<http://www.magma.no/transformasjonsledelse-i-en-norsk-kontekst>, lastet ned 15.02.2013

- Irgens, E. J. (2009). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, J-A & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Stortingsmelding nr.19 (2009-2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Writing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational leadership*, 49 (5), s.8-12.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). [LOV-2012-06-22-53](#) fra 2012-08-01. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#2-3>, lastet ned 13.05.2013
- Luthans, F. (1973). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Marthinsen, M. & Postholm, M.B. (2012). *Personaltutvikling i en lærende organisasjon*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Miles, M. (1986). *Research Findings on the Stages of School Improvement*. New York: Center for Policy Research.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Myhre, H. (2009). Ledelse av skoler i utvikling – hva kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv tilføre? I R.A. Andreassen, E. Irgens & E. Skaalvik (red.). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Rapport 37. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Møller, J., Ottestad, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*. Vol.4, Nr.1, 2010.
- NESH (red.) (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora.
- Northouse, P. (2001). *Leadership: Theory and practice* (2nd ed.). London: Sage.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J (2008). The impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of Different Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), s.635-674.
- Roland, P. (2012). Skoleledernes rolle som endringsledere. Prøveforelesning for disputas, humanistisk fakultet. Universitetet i Stavanger. Hentet fra:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5hS8wOgG3K0J:www.nmh.no/resources/filesnmh/eksternt/Roland-Skoleledernes_rolle_som_endringsledere.pptx+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no,
lastet ned: 21.04.2013
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: SAGE Publication.

- Røvik, K.A. (2009). Trender og translasjoner. Ideer som former det 21.århundrets organisasjon. Foredrag. Samplan, Tromsø. Hentet fra: <http://www.samplan.no/upload/120953/Trender.pdf> , lastet ned 14.06.2011.
- Senge, P. (2004). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the Transformational Nature of Instructional Leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42 (4), s. 325-344.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence. *School Leadership & Management*, 22 (1), s.73-91.
- Spillane, J.P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69: s. 143-150.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørli, M-A. & Torsheim, T. (2010). Multilevel Analysis of the Relationship between Collective Efficacy and Problem Behaviour in School. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), s. 175-191.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen, det store spranget*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag A/S.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Valle, R. (2006). Tydelighet og føyelighet. Diskursivt blikk på norsk skoleledelse i skolepolitiske dokumenter. *Norsk Pedagogikk*, 3/2006.
- Wahlstrøm, K. & Louis, K. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Role of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), s. 458-495.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Zuber –Skerritt, O. (1992). *Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research*. London: Kogan Page Ltd.

Vedlegg

- I. Brev til informantene
- II. Intervjuguide
- III. Prosjektvurdering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Rektor

Skole

Postnummer /-sted

dato

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave i skoleledelse

Vi er to masterstudenter i skoleledelse ved NTNU som holder på med den avsluttende masteroppgaven. Vår foreløpige formulering av problemstillingen er *Hvordan fremmer skoleleder pedagogiske prosesser på egen skole?* Vi har valgt å kategorisere vår problemstilling innenfor organisasjonsutvikling, lærernes læring og kvalitet og systemrettet arbeid, og det er disse områdene vi ønsker å belyse i intervjuet.

Vi vil gjerne at du beskriver et konkret utviklingsprosjekt på din egen skole i dette intervjuet. Ytterligere spørsmål fra vår side vil være innenfor de nevnte kategoriene. Intervjuet vil ta omtrent en time, og det vil bli gjort lydopptak og tatt notater mens vi snakker sammen.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Vi håper det er i orden at vi tar kontakt for ev. klargjøringer/oppfølgingsspørsmål i etterkant.

Kontaktinformasjon:

Eli Kristine Elvheim

E-post: eli-kristine.elvheim@trondheim.kommune.no

Tlf.: 991 22 940 (mob.) / 72541725 (jobb)

Astrid Rekstad Hernæs

E-post: astrid-rekstad.hernas@trondheim.kommune.no

Tlf.: 928 26 626 (mob.) / 72541709/00 (jobb)

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Med vennlig hilsen

Eli K. Elvheim

Astrid Rekstad Hernæs

Intervjuguide

Med pedagogisk ledelse i fokus

Hvordan fremmer skoleleder pedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole?

Organisasjonsutvikling:

Innledning/oppstart:

Fortell kort om skolen/ skolebeskrivelse/organisasjonskart

Kan du beskrive et utviklingsprosjekt ved egen skole?

Hvordan starter prosessen?

Hva definerer du som dine lederoppgaver i en slik prosess?

- pedagogisk ledelse
- administrativ ledelse
- personalledelse

Er det lederoppgaver som blir ivaretatt av andre?

Hvilke lederegenskaper synes du er viktig å ha i slike prosesser?

Lærernes læring:

Kan du beskrive læringskulturen blant lærerne ved din skole?

Hva kjennetegner læringskulturen?

- delingskultur
- refleksjon
- formelle /uformelle møtesteder

Beskriv endringsprosesser i sammenheng med et utviklingsarbeid på egen skole.

- læring / bevegelse i personalet
- omkamper / kommer saker tilbake (Hva gjør du med de ”høye” stemmene?)

Hva gjør du som rektor når du får lærerne i prosess?

- skape motivasjon og nysgjerrighet hos ansatte
- dele erfaringer med hverandre
- selvledelse hos ansatte

Kvalitet og systemrettet arbeid:

Beskriv hva du gjør når dere får resultatene etter kartlegginger og undersøkelser (nasjonale prøver)?

- Opplever du at lærerne synes resultatene er viktig i det videre arbeidet med elevene?
- Er det noen som stiller kritiske spørsmål?
- Er lærergruppa positive til at dette er et nyttig redskap til bruk i videre undervisning?

Er det noe i forbindelse med denne samtalen du vil belyse/kommentere ytterligere?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kjell Atle Halvorsen
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.10.2012

Vår ref: 31834 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31834	<i>Med pedagogisk ledelse i fokus - hvordan fremmer skoleledere pedagogiske prosesser på egen skole</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kjell Atle Halvorsen
Student	Eli Kristine Elvheim

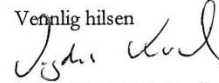
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle 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/forsk_stud/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, 15.09.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Inga Brautaset

Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Eli Kristine Elvheim, Øystein Møyilas vei 41 B, 7037 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrresvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Meldingen gjelder et masterprosjekt som utføres av to masterstudenter. Data innhentes ved personlig intervju med ca. 4 rektorer/enhetsledere. Formålet er å innhente informasjon om hvordan skolelederne fremmer pedagogiske prosesser på egen skole.

Utvalget får muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, og de som ønsker å delta samtykker skriftlig. Personvernombudet finner informasjonsskrivet i utgangspunktet tilfredsstillende utformet, men navn og kontaktopplysninger til daglig ansvarlig Kjell Atle Halvorsen bør tilføyes.

Intervjumaterialet registreres i form av lydopptak som transkriberes. Informantens navn knyttes til materialet via kode som viser til en navneliste. Materialet vil også inneholde indirekte personopplysninger, som kombinasjonen av stilling og skolens navn.

Det opplyses at navnelisten skal lagres på datamaskin. Dersom dette er samme maskin som intervjumaterialet lagres på, bør filen med navnelisten ha egen passordbeskyttelse. Alternativt lagres navnelisten på annen maskin, eller i papirform. Personvernombudet legger for øvrig til grunn at veileder og studenter setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og bærbare enheter til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet avsluttes 15.09.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at det ikke er mulig for noen å gjenkjenne enkeltpersoner. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger (navn/koblingsnøkkel), fjerne eller omskrive/grovkategorisere indirekte personopplysninger (dvs. identifiserende kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger), samt slette lydopptak.