

«Si meg – vet rektor hva vi holder på med?»

«Hva er lederutfordringene i lærernes læring og skolens didaktiske utviklingsarbeid ved Byen videregående skole?»

Sigrid Grøtte

Master i skoleledelse

NTNU 2012

Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av et deltidsstudium som har gått over 4 år.

Det har vært arbeidsomme, men givende år, som har gitt meg en mulighet til å knytte teori opp mot praksis, samt videreutvikle min lederidentitet.

I valg av tema for masteroppgaven var det et naturlig valg å velge en problemstilling som er tett knyttet til det daglige arbeidet som skoleleder i videregående skole. I den forbindelse vil jeg takke alle velvillige kollegaer som gjennom sin positive innstilling til utviklingsarbeidet har bidratt med tilbakemeldinger og synspunkter underveis.

Takk til veileder Roy Asle Andreassen som har vist veg og retning, og som har evnet å balansere kritiske kommentarer og positive tilbakemeldinger.

Takk også til Sør Trøndelag Fylkeskommune (skoleeier) som har bidratt med økonomisk støtte til videreutdanningen.

Et masterstudium ved siden av lederjobb har vært krevende, og en takk går også til samboer og barn for støtte og omtanke underveis. En spesiell takk til hunden Lego, som utrøttelig har ligget ved matmors kontorstol og ventet på forsinkede skogsturer.

Leinstrand, 14.05.2012

Sigrid Grøtte

Sammendrag

Denne masteravhandlingen er basert på aksjonsforskning som er gjennomført på egen arbeidsplass. I de seneste år har trykket på pedagogisk utviklingsarbeid blitt større, og som avdelingsleder ved en større yrkesfaglig avdeling i videregående skole, er det et interessant spørsmål hva som skal til for å stimulere til utviklingsarbeid og hvilke lederstrategier som støtter utvikling.

Dette er bakteppet for valg av problemstillingen «*Hva er lederutfordringene i lærernes læring og skolens didaktiske utviklingsarbeid ved Byen videregående skole*»? Med utgangspunkt i en lederstrategi knyttet opp mot transformativ prinsipp, har jeg benyttet følgende forskerspørsmål for å få svar på problemstillingen:

- Hvordan oppfatter lærerne målene for utviklingsarbeidet?
- Hvordan opplever lærerne den faglige støtten og stimuleringen?
- Hvordan opplever lærerne samarbeidet, innflytelsen og refleksjonene?
- Hva gjør du som lærer annerledes nå?

Forskerdesignet er aksjonsforskning, og jeg har hatt en deltakende og aktiv rolle underveis. I innhenting av empiri har jeg benyttet kvalitativ metode, og jeg har benyttet uttalelser fra lærerne under møter, samtaler og intervju i kombinasjon med notater fra egen logg. Jeg valgte å benytte meningsfortetting under analysearbeidet.

Som teoretisk utgangspunkt har jeg valgt teori knyttet til ledelse, læringsssyn, individuell og kollektiv læring, lærende organisasjoner, aksjonslæring og organisasjonsutvikling. Problemstillingen er bred, dermed er teorigrunnlaget vidt.

Funn viser, kort fortalt, at en transformativ lederstrategi har ført til utvikling. En samarbeidende kultur der lærerne deltar og har innflytelse i utviklingen av mål og prosess, påvirker utviklingsarbeid positivt. Det har vært lederutfordringer underveis. Jeg vil kort peke på følgende utfordringer:

- innenfor rammen av skolens mandat, organisering og struktur, samt press utenifra, mestre å ha fokus på og videreutvikle det mellom-menneskelige og kulturelle
- å skape eieforhold og delaktighet blant lærerne til krav og mål som stilles til skolen
- i en travel hverdag med mange administrative og byråkratiske gjøremål, evne å ha fokus på produktiv pedagogisk ledelse
- å balansere støtten til enkeltlæreren med støtte og stimulering til det kollektive
- å bidra til både individuell og kollektiv læring
- erkjennelsen av at utvikling og prosess tar tid

Innhold

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
1. INNLEDNING	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Masteravhandlingens oppbygging.....	4
1.1 Vurdering for læring.....	5
1.2 Presentasjon av skolen.....	6
1.3 Aksjonsforskning – oversikt over aksjoner	7
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ LEDELSE, LÆRING, ORGANISASJON OG UTVIKLINGSARBEID.....	9
2.1 Styring og ledelse	9
2.2 Lærende organisasjon.....	11
2.3 Pedagogisk grunnsyn og lærernes læring	12
2.4 Aksjonslæring som skoleutvikling	14
2.5 Målstyring	15
2.6 Organisasjonen utfra perspektivene instrument, kultur og myte	16
3.0 METODE	18
3.1 Metodisk tilnærming	18
3.2 Aksjonsforskning og aksjonslæring	18
3.3 Aksjonsforskningsprosessen	19
3.4 Det kvalitative forskningsintervju	21
3.4.1 Tematisering, og intervju.....	21
3.4.2 Transkribering og analyse	22
3.4.3 Verifisering.....	24
3.4.4 Overførbarhet (generalisering)	24
3.4.5 Bekreftbarhet (validitet)	24
3.4.6 Troverdighet (reliabilitet)	25
3.5 Etiske vurderinger	25

4.0	EMPIRI OG ANALYSE	27
4.1	Hvordan oppfatter lærerne målene i utviklingsarbeidet?	27
4.2	Hvordan opplever lærerne den faglige støtten og stimuleringen?	29
4.3	Hvordan opplever lærerne samarbeidet, refleksjonene og innflytelsen?.....	30
4.4	Hva gjør lærerne annerledes nå?	32
4.5	Oppsummering av innsamlede data.....	32
5.0	DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN	34
5.1	Felles retning på utviklingsarbeidet.....	34
5.1.1	«Det gir felles fokus når vi har felles mål»	34
5.1.2	«Her tror jeg de har «arvet» min oppfatning»	36
5.2	Å fremme individuell og kollektiv utvikling.....	39
5.2.1	«Støtte, det handler om å bli sett det»	39
5.2.2	« Da kan vi diskutere stort og smått»	41
5.2.3	«Tanker såes, så må de modnes».....	41
5.2.4	«Vi trenger en kokebok vi – med mange oppskrifter»	43
5.3	Kultur for samarbeid, erfaringsdeling og innflytelse.....	44
5.3.1	«Det er for lite samarbeidstid»	44
5.3.1	«Vi er ikke flinke nok til å prate om det etterpå»	44
5.3.3	«Dette er vårres - vi som eier det!»	46
5.4	Refleksjon frem mot endring av praksis.....	47
6.0	OPPSUMMERENDE KOMMENTARER TIL MIN FORSKNING.....	49
	Veien videre	52
	Litteraturhenvisninger:	53
	Vedlegg 1	56

1. INNLEDNING

«Si meg – vet rektor hva vi holder på med?»

Denne og lignende kommentarer har jeg hørt uttrykt i lærerkollegiet. Jeg har undret meg over den forventning til rektor og den organisasjonsforståelse som uttrykkes i kommentaren. Uttalelsen kan tyde på lærerkollegiet forventer at rektor skal involvere seg og være delaktig i det pedagogiske arbeidet, samt ha både oversikt, kontroll og styring med det som foregår – dette på en større skole med 1100 elever og 200 ansatte. Uttalelsen antyder også at lærerne ser på ledelse som noe som utøves ovenifra og nedover i skolen.

Som avdelingsleder med delegert ansvar for en avdelings økonomi, personal og pedagogiske praksis, kjenner jeg på denne forventningen. Arbeidshverdagen er travel og mye tid går med til administrative oppgaver. Dette kan oppleves som en utfordring når trykket på pedagogisk utvikling i skolen er blitt større i de seneste år. I rollen som skoleleder opplever jeg at pedagogisk utviklingsarbeid etterspørres og at skoleeier og nasjonale myndigheter understreker at utviklingsarbeid er en viktig del av en skoleleders arbeid.

St.meld. nr. 31, «Kvalitet i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) slår fast at skoleledelsen har innvirkning på læring og læringsmiljø og viser til rapport fra OECD: *«Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd»* (side 44).

Videre vektlegges det i St.meld. nr. 30, «Kultur for læring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003 – 2004, at skoleutvikling kan ivaretas gjennom at skolen har fokus på læring og utvikling ved å bli en lærende skole (side 27). Dette understrekes i Meld. St. 19, «Tid til læring- oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport» (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010): *“Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring og resultater for øye”* (side 13).

Dette betyr at jeg som skoleleder både må ha fokus på elevenes læring og de pedagogiske oppgaver, samt bidra til at skolen som organisasjon utvikles. Min erfaring er at leders deltakelse er ønsket fra lærerkollegiet, som forventer at skolelederen skal lede og være en del av det utviklingsarbeidet. Dette støttes av Grøterud og Nilsen (2005, side 47- 48). Men hvilken type ledelse er best egnet? Møller (2006) har i en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift drøftet forskning knyttet til skoleledelse (side 103 og 104). Hun hevder at mye av

forskningen som er gjort, i stor grad handler om å forstå ledelse som fenomen, snarere enn å identifisere gode kjennetegn ved ledelse. Hun peker videre på at i Norden finnes det få studier på ledelsens betydning for elevresultater. De fleste utførte studier, viser oftest at ledelse har en indirekte effekt på elevresultater, og at ledelse har en større betydning for skolen som organisasjon gjennom påvirkning av kultur, rammebetingelser og organisering av opplæringen. Møller peker på at skoleledelse antas å ha størst innvirkning på lærerens arbeid, som igjen påvirker opplæringen. Dette støttes av rapport fra NIFU (Utdanningsdirektoratet, 2011, nr. 34): «*Skoleledelsen antas å virke gjennom ulike variabler, men ikke direkte på elevresultater. Skoleledelsen kan antas å virke på lærernes arbeid, som igjen virker på elevresultatene*» (side 16).

Skoleeier Sør-Trøndelag fylkeskommune benytter balansert målstyring. Overordna målsettinger blir utarbeidet av fylkesrådmannen, og skolene definerer lokale mål tilhørende de overordna mål. Skolene er av Utdanningsdirektoratet pålagt å gjennomføre elev og lærerundersøkelsen årlig. Skoleeier har definert hva som er akseptabelt resultat innen undersøkelsens områder og målkartet er tilpasset områdene i undersøkelsen. Det er min jobb som skoleleder å følge opp elev- og lærerundersøkelsen gjennom å initiere utvikling og forbedring av de områder der skolen scorer under fastsatt norm.

I elevundersøkelsen fra 2010 scoret Byen videregående skole noe lavt innen temaet elevvurdering. Som en konsekvens ble temaet fastsatt til å være skolens satsningsområde. Som skoleleder med ansvar for skolens helse- og sosialfagavdeling ble det min oppgave å initiere forbedring og utvikling av praksis innen temaet elevvurdering på avdelingen. Da jeg etter 3 år som deltidsstudent ved NTNU's master i skoleledelse skulle i gang med masteroppgave, var det for meg et naturlig valg å kombinere masteroppgaven med utviklingsarbeid.

1.1 Problemstilling

Utviklingsarbeidets tema er «vurdering for læring». Utvikling innen dette temaet vil i stor grad omhandle hvordan lærerne tenker om læring og undervisning. Det handler om å bygge opp en pedagogisk bevissthet og pedagogisk strategi hos lærerne for å kunne møte perspektivet i «vurdering for læring», snarere enn å lære bestemte ferdigheter. Min utfordring som leder blir å finne strategier som kan bidra til å bygge en vurderingskultur som har positiv effekt på lærernes tenkning og praksis. Jeg har på bakgrunn av dette vurdert at en transformativ strategi kan være et utgangspunkt for tenkningen rundt ledelse av

utviklingsarbeidet. Transformativ ledelse har en tydelig målorientering (Leithwood og Poplin, 1992), og lederen involverer lærerne i arbeidet. Leithwood og Poplin (1992) hevder at transformativ ledelse beskriver ledere som har et bevisst forhold til skolens kultur, og som utfra et moralsk grunnlag bevisst påvirker skolekulturen. Lederen arbeider tett på lærergruppen, og gjennom intellektuell og faglig stimulering, individuell støtte, erfaringsdeling, tydelige forventninger og tilrettelegging av samarbeidsfora, mestrer lederen å skape tillit, respekt og lojalitet for mål (Hay, 2011). Dette har påvirket meg i valg av lederstrategi for utviklingsarbeidet, og også valg av problemstilling og forskerspørsmål.

Intensjonen er å være en aktiv og deltakende leder i utviklingsarbeidet, og det legger grunnlaget for aksjonsforskning. Dette studiet vil belyse hvorvidt aksjonsforskningen har ført til utvikling av vurderingskulturen på avdelingen og eventuelt forbedring av praksis, og om jeg som leder har valgt nyttige strategier i prosessen. Problemstillingen jeg har valgt er:

«Hva er lederutfordringene i lærernes læring og skolens didaktiske utviklingsarbeid ved Byen videregående skole?»

Forskerspørsmålene som danner grunnlaget for drøftingene i forskningen:

- Hvordan oppfatter lærerne målene for utviklingsarbeidet?

Med dette forskerspørsmålet ønsker jeg å belyse hvordan lærerne oppfatter målene med utviklingsarbeidet. Oppfatter de det samme med målene som meg? Har jeg valgt nyttige strategier i å kommunisere målene? Er målene blitt lærernes røde tråd i utviklingsarbeidet? Bass (1990) skriver at «*transformasjonsledelse oppstår når ledere utvider og stimulerer sine ansattes interesser, når de skaper bevissthet om og aksept for gruppens konkrete og overordna mål*» (I Martinsen (red), 2009, side 75). Klarer jeg å skape oppmerksomhet og samle lærerne rundt felles mål?

- Hvordan opplever lærerne den faglige støtten og stimuleringen?

Mitt utgangspunkt er at det er behov for faglig støtte og stimulering underveis i arbeidet. Jeg har lagt til rette for «aksjoner» som skal motivere, bidra til faglig påfyll og danne grunnlag for refleksjoner og læring. Har aksjonene ført til ønsket støtte og stimulering? St.meld. nr. 31, «Kvalitet i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) skriver at «*Læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra kollegaer og ledere og bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen*» (side 42). Et interessant aspekt er hvorvidt jeg som leder har bidratt med nødvendig støtte og tilbakemeldinger.

- *Hvordan opplever lærerne samarbeidet, innflytelsen og refleksjonene?*

Samarbeid er en forutsetning for utviklingsarbeid. Min intensjon har vært at lærerne skal lære av hverandre underveis i prosessen gjennom blant annet erfaringsdeling – noe som forutsetter at man tenker høyt, diskuterer og reflekterer sammen og at lærerne drøfter planlegging, gjennomføring av tiltak og observasjoner i fellesskap. Dette forutsetter at lærerne har et eieforhold til arbeidet og målene. Interessante spørsmål er om jeg lagt til rette for en struktur som fremmer samarbeid, innflytelse og refleksjon? Skrøvset og Tiller (2011) skriver at en god leder skal «støtte, bære, lose, veilete, inspirere» og lederen skal sammen med ansatte lete etter den beste utviklingsveien - alt for at de man leder skal lære (side 24). Velger jeg nyttige strategier til dette? Her ligger en forventning om at leder skal følge opp lærerne tett samt tilrettelegge for en kultur som fremmer samarbeid og tillit. Bidrar jeg som leder til det?

- *Hva gjør du som lærer annerledes nå?*

Dette er et interessant spørsmål som kan gi svar på hvorvidt aksjonsforskningen og de strategier jeg har valgt har bidratt til utvikling. Intensjonen er at lærerne skal tenke at «vurdering for læring» handler om den daglige opplæringen – samt følge opp dette i klasserommet, og at vi skal ha en felles vurderingskultur på avdelingen.

Jeg vil understreke at målet for utviklingsarbeidet er utvikling og ikke organisasjonsendring. Utviklingsarbeid defineres til å handle om forandring i virksomheten, og om å forbedre det bestående. Dette må ikke forveksles med organisasjonsendring, som handler om å forandre grunnleggende sider ved virksomheten (Hennestad og Revang, 2009, side 89).

1.2 Masteravhandlingens oppbygging

Masteravhandlingen består av i alt seks kapitler i tillegg til forord, sammendrag, litteraturreferanser og ett vedlegg. Det første kapitlet er en innledning til utviklingsarbeidet. Dette kapitlet gir en innføring til bakgrunnen for valg av tema for forskningen. Problemstillingen er delt opp av forskerspørsmål, og forskerspørsmålene vil være de tema jeg belyser underveis i masteravhandlingen. Andre kapitler inneholder den teoretiske rammen for forskningen. Forskningens funn vil i kapittel fire bli drøftet og analysert opp mot teorien jeg har brukt her. Tredje kapittel gir en oversikt over forskerstrategi og hvilke metoder som er benyttet for å innhente data og empiri. I fjerde kapittel presenteres de funn jeg har gjort. Kapittel fem inneholder drøfting av funn, der funnene drøftes opp mot teori presentert i kapittel to. Kapittel seks inneholder avsluttende kommentarer med svar på problemstilling og forskerspørsmål.

Jeg har lagt ved litteraturhenvisninger, og dokument med aktuelle sitat fra samtaler, møter og intervju (meningsfortettet, vedlegg 1)

1.1 Vurdering for læring

Jeg vil her gi en kort redegjørelse for valg av tema for utviklingsarbeidet. St.meld. nr.30 ”Kultur for læring” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004) har et sterkt fokus på å bevisstgjøre eleven i egen læreprosess. For at læreprosessen skal bli optimal for eleven, er det nødvendig at eleven har kunnskap om hva han/hun behersker og hva han/hun må arbeide mer med. Det fremheves at eleven skal lære av vurderingen.

Underveisvurdering er lovfestet i Opplæringslova (1998), jfr § 3:

”Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiding til elevene. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring”. Underveisvurderingen kan gis både med og uten karakter.

I 2008 fikk vi en endring i Forskrift til Opplæringslova og denne ble presisert gjennom endringer i 2010. Endringene innebar et større fokus på formativ vurdering (Forskrift til Opplæringslova, 2010, §§ 3-2, 3-11, Kunnskapsdepartementet). Formativ vurdering, eller underveisvurdering, har fokus på selve læreprosessen og har som intensjon å fremme læring gjennom løpende tilbakemeldinger og fremovermeldinger som kan knyttes til videre utvikling. Dette i motsetning til summativ vurdering hvor hovedfokuset ligger på sluttvurdering og karaktersetning (Slemmen, 2010). Vurderingen skal gi eleven hjelp til å forbedre seg og informasjon om hva han skal lære mer om gjennom fremovermeldinger. Samtidig poengteres det at eleven skal delta i vurderingsarbeidet gjennom egenvurdering. Slemmen (ibid.) definerer vurdering for læring som *«en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven slik at læreren kan tilpasse undervisningen og eleven kan justere sine egne læringsstrategier»* (side 63). Læringsstrategier handler om hvordan eleven på en aktiv og fleksibel måte tilnærmer seg ulike læringssituasjoner og ulike typer lærestoff.

Formativ vurdering og «vurdering for læring» (heretter forkortet til VFL) og summativ vurdering, det vil si «vurdering av læring», sammenlignes ofte med det å være trener og dommer (Slemmen, 2010). Treneren skal «drive» eleven fremover mot målet (formativ vurdering) der dommeren setter endelig karakter (summativ vurdering).

Hvordan skal så treneren legge opp arbeidet? VFL handler om det som skjer daglig i klasserommet, der målet er optimal læring gjennom at elevene får tilbakemelding på hvorvidt

de er på riktig veg, slik at de kan delta i å regulere egen læring. Tradisjonelt har skolen vært preget av en testkultur, der tester og prøver med hemmelig innhold er gitt elevene. I en vurderingskultur vil elevene få jevnlig undervisningsvurderinger gjennom kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev (Dobson og Engh, 2010). Dette er en av utfordringene videregående skole har. Fra en praksis med hovedfokus på standpunkt og eksamensvurdering (summativ vurdering), skal en nå over til en praksis med fokus på prosess med jevnlig tilbakemeldinger på måloppnåelse (formativ vurdering). Dette skal avdelingen utvikle videre gjennom dette utviklingsarbeidet.

1.2 Presentasjon av skolen

Avdelingen hvor jeg arbeider som avdelingsleder, er en yrkesfagavdeling innen programområdet helse- og sosialfag, med 240 elever og 23 lærere. Det er 8 grupper på vg1, 6 på vg2 og 2 grupper med voksne innvandrere. Lærerne er organisert i team med 3 – 6 medlemmer, 2 team på vg1 og 3 på vg2. Teamene består av lærere som underviser i programfag. Avdelingen 2 programledere med 20 % administrativ ressurs hver. I tillegg har en lærer en 5 % ressurs som prosjektleder for utviklingsarbeidet. Utviklingsarbeidet involverer ikke fellesfaglærere. Teamene har faste møtetidspunkt, i tillegg har vi trinnmøter og avdelingsmøter. Teamarbeid har vært arbeidsmåten siden skolen åpnet i 2004.

Formativ vurdering har vært satsningsområde på skolen siden Forskrift til Opplæringslov med forskrift ble endret i 2008, og VFL har gjennom lengre tid vært et diskusjonstema på avdelingen. Det er gjennomført utviklingsarbeid innen temaet tidligere gjennom «delprosjekt» knyttet til trinn og team. Det er et arbeidskrav at teamene skal utarbeide en års- og vurderingsplan.

I januar 2011 var det min vurdering at vi hadde mer å hente før vi kunne si at vi praktiserer VFL. Dette ble bekreftet av elevundersøkelsen i 2010, som identifiserte flere områder der vi scoret lavt. Jeg vurderte at vi hadde forbedringspotensialet i å skape en felles forståelse og praksis om at dette handler om det som daglig gjøres i klasserommet. Målet er at VFL skal være en måte å tenke opplæring på og ikke kun noe som knyttes til formelle vurderingssituasjoner.

1.3 Aksjonsforskning – oversikt over aksjoner

Utviklingsarbeidet som denne aksjonsforskningen omhandler, startet i mars 2011. Jeg satte da i gang såkalte vurderingssamtaler. Alle avdelingens lærere deltok i minst en samtale – noen lærere i flere samtaler. Samtalegruppene besto av 6 – 8 lærere fra både vg1 og vg2. Målet for disse samtalene var å åpne opp debatten vedrørende VFL – åpne opp i betydningen av å tørre å dele tanker, ideer og erfaringer. Samtidig var det hensikten å fremme en oppfatning om at VFL handler om mer enn vurderingskjennetegn, elevsamtaler og vurderingsplaner. Under diskusjonen var jeg tydelig på at alle synspunkt kunne «luftes» og at det ikke eksisterer noen fasit. Jeg inntok selv en passiv rolle i diskusjonen, samtidig som jeg var ordstyrer. Alle samtalene ble tatt opp på bånd.

Etter at vurderingssamtalene var gjennomført, ble aksjonslæringens målsetting definert i fellesskap i på et avdelingsmøte i april 2011. I møtet ble poeng fra vurderingssamtalene trukket frem. Elevundersøkelsen fra 2010 ble gjennomgått, og forbedringsområder knyttet til formativ vurdering ble identifisert. Jeg hadde i forkant utarbeidet en ramme for arbeidet. Hovedmålet ble i plenum formulert som følger: *«å tilrettelegge for gode og varierte læringssituasjoner som danner grunnlaget for en konkret og systematisk undervisningsvurdering hvor eleven jevnlig får fremovermeldinger basert på sine kunnskaper, holdninger og ferdigheter»*. Med utgangspunkt i hovedmålet utarbeidet teamene egne delmål med tilhørende tiltak i september og intensjonen var at teamene skulle prøve ut og dele erfaringer. Underveis deltok jeg på avdelings-, trinn og teammøter. I januar og februar 2012 ble nye samtaler med teamene gjennomført.

Underveis ble det avsatt tid til motivasjons- og inspirasjonsdager. I oktober 2011 deltok lærerne på en felles inspirasjonsdag, samt at avdelingen gjennom skoleovertakelse i samarbeid med NTNU, fikk avsatt tre dager til arbeid med VFL. Dagene ble benyttet til faglige innspill, erfaringsdeling og drøftinger. I januar 2012, gjennomførte vi en ny inspirasjonssamling over 3 økter.

Skjematisk oversikt over aksjoner og milepæler:

Tid	Aksjon
Mars og april 2011	Vurderingssamtaler. Alle lærere deltok.
April 2011	Formulering av hovedmålsetting for utviklingsprosjektet.
September 2011	Fastsettelse av delmål på teamnivå. Prosjektleder i 5 % stilling ble tilsatt. Samtaler med teamene.
Oktober 2011	Fagdag for alle lærere ved avdelingen. Tema vurdering, forelesning ved Kari Smith, Universitet i Bergen.

Oktober 2011	Skoleovertakelse. 3 dagers arbeid med VFL
Januar 2012	Fagdag for alle lærerne ved avdelingen. Tema undervisvurdering, forelesning ved Henning Fjørtoft, Universitet i Trondheim 3 økter a 2 timer.
Januar / februar 2012	Samtaler med teamene.
Mars 2011 til mars 2012	Ukentlige teammøter. Trinnmøter hver 3 uke. Månedlige avdelingsmøter.

Utviklingsarbeidet går over ett år, fra mars 2011 til mars 2012.

Arbeidsmåten gjennom utviklingsarbeidet har vært en veksling mellom individuelt arbeid, teamarbeid og samlinger i plenum. Dette for å sikre en lik utviklingsretning på arbeidet (Irgens, 2011, side 75).

2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ LEDELSE, LÆRING, ORGANISASJON OG UTVIKLINGSARBEID.

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for aktuell teori knyttet til lederutfordringer som berører problemstillingen. Kapittelet omhandler teorier jeg benytter i drøftingsdelen.

2.1 Styring og ledelse

Styring og ledelse er to ulike retninger innen lederteori (Christensen, Lægreid, Roness, Røvik, 2010). Begge aspekter handler om å påvirke atferd for å nå definerte mål, men med ulike virkemidler. Virkemidlene kan være formelle (instrumentelt perspektiv) eller uformelle (institusjonelt perspektiv).

Styring forklares som påvirkning utøvd indirekte, blant annet gjennom formell organisasjonsstruktur og formaliserte prosedyrer og rutiner, men direkte gjennom forskrifter, rundskriv og påbud. Styring skjer etter fastsatte mål og lederen benytter organisasjonsstrukturen for å fremme arbeidet mot målene. De hierarkiske virkemidler benyttes, og styring skjer ovenfra og nedover i organisasjonen. Ansvar og oppgaver er ofte nedfelt i instruksjer, reglement og organisasjonskart – uavhengig av hvem som innehar stillingen (Christensen, et.al., 2010). I en slik sammenheng vil sjefen være den som bestemmer, instruerer og styrer. I dette perspektivet vil lederen lede over sine lærere, noe som kjennetegner «instructional leadership» (Leithwood og Poplin, 1992). I «Instructional leadership» er lederen tett på praksis og gir derigjennom retning til arbeidet, råd og instruksjoner gjennom sin autoritet.

Ledelse er mer relatert til mellommenneskelige forhold i organisasjonen, hvor fokuset er på prosesser og dialog mellom leder og ansatt, det vil si gjennom direkte påvirkning (Christensen, et. al., 2010). Lillejord (2006) skriver at ledelse kjennetegnes av engasjement for oppgaven og kontakt med medarbeidere (side 33). Mellommenneskelige forhold og relasjoner har vært et fokus i forskningen de seneste år. Mens styring kjennetegnes av «top-down» er det en «down-top» holdning som særpreger ledelse. I en «down-top» ledelse vil lederen lede gjennom sine lærere, noe som blant annet kjennetegner såkalt demokratisk ledelse. Dette kjennetegner også transformativ ledelse (Leithwood og Poplin, 1992). Transformativ ledelse har et bevisst forhold til skolens kultur og verdigrunnlag, og de involverer lærerne i skolens målsettinger og utvikling gjennom medinnflytelse, dialoger og myndiggjøring, og mestrer å stimulere til utvikling gjennom å arbeide på lag med lærerne.

Skolens hovedoppgave er av pedagogisk art, og dermed blir ledelse av pedagogiske prosesser en viktig lederoppgave. Pedagogisk ledelse er ett begrep som har fått større betydning i kjølevannet av de siste skolereformer. I St.meld. nr. 30 «Kultur for læring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003 - 2004) er kravene til pedagogisk ledelse understreket og forsterket. Også St.meld.nr. 31, «Kvalitet i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) slår fast at «*Skoleledelsen har vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø*» (side 44).

Men hva er egentlig pedagogisk ledelse? Lillejord (2006) skriver at «*pedagogisk ledelse og ledelse av pedagogiske prosesser må betraktes som en relasjonell aktivitet*» (side 33), og knytter det dermed til lederens samhandling med kollegiet. Meld.St.nr.19, Tid til læring - oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010) definerer det på følgende måte:

«Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjerneaktiviteten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktiviteter som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring følelser og praksis» (side 15).

Wadel (1997) skiller mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Administrativ ledelse er orientert mot struktur, prosedyrer og system og sikrer at organisasjonen fungerer her og nå. Pedagogisk ledelse er orientert mot lærings- og utviklingsprosesser og skal sikre fornying.

Videre skiller Wadel (ibid.) mellom reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse. Med reproduktiv pedagogisk ledelse menes at leder leter etter ferdige svar og løsninger på problemer. Utgangspunktet er at det må finnes bestemte kunnskaper, metoder og teknikker som man kan bruke (instrumentell rasjonalitet). Med produktiv ledelse menes at lederen er opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Det betraktes som viktig å få ny kunnskap gjennom samspill med andre i organisasjonen (kommunikativ rasjonalitet). Utfra dette peker Wadel (ibid.) på to ulike lederatferder, den produktive leder som tar ansatte med på råd, reflekterer sammen og derigjennom finner løsninger (og kanskje ny kunnskap). Den reproduktive leder leter etter ferdige løsninger som kan formidles til de ansatte. Wadel knytter produktiv pedagogisk ledelse til det å få i gang læring, samt å få organisasjonen til å benytte det de lærer på en kreativ og selvstendig måte som kommer organisasjonen til gode.

2.2 Lærende organisasjon

Wadel (1997) berører ovenfor det å være en lærende organisasjon, en organisasjon som involverer sine ansatte i prosesser, og som derigjennom arbeider mot forbedring av praksis. Lillejord (2006) påpeker at det ikke finnes en entydig definisjon på lærende organisasjoner, men sier det handler om individuelle og kollektive læreprosesser hvor man lærer av de gode eksemplene. Det er en kontinuerlig prosess hvor oppgaver og prosesser diskuteres i samspill og i dialog mellom ansatte og leder (Wadel, 1997 og Lillejord, 2006, side 35). Lillejord skriver at skolen må bli et møtested for læring, og skolelederens innsats har betydning i forhold til hvor vellykket det blir. Lillejord sammenfatter i denne sammenheng skoleledernes oppgave til å skape, spre og bruke kunnskap – tre sammenvevde sosiale prosesser.

Senge (1991) hevder at fem disipliner er viktige når en lærende organisasjon skal utvikles. Jeg vil innlemme lederperspektivet i disiplinene (Artikkel 6, Utdanningsdirektoratet, 2009).

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

årsak/virkningsforhold. Samtidig må leder evne å se sin egen rolle og den innvirkning han/hun har på prosessene.

Senge (1991) poengterer at en organisasjon kan ikke lære mer enn det de enkelte ansatte makter å lære og at den personlige mestring er fundamentet for den lærende organisasjon. Gotvassli (2007) peker på at i en lærende organisasjon er en fellesskapskultur nødvendig (side 148). En fellesskapskultur preget av samspill og samstemthet, er nødvendig for å mobilisere kunnskaper og engasjement for å utføre oppgaver på en god måte. Samtidig peker han på at samstemtheten kan bli så sterk at den kan hindre omstilling og nytenkning. På bakgrunn av dette skriver Gottvassli (ibid.) at en fellesskapskultur bør ha en leder, slik at kulturen ikke utvikler seg fritt. Det kan skape delkulturer. Schein (1987) mener i denne sammenheng at lederen kan påvirke fellesskapet:

- Det lederen viser oppmerksomheten mot, blir viktig
- Det lederen kommuniserer av normer og verdier blir viktig
- Rollemodellering og veiledning. Det lederen viser av synlig ledelse vil være et forbilde for andre
- Oppmerksomhet, ros og tilbakemeldinger signaliserer det organisasjonen verdsetter, eventuelt ikke godtar

2.3 Pedagogisk grunnsyn og lærernes læring

En viktig premiss for utviklingsarbeid er en pedagogisk ledelse som har fokus på hvordan læring kan stimuleres og støttes. Jeg tenker at som leder i en pedagogisk organisasjon er det nødvendig å ha et bevisst forhold til læringssyn. Læringssynet vil påvirke lederens gjennomføring, ledelse og prioriteringer i arbeidet. «*Det som tel er kva grunnholdning leiaren har til andre menneske*» skriver Dysthe (1997), og poengterer at vår grunnholdning til andre mennesker preger læringssynet (side 77). På samme vis påvirkes lærerens læringssynet hvilke opplæringsmåter og metoder som velges i klasserommet. I det følgende vil jeg kort gjøre rede for tre ulike syn på læring: behavioristisk syn, kognitivt syn og sosiokulturelt syn:

Behaviorismen tar utgangspunkt i at læring skjer når kunnskap overføres gjennom formidling av lærestoffet. Den lærendes oppgave blir å huske og å gjengi. Fokuset i en slik setting vil være på resultatet og endring av atferd. Behaviorismen fokuserer på at læring skjer gjennom stimuli og respons. Behaviorisme i rendyrket form, vil betrakte den lærende som objekt (Säljö, 2009). I dette perspektivet vil leder være den som «vet best», som formulerer mål og overfører kunnskap, og som gjennom «ros og ris» og instruksjoner påvirker lærernes

atferd.

Kognitive teorier fokuserer på mentale prosesser, på hvordan kunnskap mottas, bearbejdes og dannes (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Den lærærende må være aktiv, og gjennom aktivitet og i samspill med andre, konstrueres kunnskap. Fokuset er på læreprosessen og hva som skjer underveis. I følge Säljö (2009) sees læring på som endring av kunnskap i den lærænde. Man er lite opptatt av hvordan tenkningen påvirkes av ulike sosiale settinger. Kunnskap som er satt i en meningsfull sammenheng og i sammenheng med aktivitet, huskes lettere. Opplevelse er sentralt i all læring (Säljö, ibid.). I dette perspektivet vil leder ha fokus på den enkelte lærer og læreres læring og tilrettelegge for individuell læring for eksempel gjennom kurs og kompetansetiltak. Leder vil være opptatt av å støtte og veilede den enkelte.

Sosiokulturelle teorier antar at læring er et sosialt fenomen som skjer i et felleskap. Kunnskap produseres når mennesker samhandler og deler erfaringer med hverandre. Ifølge Säljö (2009) er mennesket født inn i og utvikles innenfor rammen av samspill med andre mennesker. Retningen har sitt utspring i Vygotskys tenkning. Vygotsky hevder at man kan skille mellom det den lærænde gjør uten hjelp og det man klarer med støtte. Den lærænde trenger motivering og støtte i utviklingen mot nærmeste utviklingszone, gjerne gjennom dialog og instruksjon (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Vygotsy vektlegger dialogen (Dysthe, 1997), der kunnskap produseres når en gruppe arbeider sammen (side 81). Dialogen gjør den lærænde til en aktiv medspiller - ett subjekt i samspillet. Gjennom dialogen foregår det veiledning. Dysthe (ibid.) referer til Bahktin som har fokus på at tilbakemeldingen i kommunikasjonsprosessen er det aktiverende prinsipp i læring, i møtet mellom senders budskap og mottakers tilbakemelding, oppstår samspill og kunnskap (side 85). I dette perspektivet vil leder legge tilrette for formelle og uformelle arenaer hvor dialogen er i sentrum og hvor det er tid og mulighet for refleksjoner. Dysthe (2008,) redegjør for flere prinsipp ved læring (sidene 43-50):

- Læring er situert, dvs læring bør knyttes til en kontekst/sammenheng som gir mening
- Læring er distribuert. Kunnskap deles med hverandre, samtale og samarbeid gir ideer, kunnskap og erfaringsdeling.
- Læring er mediert – som betyr at noe formidles ved hjelp av språklige og kommunikative redskaper.
- Læring er deltakelse i et praksisfellesskap. Gjennom at man gjør noe sammen med andre, skjer det læring.

Wenger (1998) definerer praksisfellesskapet, eller «Communities of Practice», som en uformell gruppe som har et gjensidig, felles engasjement, virksomhet eller repertoar. Wenger (ibid.) knytter praksisfellesskapet til tre dimensjoner:

- En gruppe som gjennom felles, gjensidig engasjement, har felles aktiviteter. Felles utfordringer løses i fellesskap.
- Gruppen har et delt repertoar av historier, konsepter og verktøy, der repertoaret deles gjennom samtaler. Samtaler er essensielt.
- Praksisfellesskapet har som regel ingen formell leder.

Wenger hevder at læring er et sosialt fenomen og at læring primært skjer i sosiale sammenhenger og i praksisfellesskap. Praksisfellesskap har liten fokus på det individuelle, i stedet dyrkes fellesskapet som bør preges av omsorg og gjensidig tillit. Gottvassli (2007) peker på at å dele taus kunnskap ansees som viktig i praksisfellesskapet. Taus kunnskap er den kunnskap vi bruker i jobben, den påvirker tenkningen og handlingene våre, uten at vi alltid er bevisst på det (Irgens, 2007).

I dette perspektivet er ledelse distribuert. Leder må tilrettelegge for formelle og uformelle møtearenaer, samt avklare rammer for arbeidet.

2.4 Aksjonslæring som skoleutvikling

Skoleutvikling krever at leder har et bevisst forhold til hvordan arbeidet kan planlegges og gjennomføres, samt evner til å arbeide systematisk med dette. Grøterud og Nilsen (2005) er opptatt av at dersom det skal skje endringer på skolenivå og ikke bare ved enkeltlæreres utviklingsarbeid, må lærergrupper samarbeide. Med felles erfaringer og drøftinger skjer en form for kollektiv læring, som kan bidra til at hele skolen støtter opp om utviklingsmålene. Aksjonslæring kan være en metode i dette arbeidet. Andreassen (2010) skriver at aksjonslæring består av å planlegge, handle, observere og reflektere. Dette er en kontinuerlig prosess. Gjennomført hver for seg, kan det ikke betraktes som aksjonslæring. I observasjonsfasen er hensikten å skaffe informasjon gjennom evaluerende spørsmål for å avdekke, beskrive eller forklare praksis. I refleksjonsfasen blir informasjon fra observasjonene analysert og systematisert på bakgrunn av de evaluerende spørsmålene. Grøterud og Nilsen (2005) poengterer at det handler om å stille spørsmål til praksis for å undersøke om det finnes alternativer.

Refleksjon handler om å drøfte det som er opp mot oppfatninger av hvordan det burde være. Det er i spennet mellom «det som er» og «slik er det ønskelig at det er» at den kreative

spenningen kan utløses (Senge,1991). Den kreative spenning kan utløse tanken om utvikling som man tar med seg når man vurderer summen av observasjonene og refleksjonene. Så går man tilbake til oppgaven som planlegges og gjennomføres i tråd med de observasjoner og refleksjoner som er gjort. Andreassen (2010) peker på at aksjonslæring kan være et nyttig verktøy for skolene når evaluerende spørsmål etterfølges av refleksjon. Grøterud og Nilsen (2005) peker på at aksjonslæring ikke er en «aktivisme for å oppnå forutbestemte mål» men derimot en utforskende metode der målene utformes underveis (side 163).

2.5 Målstyring

Mange forskere understreker viktigheten av målstyring i utviklingsarbeid. Målstyring kom med reformbølgen New Public Management. New Public Management understreker likheten mellom offentlige og private sektor, der intensjonen er å øke organisasjonenes selvvråderett slik at driften blir mest mulig effektiv (Christensen, Egeberg, Larsen, Lægreid, Roness, 2010, side 215). Mål for skolen er formulert av politikere på nasjonalt eller fylkeskommunalt nivå, og lokale mål formulert på skolenivå. Johannessen og Olsen (2008) understreker at målstyring er et virkemiddel innen både styring og ledelse. Mål handler om fremtid, og derigjennom skapes retningen for utviklingsarbeidet. Johannessen og Olsen (ibid.) skriver at ved definering av mål, må flere ting vurderes: skal målene være vanskelige? Moderate? Generelle? Spesifikke? Empiriske (side 195)? Undersøkelser viser at organisasjoner som definerer tydelige men vanskelige mål, lykkes bedre enn organisasjoner som setter seg lette mål (Johannessen og Olsen, ibid.). Dette forklares med at ved utfordringer tar ansatte ut ekstra energi, som utløses av spenningen knyttet til om «vi får til dette». Det refereres til tre faktorer som synes å være fremtredende for å få høy måloppnåelse:

- Utholdenhet. En forutsetning er å mestre å ha målet i fokus. Det påvirker både utholdenhet, motivasjon og vilje til å nå målet.
- Delaktighet. Delaktighet i målutforming, gjør at man opplever forpliktelse, og det påvirker motivasjonen positivt.
- Jevnlige tilbakemeldinger på retning, organisasjonen bør ha et system på å måle evt avvik opp mot delmål og mål underveis.

I skolen har lederen fått utviklingsarbeid gjennom en hierarkisk ledelsesform (Grøterud og Nilsen, 2005, side 56). Irgens (2007) viser til St.meld. nr. 37 (1990-1991), og skriver at meldingen slår fast at «*målstyring krever at overordna myndighet formulerer mål, formidler*

målene nedover i systemet og analysere resultatene» (side 177). Irgens (ibid.) peker på at dette er en hierarkisk, ovenifra- og ned- tenkning.

2.6 Organisasjonen utfra perspektivene instrument, kultur og myte

I det instrumentelle perspektiv, sees organisasjonen på som et instrument eller et redskap for å nå gitte mål satt av ledelse, skoleeier og myndigheter. Det finnes to varianter av det instrumentelle perspektiv (Christensen, Læg Reid, Roness, Røvik, 2010): Hierarkisk og forhandlingsvariant (side 34). I det hierarkiske synet står lederens kontroll sentralt, mens forhandlingsvarianten åpner for forhandlinger og kompromiss ved motstridende mål. Generelt har det instrumentelle perspektivet fokus på styring, der leder treffer og iverksetter beslutninger. Instrumentelle og formelle regler er hovedsakelig knyttet til framtid og leder «styrer» organisasjonen gjennom tydelige mål, faste organisasjonsformer og definerte strukturer. Forventninger og krav til de ansatte vil være tydeliggjort gjennom regler og instruksjoner og kontrollert gjennom organisasjonens hierarki (Christensen, et.al., ibid., side 123). I et slikt perspektiv forventes det å være en tett sammenheng mellom endring og utvikling. Man kan tenke seg at utviklingsarbeidet blir organisert ut fra mål – middeltenkning der struktur og organisering er tilpasset utviklingsarbeidet (Christensen et. al., ibid., side 150). I et slikt perspektiv vil strukturen «styre» lederens atferd og ledelsens rolle blir å forhandle og kjøpslå og bidra med eventuelle ressurser (Christensen et. al., ibid., side 151).

Det institusjonelle perspektiv, det vil si kultur- og myteperspektivet, åpner for betydningen av at organisasjonene har egne regler, normer og verdier som gjør at de har en selvstendig påvirkning på beslutningsfasen. Organisasjonene vil dermed ikke uten videre tilpasse seg skiftende styresignaler fra ledere (Christensen et. al., 2010).

Det kulturelle perspektivet handler om at mål, normer og verdier oppdages underveis. Normer og verdier i organisasjonen gror fram over tid og blir «noe» som sitter i veggene. Kultur er noe organisasjonen er og man sosialiseres inn i kulturen over tid. Innenfor det kulturelle perspektivet blir ledelse det å bære og formidle tradisjonelle verdier og normer. Ledelse blir uformell menneskebehandling og dialog innenfor rammene av en formell organisasjon (Christensen et. al., 2010, side 124). Normer og verdier vil være noenlunde stabile over tid og utvikling vil påvirkes av hva som ansees som passende. Christensen et.al. (ibid.) poengterer at kulturelle og uformelle normer som oftest er knyttet til fortid. Man kan tenke seg at utvikling vil skje stegvist, i takt med at normer og kultur utvikles (side 55). Utviklingsfaktorer som ikke passer til kulturen kan bli avvist. En organisasjon med sterk

kultur vil kunne utvikle såkalt «stiavhengighet» (Christensen et.al. , ibid., side 62).

Stiavhengighet betyr at regler og normer som preget organisasjonen i starten, vil prege utviklingen videre. Stiavhengigheten gjør at organisasjonens kultur blir tydelig for de ansatte, men det kan medføre at organisasjonen blir enda mindre utviklingsvillig.

Myteperspektivet handler om trykk fra omgivelsene (Christensen et.al., 2010). Myter kan være oppskrifter eller forventninger fra andre om hvordan man utformer eller gjør bestemte oppgaver i organisasjonen. Det kan f eks være oppskrift på god ledelse, HMS arbeid, utviklingsarbeid, medarbeidersamtaler med videre. Mytene kan være effektive redskaper for organisasjonen i arbeidet med å nå bestemte mål. Men ikke alle ideer utenfra som adopteres blir iverksatt. De fungerer i stedet som et «utstillingsvindu» uten større effekt. Christensen et.al. (ibid.) omtaler dette som «hyklery», eksempelvis kan leder snakke positivt om reformer, mens det egentlig skjer få endringer av driften (side 75). Myteperspektivet kan utfra det ovennevnte åpne for to tolkninger av lederrollen – lederen kan velge å forholde seg passivt til mytene, eller akseptere mytene og formidle disse nedover i organisasjonen. Utfra dette perspektivet er det naturlig å tenke at dersom organisasjonen tar til seg myte, så skjer det utvikling. Det vil eksistere oppskrifter på utvikling, og dersom innholdet i utviklingsretningen er i samsvar med omgivelsenes forventninger, vil de lettere aksepteres (Christensen et.al., ibid., side 161).

Men er disse perspektivene tilstrekkelige for å forstå hvordan offentlige organisasjoner fungerer i forhold til utvikling? Man må kanskje ta i bruk flere forklaringsfaktorer for å få en full forståelse. Skolen er kompleks og det vil være et samspill mellom planlagte strategier, kulturelle bindinger, tradisjoner og ytre press. I møtet mellom disse påvirkningsfaktorer vil det ofte skje en transformasjon ved at reformer og endringsforsøk og utvikling blir tilpasset og modifisert (Christensen et al., 2010, side 108). Det skjer med andre ord en oversettelse eller revidering. Transformasjonen er en toveis prosess, og med en gjensidig påvirkning mellom den som ønsker å påvirke og de som skal påvirkes – det vil si en dynamikk mellom instrumentalitet, kultur og myter.

Man kan også tenke seg at ulike situasjoner krever ulike former for ledelse. Med utgangspunkt i de tre perspektivene (instrumentell, kulturell og myte) kan disse opptre i ulike kombinasjoner og med ulike styrke (Christensen et.al., 2010, side 141). Derfor vil handlingsmulighetene for lederen variere. Man kan handle ut fra formelle rammer i form av klare mål, formell struktur og instruksjoner eller utfra historiske tradisjoner. Balansen mellom interne og eksterne faktorer vil variere over tid og dermed gi ulike rammebetingelser for ledere.

3.0 METODE

3.1 Metodisk tilnærming

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming, og begrunne de valg jeg har gjort.

Forskningens problemstilling og forskningsområdet er avgjørende i utvikling av forskningsdesign og forskningsmetode. Design involverer alle faser i forskningen: mål, gjennomføring, rapportering. Utgangspunktet er at forskeren må ha kunnskap om feltet det skal forskes på, og forskeren må ha satt seg inn i hva det skal spørres om og hvordan det skal gjøres (Kvale og Brinkmann, 2010). Deretter tilpasses metode og utforming den problemstilling forskeren har valgt.

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

Problemstillingen for dette studiet er «*Hva er lederutfordringene i lærernes læring og skolens didaktiske utviklingsarbeid ved Byen videregående skole*»? synliggjør min intensjon om å legge til rette for utviklingsarbeid for å videreutvikle «vurdering for læring». Velger jeg som leder nyttige strategier som fører utviklingsarbeidet frem mot definerte mål? Intensjonen er å bidra til at lærerne arbeider mer bevisst og målretta med vurdering for læring i programfag. Jeg har valgt å involvere lærerne, og hovedmål for utviklingsarbeidet ble utarbeidet i plenum (se avsnitt 1.5).

I det følgende vil jeg redegjøre for de metodiske valg jeg har gjort og relatere dette til teori. Aksjonsforskning er valgt som design. Kvalitativ, fenomenologisk metode er benyttet under innhenting av data og empiri. Intensjonen har vært en vitenskapelig fremgangsmåte.

3.2 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Bjørnsrud (2005) skiller mellom begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning, men mener at begge strategier er godt egnet for skoleutvikling. Han definerer aksjonslæring på følgende måte: «*Aksjonslæring er et begrep som brukes om det skoleledere og lærere gjør sammen for å skape læring i det pedagogiske personalet*» (side 15). Bjørnsrud (ibid.) beskriver aksjonslæring som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess hvor intensjonen er å forandre noe til det bedre. Jeg har lagt opp til ulike aksjoner: faglige innspill og foredrag, samtaler, drøftinger, erfaringsdeling og refleksjoner i tverrfaglige grupper og på team. Kritisk

refleksjon over daglige erfaringer, er noe Bjørnsrud (ibid.) omtaler som et varemerke for aksjonslæring.

Videre forklarer Bjørnsrud (2005) aksjonsforskning som det «*begrepet en bruker om det arbeidet forskere gjør når de forsker i hverdagen sammen med lærere og skoleledere ved å delta aktivt i prosessene*» (side 14). Altså: Jeg har bedrevet aksjonsforskning, og lærerne har bedrevet aksjonslæring. Jeg har fulgt Kallebergs (1996) kjennetegn for aksjonsforskning i forskningen: spørsmål som gir utviklingsarbeidet retninger, innhenting av empiri og erfaringsmaterieil, bruk av begreper, modeller og typologi, samt en argumentativ bevegelse mellom spørsmål og svar. Jeg kommer tilbake til Kallebergs (ibid.) punkter i neste avsnitt.

Aksjonsforskning har vært kritisert som forskermetode. Er det vitenskap når forskeren selv iverksetter de handlinger som kan være med å forandre forskningsfeltet? Kan ikke lojaliteten bli liggende hos aksjonen og ikke hos teorien? Bjørnsrud (2005) referer til Lysgaard, som hevder at det finnes et skille mellom vitenskap og profesjonell arbeidsmåte. Vitenskapelig arbeid er en bestemt måte å betrakte og systematisere virkeligheten på. Bjørnsrud (ibid.,) skriver at for Lysgaard blir aksjonsforskning en gjennomtenkning av en profesjonell arbeidsmåte, som er faglig og etisk (side 42). Dette støttes av Kalleberg (1996), som skiller mellom aksjonsforskning som profesjonelt arbeid, og aksjonsforskning som forskningsopplegg. Aksjonsforskning som forskeropplegg bør være handlingsrettet og ivareta teoriutvikling.

3.3 Aksjonsforskningsprosessen

Etter at problemstilling for utviklingsarbeidet ble fastsatt, utformet jeg forskerspørsmålene. Forskerspørsmålene er utviklingsarbeidets «røde tråd» og bidrar til å avgrense og «spisse» arbeidet for å få svar på problemstillingen. Forskerspørsmålene er som følger:

- Hvordan oppfatter lærerne målene i utviklingsarbeidet?
- Hvordan opplever lærerne den faglige støtten og stimuleringen?
- Hvordan opplever lærerne samarbeidet, refleksjonene og innflytelsen?
- Hva gjør du som lærer annerledes nå?

Forskerspørsmålene har vært min rettesnor undervegs i prosessen. Kalleberg (1996) redegjør for 4 kjennetegn for aksjonsforskning. *Spørsmål som gir prosjektet retning* er det første. Kalleberg (ibid.) skriver at man ikke kan forske uten spørsmål, spørsmål er nødvendig dersom man ønsker svar. Forskerspørsmålene er også benyttet i arbeidet med å *innhente empiri og erfaringsmaterieil* – Kallebergs (ibid.) andre kjennetegn på aksjonsforskning.

Aksjonsforskningen startet i mars 2011. Da ble det innhentet empiri fra tverrfaglige gruppesamtaler med lærerne – såkalte vurderingssamtaler. Nye samtaler ble gjennomført med team i september, og i januar og februar 2012 gjennomførte jeg på nytt samtaler med teamene. Parallelt har jeg deltatt i møter på team, trinn og avdeling. Hvordan samtaler og intervju er gjennomført er beskrevet i eget avsnitt. Samtaler og intervju er tatt opp på bånd for deretter å bli transkribert. Materialet er omfattende, og totalt har jeg 13 timer med opptak av samtaler og arbeidsmøter fra ulike stadier i utviklingsarbeidet. I tillegg har jeg skrevet logg med utgangspunkt i mine vurderinger om egen rolle som leder.

Under arbeidsprosessen valgte jeg ut en arbeidsmodell vi skulle følge under utviklingsarbeidet. Prosessen startet med samtaler om vurdering, der rammene var frie, og målet var å «åpne opp» i forhold til videre prosess. Deretter skulle teamene planlegge, gjennomføre planlagte aktiviteter, observere hvordan det gikk og reflektere over prosessen så langt (Carr og Kemmis, 1986):

	Rekonstruksjon	Konstruksjon
Dialog mellom deltakerne	4. Reflektere	1. Planlegge
Praksis i en sosial kontekst	3. Observere	2. Handle

Denne måten å arbeide på kan øke forståelsen av praksis, som endres og utvikles. En reflekterer over handlinger som er gjennomført, og tar med seg erfaringene i videre planlegging og handling som derigjennom endres og utvikles. Dette arbeidet beskriver Kalleberg (1996) for *bruk av begreper, modeller og typologi*, det tredje kjennetegnet ved aksjonsforskning.

Prosjektet er justert underveis, delvis på bakgrunn av erfaringer som er drøftet underveis. Det har vært en *argumentativ bevegelse mellom spørsmål og svar*, Kallebergs (1996) fjerde kjennetegn på aksjonsforskning. Å justere kursen har vært en naturlig konsekvens av erfaring underveis. Lærerne har på teammøter drøftet erfaringer og utvekslet ideer, og det har gitt alle involverte nyttige innspill i temaet VFL. Tiller (Tiller, referert i Bjørnsrud, 2005) skriver at nettopp dette er et varemerke for aksjonslæring: refleksjon over daglige erfaringer for derigjennom å forbedre praksis.

En forbedret praksis, innebærer at noe gjøres annerledes – at atferd endres hos meg og/eller hos lærerne. Som leder har jeg en forventning om at det skal føre til atferdsendring hos lærerne der hvor praksis ikke er i tråd med intensjonene i utviklingsarbeidet. Jeg ønsker å tilrettelegge for at vi kan nyttiggjøre oss de kunnskapene som allerede er på avdelingen. Også Postholm og Moen (2009) er opptatt av dette, og refererer til Lewin, som sier at aksjonsforskning handler om å endre praksis, utvikle forståelsen av praksis, og om å endre

situasjonen som handlingene eller praksisen foregår i. For å komme dit, har det vært nødvendig å samarbeide tett med lærerne. Involvering har vært en strategi, og lærerne definerte som en konsekvens av dette sine egne arbeidsmål og tiltak. Jeg har lagt til rette for at lærerne skal ha en aktiv rolle. Ut fra tankegangen om at skal man lykkes med utviklingsarbeid, må endringen komme nedenfra. Lewin (referert i Postholm og Moen, ibid.) omtaler involvering som en demokratisk impuls.

Det utviklingsarbeidet som er gjort, erfaringer fra lærere og meg som leder, er drøftet opp mot teori, og synliggjøres i denne masteravhandlingens kapittel 5. Å produsere avhandlinger og rapporter som kan vurderes av andre forskere, er et krav for å kunne kalle arbeidet forskning.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg har beskrevet at jeg har gjennomført samtaler og intervju med lærerne for å innhente data og empiri i studiet. Samtalene og intervjuene er gjennomført med utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2010). Formålet med kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved informantens dagligliv sett fra informantens ståsted. Det er en spesifikk form for samtale, «en faglig konversasjon». Dette er en fenomenologisk tilnærming innen kvalitativ forskning. Postholm (2010) skriver at fenomenologisk forskning har som hensikt å forstå meningsfulle konkrete relasjoner, som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en bestemt kontekst (side 41). Opplevelsene kan ikke observeres av meg som forsker, men jeg kan få tak i opplevelsen og erfaringen gjennom samtaler.

Kvale og Brinkmann (2010) deler arbeidet med intervju inn i 7 faser, disse er design, tematisering, intervjuing, transkripsjon, analyse, verifisering og rapportering. I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan samtaler, intervju, transkripsjon og analyse er gjort. Design vil jeg ikke gå nærmere inn på idet jeg har redegjort for det under avsnitt 3.1. Når det gjelder rapportering, tilsvarer som tidligere nevnt det denne masteravhandlingen, så det vil ikke bli utdypet nærmere.

3.4.1 Tematisering, og intervju

Et intervju eller en samtale kan gjennomføres med eller uten struktur (Thagaard, 2002, side 84). Ved liten struktur stilles åpne spørsmål og informanten kan ta opp ønskede tema. Intervjuer kan tilpasse og stille oppfølgingsspørsmål underveis til slik at informantens fortelling utdypes. Dette kan være greit i starten av forskningen – åpne spørsmål kan fungere

som kartlegging for å kunne presisere det videre arbeidet. En utfordring er at mange tema kan komme opp og at materialet man kan bli stort.

Den andre ytterligheten er et strukturert opplegg, hvor intervjuer har fastsatt spørsmålene på forhånd og rekkefølgen er bestemt (Thagaard, 2002). Svar fra flere er da lett sammenlignbare.

Den tredje fremgangsmåten er en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, *ibid.*). Da har intervjuer fastsatt tema og spørsmål på forhånd, men rekkefølgen bestemmes undervegs. Dette krever fleksibilitet av intervjuer for å klare å knytte spørsmålene til informantens fortelling.

I dette utviklingsarbeidet har jeg benyttet både liten og delvis strukturert tilnærming. Første runde med samtaler (vurderingssamtaler) ble gjennomført med kun tema som utgangspunkt. Jeg stilte få oppfølgingsspørsmål, men styrte strukturen ved å være ordstyrer. Lærerne tok fritt opp det som opptok dem innen temaet vurdering. For meg ble samtalene et nyttig redskap i forhold til avgrensning av tema. Jeg ble kjent med hva de var opptatt av, og hva de selv oppfattet at de ikke lyktes med. Ulempen med et slikt opplegg er at arbeidet med transkripsjon og analyse ble svært krevende og omfattende, det var utfordrende å sortere tema og kategorisere. Samtaler i september (2011) og januar/februar (2012) ble gjennomført med delvis struktur, her hadde jeg på forhånd bestemt hvilke tema som skulle tas opp, og hvilke spørsmål jeg ville stille. Temaene tok utgangspunkt i forskerspørsmålene, og ble fulgt opp av utdypende spørsmål jeg fant naturlig der og da.

Jeg benyttet båndopptaker, slik at jeg kunne fokusere på samtalen. Jeg var bevisst på å kommentere underveis, og brukte oppmuntrende kommentarer og nikk for å signalisere interesse. Oppfølgingsspørsmål som ”kan du si mer om”, ”fortell mer om”, «kan du utdype», «forstår jeg det rett når» ble brukt der det var behov for å nyansere eller utdype svarene. Ifølge Thagaard (2002) er det et godt intervju når forskeren spør om konkrete meninger og erfaringer, og følger opp informantens beskrivelser ved å oppmuntre til å fortelle om sine reaksjoner og synspunkter, samt å møte informanten med et åpent sinn. Dette prøvde jeg å etterleve.

3.4.2 Transkribering og analyse

Kvale og Brinkmann (2010) anbefaler at man på forhånd tenker igjennom hvordan analysen skal foregå (side 198). Dersom man først spør hva (som skal undersøkes) og hvorfor (skal det undersøkes), blir det enklere å finne hvordan innholdet skal analyseres. Hvilke ”briller” skal

jeg analysere forskningsmaterialet med? Her kan jeg velge en av to innfallsvinkler (Thagaard, 2002, side 83). Det ene perspektivet kalles positivistisk ståsted: perspektivet fremhever at informantenes beskrivelse gjenspeiler hva han eller hun faktisk har opplevd. Jeg som forsker er en “nøytral” formidler av informantens opplevelser. Det andre perspektivet er et konstruktivistisk ståsted, som fremhever at erfaringene i den virkelige verden ikke kan formidles i en intervjusituasjon. Informantens beskrivelse skapes der og da. De er kontaktsbundne i den forstand at de utformes i forhold til relasjonen mellom forsker og informant. Begge perspektivene kan være nyttige, og jeg har hatt begge i bakhodet under transkriberingen. Jeg har vært bevisst at informanten har en egen opplevelse av temaet, og at selve intervjusituasjonen påvirker informantens fortelling, ikke minst på bakgrunn av at jeg er lærernes nærmeste leder.

I bearbeidelsen av samtalene og intervjuene har jeg valgt personsentrert analyse (Thagaard, 2002). Personsentrerte analyser gir mulighet til helhetlige perspektiver, fordi jeg kan studere sammenhengen mellom de ulike tema hos informantene. Jeg benyttet matrise med utgangspunkt i en personsentrert matrise (Thagaard, ibid.);

Spørsmål fra intervjuer	
Informantens svar:	Mine kommentarer; kategorisert etter tema

Etter at matrisen var satt opp, startet arbeidet med å finne sammenhenger og mønstre (Thagaard, 2002). Først da var jeg i stand til å få oversikt over helheten og sammenligne informantenes informasjon på trinn og team, samt sette temaene inn i problemstillingen. Det transkriberte materialet ble gjennomgått mange ganger. Forskerspørsmålene ble brukt til å tematisere personanalysen; mål, faglig stimulering og støtte, samarbeid, innflytelse og refleksjoner og atferdsendring. Det har vært en utfordring å unngå at informantens fortelling ble veldig oppsplittet og fragmentert (Kvale og Brinkmann, 2010).

Etter at fortellingen var transkribert og kategorisert, benyttet jeg meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2010). Uttalelser og sitater som «speiler» lærernes og teamenes mening er satt inn i en oversikt tematisert etter mål. Intervju ble skrevet ut på dialekt. Dette gjorde jeg for å prøve å ta vare på nyanser. Under meningsfortettingen skrev jeg det om til bokmål.

Jeg vil i masteravhandlingen benytte utsagn og ordrette sitater som gir grunnlag for drøftingene.

3.4.3 Verifisering

Det neste stadiet i Kvale og Brinkmanns (2010) intervjuundersøkelse er verifisering. Kvale og Brinkmann (ibid) benytter begrepene generalisering, reliabilitet og validitet for å vurdere forskningens kvalitet. Thagaard (2002) benytter begrepene overførbarhet, bekreftbarhet og troverdighet. Overførbarhet handler om hvorvidt resultatene og slutningene kan overføres til andre studier og gjelde også for dem. Bekreftbarhet sier noe om kvaliteten på tolkningene, og om forståelsen støttes av andre forskningsresultater. Troverdighet handler om hvorvidt forskningen er til å stole på, og om den er gjennomført på en troverdig måte. I det følgende vil jeg kommentere momentene sett opp mot dette konkrete forskningsarbeidet. Siste del av kapittelet vil omhandle de etiske vurderinger som er gjort.

3.4.4 Overførbarhet (generalisering)

De funn jeg har gjort, vil ikke kunne være direkte overførbare til andre sammenhenger og områder. Dette studiet er lagt til en bestemt arbeidsplass og de vurderinger, funn og slutninger som er gjort, kan dermed ikke gjelde for andre enn oss som har deltatt i utviklingsarbeidet. Dersom det skal være overførbarhet bør omstendighetene rundt utviklingsarbeidet være sammenlignbare. Men aksjonslæring som arbeidsmåte kan overføres.

På den annen side kan de funn, slutninger og erfaringer som er gjort, brukes som en rettleiding i sammenlignbare utviklingsarbeider. Og funnene kan testes gjennom videre forskning.

3.4.5 Bekreftbarhet (validitet)

Kvale og Brinkmann (2010) skriver at en viktig faktor i forbindelse med bekreftbarhet er hvorvidt tolkningen innehar en god kvalitet (side 250). Har jeg undersøkt det jeg hadde som hensikt? Er tolkningene troverdige? Støttes de av annen forskning? Kvale og Brinkmann (ibid.) mener at bekreftbarheten bør etterstrebes i alle forskningens faser (tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analyse, rapportering) og at forskeren må stille kritiske spørsmål underveis, spesielt til tolkningene. Jeg har tilstrebet å ha ulike perspektiver i fokus under gjennomgåelsen av data og tolkningene. Jeg har også presisert og begrunnet hvorfor jeg kommer frem til det jeg gjør. Jeg tenker at dette er spesielt viktig idet jeg selv er en del av miljøet det forskes i (Thagaard, 2002, side 171). En fare med dette er at jeg kan bli mindre åpen for nyanser (Thagaard, ibid.).

Bekreftbarhet handler også om at annen forskning bør kunne kontrollere hva en som forsker har kommet frem til. Dette er vanskelig i en aksjonsforskning som dette.

3.4.6 Troverdighet (reliabilitet)

Troverdighet handler om hvorvidt forskningen er til å stole på. Troverdigheten bør gjennomsyre hele forskerprosessen fra planlegging til rapportering (Kvale og Brinkmann, 2010). Kvale og Brinkmann (ibid.) kobler spesielt dette til gjennomføring av intervju, transkribering og analyse, de er opptatt av at troverdigheten kan knyttes til forskerens uavhengighet og at et nært forhold til informantene kan påvirke. Dette støttes av Thagaard (2002), som understreker at det å ha profesjonell distanse er nødvendig for å kunne se sammenhenger. Dette har vært min store utfordring underveis. Forskningen gjøres på egen arbeidsplass og jeg er informantenes leder, samtidig som jeg skal forske på meg selv og lærerne. Er det forenlig å bestrebe distanse og overblikk og samtidig inneha jobben som avdelingsleder? Jeg har også vært bevisst på at jeg som leder påvirker deres måte å fremstille seg og sitt arbeid på. Thagaard (ibid.) nevner at under klasseromsforskning kan forskeren påvirke resultatet gjennom sin tilstedeværelse, noe som medfører at det observeres andre ting enn det vanligvis ville ha gjort. Samtidig er det mitt mål og påvirke, i denne sammenhengen å påvirke lærernes praksis. Samtidig tror jeg at min kjennskap til lærerne, gjør at jeg lett kommer i dialog med dem.

Nettopp på grunn av ga mitt nære forhold til informantene, har jeg prøvd å synliggjøre og redegjøre for hvordan data er videreutviklet. Jeg har vurdert strengt de data jeg har benyttet og hvor gode de er, og jeg har prøvd å være bevisst på å skille mellom direkte informasjon og tolkning. Jeg har vært bevisst på å begrunne, forklare og vise til sammenhenger. Jeg har også vært svært oppmerksom på informasjonen jeg har fått av informantene. Informantene har ulik grad av selvinnsikt, og her har jeg prøvd å finne helhetsbildet (Thagaard, 2002).

3.5 Etske vurderinger

Dersom personopplysninger er benyttet i forskningen, må det meldes til datatilsynet, jfr personopplysningsloven av 2001 (Thagaard, 2002, side 22). Forskeren trenger også informantenes informerte samtykke og det er ett prinsipp i forskning at deltakelse skal være frivillig. Dette utviklingsarbeidet har foregått på egen arbeidsplass, og utviklingsarbeidet er en del av lærernes arbeid. Ingen har deltatt alene på intervjuer eller samtaler, alle opptak er i gjennomført i gruppe. På bakgrunn av dette er ikke arbeidet meldt til datatilsynet. Det har

heller ikke vært mulig å følge opp prinsippet om frivillighet, idet alle lærere har vært involvert i utviklingsarbeidet som en del av jobben sin.

Alle har gitt sitt samtykke i at samtaler/intervju er tatt opp på bånd. Jeg er klar over at det kan ha vært vanskelig for en lærer å reservere seg. Jeg har derfor åpent drøftet deltakelse og opptak i personalgruppa. Ved en anledning var det en lærer som ikke ønsket opptak, jeg unnlot da å gjøre opptaket og noterte i stedet. Dette materialet er ikke med i forskningsmaterialet.

Det er i all forskning et krav om konfidensialitet (Thagaard, 2002). Informantene skal være anonyme, og forskningsmaterialet skal ikke kunne føres tilbake til enkeltpersoner. Jeg vil i materialet ikke omtale lærerne med navn. Gjenbruk av data kan heller ikke skje uten samtykke, og lydopptak vil slettes når arbeidet er ferdig og masteravhandlingen er utarbeidet (Thagaard, *ibid.*). Jeg har prøvd å vise informantene respekt underveis i arbeidet.

4.0 EMPIRI OG ANALYSE

Som jeg har redegjort for i metodekapittelet har jeg benyttet aksjonsforskning som strategi for utviklingsarbeidet. Kvalitativ metode er benyttet i arbeidet med å innhente empiri.

I dette kapittelet vil jeg presentere den empiri som er fremkommet. Jeg vil referere fra meningsfortettinger av intervju og samtaler; sitater fra lærerne for å illustrere synspunkter. Jeg vil også referere fra egen logg og møtenotater, alt er etter hvilket tema som skal belyses.

Forskerspørsmålene er dette studiets røde tråd, og empirien presenteres kronologisk. Studiet følger en tidslinje fra mars 2011 til mars 2012 og denne presentasjonen følger tidslinjen.

4.1 Hvordan oppfatter lærerne målene i utviklingsarbeidet?

Flere av lærerne forteller at de oppfattet målsettingen med prosjektet som uklare fra starten av. Hva de oppfattet at utviklingsarbeidet skulle handle om var sprikende og varierte fra lærer til lærer og fra team til team, spesielt ved oppstart og i tiden etter oppstart. Men to tendenser er tydelige, flere lærere ønsket at prosjektet skulle ende opp med en verktøykasse eller kokebok med oppskrifter, mens andre var opptatt av at dette handler om kultur og forholdet mellom lærerne.

«Vi mangler på en måte et repertoar, en idebank, akkurat som BUA elevene som trenger noe praktisk når de skal i barnehagen, så mangler vi lærere det og tror jeg. Vi vil jo gjerne gå på kursdager og på workshop, der vi føler at «Yes» - det kan vi bruke i klasserommet – noe praktisk».

«Det må være et mål at det skal være lov til å ta en sjanse! Det må være kultur for å prøve og feile. Kan ikke komme i mål med alt».

Sitatene illustrerer spennet i hvordan målsettingen ble oppfattet. I loggen min peker jeg på at dette spennet ikke nødvendigvis er en ulempe, tvert om – jeg er opptatt av hvordan utnytte dette positivt. Ulike utgangspunkt gir mangfold og forskjellige innfallsvinkler til diskusjon og refleksjon.

Diskusjonen om mål og intensjon fortsatte etter skolestart i august 2011. Jeg observerte at i teamene veiledet flere av lærerne hverandre - og de hjalp hverandre frem til en felles forståelse.

«Fokuset skal være vurdering og læring for elevene – så da må det foregå før sluttvurderingen i juni! Det bør skje hver dag i klasserommet!»

«Det er det elevene sitter igjen med som er poenget, ikke hvor flinke vi (lærerne, min kommentar) har vært til å gå igjennom lærestoffet».

Samtalene og diskusjonen gjør at lærerne påvirker hverandre og de nærmer seg hverandres forståelse. Jeg noterer meg at det er en tendens til at lærerne åpner opp diskusjonen, den blir videre og er ikke lenger så fokusert på «kokebøker» og «verktøy». Det kommer frem at mange har en oppfatning av at dette handler om den daglige pedagogiske praksis i klasserommet, og et tydeligere læringstrykk.

De konkrete delmål for teamet, utarbeidet lærerne selv i slutten av september 2011. Min intensjon var at dette skulle bidra til at de fikk et eieforhold til målene. Her observerte jeg at teamene velger delmål innen samme tema, alle team bortsett fra ett, utarbeidet delmål som handlet om å lære eleven å vurdere seg selv - elevenes egenvurdering. Lærerne hadde som jeg påpekte sprikende oppfatninger av målet ved oppstart. Hva har skjedd underveis her? Handler dette om at lærerne har påvirket hverandre? Eller handler det om at lærerne har fått en erkjennelse av at dette er nøkkelen til en god læringsprosess? I min logg fra september 2011 skriver jeg:

«Egenvurdering er som jeg ser det, kjernen i en vellykket læringsprosess. Så bra at så mange vil fokusere på det! Men det er overraskende at nesten alle har samlet seg om samme tema. Her tror jeg de har «arvet» min oppfatning. Spennende».

I min logg (oktober 2011) skriver jeg at det kan se ut som det er i ferd med å utvikle seg til et praksis- og læringsfellesskap.

Samtidig oppfattet jeg at teamene brukte mye møtetid på å drøfte praktiske ting, så som møteplan, hva gjorde de forrige gang, hvilke dokument trengs, hvor står hva, struktur med videre.

I en teamsamtale i januar 2012 spurte jeg igjen om hvordan de oppfattet målene. Jeg oppfatter nå at diskusjonene underveis har ført til refleksjoner omkring tema og målsetting. Flere av diskusjonene handler om tiltak og evaluering av tiltak. Flere var inne på at tiden de hadde brukt på diskusjoner og refleksjon, hadde vært en nødvendig del av prosessen.

«Vi må jobbe med målet – få det inn under huden. Vi brukte for lite tid i starten. Målet er langt og velformulert – det burde heller vært kort og konsist! Hva om vi tenkte baklengs - målformulerte det vi ønsker å gjøre i klasserommet?»

«Vi var altfor ambisiøse i utformingen av arbeidsmål på teamet. Så vi har snakka om å innsnevre. Men det å jobbe slik gjør at en får fokus. Det er en god intensjon».

Ut fra det overstående kan det se ut som om lærerne og teamene har diskutert seg fram til en felles forståelse om hva dette handler om, og dette har medført at teamene har valgt samme tema i arbeidsmålene; elevens vurdering av egen læring. Teamene har nå et fokus på at dette handler om hvordan skape gode lærings situasjoner.

4.2 Hvordan opplever lærerne den faglige støtten og stimuleringen?

Å kunne bidra med støtte og tilbakemeldinger har vært en viktig intensjon i utviklingsarbeidet, og det er noe jeg som leder har vært opptatt av. I min logg fremgår det at jeg har vært opptatt av hvordan støtten kan gis. Jeg har en formening om at støtte kan komme fra flere hold, fra meg som leder og øvrig ledelse, fra forelesere som bidrar med faglige innspill, fra prosjektleder og fra kollegaer. Dette har også lærerne oppfattet underveis i prosessen:

«De faglige innspillene har vært bra. De har fungert som en starter for meg – fått meg i gang. Og de har kommet til riktig tid. Hadde alle kommet i forkant av utviklingsarbeidet, hadde det blitt mye å fordøye. Nå er det blitt innspill litt pø om pø- i takt med at jeg har utviklet meg»

«Hvor ble prosjektressursene av? Har ikke sett hva prosjektlederen gjør. Hadde forventet mer oppfølging derifra».

«...Men ikke for det – vi snakker jo mye sammen på arbeidsrommet. Da kan vi diskutere smått og stort, og har noen problemer så snakker vi om det!»

Samtidig som lærerne ser at støtte kan komme fra flere hold, er det ledelsens og min støtte som oppfattes som viktigst. Her opplever jeg at det er et sprik mellom det jeg har klart å bidra med og lærenes forventning. Lærerne oppfatter at støtten skulle vært tydeligere:

«Jeg har vært i skolen i 22 år, og jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har fått høre at jeg har gjort bra ting – de kan jeg telle på en hånd».

«Si meg – vet rektor hva vi holder på med? Har ikke sett rektor på avdelingen siste halvår. Men jeg har jo diskutert dette med deg (avdelingsleder, min kommentar) du er jo drivkraften i arbeidet»

Dilemmaet er omtalt i min logg fra september 2011:

«Hvordan skal jeg klare å støtte lærerne i arbeidet? Jeg kan kun være tilstede i ett teammøte av gangen, jeg rekker ikke over alle. Ett dilemma. Jeg har to muligheter. Å være lenge i kun ett eller to team, eller kort tid i flere (og dermed ikke får med helheten i diskusjonene)»

Jeg har observert at flere av lærerne oppfatter at støtte bør være en del av kulturen på avdelingen, og at det å dele erfaringer og hjelpe hverandre er viktig. Spesielt er de opptatt av å dele opplegg, og gi hverandre en støttende hånd i vurderingsarbeidet:

«Kan det være en ide å respondere på hverandres utkast til skjema? Ja, sende det til hverandre?»

«Ved usikkerhet er det godt å ha kollegaer å «sparre med» - eller tenke høyt sammen med».

I januar 2012 pekte flere lærere på at de underveis var blitt mer opptatt av å støtte hverandre og å dele erfaringer:

«Vi diskuterer mer og mer, både på teammøter og i pauser og på arbeidsrommet. Dette er jo vårt utviklingsarbeid, vi brenner jo for å få det til!»

Funnene under dette forskerspørsmålet kan summeres i at når det gjelder faglig støtte og stimulering, opplever jeg at ledelsens, og spesielt rektors støtte, er savnet, både generelt og spesielt i dette utviklingsarbeidet. Når det gjelder støtte og stimulering fra hverandre og fra forelesere utenfra, er opplevelsen min at lærerne er tilfredse med den.

4.3 Hvordan opplever lærerne samarbeidet, refleksjonene og innflytelsen?

Jeg har i planleggingen og i organiseringen av prosjektet, lagt opp til at arbeidet skulle integreres i avdelingens øvrige planer. Teamene har fast samarbeidstid ukentlig som er timeplanfestet og det er derfor ikke etablert nye samarbeidsarenaer. Min intensjon har vært at utviklingsarbeidet skulle være en del av det som foregikk, og ikke noe som kom i tillegg. Samtidig tok lærerne i desember opp med prosjektleder og meg at lærerne ønsket mer tid øremerket til dette arbeidet.

«Det er for lite samarbeidstid. Vi rekker kun å planlegge kommende uke, så er møtetida over. Vi trenger mer tid sammen på teamet! Det burde vært organisert av ledelsen fra starten av».

Oppfordringen om mer tid ble tatt opp til vurdering, og vi ble enige om å øremerke noen midttimer til arbeidet. Prosjektleder skulle være til disposisjon i avtalt tid.

Lærerne på avdelingen har arbeidet i team gjennom flere år, og teamene er oppfordret til å dele erfaringer og å reflektere sammen. Under skoleovertakelsen høsten 2011, benyttet vi en halv dag til faglig innspill innen temaet «refleksjon». Å kunne reflektere sammen oppfatter jeg som en viktig kompetanse. Gjennom felles refleksjoner, skapes nye ideer, og man utvider

egen tankegang. Flere lærere har underveis i utviklingsarbeidet vært opptatt av at for å kunne reflektere fritt, må man være trygge på hverandre – atmosfæren og klimaet i gruppa bør være preget av takhøyde.

«Kan vi tenke kokebok som resultat av felles refleksjoner? Tør vi å kommentere hverandre da? Det er en forutsetning her».

«Det å lytte til hverandre, få ideer fra hverandre og ikke minst hjelpe hverandre, det er viktige ting i vurderingsarbeidet. Men vi må finne vår måte å gjøre det på».

«Vi diskuterer hele tiden. Akkurat nå er det med anatomien, og hva vi skal vektlegge der. Vi snakket i dag om «øya» og «brua» til Kari Smith».

Samtidig poengterte flere at refleksjon krever en viss struktur og disponering av møtetiden. Og vilje til å reflektere sammen.

«Vi er ikke flinke nok til å snakke om det etterpå».

Dette har vært min utfordring også. Jeg må balansere forventningen om resultat (atferdsendring i klasserommet) med det å invitere til og bruke tid til refleksjoner. Etter et teammøte (november 2011) skrev jeg følgende i loggen:

«Jeg synes samtalene dreier seg lite om å drøfte hvordan de gjør ting. Hvorfor deler de ikke erfaringer fra ting de har prøvd? Har jeg for mye fokus på det konkrete som skal gjøres dvs på hva?»

I planleggingen av utviklingsprosjektet har jeg lagt opp til medvirkning og innflytelse. Lærerne har deltatt i prosessens alle faser. Det er et mål for meg at lærerne skulle oppleve et eieforhold til arbeidet – og at utviklingsarbeidet var «deres». De fleste lærerne opplever det også slik:

«Innflytelsen – ja den har vært stor. Alt har jo vært opp til oss – vi har hatt all regi»

«Vi har jo bestemt å jobbe med dette sjøl – vi vil det jo! Dette er vårres - vi som eier det!»

Funn under dette forskerspørsmålet, viser at lærerne opplever innflytelsen som stor, og at de har et eieforhold til utviklingsarbeidet. Samtidig har jeg som leder fått tilbakemeldinger om at det har vært lite tid til temaet i teamene, og at det begrenser tiden til refleksjoner. Lærerne ønsket mer planlagt tid til samarbeid, slik at fokus kunne flyttes fra driftsoppgaver (hva) til refleksjoner over hvordan.

4.4 Hva gjør lærerne annerledes nå?

I aksjonsforskningen er refleksjon en viktig del av prosessen (jfr. kapittel 3), og refleksjon utgjør en nødvendig del av lærernes læring (jfr avsnitt 2.4). På bakgrunn av felles refleksjoner, justeres planene og gjennomføringen. Deretter observeres hvorvidt endringene fører til ønsket virkning. Det er et mål at dette skal føre til en praksis med «vurdering for læring». Her gir lærernes vurdering av egen gjennomføring, sammen med de refleksjoner vi har gjort underveis, informasjon om hvorvidt utviklingsarbeidet nytter.

«Det handler om at jeg må vurdere litt hele tiden. For først når elevene har lært, kan jeg gå videre til neste tema. Før tenkte jeg at det har jeg gjennomgått – nå tenker jeg det har elevene lært».

«Vi øver og øver, mer enn før. Uten øving lærer ikke elevene. Og så varierer jeg mer. Først tavleundervisning, så demonstrer jeg praktisk, så gjør elevene det praktisk, og så gjør vi det praktisk igjen. Og så må elevene fortelle hva de har lært».

«Vi lar elevene få ta prøvene flere ganger. Og vi tvinger elevene til å lese og øve på skolen, for de gjør jo ikke lekser. Og da oppdager elevene at de får det til! At innsatsen lønner seg. Artig! Det å lære er som å gå i dyp løssnø. Først går vi opp løypa en gang. Så går vi tilbake i samme spor – og så går vi tilbake igjen. Det går litt lettere for hver gang!»

Innsamlet empiri viser at mange lærere har gjort endringer i undervisningen. Teamene uttrykker at utviklingsarbeidet har bidratt til at de har mer fokus på metodikk og læring.

4.5 Oppsummering av innsamlede data

Når det gjelder opplevelsen av mål viser funnene at lærerne har arbeidet seg frem til en noenlunde ens forståelse av målet. Fra sprikende oppfatninger i starten av utviklingsarbeidet, har lærerne i mars 2012 en mer ensartet oppfattelse. Alle teamene bortsett fra ett, valgte å arbeide med delmål knyttet til elevens egenvurdering.

Når det gjelder lærernes opplevelse av støtte og faglig stimulering, uttrykker alle team at de savner tydeligere faglig støtte og stimulering fra ledelsen. Spesielt gjelder dette rektor, som de oppfatter som perifer. Samtidig oppfattet lærerne at støtte kan komme fra flere hold, blant annet er de bevisste på å støtte hverandre. De oppfatter også at støtte kan komme via faglige innspill og tips og ideer fra hverandre og utenfra. Lærerne er fornøyde med de faglige innspill og forelesninger som er kommet fra andre utenfor skolen.

Empiri viser at lærerne opplever innflytelsen som stor – og jeg synes å observere at de

har et eieforhold til utviklingsarbeidet. Samtidig sier flere lærere at det er vanskelig å finne tid til å fordype seg i temaet, og til å fullføre diskusjonene i team. Det ble derfor lagt til rette for mer samarbeidstid i januar 2012. Når det gjelder refleksjoner har jeg observert at refleksjonene er blitt mer nyanserte underveis, men at ikke alle team strukturer møtene slik at det blir tilstrekkelig med tid til å drøfte hvordan ting gikk, ofte kommer de ikke lenger enn til å drøfte hva.

Teamene uttrykker at de prøver ut nye arbeidsmåter i klasserommet og at de har gjort endringer på i undervisningen. Det kan tyde på at lærerne har jobbet med egen læring.

5.0 DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i problemstillingen

«Hva er lederutfordringene i lærernes læring og skolens didaktiske utviklingsarbeid ved Byen videregående skole»,

drøfte de hovedfunn jeg har redegjort for i kapittel 4, med utgangspunkt i den teori som jeg har redegjort for i kapittel 2. Fokuset i drøftingen vil være noen av de utfordringer jeg har møtt underveis i utviklingsarbeidet, og de valg jeg som leder har gjort. Utgangspunktet for drøftingen er forskerspørsmålene, i den rekkefølge som er skissert innledningsvis.

5.1 Felles retning på utviklingsarbeidet

Et felles utgangspunkt er nødvendig i utviklingsarbeid, og det ble etablert blant annet gjennom at lærerne deltok i evalueringen av resultatet i elevundersøkelsen, og ut fra de områder avdelingen skåret lavt, ble forbedringspunkt identifisert. Deretter deltok lærerne i utarbeidelse av et felles mål for utviklingsarbeidet. Målet ble som tidligere nevnt: *«Å tilrettelegge for gode og varierte læringssituasjoner som danner grunnlaget for en konkret og systematisk undervegsvurdering hvor eleven jevnlig får fremovermeldinger basert på sine kunnskaper, holdninger og ferdigheter».*

5.1.1 «Det gir felles fokus når vi har felles mål»

Dette uttalte en lærer på vg1 under et teammøte i september 2011. Felles mål er en forutsetning for at lærerne skal få samme retning og fokus, og en felles plattform for videre arbeid. Denne nødvendigheten understrekes av Grøterud og Nilsen (2005), som poengterer at i starten er det viktig å avklare oppgaven (side 54). Leithwood og Poplin (1992) hevder at når lærerne involveres i mål og hensikt, oppleves en større mening med arbeidet, samtidig som det bidrar til en samarbeidende kultur. Leithwood hevder også at når målene er utfordrende, bidrar det til at lærerne «strekker seg». Dette kommer jeg tilbake til senere i avsnittet. I dette utviklingsarbeidet ble rammene for arbeidet drøftet i fellesskap på avdelingsmøter, og jeg utarbeidet en møte- og aktivitetsplan.

Hovedmålet for utviklingsarbeidet er generelt og vidt formulert, ikke konkret og instruerende. Et konkret mål gir rom for mindre tilpassing enn et romslig formulert mål (Irgens, 2007). Men ikke alle team så dette som positivt. En lærer i et team på vg1 uttalte at:

«Vet ikke helt hvor bevisst jeg har vært på målet. Det er så generelt» (september, 2011). En utfordring i dette teamet var å samles om delmål og tiltak tilpasset elevene. I min logg etter dette møtet skrev jeg:

«I dag deltok jeg på teammøte med Vg1. Jeg hadde forberedt meg ved å tenke ut noen spørsmål som jeg stilte underveis. Jeg tenkte at spørsmål kan bidra til å gi diskusjonen nye vinklinger. Denne gangen ble det diskusjon om kameratvurdering og bruk av elevrespons».

Å stille spørsmål fremfor å foreslå løsninger og svar, er en måte å påvirke lærerne på. Spørsmål kan åpne opp for nye perspektiver, og derigjennom bidra til diskusjon og mangfold. Forslag til ferdige løsninger kan lukke diskusjoner og hemme det å tenke høyt sammen. Produktiv pedagogisk ledelse (Wadel, 1997), karakteriseres som illustrert over, av en spørrende holdning for å stimulere til nytenkning. Det kan åpne opp for diskusjoner og erfaringsdeling, nye tanker og ideer, noe som betraktes som nødvendig i et utviklingsarbeid (Wadel, ibid.). Lillejord (2006) påpeker i denne sammenheng at sokratiske elementer som åpenhet, tålmodighet, lytte, overbevise istedenfor å overtale, er nødvendige elementer. Motsetningen er en reproduktiv pedagogisk ledelse der leder har ferdige løsninger på utfordringer og problem og som innebærer læring av bestemte ferdigheter og kunnskaper (Wadel, 1997).

En spørrende holdning innebærer at man må tåle å være i kaos og forvirring en tid (Gottvassli, 2007, side 57). En lærer på vg1 uttrykte det i september, 2011, under ett teammøte:

«I starten var alt veldig diffust. Vi måtte forklare hverandre – vi forsto det veldig forskjellig.»

Kaos kan sette i gang kunnskapsutviklingsprosesser og bidra til kreative prosesser. Dette forutsetter at man kan reflektere over egne handlingsmåter, vurdere prosess og hvordan det utviklet seg, for så å tenke fremover (Gottvassli, 2007). Man knytter til seg både fortid og fremtid. Her vil jeg understreke at med «kaos» menes ikke at alt er tilfeldig, men at arbeidsoppgavene er komplekse (Irgens, 2007, side 204). Johannessen og Olsen (2008) skriver at «dette kreative kaos drives frem av kreativ ubalanse, og tilslutt bringer det frem de ønskede resultater, om enn i annen form og størrelse enn opprinnelig antatt» (side 129). Ut fra dette kan opplevelsen av kaos være positivt. Senge (1991) kaller det kreativ spenning, og han understreker at det handler om at man lar seg dra fremover av sine egne inspirasjoner, samtidig som man reflekterer over fortid. Som en av lærerne på Vg2 uttrykte det (vurderingssamtale, mars 2011):

«Vi kan være smarte og reformulere litt, være kreative og tenke at vi kan lage vår egen vri! – våre egne mål!»

Det kan være et dilemma å forene kaos med fremdrift og resultat. Som tidligere beskrevet i innledningen er målstyring en del av skoleeiers styringsprinsipp. Man kan si at målstyring er hierarkisk i sin natur (Christensen, Læg Reid, Roness, Røvik, 2010). Kravet som ligger i målstyringen kan være en motsetning til Senge's (1991) kreative spenning, engasjement og glød for arbeidet – konsekvensen av å bli styrt, kan bli at leder og lærerne føler seg forpliktet til å arbeide med målene. Kreativ spenning oppnås lettere når målene vokser frem utfra lærernes interesser, behov og engasjement (Irgens, 2007). Som skoleleder ser jeg dette som en utfordring, det å mestre å skape et engasjement og eieforhold til mål skoleeier har satt. Jeg må arbeide for at målsettingen forankres i kollegiet, og da er ikke styringsperspektivet tilstrekkelig. Styring (jfr avsnitt 2.1) og administrativ ledelse (Wadel 1997), som forklares med å være påvirkning ovenifra og ned gjennom blant annet organisasjonsstruktur, formaliserte prosedyrer og direktiver, må erstattes av ledelse som forklares som en mer dialogbasert påvirkning som utøves i møtet mellom leder og lærer (Christensen et.al., 2010). Som leder tenker jeg at jeg må kunne påvirke uten å styre, og da er mitt forhold og syn på lærergruppen av betydning. Dette vil jeg berøre senere i kapittelet.

5.1.2 «Her tror jeg de har «arvet» min oppfatning»

Funn viser at lærerne veiledet hverandre i prosessen. Jeg skriver i empirikapittelet at «jeg observerte at i teamene veiledet flere av lærerne hverandre og hjalp hverandre frem til en felles forståelse» (jfr avsnitt 4.1). Utsagn som

- *«Vi måtte forklare hverandre»*
- *«Vi må dele erfaringer når vi har fått prøvd dette på elevene, snakke om det, og kanskje forandre»*
- *«Men vi finner jo ut av det, det er å gi og ta».*
- *«Det å lytte til hverandre, få ideer fra hverandre og ikke minst hjelpe hverandre, det er viktige ting i vurderingsarbeidet»*

forekom ofte i diskusjonene, både i team og plenumsmøter. Lærerne diskuterte temaet VFL mer og mer, både i møter og i uformelle arenaer som i pauser og på arbeidsrommet. Dette på tvers av team:

«Vi diskuterer hele tiden»

«Vi tar med oss ting vi erfart, tanker vi har gjort oss, og disse presenteres for andre og legges åpent frem for kommentering. Da er det forslag som både åpner og lukker, ikke sant?».

Ved utgangen av september 2011 viste det seg som beskrevet i kapittel 4, at alle team bortsett fra ett, valgte delmål som handler om elevens egenvurdering. Teamene har fått en felles forståelse av målene for utviklingsarbeidet. Jeg undret meg - hvordan kan det forklares? Etter å ha deltatt på et teammøte på vg2 skriver jeg i logg i september 2011: *«Dette kan se ut som det teorien omtaler som et praksis og læringsfellesskap».*

Wenger (1998) poengterer at praksisfellesskap gror fram i miljø som har felles interesser og felles praksisutøvelse, og dette skjer uavhengig av organisering og ledelse. Lærerne finner sammen på eget initiativ, ut fra interesser, utfordringer og en motivasjon til å finne løsninger. Wenger (ibid.) poengterer at i dette ligger læring. Gottvassli (2007) peker på at praksisfellesskapene er uten «sjef», og medlemskapet er uformelt. I dette utviklingsarbeidet er organiseringen fastsatt av ledelsen, og avdelingsleder og prosjektleder er formelle ledere av prosessen. Likevel mener jeg at funn viser at det er i ferd med å utvikle seg et praksisfellesskap, og funnene styrker påstanden om at lærerne har funnet sammen på tvers av team i en felles interesse i å utvikle VFL.

Er så forklaringen om praksisfellesskap tilstrekkelig for å forklare prosessene som har skjedd? I det videre vil jeg drøfte andre faktorer som kan ha påvirket prosessen.

Lillejord understreker betydningen av å ha god kontakt med gruppen man skal lede (Lillejord, 2006). Det gjør også Irgens (2011), som referer til Ekman, som understreker samtalen og småpratens betydning (side 52). Han peker på at i det uformelle møtet mellom leder og ansatt ligger muligheter for påvirkning, og det er i det møtet lederen får informasjon om hva som rører seg i organisasjonen. For meg som leder vil de uformelle møter med lærerne være viktige, småpraten kan gi rom for nødvendig støtte til enkeltlæreren, og det kan være en arena å tydeliggjøre forventninger på (Leithwood, referert i Hay, 2011). Jeg har vektlagt at det skal være en lav terskel for lærerne å ta kontakt med meg, og døra til kontoret mitt er alltid åpen såfremt jeg ikke er i møter. Samtidig har jeg deltatt på de uformelle møtearenaene avdelingen har.

Jeg har påpekt at kommunikasjon og kontakt med lærerne er et nødvendig aspekt ved ledelse. Jeg tenker at en forutsetning for å kunne betrakte læreren som en aktør og samtalepartner i utviklingsarbeidet, er at læreren betraktes som et subjekt og ikke som et objekt som i et behavioristisk perspektiv skal «fylles». Som leder innebærer det å vise en grunnleggende tillit og respekt for læreren (Eidsvåg, 2000). Da er det å lytte forutsetning.

Også Dysthe (1997) understreker dette gjennom å etablere dialog og kommunikasjon mellom lærer - leder og lærer – lærer, såkalt dialogisme. Dialogisme bygger på gode relasjoner mellom partene, og relasjonene er forutsetningen for at man skal dele erfaringer og lære av hverandre. Spesielt er denne forutsetningen nødvendig for utvikling av praksisfellesskap (Dysthe, 2008). For meg som leder er dialogen nødvendig når jeg skal dra lærerne med meg i et utviklingsarbeid med felles mål (Senge, 1991), da et medansvar på lærernivå er ønskelig.

Det har vært en intensjon å delta på de møtearenaer og møteplasser der VFL diskuteres. Det har ikke vært mulig å delta i alle prosesser. Jeg definerte praksisfellesskap som fellesskap uten formell leder, og her ligger en mulighet for at det skal utvikle seg delkulturer (Gottvassli, 2007, side 77). I et team på vg2 måtte jeg inn å korrigere retningen på utviklingsarbeidet etter følgende uttalelse (vurderingssamtale, april 2011):

«Og så har vi satt kompetansemål, vi har bestemt hva elevene skal lære på forhånd, vi definerer hva eleven skal kunne! Kompetansemålene synes jeg er hårreisende. På barne- og ungdom er det 30 teoretiske mål og så er det kanskje bare to mål der elevene skal gjøre noe praktisk. Ellers er det bare drøft og gjør rede for. Så kompetansemålene bør ikke være med å styre synes jeg».

Som leder var det viktig å synliggjøre rammer for arbeidet, deri ligger å klargjøre hvilke områder vi som skole kan bestemme selv, og hva vi blir styrt på. Jeg ønsket ikke at dette teamets synspunkter skulle «gro fast», og deltok på teammøte for å tydeliggjøre rammer og mål for utviklingsarbeidet. Jeg ønsket at alle team skulle dra i samme retning. Gjennom samtaler kan man arbeide for å skape felles bilder av nåsituasjon og fremtidig situasjon (Irgens, 2011, side 71). Det prøvde jeg sammen med dette teamet, med utgangspunkt i gitte kompetansemål drøftet vi mulighetene for utvikling av arbeids- og vurderingsmåter. Målet med samtalen var å arbeide mot felles bilder av fremtidig situasjon (Irgens, ibid)

Jeg opplevde møtet som vanskelig. Teamet var låst i sin betraktning vedrørende kompetansemålene, og jeg måtte bruke min posisjon som leder for å få lærerne med videre. Jeg fremsto som en «tydelig leder» og brukte min formelle autoritet i styring av prosessen (Christensen, Lægreid, Roness, Røvik, 2010). Dette må betraktes som et eksempel på det Emstad og Postholm (2010) beskriver som «instructional leadership». «Instructional leadership» beskrives av at lederen deltar i samtaler og diskusjoner og derigjennom påvirker retning, koordinerer, kontrollerer og utvikler. En viktig faktor i «instructional leadership» er at leder gjennom sin autoritet tydeliggjør mål, og derigjennom koordinerer, kontrollerer og evaluerer arbeidet sammen med lærerne.

I dette eksempelet måtte jeg aktivt bidra til at lærerne ikke utviklet holdninger og praksis som går på tvers av de føringer vi har som skole, og intensjonene for utviklingsarbeidet. Irgens (2007) skriver at skolen kan ha flere delkulturer som kan eksistere side om side (side 166). Delkulturer er i denne sammenheng ikke ønskelig.

5.2 Å fremme individuell og kollektiv utvikling

Jeg har i utviklingsarbeidet lagt opp til å stimulere til faglig støtte og utvikling gjennom å tilrettelegge for erfaringsdeling, diskusjoner og samtaler med lærerne. I tillegg har jeg prioritert å invitere faglige forelesere utenfra. Leithwood er opptatt av at lærerne trenger stimulering og noe å strekke seg etter, og hevder at intellektuell stimulering kan skje gjennom kurs og erfaringsdeling, samtaler og tilbakemeldinger og ikke minst ved at lederen har tett kontakt med lærerne (Hay, 2011). I det følgende vil jeg drøfte erfaringer knyttet til dette.

5.2.1 «Støtte, det handler om å bli sett det»

Funn viser at lærerne opplever at de får få faglige tilbakemeldinger fra meg som leder for utviklingsarbeidet. De opplever å bli sett, men etterlyser flere faglige tilbakemeldinger.

«Arbeidsgiver er ikke flink nok til å fortelle meg at jeg er flink. Eller – selvfølgelig- det motsatte hvis det er tilfelle. Det forventer jeg underveis i dette prosjektet».

Uttalelsen er i overensstemmelse med funn i NIFU rapport 34, 2011. Rapporten har blant annet analysert tilbakemeldingskulturen i norske skoler, og læreres erfaringer og opplevelser av tilbakemelding. Analysen viser en svak tilbakemeldingskultur (side 79). Andelen som får tilbakemeldinger fra rektor mer enn en gang i året er så vidt over 25 %, og lærere som svarer de får tilbakemeldinger fra kollegaer og andre i ledelsen årlig, er 48 %.

I min logg kommer det frem at dette har jeg vært opptatt av. Som beskrevet har min intensjon vært å være «tett på» i utviklingsarbeidet. For å gi konkrete, faglige tilbakemeldinger til den enkelte lærer, er det en fordel at jeg deltar i den pedagogiske situasjonen sammen med lærer og elev. Jeg drøftet med lærerne om vi skulle ta i bruk skolevandring (Skrøvset, 2008) som en del av utviklingsarbeidet, men vurderte at det ble for omfattende denne gang. Deltakelse på teamnivå i formelle og uformelle møtearenaer, sammen med samtaler i det daglige, er prioritert.

Samtidig har lærerne gitt tilbakemelding om at de opplever å bli sett, og at det er en lav terskel for å ta kontakt (åpen dør). «Støtte – det handler om å bli sett» sier en av lærerne

under vurderingssamtalene i mars 2011. Og som Inge Eidsvåg (2000) sier: «*En leder bør se sin lærer*». Eidsvåg poengterer at å være interessert i lærerens ve og vel bidrar til at læreren føler seg verdsatt og anerkjent, noe som er en forutsetning for en god relasjon og samhandling. Følgende uttalelse (i team) fra februar 2012 illustrer dette:

«Ja, jeg kommer jo innom deg rett som det er når jeg lurert på noe. Eller har behov for å drøfte noe. Døra di er jo alltid åpen, du signaliserer jo at vi bare må komme. Og du har alltid tid til å høre på».

Læreren bekrefter at han har oppfattet noe jeg mener er viktig i ledelse: tilgjengelighet, kommunikasjon og samhandling.

Jeg har også fokus på å vise positiv oppmerksomhet til lærerne når de forteller om ting de har gjort som har positiv betydning for arbeidet. Dette eksemplifiseres fra vurderingssamtalen 27 april, 2011;

Lærer vg2: « Så da brukte jeg kafemodellen»
Leder: «Kafemodellen? Det må du si mer om»
Lærer vg2: «Ja da sitter det tre elever rundt et bord og diskuterer en oppgave, så går jeg rundt og hører på. Alle må si noe faglig, og det er ikke lov å bare si at en enig. En av elevene skriver referat etterpå»
Leder: «Det hørt spennende ut. Så fint at alle elevene kommer til orde. Har noen av dere andre prøvd dette?»

Denne læreren fikk positiv oppmerksomhet på aktiviteten i manges påhør. Å bli positivt kommentert, gir energi (Skrøvset og Tiller, 2011). Skrøvset og Tiller (ibid) poengterer at emosjoner har betydning for ledelse. Vi påvirkes av følelser i oss selv og de vi observerer hos andre, og emosjonene bidrar til å fylle oss med energi – eller tappe oss. Positive tilbakemeldinger bidrar til økt energi, og med økt energi øker tiltakslust, initiativ, stolthet og selvtillit.

Å bli sett og å få støtte, er også viktig innenfor det kollegiale praksisfellesskapet. Wenger (1998) peker på at praksisfellesskapet bør preges av gjensidig omsorg, noe som forutsetter at lærerne «ser» hverandre. Funn viser at lærerne opplever kollegial støtte og et klima for å «prøve og feile», eksemplifisert av følgende læreruttalelse i mars 2011:

«Det er lov å gjøre feil og «drite på draget» å si «det her var dumt» og gjøre det en gang til».

Gjensidig kollegial støtte og romslighet når det gjelder «prøving og feiling» påvirker forutsetningene for personlig mestring og teamlæring (Senge, 1991). Opplevelsen av trygghet og støtte i kollegiet er en forutsetning for læring.

5.2.2 «Da kan vi diskutere stort og smått»

Funn i materialet viser at lærerne ser at de kan påvirke kultur og samarbeidsklima:

«Så når vi snakker om Byenkulturen så kan vi godt bli flinkere til å si at jøiemeg – det du gjorde der var kjempeflott! Det hadde jeg ønsket meg mer av, for jeg tror det smitter over på å være slik ovenfor elevene».

Og at de kan være en viktig støtte for hverandre:

«Hvis jeg føler usikkerhet i den vurderingen jeg har gjort, vil jeg gjerne ha en second opinion og en annen erfaring og vurdering på det samme- for å se om det evt spriker».

Funnene bekrefter at avdelingen har en støttende kultur. Christensen, Læg Reid, Roness, Røvik (2010) peker på at utvikling kan stimuleres gjennom organisasjonens kultur. Jeg definerte i kapittel 2 kultur til å være normer og verdier som har grodd frem i organisasjonen over tid, og som ansatte «sosialiseres» inn i. Jeg tenker at kultur kan påvirkes, blant annet gjennom å etablere samarbeidsarenaer med rom for diskusjon og refleksjon, gjennom å tilpasse det som handler om «skolens indre liv» til utvikling. Dette handler om at skolens møtstruktur og møtefora må legges til rette for deltakelse og myndiggjøring for lærerne (Leithwood, referert av Hay, 2011). Samarbeidsarenaer er også en forutsetning for at teamlæring skal skje (Senge, 1991).

Som leder vil jeg kunne påvirke kulturen gjennom mine holdninger til utvikling og endring, og ikke minst; gjennom å være en god rollemodell (Schein, 1987). Det jeg som leder viser oppmerksomhet, blir ofte viktig for lærerne. Jeg kan også styrke utviklingsorienterte lærere gjennom positiv oppmerksomhet (Skrøvset og Tiller, 2011). Å være bevisst at ledelse handler om den påvirkning som ligger i leders møte med lærer og team, er nødvendig. Gjennom disse møtene har jeg rettet oppmerksomheten mot utvikling (Grøterud og Nilsen, 2005 og Christensen et. al., 2010). At kulturen preges av gode mellommenneskelige relasjoner er en del av kulturell tilrettelegging. De mellommenneskelige relasjoner påvirker muligheten til kollegial læring og etablering av praksisfellesskap. Målet er at kulturen skal preges av nysgjerrighet og læring. Samtidig er jeg oppmerksom på at kulturen i stor grad kan være preget av fortiden, og dersom fortiden er preget av å vedlikeholde ting som de er, kan det bidra til at organisasjonen blir lite fleksibel og utviklingsvillig (Christensen et.al., 2010).

5.2.3 «Tanker såes, så må de modnes».

Det er et funn at lærerne gir tilbakemeldinger om at faglige innspill stimulerer og støtter. Funn viser at flere lærere på vg2 har en strategi på hvordan de kan lære av innspillene. Faglige

innspill gir inspirasjon til videre arbeid, og er et godt utgangspunkt til den læring som bør skje på arbeidsplassen (Lillejord, 2006). Men skal innspillene nytte, kreves det at læreren har en strategi i forhold til hvordan de kan brukes. Senge (1991) skriver at personlig mestring er en nødvendig del av en skoles utvikling. Å skape utvikling handler om at hver enkelt må lære noe nytt og gjøre noe annerledes. Som denne læreren på Vg2 er et godt eksempel på:

«Når vi får faglige innspill, bestemmer jeg meg for en eller to ting som jeg skal huske og prøve på elevene. 2 setninger fra hver guru som jeg bruker aktivt og tar med meg videre».

Hun har en bevisst strategi som hun benytter når hun er på kurs, forelesning med videre. En annen faktor er at forelesere og foredrag utenfra, kan fungere som en faglig støtte til den praksis en har. Som en lærer fra vg1 sa det:

«Faglig påfyll er riktig god støtte, Henning Fjørtoft fortalte om mye som jeg allerede gjør. Og det er viktig, det å få bekreftet at noe er rett!»

Den individuelle læring er en nødvendig grunnpilar for kollektiv læring, og en betingelse for en lærende organisasjon (Senge, 1991). Organisasjonslæring avhenger av den enkelte lærer, uten at enkeltlæreren lærer, skapes ingen vekst i team eller organisasjon. Den individuelle læring finnes altså i enkeltlæreren, og ikke i skolens «vegger». Dermed blir det nødvendig å legge til rette for læring hos alle (Hennestad og Revang, 2009). Det vil være summen av den individuelle læringen som avgjør om skolen er i stand til å utvikle seg og iverksette endringer (Lillejord, 2006). Man er avhengig av et felles utgangspunkt og en felles retning på utviklingen, og for at man skal kunne si at læring har skjedd, må det komme til uttrykk i konkrete endringer (Johannessen og Olsen, 2008). Først når noe er lært, er kunnskapen i handlingen (Irgens, 2007).

Den individuelle læring påvirkes av skolens klima og kultur (Christensen, Læg Reid, Roness, Røvik, 2010). I kulturen ligger mye felles kunnskap om hvordan oppgaver og problemer håndteres. Dersom kulturen preges av åpenhet, fleksibilitet og støttende holdning, er dette et godt utgangspunkt utvikling (Irgens, 2007). Man påvirkes og tar til seg det som ansees som «passende». Det betyr at i en fleksibel og endringsvillig organisasjon, vil det være upassende å ikke bidra, være lite fleksibel mv.

Når noe nytt skal læres tar det tid. Fra du hører om det nye, har lært begreper knyttet til det og har knyttet det nye til det du kan fra før, og prøvd det i egen praksis, kan det gå lang tid (Irgens, 2007, side 61). Som en lærer fra vg2 er inne på, det tar tid å internalisere ny kunnskap:

«Synes det har vært bra med faglige innspill underveis. Og at det har gått tid imellom besøkene. Tanker såes, og så må de modnes. Tenker at det går fra et halvt til 3 år før vi får det nye under huden. Så vi tåler kun ett prosjekt av gangen».

Et utgangspunkt når det gjelder læring, er at ny kunnskap må bygge på den vi allerede har (Lillejord, 2006). Selv om nye krav stilles til skolen, betyr ikke det at det som allerede gjøres er feil. Utgangspunkt i at dagens praksis er feil, vil være å nedvurdere lærernes arbeid, og gir utviklingsarbeid en negativ start. Dersom man tar utgangspunkt i at det gjøres mye bra, og fokuserer på at det handler om justeringer og videreutvikling, er mulighetene større for at det skapes motivasjon og en positiv holdning til utviklingsprosesser. I logg fra oktober 2011 skriver jeg:

«Når jeg hører lærerne diskutere tenker jeg at vi gjør så mye bra allerede. Det blir mer og mer tydelig for meg at prosjektet handler om å videreutvikle, ikke revolusjonere».

Dette er et tema det er nødvendig å understreke ovenfor lærerne.

5.2.4 «Vi trenger en kokebok vi – med mange oppskrifter»

Funn i dette studiet, viser at lærerne har påpekt at de ønsker seg «oppskrifter og kokebøker» på underveisvurdering, vurderingssituasjoner, systemer for vurdering for læring, med videre. I kapittel 2 ble dette omtalt som myter. Jeg definerte der myter til å være verdier og påtrykk fra omgivelsene, forventninger og oppskrifter på hvordan ting kan gjøres i skolen (Christensen, Lægred, Roness, Røvik, 2010). Selv har jeg ønsket meg oppskrifter på skoleutvikling og organisasjonslæring. Jeg har vurdert myter til å være et redskap som kan ha effekt når det gjelder skoleutvikling. I dette studiet har jeg invitert forelesere inn i utviklingsarbeidet, forelesere som har hatt med seg oppskrifter og eksempler på verktøy når det gjelder VFL. Min tanke har vært at myter kan være til inspirasjon og benyttelse, forutsatt at de tilpasses og modifiseres til egen organisasjon (Irgens, 2007). Funn viser at lærerne bekrefter dette. Jeg har vært bevisst på at mytene må omarbeides, oversettes og tilpasses, gjennom bl.a. en nøye vurdering av forelesernes tema. Christensen et.al. (2010) benevner dette som transformering. Mytene blir da noe mer enn imitasjon og reproduktiv pedagogisk ledelse (Wadel, 1997).

5.3 Kultur for samarbeid, erfaringsdeling og innflytelse

5.3.1 «Det er for lite samarbeidstid»

Min intensjon har vært å tilrettelegge for samarbeid, refleksjoner og innflytelse gjennom de møtefora som avdelingen allerede har. Planen var at utviklingsarbeidet ikke skulle komme i tillegg til, men være en del av det arbeidet som gjøres. Midtveis i prosjektet fikk jeg tilbakemelding om at samarbeidstiden var for knapp fra flere team (jfr sitat i avsnitt 4.3):

«Det er for lite samarbeidstid. Vi rekker kun å planlegge kommende uke, så er møtetida over. Vi trenger mer tid sammen på teamet! Det burde vært organisert fra ledelsen».

Sitatet uttrykker en klar forventning om at ledelsen (meg) burde ha organisert mer samarbeidstid. I fellestiden ligger timeplanfestede teammøter, trinnmøter og avdelingsmøter, noe jeg vurderte som tilstrekkelig møtetid. Men hvordan benyttes møtetiden? Uttalelsene over antyder at mye tid går med driftsoppgaver, og at disse prioriteres fremfor utviklingssaker. Irgens (2010) påpeker at et virkemiddel kan være bedre struktur på møtene. Fellestiden vi har er begrenset, og må disponeres med omhu. Saksinnkalling til møter må være tydelig, og det må avsettes tid både til drift og utviklingssaker, erfaringsdeling og refleksjon. Dette støttes av Roald (2010, side 300). Han omtaler temaet som «lærende møteformer», og peker på at møtedeltakerne må være bevisste på å forberede seg til møtet. Videre peker han på at refleksjoner bør uttales før en eventuell diskusjon, og at man fokuserer på å kommentere hverandre positivt. Kritikk og motforestillinger drøftes i en egen fase, og møteledelse og referatskriving går på omgang (distribueres). Leder bør etterspørre og peke på sammenhenger og løsninger, i stedet for å lete etter årsaker. Roald mener dette kan bidra til økt innsikt i sakene og at ideer som bidrar til utvikling fremmes.

5.3.1 «Vi er ikke flinke nok til å prate om det etterpå»

Uttalelsen i overskriften fra januar 2012, ble avgjørende for at to midttimer pr måned settes av til diskusjoner. Jeg ønsket at midttimemøtene skulle bli en arena for felles refleksjoner og erfaringsdeling. Møtene ble introdusert av meg på følgende måte:

«..... vi har ingen fasit utover et felles mål og delmålene dere har utarbeidet i teamene. Det er mange måter å gjøre ting på og det er mange måter å tenke på når det gjelder vurdering. Så i dette forumet er hensikten at vi skal tørre å være åpne, at vi skal tørre å diskutere tanker og praksiseksempler med hverandre.....».

I kapittelet 2 redegjorde jeg for hva reflekterende praksis betyr i forhold til endringer og utviklingsarbeid, og jeg tenker at midttimemøtene er arena som imøtekommer dette. Som en lærer på vg2 uttalte det:

«Denne settingen (vurderingssamtaler, min kommentar) er ikke så ulik fra den sektoren jeg kommer fra, der brukte vi reflekterende team, der tok vi opp alt fra rapporter til planlegging, vi tok runder og kommenterte hverandres refleksjoner, det er på en måte ufarlig og vi fikk ideer...»

I kapittel 4 har jeg konstatert at ett av funnene er at lærerne diskuterer og reflekterer, og jeg har vist at det er vilje og klima for støtte og veilede hverandre.

«Vi deler erfaringer når vi har prøvd noe på elevene, snakker om det og kanskje forandrer på det hvis vi trenger det».

Som beskrevet (jfr. avsnitt 5.3.1) er midttimemøtene etablert for «å tenke høyt sammen». Utgangspunktet er at lærerne forteller fra egen praksis, og fortellingene blir utgangspunkt for kommentarer, spørsmål og diskusjon. I følge Andreassen (2010) er refleksjonen en viktig del av aksjonsforskning og utviklingsarbeid. Nedenfor følger et eksempel fra en diskusjon vedrørende tverrfaglige vurderingssituasjoner:

- Lærer vg1: «Hvordan gjennomfører dere tverrfaglige prøver på vg2 da?»*
Lærer vg2: «Vi har akkurat hatt en tverrfaglig nå. Vi gjennomførte den muntlig, og elevene fikk velge ut to kompetansemål som de skulle forberede seg på. Så kalte vi prøven for «vis meg hva du forstår».
Lærer vg1: «Noe ala det vi gjør på vg1 der vi gjennomfører «Vis meg hva du kan?»
Lærer vg2: «Ja, men vi har fokus på at elevene skal vise oss at de forstår fagstoffet. Ikke bare at de kan referere noe eller gjøre noe. Men virkelig fortelle hva de forstår. Da må elevene kombinere mye av det de har lært»
Lærer vg1: «hvordan synes dere det fungerte da?»

Denne samtalen viser at lærerne deler erfaringer; med utgangspunkt i praksis på vg1 har lærerne på vg2 videreutviklet en tverrfaglig vurderingssituasjon og tilpasset denne til egne kompetansemål. Eksempelet viser at lærerne er interesserte i hverandres praksis og tanker rundt praksis. De har respekt for hverandres vurderinger og ser at de kan lære av hverandre. Det finnes mange slike eksempler i hverdagen på avdelingen. Som nevnt er Dysthe (1997) opptatt av dialogen og måten vi kommuniserer på. Hun viser til Bakhtin, som fokuserer på at i møtet mellom tilbakemelding og respons i kommunikasjonsprosessen, oppstår samspill og kunnskap (side 85). Gjennom samspillet i dialogen, kan nytt læres hos de involverte. Læring skjer ikke kun gjennom at man snakker sammen, derfor må jeg som leder strukturere samtalen, klargjøre holdninger som fremkommer, poengtere motsetninger, bringe inn

relevante rammebetingelser og tydeliggjøre de ulike synspunkt. Ottesen (2011) skriver at samtaler er et nyttig verktøy i og for ledelse, og redegjør for at gjennom språklige handlinger skapes mening og forståelse, som legger grunnlag for videre handlingen (side 268).

Et møteforum som midttimemøtene er også et utgangspunkt for å dele taus kunnskap. Taus kunnskap deles best når man deltar i samme aktivitet (Johannessen og Olsen, 2008), men erfaringsdeling og diskusjoner er også et bidrag til dette gjennom at man sammen reflekterer over handlingen. Johannessen og Olsen (ibid.): skriver at «*i sentrum for taus kunnskap står handlingen. Det er gjennom utføringen av aktivitetene at aktørene utvikler, overfører og integrerer taus kunnskap i sosiale system. Refleksjon er imidlertid avgjørende for at læring skal finne sted*» (side 173). Handlingen foregår her og nå, men vi reflekterer over handlingen både før, under og etterpå. Vi reflekterer mens vi gjør noe, når vi planlegger og når det er utført (Irgens, 2007, side 40). Jeg tenker at det er en styrke når lærerne mestrer å dele refleksjoner knyttet til aktiviteter i klasserommet, da kan lærerne lære av hverandre.

For å bidra til refleksjon er det viktig at jeg som leder ikke går inn i utviklingsarbeidet med «riktige svar» (Wadel, 1997). Dersom jeg har svaret på forhånd, reduseres utviklingsarbeidet til å lære teknikk og metode, og det blir meningsløst med refleksjon. Min spørrende holdning og nysgjerrighet ift lærernes erfaringer vil sammen med en tillit til at lærerne velger nyttige strategier, bidra til å stimulere til refleksjon (Lillejord, 2006).

5.3.3 «Dette er vårres - vi som eier det!»

Funn viser at teamene oppleves innflytelsen som stor.

«Vi har jo bestemt å jobbe med dette sjøl – vi vil det jo! Dette er vårres - vi som eier det!»

En forutsetning for å lykkes, er at lærerne opplever arbeidet som meningsfullt, at de ansvarliggjøres og at hensikten er tydelig. Lærerne må oppleve at egne erfaringer og refleksjoner blir tatt på alvor. Det å oppleve personlig mestring og et eieforhold til målene henger sammen med opplevelsen av innflytelse (Senge, 1991 og Klev og Levin, 2009). Innflytelse er i faglitteraturen benevnt som «myndiggjøring» (Skrøvset og Tiller, 2011), og dette bør karakterisere utviklingsarbeidet. Dersom man ikke opplever innflytelse, har man mindre motivasjon for å lære noe nytt, og man «bryr seg» ikke idet hensikten ikke oppfattes. Dette påvirker arbeidet mot felles mål. Jeg tenker at Senge's (1991) disiplin «felles visjoner» handler om å få lærerne til å tenke selv, og å tørre ansvarliggjøre lærerne i forhold til

utfordringer knyttet til felles mål. Jeg har i utviklingsarbeidet distribuert ledelse til teamene gjennom ansvar for utarbeidelse av delmål og tiltak.

En felles visjon og arbeid med felles mål, gjør at lærerne har et likt bilde av fremtidig situasjon, og dette bidrar til at de arbeider i samme retning (Klev og Levin, 2009).

Johannessen & Olsen (2008) omtaler dette som delaktighet. Delaktighet forplikter og skaper motivasjon og eieforhold. Det motsatte av delaktighet og ansvarliggjøring er omtalt som paternalisme, noe som kjennetegnes av at sjefen vet best hva som fungerer for de ansatte (Skrøvset og Tiller, 2011). Dette er en ovenifra og ned holdning – jevnfør tidligere beskrivelse av styring.

Uttalelser som den under gir dermed grunn til bekymring (teammøte på vg1 i september 2011).

«Det er derfor de (ledelsen, min kommentar) har meldt oss på dette, de ønsker at vi skal jobbe ekstra med dette»

Uttalelsen vitner om manglende eieforhold. Det kan synes som om læreren oppfatter utviklingsarbeidet som et styrt pålegg fra ledelse (meg), og det kan være et eksempel på paternisme. Denne læreren trengte tid for å utvikle et eieforhold til arbeidet og forstå at ansvar og ledelse er distribuert ned til teamnivå.

5.4 Refleksjon frem mot endring av praksis

For meg som leder er det interessant å vite om utviklingsarbeidet har ført til endringer av praksis. Postholm og Moen (2009) sier at aksjonsforskning handler om å endre praksis, samt utvikle forståelsen av sammenhengen praksis foregår i. Jeg har i det ovenstående referert og drøftet funn som handler om det som foregår i og imellom lærerne, og forhold som handler om meg som leder og ledelse av lærerne. I januar og februar ble lærerne spurt om de gjør noe annerledes nå. Svarene er interessante, idet alle team svarer bekreftende på det:

Lærer Vg1 *«Ja, det blir litt endring hvert år. Forrige uke prøvde jeg noe nytt, jeg tok elevene med på å formulere vurderingskjennetegn, og etter oppgaven jobbet de i responsgrupper».*

Lærer Vg1: *«Vi lager jo års og vurderingsplan. Men hadde jeg visst det jeg vet i dag, hadde jeg laget den annerledes. Lagt inn færre tema og lagt inn litt slakke, slik at vi vi kan arbeide med temaene etter testing og prøving også».*

Lærer Vg2 *«Vi utnytter timene med 2 lærere bedre. Vi deler gruppa – og «trigger» en og en elev – øver om igjen og om igjen. Vi bruker*

*mye utstyr når vi øver, jeg demonstrer og elevene gjør like dan.
Da sitter det».*

Irgens (2007) skriver at når noe er lært, så er kunnskapen i handlingen. Jeg vurderer at utviklingsarbeidet med de tiltak som er gjennomført, har hatt positiv effekt på lærernes pedagogiske praksis og at læring har skjedd. Jeg tenker at når lærerne svarer at de gjør noe annerledes, innebærer det at de har reflektert over praksis, og at de har justert praksis på bakgrunn av refleksjonene. Funn viser at det har skjedd individuell læring som har kommet fellesskapet til gode, og felles målsetting har vært i fokus.

Samtidig er ikke all endring et resultat av nye kunnskaper og læring. Som beskrevet tidligere i kapitlet, påvirkes vi av den kulturen vi jobber i, og de normer og verdier som er verdsettes (Leitwood og Poplin, 1992 og Christensen, Lægreid, Roness, Røvik, 2010). Dersom kulturen er endringsfokuset og endringer «heies» frem, er mulighetene for endring og utvikling av praksis større. Jeg mener at funn viser at kulturen på avdelingen er preget av endringsvilje, og at det bidrar til at lærerne har et felles fokus på arbeid med «vurdering for læring».

Betyr det at jeg har valgt nyttige strategier som leder? Ja, jeg tror at jeg har gjort noen riktige valg både i planlegging og gjennomføring, og viser i denne sammenheng til funnene oppsummert i kapittel 4.5.

I arbeidet har lærerne skiftet på å arbeide individuelt, i team og i plenum (på avdeling). Arbeidsmodellen bidrar til at de individuelle bilder lærerne har, diskuteres i team, deretter i plenum. Dette er nødvendig for å skape et felles ståsted, slik dannes felles bilder (mentale modeller) av målene og retningen på utviklingsarbeidet, og slik kan leder påvirke at utviklingsretningen på avdelingen blir mest mulig lik (Irgens, 2011, side 72 - 75).

Hva er så utfordringene med utviklingsarbeid ved Byen videregående skole?

6.0 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER TIL MIN FORSKNING

Ved utviklingsarbeidets oppstart, hadde jeg en formening om hvilke strategier ved ledelse som var egnet til utviklingsarbeid. Jeg antok at en leder som var «tett på» gjennom å involvere lærerne i prosessen var viktig, både når det gjaldt utarbeidelse av mål, samarbeid, innflytelse og refleksjoner, samt at det var nødvendig med faglig stimulering og støtte. Forskerspørsmålene jeg har stilt og aksjonene som er gjennomført, er som tidligere nevnt inspirert av transformativ ledelse (Leithwood og Poplin, 1992 og Hay, 2011).

I avsnitt 4.5 oppsummerer jeg forskningens funn. Kort oppsummert fant jeg at når det gjelder opplevelsen av mål, har lærerne arbeidet seg frem til en noenlunde ens forståelse av målet. Videre opplever lærerne at de får faglig støtte og stimulering fra hverandre og fra forelesere utenfra, men savner tydeligere støtte og stimulering fra ledelsen. Lærerne opplever innflytelsen som stor, og det synes som om de har et eieforhold til utviklingsarbeidet. Lærerne poengterte underveis at de ønsket mer samarbeidstid, blant annet for å få mer tid til refleksjoner. Samtidig viser funn at ved en annen strukturering av teamtiden, vil mer tid kunne settes av til refleksjoner. Alle team uttrykker at de har gjort endringer i undervisningen.

Hvilke utfordringer støtte jeg så på i prosessen? I videregående skole er det gitte rammer og mål som vi må forholde oss til, føringer fra myndigheter og skoleeier, blant annet gjennom balansert målstyring. Min utfordring som leder, er å finne mulighetene til handlingsrom innenfor de pålagte og gitte rammer og lokale forhold på skolen. Leder skal bidra til at skolen arbeider innenfor gjeldende regelverk og gitte føringer, og samtidig ha fokus på videre utvikling. Med utgangspunkt i at ledelse er organisasjonsatferd som i stor grad er relatert til mellommenneskelig forhold og prosesser anser jeg handlingsrommet som stort (Christensen, Læg Reid, Roness, Røvik, 2010). Lederens utfordring blir å finne balansen mellom krav, styring og press utenfra, med påvirkning av skolens kultur og mellommenneskelige forhold. Min vurdering er at det er ikke snakk om enten «top-down» eller «down-top» ledelse, men snarere ja takk begge deler. Som leder må man jobbe både oppover og nedover i systemet.

Som leder må man mestre å ta flere perspektiv i betraktning (Christensen et. al., 2010, side 221). Skolen er kompleks, det formelle og strukturelle må kombineres med kunnskap om skolens kultur og tradisjoner og press utenfra (Christensen et. al., ibid.). Lederens utfordring blir å sørge for balansen mellom påvirkningsfaktorene, og utvikling må tilpasses kultur og gitte krav fra skoleeier og myndigheter. Det vil være en toveis prosess - som gjensidig

påvirker hverandre. I denne sammenheng er det en utfordring at skolen er forpliktet til å arbeide med målsettinger som skoleeier har satt. Å skape eieforhold, delaktighet og engasjement på lærernivå til mål definert av «andre», krever at leder bruker tid og kreativitet i prosessen. I dette utviklingsarbeidet har jeg prøvd å etterstrebe balansen beskrevet over. Innenfor rammen av skolens faste organisering og møtестruktur, har jeg prøvd å utvikle det mellommenneskelige og det kulturelle for å arbeide mot mål myndigheter og skoleeier har satt.

I utviklingsarbeidet har jeg bevisst lagt opp til distribuert ledelse (Wenger 1998). I forkant av distribueringen har jeg involvert lærerne i utarbeidelse av felles mål for arbeidet, deretter ble teamene delegert ansvar gjennom utarbeidelse av delmål og tiltak, noe Leithwood og Poplin (1992) peker på er en forutsetning for en utviklingsfremmende og samarbeidende kultur. Her har det vært en utfordring å skape en bevissthet rundt distribueringen av ansvar og ledelse. Distribuert ledelse har «flat struktur», noe som er uvant for lærerne. Skolen har tradisjonelt vært hierarkisk, der leder er den som planlegger, beslutter, samordner og kontrollerer utfra formelle mål og mandater (Christensen, Lægreid, Roness, Lægreid, 2010). Ved distribuert ledelse må lærerne tenke annerledes på ledelse. Lærerne må også lære å organisere møtene, slik at det blir rom for både drifts og utviklingsoppgaver (Irgens, 2011). Jeg vil peke på at distribuering av ledelse ikke må forveksles med passiv ledelse. God distribuering krever at leder er «tett på», også for eventuelt å kunne identifisere delkulturer (Gottvassli, 2007). Et nyttig verktøy i denne sammenheng og i dette utviklingsarbeidet var en veksling mellom arbeid individuelt, i team og deretter i plenum (Irgens, 2011), noe lærerne opplevde som nyttig for læring individuelt og i team (Senge, 1991).

Det har vært en utfordring å finne tid og rom for dialogen og «småpratene» i en travel hverdag, hvor administrative og byråkratiske oppgaver tar mye tid. Å få rom for produktiv pedagogisk ledelse, krever prioritering (Wadel, 1997). Deltakelse i de uformelle møtearenaene har betydning for å mestre å bygge et forhold til lærerne som preges av tillit og respekt, noe som er grunnlaget for ethvert samarbeid og dialog. Dialogen gir leder en mulighet for bekreftelser og tilbakemeldinger til lærerne, og er en setting hvor leder kan bygge det Vygotsky kaller «støttende stillaser» rundt læreren (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Dialogen er også en fin arena for de nysgjerrige spørsmål, som kan stimulere til videre utvikling, personlig mestring og «kreativ spenning» (Senge, 1991). Denne forskningen viser at lærerne savnet flere konkrete tilbakemeldinger fra leder.

Det er en utfordring å erkjenne at prosesser tar tid, og at prosesser er nødvendig for å få utvikling. Individuell og kollektiv læring er slike prosesser, og det tar tid før ny kunnskap

internaliseres (Irgens, 2007). I denne forbindelse ser jeg også utfordringer knyttet til sammenhengen mellom individuell og kollektiv læring. Skolen har tradisjonelt hatt en praksis hvor man sender enkeltlæreren på kurs og videreutdanning. Det som er blitt tydelig for meg gjennom dette arbeidet, er at den kollektive nytten blir størst når flere deltar i samme opplæring. Det bekreftes av lærerne i denne forskningen. Det gir et felles ståsted og felles begrepsapparat, noe som er nyttig for videre kollektiv utvikling og for å utvikle skolen til en lærende organisasjon (Lillejord, 2006). Samtidig har individuell læring størst effekt når lærerne har en strategi i forhold til egen læring. Dette er noe som jeg i det videre arbeidet vil ta opp i kollegiet, slik at lærerne får en større bevissthet omkring egen læring.

«Det å lære, er som å gå i dyp løssnø» sa en av lærerne på et teammøte januar 2012 der læreren beskrev det å lære. Læreren uttrykker at det å lære nytt og å arbeide seg frem mot personlig mestring er hardt arbeid. Men – som hennes symbolikk antyder – når det er lært, er sporet lett å gå. Christensen et.al (2010) peker på at en sterk kultur kan utvikle såkalt «stiavhengighet», noe som kan gjøre skolen mindre endringsdyktig når nye føringer og krav fremmes fra skoleeier og myndigheter. utfordringen er å bygge en kultur preget av nysgjerrighet og utviklingsvilje, og en vilje og evne til å gå opp nye spor og stier i takt med de krav og føringer som stilles til skolen.

Dette har som kjent vært et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg har hatt en todelt rolle; forsket og samtidig ledet utviklingsarbeidet gjennom jobben som avdelingsleder. I perioder har det vært en utfordring å ha avstand til prosessene. Som leder blir man både engasjert og ivrig, og det har vært vanskelig å se arbeidet «utenfra». Samtidig har det vært min klare hensikt å påvirke, det er en nødvendig del av lederjobben for å initiere utvikling.

Avslutningsvis vil jeg si at å være tett på som leder har hatt positiv effekt i dette utviklingsarbeidet sammen med strategier fra transformativ ledelse (Hay, 2011). Funn viser at samarbeid og involvering påvirker utviklingsarbeid positivt. Gjennom å involvere lærerne i utarbeidelse av felles mål, gi faglig stimulering, tilby individuell støtte, tydeliggjøre forventningene til de ansatte og utvikle strukturer for samarbeid og deltakelse i beslutningsprosesser, vil lederen bidra til å fremme utvikling som indirekte kan ha positiv effekt på opplæringen (Hay, 2011, side 4). Funn i dette studiet viser at overstående punkter kan være kjennetegn på ledelse som fører frem mot utvikling. Dette er sammenfallende med studier gjort av Leithwood og Riehl i 2003 (referert i Møller, 2006 artikkel side 100 -101). Studiet, som analyserte 294 arbeidere, konkluderte med at skoleledelse karakterisert av ovenstående kjennetegn, bidrar til å forbedre elevenes læreprosess indirekte. Dette studiet viser at det har god effekt å distribuere ledelse til lærerne. Leithwood og Riehl (referert i Møller,

2006) nevner at grunnleggende kvaliteter som å gi retning, bidra til personalutvikling og å påvirke utviklingen av organisasjonen, har effekt. Utgangspunktet er at lærerne motiveres når de har kjennskap til hvilke mål som skal nåes. Dette studiet har funn som bekrefter Leithwoods og Riehls resultat (referert i Møller, 2006, side 101).

Veien videre

Å få lov til å fordype seg i en masteroppgave som denne, har vært særst interessant. Jeg har fått mulighet å kombinere videreutdanning med jobb, og samtidig har jeg vært så privilegert at jeg har fått fordype meg i det jeg er mest opptatt av: nemlig læring. Læring- både i forhold til lærere og elever, og ikke å forglemme; meg selv. Det å få skrive om det jeg gjør i det daglige har vært bevisstgjørende og lærerikt.

Jeg har støtt på utfordringer underveis. Faglige utfordringer som beskrevet i masteravhandlingen, og utfordringer knyttet til at interessante tema som har dukket opp underveis i arbeidet. En av utfordringene jeg har fundert over, og som det dessverre ikke ble rom for å drøfte i dette arbeidet, er utfordringer knyttet til den autoritet jeg har som avdelingsleder. Med autoriteten følger makt. Jeg tenker at makt og autoritet er tett knyttet til ledelse, og jeg har underveis fundert på hvor «sann» dialogen jeg har med lærerne er. Kan dialogen påvirkes av at læreren ikke oppfatter forholdet som likeverdig på grunn av min autoritet? Og hvordan påvirker jeg de uformelle settinger gjennom min tilstedeværelse? Dette hadde vært et interessant tema å fordype seg i i det videre.

Jeg har underveis lest mye om skoleledelse. Her hadde det vært interessant og gått i dybden på ulike perspektiver på ledelse; «instructional leadership», relasjonell ledelse, demokratiske ledelse, distribuert ledelse, heroisk lederskap, verdibasert ledelse med videre, og sett dette i sammenheng med pedagogisk grunnsyn eller læringssyn. Jeg fant funn i forskermaterialet som kunne gi grunnlag for å se nærmere på dette.

I denne sammenheng hadde det også vært en utfordring og sett videre på egen læring, med et megakognitivt utgangspunkt.

Og helt til slutt, jeg nevnte underveis at skolevandring hadde vært et tiltak for å støtte og stimulere enkeltlæreren, det hadde vært et interessant studie i seg selv.

Litteraturhenvisninger:

Andreassen, Roy-Asle (2010). *Ledelse av evaluering for læring og utvikling*. I *Kompetent skoleledelse*. Irgens, Eirik J, Skaalvik, Einar (red). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Bass, Bernhard ,M (2009). *Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: å lære å dele en visjon*. I *Perspektiver på ledelse*, Martinsen (red). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørnsrud, Halvor (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Carr, Wilfred og Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Christensen, Tom, Egeberg, Morten, Larsen, Helge O, Lægreid, Per, Roness, Paul G (2010). *Forvaltning og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Christensen, Tom, Lægreid, Per, Roness Paul G, Røvik, Kjell Arne (2010). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dobsen, Stephen og Engh, Roar (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: høyskoleforlaget.

Dysthe, Olga (1997). *Leiing i eit dialogperspektiv*. I *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fuglestad, O. L og Lillejord, S (red). Bergen: Fagbokforlaget.

Dysthe, Olga (2008). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I *Dialog, samspel og læring*. Dysthe Olga (red). Oslo: Abstrakt Forlag.

Eidsvåg, Inge (2000): *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger* Oslo: Cappelen

Emstad, Anne Berit og Postholm, May Britt (2010). ”*Instructional leadership*»- et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I *Kompetent skoleledelse*. Irgens, Eirik J, Skaalvik, Einar (red). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Gotvassli, Kjell Åge (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

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

Hay, Ian (2011). *Transformational Leadership: Characteristics and Criticisms, School of Geography, Population and Environmental Management*. Flinders University. Hentet fra: <http://leadingtoday.org/weleadinlearning/transformationalleadership.htm>

Hennestad, Bjørn W og Øivind Revang i samarbeid med Strønen, Fred H (2009). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Irgens, Eirik J (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, Erik (2010). *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole*. I *Kompetent skoleledelse*. Irgens, Eirik J, Skaalvik, Einar (red). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Irgens, Eirik J (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, Arild og Olsen, Bjørn (2008). *Skoleledelse, skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kalleberg, R (1996). *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog*. I *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Holther, H og Kalleberg, R. Oslo: Universitetsforlaget

Klev, Roger og Levin, Morten (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2007). *Kvalitet i skolen (2007-2008)* St.meld.nr.31. Oslo; Departementet.

Kunnskapsdepartementet. *Melding til Stortinget. Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport.(2009-2010)*. Meld St.19. Oslo; Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Forskrift til opplæringslova*. Oslo: Departementet.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Leithwood, Kenneth og Poplin Mary (1992). *The Move Toward Transformational Leadership*. Educational Leadership, febr 1992; 49, 5; Research Library.

Lillejord, Sølvi (2006). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Møller, Jorunn (2006). *Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler*. Norsk pedagogisk tidsskrift 2006 - nr 2. Hentet fra:

<http://www.idunn.no/content?marketplaceId=2000&languageId=1&contentItemId=1913777&pageName=printVersion&siteNodeId=1913813&skipDecorating=true>

Møller, Jorunn (2011). *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. I *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Møller, Jorunn og Ottesen, Eli. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ottesen Eli (2011). *Ledelse gjennom samtaler*. I *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Møller, Jorunn og Ottesen, Eli. Oslo: Universitetsforlaget AS.

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

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

Roald, Knut (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Universitet i Bergen. Hentet fra: https://bora.uib.no/bitstream/1956/3849/1/Dr.thesis_Knut%20Roald.pdf

Schein, Edgar (1987). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro Forlag.

Senge, Peter M (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Skaalvik, Einar og Skaalvik, Sidsel (2009) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* Oslo: Universitetsforlaget AS

Skrøvset, Siw (2008). *Skolevandring- et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.

Skrøvset, Siw og Tiller, Tom (2011) *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Slemmen, Trude (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Säljö, Roger (2009). *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelen Akademiske Forlag.

Thagaard, Tove (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen; fagbokforlaget.

Utdannings og forskningsdepartementet (2003). *Kultur for læring* (2003 2004). St.meld.nr. 30. Oslo: departementet.

Utdanningsdirektoratet (2009). *En lærende skole. Lærande leiing – i et systemisk perspektiv*. Artikkelstafett. Artikkel 6. Glosvik, Øyvind, Roald, Knut, Fossøy, Ingrid.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Skolekultur og elevresultater. Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen?* NIFU, 2011;34. Oslo: Departementet.

Wadel, Carl Cato (1997). *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I Fuglestad, Otto og Lillejord, Sølvi (red). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

Vedlegg 1

Meningsfortetting

Vedlegg 1: Meningsfortetting

Hvordan oppfatter lærerne målene i utviklingsarbeidet?		
Mars 2011	September 2011	Januar/februar 2012
<p>«Vi kan være smarte og reformulere litt, være kreative og tenk at vi lage vår egen vri! – våre egne mål!»</p> <p>«Det er et mål for avdelingen at det skal bli mer naturlig å bli vurdert»</p> <p>«Det må være ett mål at det skal være lov å ta en sjanse! Det må være kultur for å prøve – og feile. Kan ikke komme i mål med alt».</p> <p>«Vi mangler på en måte et repertoar, en idebank, akkurat som BUA elevene som trenger noe praktisk når de skal i barnehagen, så mangler vi lærere det og tror jeg. Vi vil jo gjerne gå på kursdager og på workshop, der vi føler at «Yes» - det kan vi bruke i klasserommet – noe praktisk».</p> <p>«Vi har jo de skjemaene våre da. Det er jo litt sånn skjemaorientering her da, vi må finne verktøy for å registrere det her og hvordan gjør vi det enklest mulig? Er det ett mål?»</p> <p>«Men fokuset skal være vurdering og læring for elevene! Det bør skje hver dag i klasserommet».</p> <p>«Poenget er at vi skal finne noen løsninger som gjør at vi blir bedre på dette og at elevene kanskje får mere utbytte enn de har i dag».</p>	<p>«Målet er å få elevene til å vurdere seg selv».</p> <p>«Målet er at elevene skal se at de får tilbakemelding»</p> <p>«Vi skal lære mer om vurdering vi lærerne og, og hvordan vi skal vurdere. Vi trenger tid for å se om dette er en metode vi kan bruke!»</p> <p>«Kanskje skal vi lage noen skjema som elevene skal fylle ut når de evaluerer?»</p> <p>«Det er det elevene sitter igjen med som er poenget. Ikke hvor flinke vi (lærerne) har vært til å gå igjennom».</p> <p>«Fortsatt er jeg usikker på hva vi skal. Vi har utarbeid et delmål i teamet, men det var så sprikende meninger om hva vi skulle gjøre at jeg fortsatt er like usikker på hva som ble skrevet ned».</p> <p>«Ja, hva er egentlig innholdet i målet? Har vi diskutert det grundig nok? Min oppfatning er at vi fortsatt har ulike oppfatninger av hva dette handler om. Du Trond vil ha skjema for egenutvikling, mens Kari er på innhold i elevsamtalen. Hvordan går vi videre her?»</p>	<p>«Vi må jobbe med målet – få det inn under huden. Vi brukte for lite tid i starten. Målet er langt og velformulert – det burde heller vært kort og konsist! Hva om vi tenkte baklengs - målformulerte det vi ønsker å gjøre i klasserommet?»</p> <p>«I starten var alt veldig diffust. Vi måtte forklare hverandre – vi forsto det veldig forskjellig.»</p> <p>«Vet ikke helt hvor bevisst jeg har vært på målet. Det er så generelt. Vi var mer konkrete i delmål på teamet. For meg handler dette om det det jeg holder på med hele tiden, jeg gir tilbakemeldinger.»</p> <p>«Vi var altfor ambisiøse i utformingen av arbeidsmål på teamet. Så vi har snakka om å innsnevre. Men det å jobber slik gjør at en får fokus. Det er god intensjon».</p> <p>«Vi satte et veldig konkret mål, vi skulle jobbe med elevens vurdering av seg selv. Til det utarbeidet vi et skjema, som har vi brukt litt, men ikke systematisk. Elevene ser ikke alltid seg selv, så egenvurdering er nyttig for å bevisstgjøres. Opplever at elevene svarer ærlig på det».</p> <p>«Intensjonen med utviklingsarbeidet er god. Den tvinger oss til å ha ett felles fokus».</p>

«Vi må finne et verktøy for oss som gjør elevene bedre, finne mål som vi klarer å gjennomføre i år»		
Hvordan oppleves den faglige støtten og stimuleringen?		
Mars 2011	September 2011	Januar 2012
<p>«Men vi er jo inne i ett system alle som en her. Alle vet jo hva en skal se etter så det å ha andres vurdering er greit av og til, men så er det litt sånn at dem ser etter det samme som oss og det vi er opplært til. Vi har ingen «vidvinkel» på det, så du får kanskje samme svar på det du spør om uansett her avdelingen».</p> <p>«Det å bli styrket i dømmekraften vår tenker jeg er kjempeviktig»</p> <p>«Jeg har vært i skolen i 22 år, og jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har fått høre at jeg har gjort bra ting – de kan jeg telle på en hånd»</p> <p>«Arbeidsgiver er ikke flink nok til å fortelle meg at eg er flink. Eller – selvfølgelig- det motsatte hvis det er tilfelle. Det forventer jeg underveis i dette prosjektet»</p> <p>«Så når vi snakker om Byenkulturen så kan vi godt bli flinkere til å si at jøiemeg – det du gjorde der var kjempeflott! Det hadde jeg ønsket meg mer av, for jeg tror det smitter over på å være slik ovenfor elevene».</p> <p>«Det er lov å gjøre feil og «drite på draget» å si «det her var dumt» og gjøre det en gang til».</p>	<p>«Hvis jeg føler usikkerhet i den vurderingen jeg har gjort, vil jeg gjerne ha en second opinien – en annens erfaring og vurdering på det samme for å se om det evt spriker».</p> <p>«Ved usikkerhet er det godt å ha kollegaer å «sparre med» - eller tenke høyt sammen med».</p> <p>«Si meg – vet rektor hva vi holder på med? Har ikke sett rektor på avdeling siste halvår. Men jeg har jo diskutert dette med deg (avdelingsleder, min kommentar) du er godt kjent med arbeidet».</p>	<p>«Støtte – det er og å få bekreftet at det du gjør er rett»</p> <p>«de faglige innspillene har vært bra. De har fungert som en starter for meg – fått meg i gang. Og de har kommet til riktig tid. Hadde alle kommet i forkant av utviklingsarbeidet, hadde det blitt mye å fordøye. Nå er det blitt innspill litt pø om pø- i takt med at jeg har utviklet meg»</p> <p>«Vi diskuterer mer og mer, både på teammøter og i pauser og på arbeidsrommet. Detter er jo vårt utviklingsarbeid, vi brenner jo for å få det til!»</p> <p>«Når vi får faglige innspill, bestemmer jeg meg for en eller to ting som jeg skal huske og prøve på elevene. 2 setninger fra hver guru som jeg bruker aktivt og tatt med meg videre».</p> <p>«Synes det har vært bra med faglige innspill underveis. Og at det har gått tid imellom besøkene. Tanker såes, og så må de modnes. Tenker at det går fra et halvt til 3 år før vi får det nye under huden. Så vi tåler kun ett prosjekt av gangen».</p> <p>«Starten ble feil for meg. Å starte rett før sommerferien med mål – hallo – hvor motiverte er vi da?</p>

<p>«Støtte – det handler om å bli sett»</p> <p>«Vi trenger en kokebok vi – med mange oppskrifter»</p>		<p>Men innspillene som kom etterpå var skikkelig bra. De hjelper oss til å fokusere mer på det det handler om. Og jeg bruker det, vi diskuterer hva vi kan bruke fra innspillene på teamet».</p> <p>«Hvor ble prosjektressursene av? Har ikke sett hva prosjektlederen gjør. Hadde forventet mer oppfølging derifra».</p> <p>«Når vi har forelesninger gjør det at vi får en enhetlig oppfatning, spesielt ift begrepsoppfatning, vi legger da etter hvert det samme i begrepene. Slike faglige påfyll gjør at vi tenker mer, og en må faktisk ha litt kunnskap for å vite hva en ikke kan».</p> <p>«Vi skulle hatt de faglige påfyllene før. Da hadde vi et eieforhold til dette før vi startet utviklingsarbeidet. Påfyll setter i gang refleksjoner».</p> <p>«Faglig påfyll er riktig god støtte, Henning Fjørtoft fortalte om mye som jeg allerede gjør. Og det er viktig, det å få bekreftet at noe er rett!»</p>
<p>Hvordan oppleves samarbeidet, refleksjonene og innflytelsen?</p>		
<p>Mars 2011</p> <p>«Men av og til er hun (NN) uenig i opplegget, men vi finner jo ut av det, det er gi og ta. Men å ha stålkontroll på alt tror jeg vil hemme oss litt».</p> <p>«Kan vi tenke kokebok som resultat av felles refleksjoner? Tør vi å kommentere hverandre da? Det er en forutsetning her».</p>	<p>September 2011</p> <p>«Vi deler erfaringer når vi har prøvd noe på elevene, snakker om det, og kanskje forandrer på det hvis vi trenger det».</p> <p>«Det blir for travelt! Vi rekker ikke snakke om alt på møtene! Det blir for lite tid til å diskutere</p>	<p>Januar 2012</p> <p>«Det er vanskelig å finne tid til gjennomføring av det vi har planlagt – det å koble det til praksis. Det er så mye som foregår hele tida.»</p> <p>«Det er for lite samarbeidstid. Vi rekker kun å planlegge kommende uke, så er møtetida over. Vi trenger mer tid sammen på teamet! Det burde vært</p>

<p>«....og så er jo vi lærerne ulike og! Vi liker forskjellige ting og jobbe ulikt og...»</p> <p>«Vi har ulike behov for at dagen skal være OK, noen må ha litt mer kontroll og system, mens andre tåler å slippe opp mer»</p> <p>«Denne settingen (vurderingssamtaler) er ikke så ulik fra den sektoren jeg kommer fra, der brukte vi reflekterende team, der tok vi opp alt fra rapporter til planlegging, vi tok runder og kommenterte hverandres refleksjoner, det er på en måte ufarlig og vi fikk ideer...»</p> <p>« For min del er det helt nytt med temabasert opplæring. Jeg er jo råfersk så jeg sluker jo nesten alt rått og så grunder jeg litt på det ei stund. Så er vi så heldige at vi har med oss noen som ha jobbet lenge som vi kan dra veksler på».</p> <p>«Det å lytte til hverandre, få ideer fra hverandre og ikke minst hjelpe hverandre, det er viktige ting i vurderingsarbeidet. Men vi må finne vår måte å gjøre det på».</p> <p>«Vi tar med oss ting vi har erfart, tanker vi har gjort oss, og disse presenteres for andre og legges åpent frem for kommentering. Da er det forslag som både lukker og åpner ikke sant?»</p>	<p>hverandres opplegg. Som regel kommer vi bare til hva – dvs å legge en plan for uka. Det skulle vært tid til å diskutere, gi hverandre tilbakemeldinger, trøste og støtte. Men ikke for det – vi snakker jo mye sammen på arbeidsrommet. Da kan vi diskutere smått og stort, og har noen problemer så snakker vi om det».</p> <p>«Vi kan sikkert lære noe av den produkttenkningen som dere på TIP har».</p> <p>«Kan det være en ide å respondere på hverandres utkast til skjema? Ja, sende det til hverandre?»</p> <p>«Det er derfor de (ledelsen) har meldt oss på dette, de ønsker at vi skal jobbe ekstra med dette».</p>	<p>organisert fra ledelsen.</p> <p>«Vi er ikke flinke nok til å snakke om det etterpå».</p> <p>«Vi diskuterer hele tiden. Akkurat nå er det med anatomien, og hva vi skal vektlegge der. Vi snakket i dag om øya og brua til Kari Smith!»</p> <p>«Jeg savner sammenhengen mellom det vi holder på med på gulvet når det gjelder VFL og det som skjer i en større sammenheng. Hvordan tenkes det om VFL og evaluering på skolenivå? På fylkesnivå? Nasjonalt?»</p> <p>«Innflytelsen – ja den har vært stor. Alt har jo vært opp til oss – vi har hatt all regi»</p> <p>«Vi har jo bestemt å jobbe med dette sjøl – vi vil det jo! Dette er vårres - vi som eier det!»</p>
<p>Hva gjør du som lærer annerledes nå?</p>		
<p>Januar 2012</p>		
<p>Vg1 «Ja, det blir litt endring hvert år. Forrige uke prøvde jeg noe nytt, jeg tok elevene med på å formulere vurderingskjennetegn, og etter oppgaven jobbet de i responsgrupper».</p>		

Vg1: «Ja , jeg har nå laget startere for elevene – slik at de skal bli motivert for nye tema. Jeg strukturer opplæringen bedre, har fast rutine på oppstart og avslutning.»

Vg1 «Det handler om at jeg må vurdere litt hele tiden. For først når elevene har lært, kan jeg gå videre til neste tema. Før tenkte jeg at det har jeg gjennomgått – nå tenker jeg det har elevene lært».

Vg1 «Nå skjønner både jeg og elevene hva det handler om – at i en prøvesituasjon så skjønner også elevene at de skal bekrefte hva de kan».

Vg2 « Vi lar elevene få ta prøvene flere ganger. Og vi tvinger elevene til å lese og øve på skolen, for de gjør jo ikke lekser. Og da oppdager elevene at de får det til! At innsatsen lønner seg. Artig! Det å lære er som å gå i dyp løssnø. Først går vi opp løypa en gang. Så går vi tilbake i samme spor – og så går vi tilbake igjen. Det går litt lettere for hver gang!»

Vg2 «vi utnytter timene med 2 lærere bedre. Vi deler gruppa – og «trigger» en og en elev – øver om igjen og om igjen. Vi bruker mye utstyr når vi øver, jeg demonstrer og elevene gjør like dan. Da sitter det».

Vg2 : «Vi øver og øver, mer enn før. Uten øving lærer ikke elevene. Og så varierer jeg mer. Først tavleundervisning, så demonstrer jeg praktisk, så gjør elevene det praktisk, og så gjør vi det praktisk igjen. Og så må elevene fortelle hva de har lært».

Vg2: «Vi er blitt flinkere til å variere. Vi bruker etter hvert så mange opplæringsmåter! Det gjelder selvsagt vurderingen også. Også bruker vi PTF mer bevisst. Da kommer lærer på besøk og er sammen med elevene på praksisplassen, og det er en unik situasjon for å få til samtaler og veiledning. Maktforholdet er annerledes da, eleven er jo kjent på arbeidsplassen og læreren er den som er på besøk. Det er en nydelig setting for læring».

Vg1: «Jeg har jo hatt permisjon ett år. Men jeg opplever at tankegangen er annerledes, fokuset og viljen er der».

Vg1: «Vi lager jo års og vurderingsplan. Men hadde jeg visst det jeg vet i dag, hadde jeg laget den annerledes. Lagt inn færre tema og lagt inn litt slakke, slik at vi vi kan arbeide med temaene etter testing og prøving også».

Vg1: «Ting tar tid. Vi må tørre å bruke tid slik at vi rekker fordøye undervegs. Men vi gjør vel litt annerledes hvert år.....»

Vg1: «vi har jo arbeidet med elevens vurdering av seg selv. Og så har vi prøvd hverandrevurdering, men det fungerte ikke i alle gruppene. Men egenvurderingen er bra, nå har vi brukt det flere ganger, og vi ser at eleven skjønner poenget når vi bruker det om og om igjen».

