

Linda Helén Johansen

Relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring

En studie av ledelsespraksis og læreres læring ved en skole på Østlandet



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for Pedagogikk og skoleutvikling
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Linda Helén Johansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Denne masteroppgaven er resultatet av til sammen syv år som student ved det som nå er Høgskolen i Sørøst-Norge. Lærerutdanningen skapte en stor interesse for pedagogikkens mange områder, spesielt hvordan læring og utvikling foregår. Masterutdanningen i pedagogikk og utdanningsledelse gav mange svar, men skapte også mange nye spørsmål. I kombinasjon med full jobb, opplevde jeg et ønske om å finne ut hvordan læring skjer i arbeidslivet, og ikke minst hvordan læring skjer i samspill mellom ledelse og arbeidstagere. Denne masteroppgaven er mitt forsøk på å belyse dette spørsmålet.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en interessant og lærerik prosess, men det har også vært en tidkrevende og utfordrende periode. Slik læring på mange måter er.

Først og fremst rettes en stor takk til mine informanter som har stilt opp og bidratt til denne oppgaven, til tross for hektiske og travle arbeidsdager.

En stor takk rettes også til min veileder, Førstelektor Stein Laugerud, for gode råd, et kritisk blikk og troen på min oppgave gjennom denne prosessen.

Takk til alle venner og kollegaer som har støttet og trodd på meg, og ikke minst forstått meg, de ganger denne oppgaven har fått førsteprioritet.

Sist, men ikke minst, rettes en stor takk til familie og samboer. Uten deres uvurderlige støtte, forståelse og hjelp på hjemmebane, ville denne oppgaven aldri blitt noe av.

Takk!

Oslo, juni 2016

Linda Helen Johansen

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er sammenhengen mellom skoleledelsens praksis og kollegiets kollektive læring. I dagens skole er begrepet «skolen som lærende organisasjon» et viktig fokuspunkt for å kunne ivareta sin kjernevirksomhet samtidig som det skal skje en utvikling i takt med samfunnet. En nasjonal satsning som bygger på dette prinsippet er *Ungdomstrinn i utvikling*. Satsningen omhandler en fornying av ungdomstrinnet, der opplæringen må bli mer praktisk, relevant og variert, for å skape økt motivasjon og læring. I denne satsningen ligger arbeidsformen skolebasert kompetanseutvikling. Hensikten er at ungdomstrinnene skal etablere, videreutvikle og samarbeide om eksisterende og ny kunnskap og praksis. Alle ledd i organisasjonen skal sammen arbeide med erfaringsdeling, kunnskapsutvikling og videreutvikling av skolens virksomhet. Dette krever en ledelse og et kollegium som aktivt samarbeider for utvikling av organisasjonen, noe jeg ser nærmere på i denne oppgaven. Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan er relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring?

Det teoretiske bakteppet for oppgaven tar for seg elementer innenfor skolen som lærende organisasjon, der ledelse og samarbeid i den lærende organisasjonen er spesielt vektlagt. Det finnes mange stiler og former for ledelse, og noen av disse er valgt ut for å vise hvordan ulike ledelsesstiler vektlegger ulike ledelsesoppgaver, og dermed også læring og utvikling.

Samarbeid og skolekultur er også vesentlige begreper i denne oppgaven. Hvordan skolekulturen er generelt, og kulturen for samarbeid og læring er spesielt, vil danne grenser for det handlingsrommet ledelsen har for utøvelse av sitt mandat og for læring i organisasjonen (Berg, 1999; Bjørnsrud, 2009). Oppgaven tar også for seg voksnes læring, representert ved Knud Illeris' tilnærming. Voksne tar selv ansvar for det som skal læres, og ønsker sjeldent å lære noe de ikke opplever som meningsfylt for egen hverdag (Illeris, 2004). Dette er et viktig perspektiv for drøftingen av relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring.

For å kunne svare på det problemstillingen etterspør valgte jeg å benytte det kvalitative forskningsintervjuet, i tillegg til deltakende observasjon. Bakgrunnen for dette var et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv, der jeg ønsket å se aktørenes forståelse av virkeligheten, samt deres intensjon ved handling. Den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2004)

var av betydning for å se den helhetlige konteksten en handling eller mening oppstår i, samt hvordan min egen tolkning passet inn i dette. Hensikten med dette var å gå i dybden av de opplevelser ledelsen og kollegiet hadde vedrørende ledelsespraksis og kollektiv læring i organisasjonen.

Denne studien viser at relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring er en kompleks prosess, der mange faktorer påvirker. Til tross for at både ledelse og kollegium ønsker utvikling og læring, er det utfordrende å få til dette dersom skolekulturens handlingsrom er begrenset. Motstridende forventninger til den læringsprosessen som påbegynnes kan skape et ganske annet handlingsforløp enn det som var tenkt, dersom disse ikke avklares. En annen utfordring oppstår dersom alle parter ikke involveres eller er tilstedeværende og aktivt med i læringsprosessen. Kollektiv kapasitetsbygging og utvikling av skolen krever en samlet organisasjon, som aktivt arbeider sammen for å oppnå resultater og et godt læringsutbytte (Lillejord, 2003). Studien viser også at en lærings- og utviklingsprosess må oppleves som meningsfylt, og forankringsprosessen må fungere som samlende og motiverende. Om de som skal lære ikke opplever læringen som meningsfylt, vil læringsutbytte være variabelt, og antagelig ikke være det som var tiltenkt i utgangspunktet (Illeris, 2012).

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag	3
Kapittel 1. Innledning – Formål og problemstilling	6
Kapittel 2. <i>Ungdomstrinn i utvikling</i> – om satsningen	9
Kapittel 3. Teoretisk rammeverk - Skolen som lærende organisasjon.....	12
3.1 Ledelse i en lærende organisasjon.....	14
3.1.2 Den pedagogiske lederen - virksomhetslederen	16
3.1.3 Instructional leadership og FUL-ledelse.....	17
3.1.4 Distribuert ledelse	19
3.1.5 Administrativ ledelse.....	20
3.1.6 Balansen mellom ledelsesstilene	21
3.2 Kollektiv læring som en del av skolen som lærende organisasjon	21
3.2.1 Skolekultur og kultur for læring	23
3.2.2 Voksnes læring og læring i organisasjonen	25
Kapittel 4. Metode.....	30
4.1 Fenomenologi og et hermeneutisk perspektiv	30
4.2 Metodetriangulering – intervju og deltakende observasjon.....	31
4.3 Semistrukturert intervju	32
4.3.1 Prøveintervju og utvalg.....	33
4.4 Deltakende observasjon	34
4.5 Dataenes validitet og reliabilitet.....	35
Kapittel 5. Empiri og analyse – Hva datainnsamlingen viser og hvordan dette kan forstås.	39
5.1 Om skolen	39
5.2 Funn fra intervjuer og observasjon; Ledelsespraksis.....	40
5.3 En analyse av ledelsespraksis	43
5.4 Funn fra intervjuer og observasjon; Kollegiets individuelle og kollektive læringsprosesser.....	47
5.5 En analyse av kollegiets individuelle og kollektive læringsprosesser	50
5.6 Funn fra intervjuer og observasjon; Sammenhengen mellom ledelse og læring	53
5.7 En analyse av sammenhengen mellom ledelse og læring.....	57
Kapittel 6. Konklusjon – Relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring.....	63
6.1 Hvordan er relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring?	64
6.2 Avsluttende betraktninger – Hva denne studien kan fortelle om relasjonen mellom ledelsespraksis og kollektiv læring.	66
Referanseliste	68

Kapittel 1. Innledning – Formål og problemstilling

En lærende organisasjon. Et begrep som både i skolens styringsdokumenter og nyere forskning ansees som svært betydningsfullt. Spesielt for en skole som skal ivareta sin kjernevirksomhet, læring, men også kontinuerlig utvikles i takt med samfunnet. (Utdanningsdirektoratet, 2008; Bjørnsrud, 2009; Lillejord, 2003). En slik skole skal være fokusert mot læring, inkludering og mestring for alle. Så vel ledelse, som kollegium, og ikke minst alle elever.

Skole- og utdanningsforskning har de siste årene nærmest hatt et ensrettet fokus på skolen som lærende organisasjon. Skolen skal skape læring for enhver elevgruppe, og enhver elev har rett til tilpasset opplæring. Dette fokuset finner vi igjen i både nyere styringsdokumenter, samt i nyere forskning (Kunnskapsdepartementet, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2013; Postholm, et al., 2013; Bjørnsrud, 2014). Den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* har som mål at alle elever skal inkluderes i læring og mestring, samt forhindre frafall i videregående skole. Satsingen bygger på prinsippet om skolen som lærende organisasjon, og omhandler en systematisk utvikling av skolen som kontinuerlig lærende. Skoleeier, ledelse og ansatte skal i satsningen samarbeide og delta aktivt i skolens utviklingsprosess, knyttet til grunnleggende ferdigheter og klasseledelse.

En gjennomgående arbeidsform for denne satsningen er skolebasert kompetanseutvikling. Dette er en arbeidsform som bygger på samarbeid mellom skoleledelsen, lærerne og eksterne aktører, der læring og utvikling skjer gjennom aktivt arbeid innad på den enkelte skole. En aktiv ledelse og kollektiv læring blant aktørene skal sammen skape utvikling. Myndighetenes formål med denne prosessen er å utvikle skolens kunnskapsbase, samt skolens holdninger og ferdigheter gjeldende læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). I følge styringsdokumentene for denne satsningen, krever dette imidlertid en ledelsesform som aktivt støtter og veileder sitt kollegium i utviklingsarbeidet. Samtidig må også kollektiv læring; kunnskapsdeling, erfaringsutveksling og videreutvikling, samt fornyelse av praksis, være verktøy i utviklingen av denne kunnskapsbasen (Kunnskapsdepartementet, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2013). Nyere forskning peker i samme retning når de understreker betydningen av at læreres læring har de beste forutsetningene dersom den skjer gjennom organisert samarbeid om temaer tilknyttet deres praksis, i arbeidstiden. Ledelsen må legge til rette for dette, lede utviklingsprosessene samt gi tilstrekkelig med tid, muligheter og ressurser.

(Bjørnsrud, 2014; Postholm & Rokkones, 2012) Skolepolitiske styringsdokumenter og nyere forskning er dermed samstemte om at skolen må fornye sin praksis for å favne alle, og skoleledere må bidra aktivt i en slik prosess. Dette bidrar til å aktualisere mitt valg av emne og problemstilling for min masteroppgave:

Hvordan er relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring?

Forskningsspørsmålene relatert til denne hovedproblemstillingen har jeg valgt å knytte opp til tre punkter Utdanningsdirektoratet (2013) finner betydningsfulle for å lykkes med satsningen. Disse forskningsspørsmålene er:

- 1) *Hva kjennetegner ledelsens praksis?*
- 2) *Hva kjennetegner lærernes individuelle og kollektive læringsprosesser?*
- 3) *Hvordan er sammenhengen mellom ledelse og læring?*

Disse er relatert til Utdanningsdirektoratets (2013) følgende punkter:

- Skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling og refleksjon bidrar til spredning og videreutvikling av god praksis.
- De skolene som har felles mål for utvikling av skolen som organisasjon og forbedring av pedagogisk praksis, lykkes best.
- Der den øverste lederen kommuniserer tydelige forventninger til medarbeiderne og til resultatet, er det større sannsynlighet for at medarbeiderne er motiverte og målrettet i sin innsats (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

Disse tre punktene, som Utdanningsdirektoratet finner betydningsfulle for å lykkes med satsningen er også tett knyttet sammen med det relevant forskning finner betydningsfullt i skolen som en lærende organisasjon. Disse er pedagogisk ledelse, kollegialt samarbeid og kontinuerlig erfaringsutveksling og kunnskapsdeling (Bjørnsrud, 2009; Lillejord, 2003; Møller, 2006).

Ungdomstrinn i utvikling er en satsning som favner både skolens kollektive læring og samarbeid i en utviklingsprosess, i tillegg til kompetanseheving innenfor grunnleggende ferdigheter og klasseledelse. For å avgrense min problemstilling ønsker jeg derfor å fokusere på de erfaringer og refleksjoner kollegiet har gjort seg i møte med utvikling av kollektiv

læring, innenfor en ramme der skolebasert kompetanseutvikling er ment å benyttes. Samtidig er også ledelsens refleksjoner av betydning for å skape balanse i min empiri, til tross for at både elevene og det kommunale nivået også er viktige aktører i satsningen. En videre innsnevring har imidlertid gjort at jeg har valgt å fokusere på de tre nevnte punktene, av de ni som i statlige styringsdokumenter sees som essensielle for en vellykket implementering av endringsprosjekter i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Av denne grunn er mine forskningsspørsmål relatert til de nevnte tre punktene.

I det følgende kapitlet vil bakgrunnen for *Ungdomstrinn i utvikling* presenteres, samt en utdyping av satsningens fokus. Dette for å gi en innføring i satsningen som setter rammeverket for denne oppgavens fokus.

Kapittel 2. *Ungdomstrinn i utvikling* – om satsningen

Melding til Stortinget nr. 22: *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (Meld. St. Nr. 22 (2010-2011), 2010), er en del av bakgrunnen for satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*. En omfattende, nasjonal satsning og en ramme for fornyingen av ungdomstrinnet. Utgangspunktet for Melding til Stortinget nr. 22 (2010-2011) var et økende antall elever på ungdomsskolen som var lite motiverte, og at elevenes lese-, skrive- og regneferdighetene var svakere enn forventet. Meldingen tok for seg behovet for fornying av ungdomstrinnet. Opplæringen måtte bli mer variert, relevant, utfordrende og motiverende (Meld. St. Nr. 22 (2010-2011), 2010). Deretter kom styringsdokumentet *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling* (2013). Rammeverket skisserer tiltak for kompetanseheving innen grunnleggende ferdigheter og klasseledelse for økt motivasjon, læring og et godt læringsmiljø for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med bakgrunn i disse dokumentene, kom *Strategi for ungdomstrinnet: Motivasjon og mestring for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015) og satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*. Målene er at alle elever skal inkluderes og oppleve mestring, alle skal beherske grunnleggende ferdigheter og at alle skal fullføre videregående skole. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan man skal arbeide mot disse målene.

Med piloteringsprosjektet fra 2012/2013 og storstilt satsning fra 2013/2014 frem til år 2017, er budskapet at *Ungdomstrinn i utvikling* skal være rammeverket for norsk skoleutvikling. Det skal dannes grunnlag for en mer praktisk og variert opplæring, og dermed et motiverende, relevant og utfordrende ungdomstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Skolebasert kompetanseutvikling er en gjennomgående arbeidsform som benyttes i satsningen og et nøkkeltema i denne oppgaven. Dette omhandler en systematisk utvikling av skolen som lærende organisasjon, der skoleeier, ledelse og ansatte samarbeider og deltar aktivt i skolens utviklingsprosess. Formålet med denne prosessen er å utvikle skolens kunnskapsbase, samt skolens holdninger og ferdigheter gjeldende læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7).

Nyere forskning er helt i tråd med formålet for ungdomstrinnsatsningens fokus på skolen som lærende organisasjon. En lærende organisasjon omfatter kontinuerlig læring og utvikling av eksisterende og ny kunnskap til det beste for videreutvikling og nyetablering av praksis. I en lærende organisasjon jobber de ansatte aktivt med og sammen skape, analysere og

videreutvikle kunnskap og praksis i takt med endringene i samfunnet. De utvikler et pedagogisk handlingsrom for individuell og kollektiv læring og praksis fundert på forskningsbasert kunnskap og det pedagogiske skjønn. Med andre ord kan man si at en lærende organisasjon deltar, bidrar og tilpasser seg samfunnet. (Bjørnsrud, 2009; Lillejord, 2003). Dette betyr på ingen måte at skoler i dag ikke er lærende, men at skoler i større grad må identifisere hvordan læring og kunnskapsutvikling skjer. I tillegg må de evne å oppfatte endringssignaler, samt aktivt tilpasse seg disse endringene. (Lillejord, 2003) Imidlertid krever dette langsiktig innsats og gjensidig deltakelse både hos skoleeier, ledelse og på lærernivå. Evaluering og utvikling må bli en integrert del i skolens praksis, der nok tid og ressurser må prioriteres for en vellykket implementering og kunnskapsutvikling på alle nivåer. (Lillejord, 2003) Dette peker også de nasjonale styringsdokumentene for *Ungdomstrinn i utvikling* på (Utdanningsdirektoratet, 2013). Skolebasert kompetanseutvikling som tiltak for økt kvalitet og kompetanse i ungdomsskolen omhandler erfaringsdeling, samarbeid for kunnskapsutvikling, og forskningsbasert, men praksisnær, utvikling av skolens virksomhet. (Utdanningsdirektoratet, 2013). Slik som i en lærende organisasjon. Dette må imidlertid fremsettes gjennom tydelige forventninger fra den øverste leder, ettersom det da er større sannsynlighet for at kollegiet er motiverte og målrettet i sin innsats (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I paragraf § 2-1. *Skolebasert vurdering* i Forskrift til Opplæringslova (2006) fastslås det at: «Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene.» Dette innebærer at alle skoler har et ansvar for internt å vurdere i hvilken grad skolens resultat og praksis samsvarer med deres formål, med hensikt om å forbedre skolens virksomhet. Lillejord (2003) peker på hvordan ulike former for skolevurdering får mer og mer plass i skolen. Imidlertid krever dette at skolen må lære mer om forholdet mellom denne vurderingen og læringen som bør finne sted i etterkant, dersom skolevurderingen skal kunne fungere i et skoleutviklingsperspektiv (Lillejord, 2003). Skolebasert kompetanseutvikling som benyttes i *Ungdomstrinn i utvikling* legger til rette for nettopp dette. Gjennom denne formen for vurdering er formålet å utvikle de delene av skolens virksomhet som man gjennom den skolebaserte vurderingen har funnet ønskelig å arbeide med (Utdanningsdirektoratet, 2013). Slik kobles altså vurdering og læring sammen, slik Lillejord (2003) ser behovet av. Dersom lærings- og skoleutviklingsperspektivet integreres i den

skolebaserte vurderingen, slik det gjøres innenfor skolebasert kompetanseutvikling, tydeliggjøres sammenhengen med utviklingen av skolen som lærende organisasjon.

I dette kapitlet har bakgrunnen for satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*, og faktorer innenfor satsningen og skolebasert kompetanseutvikling, blitt presentert. I det følgende kapitlet vil jeg ta for meg nyere forsknings syn på den lærende organisasjon, hvordan ledelse kan utøves innenfor den lærende organisasjon og betydningen av kollektiv læring for organisasjonsutvikling. Alt i tråd med de tiltak nasjonale styringsdokumenter fremsetter som betydningsfulle for å lykkes med ungdomstrinnsatsningen.

Kapittel 3. Teoretisk rammeverk - Skolen som lærende organisasjon

I dette kapittelet vil jeg gi en nærmere beskrivelse og drøfting av skolen som lærende organisasjon. Her inngår også ulike ledelsesformer i en lærende skole, kollektiv læring som en del av organisasjonen, samt to modeller som senere vil benyttes som analyseapparat.

Som vist i kapittel to handler altså *Ungdomstrinn i utvikling* om å utvikle skolen som lærende organisasjon. I læreplanen for Kunnskapsløftet, LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006), prinsipp for opplæringa, tydeliggjøres satsningen på skolen som en lærende organisasjon. Allerede her ser man hvordan skolebaserte vurderingsformer er tilknyttet arbeidet mot å bli lærende organisasjoner:

«Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5).

Kompetanseutvikling og deltagelse i utviklingsarbeid, jf. ungdomstrinnsatsningen, er altså en svært sentral del av den lærende organisasjonen. Likevel vil ytterligere en presisering av hva lærende organisasjoner er, være til hjelp for å presisere den nære sammenhengen mellom de tre nøkkeltemaene i denne masteroppgaven: Skolebasert kompetanseutvikling innenfor *Ungdomstrinn i utvikling*, skolen som lærende organisasjon og ledelse av denne, samt læreres kollektive læring. I følge Senge (2003, s. 13) er lærende organisasjoner:

«(..) organisationer hvor folk kontinuerligt udvider deres kapacitet i forhold til å skabe de resultater som de virkelig har lyst til, hvor nye og ekspansive tankemønstre får næring, hvor kollektive aspirationer bliver friset, og hvor folk kontinuert lærer hvordan man lærer sammen.»

En lærende organisasjon er ikke kapabel for læring og utvikling dersom dens medlemmer ikke lærer (Senge i Lillejord, 2003). Den lærende organisasjonen er dermed avhengig av at deltakerne i organisasjonen lærer og samarbeider, videreutvikler kunnskap og omsetter denne til praksis. Med andre ord krever skolen som lærende organisasjon både individuelle og kollektive læringsprosesser. Uten den individuelle kunnskapen hver enkeltperson sitter på, får ikke kollektive læringsprosesser spillerom. Uten kollektive læringsprosesser kan ikke skolen bli en lærende organisasjon. På den annen side må man også forstå den lærende

organisasjonen som en organisasjon der læring skjer på alle nivå. Det er ikke forbeholdt lærerne å lære og utvikle kunnskap i skolen som lærende organisasjon, slik det fremgår i sitatet fra læreplanen. Dette skal skje i alle ledd, også i skolens ledelse (Fullan, 2014; Lillejord, 2003).

Læringen som skjer i organisasjonen omhandler altså prosesser for utvikling og kunnskapsfornying som pågår i alle ledd av organisasjonen. Gjennom samarbeid i leddene må prosessene sammenfattes, videreutvikles og integreres i den daglige praksis. På den annen side må kunnskapsutvikling og læring imidlertid også sees i sammenheng med vårt syn på kunnskap, og vår måte å agere på. Argyris og Schöns (1996) handlingsteorier synliggjør dette ved å vise til hvordan menneskers atferd styres av våre underliggende antakelser og ideer om hvordan noe bør være/er, såkalte personlige handlingsteorier. Vi skiller mellom to typer teorier; påberopte teorier og bruksteoriene. Den påberopte teorien er hvordan den enkelte forklarer egen atferd og handling. Det vi sier at ligger til grunn for vår handling og tankesett. Brukteorien derimot er det som styrer hva vi faktisk gjør. Den reelle grunnen for at vi handler og agerer som vi gjør (Argyris & Schön, 1996). Sett i sammenheng med nødvendigheten av samarbeid for kunnskapsutvikling i en lærende organisasjon, er det av stor betydning at vi er bevisste våre bruksteorier og analyserer disse, for å skape en samstemt utvikling og læring i organisasjonen. Vi må være bevisste hva vårt kunnskapssyn og vår praktiske handling faktisk bygger på.

På den annen side er det imidlertid viktig i den lærende organisasjonen ikke å søke årsaksforklaringer i enkeltfaktorer, men forsøke å forstå sammenhenger og organisasjonsmønstre i et helhetlig systemisk perspektiv (Senge, 2003). Lineære og kausale årsaksforklaringer skaper avgrensede tankemønstre i organisasjonen, mens det ønskelige ikke er å fordele skyld, men å søke løsninger og en produktiv utvikling der alle deltar (Senge, 2003; Senge i Roald, 2012). Kjernen i teoriene som til nå er fremlagt omhandler læringsarbeid i skolen sett fra et systemisk perspektiv. For å utvikle skolen til en lærende organisasjon må læringen som foregår sees som en prosess som påvirker alle ledd, nivåer og virksomheter i skolen. Læring blir slik en del av skolens system. Med dette som bakgrunn vil jeg nå ta for meg ledelse i en slik skole.

3.1 Ledelse i en lærende organisasjon

I det følgende vil ulike ledelsesstiler presenteres. Disse vil settes inn i Blake og Moutons (1985) ledelsesdiagram. Modellen er gammel, men likevel anerkjent og mye brukt, til tross for at diagrammet representerer tanken om en ledelsesform som «den eneste rette».

Diagrammet har også fått mye kritikk for kun å fokusere på lederens ansatte og oppgaver for å skape effektiv ledelse. Indre og ytre kontekst har i denne modellen ingen avgjørende betydning for valg av ledelsesstrategi (Bolman & Deal, 2009). Imidlertid er disse to grunnleggende dimensjonene; Interesse for oppgaven og interesse for mennesker, svært interessante å analysere ledelsespraksis i henhold til læring ut fra, da det kun er mellom oppgave og mennesker problemstillingen for denne oppgaven ligger.

Y (= Interesse for mennesker)

1,9 Ettergivende ledelse							9,9 Integrerende ledelse
			5,5 Kompromissorientert ledelse				
1,1 Minimumsledelse							9,1 Autoritær ledelse

X (= Interesse for oppgaven)

Fig. 3.1 Ledelsesdiagram (Blake & Mouton i Bolman & Deal, 2009, s. 387).

Ledelsesdiagrammet viser ulike innganger til ledelse organisert i rutenettet etter en Y-akse, interesse for mennesket, og en X-akse, interesse for oppgaven. Ut fra de fem rutene Blake og Mouton (1985) fremhever, er det fem ulike stiler en leder kan falle innenfor. Disse er 1,1 minimumsledelse: Ledere som har liten interesse både for menneskene i organisasjonen og oppgaven. 1,9 ettergivende ledere: Her er lederne svært opptatt av menneskene i organisasjonen, men mindre opptatt av oppgaven. 5,5 kompromissorientert ledelse: Ledere

forsøker å ivareta både mennesker og oppgave. 9,1 autoritær ledelse: Svært oppgaveorienterte ledere med lite interesse for menneskene i organisasjonen. 9,9 integrerende ledelse: Ledere som integrerer både mennesker og oppgave, og skaper prestasjoner, effektivitet og suksess. (Blake & Mouton, 1985; Bolman & Deal, 2009) De ulike ledelsesstilene som drøftes videre vil alle settes inn i denne modellen. Deretter vil modellen benyttes i den videre analysen av empiri i kapittel seks.

Tradisjonelt har det vært en klar hierarkisk, ansvarsfordeling i norsk skole. En mer eller mindre administrativ ledelse har hatt fokus på skolens organisering, utvikling og styring, mens lærerne har hatt ansvar for undervisning og læring for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2008). Man kan si at skolen potensielt har vært et løst koblet system (Fevolden & Lillejord, 2005). Dette innebærer at vi tradisjonelt har hatt en skole der det har vært løse sammenhenger mellom nivåene, eksempelvis mellom skoleledelsen og kollegiet, slik at prosesser og avgjørelser omkring skolens kjernevirksomhet ofte kan ha blitt fattet uten en forankring til begge nivåer. Med andre ord er det blitt utviklet taus kunnskap blant den enkelte lærer. Kunnskap omkring skolens kjernevirksomhet som ingen kan ta del i, ettersom utvikling og evaluering av undervisning har skjedd individuelt, uten noen tilknytning til skolens nivåer for øvrig (Fevolden & Lillejord, 2005). I dag derimot, er en slik administrativ ledelse i skolen langt fra ønskelig. I stedet ønsker man en mer faglig og pedagogisk tilnærming for å kunne realisere skolen som lærende organisasjon, slik sitatet fra *Læreplan for kunnskapsløftet* (2006) i kapittel tre synliggjør. Utviklingen mot en skole som lærende organisasjon krever en leder som aktivt tar del i læringsprosessene i organisasjonen, og engasjerer seg aktivt i skolens kjernevirksomhet og utvikling (Lillejord, 2003). Likevel er det på langt nær alle skoleledere som drives frem av et slikt fokus. Videre følger derfor beskrivelser av ulike ledelsesformer som kan finnes i norsk skole. Disse beskrivelsene danner et bakteppe for hvordan ulike ledere driver skoleutvikling. Derav også utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Jeg har derfor valgt å inkludere alle disse ledelsesstilene, til tross for at noen av disse tilnærmingene ikke vil brukes like mye videre i oppgaven.

3.1.1 Transformasjonsledelse og den suksessfylte endringsleder

Transformasjonsledelse oppsto som en generell ledelsesteori på slutten av 1970 tallet. Teorien omhandler fokuset på å utvikle organisasjonens kapasitet til, og motivasjon for, endring (Emstad, 2012). Man ønsker å inspirere og motivere sine medarbeidere til å arbeide for å nå organisasjonens mål og visjon. Innenfor transformasjonsledelse jobbes det ut i fra fire

dimensjoner; *individuelle hensyn*, som omhandler å se den enkeltes behov for støtte og utvikling samt veilede i forhold til dette. *Intellektuell stimulering*, som innebærer å oppmuntre kreativitet og innovasjon blant sine ansatte, samt å utfordre dem til å se problemer og problemløsning fra ulike perspektiver. *Inspirerende motivasjon*, der høye forventninger og optimisme skal motivere ansatte til å yte sitt beste, og til slutt *idealisert innflytelse*. En dimensjon som skal synliggjøre lederen som et forbilde eller en rollemodell, som har skapt en visjon som er meningsfull og som gir tro på at den er oppnåelig. (Emstad, 2012) En slik ledelsesform kan til dels settes i sammenheng med det rammeverket Fullan (2001) fremsetter i sin bok *Leading in a culture of change*, ettersom begge modeller vektlegger en sterk leder som er sentral i hele endringsprosessen, både i oppstartsfasen, implementeringsfasen og vedlikeholdsfasen. Begge modeller fokuserer også på meningsskaping i form av en visjon eller et klart mål, relasjonsbygging og profesjonsutvikling. Det er imidlertid viktig å påpeke at transformasjonsledelse har fått kritikk for å være en for kontrollerende og manipulerende ledelsesform. Lederen får en for stor betydning på bekostning av de ansattes deltagelse og selvledelse, og samarbeid mellom leder og ansatt vektlegges lite. (Emstad, 2012) I Fullans modell (2001) må lederen forstå forandringens natur og dens konsekvenser for organisasjonen og dens ansatte. Lederen må dermed vite at endringen er moralsk forsvarlig, bygge relasjoner, drive kunnskapsutvikling og deling, samt skape koherens og sammenheng for deltakerne i endringsprosessen. Mens transformasjonslederen kan sies å være opptatt av både oppgave og mennesker, jf. ledelsesdiagrammet til Blake og Mouton (1985), er det altså i større grad et fokus mot den oppgaven man har fremfor seg. Hvordan få sine ansatte til å yte til det beste for oppgaven. En plassering innenfor ledelsesdiagrammet vil dermed være i rute 5,5; den kompromissorienterte lederen. Fullans rammeverk derimot, kan kanskje tolkes som en mer pedagogisk form for transformasjonsledelse.

3.1.2 Den pedagogiske lederen - virksomhetslederen

En ledelsesform som blir mer og mer sentral i skolen i dag er pedagogisk ledelse (Lillejord, 2003). Den pedagogiske lederen er orientert mot læring i skolen. Det å kunne lære av eksisterende og ny kunnskap om organisasjonen, tolke, utdype og forstå mål for skolen som er nedfelt i styringsdokumenter sammen med sitt kollegium (Lillejord, 2003). En slik leder setter klare mål og forventninger, skaper klare og støttende strategier for å nå disse og er orientert mot kontinuerlig vurdering av skolens mål og oppgaver. Samtidig skaper de et klima preget av tillit og trygghet for de ansatte og støtter og veileder lærernes utvikling. (Hattie, 2009; Lillejord, 2003) Dermed kan man si at en pedagogisk ledelsesform må være grunnleggende

relasjonelt orientert og fokusere på, og forstå, samhandlingsprosesser i skolen (Lillejord, 2003). En slik ledelsesform finner vi igjen i det Berg (1999) kaller virksomhetsledelse. Begrepet omhandler lederens evne til å utnytte det potensielle handlingsrommet som ligger i skolens kultur for utvikling av og i skolen, men som i dette arbeidet er støttende og oppmuntrer lærernes utvikling og arbeid (Berg, 1999). Dette kan sees i sammenheng med den pedagogiske lederen, som ifølge Fuglestad (2006) bør kunne utvikle skolekulturen slik at kollegiets og skolens samhandling preges av tillit, samarbeid og faglige prestasjoner. En slik leder skal kunne fremme og styrke læringsprosesser til det beste for skolens kjernevirksomhet. En autonom, pedagogisk virksomhetsleder er på denne måten både en rollemodell for god ledelse og et etisk forbilde, som ikke bare skal legge til rette for elevens optimale utvikling, men også fremme og medvirke til utvikling i et godt arbeids- og læringsmiljø for de ansatte (Møller, 2011). Pedagogisk ledelse kan slik forstås som ledelse av læringsprosesser.

Helstad (2011) kaller dette læringsfokusert ledelse. En ledelsesform som skal sikre et systematisk og støttende læringsmiljø for både elever og ansatte, etablere et godt rammeverk for læring, og forbedre vilkårene for profesjonslæring i skolen. Denne form for ledelse støttes av en større metastudie omkring effekter av skoleledelse på elevenes læring, der ledelsens involvering i lærernes læring har signifikant betydning på så vel lærerens læring, som elevenes læringsutbytte (Robinson, Lloyd & Rowe i Helstad, 2011). Med andre ord er det av stor betydning at ledelsen involverer seg, deltar, engasjerer og bidrar til læreres kollektive kunnskapsutvikling. At de støtter oppunder skolens kjernevirksomhet, ikke bare for utviklingen av skolen som lærende organisasjon, men også for elevenes beste. Denne ledelsesstilen føyer seg inn i samme kategori som i Fullans modell. Det er en ledelsesstil med et moralsk ansvar overfor menneskene i organisasjonen. Stilen scorer dermed høyt på Y-aksen i ledelsesdiagrammet. Til tross for dette er det vanskelig å si hvordan pedagogiske ledere vil ivareta alle typer oppgaver, også de som ikke omhandler skolens kjernevirksomhet. Ledelsesstilen kan dermed plassere seg mellom alt fra rute 1,9; ettergivende ledelse, til rute 9,9; integrerende ledelse. Her vil både kontekst og lederens personlige og profesjonelle egenskaper påvirke plasseringen.

3.1.3 Instructional leadership og FUL-ledelse

Den læringsfokuserte pedagogiske virksomhetslederen kan sees i sammenheng med det Ernstad og Postholm (2010) kaller FUL-ledelse; ledelse av arbeid med forbedring av

undervisning og læring i skolen. FUL-ledelse kommer fra ledelsesteorier som springer ut av *Instructional leadership*. En ledelsesteori som vokste frem i USA på 70-tallet, bygget på empiri som viste hvordan noen ledere hadde snudd en trend av negativ utvikling i skolen til positiv. Materialet fra disse skolene viste at disse lederne hadde fokusert sterkt på undervisning og læring, og et produktivt læringsmiljø, fritt for forstyrrelser. Lederne var tett på praksis, og knyttet store forventninger til nettopp undervisning, læring og elevenes læringsutbytte. (Ernstad & Postholm, 2010). I ettertid har en videreutvikling av instructional leadership ført frem til FUL-ledelse, der målet for lederen alltid vil være å forbedre/vedlikeholde forhold som oppmuntrer elevenes læring. Altså en form for ledelse som står i klar sammenheng med både pedagogisk virksomhetsledelse og den læringsfokusede ledelsen som Helstad (2011) og Fuglestad (2006) vektlegger. Innenfor FUL-ledelse ser man muligheten til å utvikle skolen gjennom utviklingen av andre, altså kompetanseutvikling blant både lærere og elever. Ledelsen er aktivt og synlig involvert i både planlegging, implementering og gjennomføring av aktiviteter og prosesser som skal føre til endring. Tre sentrale dimensjoner i FUL-ledelsen er å definere skolens visjon, å lede undervisnings- og læreplan arbeid, og å skape en skole med et positivt samarbeidsklima. (Ernstad & Postholm, 2010) Mål må skapes og kommuniseres, en klar retning for skolen må defineres og tydeliggjøres, samtidig som resten av personalet må motiveres til å delta i arbeidet mot målene. Å lede undervisnings- og læreplan arbeid omhandler en leder som veileder og evaluerer arbeid med undervisning og planlegging. Med andre ord er vi igjen inne på en leder som har fokus på skolens kjernevirksomhet; læring. Å skape muligheter for en konstruktiv diskurs rundt undervisning og læring er en nøkkeloppgave for ledelsen (Ernstad & Postholm, 2010). Den tredje dimensjonen, å skape en skole med et positivt læringsklima, synliggjør igjen hvordan FUL-ledelse, pedagogisk virksomhetsledelse og læringsfokusede ledelse innebærer et lignende syn på ledelse og utvikling i skolen, og slik står i sammenheng med hverandre. I denne dimensjonen finner vi nemlig fokuset på å legge til rette for en profesjonsutvikling. Det omhandler å skape en kultur for læring og utvikling, der forventningene er gitt og standardene er satt fra ledelsens side, samtidig som det er gitt nok tid og insentiver for at læring og utvikling kan skje. (Ernstad & Postholm, 2010; Fuglestad, 2006; Helstad, 2011).

Innenfor denne ledelsesstilen er altså lederne svært oppgaveorienterte; de vil skape en skole som er fokusert på læring og utvikling. Et godt og viktig fokusområde, men her kan interesse for menneskene i organisasjonen lett nedtones, til tross for at lærerne her må motiveres og

integreres i samarbeid rundt oppgaven. Av denne grunn plasserer denne ledelsesstilen seg langt ute på X-aksen, men det kan være varierende hvor på Y-aksen en slik ledelsesstil vil plassere seg. Dette kan gjøre at en slik ledelsesstil i praksis både kan oppleves som en kompromissorientert ledelse, en integrerende ledelse og en autoritær ledelse.

3.1.4 Distribuert ledelse

En ledelsesform som i større og større grad gjør seg gjeldende på mange skoler i dag, er distribuert ledelse. Dette er et perspektiv på ledelse som i all hovedsak er orientert rundt en kollektiv praksis, der ledelsesoppgaver er delt mellom flere (Fuglestad, 2006). Fokuset er altså flyttet fra lederen til et ledelsesteam, der samspill og interaksjon konstituerer ledelse mellom ansatte i formelle lederposisjoner og personer uten en formell posisjon (Halvorsen, 2012). Distribuert ledelse er en ledelsesform som finner sitt utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver og situert læring. For å forstå ledelse i et slikt perspektiv må derfor fokuset flyttes til samspillet mellom personer i formelle lederposisjoner og de uten. I tillegg inngår redskaper og rutiner som er utviklet ved skolen også i denne konteksten. Ledelse skapes slik i interaksjonene mellom mennesker og situasjoner. (Spillane, 2006; Halvorsen, 2012) Ifølge Spillane (2006) er dermed situerte interaksjoner der samhandling mellom ledere, ansatte, organisasjonens redskaper og rammer for problemløsning inngår, å forstå som de situasjoner der ledelse skjer. Slik vil all ledelse forstås som naturlig distribuert (Spillane, 2006). Dette skjer ved at formelle ledere oppretter nye formelle lederposisjoner, eller at samspill og interaksjon fører til nye strukturer og rutiner som legitimerer nye uformelle lederposisjoner (Spillane, 2006). Halvorsen (2012) poengterer hvordan skolens artefakter og verktøy, slik som rapporteringssystemer, rutiner og dagsordener er «*viktige uttrykk for skolens skjulte rytme,*» (s. 89) og at ledere interagerer med disse strukturene på lik linje med interaksjonen med andre ledere eller ansatte. En tolkning kan dermed være at det er samhandlingsmønstrene i en skole, både mellom mennesker og artefakter, som i stor grad vil avgjøre hvordan ledelse distribueres. For å studere ledelse i skolen gjennom et distribuert perspektiv, blir derfor både organisasjonsstrukturer, artefakter og samhandlingsmønstrene i skolekulturen viktige variabler å fokusere på. Distribuert ledelse kan slik vise hvordan personer i både formelle og uformelle lederposisjoner *påvirker* hvordan en skole ledes gjennom sine roller, gjennom rutiner og redskaper og det aller viktigste; gjennom samhandling (Halvorsen, 2012). Det er imidlertid av betydning å poengtere at perspektivene på distribuert ledelse ikke sier noe om hva slags form for ledelse som skal utøves. Det er mulighet for ulike kvalitative former for ledelse innenfor dette begrepet, slik at både en pedagogisk ledelsesform, en administrativ

ledelsesform eller en transformativ ledelsesform kan benyttes (Halvorsen, 2012). Likevel er det av stor betydning å benytte begrepet slik det primært er ansett, som et analytisk begrep, for slik kan det brukes for å forstå hvordan ledelse faktisk utøves, og ikke hvordan det bør ledes (Halvorsen, 2012). Av denne grunn vil ikke distribuert ledelse settes inn i ledelsesdiagrammet, men benyttes som et analyseverktøy sammen med ledelsesdiagrammet som modell.

3.1.5 Administrativ ledelse

På den annen side er også administrativ ledelse viktig å trekke frem og bør heller ikke undervurderes. En skoleleder er alltid administrativt underordnet skoleeier og mottar klare føringer på det arbeidet som skal gjøres. Samtidig forventes det også ofte at skoleleder skal være en endringsagent for statlige og kommunale utviklingsprosjekter i skolen, samt ansvarlige for skolens resultater (Møller, 2011; Lillejord, 2003). En administrativ ledelsesstil forbindes ofte med de strukturelt orienterte oppgavene i en organisasjon (Bolman & Deal, 2009). Tradisjonelt har dette blitt forbundet med en form for regelstyring, et mandat gitt gjennom offentlige styringssignaler fastlagt i lovverk, forskrifter, læreplaner samt oppgaver av økonomisk, byråkratisk eller juridisk art (Lillejord, 2003). I løpet av 1980 årene endret imidlertid dette fokuset seg mot en mer resultatorientert skole. Dette innebar ledere som fikk større lokal handlefrihet, men samtidig innebar det også et økt press på ledere for å oppnå de mål og drive så kostnadseffektivt som skoleeier ønsket. I en periode ble derfor skoleutvikling og den pedagogiske- samt den endringsfokuserte ledelsesstilen nedprioritert, fremfor en administrativ stil som i større grad ivaretok oppgaver orientert etter mål- og resultatstyring (Møller & Presthus, 2006). Oppgaver som budsjett og økonomistyring, informasjonsstyring, organisering av daglige rutiner og prosedyrer samt møtevirksomhet, preger hverdagen til den administrative lederen. Oppgaver som er essensielle i en fungerende skole. (Lillejord, 2003) Imidlertid må lederen også være orientert mot skolens kjerneoppgave; læring. Av denne grunn må ledelsen også fungere som støtte for lærerens utførelse av sin arbeidsinstruks. Til tross for dette vil en administrativt fokusert leder tradisjonelt være mer opptatt av oppgave enn mennesker i organisasjonen. På bakgrunn av dette vil en slik ledelsesstil plassere seg langt ute på X-aksen, med fokus på oppgaven, men lavere på Y-aksen.

3.1.6 Balansen mellom ledelsesstilene

De ulike ledelsesstilene som er presentert i det foregående, viser at skolen i dag krever ledere som både er bevisste i forhold til hvilke krav som stilles, men også innehar kunnskap om hvilke verdier som skal fremmes til det beste for sin organisasjon (Møller, 2011). Lederen må skape et legitimt handlingsrom for utøvelse av ledelse, både i forhold til sine ansatte og sine overordnede (Berg, 1999; Lillejord, 2003; Møller, 2011). I en lærende skole, slik skolen i dag er forventet å være, er kunnskapsfornyelse gjennom samhandling, med fokus på erfaringsutveksling og kunnskapsdeling, av stor betydning for den kontinuerlige utviklingen av skolen som lærende organisasjon (Fuglestad, 2006, Fullan, 2001). Dette tilsier at det også er av stor betydning for den kollektive læringen i kollegiet, noe også flere studier viser (Bjørnsrud, 2009; 2014; Helstad, 2011; Postholm & Rokkones, 2012). Ledelsen må derfor fokusere på oppgave så vel som på mennesker i organisasjonen. På bakgrunn av dette må dermed ledelsen inneha relasjonelle og kommunikative ferdigheter for å kunne forstå og lede det sosiale samspillet i organisasjonen i retning av en produktiv felles innsats for en kontinuerlig utvikling (Lillejord, 2003). Det er imidlertid viktig å påpeke at dialektikken mellom ledelsens formelle oppdrag og kollegiets forventninger til ledelsens utøvelse av dette mandatet, vil vise hvilke vilkår og rammer skoleledelsen har for utøvelse av ledelse (Møller, 2006). Samarbeid og samhandling i skolen er dermed av stor betydning for å utvikle dette handlingsrommet (Bjørnsrud, 2009). Dette vil utdypes nærmere i det følgende delkapittelet, der ulike teorier omkring læring og skole- og læringskultur presenteres.

3.2 Kollektiv læring som en del av skolen som lærende organisasjon

Kollektiv læring er her ment som læring gjennom samhandling innad i kollegiet, og omhandler kunnskapsdeling og erfaringsutveksling som bidrar til videreutvikling av praksis eller ny kunnskap og praksis. Som tidligere vist er dette en sentral del av skolen som en lærende organisasjon, men også innenfor skolebasert kompetanseutvikling.

«Læreres profesjonelle utvikling kan styrkes når de deltar i lærende fellesskap på egen skole, og fellesskap mellom lærere styrkes ytterligere når lærere kan delta i nettverk med lærere fra andre skoler. En kobling mellom skolebasert kompetanseutvikling og læring gjennom deltakelse i nettverk blir dermed viktig.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12).

Dette støttes av flere forskere som finner kollektiv læring, det å lære av hverandre og sammen skape ny forståelse og utvikling av praksis, av stor betydning for lærernes læring (Desimone, 2009; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007, i Postholm & Rokkones, 2012). Refleksjon over egen praksis, kollegaobservasjon, deling av suksessrike praksisfortellinger, men også invitasjon og tillatelse til å feile, fremheves som sentralt i et profesjonelt læringsfelleskap der lærerne lærer sammen. Imidlertid er også kunnskapsdeling, og lesing av relevant litteratur en aktivitet som kan skape refleksjon over eksisterende praksis, utprøving og dermed ny forståelse og læring. Her må det likevel påpekes at alle faktorene avhenger av en støttende ledelse, som tilrettelegger for tid og ressurser til kollektiv læring. (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Desimone, 2009, i Postholm & Rokkones, 2012). Med andre ord en form for læringsfokuset ledelse som skaper, strukturerer og støtter kollektiv kunnskapsutvikling. Helstad (2011) peker på hvordan kollektiv læring i stor grad bør inneholde refleksjon over skolens praksis og samlede kunnskap gjennom profesjonelle læringsfelleskap. Imidlertid finner hun at også ekstern støtte fra ressurspersoner i fagfeltet kan være av stor betydning for å utvikle nye, gode måter for å drive kollektiv læring på. Dette for å fremme nytenking og utfordre de nåværende referanserammene i kollegiet (Helstad, 2011). Profesjonelle læringsfelleskap med fokus på situert læring, refleksjon og støtte fra relevante ressurspersoner, kan dermed sees i sammenheng med et godt lærings- og utviklingsutbytte i forhold til å skape kollektiv kunnskapsutvikling. Imidlertid er det ikke her ment at individets autonomi skal opphøre, eller at individuell læring ikke er verdsatt. Tvert imot utfyller individuell læring og kollektiv læring hverandre ved at de representerer to sentrale dimensjoner av lærerens rolle: Det individuelle arbeidet med elevene i klasserommet, og det kollektive arbeidet med planlegging og vurdering, samt den kollektive utviklingen av skolen som helhet. Med andre ord skal det altså på ingen måte skapes noen kollektiv instrumentalisme, men den kollektive læringens betydning må heller ikke nedtones (Bjørnsrud, 2014).

På den annen side, i en internasjonal metastudie basert på 97 studier med fokus på lærernes profesjonelle utvikling (Timperley, et al., i Postholm & Rokkones, 2012), fant imidlertid flere av forskerne at deltakelse i et læringsfelleskap ikke var synonymt med læring og utvikling, men også kunne «forsterke en ineffektiv status quo» (s, 40). Et effektivt profesjonelt læringsfelleskap var preget av støtte til deltakernes læring og forståelse for denne læringens påvirkning på undervisning. Dette styrker den tidligere nevnte betydningen av en støttende ledelse. Et relevant begrep vil her igjen være skolen som lærende organisasjon, ettersom den

lærende organisasjonen omfatter kontinuerlig læring og utvikling av eksisterende og ny kunnskap, til det beste for videreutvikling og nyetablering av praksis (Bjørnsrud, 2009; Lillejord, 2003). Her arbeider både ledelse og ansatte sammen for kontinuerlig læring innad i organisasjonen. Organisasjonslæring kan beskrives som en form for erfaringslæring som skal føre til en institusjonalisering av ny og videreutviklet praksis. Samtidig handler det også om evnen organisasjonen har til å overføre denne kunnskapen og praksisen til nye situasjoner (Høgskolen i Sogn og Fjordane & Høgskulen i Volda, 2012). Med andre ord kan det hevdes at organisasjonslæring og kollektiv læring i en lærende skole, krever et kollegium som ser kunnskap og læring som en prosess også for egen del, og en viktig del av skolens virksomhet. Ikke bare som et resultat av deres samarbeid. (Lillejord, 2003) Dette kan forklares nærmere innenfor begrepet skolekultur.

3.2.1 Skolekultur og kultur for læring

Berg (1999) definerer skolekultur som «*et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole.*» (s.15). Slik kan skolekultur beskrives som det verdisyn, de holdninger og normer, vaner, arbeidsmåter og yrkeskoder som er dominerende ved skolen. Ofte er altså kulturen uformell og kan sees i formelle og uformelle møter i kollegiet og i de uformelle samtalene mellom lærere eller mellom lærere og ledelse. På den annen side kan kulturen også synliggjøres i andre aktiviteter som foregår ved skolen, eller i skoledokumenter som timeplaner og arbeidsplaner (Berg, 1999). Det kan være flere ulike kulturer innenfor samme skole og mellom skoler, men som oftest vil det finnes en dominerende kultur ved den enkelte skole. Et eksempel på dette er samarbeidsmønstre og den kulturen for samarbeid som finnes ved den enkelte skole.

Samarbeid, eller teamarbeid i skolen, fremmer ikke nødvendigvis kollektiv læring og kontinuerlig utvikling av skolens kunnskapsbase, til tross for at dette er ønskelig. Skolens samarbeidsmønstre vil naturlig nok formes av skolens kultur (Bjørnsrud, 2014). Dermed vil en kultur som ikke er orientert mot kollektiv læring, kunnskapsutveksling og utvikling av praksis, heller ikke fremme samarbeid i team som skal være orientert mot dette. Tingleff Nilsen (2012) fant i sin Ph.d. avhandling, *Teamsamarbeidets dynamiske stabilitet*, hvordan læreres teamarbeid ofte kan deles inn i to kulturelle mønstre «*familiekulturen*» og «*funksjonalitetslogikken*». Familiekulturen preges av en praksisform som i all hovedsak er konsentrert rundt uformelle relasjoner, der lojalitet, gjensidig støtte og hygge er grunnleggende. I denne kulturen er det den mest erfarne, her ment som den som har vært

lengst i yrket, som råder i toppen av hierarkiet, og man etterstreber en beskyttelse av enkeltlærerens individuelle handlingsrom. Individuell og kollektiv læring, eller elevenes læring, er ikke i fokus, til tross for at felles planlegging skjer. (Tingleff Nilsen, 2012)

I Tingleff Nilsens (2012) andre kulturelle mønster, som også kan finnes innunder familiekulturen, finner vi funksjonalitetslogikken. Her er lærerne i stor grad orientert mot undervisningens funksjonalitet. Fokuset i dette kulturelle mønsteret er praktiske gjøremål i tillegg til organisering og planlegging av undervisning, men også her ekskluderes læringsfokuset (Tingleff Nilsen, 2012). Denne avhandlingen understøtter dermed det Timperley et al. (i Postholm & Rokkones, 2012) konkluderer med; at deltakelse i læringsfellesskap ikke alltid fremmer læring og utvikling. For at deltakelse i team eller andre læringsfellesskap skal fungere ideelt, kreves det dermed ikke bare en støttende ledelse. Det krever også en ledelse som har kjennskap til kollegiets kulturelle mønstre, og som er villig til å arbeide med disse for et hensiktsmessig samarbeid.

Det er her en kultur for læring kommer inn. En kultur for læring er avgjørende for at et kollegium skal kunne lære (Bjørnsrud, 2009). I dag er livslang læring av vesentlig betydning for samfunnets utvikling, noe som ikke minst vil være gjeldende for lærere. Begrepet livslang læring fordrer nettopp en kultur for læring innad i et kollegium. Det betyr at det i skolekulturen må være en forståelse for at læring skal skje både i ledelse, i kollegiet og hos elevene. Dersom den dominerende skolekulturen ikke oppmuntrer eller innehar et slikt perspektiv, vil læring, slik det er ment innenfor en lærende organisasjon, være vanskelig å oppnå i kollegiet. Dette grunnes det pedagogiske handlingsrom ved skolen (Berg, 1999; Bjørnsrud, 2009).

Handlingsrom er her ment som de friheter og muligheter skoleledere og lærere har for utvikling av skolen innenfor rammen av de offisielle styringsdokumentene (Berg, 1999; Bjørnsrud, 2009). For å forstå hvor skolens handlingsrom ligger må man imidlertid ikke bare forstå de ytre, formelle grensene for endring og styring, altså det som er godkjent handlingsrom av offentlige myndigheter. Man må også forstå de indre grensene for endring og styring. Denne grensen ligger i skolens dominerende kultur og vil være avgjørende for hvilke muligheter en leder har for skoleutvikling og endring. Skolekulturen legger slik premisser for den virksomhet som drives ved den enkelte skole, og representanter for denne kulturen vil ofte fungere som uformelle ledere. (Berg, 1999) Dermed vil altså kollektiv

læring, eller læreres læring, påvirkes av den dominerende kultur ved skolen og de uformelle lederne av denne kulturen. Det er også denne kulturen som setter grensene for det potensielle handlingsrom en leder vil ha til å endre en eventuell kultur ved skolen, også kulturen for læring. Av denne grunn blir det vesentlig å forstå hvordan læring skjer i kollegiet innenfor den rådende kultur, da det er her det eventuelle uutnyttede handlingsrommet for utvikling vil ligge. I det følgende delkapittelet vil jeg presentere et perspektiv på voksnes læring som kan bidra til å forklare hvordan læring skjer innenfor skolekulturen.

3.2.2 Voksnes læring og læring i organisasjonen

Dette aktualiserer spørsmålet om hvordan læring blir definert og forstått av organisasjonens deltakere. Læring er mangetydig og hvordan man lærer kan tolkes svært ulikt både av den enkelte deltaker og av organisasjonen som helhet. Tolker man læring som en individuell prosess gjennom kunnskapstilegnelse, eller som en interrelasjonell prosess der læring skjer gjennom deltakelse og samspill med andre gjennom kunnskapsutvikling? Roald (2012) synliggjør ved hjelp av en slik problemstilling en dialektikk som kan virke avgjørende på organisasjonens læring, samt hvordan kollektiv læring i kollegiet både kan fremmes, men også reduseres. En produktiv prosess der læring og videreutvikling av kunnskap og praksis skjer i samspill med andre kolleger, vil ikke forekomme dersom organisasjonens syn på læring preges av et individuelt fokus der læring forstås som kunnskapstilegnelse.

På den annen side er premissene for voksnes læring allerede fastsatt når de er etablert i sitt yrke. Voksne lærer kun det de vil lære, de lærer det de mener er meningsfullt, og engasjerer seg sjelden i læring eller læringsaktiviteter de ikke har noen interesse for eller ser mening i (Illeris, 2012). Illeris (2004) kombinerer komponenter fra den konstruktivistiske læringsteori, med sosiale, psykologiske og emosjonelle elementer, når han diskuterer premissene for voksnes læring. Han peker på at for å forstå den læring som i dag forventes at skal forekomme i lærende organisasjoner, må man også forstå læringens dimensjoner av emosjonelle og psykologiske karakterer. Ikke bare de rent kognitive eller sosiale aspektene. I en læringsprosess vil det samtidig som man inngår i et samspill med andre lærende, foregå en indre, mental tilegnelsesprosess av kognitiv art. (Illeris, 2004) Så langt er dette velkjent innenfor sosialkonstruktivistiske læringsperspektiver. Imidlertid vektlegger han en psykodynamisk side av læringen som i mindre grad vektlegges i andre læringsperspektiver. Den psykodynamiske siden omhandler det emosjonelle. Følelser, motivasjon og engasjement som kan knyttes til læringsprosessen. Denne dimensjonen er viktig når man ønsker å forstå

hvorfor arbeidstakernes læringsutbytte og forståelse for et læringsinnhold varierer i et kollegium. Illeris (2004, s. 76) skriver: *«Enhver kognitiv læring har også en følelsesmessig komponent, den er præget eller «besat» af den følelsesmessige situation der gjorde seg gældende ved læringen, fx om den var af lystbetonet eller modvillig karakter.»* Å forstå hvordan disse to prosesser samvirker i læringskonteksten, både når vi tilegner oss noe nytt individuelt og i samspill med andre, er viktig. Spesielt med tanke på at voksne lærende er voksne. De tar selv ansvar for det de skal lære (så mye ansvar som de vil ta), og både i hverdagsliv og arbeidsliv er de vant til å ta avgjørelser selv. Typisk er også at voksne ofte lærer kun deler av det som var ment, eller lærer med lite motivasjon for lærestoffet, fordi det ikke passer inn i tidligere erfaringer eller interessefelt. (Illeris, 2004; Illeris, 2012). Resultatet av læringssituasjonen blir dermed ofte en ganske annen enn det som var tenkt, spesielt dersom læringen ikke er selvvalgt.

Ofte oppstår det en skepsis blant voksne når noe nytt skal læres på arbeidsplassen, og resultatene av en læringsprosess kan dermed variere fra ingen læring til feil-læring til læring som ikke overføres fra en situasjon til en annen, til fullt læringsutbytte. Likevel er voksne som sitter i relativt trygge jobber og kun utvikler egen kompetanse, ofte mer positive enn andre arbeidstakergrupper. Som regel er dette imidlertid kun dersom kompetanseutviklingen oppleves som direkte verdifull for deres spesifikke arbeidsfelt, og det de selv opplever som nødvendig for eget arbeid. (Illeris, 2004) En nøkkelfaktor ifølge Illeris (2004) er hvem det er som styrer og bestemmer læringen. Voksne som opplever læring som noe påtvunget kan ofte reagere med bevisste eller ubevisste forsvars- eller motstandsstrategier. Det er disse strategiene som ofte kan føre til feil-læring eller ikke-læring. Fra et ledelsesperspektiv, der man skal drive en lærende organisasjon, og med stadige påtrykk om å lære mer, er dette viktig å legge seg på minne når man skal drive en læringsprosess fremover.

Illeris (2012) skisserer en modell for voksnes læring, som sammen med Blake og Moutons ledelsesdiagram (1985) vil komplementere hverandre i å fungere som mitt analyseapparat videre i denne oppgaven.

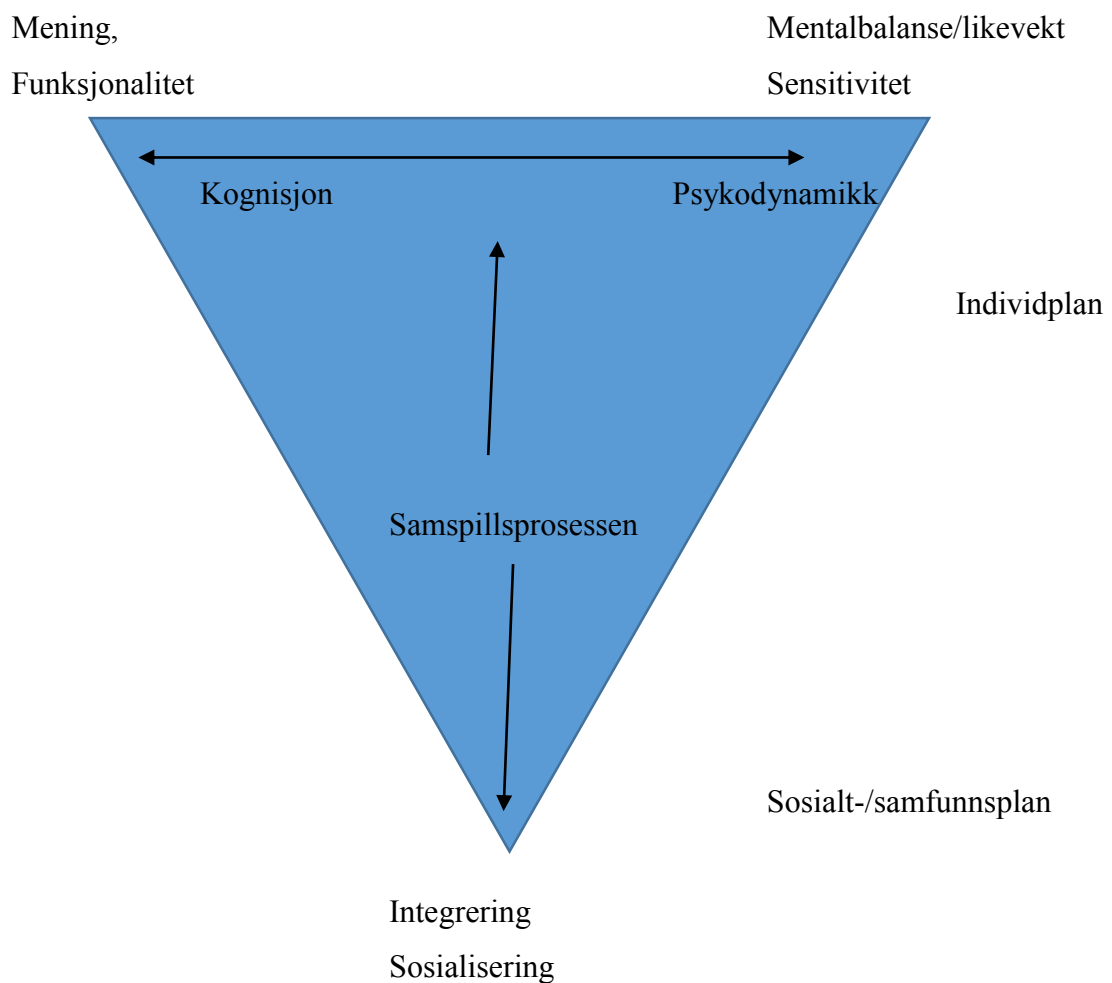


Fig. 3.2 Modell for læringens prosesser og dimensjoner, min oversettelse (Illeris, 2012, s. 77).

Modellen tar for seg de prosesser og nivåer voksnes læring skjer på, og hva som påvirker disse. Ifølge Illeris (2012) utspiller læring seg innenfor tre ulike dimensjoner; den kognitive, psykodynamiske og den samfunnsmessige dimensjonen. Innenfor den kognitive dimensjonen der kunnskaper og ferdigheter utvikles, etterstrebes mening for å kunne fungere funksjonelt med vår viten. Den psykodynamiske dimensjonen er til for å gjenopprette likevekt. Her får følelsene våre spillerom, vi utvikler og justerer holdninger og motivasjon, og vår evne til å reagere med følelsesmessig innlevelse samt å være nyansert. I den siste dimensjonen ønsker vi å oppnå en tilhørighet og integrering i de kontekster vi identifiserer oss med. Her utvikles vår evne til kommunikasjon og samarbeid. En form for sosialisering. (Illeris, 2012) Dermed tydeliggjøres det hvordan voksnes læring avhenger av både en individuell og kollektiv kontekst. Dersom man er klar over at voksnes læringsprosess også virker integrerende eller

ekskluderende, at voksne knytter potensiell læring til hva som er meningsfylt og nødvendig for dem, vil man også se hvordan prosessen er knyttet til skolekulturen. For å forstå voksnes læring må det altså drøftes og sees i flere dimensjoner.

Et annet viktig perspektiv er imidlertid hvordan man forholder seg til begrepet *livslang læring*. Dette er noe flere av yrkesaktive voksne i dag på langt nær er vant til. Tidligere var faglig stolthet, stabilitet og selvsikkerhet avgjørende kvalifikasjoner i yrkeslivet, mens det i dag forventes fleksibilitet og endringsvilje i stadig økende tempo (Illeris, 2012). Dermed må organisasjonen forstå premissene for de ansattes læring før læring i organisasjonen kan bli vellykket. Ledere må forstå at læringen foregår gjennom alle disse tre dimensjonene som er vist i modellen ovenfor. Både den psykodynamiske og den sosialt-samfunnsmessige dimensjonen må ivaretas og fokuseres på for at læring i den kognitive dimensjonen skal fungere optimalt. Fullan (2014) påpeker i sin bok *Å dra i samme retning* betydningen av kollektiv kapasitetsbygging, dersom skoleutvikling og utdanningspraksis skal lykkes. Dette innebærer et skolesystem som samarbeider på alle nivå, som i fellesskap jobber for kvalitet og læring i alle ledd. Det er dette som skaper kvalitet i undervisning og læring for elevene (Fullan, 2014). Imidlertid er det ikke dermed sagt at individuell kapasitet ikke lenger er nødvendig, det er det. Likevel må man, i stedet for å fokusere på individuelle strategier i skolens kompetanseheving og utviklingsarbeid, være bevisst hvordan individuelle strategier kun bør være et supplement til fokuset på kollektiv kapasitetsbygging (Fullan, 2014). Her har skolens ledelse en viktig oppgave.

Som tidligere nevnt har det tradisjonelt i norsk skole vært et klart skille mellom organisering av arbeidsoppgaver: Ledelsen har i stor grad fungert administrativt og jobbet med organiseringen rundt undervisningen, mens lærerne har jobbet med det som er skolens kjernevirksomhet, læring. Ofte bak lukkede klasseromsdører, der kunnskapen er blitt situert og taus (Kunnskapsdepartementet, 2008). En klar kobling mellom det administrative ledelsesnivået og lærerne i klasserommet er nødvendig. Ledelsen må skape arenaer for dialog, for drøfting av lærernes tause kunnskap og videreutvikling av praksis, og sette agendaen for en læringsfokusert skole på alle nivå (Helstad, 2011; Fuglestad, 2006).

I dette kapitlet har jeg tatt for meg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. Teori knyttet til skolen som lærende organisasjon ligger nært knyttet opp til oppgavens tematikk og har dermed vært et viktig bakteppe, spesielt de forhold som kan

knyttet til organisasjonsutvikling og læring i organisasjonen. Innenfor dette har jeg også tatt for meg ulike ledelsesstiler og hvordan disse kan sees i lys av Blake og Moutons (1985) ledelsesdiagram. Jeg har presentert ulike teorier omkring kollektiv læring, der skolekultur og kultur for læring, samt voksnes læring har vært spesielt viktig. Dette har jeg så knyttet opp mot Illeris' (2012) modell for læringens prosesser og dimensjoner. Jeg vil i mitt analysekapittel, kapittel seks, benytte følgende begreper og teorier fra dette kapittelet: *Skolen som lærende organisasjon, organisasjonslæring, FUL-ledelse, pedagogisk virksomhetsledelse distribuert ledelse, skolekulturens handlingsrom, samarbeidsmønsteret funksjonalitetslogikk, samt voksnes læring*. De to modellene fra dette kapittelet, Blake og Moutons (1985) ledelsesdiagram og Illeris' (2012) modell for læringens prosesser og dimensjoner, vil som nevnt også benyttes som analyseapparat.

Kapittel 4. Metode

I metodekapittelet vil jeg gå nærmere inn på de vitenskapelige forskningsmetodene som ligger til grunn for innsamlingen av empiri til denne oppgaven. I min problemstilling ønsker jeg å se på relasjonen mellom ledelses praksis og kollegiets læring. Dette vil jeg gjøre gjennom å observere og intervju ledelse og lærere. Som bakgrunn for disse metodene har det ligget et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. I det følgende vil derfor begge disse vitenskapelige tilnærmingene utdypes, før intervju og observasjon som metode beskrives ytterligere. En drøfting av oppgavens validitet og reliabilitet følger til slutt i kapittelet.

4.1 Fenomenologi og et hermeneutisk perspektiv

Vitenskapsteoretiske forskningsdesign differensieres i utgangspunktet ved å benytte en kvantitativ eller kvalitativ metode. En kvantitativ metode baserer seg i stor grad på å tallfeste eller måle fenomener som undersøkes, og egner seg godt til å undersøke bredden i et utvalg. En kvalitativ metode tar i større grad utgangspunkt i at fenomener er sosialt konstruert gjennom menneskers handling, noe som gjør konteksten avgjørende for meningen bak en handling. Med andre ord går en kvalitativ studie ut på å forsøke å forstå fenomener slik de oppstår i en viss kontekst. Man studerer dybden i et mindre utvalg. (Ringdal, 2013; Grønmo, 2004) Fenomenologi som forskningsmetode tar utgangspunkt i en forståelse av data basert på aktørenes egen forståelse av handling sett i sammenheng med deres intensjon. Samtidig er det også viktig å forsøke å få innblikk aktørenes generelle erfaringer, oppfatninger og opplevelser slik at aktørenes intensjon og mening med en handling kan settes inn i et større perspektiv. Imidlertid er det aktørenes egen forståelse av kontekst og deres erfaringsbakgrunn som utgjør bakgrunnen og det større perspektivet for forskerens fortolkning og analyse. Man kan dermed si at den fenomenologiske analysen foregår i spenningsfeltet mellom aktørenes forståelse av handling og deres intensjon med handlingen. (Grønmo, 2004) I arbeidet med innhenting av empiri til denne studien har jeg hatt en tilnærming til aktørene der deres opplevelse av handling og hendelser har vært grunnlaget for min fortolkning av dataene. Fenomenologi som metode har dermed vært en viktig del av bakteppet for min videre analyse av empirien som ble samlet. Imidlertid har jeg sett aktørenes egen forståelse og mening i et bredere perspektiv og satt inn i en større kontekst enn det som er vanlig innenfor den fenomenologiske tilnærmingen. Det har vært viktig å gjøre for å kunne tolke aktørenes handlinger i forhold til en større helhet. I tillegg har jeg også hatt en klart større for-forståelse enn det som kreves i

fenomenologien. På bakgrunn av dette har jeg derfor tatt utgangspunkt i fenomenologien som metode, men allikevel også vekslet og benyttet et hermeneutisk perspektiv, fortolkningslæren.

Et hermeneutisk perspektiv innebærer det å forsøke og forstå handling og mening sett fra aktørens perspektiv og forståelse, slik som i fenomenologien. Samtidig vektlegger man også både den helhetlige konteksten et fenomen oppstår i, samt forskerens ulike typer for-forståelse og kontekst-forståelse. Man kan si at en hermeneutisk fortolkning skjer på to nivåer som man stadig veksler mellom: Først tolkes fenomenet på bakgrunn av aktørens egen forståelse og fortolkning. Deretter tolker forskeren aktørens fortolkninger med utgangspunkt i både egen for-forståelse og forståelse av konteksten, eller helheten fenomenet inngår i, før man begynner på nytt igjen. Dette kalles gjerne den hermeneutiske sirkel. (Grønmo, 2004) Relasjonen mellom ledelsen og kollegiets kollektive læring og samarbeid kan, slik jeg ser det, ikke måles. Den må analyseres ut i fra den kontekst, de opplevelser aktørene har, samt andre relevante faktorer og aspekter som ligger til grunn for nettopp den relasjonen som studeres. Dette krever dybde og fortolkning av de fenomener som kan oppstå i den konteksten relasjonen inngår i. Formålet med min studie har slik avgjort mitt valg av et kvalitativt forskningsdesign, med bakgrunn i en fenomenologisk og hermeneutisk forståelse av virkeligheten, som basis for min masteroppgave (Maxwell, 2013).

4.2 Metodetriangulering – intervju og deltakende observasjon.

Metodene jeg har valgt å bruke i denne studien er intervju og deltakende observasjon. Jeg utfører denne studien på en skole jeg har nær tilknytning til og av den grunn inngår jeg i virksomheten der denne studien finner sted. Slik blir jeg dermed både forsker/observatør og deltaker i virksomheten. Av den grunn har jeg valgt metodetriangulering der både deltakende observasjon og intervju benyttes som metode. Intervju og deltakende observasjon som metoder er valgt på bakgrunn av nettopp de samfunnsforhold og den kontekst jeg ønsker å beskrive. Med fenomenologien og hermeneutikken som bakteppe, mener jeg at en relasjon mellom ledelsespraksis og kollegiets læring som sagt må forstås ut i fra den kontekst hvor handling og mening utformes og kan ikke løsrives fra denne. Jeg ønsker å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, samt utvikle forståelse for de fenomener informantene opplever knyttet til relasjonen mellom ledelsespraksis og læring. Av den grunn er den semistrukturerte intervjuformen og deltakende observasjon valgt som metodisk opplegg for denne studien. (Dalen, 2011)

4.3 Semistrukturert intervju

Intervjuet beskrives av Kvale og Brinkmann (2009) som en samtale mellom to parter, en utveksling av synspunkter om et felles tema. Hensikten er å få frem så fyldig og beskrivende informasjon som mulig om hvordan informantens opplevelser rundt et bestemt tema er. Det kvalitative intervjuet kan være både åpent og mer strukturert. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av den semistrukturerte intervjuformen, for å åpne for muligheten til enklere oppfølging av den informasjon informanten gir. Et semistrukturert intervju innebærer at temaer og fokuspunkter er valgt på forhånd, men bestemte spørsmålsformuleringer eller standardiserte spørsmål brukes ikke (Dalen, 2011; Hammersley & Atkinson, 2004). Et slikt type intervju er ofte mer fleksibelt og åpent enn et helstrukturert intervju, slik at det kan være lettere å følge opp sentral informasjon fra informantene. Intervjuet utvikler seg gjennom den informasjon informanten gir, og mine spørsmål stilles på bakgrunn av hvordan informasjonen informanten gir tolkes. Man gir i større grad et friere talerom til informantene, samtidig som temaet for det jeg ønsker informasjon om er tydelig, og samtalen kan lettere styres uten å gå glipp av verdifull informasjon. (Grønmo, 2004; Hammersley & Atkinson, 2004) En fare innen det semistrukturerte intervjuet er imidlertid at jeg som uerfaren forsker ikke får stilt de spørsmålene som burde vært stilt for å dekke temaene tilstrekkelig, at jeg ikke tolker informasjonsbehovet riktig og at jeg dermed ikke får nok informasjon rundt temaene. Samtidig kan også spørsmålsformuleringen hemme hvor fyldig mitt datamateriale blir. Hvordan spørsmålene stilles er av stor betydning ettersom det er disse som vil avgjøre hva slags og hvor mye informasjon informantene vil gi meg (Dalen, 2011). Dersom intervjuene hadde vært strukturert ville jeg kan hende i større grad kunnet jobbe med en god og informasjonsutløsende spørsmålsformulering, samt vurdert informasjonsbehovet under de enkelte temaene på forhånd.

På bakgrunn av dette utarbeidet jeg i det innledende arbeidet frem mot intervjuene en intervjuguide etter en semistrukturert mal, der jeg samtidig la mye fokus på hva slags informasjon som var viktig å få frem, hvilke spørsmål som kunne bli aktuelle under de ulike temaene, og hvordan disse kunne formuleres. Likevel skulle guiden primært ta for seg overordnede temaer og retningslinjer for meg under intervjuene, og den ble dermed utformet etter traktprinsippet (Dalen, 2011). Et slikt prinsipp tar sikte på at intervjuet først omhandler det generelle, deretter kan man bevege seg mot mer sentral tematikk, før man avslutningsvis er mer generell igjen (Dalen, 2011). Hensikten med å utforme guiden etter traktprinsippet var for å få informantene til å føle seg avslappet innledningsvis, for deretter å komme inn på

sentrale spørsmål for problemstillingen som kanskje ville virke utløsende på de opplevelser og erfaringer de ønsket å dele. Imidlertid spurte jeg også relativt konkrete spørsmål i begynnelsen av intervjuene slik at det skulle være enkelt for informantene å forstå tematikken jeg ønsket informasjon om og prate seg «varme.» Informantene fikk utdelt guiden i forkant av intervjuene slik at den kunne bidra til å forberede informantene på temaene som ville tas opp under intervjuene.

4.3.1 Prøveintervju og utvalg.

Før jeg begynte intervjuene foretok jeg to prøveintervjuer. Dette var vesentlig for å teste meg selv som intervjuer; hvordan var spørsmålsformuleringene? Overkjørte jeg informanten? Klarte jeg å stille oppfølgingsspørsmål til verdifull informasjon? Samtidig var det også viktig for meg å være trygg på at opptaksutstyret fungerte og at temaene jeg ville ta for meg under intervjuene dekket problemstillingen min. Når det gjelder utvalg har jeg benyttet meg av kriterieutvelging (Dalen, 2011). Denne metoden for utvalg går ut på at jeg etter å ha begynt observasjonene, satte noen kriterier for hvordan mitt utvalg måtte være på bakgrunn av det jeg observerte. Kriteriene ble som følger:

- Informantene måtte ha blandet alder og erfaring
- Informantene måtte representere hvert trinn
- Informantene måtte være både fra ledelse og kollegiet.
- Informantene kunne gjerne ha tilsynelatende ulikt ståsted omkring utviklingsarbeid i skolen.

Disse kriteriene ble valgt for å skape et utvalg som kunne gi informasjon som var representativt for både erfarne og mindre erfarne lærere. For hvert trinn, med tanke på eventuelle forskjeller mellom disse, og for både ledelse og kollegium, da disse representerer to ulike informantgrupper som svarer på ulike deler av studiens tematikk. Ti informanter ble etter kriterieutvelgingen intervjuet.

Jeg har gjennom denne utvelgingsmetoden også hatt fokus på det forskningsetiske perspektivet når jeg har gjort mitt utvalg. Som forskere har man en plikt til å respektere aktørenes integritet, frihet og medbestemmelse (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2006). Dette innebærer at mitt utvalg av informanter har blitt informert om hva studien innebærer, at de selv har bestemt om de ønsker å delta og har hatt mulighet til å trekke seg når de selv ønsker det. De skulle heller ikke komme til skade på noen måte. Igjen har dette stilt et krav til min forskerrolle som grunnet dette bør være åpen og som nevnt, ikke bidra til

feiltolkninger og feilnivåslutninger. Eksempelvis bør ingen tolkninger på mesonivå tas på bakgrunn av ett utsagn på mikronivå. Alt i alt skal de forskningsetiske normene sikre at min studie er moralsk forsvarlig, og at verken vitenskapen eller aktørene tar skade. (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2006)

4.4 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon omhandler, som tidligere nevnt, at man er tilstede, deltar og samhandler der meningsytringer og hendelser foregår (Grønmo, 2004). Noe som krever stor grad av fleksibilitet. Man deltar i virksomheten samtidig som man også observerer de hendelser som foregår ut fra ulike synsvinkler (Grønmo, 2004). Hvilken synsvinkel jeg har hatt har kommet an på hvilke hendelser jeg har observert, men også vekslet for å dekke studiens problemstilling. Slik at har jeg forsøkt å observere både fra et ledersynspunkt og kollegiets synspunkt. I hvilke kontekster jeg har fungert som observatør har jeg imidlertid vært svært klar på. Stor grad av åpenhet har her vært svært viktig både av forskningsetiske hensyn og av hensyn til kollegiet. Ettersom virksomheten i studien er et sted jeg har nær tilknytning til, har det vært av stor betydning at kollegiets tillit til meg, både som privatperson og forsker, ikke ble kompromittert. Det skulle være tydelig når min forskerrolle begynte og sluttet. På bakgrunn av dette valgte jeg fellesmøter som omhandlet utviklingsarbeidet problemstillingen min tar sitt utgangspunkt i, som observasjonsområde. Jeg var likevel også åpen for at nye, relevante observasjonsområder kunne dukke opp gjennom intervjuene. Disse møtene begrenset seg til omtrentlig en time hver andre uke, der store deler av kollegiet var tilstedeværende. Temaet jeg valgte å konsentrere observasjonen rundt var eventuelle koblinger mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring innenfor rammen av *Ungdomstrinn i utvikling*. Veksling mellom nærhet og avstand, deltaker og observatør, har dermed vært åpent fra første stund.

Begrepen nærhet og avstand betegner hvordan forskeren både må se aktørenes perspektiver, være tett på deres livsverden og forsøke å tolke denne gjennom deres optikk, men også kunne stille seg på sidelinjen å analysere aktørenes livsverden og tolkning utfra sitt ståsted som forsker (Grønmo, 2004; Hammersley & Atkinson, 2004). En fare ved dette er imidlertid det Hammersley & Atkinson (2004) kaller overforbindelse. Begrepet innebærer en identifikasjon med aktørene slik at forbindelsen mellom forskerens rolle som både deltakende og observerende/analyserende blir ujevn. En sterk nok identifikasjon kan føre til at jeg som

forsker legger for mye fokus og vekt på visse aktørers perspektiv slik at analysen blir skeivdelt. (Hammersley & Atkinson, 2004) Nærhet og aktørperspektiv er viktig for å oppnå en så riktig tolkning av aktørenes livsverden som mulig. Likevel, uten avstanden som ligger i forskerrollen vil de kritiske og analytiske betraktningene bli svært få. Dermed vil studien kunne ende opp med å bli både lite objektiv og lite valid. En veksling mellom nærhet og deltakerperspektiv samt avstand og forskerperspektiv har dermed vært svært viktig.

I rollen som observatør benyttet jeg feltnotater for innsamling av data. Grønmo (2004) legger tre hovedtyper notater til grunn for datainnsamling og analyse ved bruk av deltakende observasjon; observasjonsnotater, analytiske notater og metodologiske notater. Den første typen benyttet jeg under selve observasjonen eller rett etter for å beskrive hendelser og meningsutvekslinger slik de ble observert. Disse notatene forsøkte jeg å gjøre så fylldige som mulige med beskrivelser av både det jeg så og hørte, i tillegg til hvem som var der og når og hvor det foregikk. Notatene ble holdt fullstendig beskrivende uten kommentarer fra meg, for å være trygg på at førsteregistreringen av data var så nøytral som mulig (Grønmo, 2004). I de analytiske notatene derimot foretok jeg drøftinger, fortolkninger og forsøkte å se sammenhenger i materialet. Her brukte jeg også de teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for denne studien som et redskap for å kunne belyse observasjonene jeg hadde gjort. Den tredje typen notater, de metodologiske notatene ble brukt for å vurdere mine metodiske valg og strategier under datainnsamlingen. Her drøftet jeg også mulige validitetstrusler ved valgene jeg hadde foretatt.

4.5 Dataenes validitet og reliabilitet

De to begrepene validitet og reliabilitet viser til hvor troverdig og gyldig datamaterialet er. Mens reliabilitet refererer til materialets pålitelighet, eller troverdighet innen den kvalitative forskningen, viser validiteten til materialets gyldighet i forhold til den gitte problemstilling (Grønmo, 2004). Til tross for at reliabilitet som oftest knyttes til den kvantitative forskningen, og lettere kan vurderes i en kvantitativ studie, er det likevel av stor betydning å vurdere den også i en kvalitativ studie som min. Spesielt med tanke på at denne studien baseres på et nasjonalt skoleutviklingsprosjekt. Reliabilitet kan måles gjennom stabilitet, ekvivalens og intern og ekstern konsistens (Grønmo, 2004). I en kvalitativ studie, som denne, er det imidlertid sjeldent mulig å teste datamaterialets stabilitet ved ulike tidspunkt, ei heller sammenligne materialet med annen empiri samlet inn med samme undersøkelsesopplegg for å

kontrollere ekvivalens. Det som imidlertid til enhver tid har vært mulig, er kritisk drøfting av intern og ekstern konsistens. Intern konsistens omhandler forholdet mellom ulike deler av datamaterialet, om de er plausible i forhold til hverandre, mens ekstern konsistens dreier seg om forholdet mellom datamaterialet og konteksten rundt. (Grønmo, 2004) Altså bygger en drøfting av reliabilitet i kvalitative studier mest av alt på en kritisk vurdering av hvorledes den innsamlede dataen er basert på faktiske forhold, og ikke forskerens subjektive tolkning. Av denne grunn har jeg valgt å knytte diskusjonen om troverdighet/reliabilitet til diskusjonen om kompetansevaliditet. Denne formen for validitet kan knyttes til forskerens kompetanse omkring innsamling av data på det aktuelle feltet, samt forskerens nærhet til kilder og det empiriske feltet. Validitetsdrøfting bør samtidig skje underveis i datainnsamlingen. (Grønmo, 2004) Jeg, som uerfaren forsker, har ingen stor erfaring i innsamling av data, med unntak av den feltforskning som periodevis har vært en del av mitt tidligere studieløp. Imidlertid har jeg god kjennskap til det empiriske feltet samt kildene som er benyttet, ettersom forskingen har funnet sted på en skole jeg har tilknytning til. Jeg har også etter hvert intervju forsøkt å knytte ny informasjon opp mot fokuspunktene fra Utdanningsdirektoratet (2013) som er lagt til grunn for hvert av mine forskningsspørsmål, se kapittel en. Ulike informasjonsdeler er blitt sett opp mot hverandre for å sikre intern konsistens, og jeg har hele tiden forsøkt å knytte informasjon fra intervjuene opp mot feltnotater fra observasjoner. På denne måten har jeg forsøkt å vurdere hvorvidt informasjonen er relevant for studiens problemstilling, samt sikre en kritisk drøfting av data og datainnsamlingen underveis. Imidlertid kan jeg som uerfaren forsker ha laget for dårlige feltnotater. Jeg kan også under intervjuene ha stilt ledende spørsmål slik at informantene gav et svar som passet til spørsmålet fremfor hva deres reelle tanker om temaet var, til tross for at jeg har forsøkt å kontrollere dette.

En annen type validitet som har blitt vurdert gjennom denne studien er kommunikativ validitet. Denne typen validitet drøftes på bakgrunn av dialog med andre omkring datamaterialets relevans i forhold til problemstillingen. Innenfor denne formen for validering har aktørvaliditet vært spesielt viktig. I arbeidet med datainnsamlingen fikk alle informantene som ble intervjuet tilgang på både lydopptak og transkripsjon dersom de ønsket dette. De fikk også mulighet til å rette opp eventuelle utsagn, samt korrigere eventuelle feil. De fleste ønsket å lese igjennom, og komme med eventuelle tilbakemeldinger og rettelser før klarsignal ble gitt. Grønmo (2004) sier om aktørvalidering at dersom informantene kjenner seg igjen i beskrivelser som er gitt, og godkjenner fremstillingen av materialet, kan validiteten sies å være tilfredsstillende. Til tross for at de fleste av mine informanter leste igjennom og

godkjente, kan likevel en svakhet ved denne type validering være at informantene leser materialet med et annet perspektiv på materialets gyldighet og kvalitet enn det jeg som forsker gjør (Grønmo, 2004). En kritisk drøfting omkring både intervju/observasjonsmetoder, datainnsamlingen og datamaterialet fra min side opp mot de nevnte valideringsmetodene, har dermed vært viktig.

Valget av intervju som datainnsamlingsmetode kan også kritiseres ettersom en slik metode ikke vil frembringe objektiv informasjon, og dermed ikke vil være overførbar til studier med lignende problemstillinger. Samtidig er det som nevnt vanskelig å måle en kvalitativ studies ekvivalens, ettersom undersøkelsesopplegget i stor grad utformes og justeres underveis i datainnsamlingen (Grønmo, 2004). Objektivitet må likevel tilstrebes gjennom systematisk innsamling, og en analyse som ikke er bygget på subjektivt skjønn for å oppnå høy reliabilitet. For å sikre høy reliabilitet har jeg dermed forsøkt og hele tiden spille på den hermeneutiske sirkel, samt den teori og empiri som allerede eksisterer på feltet.

Kvale og Brinkmann (2009) diskuterer former for objektivitet i det kvalitative forskningsintervjuet og viser til en refleksiv objektivitet som en mulighet for forskeren til å reflektere over sitt bidrag til kunnskapsproduksjonen. Jeg har gjennom hele prosessen med datainnsamling forsøkt å beholde erkjennelsen over egen subjektivitet og eventuelle fordommer, slik at min førforståelse ikke skulle prege tolkningen av dataene. En fordom eller subjektiv tolkning som ikke erkjennes og legges til side til fordel for aktørenes opplevelser, vil lett kunne in-validere resultatene. Dette fordi min førforståelse vil påvirke min tolkning av materiale, samt hvordan jeg vurderer kildene og konteksten de er situert i. (Grønmo, 2004; Hammersley & Atkinson, 2004). Den hermeneutiske sirkel og de nevnte kritiske drøftingene av validitet har slik vært svært viktig. Her er det også av betydning å påpeke at det i tillegg har ligget visse etiske hensyn til grunn for min gjengivelse og analyse av materialet. Jeg har valgt og ikke vise sammenheng mellom informantene ved å la være å nummerere informantene eller gi dem fiktive navn. I stedet har jeg skrevet ut empirien uten sammenheng mellom hvem som sier hva. Dette er gjort for å anonymisere mest mulig, og unngå gjenkjennelsesfare ved å se sitater i sammenheng. Hensynet til informantenes integritet må settes høyt, og ubegrunnede tolkninger av materialet må unngås (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2006). Dette er også forsøkt sikret gjennom den nevnte aktørvalideringen. Et annet perspektiv av betydning her er den rasjonale argumentasjon som Dale (2011) fremmer for å sikre det vitenskapelige i forskningen. En innsikt/erkjennelse som

står alene er enda ikke vitenskap, det er det først når denne erkjennelsen kommuniseres på en forståelig måte (Dale, 2011). Dette krever at argumentasjonen og analysen som vil følge empirien i denne studien kommuniseres tydelig og rasjonelt. Samtidig må den være understøttet av min egen skepsis overfor egen forståelse, samt gi mulighet for etterprøving av argumentene som benyttes (Dale, 2011). Med andre ord må er altså validitet etterstrebtes i størst mulig grad, for å sikre etisk og moralsk forsvarlighet, samt vitenskapelig gyldighet.

Grunnet slike validitetstrusler som er presentert ovenfor, har jeg forsøkt å inkludere flere ulike perspektiver i forhold til analysen av både kildematerialet og konteksten disse inngår i. Dette for å kunne forholde meg så objektiv som mulig, og ikke ekskludere betydningsfulle tolkningsmuligheter (Grønmo, 2004). En kritikk til valget av hermeneutikk som vitenskapelig metode, kan imidlertid være at man innenfor en slik tradisjon vektlegger tolkning og nettopp et «legitimt fortolkningsmangfold» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 218). Objektivitet som validitetsgrunnlag der objektivitet forstås som en objektiv sannhet, kan ikke oppnås, og en slik valideringsmetode har jeg dermed ikke kunnet benytte. Formålet med min undersøkelse, slik Kvale og Brinkmann (2009) peker på, har imidlertid ikke vært å beskrive en objektiv sannhet, men forsøke å beskrive og forstå hvordan ulike aktører opplever situasjoner og elementer knyttet til problemstillingen for denne oppgaven.

I dette kapittelet har jeg forsøkt å utdype hvilke metodologiske valg og vitenskapelige strategier som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg har også forsøkt å drøfte mine metodevalg, samt oppgavens validitet og reliabilitet, med henblikk på å skape en transparent og tydelig forskningsprosess.

Kapittel 5. Empiri og analyse – Hva datainnsamlingen viser og hvordan dette kan forstås.

I dette kapittelet vil funn fra datainnsamlingen presenteres, sammen med en beskrivelse av skolen der studien er foretatt. En analyse og videre drøfting av empirien vil deretter fremlegges i delkapitler knyttet til hvert forskningsspørsmål. Alt presenteres med bakgrunn i hovedproblemstillingen for denne oppgaven;

Hvordan er relasjonen mellom ledelsespraksis og kollegiets kollektive læring?

Med forskningsspørsmålene:

- 1) *Hva kjennetegner ledelsens praksis?*
- 2) *Hva kjennetegner lærernes individuelle og kollektive læringsprosesser?*
- 3) *Hvordan er sammenhengen mellom ledelse og læring?*

Empirien er ikke skrevet ut ved hjelp av fiktive navn på informanter eller nummerering. Dette fordi en sammenheng mellom informantenes utsagn potensielt kan skape gjenkjennelsesfare, som nevnt i kapittel fire. Der sitater er nummerert med «Lærer 1, Lærer 2, etc.», er det kun for å skape struktur og vise at sitatene er fra ulike informanter. Observasjonsfunn vil presenteres sammen med sitater fra intervjuene som støtter opp enkeltfunn. Ettersom tiden for observasjon har vært noe begrenset er også funnene her noe begrenset i forhold til funn fra intervjuene. Imidlertid bidrar de til støtte og helhet i datamaterialet. I analysen vil de to analysemodellene fra kapittel tre, ledelsesdiagrammet samt modell for læringens prosesser og dimensjoner, benyttes. Det teoretiske bakteppet som presenteres i kapittel tre vil benyttes som et videre rammeverk for min forståelse og tolkninger i analysen. Begrepene og teoriene som benyttes spesielt, er nevnt avslutningsvis i kapittel tre.

I det følgende vil skolen datainnsamlingen er gjennomført på beskrives kort, før empirien fra datainnsamlingen presenteres sammen med kontekstuelle beskrivelser rundt intervjuene, samt analyse i påfølgende delkapitler.

5.1 Om skolen

Skolen der datainnsamlingen har foregått, er en relativt stor ungdomsskole med ca. 450 elever fordelt på 8.-10. trinn. Den er lokalisert i et tettbebygde strøk, men er verken en by- eller

utkantsskole. Skolen har også en skjermet avdeling for elever med spesielle tilpasningsbehov. Skolen begynte med *Ungdomstrinn i utvikling* skoleåret 2015/2016 og hovedfokuset vil være regning som grunnleggende ferdighet i alle fag. Det er utnevnt to ressurslærere som skal ha spesielt ansvar for skolens arbeid med kompetanseutviklingen. Skolen har omtrentlig 60 ansatte, som for det meste jobber trinnbasert og i to-lærer team/kontaktlærer team. Arbeid med undervisning, læreplanarbeid og utviklingsarbeid organiseres derfor ofte på trinn, i to-lærer team, eller i fagseksjoner. Arbeidet kan også foregå på alle tre nivåer. De ansatte sitter fordelt på trinn, på store arbeidsrom med omtrentlig ti ansatte på hvert rom. Hvert trinn har en leder som søker formelt til rektor om stillingen. Trinnlederne er en del av den utvidede ledelsen og formidler informasjon mellom de ansatte på sitt trinn og ledelsen. Den øverste ledelsen består av rektor, fire inspektører, en rådgiver og en sosiallærer. De fire inspektørene har igjen hovedansvar for hvert sitt trinn pluss den skjermede avdelingen. Ledelsesoppgavene er også fordelt mellom disse fire. Rektor og to av inspektørene er relativt nye ved skolen, mens de to andre inspektørene har lang fartstid ved skolen.

5.2 Funn fra intervjuer og observasjon; Ledelsespraksis

Ledelsen ved skolen er som nevnt sammensatt av flere personer med ulike ansvarsområder. Ledelsesoppgaver, som ulike administrative oppgaver, logistikk, spesialpedagogikk, oppfølging av ansatte, skoleutvikling, personalsaker og elevsaker, fordeles mellom disse. Det er et ønske om distribuert ledelse:

Jeg ønsker distribuert ledelse for det har jeg tro på. Vi velger å fordele oppgavene mer oppgavebasert og det er fordi at i skoleledelse så er det så utrolig mange oppgaver. Vi har behov for å spesialisere oss i enda større grad nå.

Samtidig gis mye ansvar også til kollegiet. Fagsamarbeid og utvikling innenfor fag, inspeksjonsplan og spesielle skoledager der timeplanen løses opp, er eksempler på ansvarsområder som trinnledere, fagledere og lærere har ansvar for. Det er tiltro til at myndighet i lærerteamene vil gi økt effektivitet og bedre bruk av ressursene ved skolen: *Vi ønsker sterke team med mye ansvar fordi vi tror at da blir det tatt klokere avgjørelser. Når vi i ledelsen skal ta avgjørelser på alt (..) så ser vi at vi får ikke full effektiv bruk av ressursene våre. Vi tror at hvis vi klarer å komme dit med tida, at trinnene får makt og myndighet og mer ansvar, så tror vi at det blir bedre organisering.*

For skolen innebærer dette en ledelse som ønsker autoritet til sitt kollegium og som har tro på at denne ledelsesstilen vil føre til en styrket skole, der flere har et eieforhold til de avgjørelser

som tas. Denne ledelsesformen er relativt ny ved skolen og noen av lærerne uttrykker at en slik ledelsesstil har vært en vanskelig omstilling:

Vi har opplevd å gå fra en leder som har styrt oss veldig, til en leder som ikke gjør det, og det er en omstilling som det har tatt kjempe lang tid å vende oss til, og godta og akseptere det. Når du har en leder som ikke er så på og kontrollerer så mye, så må man på en måte ta det ansvaret selv og finne de koblingene, og det tror jeg har vært vanskelig og kanskje fremdeles er litt vanskelig. Det er flott at det er frihet til hver enkelt. Men jeg tror det er blitt gitt for mye for fort. Å gå fra å bli veldig styrt og kontrollert til ikke å være så veldig kontrollert da, den overgangen har ikke vært god.

De ønsker noe mer styring enn hvordan de opplever at det er i dag: *Men jeg tenker det må være noen som styrer litt mer. For nå er det sånn at hvis du kommer med en idé, så er det helt fantastisk. Og det er fint å heie på gode idéer, men jeg tror ikke det er noen ordentlig plan bak det. Man må tenke mer langsiktig. Det er liksom bare å hoppe på stort og smått.*

I kollegiet er det flere av lærerne som uttrykker at hvem som tar seg av hvilke ledelsesoppgaver er uklart, til tross for at det er skriftliggjort hvem i ledelsen som i utgangspunktet har ansvar for hva. En lærer synes det er vanskelig å peke på hvordan ledelsesstrukturen ved skolen egentlig er: *Jeg vet ikke. Jeg føler ikke at jeg har oversikt over det. Det de gjør kommer ikke helt tydelig frem.* En annen synes ledelsesrollene er uklare: *Nei, jeg kan ikke si at jeg ser tydelig forskjell på rollene i ledelsen.*

Samtidig arbeider ledelsen for at lærerne skal ha gode systemer å forholde seg til, og at alle kommunikasjonskanaler fungerer godt i forhold til en distribuert ledelsesform: *Vi i ledergruppa må lage systemer som gjør det lettere for kollegiet å gjøre jobben sin. Det handler om at vi har gode rutiner, og hvis vi mangler rutiner for noe så må vi lage det. Kollegiet skal ikke hindres i å gjøre jobben sin fordi systemer ikke funker.*

De opplever imidlertid at lærerne ved skolen ønsker å involveres i flere ting enn det som er realistisk mulig: *Mange ønsker å informeres og involveres i veldig mange ting, flere ting enn de vi realistisk greier å behandle sammen i fellestida vår. Andre er såre fornøyde med at ikke alt må opp på fellesmøter.*

Ledelsen har sine kontorer adskilt fra lærernes arbeidsrom. Flere påpeker at de ønsker seg en økt tilstedeværelse og et større engasjement i hverdagslige oppgaver fra ledelsens side. En av lærerne uttrykker det slik:

Så synes jeg det at rektor skulle vært mer detaljert, interessert, engasjert i flere konkrete ting, sånn som eksamensavvikling, muntlig eksamen, faglig innhold, i tillegg til å bare administrere og legge til rette for at folk skal gjøre de forskjellige jobbene. Men involvere seg i, selv om jeg skjønner at det er krevende, men at man bør involvere seg i det faglige og i det daglige arbeidet. Og også det her med å se medarbeidere og se liksom det menneskelige og da. Det er fryktelig mye å passe på, men det tror jeg faktisk også er viktig. Og det, kanskje det skorter litt på noe av det.

En annen lærer ønsker en sterkere tilknytning mellom ledelsen, ansatte og elever:

Ledelsen må vise seg litt så kan elevene se dem, for elevene vet jo nesten ikke hvem ledelsen er her. Og kanskje at de hadde gått ute i friminutta, og vist seg litt og snakka litt med ungdommen. For jeg tror de hadde fått masse informasjon da som de ikke har nå. Det er jo ungdommen vi er her for. Men de har sikkert mye å gjøre der nede, så de ikke har tid til det, og det har jeg full forståelse for, men da er på en måte skolen lagt opp feil, når ledelsen ikke har tid til å ta seg av det de egentlig skal gjøre her, men flyr på møter og gjør andre ting. Det er jo ikke ledelsen her sin skyld, men de over dem igjen som pålegger dem fryktelig mye sånn at de ikke kan følge opp skolen her da. Det synes jeg de burde tatt til etterretning.

Flere påpeker dette med tilknytning mellom ledelse og kollegiet under intervjuene. De savner å bli sett og anerkjent for den jobben de gjør i større grad. En av lærerne uttrykker imidlertid at ledelsen er flinke til å ivareta behov, det er ikke der et eventuelt problem ligger: *Men jeg føler at jeg både blir sett og hørt. Når jeg går ned til ledelsen tar de meg imot og det er ikke noe problem. Det er det at informasjonen ikke alltid når frem til oss, eller at det ikke når frem i tide. Jeg føler meg ivaretatt av ledelsen.*

Ledelsen på sin side uttrykker dette med tilknytning slik: *Jeg tror at det er vane som gjør at det forventes at rektor er her til enhver tid. For det er ikke et kollegium som er usikre. Her er det kompetente lærere. Antall oppgaver som rektorer nå må skjøtte er blitt flere, slik at i gamle dager så hadde også rektorene tid til å gå i korridorene hver dag og snakke med folk. Det hadde vært flott hvis det fortsatt var sånn.*

Flere av lærerne mener at utfordringen ligger i kommunikasjon, noe som er svært viktig innenfor den distribuerte ledelsesformen som ledelsen ved skolen ønsker. En av lærerne uttrykker det slik: *Ledelsen må kommunisere til oss andre. Det er der skoen trykker. Jeg må jo si at jeg opplever mer negativitet nå i forhold til hva vi gjorde før. Omkring nye ting vi skal jobbe med. Det er roten, og det kaoset som man opplever, også i ledelsen. Det sier de også i*

forhold til reduserte stillinger, sykemeldinger. Og også dette med at det er mange måter å lede på. Vi er vant med en type leder også forandres den, også skal vi snu, og det klarer vi ikke helt.

I min observasjon finner jeg at mye kommunikasjon mellom ledelse og kollegium foregår skriftlig ved skolen. Dette kan ha flere grunner, men en av årsakene som stadig uttrykkes er manglende tid sammen. Imidlertid er kommunikasjonen mellom ledelsen og kollegiet noe treg. Informasjonen kommer sent. Et eksempel på dette er skolens utviklingsplan som ikke knyttes inn i *Ungdomstrinn i utvikling* før sent i oppstartsprosessen. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 5.3 og 5.7.

En annen viktig del av ledelsespraksisen ved skolen er deres holdning til skoleutvikling og utviklingsarbeid. Skolen har rykte på seg for å være aktive i utviklingsarbeid og i arbeidet med å være en lærende organisasjon. Ledelsen ved skolen gir inntrykk av å være svært utviklingsorientert og positiv til forskningsarbeid og internt læringsarbeid i skolen:

Ambisjonen min er at vi som organisasjon skal bli flinkere til å finne områder der vi trenger å utvikle oss, og at vi gjør det. Da må vi bli kollektivt profesjonelle i skoleutvikling.

Tanken er at det er elevenes læring og utvikling som er i sentrum, elevene skal lære noe faglig og de skal utvikle seg til gangs mennesker. Og det må vi aldri glemme. Alt vi gjør skal måles opp mot det.

I det følgende vil en analyse av disse funnene presenteres.

5.3 En analyse av ledelsespraksis

Funnene som er vist ovenfor synliggjør to hovedtemaer innenfor ledelsespraksis som vil belyses i det følgende, *ledelsesstil og ledelsens handlingsrom*.

Ledelsen ved skolen ønsker en distribuert ledelse slik det fremgår av de empiriske funnene. De ønsker å fordele ledelsesoppgavene mellom seg og ønsker sterke team med myndighet og ansvar. Flere av lærerne trekker imidlertid frem at rolle- og ansvarsfordelingen ved skolen er noe uklar. Slik jeg forstår det er det utydelig for lærerne hvordan ledelsesstrukturen ved skolen fungerer, og hvem som sitter med hvilke ansvarsområder innenfor skolen som organisasjon. Noen av lærerne trekker frem at det har vært en vanskelig omstillingsprosess å gå fra en leder som var mer styrende og i større grad kontrollerte flere prosesser og oppgaver, til den nåværende ledelsen som «*ikke er så på og kontrollerer så mye*». Overgangen har vært,

og er kanskje fortsatt vanskelig blir det sagt. Noen ønsker også mer styring enn hvordan det er i dag og en tydelig plan for nye ideer. Distribuert ledelse er i seg selv et analytisk begrep, som nevnt i kapittel tre. Derfor vil ikke disse funnene kunne settes inn i ledelsesdiagrammet for analyse. Imidlertid reiser funnene spørsmål om hvordan en distribuert ledelsesform fungerer ved skolen. Hvilke forutsetninger for distribuert ledelse er ikke tilstede? Spillane (2006) trekker frem betydningen av distribuert ledelse som samhandling mellom ledere, ansatte, artefakter og rammer for problemløsning. Der samhandling mellom disse interagerer, der skjer ledelse. For å analysere forutsetningene for distribuert ledelse ved skolen, blir det dermed nødvendig å se nærmere på samhandlingsmønstrene i skolekulturen. Når jeg skal se nærmere på samhandlingsmønstrene ved skolen er det to funn som umiddelbart melder seg:

Kommunikasjon og handlingsrom.

Flere av lærerne uttrykker under intervjuene at kommunikasjonen mellom ledelsen og kollegiet til tider svikter. Informasjon kommer ikke frem. Slik jeg forstår det oppstår det mye forvirring og frustrasjon rundt hva som egentlig foregår og hvilke ting som står på agendaen. Likevel er ledelsen opptatt av å ha gode systemer for kommunikasjon slik at kollegiet kan gjøre jobben sin. De opplever imidlertid også at kollegiet vil informeres mer og involveres i flere ting enn det som er realistisk mulig. Dette kan tolkes som at det er motstridende forventninger til hvordan ledelse ved skolen bør utøves og hvordan systemer og rutiner ved skolen bør fungere. Ledelsen ønsker en distribuert ledelse der ansvar er fordelt, mens kollegiet forventer enn mer direkte styring og involvering fra ledelsens side. Slike motstridende forventninger skaper vilkår og rammer for utøvelse av skoleledelse (Møller, 2006). I skolekulturens samhandlingsmønster ligger det både ytre, formelle grenser for styring og ledelse, men også indre grenser og et potensielt handlingsrom for ledelse, skapt av de forventninger som ligger i skolens dominerende kultur (Berg, 1999). De motstridende forventningene mellom ledelse og kollegium kan tyde på at det handlingsrom ledelsen har for utøvelse av sitt mandat er for lite for at distribuert ledelse kan fungere godt. På den annen side, ligger det et uutnyttet handlingsrom i at lærerne ønsker å involveres og informeres mer enn hva de opplever at gjøres i dag. Distribuert ledelse handler om nettopp samhandling og interaksjon mellom ansatte i formelle og uformelle lederposisjoner, der ledelse konstitueres og utøves mellom disse (Halvorsen, 2012). Det krever også en klar struktur i forhold til hvem som har ansvar for hva, samt kommunikasjonen mellom disse. Det kan tenkes at forutsetningene for distribuert ledelse ville vært bedre dersom kollegiet hadde vært involvert og informert i større grad enn hva de er i dag.

For at samhandling innenfor distribuert ledelse skal fungere er man imidlertid også avhengig av god kommunikasjon. Dette gjelder også kommunikasjon omkring viktige artefakter for drift og utvikling av skolen. Eksempelvis skolens utviklingsplan. Under observasjonen finner jeg at utviklingsplanen ikke benyttes når *Ungdomstrinn i utvikling* presenteres, eller når hensikten med satsningen utdypes. Dermed svikter kommunikasjonen omkring satsningens betydning for skolen og for lærerne, og god kommunikasjon som en forutsetning for distribuert ledelse forsvinner. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i delkapittel 5.7.

En annen faktor jeg ønsker å løfte frem er hvordan flere lærere under intervjuene peker på at ledelsen ved skolen ikke er nok tilstede der det skjer og der lærerne er. De peker også på at ledelsen ikke er nok tilstede under utviklingsarbeid og at de gjerne skulle sett dem mer involvert i det daglige arbeidet. Ledelsen på sin side uttrykker at det blir bare flere og flere ledelsesoppgaver pålagt skoleledere i dag og dette stjeler mye tid, men det hadde vært flott hvis det fortsatt var slik at man kunne bevege seg i korridorer og snakke med folk. De er imidlertid svært opptatt av både elevenes og lærernes læring og utvikling, og ønsker at organisasjonen skal se potensielle områder for utvikling og utvikle seg videre fra dette. Denne empirien kan tolkes og forstås som en ledelsespraksis som er fokusert mot læring i organisasjonen. En tolkning kan være at ledelsen ønsker en pedagogisk virksomhetsledelse, men med empirien fra intervjuene med lærerne, forstår jeg det slik at ledelsesstilen i større grad oppleves som en læringsfokusert ledelse eller det Ernstad og Postholm (2010) kaller FUL-ledelse. Innenfor denne ledelsesstilen er målet og alltid vedlikeholde og forbedre forhold som oppmuntrer elevenes læring. Man vil utvikle skolen gjennom kompetanseutvikling. (Ernstad & Postholm, 2010) Jeg vil nå forsøke å analysere skolens ledelsespraksis ut i fra Blake og Moutons (1985) ledelsesdiagram.

(Y-aksen = interesse for mennesker)

(X-aksen = interesse for oppgave)

Fig. 5.1 Ledelsesdiagram (Blake & Mouton i Bolman & Deal, 2009, s. 387).

Som nevnt i kapittel tre vil FUL-ledelse plassere seg langt ute på X-aksen. En slik ledelsesstil er oppgaveorientert. Hvor en slik ledelsesstil plasserer seg på Y-aksen (interesse for menneskene i organisasjonen) er imidlertid variabel. Den pedagogiske virksomhetslederen

plasserer seg imidlertid langt opp på Y-aksen, mens det er vanskelig å si hvor en slik

1,9 Ettergivende ledelse							9,9 Integrerende ledelse	
		5,5 Kompromissorientert ledelse						
1,1 Minimumsledelse							9,1 Autoritær ledelse	

ledelsesform plasserer seg på X-aksen. Empirien fra intervjuene viser at ledelsen ved skolen er svært oppgaveorienterte, men de involverer seg kan hende ikke like mye i den direkte læring og utvikling som skjer i organisasjonen, i forhold til hva som teoretisk ansees som vellykket for endring og utvikling i skolen (Ernstad & Postholm, 2010; Helstad, 2011; Fullan, 2001). Av funnene kan det tolkes som at lærerne ved skolen oppfatter ledelsen som mer oppgaveorientert og savner mer av ledelsens tilstedeværelse, interesse og det å bli sett. På den annen side kan dette ha mange ulike årsaker. Ledelsen uttrykker, som nevnt, at det blir bare flere og flere oppgaver pålagt skoleledere nå i forhold til tidligere. Dermed kan manglende tid være en av årsakene til at lærerne savner tilstedeværelse og tilknytning. Andre faktorer kan være både de motstridende forventningene mellom ledelsen og kollegiet, samt utfordringene med kommunikasjon. Uavhengig vil det være rimelig å anta at dette omhandler kausale årsaksfaktorer (Senge, 2003), dermed må det også forstås slik. På bakgrunn av dette er det både uforsvarlig og lite objektivt å plassere ledelsen innenfor ledelsesdiagrammet, til tross for at dette er et øyeblikksbilde av organisasjonen. Likevel kan en tolkning være at den distribuerte ledelsesformen ved skolen ikke fungerer helt som det er tenkt enda. Den distribuerte ledelsesformen er relativt ny ved skolen, og det er rimelig å tro at det tar tid å institusjonalisere en ny ledelsesstil. Dette kan igjen bidra til å skape utfordringer for skoleledelsens fokus på både oppgaver og mennesker i organisasjonen.

Slik jeg forstår den samlede empirien omkring ledelsespraksis ved skolen, svikter altså noen av premissene for distribuert ledelse gjennom det handlingsrommet som er tilgjengelig for ledelsespraksis i skolen. Det er motstridende forventninger til hvordan ledelse bør utøves ved skolen, samt til hvor stor grad lærerne skal være involvert i det som skjer. Samtidig er også

kommunikasjon en viktig faktor for at den distribuerte ledelsen skal fungere godt. Til tross for dette er ledelsen opptatt av å jobbe med utvikling i og av skolen, samt å skape gode systemer og rutiner som letter lærernes daglige arbeid. Slik jeg tolker det skapes det utfordringer for skoleledelsen, både i forhold til oppgaver og mennesker, at den distribuerte ledelsesformen ikke fungerer helt slik det er tenkt. Hvordan relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring er, kan ikke analyseres uten å vite hvordan kollegiets læring foregår. I det følgende vil funn relatert til kollegiets kollektive læring presenteres.

5.4 Funn fra intervjuer og observasjon; Kollegiets individuelle og kollektive læringsprosesser

Kollegiet preges av stor samarbeidsvilje og de gir inntrykk av at det i utgangspunktet er ønskelig med samarbeid omkring undervisning, læreplanarbeid og utviklingsarbeid: *Jeg er ofte veldig positiv til nye ting hvis jeg ser at det er nyttig og at det er gode ideer. Jeg har vel lettere for å hoppe på litt for mye enn å si at det og det vil jeg ikke prøve.*

En annen lærer deler denne tanken: *Jeg liker å gjøre en god jobb, og gjør jeg ikke det så vil jeg bli bedre. Jeg trives når jeg ser at elevene utvikler seg og blir bedre, og da må jeg være god.*

Det er flere ulike fagmøter i uken, hvor fagseksjonene møtes både på team, trinn og plenumsnivå. Alle fagseksjoner har utnevnt en leder for seksjonen, et arbeid man søker formelt om før det nye skoleårets start. Hva det samarbeides om er ulikt fra trinn til trinn og fag til fag. En lærer mener at: *Mange her er flinke til å samarbeide. I fagene deler vi ideer og tanker, opplegg. Det er fint. Man kan spørre hvem som helst og man får svar.* En annen konkretiserer hva som er et mulig scenario under et møte: *Kanskje planlegger året, kanskje fordeler temaer oss imellom. Sier du tar den og jeg den. Du tar ansvar for det og du tar ansvar for det. Også diskuterer dette med hverandre. Vi planlegger sammen.* Noen opplever også at de kan reflektere om hva som er blitt gjort allerede og evaluere dette: *Elementer innenfor undervisning og fag, erfaringer og refleksjoner i forhold til det vi har gjort samarbeider vi om. Kanskje litt lite i forhold til det vi burde ha gjort. Men vi er ganske gode på å dele og hjelpe hverandre i alle fall.*

Andre opplever at refleksjonen mangler helt og at møtene ikke alltid er ensbetydende med læring og utvikling: *Blir det for mange og møter hele tiden, synes jeg det lett kan bli litt ufokuserte møter. Det blir litt gjentakende og det er lett å begynne å prate om andre ting. (..)*

All den tiden vi bruker til samarbeid og planlegging noen ganger kunne vært tonet ned, også kunne vi heller forberedt det, og blitt enige om gjennomføring og så brukt mye mer tid til refleksjonssamarbeid.

En annen lærer uttrykker det slik: *Idemyldring, høre på hva andre gjør og hvordan det fungerer lærer jeg mye av. Det er kanskje det viktigste utviklingsarbeidet vi gjør – og dele de erfaringene, fremfor å sette i gang sånne store ting.*

Ledelsen på sin side uttrykker at samarbeidet ved skolen er noe lærerne liker og anser som viktig, men at det kanskje ikke oppleves som automatisert av alle: *Lærerne sier om seg selv at de liker å samarbeide og at samarbeid er viktig. Det finnes jo ulike grader av samarbeid. Jeg tror at vi jobber nå mot å bli gode på å planlegge, reflektere og lære sammen. Vi snakker om å planlegge sammen, vi snakker om refleksjon. Allikevel er jeg ikke helt sikker på at alle som kommer nye opplever nødvendigvis at det samarbeidet er automatisert. Det spriker litt. Vi er ikke i mål før det er automatisert i alle kriker og kroker.*

Dette understøttes av flere av lærerne: *Vi har i utgangspunktet vært flinke til å samarbeide, men de to siste åra har det sklidd helt ut igjen. Det er ikke nok tid til det. Dagene er som regel fulle, og på slutten av dagen er det ofte møter, og da har man ikke kapasitet til det tror jeg. Før var det fastsatt samarbeidstid i timeplanen, det fungerte godt.*

En lærer mener at noen av teamene er litt for tette, det er vanskelig å komme inn som fullverdig deltaker: *Nei, de sitter alltid sammen. Det er litt lukket hvis man forsøker å komme inn der. Jeg synes det er en del grupperinger her. Det har det alltid vært, og jeg har ikke vært inkludert overalt.*

Når det gjelder utviklingsarbeid gir kollegiet inntrykk av å være noe delt, noen ønsker utviklingsarbeid velkomment, mens andre stiller seg noe skeptiske til arbeidsmetoder, hensikt og hva de lærer av det: *Det er en kultur for at man ønsker å utvikle seg her, men det er tungt å dra utvikling for man er veldig glad i det man er vant med. Men samtidig føler jeg at bare man får en god innføring og kommer ordentlig i gang, så kan det være veldig gøy.*

En annen lærer uttrykker: *Man ønsker å utvikle skolen, men det er ikke alltid man synes at de områdene man skal utvikle eller måten man gjør det på er de beste. Jeg tror utviklingsarbeid i forkant ofte er litt sånn at man ikke nødvendigvis går inn i det med iver og lyst, også denne gangen med regning i alle fag (Ungdomstrinn i utvikling). Man lurer på hvordan man skal få tid til det og. Kanskje litt negativt i starten.*

Dette understøttes av en lærer som mener at holdningen til utviklingsarbeid i kollegiet er variabel: *Det er kanskje litt sånn bob-bob. Alle er nok ikke like innstilt på det, og det tror jeg kommer litt frem når vi ikke klarer å gjennomføre. Jeg tror flere tenker at det blir så mye arbeid. Og det blir det jo helt klart, det koster å gjøre noe nytt. Noen er veldig på, mens andre bare trekker seg stille tilbake*

En av lærerne trekker frem at grunnen til dette kanskje er om kollegiet klarer å se nytteverdien i det man skal i gang med, og om det er tid nok i forhold til andre prosjekter man allerede er i gang med: *Det kommer litt an på om vi greier å se nytten i den jobben vi skal gjøre da. Jeg vet at det er en del som sliter litt nå med Ungdomstrinn i utvikling. Dette med matematikk i alle fag (Ungdomstrinn i utvikling), man føler vel kanskje at det er andre ting som skulle vært prioritert.*

Dette understøttes av en annen lærer: *Det har vært en tendens til at man føler at her på skolen hopper vi på så mange ting, vi har så mange baller i lufta og får ikke landa noen. Mens ledelsen sitter med en følelse av at alt handler jo om det samme. Jeg tror det er litt sånn «mismatch» og klinsj der tenker jeg egentlig.*

En tredje lærer trekker også frem nytteverdien i det man skal jobbe med: *Man ønsker å utvikle skolen, men det er ikke alltid man synes at de områdene man skal utvikle eller måten man gjør det på er de beste. Man lærer alltid noe, men kanskje ikke nok. Vi har jo fått beskjed av ledelsen om å være ambisiøse. Jeg er litt usikker på om jeg lærer nok til å bevisst ta tak i meg selv og utvikler meg i forhold til det vi har jobbet så hardt med. Jeg vil gjerne utvikle meg, men det er vel så mye i forhold til ting jeg finner ut av i klasserommet, eller som jeg leser meg til eller snakker med en kollega om.*

Noen mener at utviklingsarbeid ikke gir så godt læringsutbytte som det kunne ha gjort fordi det ikke prioriteres, det er ikke nok tid: *Det er ikke prioritert, det er siste «pri» blant de som jobber her. Det har vi snakka mye om. For eksempel det å jobbe redusert, de som ikke skal være på alle møter velger bort dette. Det er ikke sånn at vi her på skolen drar utvikling sammen, det gjør vi ikke. Det er liksom sånne små tuer, som synes det er spennende. Også gjør vi fire det, også er det ingen andre som vet om det. Vi må få flere delepunkter. Vi må ha alle mer med. Flere arenaer for deling, sånn at vi alle sammen kan dra sammen i samme retning.*

Ledelsen opplever at det stort sett er positivitet fra kollegiets side når det gjelder utviklingsarbeid: *Generelt er kollegiets innstilling positiv. Så er det noen som er negative,*

men de får ikke noe gehør. Jeg tror andre på andre arbeidsplasser så er det mye skumlere fordi at de er en større gruppe (de negative), her er ikke de en større gruppe.

I det følgende vil en analyse av kollegiets individuelle og kollektive læringsprosesser presenteres.

5.5 En analyse av kollegiets individuelle og kollektive læringsprosesser

I dette delkapittelet belyses følgende to temaer innenfor kollegiets individuelle og kollektive læringsprosesser; *lærersamarbeid* og *premisser for læring ved skolen*.

Alle lærerne som ble intervjuet trekker frem samarbeid med andre som potensielt lærerikt. Det er flere møtepunkter i uken hvor lærerne møtes for å samarbeide. Imidlertid uttrykker de at læringsutbyttet varierer med tanke på hva det samarbeides om og hvem det samarbeides med. Flere uttrykker at samarbeidet stort sett dreier seg om planlegging og det å dele ideer, tanker og undervisningsopplegg. Ledelsen har et lignende synspunkt; kollegiet har en god kultur for samarbeid og deling, man jobber for å bli «*gode på å planlegge, reflektere og lære sammen.*» Dette synspunktet deles av flere av lærerne, men noen opplever også at det er for lite tid til det innenfor nåværende time-/møteplan, i forhold til hva det var før. Flere trekker også frem at det er for lite refleksjon i samarbeidet. Det er for mye planlegging, og for lite refleksjon omkring hva som fungerer, har fungert og ikke, men de fleste lærerne opplever imidlertid erfaringsdeling som viktig og ønskelig. Et spørsmål blir dermed i hvor stor grad samarbeidet ved skolen er rettet mot læring. Dreier samarbeidet seg om opplegg og ideer som deles, eller er det en dypere kultur for å lære i samarbeidssituasjonene?

Helstad (2011) påpeker at kollektiv læring bør inneholde refleksjon over skolens praksis. Å lære av hverandre og sammen skape ny forståelse og utvikling av praksis er av stor betydning for læreres læring (Desimone, 2009; Timperley et al., 2007, i Postholm & Rokkones, 2012). Når lærerne uttrykker at de ønsker å dele erfaringer og refleksjoner, hvorfor opplever da flere at dette ikke skjer? Holdningene til utviklingsarbeid er også noe varierende. De fleste lærerne som blir intervjuet opplever at kollegiets holdning til utviklingsarbeid er noe delt. Man ønsker å utvikle skolen, men er kanskje ikke enig i områdene som skal utvikles eller måten det gjøres på. Det blir også påpekt at manglende tid, eller opplevelsen av at det er for mange «*baller i luften*», kan bidra til å skape denne delte holdningen. Denne empirien løfter et viktig spørsmål: Hvilke premisser for læring og kollektiv læring er ikke tilstede ved skolen?

Under er Illeris' (2012) modell for læringens prosesser og dimensjoner, som ble presentert i teorikapittelet, gjengitt. Jeg vil i det følgende analysere hvilke premisser for kollektiv læring som eventuelt ikke er tilstede og sette dette inn i modellen under.

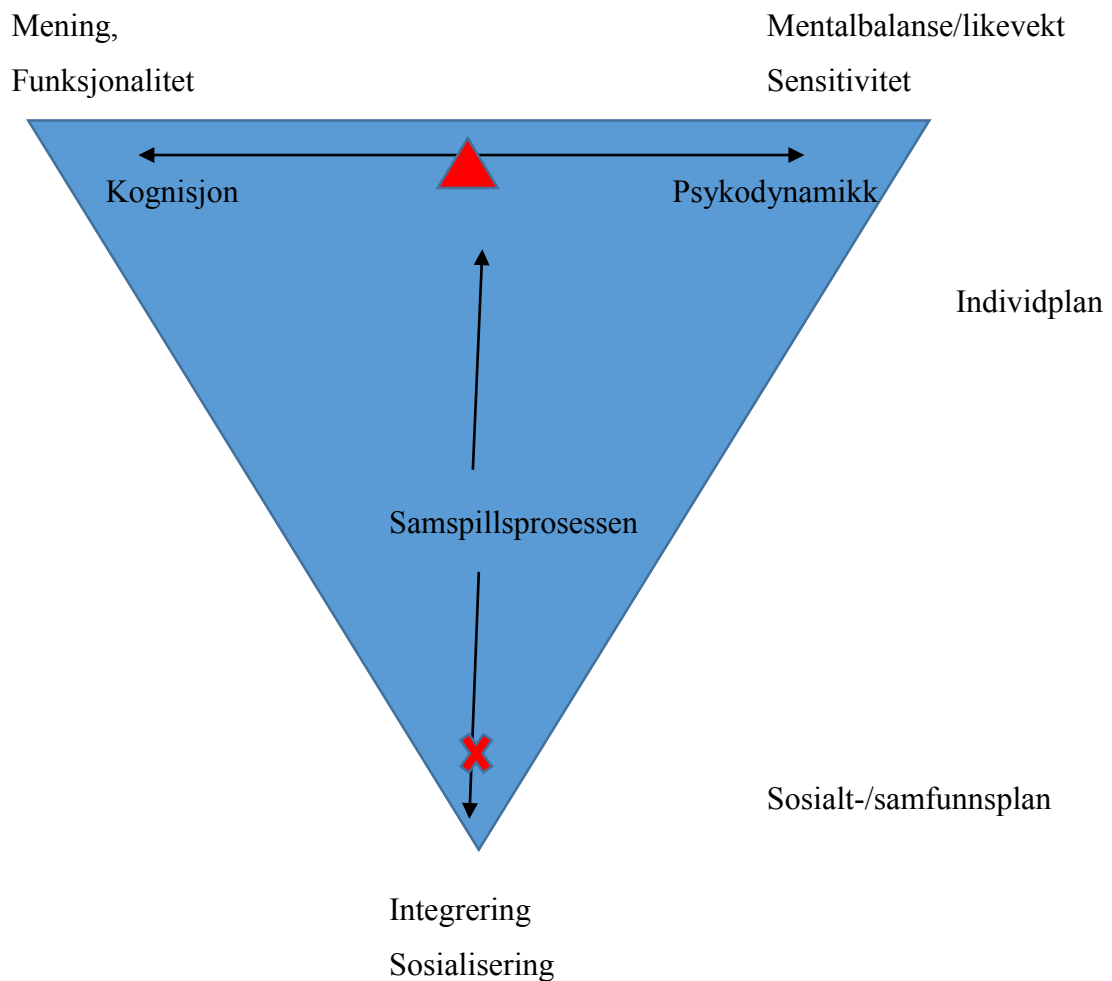


Fig. 5.2 Modell for læringens prosesser og dimensjoner, min oversettelse (Illeris, 2012, s. 77).

Modellen viser, som nevnt i kapittel tre, læringens prosesser og dimensjoner. Kort fortalt handler det om at ny kunnskap må gi mening innenfor den kognitive dimensjonen. Innenfor den psykodynamiske dimensjonen justeres holdninger og motivasjon, og i den siste dimensjonen skal ny kunnskap skape en integrering i de kontekster man identifiserer seg med. (Illeris, 2012) Dette er komplekse prosesser som i dette tilfelle skal foregå og fungere i et stort kollegium. I følge empirien er lærerne ved skolen opptatt av å lære og utvikle seg og de fleste er samarbeidsorienterte. Dette tolker jeg som at lærerne ved skolen er dyktige på samspillsprosessen. De identifiserer seg som et kollegium der samarbeid er viktig og tilhørighet skapes gjennom denne identifisering. Både påberopte teorier og bruksteorier

stemmer overens (Argyris & Schön, 1996). Samarbeid er en viktig komponent i deres læreridentitet, og lærerne bruker mye tid på dette. Dette er markert med en X nederst på modellen.

Imidlertid sier deres vilje til å samarbeide lite om den læring som skjer, eller om det skjer læring i det hele tatt. Tingleff Nilsen (2012) påpeker, som nevnt i kapittel tre, at samarbeid ikke er ensbetydende med læring. Det samarbeidet som min empiri forteller om, minner mye om Tingleff Nilsens (2012) andre kulturelle mønster; funksjonalitetslogikken. Innenfor en slik samarbeidskultur er lærernes fokus rettet mot organisering, planlegging av undervisning og andre praktiske gjøremål. Det samme fokusområdet som flere av mine informanter forteller om fra deres samarbeidssituasjoner. Lærernes fokus på egen læring kan dermed tolkes som lite vesentlig i deres samarbeid. Til tross for dette sier lærerne at de er opptatt av å lære og utvikle seg, men det er også delte meninger og holdninger omkring utviklingsarbeid og *Ungdomstrinn i utvikling*. En faktor i dette kan være at samarbeidssituasjonene eller utviklingsarbeidet ikke byr på kunnskap lærerne finner meningsfull for seg og sitt daglige arbeid. Illeris (2012) peker på nettopp dette når han forklarer hvordan voksnes læring er spesiell. Voksne tar selv ansvar for hva de skal lære. De lærer kun det de vil lære og det de mener er meningsfylt. (Illeris, 2012) Dette forstår jeg som at lærerne ved skolen i flere tilfeller ikke finner en kobling mellom den kognitive og psykodynamiske dimensjonen ved læringen. Kunnskaper og ferdigheter som eventuelt uttrykkes i samarbeidssituasjoner eller innenfor utviklingsarbeid gir kan hende liten mening for lærerne, eller de motiveres ikke for å lære det som presenteres. Dette er markert med en trekant på pilen mellom den kognitive og psykodynamiske dimensjonen i modellen. Dersom dette er tilfelle er det heller ikke unaturlig at det er lite refleksjon i flere av samarbeidssituasjonene lærerne inngår i. Hvis man ikke opplever at kunnskaper og ferdigheter som presenteres er meningsfulle, ønsker man heller ikke å lære det. Da er det heller ikke noe å reflektere rundt.

Slik jeg forstår det, er det altså innenfor en individdimensjon den kollektive læringen mangler premisser for å kunne skje. Lærerne ved skolen samarbeider mye. Imidlertid kan det virke som at de i flere tilfeller finner potensiell læring som lite meningsfull for dem og deres arbeidssituasjon, eller de motiveres og engasjeres ikke. Koblingen mellom den kognitive og psykodynamiske dimensjonen trigges ikke, til tross for samspill og samarbeid med andre. I slike situasjoner kan dermed kollektiv læring ikke skje, eller skjer i mindre grad.

I det følgende vil funn omkring sammenhengen mellom ledelsespraksis og kollegiets læringsprosesser presenteres.

5.6 Funn fra intervjuer og observasjon; Sammenhengen mellom ledelse og læring

Skolen gir inntrykk av å være utviklingsorientert og svært opptatt av å lære, både på ledelses- og lærernivå. Ledelsen ved skolen trekker frem at det er svært viktig at organisasjonen lærer: *Det at vi lærer av erfaring og det at vi ikke bare lærer, men endrer kurs når det er nødvendig. Det er målene og ambisjonene og det kan vi aldri slippe taket i for da blir man en administrator.* Imidlertid påpeker også ledelsen ved skolen at det er vanskelig å vite om læring faktisk har skjedd:

Vi har relativt lite kontroll på akkurat i hvor stor grad det skjer læring hos den enkelte, for vi tar jo ikke inn prøver som en lærer i klasserommet. Men det jeg tenker og er bevisst på, det er at vi må ha oversikt, og en idé om hvor vi vil med skolen. Og det må være i tråd med sentrale retningslinjer og kommunale føringer. Og så når vi jobber med et tema må vi gjøre folk nysgjerrige på dette temaet, vi må legge til rette for at folk faktisk kan forberede seg til et tema, også må vi sørge for at når vi kommer sammen så er oppgavene så gode at det blir gode diskusjoner. Så må det også være litt forpliktende så det ikke bare blir et hyggelig kaffeslabberas, for det glemmer man når man står i en travel hverdag, også må vi sørge for at dette holdes varmt og melde tilbake.

Ledelsen ønsker å legge til rette for gode læringsarenaer og diskusjoner blant lærerne, de stiller krav og ønsker at det blir stilt krav tilbake:

Vi ønsker å legge til rette for gode diskusjoner om riktige temaer, også ønsker vi å bidra med å være liberale, men også passe strenge slik at diskusjonene blir gode. Vi må sørge for trivsel og læring hos lærerne, vi må legge til rette for et godt læringsmiljø eller utviklingsmiljø, et godt arbeidsmiljø det er viktig. Et typisk utviklingsmøte skal ha en agenda, folk skal vite hva som skal tas opp. Det skal være en eller annen form for forberedelse, enten det er å lese eller om det er å reflektere og tenke gjennom egen praksis, sånn at folk skal komme forberedt. For da blir det bedre samtaler. Og så skal det ha gode oppgaver, og der må vi variere. For folk blir lei av samme typer oppgaver og folk er kresne i forhold til oppgaveinnholdet og det skal de være. Vi skal stille store krav til hverandre. Folk sier fra hva som ikke var bra og det tar vi ikke ille opp, da prøver vi å forbedre oss. Og så skal det foregå et etterarbeid, og så skal det følges opp.

Til tross for dette opplever flere av lærerne at ledelsen har liten innvirkning på deres læring:

Jeg føler ikke at ledelsen er så veldig inne i læring og utviklingsarbeid egentlig. De kommer med en intro, og er sjeldent med på de møtene. De stikker innom to minutter for å se hvordan praten går og er i gang. Men jeg føler ikke at de er med. De burde nok heller vært med på de møtene og vært med på diskusjonen, og deltatt og sett hva vi tenker og føler. (..) Kanskje kan de da forklare noe fra et ledelsesperspektiv også. Skape forståelse for de som ikke synes dette er viktig å drive med.

Under observasjonen finner jeg at ledelsen er lite tilstede på utviklingsmøtene i begynnelsen av skoleåret. Ressurslærerne drar satsningen sammen med utviklingsveileder fra Utdanningsdirektoratet. Fra desember er en del av den øverste ledelsen tilstedeværende igjen, men det er ressurslærerne som driver utviklingsarbeidet på møtene.

En lærer sier: *Vi har ikke hatt noen som har drevet prosjektet. Det er ingen styring ovenfra. Da blir det ikke noe ålreit prosjekt. Der leder hele tida er på, der går det bra. De uttrykker selv at det er vanskelig. At man må jobbe og jobbe for å få ting unna. Da skjønner jeg at man blir sliten, men igjen prioriteringer.*

En annen lærer uttrykker det slik på spørsmål om hvordan hun/han opplever ledelsens innvirkning på kollegiets læring: *Jeg kommer ikke på så mye. I liten grad tror jeg. Sånn som nå med regning i alle fag (Ungdomstrinn i utvikling) så blir rektors jobb å synliggjøre at dette skal vi og dette er viktig, være positiv. Men ressurslærerne synes jeg har vært flinke. Det er ikke deres skyld at jeg ikke er sånn kjempe engasjert.*

Opplevelsene er lignende blant flere: *Ressurslærerne skal være en støtte for rektor, rektor er leder av hele utviklingsarbeidet, de er med for å formidle tankene hennes, det hun driver med, og formidler tilbake til henne hvordan det går i kollegiet. (..) Men det er rektor som skal drive satsningen, ikke ressurslærerne.*

En annen lærer uttrykker: *Vi må ha mer styring inn, en mer overordna plan og mer tid. Også må vi prioritere utviklingsarbeid.*

Ledelsen sier selv at tiden ikke alltid strekker til for å være så tett på utviklingsarbeid som de ønsker: *Det er viktig at vi i ledelsen er tett på når det gjelder utviklingsarbeid (..) også ser vi at på grunn av mengden arbeidsoppgaver så klarer vi ikke være så tett på som vi vil, og som vi ser at de ansatte trenger. For at vi som organisasjon skal få tid og overskudd til å drive*

godt utviklingsarbeid, må vi ha god og effektiv drift. De har også merket at kollegiets innstilling til satsningen har vært variabel:

Vi har snakket med andre om det, og også erfart det, at den har vært lunken. Jeg spør meg av og til hvorfor den har vært lunken. Vi har ikke klart forankringsarbeidet godt nok. Jeg tror også at mange har tenkt: «Regning i alle fag, hvorfor skal vi jobbe med det?» Jeg tror at kollegiet ikke har klart å se hensikten med hvorfor vi skulle gjøre akkurat disse tingene. For dette med organisasjonsutvikling blir jo de bare sånn indirekte berørt av. Det er i ledergruppa og utviklingsgruppa det skjer. Så det har vært en litt trå start, men jeg er litt stolt av at vi pratet om det, erkjente det, og rykket litt tilbake til start og prøvde på nytt. For det er lov å feile, og da er det lov å gå litt tilbake og prøve en annen strategi. Det gjør ingenting.

I observasjon av utviklingsmøtene ser jeg at ressurslærerne bruker mye tid på å forklare hensikten med satsningen, men skolens strategiske plan for utvikling, utviklingsplanen, benyttes, som nevnt, ikke når hensikten med satsningen legges frem. Den tas først opp senere, og legges frem skriftlig. Det brukes imidlertid mye tid på gruppearbeid. Gruppearbeidene går ut på at lærerne skal dele erfaringer med hverandre omkring regning som grunnleggende ferdighet i sitt fag. Det lages også undervisningsopplegg der regning skal inkluderes på fagets premisser. Kollegiet fremstår på møtene som positive til erfaringsdeling. Mot jul deles praktiske eksempler fra arbeid med regning som grunnleggende ferdighet i alle fag, og i februar settes kollegaobservasjon i gang. En lærer uttrykker at observasjon er veldig lærerikt: *Jeg har veldig sans for den observasjonspraksisen vi skal ha nå. Det har jeg vært med på før og det var veldig greit. Jeg har også tro på det å endre litt. Å endre litt kan føre til store endringer over tid.*

Andre opplever at det er ikke ledelsens oppgave å sørge for læring i kollegiet, det må være opp til hver enkelt: *Men det er mer opptil lærerne og strukturere den tida. For eksempel samle tre timer med møter som ligger i møteplanen og heller si, nå tar vi de tre møtene på en dag. Så gjør vi et godt arbeid da. Det føler jeg er bedre enn å ha en time der og en time her. Man får gjort veldig mye bedre arbeid på tre timer sammenhengende enn timer som er spredt utover. Men det er mer opptil oss å gjøre, ledelsen kan jo ikke legge til rette for alt.*

En faktor som både ledelse og kollegiet føler på er imidlertid institusjonalisering. Flere opplever at utviklingsarbeid som settes i gang ved skolen ikke landes, eller institusjonaliseres skikkelig i skolens praksis: *Så det savner jeg litt at de nye gode ideene vi får og den nye praksisen at det blir varig. At det er et system for å vedlikeholde og kanskje sette fokus på hva*

er det vi faktisk er blitt enig om, hvilken praksis er det vi ønsker å ha og så vedlikeholde den. Ikke bare regne med at det går av seg selv. For det har faktisk litt lett for å bli borte og jeg tror ikke jeg er helt alene om det.

En annen lærer uttrykker et lignende synspunkt: Det blir litt vagt i forhold til om et prosjekt er landa eller ikke. Jeg savner å gjøre ting ferdig, og ikke bare i teorien, ikke bare erfaringsdeling i teorien, men i praksis å gjøre det. Teorien kan vi ofte. Jeg ønsker heller et krav om å gjøre. Det er krav til oss i forhold til hva slags lekser og oppgaver vi gir til elevene, med tydelige kompetansemål og sånt, og så tydelig skulle det vært for oss også. Hva vi skal fokusere på, utvikle og samarbeide om.

Det er tydelig i materialet at flere av lærerne opplever at det blir for mange ting å holde på med på en gang, og de savner en tydelig avslutning på utviklingsarbeid som settes i gang:

Lærer 1) Jeg føler at vi har førti baller i lufta, men vi lander veldig få av dem. Så alt det utviklingsarbeidet, og alt det vi begynner på, det er ganske mange runder vi har gjort det, som jeg tenker at det er bare gått ut i sanda på en måte. (..) Jeg skulle gjerne avslutta hver ting.

Lærer 2) Nei, det er ressurslærerne som er det synes jeg (synlige i utviklingsarbeidet). Det er liksom en litt sånn svevende ball som jeg vet at vi holder på med, men igjen det er så mange ting vi gjør, så mye som spiser tid, at jeg tror det er grunnen til at vi ikke klarer å lande det. Man må på en måte ha en ting vi gjør om gangen.

I ledelsen etterlyser man også at ny praksis institusjonaliseres: *Det å institusjonalisere utviklingsarbeid det er krevende og det er vanskelig og vi ser at det har vi ikke fått til ett hundre prosent. Men det skal vi ta tak i, altså i Ungdomstrinn i utvikling har vi en avtale med høgskolen at det er et av temaene hvor de skal bidra og bistå, det er institusjonalisering. Vi ser at vi går tilbake på områder som vi har vært gode på. Og det er interessant, for det tar tid, og da må vi rett og slett undersøke litt: hvorfor sitter det ikke? Innfører vi for mange ting, innfører vi nye ting før andre ting har satt seg? Summen av oppdrag kan bli for stor og da forsøker vi å signalisere at vi ikke kan ha fokus på alt det ønskes at vi har fokus på.*

Kollegiet har klare ønsker til ledelsen når det kommer til å sikre læringsutbytte i utviklingsarbeid og i arbeidet med *Ungdomstrinn i utvikling*:

Lærer 1) Jeg vet ikke akkurat hvordan vi skal gjøre det, men lage noen systemer som minner hverandre på det, kanskje forplikter oss litt. For eksempel en god undervisningstime ved skolen inneholder det og det og det. Det burde vi ha noen forpliktelser på og kanskje diskutere litt mer.

Lærer 2) *Ledelsen må kvalitetssikre at vi vet hva forskning sier om læring, om hvordan vi best lærer bort. De fleste gangene gjør de det, men ikke alltid. Ledelsen må sørge for at ting internaliseres i praksisen vår.*

Lærer 3) *Vi bruker altfor mye tid på teorien. Vi gjør det kanskje litt sånn halvhjerta og jeg vet ikke om det er så mye som fester seg. Men så er det noen ting som sitter igjen, som bevisstgjør. Men kanskje ikke bruke for mye tid på å finne ut det. Kanskje bevege seg litt fortere der. Ha en idebank eller litt erfaringsdeling omkring det. Eller observere hverandre. (..) Det er ikke alltid vi behøver å diskutere alt felles. Kanskje vi oftere kunne jobbet i mindre grupper, utviklet noe, presentert det for de andre og jobbet helt ferdig fra A til Å. Det burde vært en annerledes struktur til tider. Det er for lite fokus på hva, hvordan, hvorfor.*

Lærer 4) *Hatt fokus på bare Ungdomstrinn i utvikling. Sagt at i år er det det vi jobber med. Alt annet får vente. Og når vi er klare med det, så kan vi gjøre noe annet. Jeg opplever at det er så mye som skal jobbes med. Til slutt så lurer jeg på: Driver vi egentlig med dette?*

Noen mener også at ledelsen har funnet en god arbeidsmetode som lærerne liker: *De har noen gode metoder vi kan lære på når vi jobber med utviklingsarbeid. Gruppearbeid der vi kan gå rundt til ulike bord og samarbeide om ulike problemstillinger. De har ikke noen stor metodebank, men de har på en måte skjont at vi liker den måten å jobbe på. De jobber litt med IGP metoden da, men der savnes plenumsbiten da. Den er ikke så ofte med. Det blir heller at vi gjør et arbeid, sender inn en rapport også får vi en sammenfatning tilbake som vi skal lese.*

I det følgende vil funnene omkring sammenhengen mellom ledelse og læring analyseres.

5.7 En analyse av sammenhengen mellom ledelse og læring

Til nå har jeg presentert og analysert funn omkring ledelsespraksis på den ene siden og kollegiets kollektive læring på den andre. Min forståelse av dette så langt, er at man på den ene siden har en ledelse som ønsker utvikling og læring i skolen. Imidlertid kan de til tider oppleves å være litt for oppgavefokuset. De ønsker distribuert ledelse, men det mangler noen forutsetninger for at dette skal fungere godt i forhold til kollegiet. På den andre siden har vi et kollegium som identifiserer seg med en god samarbeidskultur. De er, som ledelsen, også opptatt av læring og utvikling, men har blandede holdninger til utviklingsarbeid. Slik jeg forstår det kan en årsak til dette være at de ikke finner potensiell læring som meningsfull, eller at de mangler motivasjon og engasjement for det de presenteres for. Men hva er egentlig sammenhengen mellom ledelsens praksis og kollegiets læring? Hvilke elementer må være

tilstede for at en slik relasjon skal kunne fungere optimalt? I dette delkapittelet vil jeg analysere hvordan sammenhengen mellom ledelse og læring er. Viktige temaer i dette delkapittelet vil være ledelsens *handlingsrom og involvering, kommunikasjon, institusjonalisering av ny praksis* og kollegiets *holdninger til utviklingsarbeid*. Utviklingsarbeid, inkludert *Ungdomstrinn i utvikling*, er ment å skulle skape læring og ny praksis. Det er derfor fokus på dette som læring i dette delkapittelet.

Empirien viser at ledelsen ved skolen ønsker å tilrettelegge for læring og utvikling i skolen, de ønsker å legge til rette for et godt lærings- og utviklingsmiljø. De stiller krav og er åpne for at krav blir stilt dem i retur. De har i liten grad kontroll på kollegiets læringsutbytte, men de har noen retningslinjer som følges for å oppnå læring. Visjonen for hvor skolen skal er viktig. De ønsker også å gjøre kollegiet nysgjerrige på temaer det jobbes med og skape en forpliktelse til oppgaver det arbeides med. Ledelsen ønsker å være tett på utviklingsarbeid, men opplever at tiden ikke alltid strekker til. Driftsoppgaver og mengden arbeidsoppgaver gjør at de ikke får vært så tett på som de ønsker. De opplever at kollegiets mottagelse av og innstilling til *Ungdomstrinn i utvikling* har vært lunken, og mener dette kan være fordi de ikke har klart forankringsarbeidet godt nok. Kollegiet har ikke klart å se hensikten med satsningen og organisasjonsutvikling blir lærerne bare indirekte berørt av, er tanken hos ledelsen. De opplever også at kollegiet vil involveres i flere ting enn det som er realistisk mulig.

Lærerne på sin side opplever at ledelsen er lite involvert i deres læring og utvikling. De opplever at ressurslærerne er de som drar satsningen og at det mangler styring ovenfra. De savner at ledelsen leder utviklingsarbeidet og opplever at øverste leder er lite tilstede under utviklingsarbeidet. I min observasjon finner jeg at ledelsen frem til desember er lite tilstede på fellesmøtene der ungdomstrinnsatsningen er fokuset. Lærerne savner at ledelsen deltar og skaper forståelse, men de peker også på at utviklingsarbeidet må prioriteres av både ledelse og kollegium. Noen mener også at det ikke er ledelsens jobb å sørge for læring, men de fleste lærerne jeg intervjuet har klare ønsker til ledelsen når det gjelder å sikre et læringsutbytte i utviklingsarbeid. Felles for både ledelse og lærere er at de savner institusjonalisering av ny praksis, og opplever at dette ikke fungerer godt nok ved skolen.

Min forståelse av denne empirien er at det her har oppstått en kløft mellom ledelsens og lærernes forventninger til hvordan utviklingsarbeidet skal drives og ledes. Lærerne savner en klar styring fra øverste hold, en tydelig plan og mer deltakelse fra ledelsen. Ledelsen på sin

side ønsker distribuert ledelse, og tenker kanskje at arbeidet med *Ungdomstrinn i utvikling* skal drives av ressurslærerne. Her mangler en tydelig kommunikasjon og forståelse mellom partene, og det er ulike forventninger fra begge hold. Som tidligere nevnt skaper motstridende forventninger premisser for hva slags skoleledelse som kan utøves. Slike indre grenser i en kultur vil også være avgjørende for skoleutvikling og endring. (Berg, 1999; Møller, 2006) Dersom lærerne ved skolen forventer deltakelse og involvering fra øverste ledelse, vil det være vanskelig å få igjennom et utviklingsarbeid, som *Ungdomstrinn i utvikling*, uten å møte denne forventningen. Kulturen, som disse forventningene springer ut i fra, avgjør grensene for hvilket handlingsrom en leder har og hvordan dette eventuelt kan endres. For å gjøre dette må altså ledelsen kjenne til hvilken kultur som er dominerende ved skolen og hvordan lærerne lærer. Hvordan motiveres de? Hva finner de meningsfylt, og hvordan lærer de best?

Dette er også viktig dersom man ønsker å få en distribuert ledelsesform til å fungere. En slik ledelsesform avhenger av variabler som organisasjonsstrukturer, artefakter og samhandlingsmønstre i skolekulturen (Halvorsen, 2012). Samhandlingen omkring *Ungdomstrinn i utvikling* preges av ulike forventninger og en noe utydelig kommunikasjon. Samtidig forstår jeg også ledelsespraksisen ved skolen som en såkalt FUL-ledelse, der fokuset ligger på forbedring av undervisning og læring i skolen gjennom kompetanse- og profesjonsutvikling (Ernstad & Postholm, 2010). Til tross for dette er ikke ledelsen aktivt og synlig involvert i *Ungdomstrinn i utvikling*, og man får ikke inntrykk av at ledelsen forsøker å skape et positivt læringsklima omkring satsningen. Dette forstår jeg dermed som en skole der ulike forventninger og utydelig kommunikasjon skaper et avgrenset handlingsrom, som dermed kan gi lite produktive utviklingsarbeid og mindre læringsutbytte i forhold til hva som kunne vært.

På den annen side må også lærerne forplikte seg til utviklingsarbeidet og prioritere dette. De må samarbeide med andre kolleger, dele og reflektere over eksisterende praksis, for slik å utfordre denne og skape ny praksis (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Desimone, 2009 i Postholm & Rokkones, 2012). Imidlertid opplever både lærere og ledelse oppstarten av arbeidet med ungdomstrinnsatsningen som lunken og variabel. Dette forstår jeg som at lærerne ikke finner arbeidet meningsfylt, eller at de ikke engasjeres av temaene de skal arbeide med. Som nevnt må disse komponentene være på plass for at læring hos voksne skal kunne skje (Illeris, 2012). Lærende voksne tar, som tidligere nevnt, selv ansvar for læringen og de tar helst avgjørelser selv. Dette er viktig å forstå ettersom læringsutbytte ofte er farget

av den følelsen den voksne personen har overfor det som skal læres, spesielt når læringen ikke er selvvalgt. Om de opplever det som engasjerende og lystbetont, eller om de finner lite mening for egen arbeidshverdag og går inn i en læringsprosess motvillig. (Illeris, 2004) Dette gjelder også kompetanseutvikling. Opplevs denne som lite meningsfull for lærernes spesifikke arbeidsfelt, kan læringsutbyttet variere fra ingen læring, til feillæring, til læring som ikke overføres til andre situasjoner enn de kontekster der læringen skjedde, til fullt læringsutbytte (Illeris, 2012).

Læring og utvikling som kommer nedenifra, altså fra lærerne selv, vil som oftest være vellykkede endringer da dette er lystbetont og motiverende arbeid. Imidlertid kan man ikke alltid selv avgjøre hva som skal læres og hvordan skolen skal endres. *Ungdomstrinn i utvikling* er en statlig satsning som alle skoler med ungdomstrinn skal delta i. Den enkelte skole kan ikke selv avgjøre om de skal delta. Av denne grunn er det desto viktigere at ledelsen ved skolen skaper motivasjon og engasjement for arbeidet som skal igangsettes. Da kreves et godt forankringsarbeid. Dette peker også ledelsen selv på, og mener at forankringsarbeidet kan hende ikke har vært godt nok ettersom kollegiets holdning er så lunken. I min observasjon finner jeg at ressurslærerne gjentatte ganger har presentert hensikten med satsningen, men skolens utviklingsplan og mål knyttes ikke inn før etter forankringsarbeidet er gjort. Da presenteres det skriftlig av øverste ledelse. Min forståelse er at en god forankringsprosess av satsningen på denne skolen avhenger av at ledelsen vet hvilket handlingsrom de har og at de utnytter det. Det avhenger også av at lærerne finner det som presenteres meningsfullt og engasjerende eller motiverende. Her kunne eksempelvis skolens utviklingsplan vært benyttet i en direkte kommunikasjon med kollegiet helt i oppstarten. Utviklingsplanen er en viktig artefakt innenfor skolens distribuerte ledelse, som skal bidra til god kommunikasjon og samhandling. Dersom kollegiet kunne jobbet og samarbeidet med ledelsen omkring ungdomstrinnsatsningens betydning for skolens utviklingsplan, ville det antagelig vært lettere å skape mening og motivasjon i kollegiet. Den psykodynamiske dimensjonen i læringen ville i større grad blitt ivaretatt og forankringen kunne dermed ført til økt engasjement. På bakgrunn av dette ville det kanskje også ført til økt forpliktelse til satsningen. Samtidig ville dermed også ledelsens handlingsrom blitt tydeliggjort.

På den annen side er forankringsprosessen også preget av hvordan skolen og kommunen har fortolket satsningen. Hva slags oppdrag er gitt skolen av kommunen? Hvordan er denne statlige satsningen fortolket av kommunen og deretter skolen? Dette er faktorer som også vil

ha hatt en innvirkning på forankringsprosessen, samt ledelsens involvering i denne. En annen faktor er hvorvidt det hadde vært mulig å knytte inn mer fra utviklingsplanen i ungdomstrinnsatsningen. Kan hende ville lærerne opplevd at de fikk et større eierforhold til satsningen da, og at engasjement og motivasjon for utviklingsarbeidet ville vært større i hele kollegiet.

En annen viktig del av satsningen er organisasjonsutvikling. Ledelsen vektlegger dette, men forteller at kollegiet bare indirekte berøres av dette. De forteller også om et kollegium som vil involveres i mer enn det som alltid er mulig. Skolebasert kompetanseutvikling er en viktig arbeidsform innenfor *Ungdomstrinn i utvikling*. Som nevnt er det statlige formålet at denne prosessen i stor grad skal omhandle organisasjonsutvikling, der både skoleeier, ledelse og kollegium skal arbeide aktivt sammen for å utvikle skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Jeg forstår det dermed slik at det absolutt ikke ville være noe galt i å involvere lærerne mer i organisasjonsutviklingsprosessen. Kan hende kunne man avdekket flere områder å jobbe med under satsningen, økt forpliktelse og engasjement fra både kollegium og ledelse i tillegg til å øke muligheten for institusjonalisering av ny praksis. Da ville kan hende også det kollektive læringsutbyttet økt. Organisasjonslæring beskrives av Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskulen i Volda (2012) som erfaringslæring som skal føre til institusjonalisering av ny og videreutviklet praksis. I dette er det inkludert organisasjonens evne til å overføre ny kunnskap og praksis til nye og ulike situasjoner. Slik jeg forstår dette er det ikke mulig å drive organisasjonsutvikling uten at lærerne er involvert i større grad. Det er i lærernes arbeidshverdag ny praksis må implementeres og overføres til nye situasjoner. Uten deres involvering vil ikke kollektiv læring skje, det blir ingen lærende organisasjon og heller ingen institusjonalisering av ny praksis.

Min forståelse er altså at det er flere elementer som må være tilstede her for at relasjonen mellom ledelsespraksis og kollegiets kollektive læring skal kunne fungere optimalt samt fremme læring. For det første må ledelsens handlingsrom være tydelig og de må vite hvilke grep de kan ta for å drive utviklingsarbeidet fremover. Både ledelse og lærere må prioritere utviklingsarbeidet. For det andre må kommunikasjonen fungere begge veier. Kollegiet må vite hva som forventes av dem, mens ledelsen på sin side må vite hva som forventes av dem som ledere i utviklingsarbeidet. For det tredje må man skape en god forankring av utviklingsarbeidet. Da er ledelsen avhengig av å vite hvilke premisser som ligger til grunn for lærernes læring. De må vite hva som engasjerer, motiverer og oppleves som meningsfylt for

lærernes arbeidshverdag. Lærerne på sin side bør i flere tilfeller involveres ytterligere enn hva som gjøres i dag. Organisasjonsutvikling og institusjonalisering avhenger av en skole der alle ledd arbeider sammen for å skape, videreutvikle og integrere ny praksis (Bjørnsrud, 2009; Lillejord, 2003).

I dette kapittelet har jeg presentert og analysert empirien fra datainnsamlingen. Jeg har funnet faktorer som kan tyde på at den distribuerte ledelsen ved skolen ikke fungerer helt i tråd med det som er ledelsens tanke. Det er motstridende forventninger mellom kollegium og ledelse til hvordan ledelse bør utøves ved skolen, og det kan tyde på at ledelsens handlingsrom for å utøve ledelse er noe innskrenket. Når det gjelder kollegiets kollektive læring identifiserer kollegiet seg som samarbeidsvillige og gir inntrykk av at dette er en viktig del av deres arbeidsinstruks. Imidlertid kan potensiell læring av flere oppleves som lite engasjerende, lite motiverende eller lite meningsfull for deres arbeidshverdag. Helt til slutt har jeg analysert sammenhengen mellom ledelsespraksis og kollegiets kollektive læring. For at denne skal fungere optimalt, og at læring skal skje på bakgrunn av ledelsespraksis, finner jeg at elementer som tydelig handlingsrom, klare forventninger og kommunikasjon, godt forankringsarbeid og involvering er av stor betydning.

Kapittel 6. Konklusjon – Relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring

Det statlige formålet med satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* er å danne grunnlaget for et mer praktisk, relevant og variert ungdomstrinn, som utfordrer og motiverer alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2013). Innledningsvis forklarte jeg at dette skal gjøres gjennom skolebasert kompetanseutvikling, som igjen omhandler en systematisk utvikling av skolen som lærende organisasjon. Skolens kunnskaper, ferdigheter og holdninger omkring læring, undervisning og samarbeid skal arbeides med ved at både skoleeier, skoleledelse og kollegium samarbeider og deltar aktivt i denne prosessen. På bakgrunn av dette har jeg gjennom denne oppgaven etterspurt **hvordan relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring er.**

For å finne svar på dette benyttet jeg følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) *Hva kjennetegner ledelsens praksis?*
- 2) *Hva kjennetegner lærernes individuelle og kollektive læringsprosesser?*
- 3) *Hvordan er sammenhengen mellom ledelse og læring?*

Disse forskningsspørsmålene ble innledningsvis relatert til disse tre punktene:

- Skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling og refleksjon bidrar til spredning og videreutvikling av god praksis.
- De skolene som har felles mål for utvikling av skolen som organisasjon og forbedring av pedagogisk praksis, lykkes best.
- Der den øverste lederen kommuniserer tydelige forventninger til medarbeiderne og til resultatet, er det større sannsynlighet for at medarbeiderne er motiverte og målrettet i sin innsats. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5)

I kapittel fem har jeg sett på de tre presenterte forskningsspørsmålene for denne oppgaven. I dette kapitlet vil jeg forsøke å sette disse i sammenheng med min hovedproblemstilling ved hjelp av de funn, samt analysen av disse funnene, som er presentert i denne oppgaven.

Punktene fra Utdanningsdirektoratet vil også relateres til dette. Arbeidet med *Ungdomstrinn i utvikling* er, som nevnt, ment å skulle skape kollektiv kapasitetsbygging, utvikling og læring.

Kollegiets kollektive læring vil derfor også i dette kapittelet relateres til arbeidet med ungdomstrinnsatsningen.

6.1 Hvordan er relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring?

Ledelsen ved skolen er utviklingsorienterte og ønsker en skole med fokus på organisasjonsutvikling, og det å være en lærende organisasjon. Læring og utvikling blant både elever og lærere er viktig, og de ønsker å skape gode systemer og rutiner for å lette lærernes daglige arbeid. Kollegiet ved skolen ønsker i all hovedsak å samarbeide. De har flere samarbeidsmøter i uken og identifiserer seg gjennom en samarbeidskultur. Læring og utvikling er viktig for de fleste, men de savner ofte refleksjon i samarbeidet. Relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring ser imidlertid ut til å være preget av noen uhensiktsmessige faktorer.

For det første kjennetegnes relasjonen av ulike forventninger i forhold til hvordan og i hvor stor grad ledelsen skal involvere seg og delta i utviklingsarbeid og kollektiv læring. Fra kollegiets side er det ønske om at ledelsen skal delta, styre og involvere seg mer i utviklingsarbeidet. Ledelsen på sin side praktiserer distribuert ledelse, og klarer heller ikke alltid å være så tett på utviklingsarbeidet som de ønsker på grunn av andre oppgaver. Med andre ord kjennetegnes relasjonen av en kløft mellom ledelse og kollegium på bakgrunn av motstridende forventninger. Denne kløften gjør det vanskelig å skape et produktivt utviklingsarbeid med godt læringsutbytte, ettersom forventningene fra ledelsen fremstår som uklare, samtidig som kollegiet skaper indre grenser i skolekulturen ved å forvente ledelsens deltakelse og styring. Disse indre grensene skaper et handlingsrom for ledelse, der det er forventet at ledelsen deltar i større grad. Når dette ikke skjer skaper dette premisser for potensiell læring og utvikling (Berg, 1999; Bjørnsrud, 2009).

For det andre har kollegiet en noe lunken holdning til utviklingsarbeid. I analysen i delkapittel 5.5 og 5.7 fremla jeg hvordan kollegiet er svært samarbeidsorienterte, men at ny praksis og potensiell læring i mange tilfeller ikke oppleves som meningsfull for dem i deres arbeidshverdag. Dermed oppnås heller ikke den motivasjon eller det engasjement som må til for å lære (Illeris, 2004). Et kjennetegn ved relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring kan dermed sies å være at det som potensielt skal læres eller utvikles ikke fremstår som meningsfylt for lærerne. Alle er ikke motivert nok eller engasjert i det ledelsen forventer at det skal jobbes med og læres av.

Den siste, men kan hende avgjørende faktoren er hvorvidt lærerne skal involveres i organisasjonsutvikling i større grad enn hva som gjøres i dag. Ledelsen opplever at kollegiet vil involveres i flere ting enn det som til tider er mulig. Dette er en faktor som omhandler tid, ressurser og arbeidsfordeling. Alle kan ikke bidra i like stor grad til alt. Imidlertid avhenger organisasjonsutvikling av alle ledd i organisasjonen arbeider aktivt sammen for utvikling og læring (Bjørnsrud, 2009; Lillejord, 2003). Ledelsen kan ikke videreutvikle, skape, implementere og institusjonalisere kunnskap og praksis alene. Lærerne må involveres i større grad. Uten deres deltagelse er det ikke organisasjonsutvikling. Et tredje kjennetegn på relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring er dermed ufullstendig organisasjonsutvikling. En organisasjonsutvikling der lærernes bidrag er lite, skaper ingen kollektiv læring eller kapasitetsbygging.

Som tidligere vist er det altså flere motstridende forventninger mellom ledelse og kollegium omkring deres roller i utviklingsarbeid og læring. På bakgrunn av dette har flere uhensiktsmessige faktorer oppstått i relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring. Spørsmålet blir dermed hvordan disse kan rettes opp, og hva kan gjøres videre for å oppnå en læringsenskapende relasjon mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring?

Innledningsvis må forventninger i både ledelse og lærerkollegium avklares. Funnene og analysen i denne oppgaven kan tyde på at man kanskje har undervurdert hvordan det ville gå å legge om styringsstrukturen i organisasjonen. Den distribuerte ledelsesstilen er enda ikke institusjonalisert, og lærerne forventer en større styring og involvering fra ledelsens side. Forventningene skaper som nevnt et handlingsrom som rammer inn de muligheter og begrensninger ledelsen har for utøvelse av sitt mandat. Det avgjør også om ledelsen kan legge til rette for læring og utvikling. Derfor må ledelsen vite hvilke forventninger kollegiet har, og hvor de indre grensene for deres handlingsrom går. Kan for eksempel skolen dra nytte av den kultur som skaper de indre grensene? For en læringsenskapende relasjon mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring må ledelsen benytte de forventningene og det handlingsrommet som ligger til grunn. Deres forankringsarbeid må starte der.

En del av forankringsarbeidet for å oppnå kollektiv læring må også være å arbeide med holdninger til utviklingsarbeidet. Som jeg har pekt på gjennom analysen i delkapitlene 5.5 og 5.7 vil voksnes læring avhenge av i hvilken grad de finner det som skal læres meningsfylt, og dermed også motiverende. For at læring skal kunne skje må man dermed arbeide for å skape

relevans og mening i det som skal læres. Et utviklingsarbeid i skolen vil alltid ha en relevans for skolen, men det er også viktig å la lærerne få et eieforhold til satsningen som gjennomføres. De må vite hvordan og hvorfor dette er viktig i deres arbeidshverdag. Her må også lærerne forplikte seg til arbeidet. Kan hende ville tidlig bruk av skolens utviklingsplan vært en løsning. Dersom ledelse og kollegium sammen kunne arbeidet med å knytte *Ungdomstrinn i utvikling* inn i planen, kunne man reflektert over satsningens betydning for den enkeltes fagfelt og elevgruppe. Dermed ville kan hende læring og utvikling av ny praksis virket mer meningsfylt og motiverende, og slik ført til et helt annet læringsutbytte enn i dag.

Det siste punktet, involvering og organisasjonsutvikling, vil jeg påstå er knyttet opp mot all læring i organisasjonen. Som nevnt omhandler organisasjonsutvikling en kollektiv kapasitetsbygging der alle i organisasjonen bidrar på sine felt. En læringsskapende relasjon mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring bør dermed inneholde både et kollegium og en ledelse som aktivt arbeider sammen for å utvikle organisasjonen. Dermed blir oppgaven å finne ut hvilke områder både ledelse og kollegium kan arbeide sammen på.

6.2 Avsluttende betraktninger – Hva denne studien kan fortelle om relasjonen mellom ledelsespraksis og kollektiv læring.

Forskningsspørsmålene som jeg har forsøkt å svare på gjennom denne oppgaven er relatert til Utdanningsdirektoratets (2013, s. 5) følgende punkter:

- Skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling og refleksjon bidrar til spredning og videreutvikling av god praksis.
- De skolene som har felles mål for utvikling av skolen som organisasjon og forbedring av pedagogisk praksis, lykkes best.
- Der den øverste lederen kommuniserer tydelige forventninger til medarbeiderne og til resultatet, er det større sannsynlighet for at medarbeiderne er motiverte og målrettet i sin innsats.

Satt i sammenheng med de funnene som nå er presentert og analysert, tydeliggjøres det hvordan disse punktene kan bidra til at læring og utvikling lykkes. Skolen denne studien er gjennomført på er gode på samarbeid og erfaringsdeling, men alle ledd bidrar ikke i en skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling. Refleksjonsbiten er heller ikke helt på

plass. Skolen er utviklingsorientert og har felles mål for utvikling av skolen som organisasjon og forbedring av pedagogisk praksis gjennom sin utviklingsplan. Denne benyttes imidlertid ikke aktivt og i samarbeid med kollegiet for å skape mening og motivasjon for læring. Forventningene fra så vel ledelse og kollegium er uavklarte og til tider utydelige, dette skaper en kløft mellom begge nivåer som gjør handlingsrommet både for ledelse, læring og utvikling noe begrenset.

Avslutningsvis er det viktig å påpeke hvor komplekse alle relasjoner knyttet til læring er. Derav også relasjonen mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring. Mange faktorer spiller inn og påvirker en slik relasjon, som denne oppgaven også har vist. Generelt har denne oppgaven likevel satt fokus på betydningen av forventningsavklaring mellom ledelse og kollegium. Mange uhensiktsmessige faktorer som påvirker læring kan rettes opp, hvis alle forventninger er tydeliggjort. Slik vil det også være i enhver annen organisasjon. Å kjenne til så vel skolekulturen eller organisasjonskulturen som ledelseskulturen er viktig, da dette er bakgrunnen for forventningene. Min forståelse er at det er her arbeidet med å knytte en læringskapende relasjon mellom ledelsens praksis og kollegiets kollektive læring bør begynne. En annen viktig faktor i denne relasjonen er at kollegiet er voksne som selv tar ansvar for læring og utvikling. De lærer ikke noe de ikke ønsker å lære. Kan hende er voksnes læring et begrep som i større grad bør inkluderes i skolen som lærende organisasjon.

Referanseliste

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen – læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Blake, R. R. & Mouton, J.S. (1985). *The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur sosiale relasjoner, politikk og symboler*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2011). *Intervju: som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Den nasjonale forskningsetiske komité. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 28.02.14 fra: <https://www.etikkom.no/>
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s.179-198). Oslo: Universitetsforlaget
- Ernstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 67-82). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Ernstad, A. B. & Postholm, M. B. (2010). «Instructional leadership» - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I Andreassen, R., Irgens E. J. & Skaalvik, E. M. (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Forskrift til Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 06.07.2015, fra www.lovdata.no
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-96). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller & E. Ottosen (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 225-249). Oslo: Universitetsforlaget
- Høgskulen i Sogn og Fjordane & Høgskulen i Volda. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*. Hentet 28.02.13 fra: <http://www.udir.no>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Illeris, K. (2004). *Voksenutdannelse og voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren, rollen og utdanningen* (St. meld. nr. 11 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 19.08.14 fra: <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*: (Melding til Stortinget nr. 22 (2010-2011)) Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 08.07.15 fra: <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 21.12.15 fra <http://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring: Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skrivning*. (Revidert april 2015). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 27.05.16 fra <http://regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. USA: Sage Publications
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget

- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottosen (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 27-50). Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & Presthus, A. M. (2006). Skolens relasjoner til skoleeier. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 234-251). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning
- Postholm, M. B & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Den lærende organisations teori og praksis*. Århus: Klim
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Tingleff Nilsen, L. (2012). *Teamsamarbeidets dynamiske stabilitet: En kulturhistorisk analyse af lærernes læring i team* (Ph.d. avhandling). København: Forlaget UCC
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling: Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet 14.01.14 fra <http://www.udir.no>