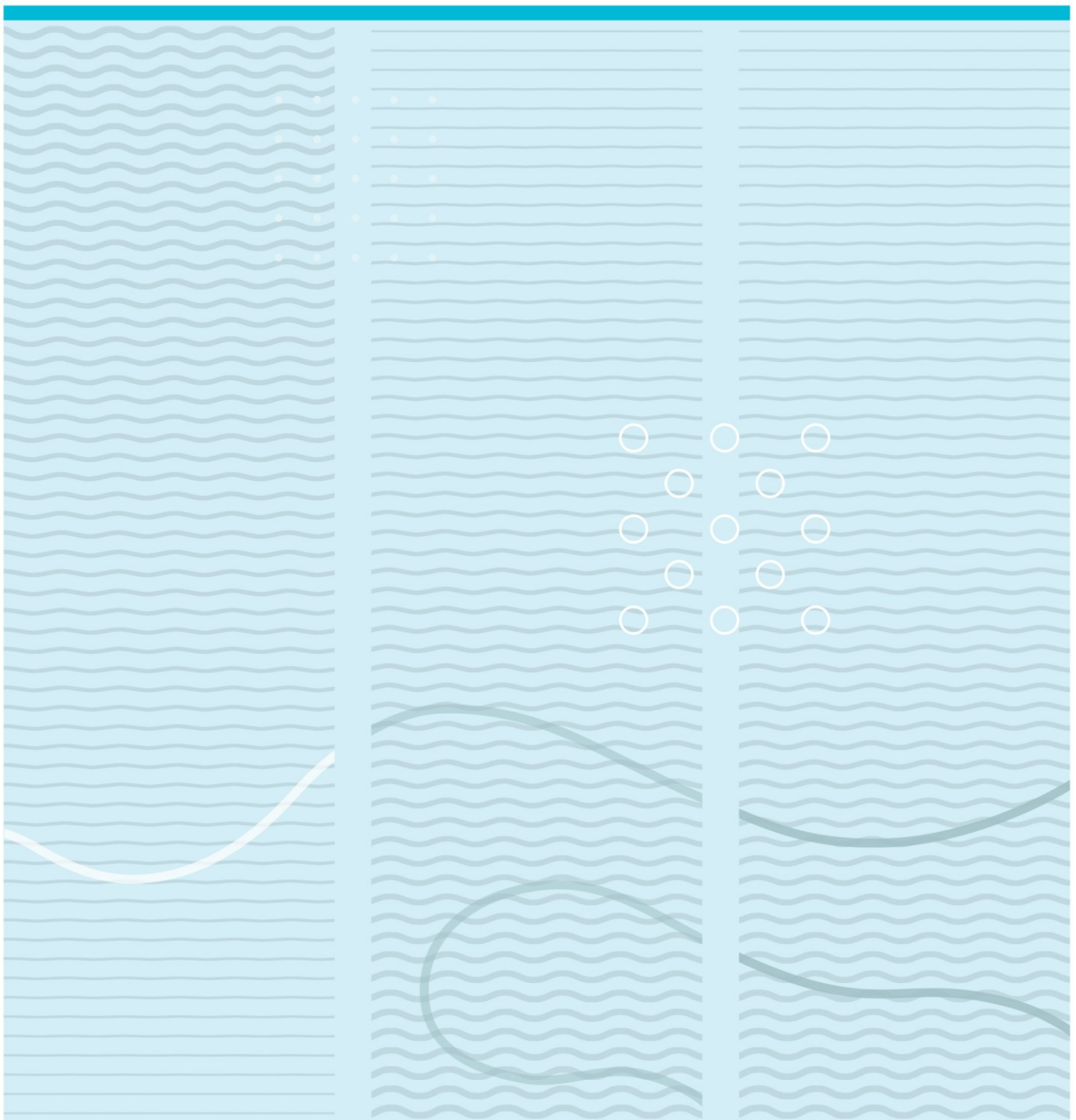


Berit Aarnes

Setter ungdomstrinnsatsningen spor etter seg?

En kvalitativ studie – læreres og rektors erfaringer i et nasjonalt utviklingsarbeid



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humanoria og utdanningsvitenskap
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Berit Aarnes

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Masteroppgaven har hatt til formål å innhente erfaringer med hvordan en skole har drevet organisasjonsutvikling og utviklet ny praksis ved å delta i *Ungdomstrinn i utvikling*. Skolen har i tillegg til klasseledelse valgt regning i alle fag.

Litt om bakgrunn - *Ungdomstrinn i utvikling (UiU)* er en nasjonal satsning som skal utvikle en praksis for å snu den manglende motivasjonen og mestringen hos elevene, og for å bedre læringsmiljø og læring. Områdene i satsningen er lesing, regning og klasseledelse, samt at elevvurdering er en del av alle områdene.

Målsetting for satsningen er både organisasjonsutvikling og en utvikling av ny undervisning på den enkelte arbeidsplass. Ønsket er at satsningen skal bidra til å gi elevene på ungdomstrinnet økt motivasjon for å bedre læringsresultatene.

Hensikten med forskningen har vært å innhente noen interessante funn som kan være suksessfaktorer for flere enn denne ene skolen. Materialet kan vise om UiU har satt noen spor etter seg, og om disse erfaringene i å arbeide på kan ha noen betydning videre for skolen.

Oppgaven er en kvalitativ studie fra en skole der rektor og tre lærere er intervjuet. Skolen deltok i pulje 1. Målet med intervjuene har vært å finne frem til deres erfaringer fra utviklingsarbeidet.

Av teori har jeg valgt ut noen sentrale perspektiver, bakgrunnsteori og begreper fra ungdomstrinnsatsningen. Det er Wengers teori om praksisfellesskap, Wells læringssyklus, Senges disipliner om en lærende organisasjon, Deweys refleksjon som bidrag til ny forståelse, Mitchell og Sakneys læringfellesskap, Bjørnsruds ITP-modell, Kolbs læringssirkel, Tillers teori om erfaringslæring, Desimones teori om hvordan lærere lærer, Robinsons metastudie om et felles rammeverk for lærere, Agyris&Schøns organisasjonslæring, Lewins tre-steps-modell for endring, Bolman&Deals analyseverktøy for lærere og Fullans faktorer for lederskap.

Funnene viser at rektor sammen med kommunalsjef har hatt en stor innvirkning på utviklingsarbeidet. Rektor har vist vei og formidlet en fortelling om fremtiden. Hun har vært tydelig leder, hatt klare forventninger, støttet og etterspurt. Rektor og lærerne har deltatt i en organisasjonsutvikling på egen skole der det er utviklet ny praksis i

klasseledelse og regning i alle fag. Lærerne har deltatt i utviklingsarbeidet med både iver og entusiasme. De berømmer rektor som har vært tett på og «holdt det varmt» i en travel hverdag. Høyskolen (UH) har bidratt med forskningsbasert kunnskap som er knyttet til lærernes undervisning. UH har støttet rektor og lærerne i arbeidet. Det har vært forpliktende mellomarbeid og presentasjon av ny praksis.

Hva kan funnene i studien tyde på?

Det er en stor sannsynlighet for at UiU har satt spor etter seg på skolen. Erfaringene fra rektor og lærere beskriver læringsprosesser i personalet som har bidratt til en mer lærende og samstemt skole. Rektors lederskap har vært viktig og lærerne har vært lojale mot det som er bestemt. Det er utviklet praksis som gjenkjennes på hele skolen. Skolen har startet et arbeid mot en felles pedagogisk plattform.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1. | INNLEDNING..... | 7 |
| 1.1. | Begrunnelse for valg av oppave, avgrensing og problemstilling | 7 |
| 1.2. | Oppgavens oppbygging | 8 |
| 2. | TEORI | 9 |
| 2.1 | Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2013 – 2017 | 10 |
| 2.2 | Lærere som lærer i et praksisfellesskap - erfaringslæring..... | 13 |
| 2.3 | En lærende organisasjon – et læringsfellesskap | 17 |
| 2.4 | Organisasjonsendring og endringsledelse | 22 |
| 2.4.1 | Organisasjonslæring | 22 |
| 2.5 | Organisasjonsendring | 24 |
| 2.5.1 | Endringsledelse – en fortelling om fremtiden..... | 25 |
| 3. | METODE..... | 29 |
| 3.1 | Innledning..... | 29 |
| 3.2 | Valg av forskningsdesign | 31 |
| 3.3 | Kvalitativt intervju | 35 |
| 3.4 | Planlegging og valg av enheter..... | 37 |
| 3.5 | Etiske vurderinger | 38 |
| 3.5.1 | Validitet og reliabilitet | 39 |
| 3.5.2 | Forskerrollen | 41 |
| 3.6 | Transkribering | 43 |
| 4. | ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN | 43 |
| 4.1 | Analyseredskaper..... | 43 |
| 4.2 | Analyse som prosess..... | 44 |
| 4.3 | Intervju med Mette og Lise | 46 |
| 4.4 | Intervju med Unni | 49 |
| 4.5 | Intervju med rektor Kari | 52 |
| 4.6 | Presentasjon av funn | 55 |
| 4.6.1 | Strukturer og måter å arbeide på | 55 |
| 4.6.2 | Indikasjoner på holdningsendringer | 56 |
| 4.6.3 | Ny praksis | 56 |
| 4.6.4 | Veien videre | 57 |

| | | |
|-----------|------------------------------------|-----------|
| 5. | DRØFTINGER AV FUNN..... | 58 |
| 5.1 | Hovedfunn | 60 |
| 5.1.1 | Nye måter å arbeide på..... | 60 |
| 5.2 | Holdningsendringer | 65 |
| 5.2.1 | Ny praksis | 67 |
| 5.3 | Veien videre | 69 |
| 5.4 | Oppsummering etter drøfting | 71 |
| 6. | KONKLUSJON | 73 |
| 7. | AVSLUTTENDE KOMMENTAR | 75 |
| | LITTERATURLISTE | 77 |
| | VEDLEGG:..... | 80 |
| | Vedlegg 1..... | 80 |
| | Vedlegg 2 | 83 |
| | Vedlegg 3 | 85 |
| | Vedlegg 4 | 86 |
| | Vedlegg 5 | 87 |

1. INNLEDNING

1.1. Begrunnelse for valg av oppave, avgrensing og problemstilling

Ungdomstrinn i utvikling (UiU) er en nasjonal satsning som skal utvikle en praksis for å snu den manglende motivasjonen og mestringen hos elevene, og for å bedre læringsmiljø og læring. Områdene i satsningen er lesing, regning og klasseledelse, samt at elevvurdering er en del av alle områdene.

Målsetting for satsningen er på den ene siden organisasjonsutvikling, og på den andre siden en utvikling av ny undervisning. Det er gjennom en kompetanseutvikling på den enkelte skole – skolebasert, at denne praksisendringen skal skje. Organisasjonslæringen, der hver ungdomsskole skal utvikle kompetanse ved egen skole, og ledelse og lærere skal delta i en prosess over tre semestre og utvikle en samlet kompetanse, har vist seg å være en vellykket strategi. Ledelsens betydning for endringsarbeidet er svært sentralt i prosjektet i tillegg til eksterne kompetanse fra universitet og høyskole (UH) (Postholm m.fl. 2013).

Min forskning skal gå ut på å innhente erfaringer med hvordan en skole har drevet organisasjonsutvikling og utviklet ny praksis hos personalet.

Min overordnede problemstilling vil være:

Har ungdomstrinnsatsningen satt spor etter seg på «Tiriltoppen skole»?

Mitt datamateriale kan ha noen interessante funn som kan være suksessfaktorer for flere enn denne ene skolen. Materialet kan vise om UiU har satt noen spor etter seg, og om disse erfaringene i å arbeide på kan ha noen betydning videre for skolen. For å finne noen svar på dette, vil jeg bruke disse forskningsspørsmålene.

- 1. Hvilke erfaringer har vært viktige for rektor?**
- 2. Hvilke erfaringer har vært viktige for lærerne?**
- 3. Hvilke endringer har skolen gjort med bakgrunn i ungdomstrinnsatsningen?**

Det har vært flere rapporter og artikler fra UiU som tar for seg om denne satsningen har bidratt til en bedre ungdomsskole for elevene. I min studie går jeg bare inn i en skole og i pulje 1 av den nasjonale satsningen. Jeg har intervjuet en rektor og tre lærere fra

skolen og ingen fra kompetansemiljøet i UH eller utviklingsveiledere, ressurslærer eller elever. Det vil derfor være begrenset hva mine funn kan si om mulige effekter eller ringvirkninger av hele UiU.

1.2. Oppgavens oppbygging

Oppgaven har 7 kapitler. Det første kapitlet gir en oversikt over bakgrunnen for oppgaven og hvilken problemstilling jeg har valgt for å belyse min forskning.

I det andre kapitlet presenterer jeg teori som er knyttet til Ungdomstrinn i utvikling (UiU). Teorien vil være hentet fra Sølvi Lillejord sitt arbeid om «Ledelse i en lærende skole», May Britt Postholms sine samlinger av studier om «Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling», Dag Ingvar Jacobsens beskrivelser av «Organisasjonsendringer og endringsledelse», Bolman og Deals analyseverktøy og måter å se «Organisasjon og ledelse» på. I tillegg har jeg trukket inn annen aktuell faglitteratur og teori som vil bidra til å belyse læreres læring, erfaringsfellesskap, ledelsesstrategier, organisasjonslæring og skoleutvikling - Michael Fullan sin ramme for lederskap og Desimones undersøkelser om læreres læring.

Halvor Bjørnsrud har i 2015 samlet flere artikler som har bakgrunn i UiU - der hensikten har vært å vise frem hvordan rektor og lærere kan arbeide i prosesser over tid med sin egen læring og utvikling (Bjørnsrud, 2015). Ved å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling vil en kunne koble temaer i hvordan lærere lærer sammen med en tilrettelegging av elevenes læring (Bjørnsrud, 2015). Artikkene vil gi meg nyttig bakgrunnsinformasjon inn mot min empiri. Jeg vil også nevne Wells læringssyklus som blant annet Knut Roald bruker, og hvordan Tom Tiller setter erfaringslæring, tenkende og lærende organisasjoner nært sammen.

I det tredje kapitlet beskriver jeg hvilke type undersøkelse jeg har foretatt, hvilken metode jeg har brukt og hvem jeg har snakket med. Jeg vil også gjøre greie for valg av analyseteknikk, og hvorfor disse valgene er gjort (Nilssen, 2014).

I det fjerde kapitlet presenterer jeg den empirien som er direkte relevant for problemstillingen. Siden jeg ikke har så mange intervjuer, har jeg valgt å presentere alle intervjuene, og med en kort oppsummering etter hver av dem. Jeg trekker frem noen

hovedtema som er tatt fra intervjuguiden og illustrerer dem med noen sitater fra intervjuene (Jacobsen, 2015). I oppsummeringen tar jeg med funn som påvirker elevene i klasserommet, lærerne på teamene og skolen som organisasjon.

I kapittel fem i drøftingsdelen oppsummerer jeg hovedfunnene fra analysen. Så setter jeg det i sammenheng med noen andre undersøkelser og teori som det kan relateres til. Det vil også være en metodologisk drøfting der jeg prøver å være kritisk til den metoden som er brukt.

I kapittel seks blir hovedfunnene i forskningen oppsummert sammen med hovedkonklusjonene fra drøftingen.

I det siste kapittelet er det en avsluttende kommentar der det stilles noen nye spørsmål som undersøkelsen har brakt fram, og hva jeg har lært gjennom dette arbeidet (Jacobsen, 2015). I alle kapitlene vil sitater fra bøker eller intervjuet være skrevet i kursiv.

2. TEORI

Av teori har jeg valgt ut noen sentrale perspektiver, bakgrunnsteori og begreper som kan hjelpe meg i analysen og drøftingen. Jeg ønsker at alle disse - på hver sin måte - skal bidra til å øke min kunnskap om endring og utviklingsarbeid knyttet til min problemstilling. Mitt valg av teori er gjort på bakgrunn av litteratur som er knyttet til masterstudiet i utdanningsledelse og teori som er knyttet til UiU. Tilfanget er stort og jeg har gjort et utvalg. Teorien er tatt med for at jeg skal forstå lærere og rektor på Tiriltoppen skole bedre, og hva som kan ha bidratt til organisasjonslæring. Dette vil også være teori som benyttes i drøftingsdelen.

Jeg tar utgangspunkt i hvordan enkeltlærere lærer gjennom erfaring - individuell læring, deretter hvordan lærere lærer i fellesskap, for deretter å se på hva som fremmer organisasjonslæring. Organisasjonsteorien vil ikke få stor plass siden jeg skal konsentrere meg mest om deltakernes erfaringer. Det vil likevel være nyttig å se på hvilke analyseverktøy og ledelsesrammer en leder kan gjøre seg nytte av for utvikling av et hensiktsmessig læringsfellesskap. Oppgaven har derfor teori om endringsledelse og hvordan en leder gjennom en fortelling om fremtiden kan bidra til at en organisasjon kan endre seg (Jacobsen, 2012). Noen av undersøkelsene av piloten for UiU og

Stortingsmeldinger trekkes inn der det kan bidra til å belyse min problemstilling og gi støtte til funn.

På en skole som skal legge til rette for å synliggjøre erfaringer i en delingskultur, vil det stille noen krav til rektor. Hva har påvirket lederstilen hos rektor ved Tiriltoppen skole? Hvordan har hun lagt til rette for erfaringsdeling? Hva har vært med på å fremme endring hos lærerne? Hva betyr en lærende organisasjon eller et lærende fellesskap for Tiriltoppen skole? Hvordan er det blitt arbeidet med prosesser i en skole der individuell læring og individuelle erfaringer skal utvikles til en mer kollektiv praksis? Hvordan har refleksjonen blitt ivaretatt og satt i system? Disse spørsmålene har jeg et mål om at skal bli belyst gjennom den teorien jeg har valgt ut.

På Tiriltoppen skole valgte de i tillegg til klasseledelse - regning i alle fag. Dette gjorde de på grunn av dårlige skår på nasjonale prøver over flere år. I tillegg var skolen blitt en 1-10 skole, og de hadde behov for en mer samstemt praksis. Regning som grunnleggende ferdighet hadde de ikke en felles forståelse av - og heller ikke en utarbeidet praksis på. Kommunalsjefen i kommunen hadde et ønske om at skolen gjennom dette utviklingsarbeidet skulle bli en bedre og mer samstemt skole for hele skoleløpet.

Jorunn Møller sier at skoleutvikling handler om verdivalg (Berg, 2011). *“Hensikten med skoleutvikling er å gjøre skolen bedre for elevene.”* (Berg, s. 5).

Det vil være ulike tiltak og strategier som blir gjennomført via statlige reformer. Disse ulike tiltakene eller strategier skal bidra til at skolen når bestemte mål (Berg, 2011). Dette er også tilfellet med den nasjonale satsningen på ungdomstrinnet (UiU).

2.1 Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2013 – 2017

Meld. St. 22 (2010 – 2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet, er en melding som gir en bred gjennomgang av ungdomstrinnet med både sterke sider og utfordringer. Funn basert på statistikk og forskning, viser blant annet at motivasjonen for læring er lavest på ungdomstrinnet. For å finne noen av svarene på problemet - og hva det dreier seg om, har Kunnskapsdepartementet snakket med mange elever, lærere og foreldre på ungdomstrinnet. I tilbakemeldingene kom det frem at arbeidsmåtene på ungdomstrinnet må bli mer praktiske og varierte. Det er også viktig at undervisningen

oppleves som mer relevant og utfordrende. En bedring av disse elementene vil være viktige bidrag for å øke motivasjonen og innsatsen til elevene, og igjen være et bidrag til å forhindre frafall i videregående opplæring.

Målsetting for satsningen er både organisasjonsutvikling og en utvikling av ny undervisning på den enkelte arbeidsplass. Ønsket er at satsningen skal bidra til å gi elevene på ungdomstrinnet økt motivasjon for å bedre læringsresultatene. Motivasjon og innsats hos elevene blir knyttet opp mot at opplæringen og skolehverdagen må være mer praktisk, variert, relevant og utfordrende. Det skal være en større grad av valgfrihet i fellesskolen for elevene, flere faglige utfordringer, bedre klasseledelse fra lærerne og en styrking av ferdighetene i tallregning og leseferdigheter. Skolen skal også arbeide for en god kultur for tilbakemeldinger og vurdering. Denne satsningen skal gjennomføres ved hjelp av skolebasert kompetanseutvikling.

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass.

Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid

(Meld. St.20 (2012-13), s.101)

Hver skole skal utvikle en samlet og felles kunnskap overfor elevene, slik at denne er kjent for alle lærere.

Alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger har krav på en likeverdig opplæring, ved at lærere blant annet ser på sin arbeidsform og praksis. Ungdomsskolen må i større grad møte alle elever. Skolens mandat er stort - og ledere og lærere skal sette ungdommer i stand til å gjennomføre skolen på en god måte slik at de ikke dropper ut underveis. Målet med UiU er å bidra til en inkluderende skole der elever skal lære seg grunnleggende ferdigheter (Bolken Ballangrud; Bjørnsrud, 2015).

Tiriltoppen skole fikk hjelp til å lage lærende møter og å arbeide på egen arbeidsplass for å utvikle en felles kompetanse – skolebasert kompetanseutvikling. Skolens selv vurdering ble blant annet ivaretatt gjennom en modell for aksjonslæring etter ITP-modellen (Bjørnsrud, 2009). Denne modellen ble brukt av rektor og av UH. ITP-modellen er basert på arbeidsformene **I**ndividuelt arbeid, **T**eamdrøfting og **P**lenumsdrøfting, forkortet ITP.

ITP- modellen synliggjør individuell, gjerne taus kunnskap i personalet gjennom selve prosessen (Bjørnsrud, 2009). Denne formen for læring gir deltakerne anledning til å avdekke hvilken kompetanse som alt finnes i personalet, deretter å reflektere over ulik forståelse og mulige løsninger (Bjørnsrud, 2009). Det er helt avgjørende at rektor både har kompetanse og at hun er aktiv i prosessen for at dette skal gi en god læring i personalet (Bjørnsrud, 2009).

Endringer i utviklingsarbeid vil ofte være å forbedre den praksis som alt finnes, men i UiU er det meningen å utvikle ny praksis i samarbeid med de ulike aktørene. Satsningen er blitt kalt «En gavepakke til ungdomstrinnet» basert på en undersøkelse av piloten (Postholm m.fl. 2013). Kunnskapsdepartementet har ansvaret for å utvikle strategien. Utdanningsdirektoratet sammen med nasjonale sentra har en viktig rolle i utformingen og gjennomføringen av støttetiltakene i satsningen. De gjennomfører nasjonale samlinger for ressurslærere, utviklingsveiledere, skoleeiere og Fylkesmenn - både felles og separate. I tillegg har de en nettside med eksempler, filmer og teori. Fylkesmannen deltar i arbeidet gjennom et regionalt samarbeid, samt fordeler de økonomiske ressursene til kommunene.

Et strukturert samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanning, skolebasert kompetanseutvikling og styrking av skolen som lærende organisasjon er hovedprinsipper for kompetansesatsing i ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.5)

Skoleeierne skal få støtte fra utviklingsveilederne, rektor skal få støtte fra UH (universitet og høyskole) og utviklingsveilederne. Det ansettes en ressursperson i personalet eller kommunen som skal støtte rektor sitt arbeid ut mot lærerne samt være en pådriver. Satsningen legger opp til et tett samarbeid mellom disse aktørene. I tillegg skal det jobbes i nettverk for kompetansedeling – skolebasert. Det vil si at det skal utvikles en kompetanse på den enkelte arbeidsplass for å styrke skolen som en lærende organisasjon. De ulike aktørene skal gjennom å jobbe i lærende nettverk få hjelp til å endre praksis (Bolken Ballangrud, 2015; Bjørnsrud, 2015). Kompetansehevingen i personalet skal ikke skje på den måten at enkeltlærere drar på kurs, men gjennom en organisasjonslæring på hver skole der både rektor og lærere deltar. Utdanningsdirektoratet utvikler også en nettressurs som tilpasses de ulike puljene som deltar - med faglig og forskningsbasert kunnskap fra NTNU-Program for lærerutdanning, Lesesenteret og Matematikksenteret.

Tiriltoppen skole deltok i pulje 1 sammen med en annen skole i kommunen. De hadde noe samarbeid med hverandre, men det meste av nettverksarbeidet var på egen skole siden de hadde ulike satsningsområder. På skolen ble det tilsatt en ressursperson i regning. I klasseledelse hadde de en fast person fra UH som fulgte skolen hele perioden. De ulike støtte- og kompetansehevede tiltak fra UH, utviklingsveiledere og ressurspersoner skulle være med å påvirke og støtte arbeidet på skolen.

Etter piloteringen startet pulje 1 skoleåret 2013/2014. Strategien gjelder for fem år, og alle skoler med ungdomstrinn skal nås i løpet av strategiperioden. Våren 2016 er en inne i pulje 4 av satsningen.

2.2 Lærere som lærer i et praksisfellesskap - erfaringslæring

UiU skal gjenkjennes på rektors og lærernes læring forløst i et fellesskap, samtidig som den gjennom en prosess blir tilført ekstern forskningsbasert kunnskap som bidrar til en ny innsikt (Bjørnsrud, 2015). Et praksisfellesskap har noen premisser det kjennetegnes av i følge Wenger (1998). Det første er en felles identitet, det andre er fellesskapet og det tredje er at alle må delta i det praktiske arbeidet som tas opp (Vinje og Vinje 2015; Bjørnsrud, 2015).

Wengers teori (2004) om praksisfellesskap er bygd på fire premisser (Schømer og Vinje, 2015; Bjørnsrud, 2015). Vi er sosiale vesener, noe som er grunnlaget for læring. Det andre bygger på at kunnskap er knyttet sammen med handlinger som er verdsatte. Det tredje er at innsikt er knyttet til deltakelse i disse handlingene, og det fjerde er vår evne til å skape mening gjennom deltakelse. Wenger definerer dette som et praksisfellesskap hvor deltakerne står over for en felles utfordring som de ønsker å utvikle og utforske (Schømer og Vinje, 2015; Bjørnsrud, 2015).

Groups of people who share a concern, a set of problems, or a passions about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis

(Wenger, 2004, s.4; Bjørnsrud, 2015, s.110)

Lærerne ved Tiriltoppen hadde et oppdrag som de skulle være sammen om. De skulle utvikle en ny og felles praksis i klasseledelse og få en felles forståelse for hva regning i

alle fag kunne bestå i. For å utvikle dette var det viktig at lærerne ble satt sammen i grupper, at arbeidet ble etterspurt, at det var forpliktelse og at de følte det var «matnyttig» inn mot deres undervisningssituasjon.

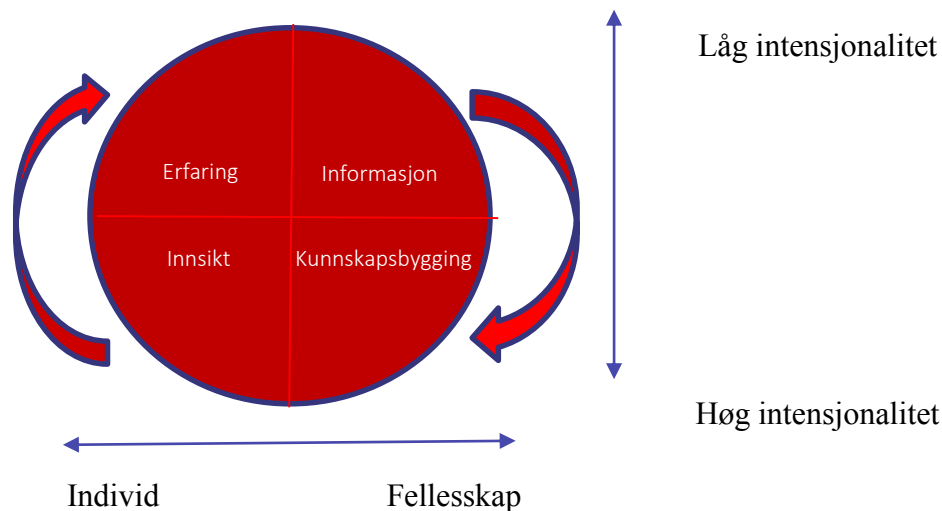
Læring er et begrep som er både omfattende og mangesidig. De ulike læringsteoriene viser ulike aspekter ved læring (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Lave og Wenger (2003 og 2004) viser hvordan læring og utvikling av praksis kan skje ved at medarbeiderne bistår hverandre, og videreutvikler den kunnskapen de deler i praksisfellesskapet (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Lærerne gjør erfaringer som de deler, og deretter lærer de av og med hverandre. Skoler har i større grad utviklet en praksis som ligner på Wengers beskrivelse.

På Tiriltoppen skole jobber de i ulike team. De har i løpet av prosessen i UiU samarbeidet og delt erfaringer på ulike måter. Lærerne har arbeidet både på trinn- og fagteam. Rektor har ledet lærerne i ulike prosesser for praksisutvikling. Enkeltlærere har tidligere reist på eksterne kurs og samlinger. Alle har deltatt på de samme kursene, og alle har vært forpliktet til å delta på de oppsatte kursene og mellomarbeidene på skolen. UH har kommet til skolen med forskningsbasert kunnskap som er blitt knyttet til lærernes praksis. Deretter er det fulgt opp med mellomarbeid til UH kom tilbake til skolen.

Dewey (1997) hevder at i møte med noe nytt eller uforutsett, følger et krav til å tenke på en annen måte (Vinje og Vinje; Bjørnsrud 2015). Dette blir kalt refleksjon. En refleksjon krever en grundig undersøkelse - der ulike alternativer settes opp mot hverandre – og så vurderes det mulige konsekvenser (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Refleksjon er ifølge Dewey at en ser etter ny informasjon eller bevis som kan bidra til ny forståelse (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Videre hevder Dewey at vi må bruke tidligere erfaringer for at det skal bli utviklet ny kunnskap (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Ledere bruker ofte erfaringslæring som et utgangspunkt for hvordan en kan drive et utviklingsarbeid (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Hvordan har lærere og rektor ved Tiriltoppen skole brukt tidligere erfaringer fra praksisfeltet når de har løst mellomarbeidene? Har de klart å sette opp ulike alternativer, for så å tenke på en annen måte eller velge en annen løsning enn de hadde tidligere? Har de på bakgrunn av refleksjonsprosessen og den forskningsbaserte kunnskapen utviklet en ny praksis? Lærere ved Tiriltoppen skole ønsker seg noe som er

«matnyttig». De ønsker seg noe som de har behov for inn i sin klasse og undervisning. Det er et ønske som rektor har lyttet til og tatt hensyn til.

Wells læringssyklus (1999):



I organisasjonslæring er Wells læringssyklus svært relevant (Roald, 2010). Læring er en kontinuerlig prosess der læring og innhold skjer i møtet mellom den enkelte og i et fellesskap, og mellom høy og lav intensjonalitet. Det vil si at læring må være rettet mot noe eller satt i en sammenheng. Den sammenhengen kan være situasjoner fra klasserommet og elevenes opplæring. En ny innsikt eller læring skjer først gjennom en individuell prosess, for videre utvidet i et kollektivt fellesskap og mellom høy og lav intensjonalitet. Dernest skapes det en ny tolkningsramme for ny kunnskap, erfaringer, informasjon og ny praksis (Roald, 2010). Tiriltoppen skole skulle inn i en læringssyklus innen både klasseledelse og regning i alle fag, for å utvikle en felles praksis som de ønsket skulle være «matnyttig» inn mot klasserommet. De ønsket at det skulle være gode ideer som de kunne bruke i sin undervisningssituasjon.

Vi kjenner erfaringslæring fra både Lewin, Dewey og Piaget. Kolb (1984) henter inspirasjon fra disse når han sammenfatter dette i sin modell om læring- «læringssirkelen» (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Modellen sier noe om hvordan nye holdninger, ferdigheter og kunnskap oppnås. Han beskriver læring som en kombinasjon av konfliktfylte spenninger mellom motpoler - i en syklus av konkrete erfaringer, reflekterte observasjoner, abstrakt begrepsdanning og aktiv eksperimentering (Vinje og Vinje;

Bjørnsrud, 2015). Dette læringsperspektivet innebærer en evne til å både handle og reflektere samtidig, til å være umiddelbar og konkret, og til å lage logiske holdbare hypoteser (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Lærerne ved Tiriltoppen skole opplevde flere runder med erfaringsdeling, diskusjoner og prøving for å komme frem til nye holdninger, ferdigheter og kunnskap. UH ga rektor og lærerne forpliktende oppgaver og mellomarbeid, som skulle få de til å reflektere, eksperimentere og få frem konkrete løsninger.

Tom Tiller (2006) setter erfaringslæring og tenkende og lærende organisasjoner nært sammen. Bindeleddet mellom erfaringer og den tenkende og lærende organisasjonen, er deltakernes refleksjon rundt det som skjer. Det starter med den første praten om det en erfarer, for deretter å sette disse erfaringer i et system. Dette systemet danner et grunnlag for å koble de til det andre har erfart. På det fjerde nivået bli erfaringer knyttet til kunnskap (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015). *“Når erfaringer blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei til å lære av de erfaringer vi gjør.”* (Tiller, 2006, s.25; Bjørnsrud, 2015.)

Viviane Robinsons (2011) metastudie sier at lærere i skoler som lykkes godt har felles rammeverk for undervisning. Lærerne forsterker det samme budskapet, bruker det samme begrepsapparatet i sin kommunikasjon, skaper forbindelser mellom det som har vært gjort tidligere og forbedrer sin undervisning basert på en felles evaluering. (Bjørnsrud, 2007). For lærerne ved Tiriltoppen besto dette i å enes om det de kalte «lærings sirkelen». Tiriltoppen skole hadde mulighet for å prøve ut og utvikle en ny praksis. Rektor i samarbeid med UH la til rette for å utvikle felles rammeverk. De skulle bli enige om hva en god oppstart av timen eller læringsøkta skulle bestå i, hva timen skulle inneholde og hvordan læringsøkta skulle avrundes. De skulle også utvikle et fagspråk når de arbeidet med klasseledelse og en metodikk for regning i alle fag. Budskapet skulle være gjenkjennbart for hele skolen fra 1-10.

I et metaperspektiv på læring, vil lærernes kunnskap om undervisning og læring bli skapt av elever og lærere, og være basert på tilbakemeldinger og dialog i fellesskapet (Lillejord, 2006). Læreren vil få et grunnlag for forbedringer og eventuelt nye løsninger. Det vil hjelpe læreren til å handle på en annen måte (Lillejord, 2006). For lærerne ved Tiriltoppen skole måtte de knytte praksis til hva som passet på deres skole. De måtte ta

utgangspunkt i lærerne på sin skole og egne elever og egen praksis. Lærerne måtte lytte til den responsen de fikk fra rektor og kollegaer gjennom klasseromsvandringen og hva elevene ga tilbakemelding om. Wenger (2004) og Lave og Wenger (2003) formidler hvordan lærere kan bistå hverandre og videreutvikle kunnskap (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2014). Lærerne kan gjennom å dele de erfaringene de har oppnå å lære av og med hverandre (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2014).

2.3 En lærende organisasjon – et læringsfellesskap

En lærende organisasjon er en organisasjon (Senge, 2004) som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen organisasjon (Vinje og Vinje; Bjørnsrud 2015). Læringsprosesser bør ha en retning og et innhold som den enkelte lærer og fellesskapet ønsker å følge. Dersom en ønsker en forbedring, er det viktig å vite hva en vil og hvordan en skal gå frem. Tiriltoppen skole har deltatt i ulike prosesser, men hvordan har de vært klar over retningen og innholdet i satsningen? Har det vært lagt til rette for refleksjon over egen praksis når de har utviklet læringssirkelen eller utviklet ny metodikk i regning i alle fag? Er skolen en lærende organisasjon slik Senge beskriver det?

I likhet med Bateson (1972) og Argyris og Schön (1996) videreutvikler Peter Senge (1996) en systemisk tankegang gjennom fem disipliner for en lærende organisasjon. Senges fem disipliner kan forstås som et læringshjul, der de ulike disiplinene settes i en sammenheng og der alle er avhengig av hverandre for at læringshjulet skal gå rundt (Vinje og Vinje, 2015; Bjørnsrud, 2015). Alle fem disipliner er helt essensielle for å utvikle en lærende organisasjon, (Utdanningsdirektoratet, u.å.): *Personlig mestring* handler om å kunne være visjonær og samtidig realistisk. Det er viktig at skolen bygger både på rasjonell tenkning og intuisjon, og at det er hovedretningene istedenfor detaljene som styrer prosessene. *Delt visjon* handler om den kollektive innsatsen, altså noe som danner grunnlag for et felles bilde av fremtiden. Det er viktig at en forsøker å utvikle både felles prinsipper og praksis i møte med fremtiden. *Mentale modeller* blir skapt gjennom felles drøfting og utprøving. I enkelte skoler kan vellykkede tiltak ikke få gjennomslag for senere handling, fordi de mentale modellene i skolen står i veien for alle former for varig endring. *Systemisk tenkning* er en helhetlig tilnæringsmåte som i følge Senge bør ligge til grunn for å kunne forstå organisasjonenes sammenhenger og mønster. Utfordringen ligger i å se både helheten og delene samtidig. *Læring i team* finner sted når grupper

reflekterer seg fram til ny kunnskap og nye handlemåter, som individet alene ikke kunne kommet fram til. Gruppelæring er en kollektiv disiplin, men som forutsetter individuelle kunnskaper og forståelse. Det er læringen hos den enkelte som er utgangspunktet, og det gjelder å finne en balanse som ivaretar både det kollektive og det individuelle (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015). *“Organisationer lærer kun gjennom enkeltpersoner, der lærer. Individuell læring er imidlertid ingen garanti for organisationslæring, men uden den opstår der ingen organisationslæring.”* (Senge, 1999; s. 119, Bjørnsrud, 2015.)

Er det mulig å gjenkjenne alle fem disiplinene ved Tiriltoppen skole og er det avgjørende for hvor mye læring som har skjedd? Det er den femte disiplinen i følge Senge (1996) som er avgjørende for om skolen kan kalles lærende, og om det kan utløses en ny og felles praksis hos personalet ved Tiriltoppen skole.

Senge sier at organisasjoner kan tjene på å ha interne nettverksledere eller teamledere (Bolman&Deal, 2012). Lederen må våge å gi fra seg myndighet til gruppelederen eller mellomlederen. Dersom dette skal gjennomføres, krever det støtte fra leder og en kompetnaseheving (Bolman&Deal, 2012). I dag blir mye av arbeidet i litt større organisasjoner gjort i grupper eller team (Bolman og Deal, 2012). Dersom teamene fungerer godt, vil det heve den enkeltes innsats. Er det derimot det motsatte, vil selv den beste yte dårlig (Bolman og Deal, 2012). Ved Tiriltoppen skole har rektor organisert lærerne slik at de jobber i team. De hadde også et ønske om å jobbe mer i fagteam for å sikre bedre sammenheng mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Lærerne opplevde at dette samarbeidet ga dem mye både faglig og sosialt.

Organisasjonslæring handler om kunnskap som gjennom en sosial prosess blir skapt i fellesskap, og gjort tilgjengelig for de andre (Lillejord, 2003). Når lærerne arbeider i team og i ulike prosesser, vil kunnskapen kunne bli synlig for de andre. Organisasjonslæring går ut på å skape ny kunnskap som legger til rette for at de som hører til organisasjonen kan handle på en annen måte enn de gjorde før prosessen ble satt igang (Lillejord, 2003). Denne nye kunnskapen må ha god forankring i organisasjonen, ellers kan den bli ord uten handling. På Tiriltoppen skole ble den nye kunnskapen delt ved at de modellerte i plenum og på teammøter, og ved at eksempler ble lagt på Fronter. Denne felles kompetanseutviklingen fører til en bedre praksis og profesjonalisering av lærerrollen (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015).

Agyris & Schön (1996) mener at det er lettere å forstå hva organisasjonslæring kan være dersom vi omtaler læring som aktive organiseringsprosesser. Det er læring, som en vedvarende prosess, og ikke noe som er gjort en gang for alle. Og at organisasjoner som system fungerer som de gjør, på grunn av måten det blir jobbet og samarbeidet på (Lillejord, 2006). Tiriltoppen skole arbeidet i grupper. Lærerne deltok i lærende nettverk. De observerte hverandre og gjennomførte klassevandring. Hensikten var at det skulle bli aktive og vedvarende prosesser. Det blir nødvendig å tenke en slik dynamikk i en lærende skole (Lillejord, 2006).

Hvilken type organisasjon er skole? Tom Tiller (1986) hevder at det er for liten interesse for å studere skolen som organisasjon (Lillejord, 2006). Han stiller også spørsmålet om skolen er organisert slik at det er mulig å fremme læring og tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Mitchell og Sakney (2000) betegner skolen som et læringsfellesskap mer enn en lærende organisasjon (Lillejord, 2006). Etter deres oppfatning vil de viktigste målene for en lærende organisasjon være vekst, produktivitet og effektivitet (Lillejord, 2006). Målene er utformet utenfor organisasjonen. Mens i et læringsfellesskap vil det være vekst og utvikling for menneskene i fellesskapet, og midlene vil være måten de arbeider og lærer sammen på (Lillejord, 2006). På Tiriltoppen skole hadde de både et ønske og et behov for å utvikle en ny og bedre praksis, samt å utvikle organisasjonen. Læringsfellesskapet på skolen ble viktig å utvikle. De skulle arbeide i team for å lære av hverandre. Målet med arbeidet var ikke å bli en mer effektiv eller produktiv skole, men å bli en bedre skole for elever og lærere (Lillejord, 2006).

I forestillingen om en lærende organisasjon, er kollegialt samarbeid sentralt (Lillejord, 2006). Fullan (1999) sier at da må lærere samarbeide mer og frigjøre seg fra klasserommet i større grad (Lillejord, 2006). Tradisjonelt har skolen vært et sted der lærerne underviser og elevene blir undervist. Etterhvert har det vært en dreining mot en praksis som handler om læring både hos elever og lærere. En må blant annet finne frem til gode relasjoner mellom rektor og lærere, slik at det interne samarbeidet fremmer en aktiv delingskultur (Bjørnsrud, 2015).

Tom Tiller (1986) beskriver skolen som en organisasjon som er forskjellig fra andre typer organisasjoner (Lillejord, 2006). I skolen arbeider en med mennesker i utvikling og ikke

med ting. Hver skole har også et særpreg med en egen kultur og skolekode (Lillejord, 2006). Skolen er som organisasjon opprettet for å formidle kunnskaper og ferdigheter for barn og unge. Det er ikke alltid like lett å se sammenhengen mellom en kunnskapsorganisasjon og en lærende organisasjon (Lillejord, 2006). Lærere arbeider store deler av dagen alene hevder Madsen (Lillejord, 2006). En av forutsetningene for å kunne utvikle en lærende organisasjon er å jobbe i team (Lillejord, 2006).

Desimone (2009) er en annen forsker som også sier noe om hvordan lærere øker sin kompetanse og kunnskap. Det er på bakgrunn av den enkeltes læring at vi kan utvikle et kollegialt samarbeid. Hun har funnet fem kjennetegn som peker seg ut ved læreres læring (Postholm, 2012). For det første må det være et innholdsfokus – ha en kunnskap om hvordan elever lærer. For det andre må det være aktiv læring –som kan være å bli observert eller å observere selv, for deretter å snakke om det i etterkant. Det tredje kjennetegnet er sammenheng. Det må være en sammenheng mellom lærernes førkunnskap og hva de er overbevist om. For det fjerde må utviklingsarbeidet ha en viss varighet, og for det femte må det være samarbeid i kollegiet der de lærer av hverandre (Postholm, 2012). Alle disse faktorene er strategier og deler av UiU, og som prosjektet tar med inn i satsningen. Lærerne ved Tiriltoppen skole hadde til sammen mye erfaring fra klasserommet. De hadde ikke hatt stor tradisjon for å se sammenhenger mellom førkunnskap og ny praksis for hele personalet. Deling av praksis var ikke satt i et system der det skulle bli noe mer enn å vise hverandre egen praksis, for så fortsette med det en alltid hadde gjort. I UiU skulle skolen arbeide systematisk over tid slik at ny praksis og samarbeid skulle bli varig.

I følge Møller og Paulsen (2001) skal aksjonslæring være basert på «*at det pedagogiske personalet arbeider systematisk innenfor et fellesskap*» (Bjørnsrud, 2009). Der vil ITP-modellen ivareta selve *læringen* og systematikken i aksjonen. Modellen kan tilpasses og brukes i ulike kontekster. Den har fått navnet fordi den er basert på Individuelt arbeid med tekst koblet sammen med Teamdrøftinger og en fremførelse i Plenum der alle er samlet (Bjørnsrud, 2009). Aksjonslæring handler om en kobling av individuell og kollektiv læring som skjer innenfor skolens rammer (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Lærerne ved Tiriltoppen jobbet i team, men ikke så mye på tvers av fag eller trinn. Skolen hadde tidligere vært flere mindre skoler som ble satt sammen til en 1 -10 skole. Tiriltoppen hadde flere skolekoder og ikke en klar skolekultur. Lærerne kjente ikke godt

nok til hverandres kunnskaper og kompetanse. I mange av læringsprosessene ble det blant annet brukt ulike varianter av ITP-modellen både fra UH og fra rektor - for å blant annet synliggjøre hverandres kunnskaper og kompetanse. Revans (1982) viser fire aktiviteter som er grunnlaget for aksjonslæringen (Vinje og Vinje; Bjørnsrud 2015). Det handler om å bruke ITP-modellens fremgangsmåte, søke etter fornuftige avgjørelser, utveksle gode råd og konstruktiv kritikk og lære en ny praksis (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015).

Læreres læring bør skje i nær tilknytning til praksis (Postholm, 2012). De som skal jobbe sammen trenger et fagspråk som kan benyttes i å utveksle erfaringer og reflektere over praksis (Lillejord, 2006). Madsen hevder videre at metaspråket er en måte lærerne kan distansere seg fra praksis, og at det er nødvendig når en reflekterer over praksis (Lillejord, 2006). Lærerne ved Tiriltoppen skole manglet et felles fagspråk. De kom fra ulike skoler og trinn. Rektor la til rette for kollegaobservasjon for å få en felles referanse når de skulle reflektere eller dele praksis. Lærerne ved Tiriltoppen skole måtte finne ut egen praksis for å se hva som skulle endres på. Det gjorde de blant annet ved å observere hverandre og ved loggskrivning. De presenterte også opplegg for hverandre. Erfaringer de gjør mye større verdi dersom de blir reflektert over sammen med kolleger (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015).

En annen viktig forutsetning for organisasjonslæring er at det rettes mot problemløsning (Lillejord, 2006). Lærere snakker mest om det de skal gjøre, og mye sjeldnere om hva de faktisk gjør eller får til (Lillejord, 2006). Skolelederen får en viktig oppgave i å innhente data om praksisfeltet - og legge til rette for møteplasser der en kan analysere informasjonen, og deretter å gjenskape kunnskapen slik at handlingsalternativene blir klarere (Lillejord, 2006). *“Å tilrettelegge for at det skjer læring på arbeidsplassen, blir en viktig lederoppgave.”* (Boud & Garrick 1999; Lillejord s. 178.) Elevene ved Tiriltoppen skole skal lære mer ved at lærerne utvikler en ny og bedre praksis. På Tiriltoppen skole hadde de klasseromsvandring og observasjon av hverandre som en del av organisasjonslæringen. Innholdet i læringen skulle være en ny praksis for en bedre læring- både hos lærerne og overfor elevene.

Rektor skulle vurdere om de prioriteringer og valg som ble tatt økte elevens læring (Lillejord, 2006). Dersom det skal foretas en endring, må de som skal foreta endringen forstå hvorfor det er nødvendig å forandre, hvordan en skal gå frem og om det er mulig å

endre (Lillejord, 2006). En lærende skole vil ha behov for kunnskap om hvordan elever og lærere ser på undervisning og læring (Lillejord, 2006). Hvilken klasseledelse vil fremme best mulig læring hos elevene og hvilken metodikk innen regning i alle fag vil øke elevenes forståelse for fagene? Disse endringene skulle lærerne ved Tiriltoppen skole enes om, samtidig som rektor gjennom sin lederrolle skulle prioritere og si noe om hvorfor det var nødvendig.

2.4 Organisasjonsendring og endringsledelse

Rektor ved Tiriltoppen skole har i løpet av utviklingsperioden fått prøve i praksis hvilken lederstil som passer best for henne og for dette endringsarbeidet. I den situasjonen som skolen var i, måtte hun ta hensyn til flere faktorer- både personalmessige, organisatoriske og faglige utfordringer. I noen situasjoner lå det til rette for å få best mulig oppslutning i personalet, mens i andre situasjoner måtte hun også styre både innhold og tidsbruk. UiU er en nasjonal satsning som alle skoler skal delta i. Deltakelsen er ikke valgfri, men det er en valgfrihet i hva det skal utvikles ny praksis på. Implementering av nasjonale satsninger har vist seg å være krevende (Bolken Ballangrud; Bjørnsrud, 2015). Rektor har en nøkkelrolle i satsningen og vil ha en avgjørende betydning for hvordan satsningen blir forstått, ledet og tilpasset de lokale læringsprosessene på skolen (Bolken Ballangrud; Bjørnsrud, 2015).

2.4.1 Organisasjonslæring

På hvilken måte kan rektor lede en organisasjon eller skole på en slik måte at gjennom lokale læringsprosesser utvikler sammenhenger mellom skolens innhold, utviklingsprosjekter, evalueringer og kompetansetiltak? (Bolken Ballangrud; Bjørnsrud, 2015). Rektor vil ha behov for et analyseverktøy for å kunne lede et personale på best mulig måte (Bolman&Deal, 2012).

Bolman og Deal beskriver organisasjoner fra flere synsvinkler for å gi større forståelse for organisasjonslæring. I sin bok «Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse» deler de det inn i en firedelt modell, der organisasjoner blir betraktet fra fire ulike synsvinkler som fabrikk - familie - jungel – tempel. Denne modellen er ment som et analyseverktøy for lederen (Bolman&Deal, 2012). **I den strukturelle rammen** (fabrikken) – hvordan organisere og strukturere for best mulig resultat – klargjør lederen mål og organiserer en

struktur for å nå mål. Det er ikke så stort rom for personlighet og følelser. Ledere som er strukturelle er ikke nødvendigvis autoritære og gir sine ansatte ordre, men utformer en struktur eller iverksetter en prosess som er tilpasset prosessen. Lederen er likevel tydelig og signaliserer forventninger om hva som skal gjøres (Bolman&Deal, 2012). Rektor på Tiriltoppen skole har vært tydelig på mål og på at det skal være en prosess. Hun har likevel tatt personlige hensyn der det har vært nødvendig.

Human resource-rammen (familien) – hvordan en kan skreddersy for å tilfredsstille behov, forbedre ledelse og bidra til positiv dynamikk mellom mennesker. Her anser lederen at menneskene er det viktigste i organisasjonen gjennom å myndiggjøre sine medarbeidere. De får medvirkning, og de opplever inkludering ved at de gis tillit og støtt for å gjøre et best mulig arbeid. Lederen bryr seg om sine ansatte, lytter til dem og stoler på medarbeidernes vurderinger (Bolman&Deal, 2012). Rektor ved Tiriltoppen skole har gitt sine lærere tillit og støtte i arbeidet. Hun har vist at hun bryr seg om sine ansatte.

Den politiske rammen (jungelen) – hvordan en kan takle maktbruk og konflikter, bygge koalisjoner, øke politiske evner og forholde seg til ulike rammebetingelser. Lederen bør kjenne til de ulike interessene i personalet sitt, og gjennom en relasjon til «gruppelederne» kunne styre konfliktene til et best mulig resultat. Alle kan ikke få oppfylt sine ønsker, men lederen kan legge til rette for arenaer der dette kommer frem, og der det kan forhandles og komme til en form for enighet. Ledelse handler ikke om skremser eller manipulering selv om det kan oppfattes slik, men å bruke den makten en har med omhu (Bolman&Deal, 2012). Rektor ved Tiriltoppen skole har kjent til de ulike interessene i personalet sitt gjennom medarbeidersamtaler og klasseromsvandring. Hun har flere avdelingsledere som hun samarbeider tett med. Hun har lagt til rette for møteplasser og arenaer der en skal snakke sammen om skoleutvikling og deling av erfaringer.

I den symbolske rammen (tempelet og karnevalet) – hvordan skape en kultur som gir arbeidet mening, forme et organisatorisk teater, bygge lagånd gjennom ritualer, sermonier og historier. Lederens viktigste oppgave er å gi inspirasjon og gi folk noe å tro på, og ikke så mye om hva utfallet blir. Det blir formidlet glød og det blir utarbeidet ulike symboler som for eksempel slagord, historier, samlinger og påskjønnelser. Lederen tar tak i organisasjonens historie og bruker tradisjoner og verdier som et grunnlag for samhørighet og mening (Bolman&Deal, 2012). Rektor ved Tiriltoppen har vært opptatt av å lage ulike

standarder for skolens arbeid. Hun setter igang prosesser, påminner personalet og holder ved like. Siden skolen har en relativ ung historie som en 1-10 skole, har de ikke en felles skolekultur ennå.

Forfatterne beskriver et stort og komplekst område og forsøker å vise hvordan ledelse kan løses på ulike måter. De ønsker å stimulere til å se flere måter å tenke muligheter og fallgruver i en organisasjon. En leder må kunne velge riktig fortolkningsramme ut fra situasjon den vil kreve og hva (Bolman&Deal, 2012). Lederen må kartlegge hvilke forhold som en står overfor. Hvilken situasjon står jeg opp i og hva vil den kreve av meg? Det vil avgjøre hva som er den mest effektiv tenkemåte. Jobber du for eksempel ut fra en human resource-ramme, må en sørge for oppslutning blant lærerne (Bolman&Deal, 2012). Når det viktigste er at beslutningen er av faglig tyngde, er den strukturelle rammen viktigst. Det er fordi den vektlegger fakta og logikk (Bolman&Deal, 2012). Human resource-rammen passer best å bruke i de situasjoner hvor det er lagt til rette for samarbeid - i for eksempel skoler som er godt samkjørte (Bolman&Deal, 2012). Når initiativet til endring kommer nedenfra, vil en politisk ramme egne seg godt i å håndtere utspillet. I utgangspunktet vil den politiske rammen ha til hensikt å gripe inn i at mennesker kjemper for egne interesser. Dette fører ofte til konflikter og en forvirret situasjon (Bolman&Deal, 2012).

Det er ikke mulig å følge disse rammene slavisk. Det har rektor ved Tiriltoppen skole fått erfare. Valg av en mest mulig hensiktsmessig respons i enhver situasjon, vil være avhengig av mange ting. (Bolman&Deal, 2012). Hvilken lederstil er du mest fortrolig med? Må du velge en ny eller justere på grunn av en krevende situasjon? Kanskje du som leder oppdager nye måter å se situasjonen på? (Bolman&Deal, 2012). En leder vil ha behov for å gjøre seg bruk av flere tilnæringsmåter ved utfordrende situasjoner (Bolman&Deal, 2012). For å skape endring, må du som leder kjenne til hvilke drivkrefter som påvirker og hva prosessen kan bestå av.

2.5 Organisasjonsendring

Tiriltoppen skole er en 1 -10 skole der alle lærerne skulle delta i utviklingsarbeidet UiU. Dette var en planlagt endring som skolen skulle bli med på (Jacobsen, 2012). Lærerne og skolen skulle få en bedre og mer samstemt praksis i klasseledelse samt økt kompetanse

i hva regning i alle fag innebærer. Rektor og lærere skulle sammen skape en ny praksis gjennom ulike prosesser (Bjørnsrud, 2015).

Å gjennomføre en endring dreier seg i stor grad om å få mennesker til å endre atferd, hvordan de handler og samhandler (Bolman & Deal, 2012). Det er rektor som skal vise retning i utviklingsarbeidet. Noe av forutsetningen for at en skal lykkes i å gjennomføre en endring, ligger i å lage en plan for arbeidet med milepæler og delmål, følge opp underveis, sette av tid og arenaer, justere ved behov og vite at det tar tid å utvikle en ny praksis (Bolman & Deal, 2012). Rektor skal formidle en fortelling om fremtiden.

2.5.1 Endringsledelse – en fortelling om fremtiden

I Dag Ingvar Jacobsens bok «Organisasjonsendringer og endringsledelse» sier han blant annet at planlagte endringer er mulig. Han tar opp sentrale elementer i teori om endring og ledelse av disse prosessene. Endringsledelse konsentrerer seg først og fremst om opptining og gjennomføring, som er de to første fasene i Lewins tre-steps-modell for endring 1. Opptining 2. Gjennomføring 3. Nedfrysing (Jacobsen, 2012). I opptiningsfasen, som er i den nåværende situasjonen, er ledelsesutfordringen å skape et klima for endring. De som skal delta i endringen må oppleve det som viktig, riktig og godt/positivt å endre seg (Jacobsen, 2012). I gjennomføringen handler det om hvordan lederen handler for å gjennomføre overgangen fra nåværende situasjon til den fremtidige og ønskede situasjonen (Jacobsen, 2012). Ledelse blir viktig før prosessen starter, og spiller en sentral rolle i hvor stor grad endringen får oppslutning. Rektor er en endringsagent og skal legge til rette for at det skal kunne skje endringer. Endringsledelse kan bli forbundet med å skape en krisefølelse i organisasjonen, urgency, spesielt dersom det må skje en rask endring (Jacobsen, 2012). I Ungdomstrinnsatsningen blir **viktig** satt i sammenheng med å styrke en praksis mot den manglende motivasjonen og mestringen, og for en bedre læring for elevene. Områdene i satsningen er lesing, regning og klasseledelse. Undervisningen skal bli mer variert og praktisk. På Tiriltoppen skole hadde de nasjonale prøvene i regning vært dårlige over tid, samt at den grunnleggende ferdigheten regning i alle fag ikke var godt nok kjent i personalet. **Riktig** innebærer at endringen kan innebære en løsning på disse utfordringene, og øke motivasjonen og gjennomføringsevnen til elevene. En ønsker ikke at motivasjonen for skolen skal synke etter som elevene blir eldre. Sammenhengen mellom tiltakene og resultatene må virke overbevisende på lærerne (Jacobsen, 2012). Kommunalsjefen pekte på at det for Tiriltoppen skole ble riktig å jobbe

med disse områdene for å bidra til en god skole for alle elevene. Han brukte gode argumenter for at det skulle bli en skole. **Godt** viser til at det må bli en felles oppfatning at denne endringen vil være en forbedring i forhold til hvordan situasjonen er i dag (Jacobsen, 2012). Det må være en forbedring både for den enkelte lærers læring og for skolen som organisasjon. På Tiriltoppen skole hadde de kjent på et behov for en felles plattform og en styrket praksis, siden de tidligere hadde vært flere skoler. Skolen var en 1-10 skole som ikke hadde arbeidet så mye sammen. Den skolebaserte kompetansehevingen ville bidra til en mer samstemt og kjent praksis på skolen.

Ungdomstrinnsatsningen skal gjennomføres på hver skole og ta utgangspunkt i den kompetansen som lærere og rektor har. I denne prosessen må lederen skape en fortolkning -trygghet om fremtiden og prosessen frem dit, slik at det gir mening for personalet. Fortolkning (Jacobsen, 2012). Rektor skal være en oversetter i utviklingsarbeidet. Hun må i tillegg til å skape oppslutning - dempe motstand. Lederutfordringen blir å se oppslutningen og takle motstanden, og ikke nedkjempe den (Jacobsen, 2012). Disse utfordringene skulle rektor ved Tiriltoppen skole ta stilling til og omsette i sin lederstil og praksis. Hun skulle fortolke fortiden, tegne en fremtidig visjon og veien frem, samt kommunisere dette gjennom ord og handlinger til lærerne (Kurt Lewin, 1997; Jacobsen, 2012). Visjonen skal si noe om en fremtidig virkelighet og inspirere den enkelte til å endre seg (Jacobsen, 2012). Det er et helt personale fra 1. – 10.trinn ved Tiriltoppen skole som skal være med på denne prosessen.

I dette arbeidet må rektor legge til rette for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Hun skal skape sammenhenger i tidligere arbeid og i prosessen. Det er et moralsk formål ved å forplikte seg i et utviklingsarbeid. Hun skal også legge til rette for at det blir skapt en forståelse for at det skal skje en endring. Og i dette arbeidet skal lederen bygge opp en relasjon til hver enkelt medarbeider. Rektor ved Tiriltoppen skole må se hver lærer og hva som skal til for at den enkelte skal bli med på endringsarbeidet (Jacobsen, 2012).

Samtidig som en skal ivareta hver enkelt lærer, må skoleledere være opptatt av å utvikle gode læringsfellesskap (Lillejord, 2006). Det innebærer at en bruker tid på relasjonsbygging og utformer en organisasjonskultur som er produktiv (Lillejord, 2006). I praksis vil det dreie seg om en overgang fra å lede gjennom å styre og kontrollere, til en større grad av prosessveiledning (Lillejord, 2006). Det er noen felles prinsipper for hva

som er god ledelse i en kunnskapsbedrift (Lillejord, 2006). For det første skal det legges til rette for gode læringsprosesser slik at en får til en nytenkning og forbedring. Lederen skal koordinere arbeidet, veilede og legge til rette, for å kunne treffe de riktige beslutningene (Lillejord, 2006). Lederen må dokumentere prosessene slik at de blir en del av organisasjonens læring og kan bidra til å skape ny kunnskap (Lillejord, 2006). *“I et læringsfelleskap vil det viktigste målet være vekst og utvikling for menneskene i fellesskapet, og midlene er måten de arbeider og lærer på.”* (Lillejord, 2006, s.169.)

En leders oppgave vil blant annet være å stimulere hver enkelt lærer til å gjøre en best mulig jobb, fordi kunnskap vil være forskjellig for ulike mennesker. I lærerteamene skal det utvikles kunnskap på de områdene som organisasjonen må være gode på (Lillejord, 2006). Derfor er det ikke personene som skal ha hovedfokus i en kunnskapsorganisasjon, men prosessene (Lillejord, 2006).

Et personalet kan støtte opp om endringsarbeidet helt eller delvis, eller de støtter opp om endringsarbeidet passivt eller aktivt (Bolman&Deal, 2012). Situasjonene vil kreve ulike handlingsalternativ for ledere. I den første situasjonen vil hovedoppgaven være å legge til rette for endring, ta bort hindringer, gi ressurser og tid til å gjennomføre endringene- «Bottom-up» (Bolman&Deal, 2012). Rektor ved Tiriltoppen skole satte av tid til team og faggrupper, og la til rette for utviklingsarbeidet.

I den andre situasjoner vil hovedoppgaven være å tvinge gjennom endringene på tross av motstand –«Top-down» (Bolman&Deal, 2012). Gjennom en transformasjonsledelse vil en leder søke å påvirke lærerne gjennom å bygge fra bunnen og opp, *bottom - up*, istedenfor ovenfra og ned, *top-down* (Bolman&Deal, 2012).

Dialog og refleksjon vil være et verktøy for å fremme læring på alle nivåer. Læring ligger i dialogen. Det er viktig med en støttende ledelse som retter seg mot lærerens interesser og behov (Postholm, 2012). Hvilken lederstil har rektor ved Tiriltoppen skole brukt og hvordan har hun analysert situasjonene hun har vært oppe i som leder? Dyktige ledere trenger mye og forskjellige verktøy. De må ha en evne til å bruke de og hva som passer i de ulike situasjonene (Bolman & Deal, 2012).

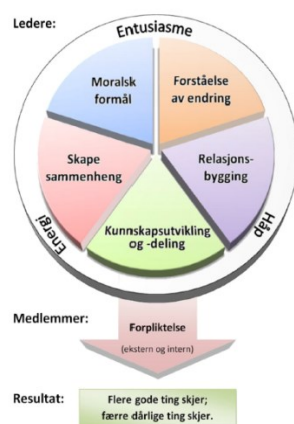
| Dårlige "drivere" | Gode "drivere" |
|--|--|
| Accountability Bruk av testresultater og sterke pålegg. | Kapasitetsbygging Et samarbeidsklima for utvikling der det er mulig for prøving og feiling for å finne de beste løsningene. |
| Vurdering av individuell lærerkvalitet og skoleledere/Vi-vurdering Observasjon av lærere med negative tilbakemeldinger på det de ikke mestrer. | Samarbeid Utvikle «social capital»-gruppeprestasjoner fremfor individuell kompetanseutvikling. Skoleledere som kan organisere lærerne og aktivt delta i profesjonell utvikling. |
| Teknologi Kjøpe inn mest mulig teknologi uten så mye tanke på hvordan den kan utvikle og støtte læringsprosessene. | Pedagogikk Erkjenne den digitale revolusjonen. Utforske hvordan den optimale læringssituasjonen bør være. |
| Fragmenterte strategier Systemer som har mange ulike strategier og er lite samkjørte. | Helhetlig systematiske strategier Sammenheng mellom delene i en strategi. Dele de samme holdningene. Appellere til lærernes grunnleggende holdninger «Moral imperative realizer» |

(Fullan, 2001)

Michael Fullan beskriver i sin bok «Leading in a culture of change» (2001) noen faktorer som påvirker lederskapet og hvilke nøkkelfaktorer som må ligge til grunn for å lykkes med en utvikling eller endring. Fullan har vist gjennom sitt prosjekt i Toronto, at ledelsen er sentral for å skape utvikling og endringsarbeid i skolen. Det skilles her mellom dårlige og gode «drivere». Det som skiller er et langsiktig arbeid der lederen tenker og arbeider systematisk over tid og der det appelleres til lærernes grunnleggende holdninger. Lederne kjennetegnes ved at de er gode til å legge til rette for å utvikle en best mulig praksis. Det blir laget møteplasser for samarbeid samt ny teknologi (Fullan, 2001).

Satsningen UiU ser til Canada og hvordan de har lykkes med endrings- og utviklingsarbeidet som har pågått der over flere år. Utviklingsarbeidet må videreføres

over tid for at det skal bli en etablert kunnskap for hele organisasjonen (Postholm, 2012). I UiU blir skolene fulgt opp i et og et halvt skoleår, men må videreføre arbeidet med organisasjonslæring over flere år for at det skal bli en etablert praksis.



(Fullan, 2001)

Det tar tid å etablere prosesser som kjennetegnes av energi, entusiasme og håp. Fullan beskriver noen av lederens dilemmaer. Samtidig som det skal tas hensyn til samfunnets endringer og krav, skal det settes i gang prosesser innad i skolen som bidrar til å øke elevens læring.

3. METODE

3.1 Innledning

Metoden en bruker for å samle inn empiri eller data om virkeligheten skal være et hjelpemiddel. Hvordan samler en best inn informasjon eller data om en virkelighet?

Som forsker må jeg frambringe informasjon som både skal være gyldig og troverdig. (Jacobsen, 2015). Metoden skal med andre ord være veien til dette målet (Postholm 2005).

Den teoretiske oppfatningen av hva som skal undersøkes må ligge til grunn for hvilken metode som jeg bruker i analysen av innholdet. Min forskning skal være basert på ulike kriterier fra en fenomenologisk oppfatning (Jacobsen, 2015).

Den tyske historikeren og sosialfilosofen Wilhelm Dilthey (1833-1911) argumenterte for at metodene innenfor sosialvitenskapen skulle være hermeneutiske (Grønmo, 2011).

Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst. Det betyr at forskeren skulle prøve å oppdage og legge fram meningsperspektivet til mennesker som blir studert - gjennom å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver. I en analyse av denne teksten - en analyse som blir kalt den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, blir meninger skapt. Mening blir konstruert gjennom en prosess hvor de enkelte delene i teksten blir påvirket av den globale meningen eller oppfatningen av den. Ved å få en dypere forståelse av de enkelte delene, vil det påvirke igjen forståelsen for det hele. Forskerens forforståelse omfatter egne erfaringer, betraktninger og teoretiske referanserammer. Diltheys perspektiver ble overtatt av seinere tyske filosofer som Gadamer og Max Weber (Grønmo, 2011).

Mitt masterprosjekt startet med et ønske om å forstå mer av hva som skal til for at flere elever kan ha en god lærings situasjon og bli mer motiverte for skolearbeidet, og for deretter igjen klare å fullføre en videregående opplæring. Det ble interessant for meg å forstå mer av rektors betydning for et utviklingsarbeid, og hvordan hennes lederstil og tilrettelegging kan ha påvirket arbeidet i organisasjonen. I tillegg, som en erfaren lærer, forstå hva som skal til for at enkeltlærere lærer og omsetter det til praksis i klasserommet. Hvordan skjer prosessene fra individuell læring og erfaring til en mer kollektiv læring på en skole? Gjennom en studietur til Ontario, der vi fikk presentert noe av det langsiktige og skolebaserte organisasjonsarbeidet som kjennetegner deres suksess har jeg fått en stor tro på den nasjonale satsningen UiU. Satsningen i Ontario har satt spor etter seg. For å finne ut om den hadde satt spor etter seg på Tiriltoppen skole, måtte jeg snakke med noen av de som hadde deltatt i satsningen på skolen. Som forsker må jeg deretter analysere det som blir fortalt, for å kunne oppdage det rektor og lærere har vært med på og få en dypere forståelse av det hele (Grønmo, 2011). Mitt forskningsarbeid vil også påvirkes av min bakgrunn og forforståelse av UiU.

Jeg vil beskrive mitt valg av forskningsdesign og si noe om intervju som metode. Deretter vil jeg greie ut om forarbeid og gjennomføring av intervjuene. En samfunnsvitenskapelig metode, som jeg har benyttet, handler det om hvordan en innhenter informasjon om virkeligheten. I tillegg skal den si noe om hvordan jeg skal analysere informasjonen slik at den gir meg ny innsikt (Grønmo, 2011). Jeg vil også beskrive hvordan jeg forberedte analysen. Mot slutten vil jeg drøfte hvor troverdige og gyldige intervjuene er – validitet og reliabilitet (Grønmo, 2011).

3.2 Valg av forskningsdesign

Som forsker må en ta mange avgjørelser om hva som skal undersøkes, hvem som skal undersøkes og hvordan skal det gjennomføres? Hvordan designe ut fra mitt prosjekt, slik at jeg forstår hvilken metode jeg må bruke? (Grønmo, 2011). Forskningsdesignet bestemmer ikke hvilke teknikker som skal brukes for å innhente data, men det er likevel noen metoder som passer bedre enn andre. Datainnsamling kan ses på som en prosess (Grønmo, 2011). I den prosessen blir det produsert ulike data som en vil trenge for å få belyst problemstillingen. Datamaterialet blir til gjennom en sosial konstruksjon (Grønmo, 2011).

Det finnes noen grunnleggende filosofiske antakelser eller forutsetninger for kvalitativ forskning. I den som kalles for ontologiske synspunkter finner en hva som er og kan bli kjent for mennesker. Fokuset vil være mot virkeligheten og hvordan den er. Forutsetningen for at noe er virkelig er at denne virkeligheten er skapt eller konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen. Det vil si at det eksisterer mange virkeligheter. Den er kompleks, stadig i forandring og konstruert av de enkelte som er involvert i forskningssituasjonen. Derfor kan forsker og forskningsdeltaker oppfatte virkeligheten ulikt uten at det blir feil (Grønmo, 2011).

Epistemologiske synspunkter dreier seg om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren. I stedet for objektiv distanse opprettes det et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og de settinger som er i fokus for forskningen. Kunnskapen blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Relasjonen mellom dem har en svært stor betydning (Grønmo, 2011).

Det ontologiske og epistemologiske ståsted til kvalitative forskere betyr at virkelighet og kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og dem som deltar i studien (Grønmo, 2011). Ontologi handler om hvordan virkeligheten ser ut og om det er mulig å finne et svar eller forståelse som er riktig. Fra et epistemologisk ståsted er det en erkjennelse om at det er et skille mellom virkeligheten slik den er og hvordan den framstår og oppfattes av forskeren (Jacobsen, 2015).

Dag Ingvar Jacobsen beskriver metode som en pragmatisk tilnærming til hvordan det kan forstås. En oppfatning av virkeligheten bestemmer hvordan en formulerer forskningsspørsmålene, som igjen bestemmer valg av metode. (Jacobsen, 2015). Ontologi kommer fra det greske ordet - slik ting faktisk er, og er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut (Jacobsen, 2015). Epistemologi kommer også fra greske, og er læren om kunnskap. Det omhandler om det er mulig å få en sann kunnskap eller virkelighet (Jacobsen, 2015).

På bakgrunn av denne kunnskapen om kvalitative metoder, kan intervjuet ha noen svakheter som en må ta hensyn til. Det vil med andre ord virke vanskelig for en forsker å få innsikt i et annet menneskes livsverden (Dalen, 2011). For å få en viss innsikt i noe av rektors og lærernes erfaringer valgte jeg likevel å snakke med dem og høre noen av deres erfaringer fra utviklingsarbeidet. Bruk av intervju som en metode virket hensiktsmessig for min forskning. (Dalen, 2011).

Intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingen som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier. Hovedformålet er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en bestemt kontekst. Måten å få tak i opplevelsene er å samtale med dem. Deltakerne må ha opplevd erfaringer som forskningen rettes mot (Dalen, 2011). Rektor ved Tiriltoppen skole hadde deltatt under hele UiU, men ikke som rektor hele perioden. Lærerne som ble forspurt hadde også arbeidet ved skolen deler av perioden eller under hele perioden.

Forskeren må ta utgangspunkt i et spørsmål som gir fokus for studiet, og som forskeren prøver å finne svar på gjennom intervjuer med forskningsdeltakerne. En lar data tale til seg (Grønmo, 2011).

Norske fjell kan beskrives på ulike måte. De kan beskrives fra et geografisk og et geologisk ståsted. Dessuten har norske diktere beskrevet disse fjellene i dikt, og komponister har uttrykt sine opplevelser i toner. Hver av disse sjangrene har brukt sitt eget språk, som også fører til ulik opplevelser. (Postholm, 2011, s. 38.)

Fenomenologi beskriver den meningen mennesket legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Det var tankene til den tyske filosofen og sosiologen Shutz (1899-1959) som la grunnlaget for en retning innen sosial-fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2011). Målsettingen er å forske på grupper av mennesker og gripe enkeltmenneskets opplevelser, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Grønmo, 2011). Det er slik jeg kan få en forståelse av noen erfaringer i UiU uten å generalisere. Tilnærmingen min vil være fenomenologisk, siden jeg er ute etter å høre den enkeltes spesielle oppfatning og erfaring fra utviklingsarbeidet. Lærerne og rektor ved Tiriltoppen skole vil kunne ha ulike oppfatninger av det som har skjedd, men som kan være gjenkjennbare for andre uten at det kan bli en direkte overføring (Postholm, 2011). Fenomenologiske studier er også i likhet med etnografiske og kasusstudier - pågående prosesser eller hverdagshandlinger, men denne prosessen er avsluttet når forskeren tar til med forskningsarbeidet (Grønmo, 2011).

Jeg vil ha et metodisk relasjonistisk perspektiv på problemstillingen siden jeg også ønsker å undersøke relasjonen mellom rektor, lærerne og skolen (Grønmo, 2011). Gjennom å benytte en kvalitativ intervjuform, vil jeg ha en mulighet å få tak i menneskers livsverden og opplevelser om en bestemt sak (Nilssen, 2014). Disse opplevelsene vil være unike for de jeg har intervjuet og hvordan de har samhandlet.

En plan for en kvalitativ forskningsstudie kan aldri være helt fastlagt på forhånd. «**Induktiv**» innebærer at forskeren tar hensyn til situasjoner som kan oppstå under intervjuet. En induktiv tilnærming innebærer at man går fra empiri (virkelighet) til teori. Det vil kunne være en fleksibilitet i hvordan intervjuene blir gjennomført (Grønmo, 2011). Disse variablene er bestemmende for hvilket datamateriale som blir samlet inn. Når en forsker nærmer seg forskningsfeltet induktivt, er ingen slike variabler utarbeidet på forhånd. Innenfor f.eks fenomenologiske studier vil forskeren ha noen undersøkelsesspørsmål klare eller en intervjuguide, men er innforstått med at disse kan endres underveis i forskningsprosessen (Grønmo, 2011).

Det motsatt er «**deduktiv**» som innebærer at forskeren har utarbeidet et sett av variabler som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet. En deduktiv tilnærming betyr at man går fra teori til empiri (Grønmo, 2011). I min oppgave ville det for eksempel vært å teste ut

en hypotese innen satsningen UiU, og se om den holder mål. Jeg vil starte deduktivt med en problemstilling for så å teste ut teorien (Grønmo, 2011). I løpet av prosessen må jeg være åpen for å justere - induktive innslag - på bakgrunn av empirien jeg får fra rektor og lærere (Grønmo, 2011).

En annen måte å se det på er å bevege seg fra induksjon eller deduksjon til **abduksjon** (Glaser & Strauss, 1967/1970). Dette baserer seg på at det ikke kan være enten eller (Jacobsen, 2015). Det blir vanskelig å forholde seg til teori, fordi den kommer gjerne som en følge av hva man har sett og hørt. Som forsker stiller en med en oppfatning eller antakelse. En abduksjon baserer seg på at all vitenskapelig tenkning starter med en observasjon. Deretter opplever en noe som utløser et ønske om å få svar på noen spørsmål (Jacobsen, 2015). En abduktiv metode har en vekselvirkning mellom teori, hypotese og spørsmål (Jacobsen, 2015).

Studier av organisasjonskultur har i det siste vist at det er en fortolkningsbasert tilnærming (Jacobsen, 2015). En av formene har sin bakgrunn i antropologien. Metoden er å observere deltakerne over lang tid. Det er ikke viktig hva som faktisk skjer, men hvordan mennesker fortolker det (Bolman&Deal 1991; Jacobsen, 2015). Ulike mennesker vil oppfatte og tolke det som skjer på ulike måter. Det viktigste i en organisasjon vil ikke være hvor effektiv den er, men hvilke felles verdier og normer som de ansatte har (Bolman&Deal 1991; Jacobsen, 2015). Fokuset er flyttet fra det objektive og til det subjektive. For å få innsikt i dette, er det nødvendig å snakke med mennesker (Jacobsen, 2015).

Det naturlige vil da være å undersøke om den oppfatningen eller antakelsen stemmer. Dette må konfronteres med empiri (Jacobsen, 2015). Mitt forskningsarbeid ved Tiriltoppen skole vil ha en form for abduksjon i sin tilnærming siden jeg ikke bruker bare induksjon eller deduksjon. En praktisk kunnskap om Tiriltoppen skole utvikles både ved å observere noe eller snakke med noen, og ved å teste ut om de antakelsene får støtte eller ikke i empirien jeg innhenter (Jacobsen, 2015).

For å få belyst fenomenet har jeg laget noen forskningsspørsmålene ut fra problemstillingen. Spørsmålene er også laget for å få en oversikt over hvilke områder som kan ha ført til endringer hos rektor og lærere. Kvalitativ forskning innebærer å

utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Grønmo, 2011). Jeg må som forsker være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og løfte deres perspektiv fram – ha et deltakerperspektiv. Dette forskerblikket blir påvirket av teoretisk ståsted, mine egne opplevelser, erfaringer og forforståelse. Dette er en forskning som har utviklet seg fra en interesse for livene og tradisjonene til folk i samfunnet som har hatt liten eller ingen stemme (Grønmo, 2011). Som kvalitative forskere kan vi finne noen svar, men ikke svaret (Nilssen, 2014). Det vil også være slike forutsetninger og svakheter jeg må legge inn i min forskning ved Tiriltoppen skole.

3.3 Kvalitativt intervju

Det finnes mange metoder for innsamling av empiri. Alle metoder har noen styrker og noen svakheter (Jacobsen, 2015). Den tradisjonelle typen ustrukturerte eller uplanlagte intervju er det åpne intervjuet. Der ønsker forskeren å forstå den komplekse atferden til de som studeres - uten noe form for forhåndskategorisering som kan begrense forskningsstudien. Hensikten blir mer å forstå enn å forklare det som blir forsket på. Det samsvarer med formålet til all kvalitativ forskning i følge Creswell (1998) (Grønmo, 2011).

En kan lage en intervjuguide med felles spørsmål til alle som skal intervjues (vedlegg nr. 3). Det kan også være en semistrukturert intervju med mulighet for oppfølgingsspørsmål. All informasjon som samles inn gir forskeren hjelp til å forstå forskningsstedet fra forskningsdeltakernes perspektiv. Et planlagt, formelt intervju hindrer ikke forskeren å være induktiv i forskningsprosessen samlet sett. Gruppeintervju kan brukes for å hjelpe respondentene til å komme på ulike hendelser eller å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmene har felles (Grønmo, 2011). I intervjuet med Mette og Lise fikk de anledning til å supplere hverandre, og sammen hjelpe hverandre til å huske hva de hadde arbeidet med. Rektor og lærerne fikk tilsendt den samme intervjuguiden på forhånd, men fikk ulike oppfølgingsspørsmål.

Jeg tok utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv stadier i intervjuundersøkelsen. Tematisering- formålet med undersøkelsen, planlegging- der en tar hensyn til de syv fasene, intervjuing- gjennomfører intervjuene etter en intervjuguide, transkribering- gjør intervjumaterialet klart for analyse fra tale til skrift, analysering- bestemmer hvilken

analysemetode som egner seg for intervjuene, verifisering- undersøker om funnene er pålitelige, troverdige og mulig å generalisere og rapportering- funnene og metodebruken skal formidles i en form som overholder de vitenskapelige kriteriene, tar hensyn til de etiske sidene og får et lesbart resultat - som er denne masteroppgaven (Kvale og Brinkmann, 2014). Disse stadiene i intervjuundersøkelsen er derfor også ment som en måte å gi leseren en bedre oversikt over oppgaven og de ulike fasene jeg har vært gjennom.

Min metode i dette forskningsarbeidet er som tidligere nevnt intervju. Intervju betyr utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema, sier Kvale og Brinkmann (Dalen, 2011). Det vil derfor skille seg ut fra en dagligdags samtale - der en ikke alltid holder seg til ett tema eller har den samme rollen under samtalen. Kvalitative intervju kan være som en åpen samtale eller med en grad av struktur (Jacobsen, 2015). Det er ikke lurt å la intervjuet bli så strukturert at det har en rekke spørsmål med faste svaralternativer. Intervjuet bør heller ikke være helt åpent og uten en plan for hva samtalen skal inneholde (Jacobsen, 2015). Det vanligste er å lage en intervjuguide. I den setter en opp de temaene som en ønsker å komme inn på.

Intervjuene mine, som er semistrukturerte med planlagte spørsmål innen noen hovedområder, kan få fram fyldig og beskrivende informasjon. Det er også egnet til å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Intervjuene med lærere og rektor ble en samtale som hadde noen hovedtema, men som også ga rom for deres innspill. Gjennom en slik intervjuform er samtalen fokusert mot et betemt tema som jeg hadde valgt ut på forhånd. I et mer åpent intervju ville jeg være mer avhengig av om rektor og lærerne ville fortelle meg noe som var innenfor temaene (Dalen, 2011).

Siden jeg startet deduktivt med å teste ut teorien (Grønmo, 2011) måtte jeg lytte godt etter de opplysningene jeg fikk fra informantene. Ved forberedelsen og gjennomføringen av intervjuene måtte jeg finne teoretiske og empirisk viten, ha en begrenset plan, se koblingspunkter mellom egne erfaringer og informantens erfaringer, sørge for god tid og gjennomtenkt tilrettelegging, bestrebe meg på å være fleksibel og ha god oppmerksomhet mot innhold (Postholm, 2011). Jeg avsluttet hvert hovedområde med å gjenta hovedtrekkene av det som ble sagt og spørre om det var mer de ønsket å tilføye. Dette ble

gjort for å sikre at jeg hadde forstått budskapet så godt som mulig, og at informantene fikk tid til å tenke seg om (Postholm, 2011).

3.4 Planlegging og valg av enheter

I planleggingsfasen undersøkte jeg hvilke skoler som hadde deltatt i tidligere puljer av UiU. Jeg hadde tatt kontakt med kommunalsjef for oppvekst, og forhørt meg om muligheten for å gjennomføre intervjuer på en av skolene i kommunen, og hadde fått bekreftet at det var mulig.

Intervjuobjektene ble kontaktet og informert om bakgrunnen for studiet, tema og målsetting, hva deltakelsen ville innebære og hvordan datamaterialet var tenkt behandlet og brukt (Dalen, 2011). De fikk tilsendt brev i forkant av intervjuene (vedlegg nr. 1 og 2). Informantene måtte være helt trygge på rammebetingelsene rundt intervjuet (Dalen, 2011).

Jeg har intervjuet rektor og lærere ved en 1-10 skole i Sør-Norge som deltok i en av tidligere puljene i satsningen. Mitt utvalg av enheter ble gjort på bakgrunn av problemstillingen og hvem som deltok i prosjektet og endringene. Det ville være interessant å høre med både rektor og lærerne om hvilke viktige erfaringer de hadde gjort, hvilke endringer de hadde gjort på bakgrunn av prosjektet og om erfaringer de har gjort er blitt implementert.

I tillegg vil alle kunne fortelle noe om hvilken rolle som ressurslærer, utviklingslærere, høyskolen og nettressurser har hatt for dem og for skolen, siden dette er støttefunksjoner som er spesielt knyttet til UiU. Hvorfor og hvordan har de fått innpass på Tiriltoppen skole?

Rektor Kari, lærerne Mette, Lise og Unni fikk tilsendt en intervjuguide (vedlegg nr. 3) med de samme syv punktene (Dalen, 2011): **Innledning** - bakgrunn og min rolle, **presentasjon** - deres skole i et landsomfattende prosjekt, **organisering** – metodikk, tid, gjennomføring, **deltakelse** – informasjon, involvering, samarbeid, forpliktelse, **kompetanse** – erfaringsdeling, nettverk internt, bidrag fra eksterne, bruk av nettressurser,

erfaringer – gjort, lært, hva var lurt? Hva gjør dere videre? Og den syvende er **leders rolle og betydning** for utviklingsarbeidet.

Jeg hadde valgt ut tre temaer fra intervjuguiden; organisering, deltakelse, kompetanse. I tillegg var jeg på jakt etter hvilke endringer som det eventuelt har ført til. Hvor ligger hovedtyngden? Hvor finnes det flest uttalelser? Kan det ligge en skjult «taushet» som bør undersøkes nærmere? I tematiseringen kan det dukke opp nye undertemaer som en må være åpen for (Dalen, 2011).

Lærerne ved Tiriltoppen skole ble intervjuet både enkeltvis og samlet i en gruppe. Rektor ble intervjuet alene. Dette satte krav til form og gjennomføring. Jeg måtte se på sammensetningen av gruppen, sørge for at de hadde et grunnlag for å snakke om det som var temaet, være oppmerksom under intervjuet over aktiviteten hos de enkelte - om det kunne være grunn for mer styring, eller om jeg måtte utelate noen spørsmål. Det var også viktig å beskytte enkeltlærere og hendelser fra prosjektperioden i noen av uttalelsene til informantene (Postholm, 2011).

3.5 Ethiske vurderinger

Avtaler med Kommunalsjefen i kommunen ble foretatt tidlig i 2015, og deretter ble det gjort nærmere kontakt med rektor og lærerne i løpet av vår 2015. Studien er blitt meldt inn til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og er blitt godkjent (vedlegg nr.5). I et kvalitativt intervju vil en få god innsikt i informantenes egne tanker og følelser (Dalen, 2011). Siden intervjuet i sin form legger opp til å snakke sammen og utveksle synspunkter, vil den etiske utfordringen bli viktig å ta hensyn til.

Jeg hadde gjennom mitt daglige arbeid god kjennskap til satsningen, og hadde deltatt på flere av de nasjonale samlingene. Ved at jeg har god innsikt i temaet og har lest ulike delrapporter, samt en god kjennskap til teori knyttet til temaet, gjorde det lettere for meg å gå inn i temaet. Det er likevel en fare for at en som forsker stiller med en forutinntatt oppfatning som forstyrrer forskningsarbeidet. Det bør være et skille mellom forskeren og det som skal undersøkes slik at en ikke påvirkes i for stor grad (Jacobsen, 2015). Jeg må

unngå å stille ledende spørsmål og heller løfte fram perspektivet til deltakerne (Postholm, 2011).

Siden jeg følger dette prosjektet gjennom jobben min hos Fylkesmannen, måtte jeg være bevisst på min rolle inn i dette forskningsarbeidet, slik at jeg ikke tilsikter meg andre privilegier enn om jeg ikke hadde hatt denne jobben. Jeg har derfor vært åpen om det helt fra oppstarten, for også å bevisstgjøre meg selv i egen rolle.

I følge Kemmis (1991) oppstår det i forskningsprosessen en relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker der vi kan være både subjekter og objekter (Postholm, 2011). Under intervjuet kan samtalen bidra til en endring i praksisfellesskapet på grunn av en refleksjon. Intervjuet kan fortone seg som en felles refleksjonsprosess over praksis (Postholm, 2011). Under intervjuene av rektor og lærere ved Tiriltoppen skole opplevde jeg en erkjennelse fra lærere og rektor om at de hadde deltatt på noe som var positivt, men som de ikke hadde tenkt så mye på hadde en tilknytning til dette utviklingsarbeidet. Det ble skapt en ny virkelighet i møtet mellom forsker og deltakere (Jacobsen, 2015).

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Hva er god datakvalitet? Dette spørsmålet henger sammen med hva datamaterialet skal brukes til. Hensikten skal være å belyse problemstillingen best mulig (Grønmo, 2011). En må også vite hvilke kriterier som må ligge til grunn. De kriteriene som sammenfatter forutsetningene for god datakvalitet i samfunnsmessige studier kalles reliabilitet og validitet (Grønmo, 2011).

I praksis er det ikke mulig å oppnå en optimal validitet i samfunnsmessige studier (Grønmo, 2011). I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden møte med forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon (Grønmo, 2011). Reliabilitet blir satt i forbindelse med resultatenes pålitelighet. Kriteriene for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men dette passer ikke med logikken i kvalitativ intervjuing. Det er umulig å gjenta et intervju på samme måte. I fenomenologien er dette kravet irrelevant, fordi undersøkelsen skal undersøke et unikt tilfelle som er tids- og stedbundet. I stedet for å snakke om reliabilitet, blir det erstattet med **pålitelighet**. For at en skal snakke om objektivitet der funnene er

frie for forutinntatte synspunktet, har konstruktivistene lansert et alternativt krav: Dataene skal være «**bekreftbare**». En annen måte kan være å kalle det for autensitet- å komme frem til en «autentisk» forståelse av informantenes erfaringer (Grønmo, 2011).

Validitetskriteriene dreier seg om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent. Validiteten eller troverdigheten kan antas å være høy dersom det er et stor samsvar mellom ulike data om det samme fenomenet og at metoden blir koblet til prosjektet (Grønmo, 2011). Troverdigheten kan også antas er høy om anvendte målemetoder som er anvendt sier noe om teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og metodologiske vurderinger. Validiteten refereres til empiriens gyldighet i forhold til problemstillingen eller forskningsspørsmålene som skal belyses (Grønmo, 2011). Reliabiliteten og validiteten kan utfylle hverandre (Grønmo, 2011). De representerer hver sine forutsetninger for god datakvalitet. De to kriteriene kan utfylle hverandre ved at høy grad av reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Grønmo, 2011). Et datamateriale kan ikke være gyldig for problemstillingen dersom materialet ikke er til å stole på.

Validitet henger derfor tett sammen med om innholdet i informantenes utsagn er sanne eller falske, eller en høy grad av validitet eller troverdighet, som fenomenologiske forskere ofte kaller det (Grønmo, 2011). Har rektor og lærerne vært ærlige i sine utsagn om hva de har arbeidet med? Er det jeg har fått høre om pålitelig eller en høy grad av reliabilitet? Får jeg et materiale som er valid eller troverdig?

I analysen må en forsker være metodisk nøye med å få tak i helheten i intervjuene. Forskeren kan være påvirket av forventninger, eller at noen av informantene kan øve større påvirkning på forskeren enn andre (Grønmo, 2011). Dette vil kunne påvirke troverdigheten eller validiteten på resultatet. Min forskning må bestrebe seg på å være oppmerksom på helheten og ikke bli påvirket av enkelte utsagn eller fortolke (Grønmo, 2011). Det blir viktig å ikke vektlegge rektors uttalelser på en annen måte enn lærernes. Gruppesamtalen vil også kunne vektes på en annen måte en intervjuet med eneltlæreren (Grønmo, 2011).

3.5.2 Forskerrollen

Forskning har som mål å avdekke kunnskap som er fri for forskerens fortolkning. I et forskningsintervju deltar mist to personer; forskeren og forskningsdeltakeren. Hvordan forskeren forholder seg, avhenger av hvilken forskningstradisjon en bygger forskningen på (Dalen, 2011). Om forskeren på den ene siden bygger forskningen på at det er mulig å ha et absolutt skille mellom fakta og verdier, og at forskeren kan være en betrakter eller tilskuer – den positivistiske, eller om forskeren er en fortolker av det som innhentes av data. I den kritiske tradisjonen vil en tenke at forskningen aldri kan bli objektiv eller fri for verdier, eller så kan en forsøke å bruke et språk som kan få frem forskningsdeltakernes stemme- eks. ved bruk av sitater (Dalen, 2011).

I min fremstilling av forskningen må jeg ha en personlig refleksivitet (Jacobsen, 2015). Jeg må ta høyde for hvordan jeg som person påvirker forskningen, hvor involvert er jeg og hvorfor er jeg opptatt av akkurat dette området. Det andre jeg må ta hensyn til er en epistemologisk refleksivitet (Jacobsen, 2015). Det dreier seg om hvorfor jeg har valgt de problemstillingene, valg av teori og metode (Jacobsen, 2015). Det kan ligge en personlige agenda til grunn for at jeg ønsker å forske på dette området.

Bakgrunnen for min forskning baserer seg mye på mitt arbeid i skolen både som tidligere lærer, skoleleder, skoleutvikler og nå som tilsynsmyndighet. Ungdomstrinn i utvikling er en satsning som jeg er involvert i gjennom arbeidet hos Fylkesmannen i Telemark. Det er en satsning som jeg følger tett, og som jeg har stor tro på.

Forskeren skal anerkjenne kunnskapen som finnes i praksis. «By opp til dans» - ikke være «en fisker», jmf. Bjørnsrud, eller å involvere seg i skolens liv ellers. I min forskerrolle må jeg også være bevisst kommunikasjonen. Jeg må ikke være ute etter å få informantene et spesielt sted, men heller legge opp til et samspill (Grønmo, 2011). Som forsker inviterer en seg inn til skolen, og får på kort tid innsyn i mange interne områder. Forskeren må følge prinsipper for etikk og troverdighet, og ha evnen til å skape tillit, skape og vedlikeholde gode relasjoner (Kvale og Brinkmann, 2014). Det kreves «skikkelighet» for å kunne utføre gode intervjuer (Dalen, 2011). En må ha respekt for mennesker, smidighet i egne reaksjoner, evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkter, vilje til å sette seg ned og lytte rolig (Dalen, 2011). Det er ikke jeg som forsker som eier en sannhet eller noen svar. Jeg er ute etter å finne ut hva som kan være

av interesse, eller på andre måter vekker oppmerksomhet gjennom å være nysgjerrig og ydmyk. I denne mellommenneskelige situasjonen skal jeg vise at det de har å fortelle er interessant, og det skal ende i en positiv opplevelse for informantene. Jeg må fortelle hva min rolle og hensikt er, og deretter hva materialet skal brukes til. I tillegg må jeg avklare hva jeg kan love og ikke love, og hvordan materialet skal publiseres (vedlegg nr.1 og 2) (Postholm, 2011). Jeg må heller ikke forvente harmoni mellom det de ulike informantene forteller, eller at det er noen gitte svar som jeg er ute etter (Nilsen, 2014). Det kan være at lærerne har en annen oppfatning av prosessene og utviklingsarbeidet enn rektor. Det kan også være ulike oppfatninger i lærergruppen.

En må som forsker gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen. I dette samspillet kan både deltakerne og forskeren tilføre hverandre kunnskap (Grønmo, 2011). Jeg må trygge dem i at de ikke skal bli hengt ut eller stigmatisert. Jeg må også balansere mellom nærhet og distanse til informantene. I en kvalitativ forskningsprosess fokuserer forskeren på deltakernes perspektiv, og dette perspektivet avgjør om forskerens antagelser opprettholdes eller ikke. Jeg må legge til rette for at det åpnes for informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011).

Dette er **en** skole i **en** kommune som skal være gjenstand for min empiri. Siden jeg bare skal forholde meg til en skole, en rektor, enkeltlærere og en gruppe lærere, blir det jeg finner ut lite egnet som et generalisert resultat. Jeg kommer også med en førforståelse og oppfatning av denne satsningen. Det blir derfor spesielt viktig at jeg lytter og mottar all informasjon i størst mulig grad uten å fortolke i andre retninger enn det som har vært sagt. Jeg kan komme på villspor på grunn av denne førforståelsen (Nilssen, 2014).

Jeg har forholdt meg til det informantene har sagt og uttalt. Det er ikke blitt foretatt en kontroll om det som er blitt sagt stemmer overens med det som faktisk skjedde. Det vil være litt ulik informasjon fra de tre intervjuene, siden to av intervjuene var med enkeltpersoner - og det tredje med en gruppe på to. Intervju som består av flere personer blir noe annet enn om en intervjuer dem enkeltvis (Postholm, 2011). Intervjuet med rektor vil også kunne vektes på en annen måte enn med intervjuene av lærerne, siden rektor har vært leder av utviklingsarbeidet. Selv om informantene ved samme skole har oppfattet samme fenomen ulikt, kan det ikke betraktes som usant eller feil. I fenomenologiske studier må jeg forholde meg til hva de har sagt (Postholm, 2011).

3.6 Transkribering

Mine intervjuer ble tatt opp med en iPhone. Opptakene ble overført til en datamaskin og lagret der. I forkant hadde jeg prøvd ut lyden og satt telefonen på flymodus for å unngå at den ringte under opptak. Jeg foretok også et lydopptak av hver informant før intervjuet startet (Postholm, 2011). I etterkant av intervjuene kunne jeg lytte til intervjuene gjentatte ganger og bli kjent med dem - før jeg skulle skrive dem ned. Alle intervjuene ble transkribert av meg. Det ble gjort i flere omganger, men i nær tid etter opptakene. Dette var et tidkrevende og omfattende arbeid, men som ga meg en nærhet til materialet som jeg ikke hadde fått dersom noen andre hadde gjort arbeidet.

I det første intervjuet skrev jeg ned ord for ord, med dialekt og med pauser. Da jeg skulle ta fatt på det neste, valgte jeg å skrive uten dialekt og på bokmål. Dette ble gjort for å anonymisere informantene og lette arbeidet i analysedelen. Jeg noterte i tillegg i notatboken hvordan stemningen under intervjuene hadde vært (Nilssen, 2014). Navn på skole og intervjuobjekter er også lagt inn med fiktive navn helt fra starten. Totalt utgjør transkriberingen på 61 sider, med linjeavstand 1,5 og skrifttype Times New Roman.

Å transkribere betyr å oversette fra muntlig samtale til skriftlig språk (Kvale og Brinkmann, 2014). Under denne fasen ble intervjuene klare for analyse og jeg kunne starte det store arbeidet.

4. ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN

4.1 Analyseredskaper

I dette kapitlet vil jeg presentere mitt empiriske datamateriale fra de tre lærerne og den ene rektoren som er direkte relevant for problemstillingen:

Har ungdomstrinnsatsningen satt spor etter seg på «Tiriltoppen skole»?

Å analysere er å dele opp teksten i mindre biter eller elementer (Kvale og Brinkmann, 2014). Analysen er avhengig av hvordan spørsmålene er stilt i intervjuet. Spørsmålene blir også viktige i prosessen videre om hva en får ut av materialet (Nilssen, 2014).

Analysen startet med en gang og var med under hele forskningsprosessen (Nilssen, 2014). Jeg benyttet meg av Vivi Nilssens eksempler på tabeller, diagrammer og modeller for analyse (Nilssen, 2014). Disse analyseredskapene hjalp meg til å få en oversikt og ikke minst å få en datareduksjon (Nilssen, 2014). Analyseredskapene hjalp meg også til å bli oppmerksom på, vekke og forsterke opplysninger. Jeg fikk også en hjelp til å stille spørsmål og få nye tanker til materialet som var innhentet (Nilssen, 2014). Analysen ga meg en ny innsikt og forståelse av **Om ungdomstrinnsatsningen har satt spor etter seg på «Tiriltoppen skole»**. Hensikten med analysen var å få en mer helhetlig forståelse (Nilssen, 2014).

Min masteroppgave er som tidligere nevnt en kvalitativ studie. En slik studie innebærer at en utforsker menneskelige prosesser i en virkelig situasjon (Nilssen, 2014). Det vil gi meg som forsker en nærhet til lærerne og rektor ved skolen, som er informantene i mitt studie. En slik studie vil også kunne gå mer i dybden på et begrenset felt på den skolen jeg skal forske på (Nilssen, 2014). *”Kvalitativ forskning nærmer seg verden der ute for å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakernes perspektiv.”* (Nilssen, 2014, s.13.) Kvalitative data er informasjon som er omkodet i form av ord (Jacobsen, 2015). Det er ikke mulig å tilnærme seg til data eller teori uten å være forutinntatt eller påvirket på en eller annen måte (Jacobsen, 2015). Gjennom analyseprosessen forholder jeg meg til den fortolkningsrammen som jeg har beskrevet tidligere (Jacobsen, 2015).

4.2 Analyse som prosess

Min prosess i analysearbeidet har bestått i å bruke de tre forskningsspørsmålene til å få en oversikt over forskningsmaterialet og til å finne frem til aktørenes erfaringer. Spørsmålene ble et grunnlag for å sortere, sammenlikne og dra noen slutninger (Nilssen, 2014).

1. **Hvilke erfaringer har vært viktige for rektor?**
2. **Hvilke erfaringer har vært viktige for lærerne?**

3. Hvilke endringer har skolen gjort med bakgrunn i ungdomstrinnsatsningen?

Jeg tok utgangspunkt i de transkriberte tekstene og leste de mange ganger. Deretter laget jeg fargekoder på utsagn som var sammenfallende for de ulike informantene. I denne prosessen noterte jeg i en notatbok. Den fulgte meg under hele prosessen sammen med at jeg leste teori om hvordan en kan gjennomføre et analysearbeid etter datainnsamling. Etter å ha lest igjennom tekstene igjen, laget jeg kategorier på bakgrunn av intervjuguiden. Disse kategoriene laget en struktur på innholdet. Jeg kunne redusere dataene jeg hadde fått inn, slik at det ble mer oversiktlige. Dataene gjennomgikk en prosess fra råkoding, koding, endelig koding, kategorisering og til en generalisering/teoretisering (Nilssen, 2014). Denne prosessen var både interessant og krevende. Mye av materialet er interessant, men kan ikke tas med inn i drøftingen.

De endelige funnene ble tydeligere i forskningsmaterialet etter at de ble delt inn i fire deler; **1. Strukturer og måter å arbeide på** **2. Indikasjoner på holdningsendringer** **3. Ny praksis** og **4. Veien videre**. Inndelingen gjorde det tydeligere og ga mer oversikt over forskningsmaterialet (Nilssen, 2014). Ut fra disse hovedkategoriene kunne jeg lettere se hvilke erfaringer de hadde gjort i klasserommet sammen med elevene, i teamene og for skolen som helhet (Nilssen, 2014).

Jeg måtte ta høyde for at det kunne være noen variasjoner innenfor samme tema, eller at samme situasjon ble beskrevet og opplevd forskjellig. Det kunne gi meg et mer helhetlig bilde av det fenomenet som skulle studeres (Dalen, 2011).

Presentasjonen av intervjuene vil stort sett være strukturert etter hovedtemaene i intervjuguiden (vedlegg 3). Rektor Kari, lærerne Mette, Lise og Unni fikk tilsendt den samme intervjuguiden i forkant. De fire informantene ble intervjuet i løpet av to dager. Mette og Lise ble intervjuet sammen og Unni ble intervjuet alene. Dagen etterpå ble rektor Kari intervjuet.

Alle informantene er unike og skal lyttes til. Det er det som de har fortalt som skal lede meg i den analytiske tilnærmingen (Dalen, 2011). Hva har de ønsket å fortelle? *“Du må legge øret til ditt eget materiale og lytte til hva det har å fortelle.”* (Dalen 2011, s.69.)

De resultatene som formidles må presenteres på en måte som står frem som sannsynliggjorte kunnskapsforslag innenfor det området som forskes på (Dalen, 2011).

4.3 Intervju med Mette og Lise

Både Mette og Lise er lærere ved skolen. Mette hadde etter UiU fått en mellomlederposisjon. I innledningen fortalte jeg om tidsrammen på 90 minutter for intervjuet, og om hvordan de kunne fortelle uten at det var noen bestemt rekkefølge mellom de to. De ble presentert for bakgrunnen for intervjuet og min rolle. De ble forsikret om at dataene ble anonymiserte og opptaket slettet etter at det var brukt. Jeg ble møtt med en positiv holdning. De hadde lyst til å fortelle om skolen sin og hva de hadde utrettet. Noe av det første de sa, var at de kjente seg heldige som hadde fått delta i dette utviklingsarbeidet, og at de hadde en kommunalsjef som ønsket noe med skolene i kommunen.

Det må være forankret fra toppen, og ledelsen må ha et klart mål med hva de vil med det her. Og få det ut blant oss. Og ha tro på at dette skal vi klare. Det har vært moro og inspirerende, samtidig som de har krevd litt ekstra av oss. Det har det jo.

De forteller om et samarbeid med den andre skolen i kommunen, der de gikk inn i hverandres klasser som vikar når det var kurs. Det ga en fin erfaring med mange tips fra en annen lærers klasserom. De skulle ønske mer tid til det i seinere prosjekter som en del av kompetansehevingen.

Begge forteller om de ulike prosessene for å forankre prosjektet og hvordan de har blitt hørt. De føler stor grad av eierforhold og involvering i prosessen. De trekker frem tidligere erfaringer med utviklingsprosjekter som har vært «skrivebordsprosjekt» eller «happening», og som ikke har blitt implementert i den daglige driften. I dette prosjektet har de opplevd å bli satset på. De forteller om et utviklingsprosjekt som har vært spennende å delta i. De supplerer hverandre når de beskriver hva det har gjort med skolen og personalet. “Alle får det eierforholdet til dette her, og det gjør det så spesielt.....De vil at vi skal bli bedre.” Lærerne synes at de har fått god informasjon om utviklingsarbeidet, både før samlinger og underveis i prosjektet. Riktig og god informasjon pekes på som en viktig faktor for å lykkes i et utviklingsarbeid.

Informasjonen er viktig i forankringen av prosjektet, forståelsen i personalet og at alle skal bli med på «kongstanken». Det bør være en kort og konsis informasjon som gir oversikt, og som forteller noe om hvem som skal holde fast i arbeidet, hvem som skal hjelpe oss på veien, hvem som skal støtte og hvem som skal ivareta arbeidet. Både Mette og Lise er enige om at det ikke må bli for mye informasjon.

Utviklingsarbeidet ble lettere å gjennomføre når alle var forpliktet til å delta. På grunn av ulike stillingsprosenter, ble det litt ulikt, men Mette og Lise forteller om en iver og glede i arbeidet. Alle lærerne skulle etter en oppsatt plan presentere ulike mellomarbeid for hverandre.

Mette og Lise sier at de ofte føler seg presset på tid i hverdagen, og at det er lett å gape over for mye. Dersom for eksempel erfaringsdeling ikke er planlagt, havner det nederst på lista. Det blir gjort hvis vi får tid. Det er lagt til rette for deling på teammøtene, men det er mye en skal komme gjennom.

De har deltatt i gruppeprosesser der de har utarbeidet felles standarder. Læreren fra høyskolen delte lærerne inn i mer eller mindre tilfeldige grupper. I tillegg jobbet de på tvers av team. Arbeidet ble gjort i flere runder. Alle trinn ble hørt og de ulike behovene ble ivaretatt. De forteller at denne arbeidsformen ikke er spesiell for dette utviklingsarbeidet, men det er likevel en stor forskjell i at ledelsen var tettere på.

....men det som skiller det her fra fra alt annet vi har gjort er... for vi har jobbet på tilsvarende måter før... men det...jeg vil nok...slik som jeg ser at det er ledelsen holder fast ved det og sikrer at ting blir gjort og gjennomført og vedlikeholdt. Og at du får det inn i den daglige driften.

Det har det vært viktig for skolen, at den samme læreren fra høyskolen var med dem under hele prosjektperioden. Hun modellerte ulike strategier som de kunne ta med seg til klassene. Høyskolen hadde flere dyktige folk som fulgte dem i regning. Regning i alle fag ble derimot ikke like lett å jobbe med. Enkelte lærere opplevde det litt vanskeligere å tenke seg som en regnelærer. De så ikke alltid de naturlige sammenhengene og ressurslæreren var heller ikke tett nok på.

Det har blitt mer delingskultur der faggrupper presenterer for hverandre. Det er også mer en forpliktelse i at alle skal gjennomgå ulike tips, for eksempel regning i alle fag og ulike læringsstrategier. Skolen har utarbeidet flere standarder, der barnetrinnet kommuniserer med ungdomstrinnet om hvilke forventninger en har til hva elevene skal ha vært gjennom. Det har vært utfordrende på en 1- 10 skole. Det har ikke vært stor tradisjon for samarbeid. Lærerne har ikke sett skolen under ett, men hatt en distanse til hverandre. Nå forteller de om en skole som jobber mer med overganger og felles standarder, selv om de ikke er helt i mål. *“Vi er jo på vei.....Men det er noe som hele tiden må holdes varmt.....det må noen hele tiden etterse og trykke på.”*

Det har blitt en mer forutsigbar hverdag for elevene ved at alle lærere skriver mål på tavla/smartboarden og en oppsummering. Denne praksisen forventes av alle lærerne. I tillegg skal dette også formidles på ukeplaner og i utviklingssamtalene. Mette og Lise ser at mer fokus på oppbygging av en time har vært nyttig, og at det var en forventning til alle lærerne om å utføre dette. Foreldre melder også tilbake til skolen, at de møter en mer felles praksis og flere like standarder.

Ledelsen har gjennomført skolevandring, og observert f.eks. elementer fra læringssirkelen.

.....ønske å bli observert i oppstarten av en time. Eller jeg ønsket å bli observert på avslutningen av timen min, for jeg sliter eller er ikke god nok til å sette av nok tid. Og så får du en bevissthet som lærer da. Dette her skal jeg skjerpe meg på. Dette her skal jeg bli flinkere til. Så kommer noen inn og observerer.

I tillegg forteller de om en tydelig rektor som minner de på oppgaver underveis.

Vi har en rektor som er ganske på. Hun er ganske flink til å passe på at vi håndhever regler, altså. Det er litt sånn- det har hun innsett, at vi er som elevene. Vi må passes på hele tiden. Du har vakt ute nå. Du skal egentlig stå i det området nå. Nå må du ta vekten din eller... for plutselig sitter vi der med kaffekoppen og guri er det jeg som har vakt ja. Hun er litt på den måten. Hun pusher på, og det tenker jeg er. Sånn må det være.

I løpet av prosjektperioden savnet de teammøter der de kunne snakke om andre prosjekter og fellesdager på skolen. Ledelsen har lyttet til lærernes ønsker, og timeplanfestet arbeid i faggrupper på tvers av team.

Det blir viktig å holde fast ved praksis som er god, få en påminnelse og evaluere det. Utviklingsarbeid er et langsiktig arbeid. Derfor vil Mette og Lise ikke si så mye om fremgang hos elevene, men føler seg trygge på at de jobber mot det store målet som er å øke elevens læringsutbytte.

Kort oppsummert:

Strukturer og måter å arbeide på: Utviklingsarbeidet har hatt en god forankring i organisasjonen, og vi har vært involvert på en god måte. Høyskolen har vært en sentral faktor i hvordan vi har fått det til. Ledelsen har gjennomført skolevandring, og observert f.eks. elementer fra lærings sirkelen. Det har vært viktig for oss med kort og tydelig informasjon gjennom hele prosessen.

Indikasjoner på holdningsendringer: Utviklingsarbeidet ble lettere å gjennomføre når alle var forpliktet til å delta. Vi ser at lærerne på skolen har fått en bedre kultur for å samarbeide og deling av praksis. Alle lærerne skulle etter en oppsatt plan presentere ulike mellomarbeid for hverandre.

Ny praksis: Skolen har utarbeidet flere standarder, der barnetrinnet kommuniserer med ungdomstrinnet om hvilke forventninger en har til hva elevene skal ha vært gjennom. Det har blitt mer delingskultur der faggrupper presenterer for hverandre. Det har blitt en mer forutsigbar hverdag for elevene ved at alle lærere skriver mål på tavla/smartboarden og en oppsummering. Foreldrene melder om mer felles praksis og flere like standarder.

Veien videre: Vi mener det er nødvendig med en leder som er tett på, og som setter av tid og minner oss på oppgaver. Det blir viktig å holde fast ved praksis som er god.

4.4 Intervju med Unni

Jeg ble møtt av en positiv lærer som ønsket å dele sine erfaringer fra prosjektet. Hun fikk en innledning om tidsrammen og hvordan intervjuet var tenkt gjennomført og hva dataene

skulle brukes til. Vi skulle holde på i 30 minutter og ikke i 90 minutter som tidsbruken til gruppeintervjuet hadde vært.

Det mest positive med å jobbe kollektivt er at en ikke er aleine som lærer eller er uerstattelig. Lærergruppen blir mer homogen og samstemt i praksis. Dette vil elevene merke og det øker respekten og profesjonaliteten. I de kollektive læringsprosessene har det vært I-G-P som har vært benyttet. Det er tidkrevende, men noe vi gjør ved jevne mellomrom. Det er rektor som leder de læringsprosessene.

Hun framhever at prosjektet har hatt i seg ulike og varierte metoder. Lærerne har deltatt på dialogmøter, gruppearbeid, individuelt arbeid, plenum og foredrag. Organiseringen av lærerne på tvers av trinn har vært vellykket på flere måter. Det har blitt arenaer for drøftinger som en ellers ikke ville hatt.

Vi er en relativt liten skole sett i den store sammenhengen. Jeg tenker det er fornuftig å dele på tvers av trinnene 1-10. Vi utveksler erfaringer. Noen sitter med erfaringer fra småskoletrinnet og andre fra ungdomstrinnet. Du kan dra nytte av det generelt.

Unni er fornøyd med tidsbruken på utviklingsarbeidet, selv om det har vært noe frustrasjon i kollegiet. Det har vært forutsigbart og godt å vite at en har nok tid til arbeidet. Hadde det vært opplevd som bortkastet, så ville en ikke hatt noe igjen for det. Lærerne har fått en plan for høst og vår, og en har stort sett forholdt seg til planen.

Noe som kunne vært bedre er informasjon. Unni mener at ledelsen kunne blitt bedre på det, selv om hun trekker frem informasjonen som står i «Velkommen til Tiriltoppen skole» er bra. Lærerne har heller ikke vært involvert i strukturen av utviklingsarbeidet, men sier at de har deltatt i mange prosesser og runder. Det har vært en forpliktelse som har blitt formidlet fra ledelsen. Alle har måttet levere skriftlige arbeider som har blitt fulgt opp og etterspurt. Fristene har stort sett blitt fulgt opp, og rektor har vært tett på. *“Rektor er veldig god på frister og det liker jeg.”*

Betydningen av eksternt kompetanse har vært kjempenyttig. De har vært flinke og engasjerte. Det er ofte personavhengig, men i dette tilfellet har det vært veldig bra. De har stilt med mye kunnskap og snakket på et nivå som vi kunne kjenne oss igjen i.

Det er ikke bare professorer som snakker om teorier, men vet hvordan det er å være i klasserommet å ha utfordrende elever. Så det tror jeg er gjenkjenningsbiten i det. Alt dette har vært veldig positivt.

Høyskolen har gjort lærerne og skolen stolt, ved å trekke frem noe av mellomarbeidet og fremhevet det som positivt. Unni beskriver denne opplevelsen med innlevelse, og sier at de ønsker bekreftelse akkurat som elevene.

Det har ikke vært en aktiv bruk av nettressursene i prosjektet. Skolen og lærerne har ikke en kultur for det. Unni ønsker seg en påminnelse om at det finnes nye ting og at «det holdes varmt».

Det kan virke som lærerrollen hennes er iferd med å bli tryggere. Unni trekker frem betydningen av et felles ståsted. Det blir også mer gjennomiktig og vanskeligere for enkeltlærere å ikke følge det som er blitt bestemt.

Men det er klart, så lenge du følger det -er det positivt, men så er det noen som ikke håndterer det. Da er elevene veldig oppmerksomme på det vi gjør. Hvorfor gjør ikke den læreren det?. Vi har aldri den vanen at vi står ved pulten. Så det kan jo virke litt...

På skolen har vi blitt enige om en mer tydelig klasseledelse med en struktur for dagen. Det er bra for da blir det mer synlig det vi har jobbet med. Vi har mer dialog og flere retningslinjer. Det settes av tid til å dele praksis og erfaring, for å bygge en delingskultur. Skolen er mer samstemt og kollektiv, selv om det er noen som alltid kjører sitt opplegg. Det kan ha ulike årsaker selv om de fleste ser nytten av det. Men igjen trenger en «å holde det varmt», og så vil det gå seg til etterhvert. Rektors rolle blir helt sentral i denne prosessen. “*Det er hun som må løfte det hele veien og holde det varmt, og gi det tid på møteplanen og rom for å komme med oppgaver og drøftinger... Vi trenger hele tiden å bli påminnet.*” Unni trekker frem rektors betydning i utviklingsarbeidet som svært viktig, og noe som de er avhengig av.

Jeg tenker at rektor har en viktig rolle med å følge opp. Og det er vi avhengige av. For det første er det å sette av tid til det og ressurser, og oppfølging. (...) Og så kommer det noe uforutsett som de ikke har

satt inn, så blir det skvisa littegrann. Men jeg tenker at de har et ansvar i å følge det opp og se til at det blir gjort.

Videre ønsker vi å fortsette med klassevandring og observasjon, som er veldig nyttig. Det er viktig at tilbakemeldingene er ærlige med en begrunnelse. Skolen og lærerne må fortsette å utvikle seg og holde på med prosesser. Både mer tid og fokus på det hadde vært et ønske.

Kort oppsummert:

Strukturer og måter å arbeide på: Jeg synes at vi har brukt mange og varierte metoder i utviklingsarbeidet eks. I-G-P. For meg har høyskolen spilt en betydningsfull rolle. Det settes av tid til å dele praksis og erfaring.

Indikasjoner på holdningsendringer: Organiseringen av lærerne på tvers av trinn synes jeg har vært vellykket på flere måter. Jeg ser at rektor har hatt en betydningsfull rolle for utviklingsarbeidet ved å sette av tid og ressurser. Det har vært en forpliktelse som har blitt formidlet fra ledelsen.

Ny praksis: På skolen har vi blitt enige om mer tydelig klasseledelse med en fast struktur for dagen. Vi har mer dialog og flere retningslinjer.

Veien videre: Jeg har et mål om at skolen må fortsette med klasseromsvandring og observasjon som en del av å bli en lærende skole. For at vi skal fortsette det gode arbeidet, mener jeg at rektor må kontinuerlig følge opp utviklingsarbeidet og holde det varmt for oss.

4.5 Intervju med rektor Kari

Rektor Kari tok imot meg på kontoret sitt. Vi gikk igjennom oppbyggingen av intervjuet og tidsrammen på ca 90 minutter.

Kari hadde ikke vært rektor i så mange år på denne skolen. Det hadde vært et lederskifte i løpet av prosjektperioden, men Kari hadde hele tiden vært i ledergruppen. Kari hadde tatt rektorskolen og var klar på sin rolle som leder. Hun hadde god kjennskap til skolen og til Ungdomstrinn i utvikling. Jeg hadde snakket med henne flere ganger på telefonen

og vi hadde noen e-poster i forkant av besøket på skolen og intervjuet. Hun hadde forberedt seg, og var klar til å dele sine erfaringer. I løpet av sommerferien hadde hun oppsummert erfaringer fra prosjektet til en guide for lærerne, med ulike rutiner og standarder «Velkommen til Tiriltoppen skole».

Gjennom intervjuet tar hun meg med på en «reise» som Tiriltoppen skole har vært igjennom. Fra en tid der de «manglet en pedagogisk plattform og grunnmur» til at de nå «var på god vei». Rektor forteller om et godt forarbeid for prosjektet, og om hvorfor regning i alle fag ble valgt sammen med klasseledelse.

Fellestiden ble gjennom utviklingsarbeidet mer organisert og hun beskriver en sakte dreining om mer styrt tid og innhold av utviklingstiden. Det ble en strengere ramme på bruk av tid. Gjennom prosjektet fikk hun prøvd ut ulike måter å drive skolebasert kompetanseutvikling på. I-G-P, Gallery-walk, S-M-T, lærende møter og kollegaveiledning. Rektor Kari sier at hun ville at arbeidet skulle være «matnyttig for lærerne» og at skolen hadde behov for en endring.

Hun kaller det en kulturendring på godt og vondt. Det er en balansegang mellom krav og støtte. Jeg merker i løpet av intervjuet at hun blir mer og mer tydelig i hva hun vil med skolen og hva som kjennetegner gode læringsprosesser i personalet. Både tonefall og kroppsspråk blir mer bestemt og klart. Planer, rammer for arbeidet og leders rolle blir mer synlig og er trukket frem i samtalen. Hun trekker også frem betydningen av ekstern kompetanse for å kunne stå i disse prosessene.

*Det har vært en trygghet (...)Og det var en god støtte og rådgiver å ha på siden. Hun var veldig flink til å oppmuntre og rose. Og vise at vi var på riktig vei. (...) Og veldig lydhør og totalt sett var hun veldig flink (...)
Hun var målrettet og systematisk i hvilken måte vi skulle gå frem på.
Det hørte jeg fra personalet også. (...) Hadde ikke blitt det sammen uten ekstern deltakelse. (...) Det er klart at hun i tillegg til å støtte og rose, så hadde hun noen krav og forventninger som vi skulle følge opp.
Vi hadde noen frister. Hun kom jo tilbake...*

Gjennom hele intervjuet - så er det en prosess og en bevisstgjøring på hvilke erfaringer som hun som rektor har hatt, og hva skolen sitter igjen med nå. Hun trekker frem enighet

om hvordan en skoletime skal bygges opp; start, innhold og avslutning. Lærerne har en mer lik praksis ut mot elevene. Det er laget en idebank på Fronter der lærerne legger inn opplegg som de har laget, og der andre kan låne til egen undervisning. Lærerne presenterer også undervisningsopplegg for hverandre. Ledelsen deltar nå på alle foreldremøtene på høsten og er tydelige på hvilke satsningsområder som skolen skal kjennetegnes på.

Men hva har så denne satsningen gjort med skolen? Har de merket noe på elevresultatene? Rektor synes det er vanskelig å måle resultater på så kort tid. En kan se en viss forbedring på nasjonale prøver. Skolen har også færre elever med vedtak om spesialundervisning, noe som kan være en gevinst av at det er jobbet mer med tilpasset opplæring. Rektor peker på ulike gevinster for hele skolen, ved å sette praksis inn i et system, legge til rette for delingskultur og lærende møter. Hennes erfaringer er at lærerne jobber nå mer på tvers av team og faggrenser nå enn det som var tidligere praksis. «Vi har blitt mer sammen». De har brukt en metodikk som de vil tjene på når prosjektet skal settes inn i den daglige driften. Det må settes av tid denne implementeringen.

Min viktigste rolle blir som tilrettelegger, igangsetter og ser til at de holder ved like det vi har blitt enige om i størst mulig mulig grad. Og støtte opp der det er behov. Det er møter som en utfordring er tidsklemmen. Det er det hele tiden. Det er veldig mye som en har lyst til å gjennomføre, men så er det så mye som kommer inn. Da er det å rydde plass, men likevel ha den røde tråden (...) Det er å rydde og prioritere som er utfordringen.

Rektor ønsker videre å være en tydelig leder som bidrar til dette ved å skape rom for refleksjon over egen praksis, stille de åpne spørsmålene og veilede personalet.

Kort oppsummert:

Strukturer og måter å arbeide på: Det ble nødvendig at jeg organiserer mer av fellestiden på skolen og har en strengere ramme på bruk av tid. Jeg tok i bruk ulike metodikk for å organisere læringsprosesser i personalet på. Jeg har hatt god støtte av eksterne deltakelse i utviklingsarbeidet, for blant annet å kunne stå i prosessene.

Indikasjoner på holdningsendringer: Jeg synes at skolen manglet en tydelig pedagogisk plattform, og ønsket at lærerne så behovet for en endring - av sin eller skolens praksis. Jeg

vil at utviklingsarbeidet skal være «matnyttig for lærerne». Nå arbeider lærerne mer sammen. Lærerne deler eksempler og legger undervisningsopplegg ut på Fronter.

Ny praksis: Vi har blitt mer sammen, og har mer lik praksis ut mot elevene. Vi har en enighet om hvordan en skoletime skal bygges opp; start, innhold og avslutning. Det er en viss bedring på nasjonale prøver og nedgang i elever med spesialundervisning. Lærerne jobber mer på tvers av team og faggrenser. Vi benytter IGP, Gallery-walk, S-M-T, lærende møter og kollegaveiledning. Ledelsen deltar på alle foreldremøter på høsten.

Veien videre: Jeg som rektor må fortsette å rydde plass og prioritere, selv om det er vanskelig. Rollen som rektor blir å være en tilrettelegger, igangsetter og holde ved like. Jeg må også støtte opp der det er behov.

4.6 Presentasjon av funn

Gjennom funnene kan en få bedre innsikt i hvilke erfaringer som har vært viktige for lærerne, og hva som har vært viktige erfaringer for rektor etter å ha deltatt i dette skoleutviklingsarbeidet. Funnene kan også gi noen svar på hvorfor erfaringene er viktige for flere enn de som arbeider ved Tiriltoppen skole? Jeg vil presentere dem under fire hovedpunkter.

4.6.1 Strukturer og måter å arbeide på

I klasserommet har lærere og rektor brukt observasjon og kollegaveiledning som en del av utviklingsarbeidet ved skolen. UH har modellert læringsarbeidet slik at lærerne kunne bruke det i sine klasser.

På teamene har lærerne vært organisert mer i faggrupper på tvers av trinn og team. Lærerne har jobbet skolebasert i ulike lærende prosesser.

På skolen har lærerne deltatt i et utviklingsarbeid som har gitt dem mening. De har blitt involvert i mange av prosessene, og de har hatt en rektor som hele tiden har vært tett på. UH har stilt med mye kunnskap og vært støttende, samtidig som de har bidratt til å legge noen føringer av forpliktelse inn i utviklingsarbeidet. Lærerne har fått ulike mellomarbeid

og rektor har hatt en sparringpartner for bedre å kunne fremstå som leder i prosessene. Utviklingstiden ved skolen har blitt mer styrt på både innhold og på tid enn det som var tidligere.

4.6.2 Indikasjoner på holdningsendringer

I klasserommet forstår rektor hva lærerne trenger av metodikk og redskaper inn i sin undervisning og støtter dem i det arbeidet. Lærerne samarbeider oftere og har mer samstemt praksis ut mot elevene. De har flere standarder og flere retningslinjer.

På teamene samarbeides det om overganger, de deler gode undervisningsopplegg og bruk av læringsstrategier.

På skolen beskriver rektor at skolen har vært igjennom en kulturendring på godt og vondt. Den hadde behov for en endring i blant annet bruk av tid og innhold i utviklingsarbeidet. Lærerne beskriver at skolen, som er en 1-10 skole, har fått flere arenaer for deling og har blitt mer en skole. Personalet har fått noen gode erfaringer med at utviklingsarbeidet ikke er et «skrivebordsprosjekt», men at det virker i praksis og følges opp. Tilliten mellom lærerne og rektor er styrket i løpet av UiU. Lærerne forteller om en rektor som minner på og som støtter dem i arbeidet. Rektor er opptatt av at arbeidet skal være «matnyttig», og at de skal få tid og ressurser til å utføre arbeidet sitt. Rektor følger opp tidsfrister - er nær lærerne - og lytter etter hva de mener er nødvendig for deres praksis. Rektor blir i stand til å stille krav og organisere utviklingsarbeidet strammere enn tidligere. Lærerne forholder seg til frister og til en litt mer styrt bruk av utviklingstiden i løpet av arbeidsdagen til lærerne.

Lærere og rektor har en stor tillit til kommunalsjef og for at det satses på skolen. Kommunalsjefen signaliserer at han er opptatt av skoleutvikling og at skolen skal bli best mulig.

4.6.3 Ny praksis

I klasserommet har det blitt en enighet i personalet om hvordan en skoletime skal bygges opp. Lærerne formidler mål til elevene og oppsummerer etter endt arbeidsøkt. Dette har resultert i en mer forutsigbar skolehverdag for elevene. Det er tettere samarbeid i

overganger fra barnetrinn til ungdomstrinn. Lærerrollen har blitt mer trygg, og de melder om en økt respekt og profesjonalisering av yrket sitt. Noen av foreldrenes tilbakemeldinger er at de møter en skole som er mer samstemt, som har flere like standarder for læringsarbeidet og mer lik håndtering av utfordringer.

På teamene har de i løpet av prosessen i UiU samarbeidet og delt erfaringer på ulike måter. Lærerne har arbeidet både på trinn- og fagteam. Det har blitt flere arenaer for deling av praksis i personalet. De deler også undervisningsopplegg i Fronter. Praksis hos lærerne ved skolen er i ferd med å bli satt i et system, slik at det også blir mulig vite hva som er gjeldende før det eventuelt utvikles ny praksis.

På skolen har lærerne fått et felles ståsted for praksis som er mer forpliktende. Skolen forholder seg til en mer samstemt praksis i hvordan det jobbes med læringsprosesser. Ledelsen deltar nå på alle foreldremøtene på høsten og er tydelige på hvilke satsningsområder som skolen skal kjennetegnes på. Rektor har ledet lærerne i ulike prosesser om erfaring og praksis på ulike måter. Enkeltlærere har tidligere reist på eksterne kurs eller samlinger. Nå har alle deltatt på de samme kursene, og alle har vært forpliktet til å delta på de oppsatte kursene og mellomarbeidene på skolen.

4.6.4 Veien videre

Lærerne skal fortsette med en samstemt praksis ut mot elevene. De skal sikre overganger både 1-10 klasse og videre mot videregående opplæring.

På teamene skal lærere og rektor ha som mål å timeplanfeste arbeidet i faggrupper på tvers av team. Lærerne vil at ledelsen fortsetter å gi god informasjon og oversikt over utviklingsarbeidet, og vise tydelig hva som er viktig å arbeide med. Lærerne vil at det settes av tid til samarbeid og til å dele praksis.

På skolen skal rektor og lærere videreføre klasseromsvandring og observasjon. Lærerne vil gjerne komme inn i andre skoler og klasser som en del av erfaringslæringen. Lærerne mener det er viktig å holde fast ved praksis som er god, få en påminnelse og evaluere. Lærerne vil at leder skal fortsette å «holde det varmt» og «minne på».

5. DRØFTINGER AV FUNN

I analyseprosessen kom jeg fram til ulike funn som jeg delte inn i ulike kategorier. De kategoriene vil jeg også vil bruke i drøftingsdelen. Det er gjennom forskningsspørsmålene jeg kan få innsikt i hva som kan ha ført til endringer, og hva de gjør slik at de blir viktige erfaringer for rektor og lærere ved Tiriltoppen skole. I denne tolkningsprosessen og drøftningdelen vil jeg få hjelp til å skape mening i funnene (Nilssen, 2014). De tre forskningsspørsmålene blir ikke behandlet individuelt i drøftingsdelen. De henger nært sammen. Fordi det nettopp er lærernes og leders erfaringer som fører til endringer.

I følge hermeneutikken eller fortolkningskunsten skal forskeren prøve å oppdage og legge fram meningsperspektivet til mennesker som blir studert - gjennom å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver (Grønmo, 2011). Min forforståelse som forsker vil også påvirke analysen (Grønmo, 2011).

Som tidligere nevnt, må jeg i min fremstilling av forskningen ha en personlig refleksivitet (Jacobsen, 2015). Jeg må ta høyde for hvordan jeg påvirker forskningen, hvor involvert jeg er og hvorfor jeg er opptatt av akkurat dette området. Det kan ligge en personlige agenda til grunn for at jeg ønsker å forske på dette området.

Det andre jeg må ta hensyn til er en epistemologisk refleksivitet (Jacobsen, 2015). Hvem eier virkeligheten og hva ligger i et sant virkelighetsbilde? Det vil dreie seg om hvorfor jeg har valgt de problemstillingene for å belyse oppgaven, valg av teori og metode (Jacobsen, 2015). Det vil også være av betydning hvorfor jeg som forsker ønsker å finne mer ut av dette fenomenet og hvordan jeg opplever det (Postholm, 2011). I min yrkeskarriere har jeg både vært lærer, skoleleder, skoleutvikler og nå tilsynsmyndighet. Alle disse rollene påvirker min interesse for fenomenet jeg har forsket på.

I min forskning skal jeg forsøke å beskrive den meningen mennesket legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen – fenomenologien. Målsettingen i denne måten å forske på er å forske på grupper av mennesker og gripe enkeltmenneskets opplevelser, samtidig som jeg som forsker prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Grønmo, 2011).

Det blir nye ideer og nye «briller» (Nilssen, 2014). Hva er det i mine empiriske funn som er viktig eller av betydning? Drøfting av teori og empiri skal gi mening til de funnene jeg har fra Tiriltoppen skole. Det er et ønske at jeg utvider forståelsen for det temaet som jeg har studert i tillegg til den erfaringen og kunnskapen jeg har om satsningen UiU (Jacobsen, 2015). **Har ungdomstrinnsatsningen satt spor etter seg på «Tiriltoppen skole»?**

Teorien har hjulpet meg i forstå mange av de mekanismene og prosessene som lærere og ledere ved Tiriltoppen skole ble påvirket av, når de forteller om sine erfaringer i UiU. Gjennom tolkningsprosessen vil jeg komme frem til om UiU har satt spor etter seg.

I følge Kemmis (1991) kan det i forskningsprosessen oppstå en relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker der vi kan være både subjekter og objekter (Postholm, 2011). Under intervjuene av rektor og lærere ved Tiriltoppen skole oppsto det flere ganger en refleksjon over hva som hadde skjedd med både personalet og med skolen. Det oppsto også en erkjennelse om at de hadde deltatt på noe som var positivt, men som de ikke hadde tenkt så mye på at hadde en tilknytning til dette utviklingsarbeidet. Det var også spørsmål som ble stilt som satte de på sporet av noe nytt. Det kunne se ut som om det ble skapt en ny virkelighet i dette møtet (Jacobsen, 2015).

I Meld. St.22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet signaliseres det et klart oppdrag til alle skoleeiere og skoler om å endre praksis. Elever har krav på et bedre opplæringstilbud for å kunne klare å gjennomføre skoleløpet.

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass.

Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid

(Utdanningsdirektoratet, 2012, s.5.)

De tre lærerne og rektor ved Tiriltoppen skole har noen ulike oppfatninger av hva de hadde opplevd (Grønmo, 2011). Noen av disse områdene fikk jeg svar på gjennom intervjuet, men det vil være flere usikre faktorer som påvirker en samtale (Grønmo, 2011).

5.1 Hovedfunn

Gjennom intervjuet med rektor, får vi høre om en utvikling ved skolen som har krevd tydelige ledelse samt evnen til å involvere lærerne på en mer forpliktende måte. Det kommer frem i flere sammenhenger i samtalen med lærerne at rektor har hatt en betydningsfull rolle under hele utviklingsarbeidet. Lærerne forteller om et utviklingsarbeid som har vært nyttig, og om en leder som har vært tett på. Det beskrives en rektor som har hatt forventninger til personalet sitt, men som har lyttet til dem. Hun har hatt en bevisst rolle og hun har fulgt lærerne tett opp. Rektor har også vært tettere på elevene i klasserommet gjennom klassevandring. Hun deltar på alle foreldremøtene om høsten. Noen av tilbakemeldingene fra foreldrene er at de møter flere standarder og en mer samstemt praksis fra skolens lærere.

Både rektor og lærere har fortalt om hva som har vært til god hjelp og hva som har vært til hinder i arbeidet på deres skole. Underveis har de gjort erfaringer med hva som kan bidra til utvikling av ny praksis i klasseledelse og regning i alle fag. Gjennom intervjuet ser man at det er noen forskjeller og det er noe som er sammenfallende av lærernes og rektors erfaringer, uten at det skaper mistillit til noen av uttalelsene.

Presentasjonen av tolkningene av dataene for hva som har vært viktige erfaringer i endringsarbeidet for rektor og lærerne er delt inn i de fire kategoriene som under presentasjon av funnene. Jeg drøfter hva som har ført til endringer for elevene, lærerne på teamene og skolen som organisasjon. Hva blir veien videre for lærere og rektor ved Tiriltoppen skole?

5.1.1 Nye måter å arbeide på

For elevene i klasserommet har UiU vært med på å utvikle flere standarder og felles retningslinjer som alle lærere skal praktisere og følge opp.

Vi er en relativt liten skole sett i den store sammenhengen. Jeg tenker det er fornuftig å dele på tvers av trinnene 1-10. Vi utveksler erfaringer. Noen sitter med erfaringer fra småskoletrinnet og andre fra ungdomstrinnet. Du kan dra nytte av det generelt (Unni).

Erfaringslæring kjenner vi fra både Lewin, Dewey og Piaget. I Kolbs (1984) «læringssirkel» knytter han læring til hvilke holdninger, ferdigheter og kunnskaper som kan oppnås (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Lærerne ved Tiriltoppen skole har brukt elementer fra erfaringslæring for å komme frem til ny praksis i klasseledelse og regning i alle fag. Det er mange runder å gå for å utvikle hvilke holdninger som skal ligge til grunn, og hvilke ferdigheter og kunnskaper som skal oppnås. Skolen skal jobbe mer i faggrupper på tvers av team og trinn for å se elevenes skoleløp fra 1. -10.trinn. Elevene skal møte lærere som henviser til det samme rammeverket for undervisning.

Viviane Robinsons (2011) metastudie sier at lærere i skoler som lykkes godt har et felles rammeverk for undervisning. Lærerne forsterker det samme budskapet, bruker det samme begrepsapparatet i sin kommunikasjon, skaper forbindelser mellom det som har vært gjort tidligere og forbedrer sin undervisning basert på en felles evaluering (Postholm m.fl. 2013).

For lærerne ved Tiriltoppen besto det felles rammeverket av å bli enige om det de kalte «læringssirkelen». Rektor i samarbeid med UH la til rette for kollegaobservasjon for å få en felles referanse når de skulle reflektere eller presentere opplegg for hverandre. Lærerne ved Tiriltoppen skole måtte finne ut egen praksis for å se hva som skulle endres på. De skulle bli enige om hva en god oppstart av timen eller læringsøkta skulle bestå i, hva timen skulle inneholde og hvordan læringsøkta skulle avrundes. De skulle også utvikle et fagspråk når de arbeidet med klasseledelse og en metodikk for regning i alle fag. Budskapet skulle være gjenkjennbart for hele skolen fra 1-10. Dette felles rammeverket ble viktig for Tiriltoppen skole (Postholm m.fl. 2013).

Det er ulik grad av hvor mye alle lærere følger dette opp, men i studien etter piloteringen i 2013 peker på nytten og verdien av at lærere samhandler og samarbeider om undervisningen. Lærerne utvikler både sterkere profesjonelle og sosiale relasjoner (Postholm m.fl., 2013).

For lærerne på teamene har de gjennom lærende prosesser fått en ny innsikt i læringsarbeid. De har brukt erfaringslæring som et utgangspunkt for utviklingsarbeidet (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015). I denne prosessen har lærerne vært nødt til å tenke på en annen måte eller å gjøre læringsarbeidet på en ny måte (Schømer og Vinje;

Bjørnsrud, 2015). Rektor har ledet en prosess over tid der lærerne har vært forpliktet til å delta. Gjennom denne prosessen har lærerne jobbet blant annet etter ITP-modellen (Bjørnsrud, 2009). Lave og Wenger (2003 og 2004) sier at en utvikler praksis ved at lærerne bistår hverandre og videreutvikler den kunnskapen de deler i praksisfellesskapet (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015). Lærerne har vært aktive i prosessen, det har vært rom for prøving og feiling og de har hatt tillit til at dette ville bli bra for skolen (Lillejord, 2006).

....men det som skiller det her fra fra alt annet vi har gjort er...for vi har jobbet på tilsvarende måter før...men det..jeg vil nok...slik som jeg ser at det er ledelsen holder fast ved det og sikrer at ting blir gjort og gjennomført og vedlikeholdt. Og at du får det inn i den daglige driften.

(Mette og Lise)

Lærerne sier at de ønsker å dele erfaringer ved å observere hverandre. En ser også at det er behov for en bevisstgjøring av allerede eksisterende praksis (Postholm m.fl., 2013).

.....ønske å bli observert i oppstarten av en time. Eller jeg ønsket å bli observert på avslutningen av timen min, for jeg sliter eller er ikke god nok til å sette av nok tid. Og så får du en bevissthet som lærer da. Dette her skal jeg skjerpe meg på. Dette her skal jeg bli flinkere til. Så kommer noen inn å observerer (Unni)

Wengers teori om «Tre forutsetninger for å skape kunnskap» - er at de som skal være aktive i prosessen må ha tillit til at de kan lykkes, de må gå inn i prosessen uten «riktige» svar og de må bygge på det de allerede kan, vet og gjør (Lillejord, 2006). Dette var prosesser som lærerne ved Tiriltoppen skole gikk inn i når de skulle vise praksis for hverandre og presentere mellomarbeid. De var aktive og søkende, støttet hverandre og ble lærende sammen. «Folk som begynner å tenke annerledes, oppfører seg annerledes og påvirker andre – som også begynner å handle annerledes». (Michael Fullan s. 209; Lillejord, 2006.)

Rektor la til rette for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling (Lillejord, 2006). I de læringsfellesskapene utviklet lærerne gode relasjoner til hverandre og en god organisasjonskultur (Lillejord, 2006). Lærerne tok utgangspunkt i egne erfaringer (Kolb 1984) og gjennom en prosess med refleksjon, konfliktfylte spenninger, begrepsdanning

og aktiv eksperimentering kom de frem til et felles språk, holdninger, ferdigheter og kunnskap (Vinje og Vinje; Bjørnsrud 2015).

For skolen som organisasjon er utviklingstiden nå mer styrt enn utviklingsarbeidet startet. Rektor har ledet personalet i ulike prosesser. Skoler kan blant annet betraktes gjennom et analyseverktøy som «en fabrikk» også kalt den strukturelle rammen (Bolman&Deal, 2012). Der klargjør rektor målet og organiserer en struktur for å nå målet. Rektor ved Tiriltoppen skole har ikke vært autoritær, men har sett at skolen ikke hadde en felles pedagogisk plattform. Hun signalisere en forventning til lærerne om hva som skulle gjøres (Bolman&Deal, 2012). Lærerne har likt denne forventningen, og ønsker at hun skal fortsette å «holde det varmt». *“Det er hun som må løfte det hele veien og holde det varmt, og gi det tid på møteplanen og rom for å komme med oppgaver og drøftinger....Vi trenger hele tiden å bli påminnet.”* (Unni)

Rektor har også betraktet skolen på bakgrunn av det samme analyseverktøyet - som «en familie»- human resourse rammen (Bolmann&Deal, 2012), der hun lytter til lærerne, gir de ansvar, gir de medvirkning og støtte i arbeidet (Bolman&Deal, 2012). En leder vil ha behov for å løse sin lederoppgave på ulike måter. Rektor ved Tiriltoppen skole har valgt bevisst eller ubevisst å bruke ulik fortolkningsramme ut fra situasjoner i en skolehverdag (Bolman&Deal, 2012). *“Min viktigste rolle blir som tilrettelegger, igangsetter og ser til at de holder ved like det vi har blitt enige om i størst mulig mulig grad. Og støtte opp der det er behov.”* (rektor Kari)

Det er ikke mulig å følge disse rammene slavisk. De må brukes ut fra hva som er mest hensiktsmessig respons i den aktuelle situasjonen (Bolman&Deal, 2012). Lederstilen til rektor ved Tiriltoppen har også vært i utvikling og ut fra hva som skolen har hatt behov for under UiU (Bolman&Deal, 2012). Rektors lederstil kan gjenkjennes som en form for transformasjonsledelse «Bottom-up», der dialog og refleksjon blir brukt som et verktøy for å fremme læring på alle nivåer (Bolman&Deal, 2012).

Det er krevende å implementere nasjonale satsninger (Bolken, Ballangrud; Bjørnsrud, 2015). Rektor har en viktig rolle og har vært avgjørende for utviklingsarbeidet ved Tiriltoppen skole. Rektor kan gjenkjennes som en god «driver» (Fullan 2001). Hun har lagt til rette for samarbeid med en mulighet for å teste ut praksis. Hun har fremhevet

teamene fremfor den enkelte, ved at det har blitt dannet fagteam på tvers av trinn. Både barnetrinn og ungdomstrinn har utvekslet praksis og lært av hverandre. Gjennom observasjon og klasseromsvandring har hun utforsket den optimale lærings situasjonen for deres skole. Hun er en rektor som har vist sammenhenger for personalet og modellert gode holdninger underveis i arbeidet (Fullan, 2001). “*Vi har blitt mer sammen.*” (rektor Kari) Når lærerne har stått overfor noe nytt eller uforutsett, har hun vært tett på. Hun har lagt til rette for refleksjon i læringsprosessene og vært lyttende (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015).

Rektor har fått god støtte av UH i organisasjonsprosessene. Jf. rapporten «En gavepakke til ungdomsskolen» spiller de en stor rolle for skolene. I tillegg viser resultater fra studiens kvalitative del, at ledelse på skolenivå spiller en stor rolle for å fremme læring (Postholm m.fl., 2013). Ved de skolene der ledelsen ikke hadde god nok kompetanse, førte ikke prosjektet til utvikling hverken på individ- eller kollektivt nivå (Postholm m.fl., 2013). Rektor ved Tiriltoppen har hatt god kompetanse i organisasjonsutvikling og klasseledelse. Hun har håndtert både personalmessige, organisatoriske og faglige utfordringer på en god måte, men har hatt behov for god støtte fra UH og en kommunalsjef som har vyer for skolene i kommunen.

Fra undersøkelsen av piloten finner de at aktører fra utsiden kan ha ulike funksjoner alt ut fra ønske og behov fra den enkelte skole eller kommune (Postholm m.fl., 2013). Tiriltoppen skole hadde den samme personen i klasseledelse fra UH under hele prosjektet. Denne personen fikk stor betydning for både rektor og lærerne ved skole.

Det har vært en trygghet..... Og det var en god støtte og rådgiver å ha på siden. Hun var veldig flink til å oppmuntre og rose. Og vise at vi var på riktig vei.. Og veldig lydhør og totalt sett var hun veldig flink.....Hun var målrettet og systematisk i hvilken måte vi skulle gå frem på. Det hørte jeg fra personalet også..... Hadde ikke blitt det sammen uten ekstern deltakelse.....Det er klart at hun i tillegg til å støtte og rose, så hadde hun noen krav og forventninger som vi skulle følge opp. Vi hadde noen frister. Hun kom jo tilbake.....(rektor Kari)

Hvordan ressurslærer, utviklingsveiledere og høyskolen har bidratt i satsningen har stor betydning for hvor vellykket prosjektet blir (Postholm m.fl., 2013). Undersøkelsen av

piloten viser også at UH-sektoren har kunnskap om organisasjonslæring og de valgte temaene. De må kunne gå i dialog med skolen og skoleeier på en slik måte at det skjer læring i skolen (Postholm m.fl., 2013). *“Det er ikke bare professorer som snakker om teorier, men vet hvordan det er å være i klasserommet å ha utfordrende elever. Så det tror jeg er gjenkjenningsbiten i det. Alt dette har vært veldig positivt.”* (Unni) Det var ulike personer fra UH for å følge opp regning i alle fag. De fikk av ulike årsaker ikke den samme gjennomslagskraften som personen som hadde klasseledelse. I intervjuene kommer det frem at regning i alle fag ikke ble like lett å jobbe med. Enkelte lærere opplevde det litt vanskeligere å tenke seg som en regnelærer. De så ikke alltid koblingene og ressurslæreren var heller ikke tett nok på.

Rektor og lærere sier under intervjuet at de andre støttefunksjonene som ressurslærer og nettressurser ikke ble brukt godt nok. Noe av dette kan forklares ved at de deltok i pulje 1, og at det ikke var så stort fokus på hensikten med å være en ressurslærer. Dette funnet samstemmer også med undersøkelsen fra piloten (Postholm m.fl. 2013). Nettressursene fra Utdanningsdirektoratet var heller ikke så fyldige og informative som nå under pulje 4. Utviklingsveilederen i fylket samarbeidet ikke direkte med skolen, men var en støtte for kommunalsjefen.

5.2 Holdningsendringer

Elevene på skolen har lærere som skulle bidra til at resultatene deres ville bli bedre samtidig med bedre klasseledelse og praksis for regning i alle fag. Dette var **riktig** for både elever og lærere i arbeidet mot en bedre skole. Rektor formidlet at satsningen var **god** for Tiriltoppen skole og ville gi en forbedring av tidligere resultater (Lewin, 1997).

Lærerne på teamene har blitt ledet av rektor gjennom ulike prosesser i dette utviklingsarbeidet. Hun har skapt et klima for endring (Jacobsen, 2012), som er den fasen som også kalles en opptiningsfase. I denne fasen er lederens oversetterkompetanse eller fortelling om fremtiden viktig. Rektor har sammen med kommunalsjefen fortalt hva de ønsker å oppnå, og formidlet dette til lærerne. I Lewins tretrinnsmodell for endring omtales dette som **viktig, riktig og godt** (Jacobsen, 2012). Det ble formidlet fra Kommunalsjefen at det var en nasjonal satsning, og at det var **viktig** å utvikle en ny praksis. Satsningen synes å være **riktig** for Tiriltoppen skole.

Det må være forankret fra toppen, og ledelsen må ha et klart mål med hva de vil med det her. Og få det ut blant oss. Og ha tro på at dette skal vi klare. Det har vært moro og inspirerende, samtidig som de har krevd litt ekstra av oss. Det har det jo. (Mette og Lise).

Rektor har gitt lærerne tillit, og hun bryr seg om sine ansatte, så hun formidler at UiU er en god satsning for Tiriltoppen skole. Den gode relasjonen mellom rektor og lærerne har vært med å fremme en god kultur for samarbeid og deling (Lillejord, 2006). Rektor har fortolket fortiden og tegnet en fremtidig visjon (Bolman&Deal, 2012).

Skolen som organisasjon har en rektor som så at Tiriltoppen skole ikke hadde en tydelig og felles pedagogisk plattform. De hadde heller ikke en felles skolekultur. Etter en omorganisering i kommunen hadde skolen blitt en 1-10 skole. Rektor og lærere har gjennom UiU vært med på en «endringsreise» og har utviklet og endret flere holdninger for samarbeid, standarder for praksis i klasserommet og flere arenaer for deling.

Det må være forankret fra toppen, og ledelsen må ha et klart mål med hva de vil med det her. Og få det ut blant oss. Og ha tro på at dette skal vi klare. Det har vært moro og inspirerende, samtidig som de har krevd litt ekstra av oss. Det har det jo. (Mette og Lise).

Det har utviklet seg en økende tillit og gjensidighet mellom lærere og ledelse, og lærerne forholder seg til frister og hva som er blitt bestemt. Gjennom å jobbe kollektivt øker det respekt og bidrar til en profesjonalisering av yrket. Tiriltoppen skole har utviklet et læringsfelleskap (Mitchell og Sakney, 2000) mer enn en lærende organisasjon (Lillejord, 2006). Rektor har hatt mest fokus på vekst og utvikling for lærerne på skolen, og for å oppnå dette har hun bidratt til å utvikle en organisasjonslæring (Lillejord, 2006). Hun har vært en oversetter og gitt lærerne tillit i prosessene.

Rektor har ledet lærerne i et læringsfelleskap eller en lærende organisasjon (Senge 1996). I følge Senge er det fem disipliner som må ses i en sammenheng for å kunne utvikle en lærende organisasjon. På Tiriltoppen skole har rektor og lærere arbeidet i et fellesskap der de har tatt utgangspunkt i erfaringene til hver enkelt. Disse erfaringene fra praksisfeltet har de delt på grupper og fagteam. Rektor har i samarbeid med UH hatt

læringsprosesser for å forplikte alle i personalet. Som et resultat fra prosessene har det blitt utviklet ny praksis i klasseledelse og regning i alle fag. Rektor hadde kunnskap om satsningen og hvordan den burde organiseres på skolen. Hun har i samarbeid med UH lagt til rette for, og gjennomført organisasjonsutviklingen og satsningen på klasseledelse og regning i alle fag (Bolken, Ballangrud; Bjørnsrud, 2015). *“Å tilrettelegge for at det skjer læring på arbeidsplassen, blir en viktig lederoppgave.”* (Boud & Garrick 1999; Lillejord s. 178)

5.2.1 Ny praksis

Elevene i klasserommet manglet blant annet en forståelse om det skolen kalte «læringsløyfa». Det var hvordan lærerne skulle starte opp en læringsøkt, gjennomføre og avslutte den sammen med elevene. Lærerne utviklet en ny praksis ved å blant annet ha ulike prosesser i personalet. En av prosessene var IGP-modellen. De gjennomgikk den i flere læringsprosesser og den ble en metode lærerne gjorde nytte av i undervisningen. Det ble en praksis som handler om læring både hos lærere og elever (Postholm, 2012). Elevene får målene for hva det skal arbeides med presentert og de får en oppsummering i etterkant. De får presentert ulike læringsstrategier som kan øke læringsutbyttet. Elevene møter også flere like retningslinjer og standarder uavhengig av lærer og fag.

I skolen må en huske at en jobber med mennesker i utvikling sier Tom Tiller (1986). Skolen skal formidle kunnskaper og ferdigheter for barn og unge (Lillejord, 2006). Noe av målsettingen med UiU har vært å utvikle en mer praktisk og variert undervisning. Lærerne ved Tiriltoppen skole har gjennom prosesser lært om hvordan elever lærer og hvilken klasseledelse som fremmer best mulig læring, og hvordan regning kan brukes inn i andre fag (Lillejord, 2006).

Lærerne på teamene jobber mer i fagteam på tvers av trinn. Det har ført til en ny praksis der barnetrinnet og ungdomstrinnet lærer av hverandre i et læringsfelleskap (Bjørnsrud, 2015). Lærerne får felles utfordringer som de er satt til å løse (Lave og Wenger 2003 og 2004). De utvikler ny praksis ved at de observerer hverandre og videreutvikler den kunnskapen sammen (Schømer og Vinje; Bjørnsrud 2015). Lærerne drar på kurs som de følger opp sammen.

Lærerne har en målsetting om at den nye praksisen de utvikler skal knyttes til noe som er «matnyttig». I denne læringsprosessen må læringen knyttes til noe som er virkelig for lærerne ved Tiriltoppen skole (Roald, 2010). Hver lærer må gjennom en individuell prosess (Wells, 1999). Deretter må den knyttes sammen med de andre på teamet. Lærerne får da en ny fortolkningsramme for hvordan klasseledelse og regning i alle fag skulle konkretiseres ut mot elevene (Roald, 2010).

Lærer ved Tiriltoppen skole lærte i nær tilknytning til praksis (Postholm, 2012). De utviklet et fagspråk som de kunne bruke for å utveksle erfaringer og reflektere over praksis (Lillejord, 2006). Rektor hadde en stor betydning ved å legge til rette for observasjon og arenaer for å dele erfaringer. Erfaringer som deles og reflektert sammen om med kollegaer har stor verdi (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015).

Utviklingsarbeidet ved skolen har blitt mer forpliktende for hver lærer og sammen på teamet. Det er faste tider for utviklingsarbeid. Lærerrollen har blitt mer forutsigbar og trygg på bakgrunn av at praksis ikke er knyttet til den individuelle lærer, men til en felles praksis (Vinje og Vinje; Bjørnsrud, 2015).

Ved at lærerrollen har blitt tryggere trekker de frem betydningen av et felles ståsted. Det blir også mer gjennomsliktig og vanskeligere for enkeltlærere å ikke følge det som er blitt bestemt (Schømer og Vinje; Bjørnsrud, 2015).

Men det er klart, så lenge du følger det -er det positivt, men så er det noen som ikke håndterer det. Da er elevene veldig oppmerksomme på det vi gjør. Hvorfor gjør ikke den læreren det?. Vi har aldri den vanen at vi står ved pulten. Så det kan jo virke litt..(Unni)

Viviane Robinsons metastudie (2011) sier at lærere i skoler som lykkes godt har et felles rammeverk for undervisning. Lærerne forsterker det samme budskapet, bruker det samme begrepsapparatet i sin kommunikasjon, skaper forbindelser mellom det som har vært gjort tidligere og forbedrer sin undervisning basert på en felles evaluering. For lærerne ved Tiriltoppen besto dette i å enes om læringsløya, og utvikle et fagspråk når de arbeidet med klasseledelse og regning i alle fag (Postholm m.fl. 2013).

Skolen som organisasjon har en leder som er tett på personalet i utviklingsarbeidet. Hun er synlig ute i klasserommet og på foreldremøter. Skolen har utviklet en klasseromsvandring for både lærere og ledere. Lærerne har funnet en felles praksis som passer inn egen undervisning og på skolen. Måten dette har blitt utviklet på har vært gjennom en prosess i organisasjonen (Lillejord, 2006).

Læring og innhold hos den enkelte lærer og på teamet må først oppleve at det er «matnyttig» eller har en sammenheng (Roald, 2010). Slik at først må det være en innsikt som den enkelte lærer har og deretter hvordan denne forståelsen blir utvidet i et kollektivt fellesskap (Roald, 2010). I denne nye tolkningsrammen kommer det til syne ny kunnskap, erfaringer, informasjon og ny praksis (Roald, 2010).

5.3 Veien videre

For elevene i klasserommet må de oppleve en forutsigbarhet. De må bli kjent med mål for timen og hva det forventes av dem. De må bli kjent med hvordan en benytter regning i alle fag. Elevene skal oppleve skolen som samstemt og med gode overganger. De må fortsette å bruke læringsstrategier og gode læringsprosesser. Dette vil gi elevene en god skolehverdag og økt motivasjon og mestring i skolearbeidet.

For lærerne på teamene har de som mål å videreføre klasseromsvandring og observasjon. Dette er en vei til en lærende skole, der de kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen organisasjon ved å lære av hverandre (Senge, 1999). Lærerne ved Tiriltoppen arbeider i team og vil fortsette å jobbe i fagteam på tvers av trinn. Dette ønsket må ha en god forankring i organisasjonen (Lillejord, 2006). Dersom det ikke er godt forankret, vil dette ønsket om å forsette å jobbe i fagteam eller videreføre klasseromsvandring avta etter UiU (Lillejord, 2006). Læring er en vedvarende prosess som ikke er gjort en gang for alle, men som må være forankret i organisasjonen og måten den handler på (Lillejord, 2006). Lærerne må ha felles rammeverk (Robinson, 2011) for undervisning. Det vil styrke praksis og bidra til å skape forbindelser mellom det som har vært gjort tidligere og forbedre undervisningen basert på en felles evaluering (Postholm, m.fl. 2013).

For skolen som organisasjon må rektor se til at skolen fortsatter med skoleutvikling og «holder det varmt». Lærerne formidler et behov for et system og en struktur fra ledelsen. *“Det er hun som må løfte det hele veien og holde det varmt, og gi det tid på møteplanen og rom for å komme med oppgaver og drøftinger... Vi trenger hele tiden å bli påminnet .”* (Unni). Lærerne vil ha en leder som gir de medvirkning, gir de tillit og støtte til å gjøre et best mulig arbeid (Bolman&Deal, 2012). For å være en slik leder stilles det blant annet krav om å kjenne personalet sitt godt. Det bør også være lagt til rette for samarbeid og at personalet er samkjørte (Bolman&Deal, 2012).

Lærere snakker mest om det de har tenkt å gjøre og ikke så mye om det de får til eller gjør (Lillejord, 2006). Rektor ved Tiriltoppen skole la til rette for møteplasser der lærerne kunne vise frem praksis og diskutere seg frem til ulik form for metodikk i regning i alle fag og hva som skulle kjennetegne klasseledelse ved Tiriltoppen skole. Disse møteplassene har både rektor og lærere et mål om å opprettholde videre. De vil arbeide med noe som er «matnyttig» og som kan knyttes til egen undervisning.

Forutsetningen for at en skole skal utvikle et kollegialt samarbeid, er at hver enkelt i personalet lærer (Desimone, 2009). For at lærere skal lære må de må vite noe om hvordan elever lærer og hva de skal lære. For det andre må det være aktive i læringen, og lærerne ved Tiriltoppen skole har observert hverandre og snakket om det i etterkant. De må bli bevisste om hvordan de trekker inn sine førkunnskaper om hva de vet om utviklingsområdet som skal jobbes med. De må se en sammenheng om hva de mener er gode standarder. For det fjerde måtte disse prosessene ha en varighet, og som et femte punkt må de samarbeide om det de lærer av hverandre (Postholm, 2012).

.....ønske å bli observert i oppstarten av en time. Eller jeg ønsket å bli observert på avslutningen av timen min, for jeg sliter eller er ikke god nok til å sette av nok tid. Og så får du en bevissthet som lærer da. Dette her skal jeg skjerpe meg på. Dette her skal jeg bli flinkere til. Så kommer noen inn å observerer (Unni).

5.4 Oppsummering etter drøfting

Ungdomstrinnsatsningen er en satsning som tar skolene med i periode på et og et halvt år. Dette er vanligvis ikke en lang nok tid for endring og etablering av ny praksis (Postholm, 2012). Fra evalueringen av piloten i 2013 «En gavepakke til ungdomstrinnet» er det fire punkter som viser seg å være utfordrende i denne satsningen (Postholm, 2013):

1. Store ulikheter mellom skoler når det gjelder hvordan de arbeider med å få varige forbedringer.
2. Store ulikheter når det gjelder rektorenes ledelse.
3. Store ulikheter i samarbeidsformer mellom skolene og kompetansemiljøer.
4. Store ulikheter innad i lærerpersonalet (Postholm m.fl. 2012).

Hva skal til for å endre praksis hos lærerne ved Tiritoppen skole og hva er det som utvikler skolen som en organisasjon?

Studier fra piloteringen finner at det er viktig at skoler utvikler arbeidsmåter i retning mot organisasjonslæring. Skoler som arbeider systematisk og målrettet med læring og etablerer kollektive læringsprosesser styrker skolens organisasjonslæring. Studien påpeker også behovet for veiledning og støtte fra eksterne ressurspersoner for å lykkes best (Postholm m.fl. 2012). Rektors lederskap påvirker læringsprosessene og hva de har lykkes med (Lillejord, 2006).

Hvilke viktige erfaringer sitter lærere og rektor på Tiriltoppen skole igjen med etter UiU?

- 1. Hvilke erfaringer har vært viktige for rektor?**
- 2. Hvilke erfaringer har vært viktige for lærerne?**
- 3. Hvilke endringer har skolen gjort med bakgrunn i ungdomstrinnsatsningen?**

Viktige erfaringer for rektor

Rektor har hatt en sentral rolle som rådgiver. Hun har stått i læringsprosesser sammen med personalet sitt. Rektor har fremhevet betydningen av ekstern kompetanse for å stå i prosessene. Det har vært en viktig faktor i løpet av hele perioden. Det var en god dialog og en god kjemi mellom UH og rektor.

Rektor har erfart at det er viktig å informere både elever og foreldre. Hun vil delta på alle foreldremøtene på høsten for å sikre at informasjonen når ut og at hun gjennom disse møteplassene får tilbakemelding fra foresatte. Sammen med lederteamet vil hun fortsette å klassevandre. Det gir et grunnlag for å vite hva som forgår ute i skolen og en kontakt

med elevene. Det blir viktig å opprettholde god praksis, etterspørre og støtte. Lærerne må fortsette å presentere praksis for hverandre, dele på Fronter og delta i lærende møter.

Rektor har fått lærerne med på lag. De forteller om entusiasme og vilje til å stå i dette utviklingsarbeidet. Rektor har støttet dem og fått erfaring med lederskap. Hun har bygget opp et lederteam rundt seg for å kunne løse alle lederoppgavene. Dette skal følges opp videre.

Tidsklemma har ikke vært det største temaet på skolen. Rektor har organisert tidsbruken til lærerne slik at arbeidsdagen har fått plass til klassevandring, deling av praksis og lærende møter. Rektor valgte å styre mer av både innhold og tid til utviklingsarbeidet. Det skulle vise seg ble en god måte for Tiriltoppen skole. Lærerne jobber mer på tvers av team og trinn. Dette har bidratt til målsetting om å bli en skole. Lærerne har fått arenaer for utvikling av ny praksis. Både metodikken rundt arbeidet og innholdet kan videreføres til andre utviklingsarbeid. Betydningen av å ha et felles rammeverk blir viktig å ta med seg videre.

Målet om en felles pedagogisk plattform er på god vei gjennom dette utviklingsarbeidet. Rektor har samlet mye av informasjonen om skolen i et informasjonshefte for å minne alle på hva de har blitt enige om og hva som skal forplikte videre.

Viktige erfaringer for lærerne

Lærerne vil at skoleutviklingsarbeidet skal munne ut i noe «matnyttig» som de kan bruke inn i egen undervisning, og det har de sammen med teamene utviklet gjennom denne perioden. De har erfart at det er viktig med oppfølging – støtte – forpliktelse –for at det ikke skal bli et «skrivebordprosjekt». Rektor må være tett på og «holde det varmt» for at de skal klare å prioritere utviklingsarbeidet i en travel hverdag. Hun har holdt frister og vært en påminner. Det er nødvendig med for god informasjon, plan for arbeidet, en forutsigbarhet, møteplasser og avsatt tid når det arbeides med skoleutvikling. De har hatt behov for en tydelig leder som har vist vei og som har støttet de, men også som har hatt forventninger til dem.

Lærerne har fått erfare at det er nyttig med ekstern deltakelse. UH har bidratt til å gjøre utviklingsarbeidet til en organisasjonslæring. UH har gitt de en kompetanseheving som de kan knytte til klasserommet. UH skapte tillitt og det ga inspirasjon til å yte best mulig.

Lærerne har erfart at et utviklingsarbeid forplikter når det følges opp med mellomarbeid og fremføring. Det er også noe som kan både være krevende og lærerrikt. Lærerne sier at de ikke har brukt nettressursene fra Utdanningsdirektoratet. De har ikke innarbeidet dette som en praksis inn mot hverken individuelt arbeid eller felles.

Lærerne fikk mindre læring fra å arbeide med regning som grunnleggende ferdighet. Noe kan skyldes at dette var et nytt område for dem, og andre ting kan være mer knyttet til oppfølging.

Lærerne har erfart at det har skjedd en endring av lærerrollen. Hver lærer står sammen om noen felles standarder og holdninger. Den ulikheten som hver lærer fortsatt skal ha, vil ikke slå ut på kvaliteten på det elevene får i sin undervisning. Det er en større forpliktelse i innhold og metodikk.

6. KONKLUSJON

Mitt forskningsarbeid har endt opp i en rapport. Forskning skal gå ut på å forstå hvilke faktorer som skal til for å drive et skoleutviklingsarbeid der min overordnede problemstilling har vært:

Har ungdomstrinnsatsningen satt spor etter seg på «Tiriltoppen skole»?

Hovedfunnene er oppsummert innenfor fire hovedområder:

1. Strukturer og måter å arbeide på.

Tiriltoppen skole har fått mer lik praksis og standarder på klasseledelse og regning i alle fag. Dette har blitt utviklet gjennom et læringsfellesskap. Rektor har hatt god støtte fra UH og det har vært basert på god dialog og samarbeid. Rektor har lagt til rette for lærende møter og fulgt opp lærerne i arbeidet på teamene og klassene. Denne praksisen og standardene gir skolen et felles rammeverk og større mulighet for å lykkes. Alle lærerne har deltatt i arbeidet og er forpliktet til å utføre dem i klassene. UH får innpass fordi de stiller med forskningsbasert kunnskap som knyttes til praksis. De anerkjenner, har forventninger, støtter, veileder og kommer tilbake. Forskningsbasert kunnskap har blitt formidlet på en forståelig måte og blitt satt i sammenheng med praksis som lærerne har

kjent seg igjen. Det har vært lov til å prøve seg frem. UH har modellert læringsmodeller. Det har vært mellomarbeid, oppfølging og en forpliktelse til å levere til neste samling.

2. Indikasjoner på holdningsendringer

Rektor har formidlet en fortelling om fremtiden. Denne fortellingen har lærerne trodd på. Rektor har vist vei og trygget dem underveis. Lærerne har opparbeidet en stor tillit til rektor gjennom at de har blitt tatt med i prosessene og blitt lyttet til. Rektor har gitt lærerne et handlingsrom, men med ansvar. Lærerne er lojale mot det som er blitt bestemt fordi de stoler på rektor samt at de ser at skolen trenger en ny praksis. Rektor har formidlet en visjon om en skole som skal bedre læringsmiljøet for elevene og bidra til vekst for personalet. Hun ville også at skolen skulle fremstå som en skole.

Lærerne har fått gode erfaringer med å delta i et kompetansehevende utviklingsarbeid. Det har gitt dem en lyst til å fortsette. De vil også fortsette med observasjon og klassevandring. Det kan tyde på at de stoler på hverandre og har tillitt til kollegaene, og ser det som et godt verktøy i egen og felles læringsprosess.

3. Ny praksis

På Tiriltoppen skole arbeider de med læringssirkelen som har noen kjennetegn for oppstart av en time, gjennomføring og avslutning. Lærerne har fått flere metoder for å bruke regning som en grunnleggende ferdighet inn i alle fag. Lærerne samarbeider i faggrupper på tvers av trinn og team. Rektor og lærere gjennomfører klasseromsvandring og observasjon. Denne praksis har blitt utviklet gjennom en skolebasert kompetanseutvikling over en periode. Lærere og rektor har sammen utviklet en ny praksis der klasseledelsen er styrket. Utviklingstiden er mer rettet mot det kollektive, samtidig som den enkelte lærer har fått flere retningslinjer og standarder for arbeidet.

4. Veien videre

Lærerne vil at rektor fortsetter å være tett på, setter av tid, følger opp og etterspør. De har erfaring fra tidligere utviklingsarbeid at det må «holdes varm» for at de skal ha fokus i en travel hverdag. De vil fortsette med klasseromsvandring og observasjon fordi de får nye ideer til egen undervisning. Denne praksisen styrker også samholdet i lærergruppen og mellom barnetrinn og ungdomstrinn, og bidrar til at skolen fremstår som en skole.

Rektor ser sin rolle som en tilrettelegger og en som fortsetter å følge opp. Hun har som målsetting å veilede mer, og forsette det gode arbeidet mot en styrket felles skole. Hun vil gjennomføre en fellesinformasjon på alle foreldremøter på høsten slik at foreldrene vet hva skolen arbeider med og satser på. Rektor arbeider videre sammen med lærerne om en skole med en tydelig pedagogisk plattform.

7. AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Jorunn Møller sier at skoleutvikling handler om verdivalg (Berg, 2011). “*Hensikten med skoleutvikling er å gjøre skolen bedre for elevene.*” (Berg, s.5). Hva har vært viktig for dette skoleutviklingsarbeidet? Målsetting for satsningen har både vært organisasjonsutvikling og en utvikling av ny undervisning på Tiriltoppen skole. Ønsket er at satsningen skulle bidra til å gi elevene økt motivasjon for å bedre læringsresultatene. Både rektor og lærerne har trukket frem noen erfaringer fra utviklingsarbeidet UiU som har vært viktige for dem. Rektor har gjennom sin ledelse vært tydelig på sin visjon. Hun har samlet personalet om et viktig arbeid. Lærerne har gått inn i sin praksis sammen med kollegaene for å utvikle en ny og bedre undervisning for elevene. UH har vært en ekstern bidragsyter som har støttet deltakerne ute i praksisfeltet og i skolens organisasjonsutvikling og vært sentral for arbeidet.

Har elevene merket noen forskjell? Får de en bedre opplæring nå? Får de den opplæringen som de har krav på slik at de kan være best mulig rustet for det samfunnet de skal delta i, eller vil mange droppe ut underveis?

Skole er i endring akkurat slik som samfunnet ellers er. Vi venter en ny generell del og nye læreplaner innen ett til to år. Opplæringsloven kommer i ny språkdrakt. Lærerutdanningen er i endring og utvikling. Dette er spennende områder og krevende å ta inn i egen praksis.

Forskningen har bidratt til at jeg har lært mye om egen og andres læring, og hva det vil si å drive et nasjonalt utviklingsarbeid. Funnene har også vist at det er krevende å drive en arbeidsplassbasert kompetanseutvikling alene. UiU har et eksternt kompetansemiljø fra UH og utviklingsveiledere som følger skoleeier, skoleleder og lærere tett under tre semester. Denne støtten har vært til stor hjelp og utgjort en forskjell.

I Kompetanse for mangfold er det også tenkt en tilsvarende modell for kompetanseutvikling. Barnehager og skoler skal i løpet av ett år utvikle en bedre kompetanse på egen arbeidsplass for å gi barn med minoritetsbakgrunn et mer likeverdig tilbud.

Jeg sitter igjen med en visshet om at det blir gjort en god jobb i mange skoler, men det er likevel for mange barn og unge som ikke får tilfredstillende utbytte av opplæringen. Dersom en opplever en manglende mestring over lang tid, vil det gjøre noe med selvbildet ditt. En kan spørre de ungdommene som «ikke gidder».

Det er et stort lederansvar å passe på at elevene får vist frem sine evner og talenter. Lærerne skal være gode trenere og legge til rette for en god undervisvurdering som fremmer læring. God undervisvurdering kunne kanskje blitt en ny masteroppgave?

LITTERATURLISTE

- Berg, G. (2011): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Gunnar Berg og Førlagshuset Gothia 1995. 3. opplag
- Bolken Ballangrud; Bjørnsrud, (red.),(2015): *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*.
- Bolman L.G. & Deal T.E. (2012): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Gyldendal akademisk, 4.utgave
- Bjørnsrud, H. (2009): *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bjørnsrud, H. (red.)(2015): *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 1. utgave
- Desimone, L.M.(2009): Postholm, M.B (red.) (2012) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag,
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget. 2.utgave
- Fullan, M. (2001): *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass. An Imprint of Wiley
- Fullan, M. (1999): *Change Forces. The Sequel* ;Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget, 2.opplag 2006
- Grønmo, S. (2011): *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget. 4.opplag

- Jacobsen, D. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Oslo: Fagbokforlaget. 2.utgave
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk. 3.utgave
- Kvale S.og Brinkmann S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk. 2. utgave
- Kurt Lewin, 1997 *Resolving Social Conflict & Field Theory in Social Science*; Jacobsen, 2012
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget, 2.opplag 2006
- Mitchell og Sakney. (2000); Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget, 2.opplag 2006
- Nilsson, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. 2. opplag. Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, * etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget. 2.opplag 2011
- Postholm, M.B (red.) (2012) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag,
- Roald, K. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2011): *En gavepakke til ungdomstrinnet?* Postholm, May Britt; Dahl, Thomas; Engvik, Gunnar; Fjørtoft, Henning; Irgens, Eirik J.; Sandvik, Lise V.; Wæge, Kjersti. Akademika forlag 2013

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency

Schømer og Vinje; Bjørnsrud H. (red.)(2015): *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 1. utgave

Skogen, K og Sørli, M. (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

St.melding 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Utdanningsdirektoratet.(u.å.). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring og ungdomstrinnsatsningen. Hentet April 2015 fra: www.udir.no

Vinje og Vinje; Bjørnsrud H. (red.)(2015): *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 1. utgave

En gavepakke til ungdomstrinnet? Postholm, May Britt; Dahl, Thomas; Engvik, Gunnar; Fjørtoft, Henning; Irgens, Eirik J.; Sandvik, Lise V.; Wæge, Kjersti. Akademika forlag 2013

Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordyping – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet :<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutviklingh-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/?depth=0&read=1>

VEDLEGG:

Vedlegg 1

Hvem er jeg?

Oppvokst på Årnes ved Gvarv. Gift. Mor til to og farmor til to. Bor i Skien.

Lærer fra 1982. Har undervist på alle trinn i grunnskolen, ca. 20 år i klasserommet. Mine fag er musikk, kroppsøving og engelsk. Vært veileder på skolekontoret i Skien.

Undervisningsinspektør i 5 år før jeg ble rådgiver hos Fylkesmannen.

Bakgrunn for undersøkelsen:

Student på høgskolen i Buskerud og Vestfold og - snart også Telemark. Master i Pedagogikk utdanning- og endringsledelse. Den siste året er satt av til et forskningsstudie enten kvalitativt eller kvantitativt. Intervjuene går inn i en kvalitativ studie.

Hvordan har «Tiriltoppen ungdomsskole» brukt ungdomstrinnsatsningen til å videreutvikle skolen?

Hvorfor dette tema?

Er opptatt av at opplæringen elevene får skal være så god som mulig. Er også opptatt av hvordan en som lærer kan arbeide sammen for å utvikle en god praksis til beste for elevene.

Bakgrunn: St.melding 22. Motivasjon- Mestring og muligheter. En melding som gir en bred gjennomgang av ungdomstrinnet med både sterke sider og utfordringer. Satsningen på nettopp ungdomstrinnet har vært for å bedre elevers motivasjon og øke mestringen. Opplæringen skulle bli mer variert og praktisk. Dette igjen for å hindre frafall i videregående opplæring. Blitt kalt «En gavepakke til ungdomstrinnet».

Den skolebaserte kompetanseutviklingen eller arbeidsplasserte er den måten dette skal skje på. Ledelsen og de ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass med den hensikten å utvikle skolens samla kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Gjennom mine intervjuer ønsker jeg å finne ut av hvilke erfaringer som er gjort både individuelt og kollektivt og endringer på bakgrunn av det. Hvilken kunnskap som dere har prøvd og hvordan den er blitt drivende for ny praksis.

Hva har vært viktige erfaringer for rektor/ledelsen?

Hva har vært viktige erfaringer for lærerne?

Hvilke endringer er gjort med bakgrunn i ungdomstrinnsatsningen?

Hva skal jeg bruke opplysningene til?

Det blir funn i min oppgave som jeg skal analysere og drøfte opp mot egnet teori. For å få en forståelse for hva som skjer på en skole, men som kan overføres til andre skoler.

Dette blir ikke stort nok til at det blir en «sannhet», men dere kan likevel gi meg innsikt i deres tanker og følelser.

Oppgaven blir levert i juni 2016. Det blir ikke brukt noen navn eller steder som kan spore tilbake til skolen. Opptakene blir slettet etter at de er transkriberte (Personvernombudets godkjenning). Høgskolen får tilgang på oppgava og den er slik sett mulig å hente fra nettet. Dere kan også få den tilsendt.

NB! Husk å avklare at vi må sitte uforstyrret i et rom siden det skal gjøres opptak.

Intervju som datainnsamling:

Som metode vil jeg benytte kvalitativ metode. En slik studie innebærer at en utforsker menneskelige prosesser i en virkelig situasjon. Det vil gi meg som forsker en nærhet til informantene som er lærere og rektor ved skolen. En slik studie vil også kunne gå mer i dybden på et begrenset felt på skolen jeg skal forske på. Min hensikt er å skaffe meg en helhetlig forståelse av hva som har bidratt til en endring og utvikling på skolen, samt eventuelt organisasjonslæring.

Gjennom å benytte en kvalitativ intervjuform vil jeg ha en mulighet å få tak i menneskers livsverden og opplevelser om en bestemt sak. Tilnærmingen min vil være fenomenologisk siden jeg er ute etter å høre den enkeltes spesielle oppfatning og erfaring.

Hensikten med forskningen:

Hensikten med forskningen er et ønske om å finne noen interessante funn som kan være suksessfaktorer for flere enn denne ene skolen. Jeg ønsker at andre som leser forskningsresultatene kan hente noe inn til sin praksis og skole.

Før forskningsarbeidet starter, vil jeg vil møte dere på skolen og informere på et fellesmøte. Det vil også være hensiktsmessig å snakke med både deg og lærerne i forkant av intervjuene. Intervjuene vil bli tatt opp og slettet etter at de er transkribert. All informasjon som kan spores vil bli anonymisert.

Jeg håper disse opplysningene kommer til nytte med hensyn til hvorfor jeg ønsker å forske på ungdomstrinnsatsningen. **Ønsker å komme til dere i uke 42 og gjennomføre samtaler og intervjuer slik det måtte passe for dere.**

Vennlig hilsen

BeritAarnes

-mastergradstudent-

Vedlegg 2

Berit Aarnes

SKIEN

Skien, 17.08.15

Tiriltoppen skole v/ rektor Kari og lærere

Takk igjen for at du og skolen er positive til å bidra i mitt forskningsarbeid. Jeg ønsker å snakke med deg og med tre lærere sammen i en gruppe. De to samtalene vil ha en varighet på ca. 90 minutter hver.

Plan for gjennomføringen:

Mandag 12. oktober kl. 14:00- 14:30 Felles informasjon for personalet

Tirsdag 13. oktober kl. 00:00 – 00:00 Intervju med de tre lærerne

Onsdag 14. oktober kl. 00:00 – 00:00 Intervju med rektor

Jeg ønsker at dere bestemmer tidspunktene for gjennomføringen av intervjuene. Jeg er disponibel hele tirsdag og onsdag.

Dere får nå en skriftlig avtale med skolen som returneres meg **innen 1.september** sammen med **navn på deltakerne og tidspunktene for intervjuene.**

Det vil også være hensiktsmessig å snakke med både deg og lærerne i forkant av intervjuene. Intervjuene vil bli tatt opp og slettet etter at de er transkribert. All informasjon som kan spores vil bli anonymisert.

Hovedområde i forskningsarbeidet og som vil danne utgangspunkt for intervjuet er disse forskningsspørsmålene.

1. Hva har vært viktige erfaringer for rektor i ungdomstrinnsatsningen?
2. Hva har vært viktige erfaringer for lærerne i ungdomstrinnsatsningen?
3. Hvilke endringer har skolen gjort med bakgrunn i ungdomstrinnsatsningen?

Hensikten med forskningen:

Hensikten med forskningen er et ønske om å finne noen interessante funn fra utviklingsarbeidet som kan være suksessfaktorer for flere enn deres skole. Jeg ønsker at andre som leser forskningsresultatene kan hente noe inn til sin praksis og skole som styrker eller øker elevenes læringsutbytte.

Vennlig hilsen

Berit Aarnes

-mastergradstudent-

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

Hvordan har «Tiriltoppen skole» brukt ungdomstrinnsatsningen til å videreutvikle skolen?

1. Innledning

Bakgrunn og litt om min rolle. Ute etter **deres** forståelse og erfaringer. Avklare roller og forventninger. Hva skal informasjonen brukes til og gangen videre i mitt arbeid?

2. Presentasjon

Landsomfattende prosjekt. Deres skole i dette prosjektet. Deres forståelse. Oppstart hos dere. Innføring i skolebasert utviklingsarbeid som en læringsmetodikk.

3. Organisering

- Organiseringsmåter
- Bruk av tid
- Planlegging og gjennomføring

4. Deltakelse

- Informasjon
- Involvering
- Samarbeid
- Forpliktelse

5. Kompetanse

- Erfaringsdeling
- Nettverk internt
- Bidrag fra eksterne
- Bruk av nettressurser

6. Erfaringer

- Hva har dere gjort?
- Hva har dere lært?
- Hva var lurt? Hva gjør dere nå- som dere ikke gjorde før?
- Hva gjør dere videre?

Leders rolle og betydning ved utviklingsarbeidet.

Vedlegg 4

AVTALE

Til lærere og rektor ved Tiriltoppen skole

For å innhente den informasjonen jeg trenger, ber jeg om tillatelse til:

1. å informere hele personalet om forskningsarbeidet mitt
2. samtale med rektor og tre lærere i forkant og etterkant av intervjuene
3. å gjennomføre intervju og ta lydopptak av intervjuene
4. å analysere, tolke og bruke datamaterialet i min masteroppgave

Jeg har taushetsplikt på all intern informasjon av både personal og faglig art. All informasjon som kan spores vil bli anonymisert.

Dere vil få tilgang til arbeidet og hvilke resultater jeg kommer fram til.

Denne avtalen returneres meg på e-post **innen 1.september** sammen med **navn** på deltakerne og tidspunktene for intervjuene.

1. Lærer 1:
2. Lærer 2:
3. Lærer 3:

Tidspunkt tirsdag 13.oktober (90 minutter) for gruppe av lærere:

Tidspunkt onsdag 14.oktober (90 minutter) for rektor:

Dersom noen skulle ha innvendinger eller spørsmål til arbeidet, ønsker jeg at de sendes til undertegnede på e-post innen 24.august 2015.

aarnesberit@gmail.com

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Inge Vinje

Institutt for pedagogikk og skoleutvikling Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Postboks 2243

3103 TØNSBERG

Vår dato: 30.09.2015

Vår ref: 44530 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.09.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 30.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| 44530 | <i>Hvordan har Tiriltoppen ungdomsskole brukt ungdomstrinnsatsningen til å videreutvikle skole?</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Inge Vinje</i> |
| <i>Student</i> | <i>Berit Aarnes</i> |

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44530

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet forutsatt at det inkluderes at prosjektslutt er 12.06.2016 og at datamaterialet anonymiseres da.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Høgskolen i Buskerud og Vestfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc eller sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 12.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)