

Mastergradsavhandling

Vibeke Lauritsen

Ledelse, utvikling og endring av praksis,
med prosjektarbeid som metode.

*Et case-studie av en mellomstor
bynær skoles toårige utviklingsorienterte
prosjektarbeid.*



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse 2014

Vibeke Lauritsen

Ledelse, utvikling og endring av praksis, med
prosjektarbeid som metode.

*Et case-studie av en mellomstor bynær skoles toårige
utviklingsorienterte prosjektarbeid.*

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.

Problemstillinger

Hvordan arbeidet Storemyr skole med lærings- og utviklingsprosesser, gjennom prosjektarbeid som metode, samt hva slags organisering, aktiviteter og ledelse fant sted, og hvordan opplevde de ansatte dette, sitt læringsmiljø og arbeidssituasjon i prosjektperioden?

Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for Pedagogikk
Kjøllnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

©2014 Vibeke Lauritsen

Trykk: Kopisenteret ved Høgskolen i Telemark avdeling Notodden
Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Tittel: Ledelse, utvikling og endring av praksis, med prosjektarbeid som metode.

Av: Vibeke Lauritsen

Eksamen: Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse

Semester: Våren 2014

Stikkord: Ledelse, meningsledelse, utvikling, læringsprosesser, endring av praksis, gruppelæring, organisasjonsutvikling, prosjektarbeid

Innledning: *Denne avhandlingen retter fokuset på hvordan en skole har arbeidet for å skape endring og utvikling i organisasjonen, men prosjektarbeid som metode. Det er særlig fokusert på hvordan prosjektet var organisert, skolens rektor sin lederstil, samt hvilken type handlingsvalg som ble tatt, tiltak som ble igangsatt og arbeidsmåter som ble benyttet i arbeidet med å fremme lærernes utvikling og skolens endring. Samtidig med at dette rettes fokus også mot hvordan de ansatte opplevde dette arbeidet.*

Teori: Forskning: Studiet belyser hva forskning sier kjennetegner gode skoleledere og vellykkede utviklingsprosesser, for å igjen kunne si noe om Storemyrs utviklingsprosjekt har likheter eller ulikhet med disse kjennetegnene. Summert tyder forskningen på at en skoleleder bør være visjonær, ha fokus på mål og læreplanutvikling og ledelsen bør ideelt være mediert (delt). Videre bør også leder ha høy kommunikasjonskompetanse, og tilrettelegge samt drive utviklingsprosesser, som fremmer refleksjon og læring. Gode skoler sier forskning, kjennetegnes av godt læringsmiljø, pedagogisk lederskap, høye forventninger, målfokus og evaluering. Forskning hevder at skoleeier bør arbeide systematisk basert på dialog med skolen, for å bidra til utvikling.

Læringsteori: I dette studiet defineres begrepene prosjektarbeid, skoleutvikling, kvalitet i skolen, ledelse generelt og spesielt i form av pedagogisk,- menings- og prosjektledelse. Det er tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn i den teoretiske overbygningen, som samsvarer med forskers egen virkelighetsoppfattelse, og er med fordi det forklarer hvordan dette studiet

forstår utvikling- og læringsprosesser i grupper gjennom kommunikasjonsprosesser. Den teoretiske overbygningen hviler på; Lev Vygotskys ide om den nærmeste utviklingssonen, Mikhail Bakhtin tanker om dialogens mange stemmer og Erling Lars Dales ide om ulike didaktiske forankringsnivåer for kommunikasjon (K₁ K₂ K₃), som belyser hvordan tanker i fellesskap kan utvikle en kulturell ramme som gir faglig gyldighet. Etienne Wengers tanker om gruppeprosesser og identitet belyser sammen med Gordon Wells læringsspiral, hvordan læring og fellesskapsfølelse prosessuelt kan utvikles. Tilslutt redegjøres det for Yrjö Engeströms aktivitetsteori og ekspansive læringssirkel, som illustrerer gangen i kollektive utviklingsprosesser. Denne teorien er brukt som analyseramme, for å vise hvordan Storemyr arbeidet for å endre sin praksis.

Metode: Denne forskningsprosessen har strukket seg over et halvt år, og er del av forskers masteroppgave i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse, ved høgskolen i Telemark. Dette er et case studiet av en skoles utviklingsarbeid, der teori er studert og anvendt for å forstå og belyse den prosessen skolen var igjennom. En enkelt skoles utviklingsprosess er undersøkt ved hjelp av blandede metoder (mixed methods). Data er samlet inn ved hjelp av intervju av kommunalsjefen, rektor og en lærer ved skolen, og gjennom et standardisert spørreskjema, besvart av skolens ansatte. Relevante prosjekt og skolesentrale dokumenter er lest og bidratt med bakgrunnsinformasjon om skolens prosjektarbeid. Det er i hovedsak brukt meningsfortetting som analysemetode, i tillegg til å analysere Storemyrs utviklingsprosjektet ut fra Engeströms aktivitetsteoretiske teori.

Empiri: Case detaljer - bakgrunnsinformasjon for Storemyrs utviklingsprosjekt: Som følge av den årlige tilstandsrapporteringen til kommunen kom det blant annet fram i 2010, at skolen hadde lave elevresultater på nasjonale prøver. Derfor bestemte kommunen sammen med skoleledelsen, at det var behov for omstruktureringer og tiltak på skolenivå. Derav ble i 2011 igangsatt et 2 års prosjektarbeid der målet var å redusere antall enkeltvedtak for elever med rett til spesialopplæring, samt bedre skolens resultater på de nasjonale prøvene. Det ble nedlagt en ekstern kommestyrte styringsgruppe og en skole lokal prosjektgruppe. Prosjektgruppa hadde ansvar for fremdrift og gjennomføring av prosjektarbeidet i den daglige praksis. Prosjektet ble definert av skoleeier og skolen selv, som et vellykket prosjekt, ved prosjektets sluttevaluering. Empirien belyser hvordan Storemyr-prosjektet var opplevd, organisert og ledet. Konkret tiltak og strategivalg som ble benyttet i prosjektperioden framkommer, samt at det gis oversikt over handlingsvalg, arbeidsmåter og aksjoner på

skolenivå i perioden, med det som hensikt å forstå hvordan skolen arbeidet for å få til utvikling.

Analysefunn: Prosjektet ble ledet og organisert ut i fra et *pos*-prosjekt som innebærer at det ble arbeidet med forbedring både innenfor system- organisasjons- og personutvikling, med en tydelig prosjektorganisasjon, klart definerte målsetninger og arbeidsdeling. Leder benytter varierte lederstrategier, med særlig vekt på meningsledelse, der de ansattes interesser og styrker inngikk som verdifulle utviklingsbidrag og viktig mening ble delt og besluttet i fellesskap. Forskningen avdekker at det var særlig frigjøring av ekstra tid til pedagogisk utviklingsarbeid, hjelp fra ekstern kompetanse, og gode vertikale og horisontale kommunikasjonsnettverk, som bidro til endring av praksis. Dette samsvarer med det forskning sier kjennetegner kvalitativt utviklingsarbeid. Gjennom refleksjon, diskusjon og deling av intern kompetanse, i møte med ekstern ekspertise, samarbeidet personalet om å etablere felles språk, rutiner og pedagogisk undervisningspraksis, som senere ble forpliktende for skolens praksis. Dette førte til styrket samarbeid med PPT, nye prosedyrer for å melde elever videre til utredning ved skoleeksterne instanser (tilmeldingsprosedyrer), likere undervisningspraksis, mer undervisningsro og bedre atferdshåndtering ved skolen. Konsekvensen ble økt tid til læringsaktivitet og elevenes læringsresultater bedret seg i perioden.

Drøfting: Avhandlingen drøfter utviklingsfaktorene som fremkommer i analysen opp mot teori og annen relevant forskning om skoleutvikling, for å reflektere over hvordan faktorene spilte sammen på skolenivå. Det for å se hvordan ledelse, læring og utvikling fant sted, og om en faktisk endring av skolens kultur, verdier og praksis fant sted, samt om en *varig* endring hadde oppstått. Det er også drøftet hvorvidt rektor faktisk utførte meningsledelse og i tråd med teori, ut ifra lærernes egne opplevelser av hans lederstil i prosjektperioden.

Konklusjon: Dette studiet konkluderer med at skoleutvikling er et sammensatt og komplekst arbeid. Det finnes ikke en enkelt oppskrift på hvordan store og varige endringer i en organisasjon skapes, da enhvers organisasjon er unik med sine ansatte, utfordringer og kulturer. Det vil allikevel være mulig å trekke frem enkelte faktorer som var av stor betydning for dette prosjektets suksess, som kan være av overførbar interesse som inspirasjon og ettertanke i lignende og andre skoleutviklingsprosjektet i etterkant. Slike viktige faktorer denne forskningen har funnet frem til er god overordnet ledelse og styring av prosjektet, villighet og evne til å frigi tid og finne arenaer for å skape kollektive

kommunikasjonsprosesser, der deltakelse, eierskap og medbestemmelse er sentrale nøkkelord, for lærernes motivasjon. Gjennom distribuert ledelse styrte leder sine ansatte og benyttet særlig skolens tillitsvalgte som nøkkelsamarbeidspartner inn mot medarbeiderne. Ved hjelp av visjons- og systemarbeid ble nye strukturer og prosedyrer etablert stadig nærere elevene og i klasserommet, fra overordnede tenkning, til arbeid med læreplaner, for deretter videre konkret arbeid med skolekollektive felles strukturer for klasseledelse, undervisningstimestrukturer og felles vurderingspraksis. Det konkluderes med at endring fant sted, at lærerne opplevde seg involvert og var positive til ledelsen og prosjektet, men at vedvarende endring av praksis krever vedvarende endringsfokus fra ledelsen.

Abstract

Research framework: This is the case study of a Norwegian medium primary school. It is used mixed methods to collect research data, using research interview, questionnaire and document analysis. The research school "Storemyr" has conducted an extensive development and modification work, with project work as a method. This study focuses particularly on how the project was experienced, organized, managed, and what type of action that was taken, and methods that were used in the effort to promote teacher development. Storemyr school 's goal of promoting teachers' learning was to improve the school's students learning achievement and school procedures for facilitating teaching.

Theory: This paper highlights what research says characterizes good schools, school leaders and successful development. The concepts of school improvement, quality of school leadership in general and especially in terms of education and project management are discussed. Socio -cultural learning theory forms the basis for the thesis structure, with theory taken from Lev Vygotsky about the zone of proximal development , Mikhail Bakhtin on dialogue many voices and Erling Lars Dale's idea of different didactic foundation levels of communication (K1 K2 K3) , highlighting how thoughts can jointly develop a cultural framework that provides academic validity . Etienne Wenger's thoughts on group processes and identity highlights along with Gordon Wells learning spiral , how learning and community feeling procedural can be developed, which eventually enhanced by references to Yrjö Engeström's activity theory and expansive learning cycle , illustrating the decline in collective development , to change established practices.

Analysis Findings: The project was led and organized on the basis of a *pos* - project in which it was made to improve both the system - organizational and personal development. Director

uses various management strategies, with particular emphasis on opinion leadership, where the employees' interests and strengths entered as valuable development contributions and important opinion was divided and decided jointly. The research reveals that there were particular release of extra time for educational development, the assistance of external expertise, and excellent vertical and horizontal communication network, which contributed to changing practice. Through reflection, discussion and sharing of internal expertise, in the face of external expertise, staff collaborated to establish common language, practices and pedagogical teaching practices, which later became binding on school practice. This led to enhanced cooperation with practical educational services (PPT), signing up new procedures, more equitable teaching practices, better work undisturbed silence and behaviour management in the school. The consequence was increased time for learning activities and student learning outcomes improved during the period.

Discussion: The thesis discusses the development factors emerging from the analysis to the theory and other relevant research on school improvement, to reflect on what factors played together at school. There to see if an actual change of school culture, values and practices took place, and about a lasting change had occurred. It is also discussed whether the principal actually performing distributed and meaningful management.

Conclusion: This study concludes that school improvement is a complex and complicated work. To achieve large and lasting changes in an organization, there are no single recipe, as every organization is unique with its employees, challenges and cultures. It will still be possible to point out certain factors that were of great importance to this project's success, which may be transferable interest as inspiration and contemplation in similar and other school development project afterwards. Such important factors in this research have identified good overall leadership and management of the project, willingness and ability to release time and find venues to create collective communication processes, where participation and ownership are key concepts for teachers' motivation and learning. Through distributed leadership, the head master led his staff and used especially school representatives as key partner towards employees. Using vision and system work, new structures and procedures established increasingly close students and in the classroom, from the overall thinking, to work with curricula , and then further concrete efforts school collective common structures for classroom management, lesson structures and common assessment practices. It is concluded that the change took place, the teachers saw themselves involved and were positive about the management and the project, but that persistent changes in practice require sustained change management focus.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	6
Forord	10
INNLEDENDE DEL.....	11
1. Oppgavens oppbygging og struktur	11
1.1 Valg av tema	11
1.2 Problemstillingens begrunnelse og relevans.....	12
1.3 Presentasjon av problemstillinger og forskerspørsmål.....	12
FORSKNING OG TEORETISK DEL.....	13
2. Forskning på skoleutvikling og ledelse	14
3. Styring og kontroll av norske skoler	17
4. Skoleutvikling og ledelse	18
4.1 Definisjon av skoleutvikling.....	18
4.2 Forskning om skoleeier som kvalitetsutvikler.....	19
4.3 Definisjon av kvalitet i skolen	20
4.4 Skoleledelse	20
4.5. Pedagogisk ledelse.....	22
4.6 Meningsledelse	23
4.7 Prosjekt og prosjektledelse	25
5. Lærings- og aktivitetsteori	27
METODISK DEL	32
6. Forskningsdesign, forskers ståsted og rolle.....	33
6.1 Redegjørelse av paradigmer, perspektiver og teorier	34
6.2 Begrunnelse for teorivalg	34
6.3 Redegjørelse av subjekter og objektivet.....	35
6.4 Utvelgingsstrategier og utvalgene i studiet	36
6.5 Metodebeskrivelse for innhenting av data.....	37
6.6 Redegjørelse av innholdet i måleinstrumentene	42
6.7 Påvirkningsfaktorer for indre og ytre validitet	43
6.8 Reliabilitet	49
6.9 Analysemetode for datamaterialet	50
EMPIRISK DEL	51

7.1 Analyseresultat 1	52
7.2 Skriftlig intervju av kommunalsjefen	58
7.3 Intervjuer (3 stykker) av Storemyrs rektor	59
7.4. Oppsummering av lærerintervju	65
7.5 Resultat fra spørreundersøkelsen	68
8.0 Analyse 2.....	72
8.1. Analysens ramme.....	72
8.2. Engeström fire sentrale spørsmål.....	73
8.3 Engeströms fem prinsipper	74
8.4 Ekspansiv læringssyklus	76
8.5 Analyse den ekspansive læringens syv steg.....	77
8.6 Oppsummering av analysen over lærernes ekspansive læring.....	79
DISKUSJONS DEL	80
9.0 Oppsummering, drøfting og refleksjon.....	83
10.0 Konklusjon	88
Litteraturliste	90
Figurer og illustrasjoner	94
Tabeller.....	94
Vedlegg 1 - Tilbakemelding NSD	95
Vedlegg 2 Skjema for deltagelse i forskningsstudiet	97
Vedlegg 3. Spørreskjema til lærerne	99
Vedlegg 4: Intervjuer av rektor - komprimert	103
Vedlegg 5: Intervju av kommunalsjef	104
Vedlegg 6: Dokumentunderlag for analysen:	105
Vedlegg 7: Lærerintervju.....	106

Forord

Denne oppgaven har fokus på skoleutvikling og ledelse gjennom prosjektarbeid som metode. Den sier noe om hvordan skoleleder og skoleeier sammen styrer og tilrettelegger for utvikling på skolen, gjennom å oppretter en midlertidig prosjektorganisasjon og anvende ekstern ekspertise som hjelpemiddel. Oppgaven kan være av interesse for de som arbeider med eller vil lære om ledelse og utviklingsprosesser i skolen, men også i organisasjoner generelt. Formålet med denne oppgaven har vært å utvikle kompetanse omkring hvordan ledelsen kan fremme lærings, utviklingsprosesser gjennom systemisk organisasjonsarbeid, for å endre eksisterende praksis. Dette tenker forsker er viktig fordi skolen stadig utfordres til å tilpasse seg nye endringer i samfunnet og fra myndighetene. Det vil derfor være nyttig å vite noe om hvordan en kan arbeide for å få til slik ønskverdig skoleutvikling. Hensikten med studiet har derfor vært å skape refleksjon rundt hva som særlig kjennetegner læringsprosesser og styring av disse, for å endre en etablert undervisningskultur. Fordi skolen det forskes på arbeidet med å bedre elevenes læringsresultater vil oppgaven også kunne si noe om hvordan denne ene skolen har arbeidet for å bedre sine elevenes lærings- og utviklingsbetingelser.

Å skrive denne oppgaven har vært lærerikt og spennende. Det har utfordret meg som forsker og tidvis vært svært krevende. Det har iblant også vært en ensom og arbeidsom prosess. Jeg vil særlig takke min kunnskapsrike og støttende veileder Bernd Andreas Hennem for god hjelp underveis, takk til deg! Takk til alle mine informanter for deres bidrag. Uten deres bidrag ville ikke denne oppgaven vært mulig. Særlig skolens rektor har delt av sin klokskap, erfaring og innsikt på en raus og utfyllende måte, som har gitt meg god kjennskap til skolen og dens prosesser. Takk for tillitten og åpenheten dere som informanter har vist meg som forsker. Ellers må jeg også takke min og kjære familie, for tålmodighet og utholdenhet, for en periodevis litt «fraværende» mor.

Denne oppgaven representerer avslutningen på et toårig masterstudie, ved Høgskolen i Telemark. Takk til alle mine lærere for gode forelesninger og veiledning frem frem mot masteroppgaven. Det forberedende studiearbeidet, har vært en reise i å lære meg vitenskap og metode som forskerredskap, samt en utvikling av min evne til å i utføre et kvalitativt selvstendig akademisk arbeid. I løpet av studiet har jeg lært mye om ledelse og særlig fått utvidet mine perspektiver omkring pedagogisk grunnlagstenkning. Videre vil jeg avsluttende også takke alle mine medstudenter for gode samtaler og diskusjoner. Sammen med dere har jeg fått mange morsomme og lærerike refleksjoner. Skien, Mai 2014, Vibeke Lauritsen

INNLEDENDE DEL

1. Oppgavens oppbygging og struktur

Avhandlingen er delt inn i fem hoveddeler bestående av innledning, forskning og teori, metode, empiri og diskusjon, som igjen består av 10 kapitler. Dette første kapittelet (1) innleder avhandlingen og avklarer forskningens fokus, tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Forskningsfronten og teoridelen med kapittel 2,3,4 og 5 tar for seg; forskning på skoleutvikling og ledelse (2), styring og kontroll av norske skoler (3), skoleutvikling og ledelse (4) og lærings- og aktivitetsteori (5). Metodedelen utgjør kapittel 6, med avklaringer og redegjørelse for de metoder og fremgangsmåter som er anvendt i forskningsarbeidet. Den empiriske delen redegjør for forskningens analyseresultat, som ingen er delt inn i to kapitler. Kapittel 7 oppsummerer resultater fra analyse-fase 1, og utgjør en slags grunndata eller rent resultat. Kapittel 8, analysedel 2, oppsummerer, bearbeider og utvider analyse 1, ved å sette denne inn i en analyseteoretisk sammenheng. Diskusjonsdelen med kapittel 9 og 10 omfatter oppsummering og diskusjon av forskningsarbeidet i lys av teori og forskning, samt refleksjon over funnene og tilslutt i kapittel 10 finnes forskningens konklusjon.

1.1 Valg av tema

Det har i de siste årene vært en dreining mot økt grad av målstyring i skolen, som kommer til uttrykk gjennom læreplan Kunnskapsløftet fra 2006. Fokuset ligger nå særlig på elevenes læringsutbytte av undervisningen, som årlig kontrolleres gjennom nasjonale prøver på 5., 8. og 10. trinn. Prøvene måler grad av elevers måloppnåelse ved de enkelte skolene. Resultatet danner grunnlag for å si noe om i hvilken grad den enkelte skole har lyktes med opplæringen. Fra nasjonalt hold uttrykkes det i stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (2003-2004) et ønske om å sikre elevene et godt læringsutbytte gjennom tydelige mål, ansvars plassering og lokal handlefrihet, for å komme fremtidige samfunnsmessige utfordringer i møte. **Formålet** med denne oppgaven har vært å sette fokuset på en skoles lokale tiltak og handlingsvalg i deres arbeid for å bedre grunnopplæringen for elevene, i håp om igjen å øke elevenes resultater på de nasjonale prøvene. **Hensikten** er å utvikle ny kunnskap om ledelse samt strukturelle og organisatoriske grep for å øke læreres, og dermed elevers, læring og utvikling. Denne innsikten kan forhåpentligvis senere anvendes til inspirasjon og bakgrunnstenkning, for andre skoler med lignende utfordringer. Det er mitt ønske at denne avhandlingen også kan skape refleksjon omkring hvordan skoleleder og kommuner kan arbeide sammen, for å få til utvikling og endring i dagens skole, i arbeidet med

å innfri statlige krav om endring og utvikling. Ut fra dette retter avhandlingen særlig fokus på tre hovedtemaer. Det er lærings- og utviklingsprosesser, ledelse av kvalitetsutvikling og organisatorisk systemarbeid i skolen.

1.2 Problemstillingens begrunnelse og relevans

Rektor fungerer i henhold Dag Øyvind Lotsberg (1997, s. 324) som statlig og kommunal endringsagent i dagens skole, i tillegg til rollen som skolens pedagogiske og driftsansvarlige leder. Jorunn Møller sier at en moderne skoleleder i dag må veie administrative oppgaver opp mot pedagogisk arbeid med tilrettelegging av kollektiv læring, være visjonsrik og initiativrik (Møller, 2006, s. 57). *Denne oppgaven har søkt å belyse hvordan det er mulig å arbeide med det pedagogiske arbeidet ved en skole, for å innfri ytre krav om endring av skolens praksis.* Petter Aasen (2008) påpeker at det i dag legges vekt på målstyring og kvalitetsutvikling i skolen. Dette studiet er et eksempel på det. Da det var skoleeier som bestemte forskningsskolen Storemyr sine prosjektmålsetninger og initierte utviklingsarbeidet, som igjen var basert på nasjonale krav i henhold til økte elevresultater. Dette synliggjør hvordan intensjonene i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* kommer til uttrykk. Det fordi Stortingsmeldingen vektla sterkere nasjonal styring, grunnet negativ utvikling i henhold til norske elevers fagkunnskaper og ferdigheter. *For å kunne tilpasse seg stadig nye nasjonale krav om endring i skolen, må en rektor ha innsikt i hvordan endringsprosesser kan startes, styres og ledes.* Videre vil det også være nyttig for en rektor å vite noe om hva som kjennetegner vellykkede utviklings og endringsprosesser, samt god skoleledelse. Derfor vil jeg i denne oppgaven fokusere på nettopp hvordan skoleleder i samarbeid med skoleeier kan tilrettelegge for og gjennomføre kollektiv skoleutviklingsprosesser, for å endre praksis.

1.3 Presentasjon av problemstillinger og forskerspørsmål

Problemstilling: Hvordan arbeidet Storemyr skole med lærings- og utviklingsprosesser, gjennom prosjektarbeid som metode, samt hva slags organisering, aktiviteter og ledelse fant sted, og hvordan opplevde de ansatte dette, sitt læringsmiljø og arbeidssituasjon i prosjektperioden?

Forsker har søkt å finne ut mer om hvordan Storemyr skole arbeidet for å få til endring og utvikling i sin organisasjon, ved hjelp av prosjektarbeid som metode. For å forstå mer om dette vurdert forsker det som viktig å vite hvordan prosjektet og skolen ble ledet og styrt i perioden, samt vite mer om hvordan det var tilrettelagt for og arbeidet med kollektive lærings- og utviklingsprosesser i kollegiet. Hvilke tiltak og aktiviteter skolen igangsatte har forsker

tenkt ville kunne belyse sentrale handlingsvalg skolen igangsatte, for å få til ønskverdig endring i organisasjonen. I tillegg ville forsker forstå mer om hvordan personalet opplevde å prosjektarbeidet, endringsprosessene, læringsmiljøet og sin leder.

Underliggende forsknings spørsmål har vært; å finne ut av hva skolens endringer bestod i og om varig endring hadde funnet sted. Videre ville forsker se om det var mulig å finne bestemte suksesskriterier som kjennetegnet Storemyr-prosjektet, og om disse støtter opp under eller avviker fra hva forskning sier kjennetegner god skoleutvikling. Hvordan utviklingsprosjektet ble gjennomført og rektor arbeidet for å skape motivasjon og endringsvilje i personalet, har også vært undersøkt i dette studiet.

Oversikt over forskningens ramme;

Problemstilling: Mål: belyse skolens læring, utvikling, ledelse og prosjektarbeid					
Hensikt:					
1. Finne ut mer om hvordan en kan lede og få til endring av praksis i en organisasjon.					
2. Utvikle ny innsikt og forståelse om utviklingsprosesser i skolen, som inspirasjon og refleksjon til andre og fremtidige utviklingsoppgaver.					
Forskningsdesign: Case studie med bruk av mixed methods					
Hensikt:	Sammenligne og krysse informasjon fra mange kilder for å styrke forskningens troverdighet og gyldighet.				
Målemetode	Kvalitativ	Kvalitativ	Kvalitativ	Kvalitativ	Kvantitativ
	Dokumentanalyse	Intervju av kommunalsjef	Intervju av rektor	Intervju av ansatt	Spørreskjema Av ansatte
Hensikt:	<i>Få oversikt og finne:</i> Fakta Ledelses- og organisasjons struktur Tiltak Arbeidsmåter Prosjektplan	<i>Forstå Storemyr prosjektets:</i> Bakgrunn Hensikt Mål Gjennomføring	<i>Forstå:</i> Prosjektledelsen Gjennomføring Ledelsesvalg Prioriteringer Pedagogisk tenkning	<i>Forstå opplevelsen</i> Ledelsen Prosjektet Utviklingen Prosessene Medbestemmelse Delaktighet Arbeidsmåter	<i>Kontroll av:</i> <i>Bredde-opplevelsen sammenlignet med rektor og en ansattes opplevelse av:</i> Lederstil Utvikling Endring Fellesbestemmelser Prosjektarbeid

Figur 1 oversikt over forskningens ramme

FORSKNING OG TEORETISK DEL

I kapittel 2 redegjøres det for hva forskningsfronten uttrykker kjennetegner gode skoler, god skoleutvikling og ledelse. Dette er ment å fungere som en bakgrunnsramme å se Storemyrs utviklingsprosjekt opp mot, for å se om skolen har arbeidet i tråd med slike kjennetegn, eller om de har gjort helt andre ting, som muligens kan forklare skolens vellykkede utviklingsprosjekt. Kapittel 3 gir et kort riss over styring og kontroll av norske skoler generelt, for å se skoleutvikling i et større nasjonalt perspektiv, siden Storemyr skole i tillegg til utviklingsarbeidet hele tiden måtte forholde seg til slike ytre nasjonale styringsrammer. I

kapittel 4 defineres begrepene, skoleutvikling, kvalitet i skolen og kjennetegn ved ulike ledelsesformer og prosjektarbeid. Dette har igjen blant annet lagt grunnen for teorien bak utarbeidelsen av studiets intervju guid og spørreskjema. Kapittel 5 tar for seg den læringsteori som er lagt til grunn i dette studiet, for å kunne forklare og forstå hvordan læring- og utvikling kan skapes i grupper gjennom kommunikasjonsprosesser. Dette er ment å belyse og gi dybde til å forstå case-studiets fokus, som blant annet var Storemyrs læreres læring i prosjektperioden. I kapittel 6 presenteres Engeströms aktivitetsteori, som er en forlengelse av læringsteorien, men samtidig også danner rammen for studiets analyse av innsamlede data.

2. Forskning på skoleutvikling og ledelse

2.1. Forskning om kjennetegn på fremgangsrike skoler

Glenn Hultman oppsummerer flere forskningsfunn for effektive skoler gjort på 1970 tallet og kom frem til 5 sentrale kjennetegn (Hultman, 1987, s. 29). Dette var:

1. ***Skolens klima***, der det er fokus på et trygt læringsmiljø
2. ***Pedagogisk lederskap*** utført av skoleledere, som innebærer aktiv deltagelse i å skape god undervisning og trivsel. Delta – observere – diskutere – engasjere
3. ***Høye forventninger*** på elevenes prestasjoner: krav – elevengasjement – trivsel
4. ***Skolens mål og visjon*** må være klare og oppfattet av alle.
5. ***Vurdering*** gjennom standardisert testing

Disse fem kjennetegnene ble senere døpt «formelen for effektive skoler» av Lawrence Stedman (1987). Disse kjennetegnene kan summeres som klima, lederskap, forventninger, mål og evaluering. Disse tegnene sier bare noe om det som skjer på skolenivå, men ikke noe om det som skjer i relasjonen mellom menneske i organisasjonen, som mellom lærer – lærer, eller lærer – elev. De sier heller ikke noe om hvordan læring skjer eller hvordan og hva slags ledelse som utøves.

2.2 Forskning om kjennetegn på fremgangsrike skoleledere

På oppdrag fra American Educational Research Association (AERA) fikk blant annet forskerne Leithwood og Riehls i oppgave å finne mer ut om kunnskapsstatusen innen amerikansk skoleledelsesforskning. De foretok omfattende metaforskning i eksisterende amerikansk skolelederforskning, for å finne mer ut om hvordan utdanningsledelse kunne styrke elevresultatene i skolen, gjennom å bedre praksis. Leithwood oppsummerer studiet deres som viste at fremgangsrike skoleledere og god skoleledelse kjennetegnes ved at

lederskapet er primært mediert (formidlet) indirekte gjennom andre. Lederne har videre fokus på å forbedre elevenes skolefaglige resultater. I dette arbeidet står mål, læreplan og visjonsarbeid sentralt. Ledelse oppfattes som distribuert (delt) og leder er opptatt med å utvikle og dele egen og andres kunnskap internt i bedriften. Leder tilrettelegger da for personlighetsutvikling og driver utviklingsprosesser fremover. Gode skoleledere foretar seg anerkjennende handlinger, og tar på alvor samt står ansvarlig for arbeid i alle av organisasjonens grupperinger. Det vil si at igangsetting og oppfølging av gruppe/team aktiviteter på arbeidsplassen, da er leders oppgave. Gruppene må følges opp og støttes underveis. Senere bør deres arbeid videreformidles til det øvrige fellesskapet. Leder og organisasjoner som lykkes, fokuserer på kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. Skolepraksisen kjennetegnes av å stadig utvikle samt styrke, undervisningen, læringsbetingelsene og fellesskapsfølelsen, for elever. Skolen ser på seg selv som aktør for sosial utjevning. Det fokuseres på å bedre foreldres utdanningskulturelle forståelse, slik at foreldre bedre kan støtte skolens læringsprogram. Dette inngår da i arbeidet med å styrke elevenes totale sosiale kapital (Leithwood, 1993).

I henhold til Leithwood og Riehl (2003) motiveres mennesker når de vet hvilke mål de skal realisere. Målene bør være både personlig utfordrende, realiserbare og akseptert av de involverte. Lederens ferdigheter i kommunikasjon spiller en viktig rolle, hevder de. For å utvikle god undervisningspraksis og høye læringsresultater har det betydning at rektor har kunnskap om skole, evne til innlevelse og empati. Suksessrike ledere bidrar til å skape en intellektuell stimulerende kultur, der det er rom for samtaler, diskusjoner og spørsmål. Nye ideer introduseres og rektor bidrar til medarbeidernes kunnskapsutbygging, som ved å støtte deltakelse i kunnskapsprogrammer. Felles normer og verdier utvikles og gjensidig omsorg blant de ansatte fremmes. Rektor opptrer støttende, ved å se den enkeltes behov og bidra til å fremme den enkeltes muligheter for å lykkes med arbeidet. Studiet konkluderer med at skoleledelse er nødvendig og viktig, men ikke eneste betingelse alene for god skoleutvikling.

2.3 OECD sin forskning om kvalitet i skolen

OECD har undersøkt 22 lands skolepolitikk og undervisningspraksis, med mål om å si noe om hvordan skoleledelsen kan forbedres. Funnene oppsummeres i en rapport (2008), som blant annet fremhever at læreren er den mest betydningsfulle faktoren for elevenes læring, og er de som sikrer at undervisningen er av høy kvalitet. I tillegg peker rapporten på at kvaliteten på skoleledelsen innvirker betydelig på lærernes undervisning og læring, gjennom deres tilrettelegging for at lærerne kan utføre et godt arbeide, skape trivsel og utvikle seg faglig.

Dettes støttes av Lieberman og Pointers Mace (2008) sin forskning som konkluderer med at lærerne er de viktigste aktørene for elevers læring, og de retter søkelyset på viktigheten av å vite mer om hvordan lærerne lærer, for gjennom det kunne å få til kollektive endringer av undervisningspraksisen ved en skole.

2.4 Norsk forskning om kvalitet i skolen

I Norge viste evalueringen av strategien *Satsing på kvalitetsutvikling i skolen* (Dahl, Klewe & Skov, 2004) at det er indikasjoner på at kollektivt organiserte skoler lykkes i større grad enn individuelt orienterte skoler, i å skape gode læringssituasjoner og læringsresultater for elever. Finske Lars Svedbergs studie (2000) betegner rektorrollen og skoleledelse som en sosialt konstruert prosess bestående av elever, lærere og skoleleder selv, i tillegg til politikere og administratorer. Skoleleder vil være influert av den konteksten en inngår i og gjennom sine medspilleres tilbakemeldinger skapes en kollektiv utviklingsprosess, slik at rektorrollen blir en sosial konstruksjon i spenning mellom ytre vilkår og indre forutsetninger. Ekholms studier (2000) om hvordan skolens lederskap endres i henhold til kommunale omstillinger, konkluderer med at det tar lang tid før endringer skjer og at skolens daglige virksomhet i hovedsak preges av tradisjon.

Norske myndigheter har igangsatt forskningsbasert forvaltningsutvikling for å se på «School Effectiveness» - skoleeffektivitet sitert i stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004), der skoleledelse orienteres mot å fungere som virkemiddel for å nå nasjonale mål. Evalueringen viste at (punkt 3.4.2) kulturer som fremmer læring er skoler med samarbeidsbasert arbeidsform og med systematisk evaluering av egen praksis, der kompetanseutvikling ble basert på horisontale og vertikale dialoger mellom skoleeier, ledelsen og lærerne. Konklusjonen var at hvordan skolen tilrettelegger for pedagogisk refleksjonsarbeid og evner å skape nivåkryssende kommunikasjonsarenaer har stor betydning for den enkeltes skole kompetanseutvikling. Evalueringen sier om kjennetegn på skoleledelse ved utviklingsorienterte skoler med godt læringsutbytte er at; rektor holder seg informert og er interessert i lærernes arbeid med elevene, samt at de bidrar aktivt til at lærerne forbedrer praksis. Rektorer som lykkes har elevene i fokus, det å ta sjanser verdsettes og tid settes av til samtaler med lærerne. Gode skoleeiere er viktig for skoleutvikling, hevder evalueringen, der systematisk og planmessig arbeid basert på dialog, på skole og kommunenivå, bidrar til skoleutvikling.

3. Styring og kontroll av norske skoler

3.1 Ytre styringsrammer i skolen.

Gjennom læreplan for grunnskoler *Kunnskapsløftet (06)*, bestemmer staten hva barn intensjonelt skal lære gjennom sitt utdanningsløp, i den norske skolen. I *Opplæringsloven* er juridiske betingelser for skoledriften nedskrevet. Her skisseres skolens formål, hva som er skolens og hjemmets krav og plikter, samt hvilke rettigheter elever har i skolen. Denne loven ligger i bunn for rektors styringsvalg som leder, i saker som angår elevers skolehverdag. I forbindelse med rektors rolle som leder for en organisasjon med ansatte, vil lover som forvaltningsloven, arbeidsmiljøloven, samt regler i forhold til helse, miljø og sikkerhet, også være sentrale. Fylkeskommunen fører regelmessige tilsyn med skolen for å kontrollere at lovgivningen følges. Det er leders oppgave å finne frem dokumentasjon som viser at alle nødvendige prosedyrer og rutiner har blitt og blir fulgt. Det er kommunens oppgave som skoleeier, å se til at skoler drives på forskriftsmessig vis. Skolene overføres midler årlig til sin drift. Det er rektors oppgave å økonomisk drifte skolen i henhold til fastsatt budsjett. Dette utgjør i hovedsak de ytre styringsrammene i rektorers arbeid.

3.2 Utdanningsdirektorater rolle

Fordi samfunnet er i forandring vil behovet for hva elever skal lære i skolen også være i endring. Utdanningsdirektoratet arbeider kontinuerlig med hva elever bør lære, hvordan skoler bør ledes og forskning på kjennetegn på god og læringsfremmende undervisning. Kvalifiserte forskere har på oppdrag fra utdanningsdirektoratet undersøkt hva som kjennetegner god skoleutvikling og ledelse. Målet er å søke stadig kunnskap om hva som er god skoleledelse og innsikt i hvordan skoler bør ledes og drives. Innhente og søke slik kunnskap er en del av skoleleders rolle.

NIFU og NTNU (Senter for samfunnsvitenskapelig forskning) har for Utdanningsdirektoratet, kartlagt skoleleders tidsbruk og konkluderer med i sin forskningsrapport (2012), at de fleste skoleledere opplever en svært hektisk, men interessant hverdag, der mye tid brukes på administrative oppgaver, og at de alle deltakere ønsket å kunne bruke mer tid på den pedagogiske ledelsen. Kjennetegn på de gode skolelederne, sier de, er å være bevisst egen tidsbruk og samtidig ta klare tidsprioriteringer for seg selv og ansatte i organisasjonene, for å frigi tid til å drive med slik ønskverdig pedagogisk ledelse.

3.3 Statlig engasjement for å sikre kvalitet i skolen

Utdanningsdirektoratet har invitert fylkeskommuner, kommuner og skoler til deltakelse i felles samarbeid for kvalitet i skolen, for bedring av læringsprosesser. Målet er blant annet at elever skal lære mer og fullføre utdanningsløpet. Det tilbyr veiledning til skoleeiere og skoleledere. Det tas da tak i kvalitetsindikatorer som elevundersøkelser og nasjonale prøver. Veilederne bidrar med ekstern skolevurdering, analyseverktøy, kunnskap, erfaringer og råd som bistår skoler på utkikk etter tiltak for å bedre den pedagogiske praksisen. Opplæringsloven uttrykker at det er skoleeiers ansvar å sikre kvalitet på opplæringen.

3.4 Kunnskapsløftet og nasjonale prøver som styringsredskap

Kunnskapsløftet sammen med de nasjonale prøvene, fungerer som styringsredskap for staten. Læreplanen uttaler mål for hva elevene skal lære, men ikke hvordan de skal lære. Nasjonale prøvene måler om elevene har lært det læreplanen uttaler er læringsmålet i norsk, matte, engelsk. Det gis derimot stor lokal metodefrihet i arbeidsmåter på skolenivå, så lenge fagmålene oppnås.

3.5 Tilstandsrapportering

I 2009 kom det endringer i opplæringsloven, som påla skoleeiere i Norge å melde inn årlig tilstandsrapport, om opplæringen. Hensikten var at dette skulle bidra til økt kvalitet i norsk skolen. Tilstandsrapporten skal handle om læringsresultater, frafall og læringsmiljø. Kommunestyre, fylkestinget og ledelsen i skolen kan bruke rapporten som utgangspunkt for å drøfte videre skoleutvikling. Evalueringsrapport i henhold til denne type rapportering konkluderer med at tilstandsrapporteringen i stadig større grad benyttes som styringsunderlag av skoleeiere og ledere i kvalitetsutvikling ved skolene, samt i det å vurdere - følge opp nasjonale målområder (Rambøll Management, 2012). Slikt rapporteringskrav fungerer dermed som styringsredskap, i arbeidet med å sikre kvalitet i skolen.

4. Skoleutvikling og ledelse

4.1 Definisjon av skoleutvikling

Skoleutvikling defineres av OECD (1988/1989) til å innebefatte prosesser som er systematiske og der vedvarende organisasjonsutvikling inngår. Gjennom skolebasert utvikling fremmes ideen om at skolen er en lærende organisasjon der kunnskapsutvikling finner sted (Dalin, 1995). Karen Seashore Louis og Louise Stoll (2007) hevder at skoleutvikling

innebærer tiltak for å endre læringsbetingelser på en eller flere skoler, med det som intensjon å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt. Per Dalin (1995) ser på skoleutvikling som et overordnet begrep der reformer, læreplanutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid inngår, og sier vider at profesjonelle læringsfellesskap omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet, deler og kritisk undersøker sin egen praksis. Skoler som utvikler effektive samarbeidskulturer karakteriseres ved at de arbeider med: felles visjon og verdier, felles ansvar, refleksjon, samarbeid og gruppelæring. Videre kjennetegnes personalet ved å ha tillitt, gi støtte og vise respekt for hverandre (Louis & Leithwood 1998, Stoll, L., Bolam, R., McMahon, Wallace, M. & Thomas, S. 2006). Innenfor et profesjonelt læringsfellesskap ses ulikheter, debatt, uenigheter på som grunnlag for forbedring, ikke kilde til konflikt (Hargreaves, 2003). Videre regnes profesjonell læring som mest effektiv når den baseres på selvutvikling knyttet til arbeidsstedet. Den bør da bestå av refleksive dialoger, observasjon av lærerens praksis, kollektive utviklingsprosesser der læreren lærer via kollegier i gruppelæring (Louis og Leithwoods, 1998).

4.2 Forskning om skoleeier som kvalitetsutvikler

Det er kommunen som er skoleeier og har gjennom det ansvar for skolene. De skal derav blant annet utvikle skolens kjernevirksomhet som er kvalitet i elevers undervisnings- og læringstilbud. Hvordan dette ansvaret forstås og forvaltes varierer i norske kommuner. Nasjonal og internasjonal forskning viser at målrettede utviklingsstrategier som vektlegger sammenhengene mellom de ulike organisasjonsnivåene, bidrar til å heve kvaliteten i skolen (Levin 2010, Engeland, Langfeldt og Roald 2008, Jøsendal og Langfjæran 2010). Finstad og Kvåles forskningsrapport (2003) hevder at skoleeiers oppfølging av skolene gjennom dialog er viktig for implementeringen av nasjonale læreplaner. Derimot om kommunen er organisert som to- eller trenivå kommuner hevder de har mindre betydning. At dialog og brobygging mellom ledelsesnivåer er viktig for utvikling av ny praksis skjer støttes av Møller og Fuglestad (2006), som legger til at strukturen i samarbeidet mellom skoleeier og skole utvikles best om dialogene er knyttet til reelle utviklingsoppgaver.

Engeland, Langfeldt og Roald (2008) undersøkte blant annet hva som kjennetegner sentrale prosesser og relasjoner i kommunen og fylkeskommunens styring av skolen. Sentrale funn påpeker at gjennom stadig vektning av mål- og resultatstyring vil utviklingskraften variere fra lav til høy. Studiet påpeker at særlig noen skoleeiere lykkes med å få til gode dialoger og samhandlingsformer mellom de ulike ledelsesnivåene og mellom elever, foreldre, tilsatte,

ledere på skole-, kommune-, og fylkes-, og politisk nivå. Disse kommunene som fikk til dette, skapte positive utviklingskulturer og derav høy utviklingskraft. Kjennetegn på en slik kultur er at det skapes møtearenaer på tvers av de hierarkiske nivåene, der alle aktører tildeles ansvar og bidrar medskapende til utviklingsarbeidet, hevder de.

4.3 Definisjon av kvalitet i skolen

Som en del av Norges offentlige utredninger (NOU) har et kvalitetsutvalg i utredningen *I første rekke* (NOU, 2003:16, 2003, s. 64-65) sett på hva som kjennetegner kvalitet i skolen. De konkluderer med at kompleksiteten i skolen er stor, men at elevens læringsutbytte og utvikling er det mest hensiktsmessige kriteriet for mål av kvalitet. Samtidig understrekes det at et helhetlig blikk på opplæringsvirksomhetens egenskaper, som fører frem til godt læringsutbytte, er nødvendig. Derav har de utvidet kvalitetsbegrepet til også å omfatte;

RESULTATKVALITET – STRUKTURKVALITET – PROSESSKVALITET

Kvalitetsområdene inngår i et kvalitetshierarki der resultatkvaliteten er overordnet

1. *Resultatkvaliteten* omfatter; læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger– som er opplæringens viktigste formål – og de knytter seg til målene i læreplanen.
2. *Strukturkvaliteten* beskriver virksomhetenes ytre forutsetninger, og omfatter blant annet de dokumentene som definerer, styrer og danner grunnlaget for organiseringen av virksomhetene som lov, regelverk og planverk. Disse forutsetningene finnes på nasjonalt-, kommunalt-, og skolenivå. Omfatter også de fysiske forhold som bygninger og ressurser, pedagogenes eller lærernes formelle kompetanse, personaltetthet, elevgruppens størrelse og sammensetning.
3. *Prosesskvaliteten* handler i stor utstrekning om virksomhetens indre aktiviteter, omfatter opplæringens innhold, metodisk tilnærming, lærernes og instruktørens anvendelse av egen kompetanse og muligheter til utvikling av denne i arbeidet. Det dreier seg om samarbeid, relasjoner, samspill, grad av elev-, foreldre- og lærerinvolvering, samt læringsmiljøet.

4.4 Skoleledelse

Dag Øyvind Lotsberg (1997, s. 323-324) skriver at rektors rolle har gått fra å være fremst blant likemenn, med fokus på tradisjon, regler, rutiner og fagkunnskap, til å til å være arbeidsgivers (kommune eller stat) representant ved den enkelte skole, der rektors funksjon

som leder for skolen, fokuseres eksplisitt. Lederskap i «moderne» forstand knyttes da til fleksibilitet, engasjement og visjoner med ledelsesmodell hentet fra privat sektor. Skolen endres og utvikles også indirekte gjennom blant annet nye lover, regler, forskrifter og reformer. Til dette reformarbeidet plukkes rektor ut til å i tre rollen som endringsagent og endringsansvarlig for at utvikling og endring skjer i henhold til nye reformer. Det vil si at rektor i tillegg til å håndtere de administrative oppgavene ved skolen samtidig må fungere som endringsagent for virksomheten. I tillegg til dette uttrykker Stortingsmelding 37 (1990-91) at det er mål- og rammestyring som skal være skolens overordnede styringsform. Samtidig som at rektor har arbeidsgiveransvar skal rektor også fungere som skolens pedagogiske leder (KUF 1992).

4.4.1 Leder som veileder – et utviklings og styringsredskap?

Anne Lise Teslo betegner veiledning som «*en systematisk, faglig og personlig læreprosess hvor kunnskap, erfaring, visdom og klokhet er hjelpemidler til reflektert erkjennelse. I et anerkjennende felt legges grunnlaget for å innfri kandidatens ønske om å bedre sine handlingsmåter som fagperson*» (Teslo, 2006). Leder fungerer da som meningsinnhenter i refleksjonsfellesskapet, der målet er å hjelpe individene å videreutvikle individers praktiske yrkesteorier. (Lauvås & Handal, 1990). Per Lauvås og Gunnar Handal (2000) påpeker også at veiledning bidrar til å videreutvikle arbeidstakerens yrkeskompetanse gjennom refleksjon over etiske verdivalg, knyttet opp mot egen praksis

4.4.2 Ledelse i utvikling - Tradisjonell kontra moderne lederstil

Jorunn Møller (2006) uttrykker at ledelse består i handler dette blant annet om påvirkning og makt, premisser for praksis, innvirkning på hva som skjer i skolen i dag, utvikling mot i morgen, legitimitet og tillit, tillitsprosesser og påvirkningskraft, formelle og uformelle møtesteder, planlegge, organisere, sysselsette, dirigere, koordinere, rapportere, budsjettere. Møller skiller mellom den tradisjonelle leder og den moderne og påpeker en dreining av oppgaver fra en administrativ forvaltningsrolle, der rektor var den første blant likemenn, til den mer resultatansvarlige leder, med ansvar for å ivareta endringsprosesser, der strategisk tenkning og pedagogisk ledelse står sentralt.

4.4.3. Ledelsesstiler - makt og tillitt

Det finnes mange ulike ledelsesstiler, metoder og strategier med ulike navn som tidvis skifter, som alle fanger inn sider ved ledelse. Som leder vil det ikke være naturlig eller mulig å rendyrke en enkelt stil, men trolig mer nærliggende og veksle mellom ulike stiler i henhold til

ulike situasjoner og saker (Jacobsen, 2012, s.211). Eksempel på ledelsesstiler er kvalitets-, pedagogisk-, strategisk-, endrings-, bærekraftig-, læringssettret-, verdibasert,- transformativ-, og distribuert ledelse for å nevne noen. Bare pedagogisk ledelse kan alene knyttes til skolen (Møller & Fuglestad, 2006). Ledelse er mangetydig, kulturelt og historisk betinget og er uløselig knyttet til forvaltning av makt og autoritet, og formidles gjennom tegn og språk (Sørhaug, 2004). Møller og Fuglestad (2006) beskriver legitim (gyldig) makt som aktørenes gjensidige forståelse av hvilke normer som gjelder, forankret i tradisjon og sedvane. Så lenge leder følger normene oppleves makten som legitim. Makt er også knyttet til tillitt og relasjoner. Jo bedre relasjoner og desto mer tillitt medarbeiderne har til lederen, jo større vil det legitime maktgrunnlaget bli.

4.5. Pedagogisk ledelse

Jon-Arild Johannessen og Bjørn Olsen definerer pedagogisk ledelse som alle aktiviteter og prosesser som legger til rette for refleksjons- og læringsprosesser på individ, gruppe og helhetlig skolenivå (2008). Ledelse av lærernes læring kan betegnes som en skoleledelse som styrker elevenes faglige og sosiale læring gjennom styrking av lærernes læring på arbeidsplassen. God skoleledelse handler om å støtte og utfordre lærernes komplekse yrkesutøvelse samtidig som at relasjoner ivaretas og forsterkes (Jøsendal, Langfeldt, & Roald, 2012). Det blir dermed skoleleders ansvar å fremme slike prosesser i sin virksomhet.

Erling Lars Dale (1999) uttaler at en del av det å utvikle pedagogisk profesjonalitet er å forså og kunne uttrykke hensikten med en aktivitet. Det man foretar seg må gi mening. Om rektor da skal lykkes i å utvikle lærernes pedagogiske profesjonalitet vil det da si at ens ledelse må innebære å hjelpe lærerne til å finne mening og hensikten i den undervisningspraksisen som er ønskelig. Dale hevder at en aktivitet bør ha hensikt, mening, betydning og verdi, for den som skal utføre denne. En gitt handling har en intensjon. Mening får handlingen om andre kan avlese hensikten. Slik får handlingen sosial gyldighet (Dale 1998, s. 19-20).

Videre hevder Dale at undervisningsplanlegging fordrer beslutninger av kollektiv karakter. For å få til dette kollektive samarbeidet må det foregå noen kommunikasjonsprosesser i fellesskapet i forkant. Han snakker i den forbindelse om tre nivåer; selve aktiviteten undervisning (K1), planlegging av aktiviteten (K2), og aktivitetens grunnlag forankret i teori og begreper (K3) (Dale 1998, s. 19,46,51). En del av rektors pedagogiske ledelse for å fremme lærernes pedagogiske profesjonalitet, blir da å sikte at kollegiet kan forankre planlegging og aktiviteter i fellesbestemt teori og begreper, slik at handlingene gis mening og

hensikt. Dermed kan hensikten med handlingene i undervisningspraksisen formidles videre til andre. Dette gir da handlingen sosial gyldighet.

K1: aktivitet – K2: planlegging – K3: begrunnelse i teori og definisjon av begreper

4.5.1 Andre sentrale ledelsesformer

Transformativ ledelse kjennetegnes ved å betrakte forandringer som det stabile og målet er å oppnå endringer i organisasjonen. Leder søker å påvirke primært gjennom verdier og går foran som inspirator, ledelse skjer gjennom karismatisk autoritet, og verdinessig samhold i organisasjonen er viktig. Leder har fokus på verdier, mening og engasjement, samt oppmerksomhet på relasjoner, motivasjon og moralske handling (Jacobsen, 2012). Videre ligner denne ledelsesstilen på **instruksjonsledelse** (instructional) da de har til felles å lede gjennom å gi retning, hjelpe medarbeidernes vekst, redesigne organisasjonen, koordinere, kontrollere, utvikle, gi råd og fokusere på målorientering, elevers læringsutbytte og ledelsesaktiviteter. **Distribuert ledelse** kjennetegnes videre ved å se på ledelse som aktivitet og samhandling, der oppmerksomhet rettes mot hjelpemidler (artefakter) som tas i bruk i samhandlingen (Møller & Fuglestad, 2006, s. 30-32).

4.6 Meningsledelse

Den danske professoren (PH. D) i business Ib Ravn har definert begrepet meningsledelse. Ravn har hentet tanker blant annet fra fra det danske ekteparet Birthe og Lars Qvortrup, som også skriver om meningsledelse. Qvortrup henviser igjen til Lars Kollins arbeider om mening og Niklas Luhmanns teori om sosiale systemer (Qvortrup & Qvortrup, 2006). Qvortrup uttrykker at en organisasjon med en sterk mening eller sterke verdier er en robust organisasjon, fordi medarbeiderne har et godt utgangspunkt for å regulere sin adferd og kommunikasjon, i og utenfor organisasjonen. Meningsledelse bygger primært på sosiokulturell læringsfilosofi og har mange fellestrekk med både distribuert- og transformativ ledelse hevder Ravn (2009).

Ravn definerer meningsledelse: ”*Meningsledelse er det at lede sin afdeling eller sin organisation på en sådan måde, at medarbejderne oplever stor mening – fordi arbejdet er vigtigt, fordi de udretter noget, fordi de gør en forskel*» (Ravn 2009, s. 2)

Han går grundig inn i ordet mening og meningsledelse for å vise at ikke alle meningsfulle fenomener i arbeidslivet kan kalles meningsledelse. Det er i medarbeiderens opplevelse av å være forbundet med hverandre, ledelsen og organisasjonen, meningen ligger. Det på en slik

måte at det skapes en fornemmelse av relevans, hevder Ravn. Det er lederens oppgave å lede slik at medarbeideren opplever å være forbundet med noe viktig. Lederens ansvar er å løfte blikket å hjelpe medarbeiderne å oppdage den større samfunnsmessige meningen med deres bidrag inn i den organisasjonen, de gir sin arbeidsytelse til.

Mening definer han som «*en opplevelse af sammenhæng, en erkendelse eller en dyb indsigt*»: Livets mening betegnes da som: «*at sikre sine egne behov for livsudfoldelse og også arbejde for andres* (Elsborg og Ravn, 2006: 13; Ravn, 2008 b: 57)

I arbeidslivet vil lederens oppgave bli å fokusere på meningen med virksomheten i samfunnet og skape en klar forbindelse mellom selve virksomheten og samfunnet, hevder Ravn (2009). I denne formuleringen av bedriftens større hensikt bør medarbeideren finne sin individuelle mening. Det oppstår da et bytteforhold mellom det individuelle bidrag og bedriftens mening, som inngår i oppfyllelsen av medarbeidernes eksistensielle behov, der hvor medarbeidernes bidrag skal oppleves å ha en større verdi.

Meningsledelse innebærer å finne samt hjelpe de ansatte til å se, deres styrker, talenter og interesser. Det betyr å hjelpe medarbeiderne å anvende disse i arbeidet sitt på beste måte, slik at den enkeltes engasjement og bidrag blir mest mulig autentisk og tilfredsstillende for dem selv. Ravn har utarbeidet en illustrasjon som betegner fire sentrale faktorer som inngår i medarbeiderens opplevelse av sammenheng i arbeidslivet (Ravn 2009).

3. Produktivt

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.

Figur 2 Samblomstringsteorien (Ravn 2009)

- ▶ **Potensialisering:** den enkeltes potensiale og styrker, mediert gjennom bidraget inn i virksomhetens arbeidsfellesskap.
- ▶ **Bidrag:** medarbeiderens innsats og ytelse i virksomheten, følelse av å inngå i bedriftens større sammenheng.
- ▶ **Produktivt fellesskap** med de en arbeider med, som gir følelse av å høre til.
- ▶ **Verdiskapelse:** å skape verdi og livskvalitet for kunder eller brukere, og hvordan den inngår i samfunnets helhet. Se hvordan det lille bidrag inngår i og gjør en forskjell i en større helhetlig sammenheng.

Ravns endelige definisjon av meningsledelse er: «*Meningsledelse er det at koordinere menneskers bidrag på en sådan måte, at de i et givende fællesskab bruger deres unike*

potentialer til at skabe mest mulig værdi for kunder og omverden» (2009, s. 10).

Meningsledelse innebærer dermed å involvere medarbeiderne i organisasjonens overordnede strategier og mål- og meningsprosesser, skriver Ravn. Det er å sikre at avdelinger og team bidrar mest mulig til organisasjonen i sin helhet, og at alle opplever å være del av et viktig produktivt fellesskap, der gruppens samarbeid og verdiskapelse fremmes. Det er da viktig å sikre at den enkeltes bidrag er i samspill med og er viktig for gruppas helhetlige innsats og resultat, og at alle anerkjennes for sine bidrag (Ravn 2009).

4.7 Prosjekt og prosjektledelse

Et prosjekt kan defineres som; en stor eller liten engangsoppgave som gjøres for å oppnå en bestemt forhåndsdefinert målsetting, med ønske om et bestemt resultat, oftest innenfor fast definert tids- og ressurs ramme, med klar start og slutt dato (Andersen, Grude, & Haug 2004, s. 16). Et omfattende og komplisert prosjekt består av en rekke aktiviteter, som delvis er avhengige av og påvirker hverandre, som grupperes inn i prosjektsteg. Slike prosjektet etablerer oftest en prosjektorganisasjon som planlegger, gjennomfører, kontrollerer og evaluerer prosjektet (Jessen, 1996).

Et *pos-prosjekt* vil si **Personutvikling – Organisasjonsutvikling – Systemutvikling**, der de tre områdene i samspill vil virke inn på hverandre. For å utvikle relasjoner og mennesker i et slikt organisatorisk prosjekt-utviklingsarbeid, er det viktig å utvikle gode systemer for eksempelvis rutiner og prosedyrer, som støtte for de holdninger og den praksis en vil etablere. Det er også viktig å sørge for at berørte personer blir engasjerte i prosjektarbeidet og gis anledning til å påvirke det, da deres holdning og forståelse av resultatet sterkt er avhengig av den enkeltes grad av opplevd deltagelse. Faglig orienterte prosjekter benytter gjerne ekstern ekspertise, spesifikke arbeidsmetoder og teknikker. Styring av prosjekter vil si å organisere styring av ressurser, og arbeide mot et mål. Målstyring vurderes da som viktig. Målene må brytes ned til delmål og konkrete arbeidsoppgaver fordeles ut på mange parter. Ledelsen av prosjektet må deretter følge opp at delmålene blir nådd. En må også ha et hensiktsmessig planleggingsnivå. Oversiktsplaner av hele prosjektperioden bør lages, med de store milepæl hendelser og delmål som utgangspunkt for kommunikasjon mellom prosjekteier og prosjektledelse. Mer konkrete planer med delegerte arbeidsoppgaver med overskuelige frister må lages for selve prosjektgjennomføringen. Disse planene vil fungere som arbeidsredskap og kommunikasjonsplattform mellom prosjektledelsen og de som arbeider i prosjektet. Frister må være korte, for å sikre god fremdrift (Andersen, Grude, & Haug, 2004, s. 11-27).

4.7.1 Karakteristisk ved prosjektstyring

Et vellykket prosjekt krever god planlegging, da en ikke har gjort det før. Hva som bør gjøres først og når, rekkefølge og aktiviteter må vurderes. Et prosjekt krever at det lages en prosjektledelse, som må kartlegge grunnlaget for prosjektet, samt planlegge, organisere og følge opp prosjektarbeidet. Prosjektarbeidets mål innebærer en form for forandring. Leder vil ofte møter på fastlåste oppfatninger, som kan skape prosjektproblemer. Det vil da kunne bli vanskelig å skaffe aksept for de prosessorienterte delene av arbeidet, og leders autoritet kan svekkes. Det er i oppstarten av prosjekter viktig å ha en realistisk drøfting omkring hvilke ressurser som kreves. Tid, penger og personer må muligens frigis for å arbeide med prosjektet og det må planlegges hvordan den vanlige driften kan sikres under denne fristillingen, så ikke toppbelastningen blir for stor for noen enkeltpersoner. Det er også viktig for leder å tenke på at mennesker har ulik bakgrunn, kunnskaper og erfaringer. Forskjellig kompetanse hos mennesker som bringes sammen er en av potensielle utviklingsfordelene, men disse menneskene trenger tid til å bli kjent, før samtalene kan føre til å utnytte hverandres sterke sider. For at ledelsen skal kunne nå tidsfristen for prosjektet må den være realistisk og ambisjonene ikke urealistiske. Om fristen nås og resultatet er sikret vil det kunne defineres som et vellykket prosjekt. Dersom resultatene uteblir vil det kunne resultere i en motivasjonssvikt i baseorganisasjonen (Andersen, Grude, & Haug, 2004, s. 18-21).

4.7.2 Viktig ved prosjektarbeid

Det bør være en nær sammenheng mellom arbeidet i virksomhetens generelle utviklingsambisjon og ønskene for utvikling som legges ned i prosjektoppgaven. Det for å sikre god sammenheng mellom prosjektmålene og organisasjonens basisfunksjoner. Arbeid med klargjøring av prosjektet vil utgjøre prosjektets fundament. Brister i dette fundamentet vil da kunne ødelegge for prosjektarbeidet. Negative krefter i prosjektorganisasjonen må møtes og håndteres, ansvarsfordeling plasseres, i tillegg til at samspillsprinsipper mellom basisorganisasjonen og prosjektet må avklares. Motivering av de ansatte, rett person på rett sted og riktig ambisjonsnivå er viktig for at medarbeiderne beholder troen på prosjektets realiserbarhet. Oppfølging av prosjektet er viktig. Det innebærer å underveis kunne beskrive nå situasjonen, som hva er gjort og hva som gjenstår? Hensikten med oppfølgingen er ikke å straffe eller rose noen, men å kunne korrigere kursen mens det er tid og anledning. En må konstatere om det er avvik mellom prosjektplanen og den faktiske gjennomføring, og analysere årsaken til dette avviket. Det skal da besluttes hvordan situasjonen kan korrigeres,

og beslutningen skal iverksettes. Prosjektledelsen skal først og fremst gå bak og dytt (Andersen, Grude, & Haug, 2004, s. 31-34).

5. Lærings- og aktivitetsteori

5.1 Sosiokulturell læringsteori

Denne forskningen har tatt utgangspunkt Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Mai Britt Postholm (Postholm, 2010) definerer teorien som en del av de sosialkonstruktivistiske teorier, som ingen inngår som en del av konstruktivistiske læringsteorier. Dette læringsyn samsvarer med mitt eget syn på læring. Innenfor sosiokulturell læringsteori tenker en at læring skjer i fellesskap og interaksjon med andre gjennom kommunikasjon, i møte med en bestemt kultur og dens redskaper (artefakter) (Wittek, 2012). Line Wittek sammenfatter sosiokulturell teori og sier at synet på kunnskap er at den er delt, eller sosialt distribuert. Kunnskap og innsikt blir forstått som resultat av kontinuerlig forhandling om mening, hevder hun (Wittek, 2012). Det er dermed den kollektive og historisk-kulturelle kunnskapen som vektlegges i motsetning til den individuelle. Det vil si at læring ikke bare skjer i mennesker, men også gjennom samspillet mellom mennesker. Wittek skriver denne læringsforskningen tenker seg, at utvikling og læring forutsetter deltakelse i kulturelle fellesskap. Språk og kulturelle hjelpemidler som datamaskiner og etablerte hjelpestrukturer ses på som hjelpemidler og ressurser. De er fremkommet gjennom generasjoner av utvikling. Hjelpemidler og hjelpende andre *medierer* (rettleder) og støtter menneskenes tanker, når ny innsikt og erfaring etableres. Wittek påpeker videre at dette kollektive reservoaret av innsikter og handlingsmåter oppbygget over tid, blant annet er det som gjør komplekse kollektive og individuelle læringsprosesser mulig (Wittek 2012, s. 22).

5.2 Læringsprosesser – utviklingssonen og stillasbygging

Lev Vygotsky (Vygotskij, 2001) tenkte seg en sone for den nærmeste utvikling (*den proksimale utviklingssonen*), som et potensielt utviklingsnivå. Optimal læring finner sted når det nye tar utgangspunkt i det kjente, litt utenfor det en kan mestre uten hjelp. Da kan en gjennom støtte utenfra, får

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.

Figur 3 Skolens utviklingspotensial (*Kom nærmere* Jøsandal, og Langfjæran, 2010)

hjelp til å lære mer enn en ville klart uten hjelp. **Jerome Bruner** (Bruner, 1997) tilførte dette synet en ny dimensjon med innføring av begrepet stillasbygging (scaffolding). Hjelperens oppgave ses da på som å bygge et støttestillas omkring den lærende eller en gruppe, i læringsprosessen. Det vil si at den lærende gis utfordringer innen utviklingssonen, for så å få tilstrekkelig støtte og veiledning underveis. Målet er å trekke tilbake støtten når læringen er etablert, for å gjøre den lærende mest mulig selvstendig. Derav kan *skolens utviklingspotensial* skisseres som i figur 3, der hjelp utenfra kan ses på som et periodisk stillas, til hjelp for skolen i en utviklingsfase.

5.3 Dialogisk læringskultur

Russiske **Mikhail Mikhailovitsj Bakhtin** (1895-1975) var særlig opptatt av dialogen som en del av språket og tanken, som bidrar til å forme menneskers kognitive forståelse, personlighet og forhold til medmennesker og samfunnet vi inngår i (Dysthe, 2001) s. 95). I en dialogisk læringskultur har alles stemme gyldighet. «*Slik flerstemthet er viktig for læring fordi hver røst supplerer, utvider, motsier eller gir nyanser til det som er blitt sagt før*» (Bakhtin, 1981).

Bakhtin sier at språk er dialogisk. Det som sies, er respons på tidligere ytring, og fordrer respons, gjennom forventning om svar. Menneskers dialoger bærer med seg kulturens fortidige og nåtidige stemmer, filtrert gjennom personenes personlige erfaring, kunnskap og verdier, som til sammen danner utgangspunkt for individenes persepsjon og forståelse i *dialogsituasjonen* (Bakhtin, Emerson, & Booth, 1984). Kulturen er ikke-statisk og utvikler seg gjennom deltakelse i felleskapets gjensidighet, ansvar, kunnskap, ferdigheter og holdninger, som utvikler seg til en flerstemt polyfoni. Slik utfyller og kontrasterer stemmene hverandre, tenkte Bakhtin. Bakhtins tenkte at dialogforståelse blant annet handler om; tilliten til den andres ord, ærefryktig tilslutning (det autorative ord), læring, søk og fremprovosering av mening, enighet, akkumulering av mening på mening, stemme på stemme, forsterkning gjennom overlapping, sammenkobling av mange stemmer, utfyllende forståelse og overskridelse av grenser for det forståtte (Bakhtin 1979, s. 300).

5.4 Lærende organisasjon

Det finnes mange definisjoner på hva en lærende organisasjon er. Peter Senge (1999) har definert en lærende organisasjon til å kunne fremmer motivasjon og læring hos alle sine deltakere, og til å ha evnen til kontinuerlig endre seg selv. Han sier lærende organisasjoner er:

«organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap.....De

organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen" (Senge, 1999, s. 10).

5.4.1 Læringsprosesser i grupper - gruppeidentitet

Wittek hevder at i samhandlingen og dialogen er blant annet forskjellighet (uenighet), drivkraft og utgangspunkt for ny læring. Gjennom å diskutere ulike vinklinger, syn og tolkninger vil ny innsikt og forståelse fremkomme og den mest gyldige tolkningen eller løsningen gradvis utkrystallisere seg (Wittek 2012, s. 109). **Etienne Wenger** (Wenger & Nake, 2004), omtaler prosesser i slike likeverdige gruppelæringsprosesser og har utviklet teori om hvordan gruppeidentitet skapes gjennom å være deltaker i et praksisfellesskap. Gjennom en felles oppgave holdes fellesskapet sammen. Oppgaven er et resultat av en vedvarende kollektiv prosess av forhandling. Det vil si at en felles redefinisjon og forståelse av oppgaven pågår kontinuerlig. Gruppen må også utvikle et felles repertoar fremkommet gjennom kollektive prosesser, som blir viktig for gruppens kommunikasjon og felles strukturer. Sist nevnt hevder Wenger at gruppen må ha et kollektivt engasjement for oppgaven, der kontinuerlig forhandling om oppgavens mening drøftes. Gjennom deltakelse i praksisfellesskapet vil vi endre oss hevder Wenger og det former både det vi gjør, hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi holder på med. Læring i fellesskap består i henhold til Wenger av fire komponenter: *fellesskap, identitet, mening og praksis*, som bindes sammen til en helhet.

5.5 Wells kunnskapsspiral - læring med høy eller lav intensjonalitet

Gordon Well (1999, s. 85) definerer individuelle læringsprosesser som sammenvevd med fellesskapets kollektive prosesser. Da vil kulturens ressurser utgjøre en kontinuitet som en persons kreativitet knyttes sammen med, innenfor en spesiell kontekst. Det vil si at kollektive og individuelle læringsprosesser forutsetter hverandre gjensidig og foregår parallelt. Læring i hans perspektiv oppfattes som en evig spiral av dynamisk utveksling mellom; *erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt*. Dette utgjør til sammen en *kunnskapsspiral* (figur 4). Kunnskapsbygging i grupper innebærer da at flere personer kommer sammen og går inn for å utvide og endre sin forståelse og innsikt (Wells, 1999).

Wells modell om læringens syklus

Well tydeliggjør også med modellen forskjellen mellom informasjon og kunnskap, individuell- og kollektiv læring og kunnskapsbygging med lavt og høyt intensjonsnivå. Med det mener han at egne og andres erfaringer kan systematiseres og danne grunnlag for ny informasjon. Det danner da ny innsikt og kunnskap for en eller få i organisasjonen og er definert som lineær overføring lavt intensjonsnivå. Derimot om den samme prosessen skjer i hele organisasjonens fellesskap, gjennom dynamiske dialoger, kan ny innsikt skapes som igjen kan legge grunnlag for endret praksis i en hel virksomhet, ikke bare hos den enkelte. Dette kaller Wells utvikling av kunnskap på høyt intensjonsnivå. Videre vil ikke informasjon alene kunne bidra til endret praksis. Nye direktiver, retningslinjer og reformer vil ikke automatisk innføres og føre til ny klasseromspraksis. Først gjennom kollektive bearbeiding blir informasjon til kunnskap i den enkelte og organisasjonen, som først da blir relevant å anvende inn mot de utfordringer og oppgaver en står ovenfor. Hensikten med kollektivprosesser blir da ikke å bare gjengi informasjon, men å skape forståelse av informasjonene så den gir *mening* for deltakerne i organisasjonen, som skal utvikles.

5.6 Aktivitetsteori – som analysens forståelsesramme

Aktivitetsteori knyttes til Vygotsky (1978) med hans ide om *mediering*. Der en stimuli medieres av kulturelle hjelpemidler eller en hjelpende annen, før den individuelle responsen finner sted. Denne medieringen har da påvirkning på responsen. Aktivitetsteoretiske tanker ble tatt opp og videreført på 1970 tallet i Vesten (Engeström, 2001), og dannet etter hvert grunnlag for *Yrjö Engeströms* ekspansive sirkel og aktivitetsteori (Engeström, 1996). Teorien bygger på og utvider Vygotskys ide om mediering. Mennesker endrer seg gjennom sin relasjon til omverdenen og de aktiviteter de deltar i, hevder han. Aktivitetsteorien tar utgangspunkt i å analysere en praksis. Praktikere finner deretter i fellesskap frem til løsningsforslag for endring (objektet), ved hjelp av sosiale og kulturelle medierende verktøy.

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.

Figur 4 Wells læringssyklus i *Kom nærmere* rapport (Jøsendal, og Langfjæran, 2010, etter Wells 1999:85)

Aktivitetssystemet til Engeström er komplekst (2001). I øverste trekant (figur 5) illustreres forholdet mellom individ eller en gruppe individer (*subjekt*), redskaper og oppgaven (*objekt*), og kalles et første grads aktivitetssystem. De nederste trekantene, et andre grads aktivitetssystem, omfatter menneskers samhandling og deres sosiale aktiviteter. Nederste trekant til venstre illustrerer samspill mellom subjekt, regler og fellesskap. Fellesskapet avgrenses av individer med samme type oppgaver. Reglene gjelder da for aktiviteten fellesskapet er samlet om. I nederste trekant til høyre illustrerer

Engeström hvordan fellesskapet, arbeidsdelingen og oppgaven (*objekt*) virker inn på hverandre. Oppgaven (målet) eller objektet anses som det sentrale elementet i aktivitetssystemet. Et aktivitetssystem virker sammen med og kan påvirke andre aktivitetssystemer, derfor utvider Engeström (1996) den opprinnelige modellen for å beskrive hvordan et eller flere aktivitetssystemer potensielt kan virke sammen. Dette kaller han tredje generasjons aktivitetssystem.

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.

Figur 5 Aktivitetssystem (Engeström 2001)

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.

Figur 6 Minimum to samhandlende aktivitetssystemer = tredje generasjons aktivitetsteori (Engeström 1996:133).

Det er alltid en flerstemthet i et aktivitetssystem, bestående av individers mange interesser, tradisjoner og meninger, som utvikler seg og endres over tid. Spenninger og uenighet fungerer som kilder til endring og utvikling, men motsetningene kan både føre til uro og konflikt samt sammenbrudd av aktivitetene, eller til endringsprosesser og ny læring. *Endring finner sted når virksomhetens hensikt og objektet er forandret på en måte som har utvidet virksomhetens handlingsmuligheter* (Engeström, 2001, s. 137). En slik læreprosess som ender med utvidelse av handlingsrom i et tredjegerasjons aktivitetssystem, kaller han «expansive learning».

5.6.1 Ekspansiv læringssirkel

Engeström (2001) beskriver hvordan ekspansiv læring kan foregå illustrert ved en syklus av syv punkter. Det kan oppstå det han kaller motsetninger innad i et aktivitetssystem, eller spenninger mellom to eller flere aktivitetssystemer. Motsigelser kan oppstå på alle ledd i prosessen, og er i henhold til Engeström naturlig. Om et aktivitetssystem bryter sammen eller avsluttes vil læring fra en prosess kunne bringes videre og inn i nye senere aktivitetssystemer. Slik skjer en form for brobygging, som er en viktig side ved ekspansiv læring, da erfaringer brukes videre inn i nye aktiviteter (Engeström, Keroso & Kajamaa, 2007). Litt oppsummert kan læringssirkelen beskrives slik;

Analyse av praksis – forstå behov for endring (punkt 1 +2).

Løsningsforslag og nye modeller, hvor skal vi? Forslag til tiltak og omorganisering (3+4).

Implementering av løsningsforslagene og modellene – målet er endret praksis (5).

Konsolidering og kritisk refleksjon av endret praksis gir grunnlag for ny analyse (6+7).

Læringssirkelen starter ved at en eller flere personer i en virksomhet stiller spørsmål i henhold til gjeldende praksis. Slike spørsmål kan grunne i en nåværende utilfredsstillende situasjon. Neste skritt blir å stille spørsmål om hva en har gjort før (historisk) og hvordan en faktisk gjør ting nå (empirisk). Ut fra analysen kan det fremkomme behovet for å finne nye tiltak og løsninger for; rutiner, prosedyrer, arbeidsdeling, og samarbeidsformer. Reformulering og rekonstruksjon av oppgaver blir da en del av

prosessen. Når nye tiltak prøves ut vil det ofte oppstå gnisninger mellom den gamle og nye måten å handle på. Om ny praksis viser seg å være god kan den gradvis inngå som ny konsolidert praksis eller rutine. Men ny praksis kan også vise seg å komme i konflikt med andre og gjeldene praksiser – aktivitetssystemer. Dette kaller Engeström spenninger mellom samarbeidende aktivitetssystemer (Engeström, 1987).

Pga opphavsrett finnes figuren kun i trykt utg.

Figur 7 Ulike fasene i sirkelen illustrerer «expansive learning» (Engeström, 2001, s. 152).

METODISK DEL

I denne delen redegjør forsker for metodiske valg som er tatt i arbeidet med denne avhandlingen. Her begrunner jeg studiets forskningsdesign, eget ståsted og rolle til selve

forskningsprosessen. Videre belyses forskningens subjekter og objekter, undersøkelsesmetoder og teorivalg, utvalgsmetoder, gjennomføring av intervju og spørreundersøkelse, transkriberingsprosess, samt etiske betraktninger i forbindelse med dette arbeidet. Jeg omtaler hvordan intervjuguid og spørreundersøkelsen ble utarbeidet, gjennomført, for til slutt beskrive fremgangsmåte for analysearbeidet i møte med de empiriske dataene.

6. Forskningsdesign, forskers ståsted og rolle

Forsker har gjennomført et *case-studie* av utviklingen på en enkelt mellomstor bynær skole, og denne skolens endringsprosesser, som følge av et 2 års prosjektet, skolen satte i gang januar 2011. Kjennetegn på case-studier er; utvikling av dybdeforståelse og beskrivelse av et case (Storemyr skoleprosjekt), som omfatter mer enn ett individ, der flere undersøkelsesmetoder brukes for å undersøke det samme fenomenet, og senere analyseres gjennom selve case beskrivelsen (Creswell, 2013, s. 104-105). *Mixed metodes* er brukt, som innebærer bruk av både kvalitative og kvantitative metoder, for å samle inn data. I tillegg er det brukt *multiple methods* (Creswell, 2013, s. 45), det vil si at ulike metoder som intervju, lesing av dokumenter, og spørreskjema. Det var for at metodene skulle kunne utfylle og kontrollere hverandre gjennom triangulering (Møller, 2010, s.138). Som forsker ville jeg innhente et bredt spekter av informasjon, i henhold til fenomenet. På en mest mulig objektiv måte forsøkte jeg å bearbeide, analysere og vurdere forskningsresultatene i etterkant. Målet var å finne sammenhengen og essensen i det datamaterialet kunne fortelle. Kleven (2011) skriver at nærhet og fleksibilitet ved innsamlingsmetodene innen kvalitativ forskning kan gi forsker tilgang til kunnskap av en dypere natur, det ellers ville være vanskelig å få tak i. Forsker selv er et viktig instrument i forskningsprosessen (Kleven 2011, s 19), ved å utnytte seg selv og egen fagkunnskap i datainnsamlingssituasjonen. Jeg vurderer derfor meg selv som forskningens hovedinstrument og subjektiv deltaker i alle ledd i forskningen, gjennom å sette forskerfokus, utforme spørsmål, tolke og finne frem til mening i deltakernes utsagn. Mine subjektive tanker og meninger om virkeligheten vil unngåelig prege forskningsarbeidet, selv om objektivitet tilstrebes. Det vil derfor være av betydning for leseren og får innsyn i hvilke teoretiske ideer, paradigmer og perspektiver som ligger i bunn for min tenkning i møte med studiets forskningsfelt.

6.1 Redegjørelse av paradigmer, perspektiver og teorier

Et paradigme er en overordnet måte å se verden på, et sett «briller» som vil påvirke min virkelighetsforståelse som forsker. May Britt Postholm (Postholm, 2010) skisserer at det finnes flere ulike paradigmer, som eksempelvis kognitivistisk -, konstruktivistisk- og positivistisk paradigme. Jeg som forsker tar utgangspunkt i det *konstruktivistiske paradigme*, der mennesket ses på som aktivt handlende og ansvarlig. Jeg tenker derfor at oppfatningen om hva som er sant, konstrueres inne i hvert enkelt menneskets hode. Sannhet er derfor ikke absolutt, men resultat av at hver enkelt deltakers subjektive oppfatning av verden. Kunnskap er ikke endelig, men kan overføres til andre og videreutvikles (Postholm, 2010). Den *sosiokulturelle virkelighetsteori*, er et perspektiv innen konstruktivistisk tenkning. Denne virkelighetsteori er mitt utgangspunkt som forsker. Synet er da at gjennom kulturfellesskap, hjelpemidler, og deltakelse i samspill, vil mennesker påvirke og bidra til å bygge ut hverandres forestillinger om sannhet, og verden (Witteck, 2012). Det betyr at mennesker som omgås og er del av det samme fellesskapet, dermed vil tilpasse seg og dele hverandres virkelighetsforståelse. Mitt mål er å finne nettopp denne forståelsesessensen om virkeligheten, sett i forhold til problemstillingen, hos deltakerne i studiet.

6.2 Begrunnelse for teorivalg

Studiet søker å finne mer ut om hvordan læring, endring og utvikling i en organisasjon skjer, og knytter dette opp med arbeidsmåten prosjekt, som metode for utvikling. Videre var det sentralt å se på ledelse og organisering av skolen som organisasjon, som en del av denne endringsprosessen.

Teori om skolens indre og ytre styringsrammer er med fordi forsker tenkte det var nødvendig å belyse noe om hvordan statlig-, og kommunal ledelse, utvikling og kontrollsystemer fungerer som styringsrammer for rektor og skolen. Da dette fungerer som betingelser og rammefaktorer for den handlingsfrihet eller tvangen, rektor var stilt ovenfor i prosjektarbeidet. Dette er ikke grundig belyst, men fungerer mer som bakgrunnsforståelse for rektor og skolens situasjon, før under og etter prosjektarbeidet. Det fordi en skole igjen er et ledd i hele samfunnets skoleutvikling og system.

Teori om prosjektarbeid og ulike typer ledelse er tatt med og definert. Det er fordi forsker har forsøkt å finne ut hva slags type prosjektstyring, organisering og lederstil som har kjennetegnet Storemyr-prosjektet. Hensikten ved det har vært å kunne sammenligne studiets funn, med forskning og teori om hva som kjennetegner; god skoleledelse, vellykket praksis og

læringsprosesser, som faktisk fører til endring. Rektor presiserte i det første intervjuet at han ledet gjennom *meningsledelse*. Dette var en ledelsesform han viet mye tid til å snakke om, og fremviste stort engasjement i henhold til. Derfor er denne ledelsesformen viet plass i teoridelen. Hensikten til forsker har både vært å forstå denne formen for ledelse, og å gjennom intervju og spørreskjema senere finne ut om det faktisk er denne ledelsesformen som oppleves praktisert av de ansatte. Siden skolens prosjekt er definert som vellykket, har det ikke vært forskers mål å finne ut om Storemyr-prosjektet var vellykket eller ikke. Mitt ønske har heller vært å se om det arbeidet som foregikk og prosessene deltakerne gjennomgikk, har likhetstrekk eller er ulikt, det forskning og teori sier om kjennetegn for vellykket utviklingsprosesser i skolen. Samt å se om det var mulig å definere noen spesielle suksesskriterier, som da kan sies å være årsaker til Storemyrs-prosjektets vellykkethet.

Teori om læring og utvikling danner grunnlag for å forstå aktivitetene og læringsprosessene som ble igangsatt i prosjektperioden på Storemyr skole. Teori fra Vygotsky, Bakhtin og Dale har til hensikt å si noe om hvordan utvikling av lærernes profesjonalitet og praksis kan skje, gjennom dialog, samarbeid, kompetansedeling i kulturelle fellesskap. Teoriene sier da også noe om hvordan mening utvikles og kulmineres gjennom sampeagogisk refleksjon (Bakhtin og Dale). Videre er det tatt med teori fra andre pedagoger som bygger sine tanker på sosiokulturell teori, for å komplimentere og utvide denne tenkningens syn på læring i og mellom mennesker (Wenger, Wittek, Bruner, Well).

Teori om Engeström aktivitetsteori er tatt med da dette danner utgangspunkt og innfallsvinkel til analysen. Denne teori er i trå med den sosiokulturelle tenkningen og overbyggingen i forskningen for øvrig. Den fungerer som redskap til å systematisere denne sosiokulturelle tenkningen om læringsprosesser i grupper, i møte med en organisasjons aktiviteter og arbeidsdeling. Denne aktivitetsteorien fungerer da også godt til å forstå organisasjonslæring gjennom aktiviteten prosjekt, som metode for utvikling.

6.3 Redegjørelse av subjekter og objektivet

I dette case-studiet er objektet det som studeres, det vil si læring og ledelse i Storemyrs utviklingsprosjektet. Subjektet (deltakerne) er den som erfarer eller opplever objektet (Engeström, 2001). Det som studeres (objektet) eksisterer utenfor subjektet. Subjektene er de som uttaler seg om det det forskes på – objektet. Det vil si at læring og ledelse finnes som et objektivt teoretisk begrep, og som et opplevd fenomen blant lærerne ved Storemyr skole. Den subjektive siden av fenomenet er hvordan subjektet opplever møte med objektet, ut i fra sin

forhåndsdefinerte kulturkonstruerte livsverden. Individets egne erfaringer, den historie, det språk og den kulturen som danner base for den subjektive tolkningen av fenomenet, utgjør subjektets (deltakerne) tolkningsbriller. Det subjektet tenker, tror og uttrykker som sannhet om objektet, er ikke samme som den allmenne objektive sannheten om objektet (teoretisk definisjon). Det er den individuelle og subjektive fortolkning av fenomenet subjektet opplever som sannhet. Subjektets fortolkning av fenomenet vil konstruere subjektets tro på egen «objektivering» av sannheten, om fenomenet. Det vil si at deltaker tror at egen subjektiv sannhet er lik fenomenets objektive sannhet. Denne sannhet er sann for subjektet, men behøver ikke være sann og lik, som andre subjekters sannhet - som også utsettes for det samme fenomenet. Som forsker er det derfor av avgjørende betydning å kunne skille ut hva som kun er opplevd sannhet for et subjekt, og hva som er opplevd og sammenfallende sannhet (essens) for flere subjekter (Postholm, 2010, s 43). Denne sammenfallende sannhet fra flere subjekter, vil da utgjøre en slags essens av fenomenet. Gjennom intervjuene vil «sannheten» om *læringsprosesser og lederstil* være definert utelukkende ut i fra den enkeltes ilagte mening, i henhold til et opplevd fenomen. I studiet vil de som intervjues ha *subjektive og objektiverte* opplevelser av fenomenet læring og ledelse, som da sammenfaller i større eller mindre grad, som da samlet utgjør en slags «sannhetsessens» (Postholm, 2010, s 128-130).

6.4 Utvelgingsstrategier og utvalgene i studiet

Alle med tilknytning til prosjektet og ansatte ved Storemyr skole betegnes som hele populasjonen. Utvalgskriterier for deltagelse i spørreundersøkelsen og intervjuene var; villighet, fortrolighet med bruk av båndopptager og at en var tilknyttet Storemyr-prosjektet. Alle i utvalget hadde stiftet erfaringer med læringsprosesser og ledelse i forbindelse med sin deltagelse i skoleprosjektet. Utvalget måtte være hensiktsmessig stort til å påvise eventuelle tendenser, men lite nok til at jeg som forsker kunne behandle datamengden på et halvt år.

6.4.1 Utvalg av Storemyr skoleprosjekt som forskningsobjekt

Forsker har før forskningsarbeidet startet god kjennskap til Storemyr skole. På bakgrunn av denne kjennskapen og forkunnskaper om det arbeidet skolen hadde gjennomført i forbindelse med prosjektet, ble skolen valgt ut. Forsker interesserte seg spesielt for denne skolen da deres arbeid i etterkant er blitt betegnet av prosjekteier og skolen selv, for et svært vellykket prosjekt. Skolen selv har blitt invitert til flere andre skoler og fylker for å fortelle om deres utviklingsarbeid. Målet med disse besøkene var å dele kunnskap og erfaring omkring hvordan prosjektet ble gjennomført, hva prosjektet fikk til i form av endret praksis og tanker omkring

prosjektets suksesskriterier. Det var derfor spennende å se nærmere på nettopp dette ene prosjektet, for å finne mer ut om hvordan de arbeidet med læring, prosjektorganisering og hvilke ledelsesstrategier som ble benyttet underveis.

6.4.2 Utvalg til den kvantitative spørreundersøkelsen

Forsker innhentet tillatelse fra skolens rektor til å gjennomføre spørreundersøkelsen. Da SFO ansatte ikke var direkte involvert i prosjektets læringsprosesser og utviklingsarbeid, var det derfor naturlig at de ikke deltok på spørreundersøkelsen. Ingen tilfeldig trekking ble utført i henhold til spørreundersøkelsen. Alle skolens lærere og to assistenter med fagutdanning arbeidene på skolens base ble gitt mulighet for delta. Assistentene var med fordi de hadde vært med i alle ledd av prosjektet og de arbeidet også etter skolens fellesbestemmelser for klasselederpraksis. Alle hadde reservasjonsrett. Det var satt minimumsgrense for bruk av resultatene til en ca. tredjedel, for at resultatene skulle kunne brukes til å synliggjøre en tendens blant lærernes opplevelse av prosjektet.

6.4.3 Utvalget til kvalitative samtaleintervjuer

Utvalgskravet var å få et utvalg som kunne belyse; hvordan prosjektet ble ledet, organisert, samt hvilke læreprosesser og aktiviteter som ble igangsatt i perioden. Mest nærliggende var da å hente inn informasjon fra skoleeier og skoleleder av prosjektet, som ga seg selv, ettersom skolen var valgt ut. I tillegg til dette, for å få med ulike nivåer i organisasjonen sitt syn og opplevelse, valgte forsker å intervju en av lærerne – for å kunne sammenligne dennes utsagn mot leders utsagn, og tendensene i spørreundersøkelsen. Det var et kriterium at læreren hadde arbeidet ved skolen før, under og etter prosjektet, og at vedkommende hadde deltatt i skolens plangruppe i en periode, fordi dette ville gi læreren utvidet innblikk i prosjektavgjørelser i perioden. Plangruppen bestod av rektor, inspektør, tillitsvalgt og 3 avdelingsledere. I løpet av 2 år var det i alt fem ulike personer utenom ledelsen, fra de ansatte, som satt i denne gruppen. Det ble foretatt en tilfeldig trekking med et reservetrek blant disse. Den som ble trukket først takket ja til deltagelse, da den ble spurt. Forsker har innhentet samtykke fra alle intervjuobjektene.

6.5 Metodebeskrivelse for innhenting av data

Det ble innhentet godkjenning for forskningsarbeidet fra NSD. Samtykkeerklæring ble innhent fra alle studiets deltakere. Alle lydopptak ble slettet etter transkribering. De transkriberte dokumentene oppbevares så lenge forskningsarbeidet pågår, for så og makuleres og eller slettes. Alle personopplysninger er blitt anonymisert og kodet under transkriberingen.

Det er brukt mixed methods for å samle data, for å se på fenomenet på både mikro (kvalitativ metode) og makro nivå (kvantitativ metode). Standardisert spørreundersøkelse er utarbeidet for å hente inn svar fra mange. For å innhente dybdeforståelse og innsikt i forskningsfenomenet ble ulike intervjuguider laget. I tillegg til det er det også foretatt bakgrunnslesning Storemyr skoles prosjekt-, og skolesentrale dokumenter.

6.5.1 Fremgangsmåte datainnhenting

Alle informantene og respondenter samtykket til deltagelse muntlig og skrev deretter under deltakerskjema (vedlegg 2) eller krysset av for deltagelse først i spørreskjemaet. De ble alle informert om formålet med forskningen, og at deres anonymitet skulle sikres, at opptak ville bli slettet etter transkriberingen, og at navn ville kodes under transkriberingen. De fikk vite at de når som helst kunne trekke seg fra sin deltagelse i studiet.

Intervjuene: I følge Kvale (2009, s. 21) vil et kvalitativt forskningsintervju være opptatt av å forstå verden fra intervjupersonens side. Postholm (2010) skisserer flere mulige intervjuformer. Det viktigste er ikke i henhold til henne intervjuformen, men å bruke den formen som er tjenlig for å kunne sette seg inn i objektet for forskningen og den andres perspektiv. De ulike metodene har ulike fordeler og ulemper. I denne forskningen er det brukt tre ulike typer intervju metoder.

Forsker kontaktet først **rektor** direkte og avtalte tid for intervju. Et *åpent halv strukturert intervju* ble gjennomført uforstyrret, om morgenen, på rektors kontor. Det hadde tre kvarters varighet. Intervjuet ble tatt opp på en ikke digital opptaker, og transkribert dagen etter. Det ble tatt noen notater underveis i samtalen, primært oppfølgings og oppklarings spørsmål, som skulle sikre at forsker forstod og fikk tak i det intervjuobjektet ville formidle. Rektor intervjues senere også *strukturert skriftlig* en gang, sendt og levert på mail. Siste samtalen hadde en helt *åpen og ustrukturert form*, som ble tatt opp på en ikke digital opptaker og transkribert dagen etter. Denne formen sikrer i henhold til Postholm (2010, s. 74) en mer uformell og likeverdige samtale, der rektor formidlet mer fritt hva han tenkte kunne ha verdi for forsker å forstå i henhold til forskningen.

Kommunalsjefen ble kontaktet per mail. Grunnet liten mulighet for å få til et fysisk møte, ble det enighet om et *skriftlig intervju*. Forsker sendte spørsmål på mail og det ble svart skriftlig, ca. en uke etter. Den **ansatte** ved skolen ga samtykke over telefon. Sammen ble tid og sted avtalt. Intervjuet ble gjennomført på skolen. Det var et *åpent strukturert intervju*, med forhåndsplanlagte spørsmål og underspørsmål, med mulighet for å stille oppklarings- og

tilleggsspørsmål. Det var ettermiddagen og intervjuet ble uforstyrret gjennomført på tre kvarter, tatt opp på en ikke digital opptaker og transkribert i løpet av to dager.

Dokumenter som danner grunnlag for **dokumentlesningen ble i hovedsak overgitt forsker** fra skolens rektor. Det er da innhentet dokumentasjon i form av sentrale kommunale-, prosjektrelaterte-, og skolelokale dokumenter, som ligger til grunn for forståelsen av hvordan prosjektet var organisert, ledet og hvilke aktiviteter som ble gjennomført, i perioden. Det er innhentet informasjon om skolens førtilstand, og bakgrunn for hvorfor prosjektet ble insinuert av skoleeier. Noen av dokumentene er offentlige og ligger ute på kommunens hjemmeside, som oppsummering av resultater fra nasjonale prøver og skolens årlige tilstandsrapportering til skoleeier. Den første dokumenlesningen ble foretatt like etter det første intervjuet av rektor. Deretter ble alle dokumentene lest og studert nøye mange ganger på flere tidspunkt gjennom studiets varighet. Det for å hente ut detaljer og finne svar på spørsmål som dukket opp underveis i forskningen.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført sent i studie, for å kunne knytte denne opp mot sentral teori og krysse den mot det de andre informantene tidligere hadde fortalt. Forsker informerer hele personalet om hensikten ved forskningen, anonymitet og frivillighet på morgenen før undervisning. Undersøkelsen var anonym. Den ble lagt i alle lærernes hyller, for så å skulle leveres tilbake til kontormedarbeider, to dager senere. Totalt 16 skjemaer ble levert ut. Forsker var ved skolen to dager etter, da var det 8 leverte svar. Fristen ble utsatt tre dager, påminnelsebrev ble hengt opp og leder lovet å minne de ansatte på å svare. Det ble til slutt etter fem dager, levert 12 svar.

6.5.2 Etiske problemstillinger og valg

I henhold til Larsson (2005), må interessen for ny forskningskunnskap veies opp mot enkeltindividene krav til beskyttelse. I denne forskningen er alle individene anonyme. Det betyr også at interne dokumenter brukt som underlag for dokumentanalysen ikke er mulig å spore opp i etterkant, for at de ikke skal lede til utvalgs skolen. Siden skolen har fått offentlig oppmerksomhet vil det kanskje være mulig å finne skolen. Dette har forsker snakket med rektor om, som sa at hans anonymitet i forhold til skolens prosjekt ikke var påkrevd. Men for å sikre læreren og elevene ved skolen anonymitet, er alle krav for å sikre anonymitet fulgt.

6.5.3 Bakgrunn for metodevalg

Bakgrunnen for å velge et case-studie var å utvikle dybdeforståelse og innsikt i en enkelt skoles utviklingsprosjekt, for å kunne si noe om hvordan endring og utvikling ved skolen fant

sted. Creswell kaller dette forskningsdesignet for en undersøkelsesstrategi av noe fra virkeligheten en forsker velger å studere (Creswell, 2013, s. 97). Hensikten med å kombinere flere metoder er å la metodenes ulike sterke og svake sider utfylle hverandre (Kleven 2010). Gjennom intervju kan nærhet skapes, nyanser fremkomme, informantens tanker, meninger opplevelser og oppfatninger belyses. Informasjon fra informanten om opplevde årsakssammenhenger kan da lettere synliggjøres, i henhold til problemstillingen. En spørreundersøkelse har derimot bredere utslagsfelt og gir dermed mange konkrete sammenlignbare svar, med mulighet for statistisk analyse. Dokumentlesning ble foretatt for å få innsikt og oversikt over hvordan tilstanden ved skolen var før prosjektet, hvordan elevenes læringsresultater har variert gjennom prosjektperioden, samt hvilke aktiviteter og samarbeidsmetoder som ble benyttet i arbeidet med prosjektet. Dokumentene har kunnet tids og stedfeste aktiviteter i prosjektet og har på den måten fungert som støtte for konkretisering av det informantene svarte.

6.5.4 Metodebeskrivelse (kvantitativ); spørreskjema

Standardisert selvutfyllingsskjema kun med avkryssing ble brukt for å innhente svar fra mange respondenter. Målet var å finne ut om det var noen tendens i hvordan personale opplevde prosjektarbeidet, leder-stilen, læringsutbyttet, arbeidsbelastningen, skolekulturen og endringsviljen. Spørreundersøkelsen ble test pilotundersøkt på en forsøksperson, for å se om spørsmålene var forståelige og spørsmålene entydige. Denne datainnsamlingsmetoden kunne systematisk samle svar på en ikke tidkrevende måte, der ingen spesifikke forkunnskaper behøves av respondenten, annet enn å ha vært ansatt ved skolen. I forarbeidelsen til spørreskjema ønsket forsker å lage spørsmål som var entydige og målbare. Alle spørsmålene er gradert med svar fra 1 til 6, der 1 var i liten grad enig og 6 i høy grad enig. Det var med hensikt valgt 6 alternativer for at respondenten må velge mellom 3 og 4. Da må respondenten ta stilling til om de er mest enig eller mest uenig i påstandene. Spørsmålene ble laget slik at det var mange svar som sammen fungerer som indikatorer for å finne ut mer om skolens; *ledelse, læring og utvikling gjennom temaene; lederstil, skolens generelle praksis, personlig trivsel, prosjektopplevelser og resultat, klasseledelsespraksis, tilpasset opplæring (TPO), læreplaner, rutiner og prosedyrer, skolekultur og kollegiale relasjoner. Alle svarene kan tilsammen kun fungere som indikatorer, for å belyse hvordan personalet opplever skolen i dag og hvordan de opplevde skolen i prosjektperioden. Eksempel på å hvordan spørsmålene skulle finne mer ut om rektor utføre meningsledelse: (svarene var gradert fra 1 (uenig) -6 (helt enig)*

- Skolens rektor er visjoner

- Skolens rektor lytter til de ansatte
- Skolens rektor evner å inspirere og motivere deg som lærer
- Rektor leder gjennom å vise tillitt til din evne til selvledelse og ta ansvar
- Rektor skaper ideologisk enighet ved å splitte-samle- og trekke opp grenser
- Rektor leder gjennom å dele mening i forkant av at fellesskapsavgjørelser skal tas
- Rektor er engasjert i å bedre skolens virksomhet
- Viktige pedagogiske avgjørelser tas i fellesskap

Avhandlingens teori om meningsledelse lå da til grunn (Ravn, 2001) for utforming av spørsmålene. Da de ansatte ikke visste hva meningsledelse var ble det viktig å stille flere spørsmål om meningsledelse (variabler), som kunne til sammen indikere en type lederstil. Slik ble det gått frem med alle spørsmålene i skjemaet for å utelukke eller bekrefte lederstiler og annet. Alle spørsmålene ble knyttet opp til ledelsesteori eller teori om skoleutvikling i oppgavens teoridel og eller hentet særlig fra Johannessens bok om *Skoleledelse* (2008), Jacobsens bok om *Organisasjonsendringer og endringsledelse*, (2012) og Møller og Fuglestad's bok om *Ledelse i anerkjente skoler* (2006).

Måle nivåer: Spørreskjemaet hadde to ulike målernivåer. En *bakgrunnsvariabelen* var med. Det var om en arbeidet ved skolen før, eller før og under prosjektperioden. Hensikten var å kunne skille ut ansatte ansatt etter prosjektslutt, samt se på de lengst ansattes opplevde pedagogisk utvikling over tid, i henhold til de øvrige svarene. Videre ga det ikke noe mening å spørre ansatte om forhold under prosjektperioden, om de ikke var ansatte på det tidspunktet. Skjemaene assistentene svarte på ble merket med en A, for å kunne skille disse ut som egen gruppe i etterkant. Resten av spørsmålene målte grad av enighet i ulike påstander på *intervallnivå*, da enhetene var like store langs hele skalaen (Andersen et al., 2004). Målingen vil kunne si noe om grad av enighet i henhold til påstander definert ut fra en verdiskala, fra en til seks.

Kontrollspørsmål: Det ble lagt inn kontrollspørsmål for å sikre, samt avsløre om informantens svar var konsistente. Det var for å kunne avgjøre påliteligheten i svarene. Videre var det viktig at skjemaet var oversiktlig, lett forståelig, med entydig språk, som ga minimalt rom for å feiltolke spørsmålene. Det ble brukt en del pedagogiske ord og begreper for å komprimere spørsmålene i spørreskjemaet. Dette tenker forsker var innenfor rekkevidden av en lærers begrepsforståelse. Assistentene hadde pedagogisk utdanning og var hele tiden en del av prosjektets språkfellesskap, og vurderes derfor også kompetente til å forstå spørsmålene. Det ble bare spurt om en ting i hvert spørsmål og forsøkt stilt på en ikke ledende måte. Skjema ble utformet med tanke på at det skulle ta kort tid å svare på, men samtidig gi svar på det

som var fokusområde for forskningen. Kun tidsbesparende faste svaralternativer (avkryssing) ble brukt, da denne formen er hensiktsmessig for den analytiske bearbeidelsen.

6.5.5 Kvalitativ intervjumetode

Samtaleintervju: En intervju guid ble utarbeidet på forhånd, før alle intervjuene. Rom og tidspunkt sikret uforstyrrede samtaler, av ca. trekvarters varighet. Intervjuguidene ble testet ut på en forsøksperson i forkant, som øvelse og mulighet for finjusteringer. Det ble i alle muntlige intervjuene stilt oppklarings- utdypnings- og tilleggsspørsmål. Det for å skape fleksibilitet og muliggjøre oppfølging av i interessante elementer. Umiddelbart etter hvert intervju ble det ført logg, der intervjuer notert seg elementer som stemning, kroppsspråk og eventuelt andre viktige kontekstuelle faktorer av betydning. Til de to skriftlige intervjuene av rektor og kommunalsjefen, ble spørsmål sent og levert på mail kort tid etter.

6.6 Redegjørelse av innholdet i måleinstrumentene

Spørreundersøkelsen (kvantitativ metode) fokuserte på å finne indikatorer som kan påvise hvordan lærerne opplevde;

Rektors lederstil, prosjektets læringstrykk og lærerens sin faglige utvikling, trivsel, grad av arbeidspress og krav, samarbeid og relasjoner, endringsvillighet og endringstrøtthet, grad av profesjonalitet, jobbmestringsfølelse, grad av sampedagogisk refleksjon i kollegiet, lojalitet og kjennskap til fellesbestemmelser fremkommet som resultat av prosjektet.

Hensikten med så mange kategorier var å kunne gjennom analysen få et helhetsbilde av skolens opplevde praksis og utvikling, som resultat av prosjektet. Svarene fra spørreskjemaet ble senere krysset mot rektors og den intervjuede lærerens uttalelser, for å lete etter likheter og ulikheter i oppfatninger. Studiet har søkt å få innblikk i ulike variabler som mål for organisasjonene endrings- og utviklings evne, grad og potensial for læring, samt organisasjonens organisering og ledelsesstil. Dette ses så i lys av hva forskning og teori hevder kjennetegner god pedagogisk utvikling og skoleledelse, i drøftingsdelen.

Intervjuer (kvalitativ metode): Mål for intervjuene var å hente ut informasjon rettet mot fokuset for forskningen. *Hvordan opplevde informanten; å delta i prosjektet, prosjektorganiseringen og ledelsen, læringsprosessene i utviklingsarbeidet, samt hvilken type endringer av praksis tenkte de hadde funnet sted?* Det var litt ulikt fokus i intervjuene ettersom intervjuene rettet seg mot ledelsen eller ansatte. For ledelsen var fokuset også rettet mot planlegging, organisering og bakgrunnen for prosjektet. Forskerfokuset ble også rettet inn

på om opplevd økt læring og utvikling fant sted i prosjektperioden. Målet var å komme frem til en *kjerne* i hvordan deltakeroppfatningene var. Intervjuguidene (vedlegg) var laget oversiktlig, temarelatert og punktvis, med åpne spørsmål.

Dokumentanalyse (kvalitativ metode): Det er lest igjennom ca. 200 sider med kommune- og skolesentrale referater, rapporter, prosjektdokumenter og beskrivelser. Dette dannet grunnlag sammen med rektor og kommunalsjefens uttalelser, for forståelsen for fakta om prosjektarbeidets hensikt, ramme, organisering, ledelsesstruktur, aktiviteter, bestemmelser og tidsplan. Viktige nøkkelfakta ble underveis markert og samlet i tematiske kategorier. Syntese av dette er tilslutt laget og fremkommer i beskrivelsen av skolens prosjektarbeid innledningsvis i analysen.

6.7 Påvirkningsfaktorer for indre og ytre validitet

6.7.1 Indre validitet

«God indre validitet betyr at man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler» (Kleven, 2011, s. 104) Alle fikk mulighet til å lese igjennom det transkriberte intervjuet (verbalum), noe Postholm kaller «member checking» (2010, s. 132). Hensikten med det var å sikre at forsker oppfatter det som var sagt korrekt, slik informanten mente det, så utgangspunktet for tolkningen og konklusjon ikke ble feilaktig. Feil med målemetodene kan oppstå innen kvantitativ og kvalitativ metode. Det innebærer svakheter med; spørsmål, utvalgte variabler, metodevalg, manglende relevante og representative kilder, samt at utvalgene ikke er store nok - eller foretatt på en kvalitet sikret måte (Kleven 2011). Forsker vurderer at studiets valgte *målemetoder* er hensiktsmessige, da de innhenter data omkring målet for forskningen, og er hentet fra første hånds kilder. Det fordi informantene selv trolig innehar relevant erfaring da de selv har erfart fenomenet. Derfor vurderes også kildene representative, for det som forskes på.

Forskningsmetode og design er et case-studie. Et case studie innebærer å studere et case fra virkeligheten, der forsker har satt fokus for hva som skal studeres, som da er forskningens objekt. Målet er da å gå i dybden gjennom varierte data innsamlingsmetoder, for å få dybdeinnsikt og forståelse av det fenomenet, som er gjort til objekt for forskningen (Creswell, 2013). Alle lærerne opplevde det samme skole-prosjektet, og det er et virkelig prosjekt, der fellesopplevelsen av flere individer søkes å forstås. Derfor tenker forsker at dette designet er egnet, for å forstå objektet for forskningen, som er ledelse og læring i utviklings- og endringsarbeid, gjennom Storemyr-prosjektet.

Forskningsstrategien har bestått av blandede metoder (mixed methods), fordi både kvantitativ og kvalitative metoder er benyttet. Forskingens måleinstrumenter er; intervju, spørreskjema og dokumentanalyse som er vanlig datainnhentingsmetoder ved et case-studie (Creswell, 2013). Det er også foretatt triangulering av informasjon fra ulike kilder, for at kildene dermed kan bekrefte og eventuelt understøtter hverandre (Postholm 2010, s. 132). **Omfanget av datainformasjon** som grunnlag for forskningen betraktes av forsker selv som omfattende nok, til å kunne danne grunnlag for å si noe om hva slags utviklings og endringsprosesser som foregikk ved skolen i prosjektperioden, og hvordan disse ble ledet og organisert. Det ble i alt foretatt 5 intervjuer og svart på 12 spørreskjemaer. I tillegg kommer bakgrunnslesing av dokumenter, av ca. 200 sider med referater, rapporter og prosjektdokumenter og beskrivelser. Forsker tenker at dette til sammen danner en vid ramme for analysen, som gjensidig utfyller, støtter og korrigerer hverandre, for å sikre god overblikk over variabler, før årsaksforholdene tilslutt tolkes.

Tolkningsfeil opp mot intervju og spørreskjema kan oppstå i analysearbeidet. Hvordan dataene blir tolket i intervju og spørreskjemaene kan derfor være en kilde til feil (Kleven 2011). Forsker har satt seg grundig inn i relaterte forskningsdokumenter, analyseverktøy og statistisk beregningsmetoder – for å imøtekomme denne faren. Forsker har derfor gode forutsetninger for å forstå og bearbeide resultatet, og se det i lys av eksisterende forskning, på området. Forskers eventuelle feilslutninger og vurderinger av variablene som er valgt ut, hvordan spørsmålene er stilt og hvordan dataene blir bearbeidet, vil allikevel utgjøre en risiko, for studiets indre validitet. Forsker har derfor forsøkt å finne frem til variabler som faktisk måler det forsker hadde til hensikt å måle. Det er likevel mulig at andre og viktige variabler er utelatt, som kunne resulterte i et andre funn. Uansett funn er forsker innforstått med at det kan finnes alternative forklaringsmodeller til fenomenet. Forsker vil derfor vektlegge en åpenmen kritisk sans i møte med studiets forskningsfelt og i møte med funn og resultater.

Opptellings- og regnefeil av spørreskjema kan foreligge. Forsker har talt opp svar, regnet ut gjennomsnitt og fylt dette inn i spørreskjema i etterkant. Det kan ha oppstått feil i alle ledd. For å motvirke slike feil har forsker gått gjennom opptellingen og utregningene to ganger, samt *dobbeltsjekket* at alle gjennomsnittsverdier er utregnet og tastet rett, inn i det endelige skjemaet.

6.7.2 Ytre validitet

Kleven betegner ytre validitet som hvor langt vi kan strekke gyldigheten for resultatene som er funnet og hvem resultatene er gjeldene for (2011, s. 123-124) En fare ved all forskning er å feiltolke eller overtolke sammenhenger, som det ikke er tilstrekkelig belegg for. For vid (utover populasjon) generalisering eller påstand om absolutte sammenhenger og funn, vil kunne være feilaktig (Kleven 2011). Dette studiets måleinstrumenter kan kun påpeke en eventuell tendenser og sammenhenger gjeldene for lærere ved Storemyr skole. Det vil være mulig å generalisere funn og tendenser noe, i den grad dette også støttes av teori og forskning. Det vil da kunne tjene til refleksjons-betraktninger, ettertanke og inspirasjon omkring ledelse og læringsprosesser i skoler. *Intervjuene* kan ikke generaliseres i noen grad, men kun tjene til økt forståelse for fenomenet ledelse og læringsprosesser i utvikling- og endringsarbeid, med prosjektarbeid som metode. Fremkomne funn og tendenser kan derimot også være av interesse som utgangspunkt, for nye og mer omfattende studier av samme emne, i etterkant. Dette studiet kan ikke brukes som grunnlag for å si noe sikkert om ledelse og læring i organisasjoner generelt. Til det er det ikke omfattende nok.

6.7.3 Begrepsvaliditet

Ulike tolkning av begrepene brukt i instrumentene kan utgjøre en mulig feilkilde. Feil kan oppstå ved at forsker og deltakere legger ulik mening i brukte begreper. Kleven definerer begrepsvaliditet som «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven et al., 2011). For å sikre at ulik tolkning av begrepene læring og og ledelse, ikke skal utgjøre feil må de defineres, gjennom kartlegging av samsvar mellom teoretisk og anvendt definisjon. Dette er gjort i teoridelen, der sentrale begreper i forbindelse med problemstillingen er definert. Det vil være mulig at informanter og respondenter ilegger en annen mening i ordene enn det forsker har oppfattet. Oppfattelsen av betydningen av ordene brukt i spørreskjemaet, vil være forskjellig, alt etter hvem en spør. Dette er det kompensert for i spørreskjemaet ved å stille mange spørsmål, som til sammen måler det samme opplevde fenomenet. I intervjudelen er det forsøkt å få tak i rikholdig og nyansert informasjon omkring fenomenene. I henhold til informantene svar ble mange utdypningsspørsmål stilt, for å gi et rikere helhetsbilde. Dette var for å unngå slike begrepsmessige misoppfatninger.

Svar som mål for sentrale begreper

Ulike typer spørsmål ble brukt i spørreskjemaer som sammen muligens kunne indikere hva slags opplevelser, i henhold til skolens utviklingsprosjekt, respondentene knyttet til sentrale begreper i forskningen som læring, utvikling og ledelse. Spørsmålene vil også kunne si noe om hvordan lærerne opplevde prosjektarbeidet, blant annet om deres oppfatning av utvikling av egen profesjonalitet ved læringsarbeidet ved skolen, i perioden. De ulike spørsmålene var igjen knyttet opp mot hva forskning og teori sier kjennetegner gode læringsprosesser i skolen. Ut fra gjennomsnittsverdier på spørsmålene i spørreskjemaet har jeg forsøkt å finne ut lærernes grad av opplevd utvikling, læring og ledelse i perioden, ved skolen. Jeg har deretter sett disse svarene i lys av teoretisk definisjon av begrepene læring, ledelse, utvikling, som i sin tur igjen danner grunnlag for analysearbeidet, drøftingen og konklusjonen.

Forskers operasjonalisering (bruk) av begrepene vil kunne si noe om forsker har målt sider ved begrepene slik det defineres leksikalsk. Begrepsvaliditeten vil da sikres; om det i studiet er høy grad av samsvar mellom læring og ledelse slik det teoretisk defineres, og slik forsker har målt dette, ut i fra spørsmålene, som lå til grunn for målingene (Kleven 2011, s. 86). Forsker vurderer selv at slikt samsvar et oppnådd, og at spørreskjemaet derfor faktisk måler lærenes opplevde læring, utvikling og ledelse, gjennom undersøkelsen. Det vil allikevel ikke være sikkert at indikatorene er gode nok til å fange inn et sannferdig bilde, hos deltakerne.

På samme måte har forsker forsøkt å finne ut hvordan lærerne opplevde rektors ledelse. Det er mange spørsmål som alle på sin måte vil kunne si noe om opplevelsen av rektors lederstil. Dette skal igjen krysses mot rektors egne tanker om hvordan han ledet prosjektet, for å se om det er samsvar mellom rektors selvoppfatning av praksis og lærernes opplevelse av rektors lederstil. Deretter vil summen av dette kobles mot hva forskning og teori sier om kjennetegn for pedagogisk ledelse, som fører til god skoledrift og bedre lærings og utviklingsbetingelser for elever i norsk skole, som jo var Storemyr-prosjektets utviklingsmål.

6.7.4 Om feilkilder

Her vil forsker greie ut mer om feilkilder som kan påvirke studiets ytre og inder validitet, samt hva en kan gjøre for å sikre at slike feil ikke oppstår. En mulig feilkilde i begge metodevalgene er at forsker ikke har et klart forskerfokus, og ikke har satt seg grundig nok inn i forskningsfeltet på forhånd. Det kan resultere i at forsker ikke helt vet hva en skal lete etter. For å komme dette i møte har forsker i dette studiet lest faglitteratur, satt seg inn i mye

relevant forskning på området, og satt opp to entydige problemstillinger, som fungerte som ledetråder i studiet. I tillegg har forsker også satt seg grundig inn i Storemyr skole sitt utviklingsprosjekt.

Generelle trusler til forskningens troverdighet og gyldighet

Forsker er klar over at forskers subjektive utvelgelse av hva som anses som viktig, eller mulighet for å overse eller utelatelse av utydigheter og tvetydige funn innebære en trussel mot forskningens gyldighet. Dette kan ses på som feilkilder eller forskningsfeil. For sikre at slike feil ikke oppstod var det et mål og bearbeide alle data som kom frem, mest mulig *likeverdig og grundig*. Forsker har forsøkt å være *metodisk nøyaktig* og få tak i helheten. Videre har forsker forsøke og ikke forvente et spesifikt resultat. Ved å innta en *ikke forutinntatt holdning* tenker forsker at sjansene for at forskers egen oppfatning skal påvirke resultatet av forskningen, minimeres.

Feilkilder i henhold til spørreundersøkelsen – kvantitativt studie: Det finnes en reel mulighet for at informantene i studiet ønsker å fremstå bedre enn de er. Svar som gis omkring for eksempel leders lederstil, undervisningsvaner og praksis, eller prosjektets betydning overvurderes ut fra et ønske om at ting har gått bra, eller svarene gis ut fra tanken om hvordan idealpraksisen bør være. Det kan også hende informantene ønsker å fremstå best mulig ovenfor seg selv og forsker, eller sverte noen. Før spørreundersøkelsen ble utført snakket forsker med respondentene om dette og at det var viktig å ikke «pynte på sannheten», men være mest mulig ærlig. Det ble understreket at at rektor på skolen – som jo vil lese forskningen i etterkant – var svært positiv til lærernes kritiske tilbakemeldinger, og at dette vurderes av ham, som utviklingsmuligheter for skolen. Dette tror forsker virket preventivt for at lærerne bestrebet seg etter å svare sannferdig.

Utydelige og eller uklar spørsmålsstilling, samt ledene spørsmål vil kunne føre til lite gyldige eller uriktige svar, som det i verste fall ikke er lett for forsker oppdage i etterkant. Da vil resultatet kunne bli feil og danne et uriktig grunnlag for en eventuell konklusjon, som er uheldig. Hvilke spørsmål som stilles og hvordan de er formulert kan utgjøre fare for at spørsmålene måler noe annet enn det forsker hadde til hensikt å måle (Kleven 2011). Forsker har sikret seg mot dette ved å studere hvordan gode spørsmålsstillinger bør være, brukt tid til denne prosessen. Under bearbeidelsen av svarene fra spørreskjemaet så forsker allikevel at det var noen av svarene som ikke alle hadde svart på. Dette tenker forsker blant annet kan skyldes at; svarene ikke var relevant for respondent å svare på, at respondenten ikke deltok eller hadde

erfart det det ble spurt om, at respondentene ikke følte seg kompetent til å svare, utydelig eller uklar spørsmålstilling, eller usikkerhet på hva en skal svare. I etterpåklokskap tenker forsker at det ville vært lurt å ha med kategorien; 0 og vet ikke.

For vanskelige og mange spørsmål kan ha utgjort en trussel mot svarenes gyldighet. Det var særlig to lærere som ikke svarte helt konsistent. Dette ble mer synlig mot slutten av undersøkelsen, som kan tyde på at de ikke leste og vurderte spørsmålene grundig nok. Deres svar er allikevel tatt med. Det som kjennetegnet disse to var at de uttrykket en veldig høy grad av tilfredshet med det meste som ble spurt om. Forsker har derfor vurdert det slik at disse to var svært tilfredse med det meste og at dette ikke utgjorde noe feil. På de spørsmålene der skalaen 1-6 var snudd slik at ikke 6 uttrykket å være svært positiv svarte disse to også svært godt på noen på noen av disse spørsmålene. Det var forutsett at de måtte svare lavt på disse for å vise tilfredshet, noe de da ikke gjorde. Ut av dette tolket forsker at de ikke leste alle spørsmålene godt nok. Det vil derfor være disse mer negative spørsmålene (markert blått på resultatene i (vedlegg 3), der de trengte å være litt årvåkne, som kan ha litt truet gyldighet.

Feilkilder samtaleintervju – kvalitativt studie: Feilkilder ved skriftlig intervju kan være at viktig nonverbal informasjon uteblir, samt at oppfølging og utdypingsspørsmål ikke kan stilles. Derimot øker denne formen muligheten for å få konsise og gjennomtenkte svar. Siden det er brukt mange ulike forskningsinstrumenter i studiet, vil disse trolig utfylle hverandre og kompensere for dette. Faren ved å velge en strukturert men åpen intervjuform, med mulighet for å stille utdypnings-, og oppfølgingsspørsmål underveis vil være, at alt som skal spørres om ikke er planlagt på forhånd. Dette kan resultere i uheldig stilte spørsmål, som kan få informanten til å bli beklemmt, eller usikker, eller holder tilbake viktig informasjon (Kleven 2011). For å sikre seg mot dette ble det viktig på forhånd å ha tenkt nøye igjennom alt forsker ville undersøke og øve på eventuelle formuleringer i forkant, for å kunne rette fokuset effektivt mot formålet for forskningen. Intervjuformen krevde at forsker måtte være spontan og fleksibel. Valgene intervjuer tok der og da, fikk betydning for kvaliteten på studiets data. At forsker kjente forskningsfeltet og hadde god kjennskap til skolen i forkant, økete mulighetene for å oppfatte valører i hverandres språklige formidling på en god måte, da forsker og informanter på mange måter «delte» samme profesjons-språkbase. Dette inngikk da i forskers øyeblikks-kompetanse, i møte med intervjuobjektet. Ved å gjøre et *grundig teori studie* og vite hva som var målet for intervjuene, ville forsker sikre at en i løpet av intervjuet spurte om det som ville ha betydning, for å belyse objektet for forskningen.

6.7.5 Forskers egen rolle, som validitetstrussel.

Avslutningsvis i feilkildedelen må understrekes, at studiets validitet kan trues av forskers eventuelle begrensede bevissthet om egen rolle, som et subjekt i møte med forskningsfeltet og forskningsdeltakerne. Det å ha kjennskap til skolen fra før av, kan bidra til manglende distanse og objektivitet. Jeg har hele tiden vært meg dette bevisst i forskningsprosessen. Samtidig gjorde denne forkunnskapen det mulig å lettere få dybdeforståelse av fenomenet det ble forsket på. Med egne teoretiske, sosiale og kulturelle briller arbeidet jeg som forsker. Min subjektive bakgrunnsforståelsen, forskerfokus, utvalget, og tolkningen var arbeidsverktøy for forskningens fremdrift (Kleven 2011). Deltakernes fortellinger vevedes stadig tettere sammen med og utvidet min forståelse og betraktningsevne underveis, i henhold til fenomenet som ble studert. Å innta objektiv avstand, ryddighet, rollebevissthet og pålitelighet ovenfor forskningen har derfor vært en sentral grunninnstilling. Gjennom gjentatte refleksjoner over egen forskerposisjon og forforståelse ble en slik distanse søkt etablert. Ved hjelp av denne kritiske distansen og åpenheten for forskningsfeltet, har jeg ønsket å knytte *essensen* av nye virkelighetsfortellinger, opp mot den teori, som er lagt til grunn for studiet. Det for å kunne se om det var mulig å forklare noe av faktorene som sørget for at Storemyr prosjektet i ettertid ble betegnet som et svært vellykket utviklingsprosjekt i lys av oppgavens teori og forskningsbakgrunn. På denne måten bruker jeg meg som forsker som et forskningsinstrument (Postholm, 2010, s. 25), for å se om det er mulig å komme nærmere en forklaringsmodell eller forståelse, av fenomenet som er gjort til objekt for denne forskningen.

6.8 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet og god reliabilitet innebærer at forskningsdataene er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven et al., 2011). Derfor skal forsker her belyse hvordan det er arbeidet for å minske slike eventuelle målingsfeil. Svarene informantene ga ble påvirket av relasjon til intervjuobjektene, konteksten intervjuene foregikk i, intervjuers forforståelse og persepsjon i kommunikasjonsprosessen. Det ville ikke vært mulig for andre forskere å gjenta prosessene og få nøyaktige like svar. I denne kvantitative forskningen, der fokuset har vært å finne frem til mening, fremgangsmetoder og sammenhenger, var det viktig å sikre at intervjuer i størst mulig grad oppfattet det intervjuobjektene ville formidle. For å sikre best mulig forståelse ble noen spørsmål utdypet og etterspurt grundigere. Tidvis oppsummerer intervjuer poengene i det som ble formidlet, for å sikre at budskapene ble forstått, slik informantene mente. For å kontrollere at opplysninger og oppfatninger fra informantene stemte, ble de transkriberte intervjuene oversendt både rektor og den ansatte til gjennomsyn.

Det ble da gitt dem mulighet for å kommentere. Noen få kommentarer ble da tilføyd, og noen oppfatninger endret noe. Dette ble inkludert tilslutt, som en del av de ferdig transkriberte intervjuene. En fare ved å gi informantene mulighet til å kommentere i ettertid, kan være at de senere ønsker å «pynte på sannheten», eller trekke informasjon tilbake, selv om hensikten var å rette opp misforståelser. Slik informantkontroll var tenkt å styrke rapportens reliabilitet, da informasjonen inngår som premiss for denne rapportens konklusjon. Det vil allikevel være rom for mistolkninger, i henhold til å hente ut forståelse og reflektere ut fra datamaterialet.

6.8.1 Generell allmenngyldighet – ytre validitet

Funn og konklusjoner i dette studiet har ikke noen særlig grad av ytre validitet, og gjelder i hovedsak kun for Storemyr skole (Kleven, 2011, s. 125-126). Studiet sier noe om styring av et bestemt prosjekt og hvilke aktiviteter og metoder for utvikling som Storemyr-prosjektet benyttet, gjennom prosjektarbeid som metode. Resultatene og konklusjonene kan i beste fall ha overføringsverdi for skoler som skal gjennomføre lignende utviklingsprosjekter. Da kan det være av interesse å reflektere over fremgangsmåter og ledelsesstrategier, som ble tatt i bruk, ved dette Storemyr-prosjektet.

6.9 Analysemetode for datamaterialet

Det er brukt varierte forskningsmetoder og dermed også varierte analysemetoder i dette studiet, for å oppnå det Postholm kaller triangulering (2010), der metodenes sterke og svake sider utfyller og overlapper hverandre. Den kvalitative analysen, av intervjuer og dokumenter, har benyttet meningsfortetting som metode. Forsker har da komprimert utsagn og hentet ut vesentlig informasjon i henhold til forskningens fokus. Meningsfortetting er en metode for å analysere data på, slik at essensen kommer tydelig frem. Dette er gjort ved hjelp av temainndeling der meningsinnholdet er kodet, for å systematisere innholdet (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). I tillegg til dette er det foretatt variabelorientert koding, der spesifikk ønskelig informasjon kodes, for i ettertid samles. Dette er gjort for å få oversikt og kunne se helheten i de kvantitative dataene (Kalleberg & Holter, 1996). Først ble all informasjon lest og vurdert likeverdig, deretter ble utsagn og informasjon kodet, for deretter samlet i temarelevante avsnitt. I samlingsprosessen ble det foretatt et utvalg av teksten, for å hente ut den informasjonen som kunne belyse problemstillingen best mulig. Målet har vært å hente ut essens og mening, som senere er forsøkt kronologisk organisert. Denne fremgangsmåten er i tråd med Postholms analysemetode ved kvalitativt forskning (2010, s. 44). Videre har forsker brukt det Kalleberg & Holter kaller sammenlignende metode

(1996, s. 251). Det ved å sammenligne utsagn fra aktører med ulikt stillingsnivå, det vil si skoleeier, skoleleder, medarbeidere. Forsker har vært ute etter å innhente intensjoner, verdier, og normer som har dannet grunnlag for aktørens utsagn og handlinger. Det er også til slutt studert de kvantitative og kvalitative dataene for å se etter kontraster, sammenhenger, likheter, tvetydigheter og spenninger i aktørens utsagn.

Eksempel på koding med tidssortering som intensjon

Situasjonsbeskrivelse	Bakgrunn	Før	Under	Etter
Kode	B	F	U	E

Temakoding

Variabler:	Ledelses beskrivelser	Medbestemmelse	Tiltak	Arbeidsform	Mål/hensikt
Koding:	L	Med.	T	AF	MH
Variabler:	Felles bestemmelser	Rutiner og prosedyrer	Fakta om skolen	Fakta om Prosjektet	Viktige opplevelser
Koding:	FB	RP	FS	FP	VO

Tabell 1 Koding av analysedata

Det kvantitative spørreskjema har i hovedsak tjent den hensikt å vekte det mot den ansattes og rektors utsagn, for å se om det de opplevde var samsvarer med eller avviker fra flertallet i personalets oppfatning. I analysen av dette er det lett etter signifikant samvariasjon mellom variablene i spørreskjemaet (Kalleberg & Holter, 1996). Det vil si at flere svar måler det samme fenomenet og at det er innbyrdes samsvar i henhold til svarene respondentene ga. Det er undersøkt hvor respondentene tydelig var enige, uenige eller delt i sitt syn, i henhold til de spesifikke påstandene i skjemaet. Det ble kun regnet ut gjennomsnittsverdier, som illustrerer grad av enighet i henhold til påstandene i skjemaene. Forsker vurderte at det ga liten informasjonsverdi og finne eksempelvis typetall, median og standardavvik, fordi utvalget var så lite. I analysens del to er resultatet fra del en plassert inn i og videre analysert i henhold til Engeströms aktivitetsteoretiske forståelsesramme (presentert i teoridelen).

EMPIRISK DEL

I denne delen av avhandlingen oppsummeres og analyseres resultatene av det kvalitative og kvantitative undersøkelsesarbeidet. Denne delen er igjen delt inn i to kapitler. Første kapittel er resultat av meningsfortetting (Kvale 2010), der forsker har komprimert og hentet ut vesentlig informasjon i henhold til forskningens fokus. Først presenteres Storemyr- prosjektet, prosjektorganisasjonen og ledelse av denne. Deretter «forteller» skoleeier, rektor og en ansatt ved skolen om deres opplevelse og erfaringer med utviklingsarbeidet, sett fra tre ulike nivåer i

organisasjonen, der tidskronologi og helhetsforståelse er forsøkt forsøkt oppnådd. Til slutt oppsummeres spørreundersøkelsen som de ansatte ved skolen har svart på. Dette til sammen danner rammen for data denne forskningen baserer seg på. I analyseresultatets neste kapittel oppsummeres analysefunn i del en og settes inn i Engeströms aktivitetsteoretiske innramming.

7.1 Analyseresultat 1

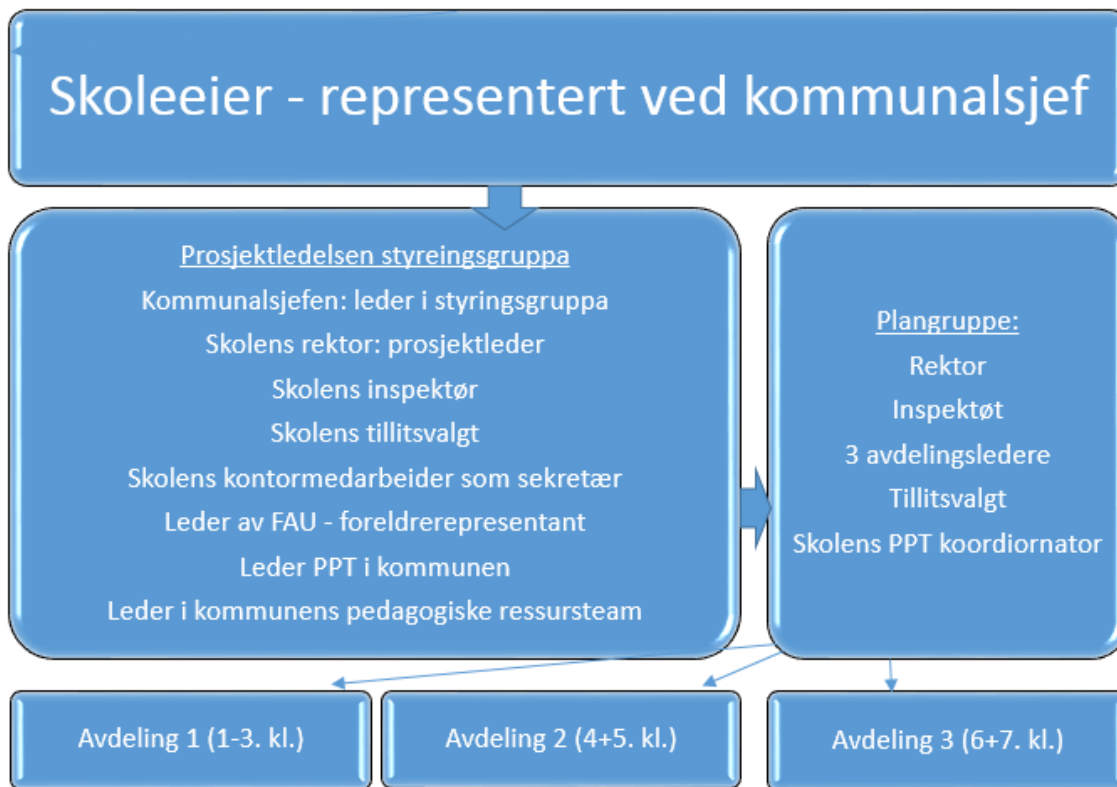
7.1.1 Avgrensning

Det er lærernes læring, skolens og prosjektets ledelse, samt utvikling av skolen som organisasjon, som er fokus for denne forskningen. Derfor er det ikke tatt med faginnholdet i *hva* lærerne lærte eksempelvis om hvordan barn lærer bedre. Teori om klasseledelse, vurdering for læring, og hva som har effekt på elevenes læring inngikk i lærernes arbeid for å bedre sin praksis som klasseleder, for elevene. Det inngikk i Storemyr-prosjektet, men ikke i dette studiet. Bare temaene lærerne arbeidet med er belyst, for å si noe om litt om hvilke temaer skolens ledelse vurderte var viktig å jobbe med for lærerne, for å få utviklingen til å gå i ønskverdig retning, det vil si bedre elevresultater. Fokuset er derfor her rettet mot ledelse og lærernes læringsprosesser, ikke læringsinnholdet i disse prosessene.

7.1.2 Detaljer om Storemyr skole

På bakgrunn av dokumenter fra skolen fremkom det at «Storemyr skole» er en bynær, mellomstor barneskole med ca. 200 elever. Totalt var 16 lærere og 2 assistenter ansatt på skolen, pluss 4 assistenter i SFO driften. Skolen ble administrert av rektor, inspektør og en kontormedarbeider. Skolen var delt inn i tre avdelinger; 1.-3. trinn på avdeling 1, 4.-5. trinn på avdeling 2, og 6.-7. trinn på avdeling 3. Lærere var kun tilknyttet en avdeling. Det var en avdelingsleder per avdeling, som da satt i skolens plangruppe (ledergruppe) sammen med rektor, inspektør, tillitsvalgt og en fast tilknytningsperson fra spesialpedagogisk tjeneste (PPT) i kommunen. Videre hadde skolen i perioden en egen base for elever med spesielle behov. Denne basen ble ledet av inspektør, og elever på denne basen hadde hovedsakelig sin tilhørighet i klassen, og var på basen enkelttimer. Elevarbeidet på denne basen var planlagt og fulgt opp av pedagogisk personell, og utført av fagutdannede assistenter. Alt som hadde med SFO drift er ikke belyst i denne forskningen, da utviklingsprosjektet ved skolen ikke rettet seg mot denne delen av skoledriften.

7.1.3 Storemyr prosjektets organisasjonsstruktur



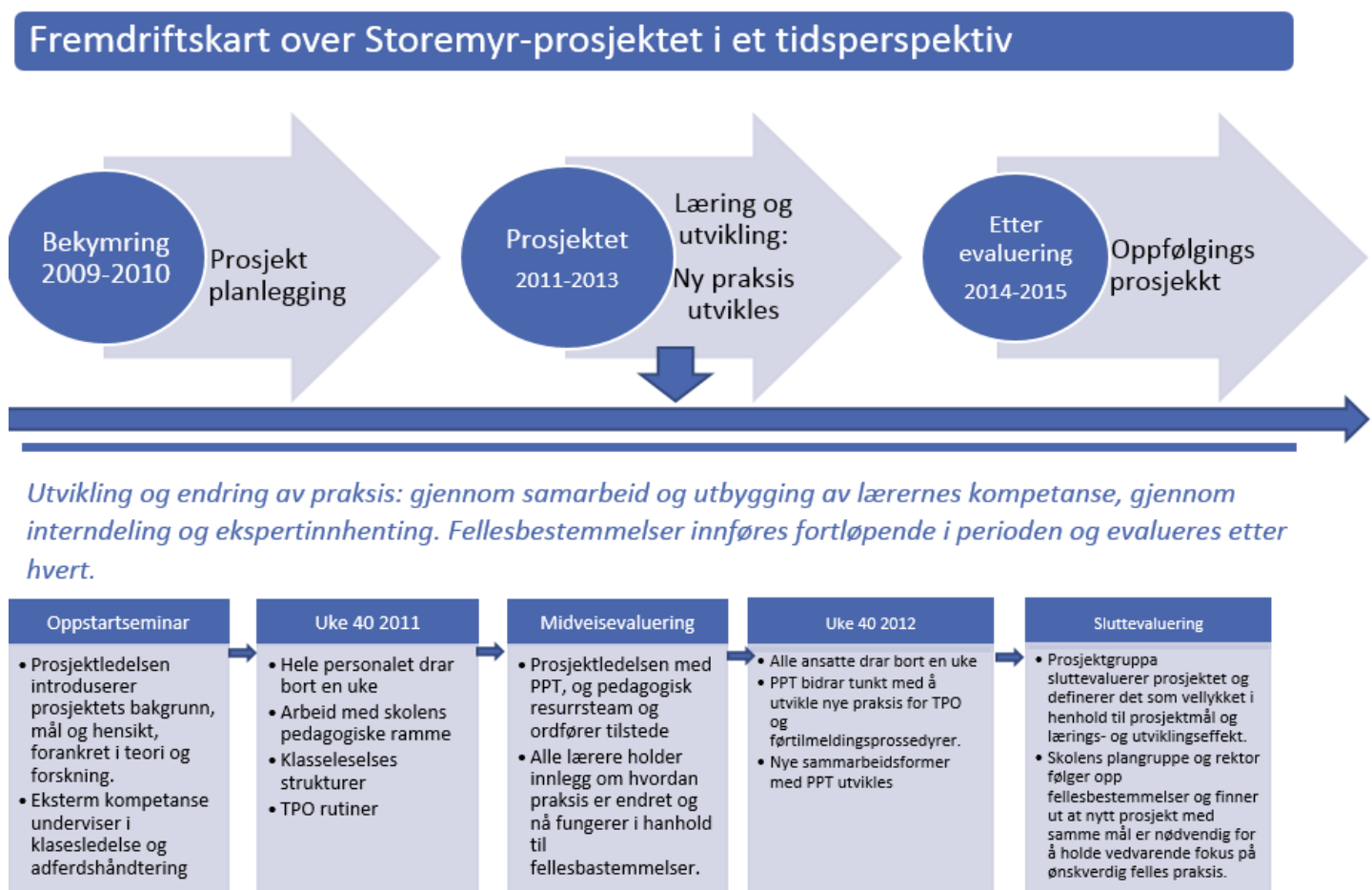
Figur 8 Storemyrs prosjektorganisasjons kart

Det foregikk kommunikasjon mellom alle nivåer av prosjektorganisasjonen regelmessig i prosjektperioden. På den måten fungerte prosjektorganisasjonen som et kommunikasjonsnettverk mellom indre erfaring og ytre ekspertise. Styreingsgruppa hadde møter 4-5 ganger i året, der det ble skrevet referater. Prosjektrelaterte avgjørelser som ble tatt i denne styringsgruppa, ble senere utgangspunkt for kommunikasjon i skolens egen styringsgruppe (plangruppe). Avdelingslederne kommuniserte deretter med sine representative avdelinger. Ved siden av dette brukte rektor også personalmøter som fora for pedagogisk arbeide. Kommunalsjefen var leder for styringsgruppa, med mulighet for å overprøve styringsgruppas beslutninger. Skolens rektor var prosjektets leder. I tillegg opprettet kommunen en ekstern pedagogisk rådgiver konsulent og en prosjektfaglig rådgiver, fra personal og organisasjonsutviklings-avdelingen i kommunen. En konkret prosjektplan ble laget, der prosjektmål, ansvarsfordelinger, roller og prosjektets hensikt klart ble definert. Den overordnede målsetningen for Storemyr-prosjektet var at «*alle lærer mer ved Storemyr skole*». Utarbeiding av delmål ble delegert til rektor, som gis det daglige ansvaret for gjennomføringen av prosjektet. Hans avgjørelser skulle være i samsvar med prosjektplanen og

avgjørelser tatt i styringsgruppa. Delmålene skulle være konkrete og fungere som målepunkt underveis.

Prosjektet skulle følge strukturen for først å *planlegges*, så *utføres*, deretter *kontrollere* og analysere tiltakene, for tilslutt muligens *korrigere* samt justere tiltak, på bakgrunn av en gjennomført midtveisevaluering 31.01.2012. En milepæl oversikt tilknyttet faste datoer var del av prosjektplanen. Det fremkom der at prosjektet startet 1.1.2011 og bla avsluttet 1.1.2013. Det ble gjennomført to evalueringer av prosjektet underveis med hele personalet. Styringsgruppa slutt-evaluerte prosjektet 30.4.2013 for å avslutte prosjektet helt i 31.05.2013 (i henhold til *prosjektplan* utarbeidet av skoleeier).

7.1.4 Fremdriftskart over Storemyr-prosjektet i et tidsperspektiv



Figur 9 Fremdriftskart over Storemyr-prosjektet (Lauritsen 2014)

7.1.5 Funn ved medarbeiderundersøkelsen 2012

Det var særlig interessant se på hvordan skolen utmerket seg negativt eller positivt i forhold til gjennomsnittet i kommunen, på medarbeiderundersøkelsen høsten 2012, det vil si etter 1 ½ år

med prosjektarbeid. Det er også tatt med svar fra spørsmål som kan vise relevans i henhold til forskningens fokus. Skalaen gikk fra 1 (ikke enig) til 6 (helt enig), der 16 tilsatte lærere svarte. Storemyr lå over kommunens mål og gjennomsnitt for alle svaralternativer, bortsett fra på et svaralternativ, som er tatt med, og markert med kursiv. Videre er det understreket der skolen har vesentlig høyere skår enn gjennomsnittet i kommunen.

Spørsmål	Gjennomsnitt	Kommunemål	Storemyr
Jeg kjenner visjonen/målene på min arbeidsplass	5,4	5,5	5,7
Jeg opplever at det er raushet på arbeidsplassen	5,1	5,3	5,6
Jeg anbefaler gjerne folk å søke jobb ved min skole	5,3	5,4	5,7
<u>Jeg blir behandlet med respekt av mine kollegier</u>	<u>5,5</u>	<u>5,6</u>	<u>5,9</u>
<i>Jeg kjenner mitt ansvar og vet hva som forventes av meg</i>	5,7	5,7	5,6
Jeg mestrer jobben min	5,6	5,6	5,8
Jobben jeg gjør er meningsfull	5,7	5,7	5,9
Jeg har mulighet til å utvikle meg i mitt arbeid	5,0	5,0	5,5
Alt i alt trives jeg godt med min arbeidssituasjon	5,3	5,5	5,7
<u>Min virksomhetsleder setter klare mål for vår arbeidsplass</u>	5,0	5,3	5,8
Min leder er flinke til å følge meg opp og motivere meg	4,3	4,8	5,1
<u>Jeg behandles med respekt av min virksomhetsleder</u>	5,2	5,6	5,8
<u>Min virksomhetsleder er alt i alt en god personalleder</u>	4,8	5,3	5,6

Tabell 2 Svar fra medarbeiderundersøkelser 2012.

7.1.6 Eksempel på arbeidsformer i prosjektperioden

Gjennom analyse av saksdokumenter fra seminarer skisseres kort et eksempel på den mest benyttede arbeidsformen. Ved alle seminarerne arbeidet lærerne i samarbeidsgrupper der de delte kompetanse, erfaring og reflekterte rundt gjeldene og ønskelig praksis. Eksempelvis da de arbeidet for å finne regler for fellers klasseledelse (*utdanningsledelse*) startet de med å drøfte viktige spørsmål i samarbeidsgrupper;

- ▶ *Hvordan kan vi som kollektiv styrke utdanningsledelsen?*
- ▶ *Hvilke elementer kan konkret bidra til at Storemyr skole fremstår som et kollektiv?*

Avtalt tidsramme ble avsatt til drøftingen. Gruppene skulle alle lage flippover presenterte lister, for de momentene de vurderte som viktig. Disse momentene skulle gruppene siden presentere for hele fellesskapet. Alle gruppemomentene ble underveis oppsummert av sekretær og dannet så utgangspunkt for det videre arbeidet. Slik bygget kollegiet «stein på stein» på hverandres kompetanse og forståelse, og slik kom de frem til nye fellesbestemmelser for skolens pedagogiske plattform og praksis.

Dokumentet «*arbeid med klasseledelse i arbeidsgrupper*» viser hvordan lærerne jobbet for å endre praksis og forbedre seg som klasseledere. Dette skulle gjøres i skolen i team-tid. Lærerne skulle besvare et omfattende selvevalueringsskjema for sin undervisningspraksis. Eksempel på ett av totalt 44 spørsmål; «*Jeg kommer presis til timene*», der de skulle svare gradert fra 1 (aldri) til 7 (alltid). Etter selvevalueringen skulle lærer velge seg ut to forbedringsområder for egenutviklingsarbeidet. Det skulle etterpå arbeides på team med de valgte områdene, der lærer skulle si noe om hva en ønsket å opptå og hvilke endringer som måtte gjøres. Lærerne skulle regelmessig informere hverandre om hvordan egenutviklingen gikk på teammøter i prosjektperioden.

7.1.7 PPT sin tilbakemelding til skolen

Ut fra dokument laget ved prosjektets *midtveisevaluering*, fremkommer det at PPT brukte mindre tid på skolen da enn før. Mye av PPT sitt arbeid hadde endret karakter fra å foreta utredninger av enkeltbarn, til å veilede og bistå lærere med tilrettelegginger i førtilmeldingsfasen, som igjen hadde ført til mindre arbeid med utredninger og skriving av sakkyndige vurderinger. Slik tidlig intervensjon for problemutvikling og oppfølging av enkeltlærere, mente PPT bidro til bedre rammer og håndtering av enkeltelever. Derfor virket arbeidet forebyggende på utvikling av problematferd. Skolens prosjekt hadde høy prioritet hos PPT og læring fra prosjektet ble overført til andre skoler i kommunen. Halvparten av PPT sitt mandat ovenfor skoler var å veilede skoler i systemutvikling, slik PPT hadde gjort i dette prosjektet. Denne måten å arbeide på mot skoler, var underprioritert hos PPT tidligere. Derfor representerte Storemyr-prosjektet også et utviklingsprosjekt internt innenfor PPT som virksomhet. Det tette samarbeidet mellom skolen og PPT hadde ført til at PPT hadde blitt «*invitert helt inn i skolestua*», der deres uavhengige kompetanse og vurderinger hadde blitt brukt i skolens utviklingsprosess.

7.1.8 Fellesbestemmelser som endret praksis

I dokumentet *Storemyr prosjektet* fremkom det at skolen i samarbeid med PPT og kommunens ressursteam, kom frem til regler og strukturer for ønsket klasseromspraksis. Disse var; å tilstrebe at alle timer hadde en fast timestruktur med *innledning, presentasjon av nytt stoff, arbeidsdel og avslutning, som vist i figur 10*. Innledning og presentasjon var rød tid. Det vil si lærerens tid, der elevene skulle lytte. Gul tid var arbeidstid for elevene, der læreren bestemte arbeidsmåte. Grønn tid var pauseaktiviteter. Det fulgte et sett med regler knyttet til tidene og læreren hengte opp et farget A4 ark ved tavlen, for å synliggjøre for elevene hvilken tid det til enhver tid var. I elevenes arbeidsøker tentes et lys ved kateteret for

å markere arbeidsro. Når lyset var brent ned fikk klassen en liten kollektiv belønning. De som ikke fulgte klasseromsregler fikk to advarsler, deretter beskjed med hjem.

Innledning	<ul style="list-style-type: none">• Rød tid - lærerens tid - praktiske ting gjøres og gjennomgås, 3-5 minutter• Hilse på elevene, få utstyr i orden, hente bøker, skrive timens mål på tavla
Presentasjon	<ul style="list-style-type: none">• Rød tid - gjennomgang av nytt stoff ca. 10 minutter• Hva elevene skal lære, hvordan de skal lære det, forventninger til elevene (kriterier).
Arbeidsdel	<ul style="list-style-type: none">• Gul tid - elevene arbeider med den arbeidsmåten læreren bestemmer -25 minutter• Eleven må vite hva de skal gjøre, målet for arbeidet og hvordan de blir evaluert.
Avslutning	<ul style="list-style-type: none">• Rød eller gul tid til oppsummering av arbeidet. Læreren bestemmer form. Hva har elevene lært? 5 minutter• Ble målet nådd, hva var hensikten med arbeidet, er kriteriene fulgt.

Figur 10 Oversikt over Storemyr skoles fellesbestemmelser for timestruktur

7.1.9 Midtveisevalueringen

Midtveisevalueringen ble avholdt på en planleggingsdag ved skolen. I forkant av denne dagen hadde rektor forfattet *temaer og refleksjonsspørsmål* omkring alle utviklingsområder, tiltak, rutiner og praksisendringer lærerne hadde deltatt på og gjennomført så langt, der målet var å få oversikt over hva som var gjort og hva som gjenstod. Lærerne ble delt inn i grupper på to til tre, som skulle forberede korte fremlegg på planleggingsdagen. Da skulle lærerne si noe om hva som var gjort, hva som hadde fungert godt og hva som gjenstod. Dette krevde at lærerne brukte tid på teammøter for å diskutere hvor langt de hadde kommet og hvordan deres klasseromspraksis var på gjeldene tidspunkt. Dette arbeide ble påbegynt en måneds tid før selve midtveisevalueringen.

7.1.10 Skolens tiltak i perioden 2011 – 2013

Forsker har laget en oversikt over tiltak igangsatt i prosjektperioden som vist i figur 11. Oversikten bygger på analyse av rektor sin presentasjon av Storemyr-prosjektet. Dokumentet var laget som underlag til foredrag på andre skoler, for å fortelle om skolens utvikling i perioden. Oversikten er av forsker delt inn i tre ulike utviklingskategorier; system-, organisasjons- og personalutvikling, som samsvarer med Andersens tanker om et helhetlig utviklingsarbeid gjennom prosjektarbeid som metode (Andersen et al., 2004). Resultatet viser at det ble igangsatt *mye* tiltak og varierte aktiviteter i perioden innenfor mange ulike områder

Systemutvikling	Organisasjonutvikling	Personutvikling
<ul style="list-style-type: none"> • Nye førtilmeldingsrutiner • Samarbeidsstrukturer for skolens base elever. Basen er også belønningssted og ART rom. • Alle lærere ble kontaktlærere - ferre elever per lærer • Fra to til tre team • Delt friminutt • Trivselslederstyrte aktiviteter i friminuttene • Leksehjelp fra 1-7 kl. av kontaktlærere • Likt - programmet innføres for alle elever. Opplæring i IKT. • Tidlig innsats med styrking av lærertetthet i 1 og 2 klasse. • Alle elever ha repetert lesing og trening i prøveformen for nasjonale prøver. • Halvårlige pliktige samarbeidsmøter med morsmåslærere • Styrke skolens NO2 rutiner og kvalitetsikring av innhold. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tettere samarbeid med PPT, koordinator sitter en fast dag på skolen - hensikt hjelp med TPO arbeid og førtilmeldingsprosedyrer. • Ny TPO plan til erstatning for elever som ikke lenger er hadde behov for enkeltvedtak eller gråsoneelever. • Strategisk arbeid med visjons og målarbeid - nye lokale læreplaner • Læreplanene er detaljrike, mål-prioriterte der særlige folusområder vektas og erstatter halv og årsplaner i teorifag. • Revitalisering av skolens mobbeplan, sosiale læringsplan (FIN STIL) • Felles klasseledelses systemer innføres. • Styrket foreldresamarbeid. • Arbeid med sosial kompetanse for alle (Det er mitt valg) og spesifikt for enkelte (ART). • Nye kartleggingsredskaper og plan for elevenes utvikling (Vokal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prosjektets oppstartseminar • Dysleksikurs • Smartboard kurs (interaktiv tavle) • VFL (vurdering for læring) 1 dag kurs • VFL - 4 halve dager • VFL - gruppearbeid over 3 måneder • VFL konferanse for plangruppa. • Uke 40 seminar 2011. foredrag om læringsmiljø, atferdsvansker og TPO • Uke 40 seminar 2012 foredrag om TPO og førtilmelding, workshop i den andre leseopplæringen, Fin STIL redskaper læres og prøves ut.

Figur 11 Aktivitet og tiltaksplan for Storemyr-prosjektet 2011-2013 (Lauritsen 2014)

7.2 Skriftlig intervju av kommunalsjefen

Kommunalsjefen fortalte at bakgrunnen for igangsetting av prosjekt ved Storemyr skole, var en sterk bekymring for svake læringsresultater, et høyt antall elever med behov for spesialundervisning og dårlig læringsmiljø, med mye atferdsvansker blant elever. Det første initiativet til prosjektet ble tatt av daværende rektor. Ut i fra skolerapporteringer var skoleeier ved kommunalsjef, leder av PPT samt rektor, helt enige om at situasjonen var slik at det var behov for å sette inn ekstraordinære tiltak. Det at skolens rektor før prosjektet sluttet for å bli rektor på en annen skole, førte til tilsetting av en ny rektor før prosjektoppstart. Det gjorde at den nye rektoren kunne starte i ny jobb med en eksplisitt oppgave – prosjektet - som en viktig målsetting. Ny rektor kunne også på et friere grunnlag vurdere situasjonen og foreslå tiltak.

7.2.1 Styring av prosjektet, prosjektmidler og måleindikatorer

Skoleeier var prosjekteier, rektor prosjektleder og det ble opprettet en styringsgruppe. Prosjektet utløste ekstra midler. Det var ikke budsjettert med et bestemt beløp ved oppstart, behov for bidrag ble drøftet underveis i takt med tiltak det var ønskelig å iverksette. Måleindikatorer for prosjektet ble bestemt av styringsgruppa. Læringsresultater målt gjennom nasjonale prøver, samt reduksjon i andelen elever med behov for

spesialundervisning, ble valgt som sentrale målemetoder. Måloppnåelse ble vurdert ved prosjektets avslutning.

7.2.2 Bistand til skoleeier og ekstern skolevurdering

Kunnskapsdepartementet og direktoratet bistår kommunene i forhold til de satsingene staten initierer. Spesielt ved svake læringsresultater tilbyr direktoratet veiledning via spesielt oppnevnte ambulante team. Skoleeier mottok ikke slik ekstern veiledning. Skoleeier foretok heller ikke noen form for skolevurderinger eller analyse av skolen, før prosjektet startet. Grunnlaget for bekymringen forelå kun i de tilstandsrapporter, som skolen årlig leverer til skoleeier. Gjennom prosjektet analyserte skolen selv sin egen situasjon, årsakssammenhenger og fant frem til tiltak.

7.2.3 Grad av vellykkethet og igangsetting av lignende prosjekter

Prosjektet har blitt evaluert til å være svært vellykket, målt etter de kriterier som var bestemt – resultater på nasjonale prøver og andel elever med behov for spesialundervisning. Kommunen hadde som mål å spre «best practice» eksempler mellom skoler, Storemyr prosjektet var et slikt. Derfor ble kr. 1 million avsatt på budsjettet for 2013, for at andre skoler kunne prøve ut lignende metoder og strategier, som det som ble brukt på Storemyr skole.

7.2.4 Kommunale forpliktelser og kontroll av skoler

Kommunalsjefen fortalte at kommunens forpliktelser er nedfelt i Opplæringsloven. Skoleeier skal sørge for at skolene drives slik at hver enkelt elev gis tilfredsstillende og likeverdig opplæring gjennom grunnskolen. Loven med tilhørende forskrifter er statens måte å styre kommunenes skoledrift på, og Fylkesmennene påser gjennom tilsyn at kommunene oppfyller lovens krav forteller kommunalsjefen. Det var med bakgrunn i dette ansvaret skoleeier så det som sitt ansvar å sette inn tiltak i form av et utviklingsprosjekt.

7.3 Intervjuer (3 stykker) av Storemyrs rektor

7.3.1 Ytre styringsrammer og leders handlingsrom

Rektor sa at skoleeier påvirker på skolenivå især i henhold til bevilgninger og lokale satsninger. Det samme gjør lovverk og sentrale bestemmelser, samt avtaleverk mellom partene i arbeidslivet. Utover dette var rektor opptatt av å sikre skolen et så vidt handlingsrom som mulig, gjennom kreative løsninger og ved å frigi lærernes arbeidsplanfestede tid. Dette muliggjorde igjen «å låse» av lærernes arbeidsplanfestede tid, for å knytte den opp mot nye mer spesifikke og utviklingsorienterte satsningsoppgaver.

Fastlåste midler til spesialundervisning: Rektor forklarte at kommunen tildeler skolene ressurser ut i fra antall elever. Midler til spesialundervisning tildeles flatt ut i fra en statistisk fordelingsnøkkel basert på estimat om på at 2 % prosent av elevene har behov for spesialundervisning. Storemyr skole hadde en mye høyere andel enn dette, i 2011. Styringsgruppa ønsket gjennom prosjektet sa rektor, å redusere antall enkeltvedtak og dermed «frigi» denne låste tidsbruken. Styringsgruppas vurdering var, at skolen var kommet inn i en ond sirkel, som måtte brytes. Tanken var at skolens innsatts for den store mengden enkeltvedtaks-elever, gikk ut over de resterende elevenes «mangelfulle» undervisningstilbud og lærertetthet. Derfor ble igjen resultatet at mange elever med svært svake læringsresultater (gråsoneelever) ikke fikk tilstrekkelig støtte, og dermed ble meldt til PPT. Derfor hadde mye av målet for prosjektet vært å drøfte hvordan den generelle tilpasningen i klassene kunne sørge for å dekke individuelle behov og læringshull hos disse gråsoneelevne. Gjennom bedre elevtilpasningene, styrking av lærernes kunnskap om elevhåndtering, klasseledelsesferdigheter og praksis, gikk andelen enkeltvedtak ned ved skolen. Mange elever fikk rett og slett tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, takket være omorganisering, lærernes læring og endring av praksis. Samtidig evnet skolen i perioden økt satsning på tidlig innsats. Det vil si økt lærertetthet i begynneropplæringen i 1. og 2. klasse. Hensikten var å arbeide preventivt for å styrke de svakeste elevene.

7.3.2 Skoleleders lederstil

Leder var opptatt av å fremstå som tydelig og forutsigbar. Han la vekt på å være empatisk, troverdig, uttrykke forventninger og begrunne de temaene han rettet oppmerksomhet mot. Det var viktig for ham å formidle de litt større linjene til lærerne, slik at de kunne se at det de holdet på med var kontekstuent holdbart. Leder ønsket å opptre med respekt og verdighet overfor de ansatte, og lytte til det som var viktig for dem å uttrykke. Samtidig brukte han forventninger som en inspirasjon til utdanningsledelse – der pedagogisk ledelse skulle dreie seg om læring på alle nivåer. «Skolen skal være en lærende organisasjon», sa rektor. Det betydde tenkte rektor, at tiltak som iverksettes måtte etterses og etterprøves, fornyes, forbedres og kanskje endres – i et læringsperspektiv.

Rektor ønsket ikke å rendyrke noen særegen lederstil, men var selv særlig opptatt av «*det Thomas Nordahl kaller meningsledelse*». Målet var da at kollegiet drøftet seg fram til det de skulle samles om, gjennom en kollektiv prosess. Rektor tenkte at denne formen for ledelse var effektiv fordi, de meninger fellesskapet sammen samlet seg om, hadde bred og reell tilslutning, og dermed større sjanse for å bli praktisert. Rektor tenkte at en rendyrket visjonær

leder, som ofte formulerer skolens visjoner på egenhånd, svært sjelden vil finne spor av visjonene i klassene. Derimot vil meningslederen ofte gjenkjenne de kollektive meningene, i selve praksisen i ettertid av avgjørelsene er tatt og iverksatt – rett og slett fordi eierskapet bak, var noe alle tok del i. Meningsledelse involverer hele personalet, der rektor gjennom dynamiske prosesser, hele tiden jakter på og har i sentrum, det som bidrar til læring. Rektor mente særlig å ha makt ved å være den som setter dagsorden. Han følte at han aldri hadde behovd å bruke den såkalte styringsretten, nettopp fordi meningsledelse sikret bedre prosesser sammen, enn om han selv skulle tvunget gjennom egne meninger eller vilje. De måten å lede på tenkte rektor bidro til å skape gode relasjoner til medarbeidere. Han trakk fram at det av medarbeiderundersøkelsen 2012, gikk fram at lærerne trives, mestret arbeidet, opplevde å få utfordringer som utviklet dem, hadde et godt arbeidsmiljø, med et fint forhold til sin skoleleder. Det samme ble bekreftet og fremgikk av medarbeidersamtalene, sa han.

Videre sikret rektor seg tillitt og legitimitet blant de ansatte ved at den tillitsvalgte på arbeidsplassen var rektors likeverdige aktør i alt utviklingsarbeid gjennom:

likeverdighet, ikke som en rett men som et felles ansvar; åpenhet, ikke som en harmonisk faktor for å tilsløre, men også åpen for kritikk, uenighet men oppriktig på jakt etter gode svar, dialog, den herredømmefrie samtalen der partene ikke bare fremholder og fastholder egne budskap, men anstrender seg for å forstå og reflektere rundt den annens syn, mulighetsorientert, ikke låse oss fast i sentrale, formelle avtaler, men heller oppsøke lokale varianter vi er tjent med. (Rektor intervju 2 ved Storemyr skole)

Målet til rektor var derfor å være mulighetsorientert og møte den tillitsvalgte med; likeverdighet, åpenhet og dialog, på den måte skape tillit og bygge relasjoner. Dette tenkte rektor var den viktigste nøkkelfaktoren for å lykkes med medskapning i utviklingsarbeidet.

7.3.3 Storemyr-prosjektet 2011-2013

Styringsvalg i henhold til prosjektet: De to hovedformålene i prosjektet var definert og initiert av skoleeier. Rektors tilnærming var at det som skulle gjøres, skulle være av kollektiv karakter – dvs. alle skulle være med uten forbehold. Derfor måtte de i fellesskap finne en plattform alle kunne stå på og stå for. Veivalgene ut i fra felles plattform handlet om kvalitet knyttet til læringsutbytte, læringsmiljø og forståelse av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Gjennomføring: Rektor fortalte at skoleutviklingen kunne vise til gode resultater, som lot seg formidle. Resultater målt både gjennom markant bedring av nasjonale prøver gjennom to år, samt mange høye skår gjennom elev- og medarbeider undersøkelsene. Det som ikke uten

videre kunne formidles, sa rektor, var de prosessene skolen hadde vært gjennom. Slike prosesser må skapes på den enkelte skole gjennom meningsledelse og samhandling.

Medarbeiderengasjement: I prosjektperioden Rektor engasjerte de ansatte gjennom meningsledelse, involvering – først i medbestemmelse med en utviklingsorientert tillitsvalgt, deretter i plangruppe og personalet. På disse arenaene var det sterk interesse og engasjement for å bidra til endringer de selv så nytten av å få til – som et kollektiv. Alle ansatte var med i endringsprosessene fra dag en på alle nivåer, fra situasjonsbeskrivelser, målsettinger til alle gjennomførte igangsatte tiltak i prosjektperioden.

Prosjekt-aktiviteter og prosesser: I løpet av perioden ble det utarbeidet lokale læreplaner i alle teorifag. I tillegg samlet alle lærerne seg om felles klasseleder prosedyrer utviklet i samspill med PPT, gjennom refleksjonsprosesser og dialoger. Kollegiet jobbet intenst over en periode med vurdering for læring. Tillitsvalgte samarbeidet tett med skoleleder, som ga skolen, ledelsen og personalet et enormt handlingsrom og ubegrensede muligheter i den dynamiske jakten på det gode læringsmiljøet, med læring i sentrum. Avgjørende for utvikling av yrkeskompetansen, og utgangspunktet for de gode refleksjonsprosessene var innføring av en ekstra arbeidsuke – 40, der alle i personalet dro på seminar-reise. Da løftet skolen opp rutiner, visjoner, strategier og meningsutvekslinger. Sammen kom de frem til og bygget opp motivasjon til å jobbe seg mot målet. Tiden ble «gitt tilbake» til lærerne gjennom en time mindre arbeidsplanfestet tid gjennom skoleåret. Skolen fikk tilskudd av skoleeier til seminarene, som muliggjorde dette økonomisk.

Gjennom vedvarende fokus på nasjonale prøver i alle klasser, der elevene generelt jobbet med å styrke sine grunnleggende ferdigheter, steg resultatene gradvis. Det ble etablert kultur for deling gjennom blant annet å bruke personalmøte tid som delingsarena og workshops, for vellykkede pedagogiske og faglige tilnærminger. Et stort endringsarbeid i skolens førtilmeldingsprosedyrer og tett kontakt med PPT gjorde sitt til at andelen enkeltvedtak ble redusert. Resultatet ble bedre tiltak og tilrettelegginger for enkeltelever, som bidro til færre nye tilmeldinger til PPT. Alle nye rutiner og prosedyrer var kommet til gjennom at lærerne samhandlet, om å finne andre og bedre løsninger.

Resultat av aktiviteter og prosesser: I forhold til resultatene på nasjonale prøver og det antall enkeltvedtak skolen hadde i 2013 opp mot det den hadde ved prosjektstart, var utfallet av prosjektet tilfredsstillende. Viktigere sa rektor, var de prosessene kollegiet hadde arbeidet med. Det hadde bidratt til et mer robust kollektiv, felles økt kompetanse, tydeligere klasseledelse - med felles strukturer, et økt repertoar innen TPO og klarere prosedyrer ved

bekymring for enkeltelever. Prosjektet hadde vært vellykket, sa rektor. Den viktigste indikatoren på det var at det som ble arbeidet fram teoretisk, og prøvd ut i praksis i prosjektperioden, nå var implementert i den ordinære driften. En annen indikator var at prosjektet avdekket skolens videre satsningsområder – nemlig vurdering for læring. Den synligste indikatoren var resultatene i forhold til prosjektoppdraget. Rektor fortalte at skoleeier hadde gitt dem overdådige tilbakemeldinger på hvor raskt skolen har oppnådd resultater.

Overførbare suksesskriterier: Om andre skoler skulle gå inn i samme type utviklingsprosjekt ville de viktigste suksessfaktoren være samhandling mellom rektor og tillitsvalgt, der tillitsvalgt er rektors nærmeste utviklingsaktør, medskapning gjennom meningsledelse, fornyhet samarbeid med PPT - som var utbedret og langt mer proaktive enn hva som tradisjonelt hadde vært deres rolle, ekstra tid – uke 40 til pedagogisk utviklingsarbeid, for sistnevnt faktor var at samtlig prosesser ble alle prosesser, da det skapte eierskap til og engasjement for utviklingsarbeidet.

7.3.4 Etter Storemyr-prosjektet, opprettholdende faktorer

Rektor fortalte i intervju 3 at resultat av Storemyr-prosjektet var en reduksjon av enkeltvedtak til et akseptabelt nivå og to gode år med elevresultater på nasjonale prøver. Derimot ble resultatene høsten 2013 svært lave for 8 trinn, som viste at læringstrykket på mellomtrinnet måtte økes. I tillegg hadde rektor funnet frem til viktige opprettholdende faktorer, for at skolen fortsatt hadde noe av problemstillingen med svak klasseledelse og for lave læringsresultater.

1. Ukritisk til organiseringen av klasser og trinn – mer time deling for delingens skyld enn behovsorientering om hvordan fremme tilpasset opplæring.
2. Avvik og omtrentlighet i forhold til felles bestemmelser knyttet til struktur i klassen, lys-bruk, bruk av farger. Tidligere innførte fellesbestemmelser var truet av privatiserte løsninger. (Dette hadde rektor observert gjennom skolevandringene.)
3. I noen tilfeller så rektor og inspektør at lærerne var mer opptatt av å aktivisere elevene enn å være opptatt av hva elevene skulle lære, om de lærte, og hvilke mål som skulle formuleres for videre læring.
4. Innførte kartleggingssystem for hele skolen var ikke tatt tilstrekkelig i bruk. Rektor undret på hvordan lærerne anvender resultatene av kartleggingen? Førte de til endring av praksis for å tilpasse bedre?

5. Skolen hadde vedtatt en omfattende prosedyre knyttet til elever lærere var særlig bekymret for. Disse ble iverksatt i for liten grad. Følges prosedyrene slik det var ment, ville førtilmeldings-prosessene danne grunnlag for det pedagogiske analysearbeidet, som var nødvendig ved en eventuell henvisning.

Mulige forklaringer: Rektor formidler i intervju 3, at det ikke var lett og får den gode utviklingen til å vare. Det ville kreve vedvarende fokus, tenkte han. Det fordi det stadig kommer nye lærere til skolen, når noen lærere for eksempel går ut i permisjon eller pensjon. Videre viste klasseroms observasjonen høsten 2013 at det var mange lærere som ikke fulgte fellesbestemmelser for timestruktur, fargekoder for tider og bruk av advarsler og lys. Det gjaldt like mye lærere som hadde arbeidet lenge ved skolen. Derfor hadde plangruppa bestemt å starte opp et nytt prosjekt, med de samme målsetningene, utvidet til å omfatte vurdering for læring, med fokus på TPO og økte læringsresultater. Rektors hensikt med det var å holde vedvarende fokus på det som skolen hadde erfart virket, og sørge for at lojaliteten til fellesbestemmelser opprettholdes av de ansatte.

Også i skoleåret 2014-2015 ville skolen innføre uke 40, for å arbeide målrettet med skolens pedagogiske utvikling. Lærerne arbeidet også i 2014 på team i grupper med refleksjon omkring praksis, om blant annet skolens undervisningsvurdering av elevene - vurdering for læring. Årsaken til at lærerne ikke fulgte fellesbestemmelser var sammensatt, mente rektor, som trodde det hadde å gjøre med, at det tar tid å bryte vaner og innarbeide ny praksis. Om fokuset på de nye vaner blir borte, har det lett for at en faller tilbake til «gamle vaner». Det kreves også vedvarende innsats og bevissthet av lærerne for å planlegge, samt strukturere timene annerledes.

Eksterne prosjekt-tilbakemeldinger: I det åpne ustrukturerte intervjuet snakket rektor om tilbakemeldinger gitt fra andre skoler, blant annet etter å ha deltatt på delings-seminar i Midt-Norge. Det var da særlig skolens fornyede samarbeid med PPT, som vakte interesse. Mye oppmerksomhet var rettet mot det at skolen hadde totalt endret sin samarbeids-praksis. Det ved at PPT nå var en integrert del av skolens praksis, der PPT arbeidet en dag i uken på skolen. PPT sitt arbeid hadde videre endret seg fra å være rettet mot individer og utredningsarbeid, til å bli rettet mer mot organisasjonens systemarbeid. Sentralt i PPT sitt arbeid på skolen var å støtte og veilede lærernes læring. Det i henhold til lærernes utfordringer med pedagogiske tilrettelegging for elever med spesielle behov og gråsoneelever.

I tillegg var det også spennende å dele, med andre skoler, den alternative utgangen av en henvisning til PPT, som skolen hadde utarbeidet, sa rektor. I stedet for at en henvisning enten avvises eller ender med rett til spesialundervisning, ender mange henvisninger isteden med forslag til tilrettelegginger for en TPO plan. Det vil si at det ikke defineres noen rett til spesialundervisning eller fattes enkeltvedtak. PPT sitt sakkyndighetsarbeid ender da med en sakkyndig uttalelse omkring eventuelle spesielle behov og muligheter for å få til elevrelevante tilpasninger, som hjelp for lærernes tilretteleggingsarbeid. Det fordi elever kan trenger gode tilpasninger selv om de får «tilstrekkelig» utbytte av ordinær undervisning, som kan bedre elevens læringsutbytte.

7.4. Oppsummering av lærerintervju

7.4.1 Rektor som leder

På spørsmål om hvordan hun opplevde rektor som leder sa hun at hun likte ham veldig godt. Hun opplevde ham som rettferdig, med evne til å se hennes behov, stille krav og tilrettelegge for personlige og kollektive utviklingsprosesser. Han var målrettet, visjonær, positiv, tydelig og litt kravstor, sa hun. Det var ikke for mye krav, men litt strevsomt til tider, med alle nye endringsprosesser og forventninger. Hun hadde opplevd å være deltakere og bidragsytere i skolens prosjekt og sa; «*det er gøy å jobbe på en arbeidsplass der det nytter å engasjere seg*».

7.4.2 Før Storemyr-prosjektet

Den kvinnelige læreren fortalte at hun hadde vært ansatt ved skolen fra før prosjektet startet. Hun opplevde store endringer i henhold til at skolen gikk inn i et prosjekt, samt i forbindelse med at ny rektor kom til skolen. Tidligere var det ikke rutiner og prosedyrer hun kjente godt til, da de ikke var skrevet ned noe sted. Hun hadde følt lite fellesskapsfølelse i henhold til undervisnings-praksisen eller støtte å få fra ledelsen, om vanskelige situasjoner eller avgjørelser oppstod. Hun opplevde å føle seg alene om mange daglige valg. Det ble gitt henne stor tillitt og ansvar, som opplevdes å bli tidvis for stort. Dette hadde endret seg, sa hun. Samtidig understreket hun, at hun hadde trivdes ved skolen også før prosjektet, med et omsorgsfullt og trygt arbeidsmiljø.

Skolens utfordringer: Læreren fortalte at det opplevdes uoverkommelig å dekke alle elevers behov for tilpasninger før prosjektet ble igangsatt. Hun husker at den gjeldene oppfatningen blant lærerne hadde vært, at det var for lite ressurser til å drive tilstrekkelig god nok undervisning, med tanke på antall elever med rett til spesialundervisning. Videre var det lite midler til todeling av timer. Dermed var det en hel gruppe elever læreren følte hun ikke fikk

lært det elevene potensielt kunne lære. Det hadde også svært ulik praksis i henhold til håndtering av uønsket elevatferd, og ikke noe felles spilleregler for dette, på skolenivå. Hun fortalte at det kunne ofte føles frustrerende å stå alene med avgjørelsen og tvilen om hvordan en best mulig kunne komme disse elevene og foreldrene i møte.

Motforestillinger til prosjektet: Læreren formidlet at hun med flere hadde ment at det var for enkelt å si at en bare kunne redusere elever med enkeltvedtak. Elever hun hadde meldt til PPT, hadde blitt utredet av kyndig personell, og konkludert behovstrengende. Derav kunne de ikke «friskmeldes». Heller ikke kunne de la være å melde opp elever de var særlig bekymret for. Lærerne tenkte at det ikke var rart at skolen hadde lave elevresultater på nasjonale prøver, siden de hadde så mange elever med svake læringsforutsetninger. Den eneste løsningen hun med flere så, var mer ressurser og flere lærerstillinger. Hun tenkt at det var en urettferdig tildelingsnøkkel i kommunen, og at kommunen nøstet i gal ende ved dette prosjektet. Det ble mye negativ og kritisk prat i henhold til målsetningene for Storemyr-prosjektet, sa læreren.

7.4.5 Storemyr-prosjektet

Introduksjon av prosjektet: En tid før prosjektoppstart tok den midlertidige rektoren ved skolen opp prosjektets målsetninger, på et personalmøte. Målsetningene ble drøftet og forklart. Deretter ble dette videre tatt opp på teammøte etterpå, der lærerne fikk komme med sine tanker, motforestillinger og innvendinger. Dette ble notert ned og overlevert ledelsen i etterkant. Prosjektet startet opp og ble innledet gjennom et seminar for alle skolens ansatte. Her møtte personalet skolens nye rektor, som de viste var tilsatt med betingelse om å lede og gjennomføre prosjektet. Personalet hadde fått vite at denne nye lederen var veldig motivert for det nye prosjektet. Læreren hadde hatt mange positive forventninger til denne nye lederen, og var spent og nysgjerrig, men samtidig skeptisk til prosjektet.

Prosjekt-presentasjon på oppstartseminar: Aller først møtte lærerne den nye rektoren, som læreren opplevde karismatisk og positiv. Han signaliserte tro på prosjektet og engasjert i skoles potensial for utvikling. Han virket svært gjennomtenkt og forberedt, fortalte hun. Han opplevdes dyktig, sterk og klar. Hun husker å bli fylt med optimisme, mot og tro på at de kunne klare å få til endringer sammen. Rektor hadde snakket mye om å være et kollektiv, at ingen stod alene, og at de skulle klare endringene sammen. Rektor hadde sagt at «ingen elever var noens barn alene, men skolens barn var alles barn». Kommunalsjefen informerte dem om bakgrunnen for prosjektet og målene på en saklig og inngående måte. Det førte til at hun fikk større forståelse for hvordan det var mulig å arbeide og hvorfor det var fornuftig med nettopp

de utvalgte prosjektmålene. Dette inntrykket ble forsterket da PPT og kommunens pedagogiske resurs team holdt foredrag for dem. De snakket om atferdshåndtering, systemrettet TOP arbeid i skolen og klasseledelse. Dette til sammen snudde helt hennes syn på prosjektet. Hun hadde vært kritisk, men følte at hun forstod hensikten med prosjektet bedre. Hun syntes etter seminaret at prosjektet var fornuftig og kunne forsvares pedagogisk, ut i fra forskning. Disse sentrale personenes tro på dem som lærere, sammen med deres engasjement, saklighet og gjennomtenkte strategier imponerte og inspirerte henne som lærer. Etter oppstartseminaret var hun veldig positiv, og hørte ikke mer kritisk snakk i henhold til målsetningene for prosjektet. Senere i prosjektet ble hele tiden lærerne tatt med på prosjektets strategilegging, gjennom refleksjon, dialog og gruppearbeid.

Prosjekt-aktiviteter og prosesser: De ansatte dro på to, ukes seminarer, der det ble arbeidet lenge og knallhardt. De arbeidet med, læreplanutvikling, kompetansedeling, klasseromspraksis, og rutiner og praksis omkring skolens tilpassede opplæring. Primært arbeidet de i grupper. PPT og rektor ledet prosessene og lærerne samarbeidet om innhold, retning og metoder for skolens fremtidige praksis. Gruppene arbeidet med drøftingsoppgaver og forslag til utforming av ny praksis. Dette ble tatt tilbake til fellesskapet og delt, for deretter å danne grunnlag for den felles rammen kollegiet tilslutt kom frem til fra sak til sak. Hun opplevde at de arbeidet slik at alle ble deltakende, i alle ledd underveis. Alles meninger og innspill ble hørt og tatt med videre inn i den stadig mer ferdiglagde rammen for skolens pedagogiske praksis. Prosjektet innledet også et klasseledelses-egenutviklingsopplegg lærerne skulle arbeide med i team-tid, i prosjekt-perioden. Den kvinnelige læreren uttrykte at dette var veldig bevisstgjørende og bra, men det ikke ble fulgt opp eller arbeidet med mer enn noen måneder, ved prosjekt-oppstart. Hun tenkte det rett og slett kom ut av syne fordi det var så mye annet som hendte.

Lærernes læring: Etter prosjektet startet lærte kollegiet mye om felles rutiner, TPO og førtilmeldingsprosedyrer, arbeid med lokale læreplaner, atferdsvansker og klasseledelse. Ved å jobbe med lærerens rolle som leder i klasserommet, opplevde hun større kontroll og selvsikkerhet i jobben sin. Det var også avsatt en del tid til refleksjon og samtale. Seminarreisene hadde gitt rom for gode samtaler og nærere relasjoner. Det hadde ført til et veldig godt arbeidsmiljø, en god opplevelse av fellesskap og at de var sammen om å jobbe mot skolens felles mål. Hun tenkte at lærerne på skolen nå forstod hverandre bedre. «*Det er moro når alle på en måte jobber på lag og støtter hverandre*», sa hun. Hun følte at kollegier hadde blitt mer åpne og villige til å dele, fortelle om erfaringer og praksiser som hadde

fungert bra. Hun trodde dette hadde å gjøre med at det var avsatt tid til slike slike delingsprosesser, og at det hadde kommet til å stimulere samt endre, holdninger til det å dele, på arbeidsplassen. Derfor mente hun at hun hadde lært mye gjennom å få del i kollegienes erfaringer og kompetanse.

7.4.3 Etter prosjektet - endret undervisningspraksis

Læreren mente å ha blitt flinkere til tilpasninger i undervisningen, både for de svake og sterke elevene. Når det gjelder å organisere undervisningen sa hun at det var nå viktigere å anvende flere ulike arbeidsmåter, samt at ikke alle trenger å arbeide med lærestoffet, på samme måte. Hun vurderte grad av utfordring i elevenes arbeider etter deres læringsstil, selvstendighet og evner. Hun sa hun hadde vært veldig lojal til prosjektets klasseromsledelses-rutiner, som fargekoding for lærens og elevens tid, lyset, samt timestruktur, men innrømmet tidvis å glemme eller avvike fra timestrukturen. Oppsummeringen ble det ikke alltid nok tid til.

7.5 Resultat fra spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen vedrørende skolens utviklingsprosjekt er her oppsummert. Det ble delt ut 16 skjemaer og 12 svarte. En som fikk skjema var bortreist, og en i permisjon. Resterende som valgte å ikke svare kan handle om tidspress, da de fikk fem dager til å svare, forglemmelse eller at undersøkelsen opplevdes litt lang å svare på. Det er mer enn to tredjedeler som har svart og av disse var det; to assistenter, to lærere tilsatt etter prosjektslutt og åtte lærere ansatt ved skolen før, under og etter prosjektet. De to medregnede assistentene arbeidet ved skolens base. Disse hadde begge pedagogikk i fagkombinasjonen sin, men var ikke lærere. Derimot arbeidet de etter skolens felles klesselederstruktur. Disse hadde små klasser med elever på ulikt nivå og trinn, som alle hadde fra to til ti av ukens timer på basen. De gjennomførte undervisning som var planlagt av elevenes kontaktlærere. Disse ansatte var med på alle prosjektets faser, og det var derfor spennende å høre også hvordan de opplevde prosjektet. De to lærere som var ansatte etter prosjektets slutt, svarte ikke på alle spørsmålene som handlet om opplevelsen av prosjektet, da det ikke gjaldt dem. Det var også et menneske som i hovedsak hadde vært syk under prosjektårene, som derfor svarte bare delvis på spørsmålene i henhold til prosjektet.

7.5.1 Assistentene

Siden det bare er tatt med svar fra to av skolens assistenter er de behandlet i tallmaterialet som lærere. Grunnen til det, var for å ivareta deres anonymitet. Forsker vurderte deres svar opp mot lærerne og det viste seg lite eller ubetydelig forskjeller på deres svar i forhold til øvrige

lærerne. Derfor vil ikke deres svar gjøre nevneverdig utslag på gjennomsnittsverdiene. Det var en del spørsmål de ikke besvarte da de ikke var relevant for dem, disse er da ikke medregnet i gjennomsnittet.

7.5.2 Interessante analysefunn ut fra spørreundersøkelsen

Assistentsvar (2 stykker): Oppsummert virket disse til å trives svært godt, opplevde å være del i skolens fellesskap, ha tillitt til rektor og skolens ledelse. Videre svarte de at de var tilfreds med skolens organisering. Derimot meldte de (4) under gjennomsnittet at de oppdaterte seg faglig og at de opplevde høy profesjonalitet blant de ansatte.

Ansatte før, under og etter prosjektet (8 stykker): Det bemerkelsesverdige med resultatet var de høye gjennomsnittsverdiene på nesten alle spørsmålene. Fem var den verdien flest brukte, men veldig mange brukte verdien 6 i utstrakt grad, som jo uttrykker maksimal fornøydhhet, eller enighet med påstandene. Hovedinntrykket var derfor at det var stor tilfredshet med ledelsen, prosjektgjennomføringen og prosjektresultatene, samt generell trivsel på skolen. I hovedsak svarte nesten alle 5 eller 6 på de fleste spørsmålene. Det var derimot særlig en lærer tilsatt før prosjektoppstart som skilte seg ut ved å være noe mindre tilfreds enn de andre, jevnt over, utfra dennes svar.

Tilsatte etter prosjektslutt (2 stykker): Det var helt tydelig at de to nytilsatte uttrykte høy grad av trivsel, opplevde seg inkludert av fellesskapet, samt følte at de mestret og hadde kjennskap til alle skolens fellesbestemmelser. Begge svarte at de hadde svært god tillitt til skolens ledelse og rektor. De vurderte rektor ganske likt til å være karismatisk, ansvarlig, med positiv autoritet der viktig mening ble delt i fellesskapet før pedagogisk viktige avgjørelser skulle tas. Han opplevdes (tallverdi 5/6); visjonær, strategisk og fleksibel, men allikevel også tydelig, resultat og målorientert. Begge meddelte at de opplevde at jobben var viktig (verdi 6), med stor betydning for samfunnet. Videre følte engasjement for jobben der de fikk brukt egne styrker i møte med jobben (verdi 6).

7.5.3 Spørreundersøkelsens funn med gjennomsnittsverdier

Skolens ledelse og rektors lederstil (H = referanse til del i spørreskjemaet): Rektor oppleves visjonær (5,5) og strategisk (5,3), med evne til å inspirere og motivere (5,4) i henhold til respondentene. Han lyttet til de ansatte (5,4) og tilrettela for samhandling i kollegiet (5,1). Han satt høye standarder for virksomheten (5,6) og evnet å tilrettelegge for de ansattes individuelle behov (5,2). Rektor vurderes til å bevare allerede etablerte systemer (5,1), og ta tilstrekkelig ansvar (5,3). Han vernet om de ansattes interesser (5,2) og ble oppfattet fleksibel

(5,3). Det var litt delte meninger om leder tilrettela for aktiviteter i kollegiet (4,5), men de ansatte mente rektor skapte ideologisk enighet ved å først splitte meninger, deretter samle dem for til slutt å trekke opp grenser (5,1). De uttrykt også at rektor lot de ansatte dele sine meninger i fellesskapet, i forkant av at viktige fellesskapsavgjørelser tas (4,8).

Når det gjaldt måte å lede gjennom, ble denne oppfattet variert. Leder ble oppfattet til å lede gjennom å lage regler (5,2), informere (5), anerkjenne god praksis (5,1), sine personlige egenskaper som karismatisk leder (4,9) og gjennom å være kompetent (5,5). Rektor ble også oppfattet å lede ved å vise tillitt til de ansattes evne til selvledelse og ansvar (5,5), ved at pedagogiske avgjørelser ble tatt i fellesskap (5), samt ved å fokusere på mål og resultater (5,3). Respondentene mente rektor hadde en positiv autoritet (5,6) og de ansatte opplevde at leder var engasjert i å bedre skolens virksomhet (5,8). Han åpnet opp for drøfting av mening og verdier i fellesskapet (5,3), og pedagogiske fellesvalg ble avgjort demokratisk (4,6).

Det vurderes at ledelsen fordelte skolens oppgaver effektivt (5,4), var effektiv i prosessering av saksdokumenter (5,2) og hadde stor gjennomføringsevne på mål for organisasjonen (5,2). Respondentene sa at leder veiledet arbeidet deres (4,5) og støttet dem om de kommer opp i utfordringer i jobben (5,3). De opplevde at ledelsen ga dem positive tilbakemeldinger (5,3) også tilbakemeldinger om det var ting som burde endres eller forbedres (4, 8). Respondentene fortalte at de hadde tillitt til skolens organisatoriske ledelse (5,6). På spørsmålene om rektor ledet gjennom å overtale (3,7) samt å belønne ønsket atferd (3,5), gjennom intern konkurranse (4,1) var svarene veldig delt, fra ikke i det hele tatt til i noen grad.

Skoleprosjektet (C): De ansatte mente at prosjektet hadde økt deres kompetanse (5,2) og profesjonalitet (5,3), men ikke nødvendigvis forbedret deres delingskultur (4,2). Derimot hadde prosjektet ført til mer refleksjon over praksis (5), og i svak grad gitt en åpnere bedriftskultur (4,4). Prosjektet hadde ikke ført til at de oppdaterer seg i særlig grad, på mer faglitteratur i henhold til jobben (4,5). Prosjektet opplevdes godt planlagt (5,1) og gjennomført (5,4) og de var motiverte for å gå inn i endringene (5,1) prosjektet medførte. Det var samsvar mellom ledelsen og egne forventninger (5,3), men en mente det var altfor mye krav i perioden, resterende passe mengde krav(4,8). Det var blitt mindre problematferd ute i klassene på grunn av klasseledelses-tiltakene (5,2) og bedret undervisningsro (5,4). De fleste mente at prosjektet hadde positiv effekt på elevenes læringsresultater (4,9). De opplevde å mestre de nye endringene innført i forbindelse med skoleprosjektet (5,1), med delvis opplevd medbestemmelse i henhold til prosjektet (4,3). En var helt imot uke 40, men resten var ganske positive til denne ekstra arbeidsuken (4,9).

Læringsmiljø, aktivitets- og prosessresultat etter Storemyr-prosjektet:

Skolens nåværende praksis (A): De ansatte opplevde høy teoretisk og praktisk kompetanse og profesjonalitet (5,3), med åpen (5) og god delingskultur (4,9). Kunne vært noe mer refleksjon over praksis i det daglige (4,2), men med god åpenhet for å løfte kritisk didaktisk-pedagogiske problemstillinger (4,8). De uttrykte å oppleve passe mengde krav fra ledelsen (5,1), at teamene var velfungerende (5) og evnet å løse sine oppgaver på en god måte (5). De digitale rammefaktorene (4,4) og læringsmateriellet (4,5) kunne vært noe bedre, men relativt sett rimelig bra.

Personlig trivsel (B): De ansatte likte jobbene sine veldig godt (5,5) og opplevde vekst og utvikling i sin arbeidssituasjon (5,3). Det var fortsatt åpenhet i personalet for å gå inn i endringsprosesser (4,8) og de opplevde i hovedsak stabilitet (4,5) i sin arbeidssituasjon. Alle formidlet å ha noen de følte seg ekstra trygge på (5,4) i kollegiet. De sa de mestret undervisningsansvaret (5,6), elevrelasjonene (5,5), hjem-skole samarbeidet (5,4) svært godt. Noe mer tid kunne trolig vært avsatt til refleksjon over arbeidet (4,3), i det daglige. Det opplevdes trygt å ta opp vanskelige ting med skolens ledelse (5,3). Kontinuerlige endringsprosesser passet noen ganske bra, andre ikke så godt (4,0). De fleste oppdaterte seg faglig i henhold til jobben (4,8), følte de var en tydelig klasseleder (5,5), som evnet å integrere ny kunnskap i sin praksis (5,2). De opplevde engasjement i møte med jobben (5,8) mente det de gjorde var viktig (5,9), også for samfunnet (5,9), og at de også fikk brukt sine styrker i jobben (5,5).

Skolekultur og kollegiale relasjoner (G): De ansatte sa de ba kollegier om hjelp ved behov (5,5) og at de trivdes med de de arbeidet med (5,3). Det opplevdes trygt å arbeide ved skolen (5,6), som hadde et svært godt psykososialt arbeidsmiljø (5,5) i henhold til respondentene. De ansatte opplevde å ha veldig god relasjon til sin leder (5,4), samt at personalet hadde gjensidig omsorg for hverandre (5,6).

Ny praksis: klasseledelse (D): Alle respondentene kjente svært godt til fellesbestemmelsene for klasseledelse (5,9), og brukte lys som positiv forsterkning (5,9). De følte seg trygge på systemene (5,9), viste hvordan de skulle brukes (5,9) og brukte dem konsekvent (5,8). Fellesbestemmelser om timestruktur var kjent (5,6), de tydelig gjorde alltid mål i teorifag (5,4), oppsummerte målet (4,7) og timens hovedinnhold (5) i slutten av timene. Lite tid ble brukt på utenom faglige aktiviteter (5,3) og alle klasseroms-aktivitetene hadde klare definert

læringsutbytte (5,6). Respondentene opplevde derfor høyt læringstrykk i alle undervisningstimer (5,5)

Ny praksis: vurdering for læring, TPO, lærerplaner (E): Respondentene var positive til skolens satsning på vurdering for læring (VFL) (5). Kursrekken på 4 ettermiddager var læringsnyttig for dem (4,9) og hadde bedret deres vurderingspraksis (4,8), og flertallet tenkte de hadde god nok kompetanse på dette nå (4,6). Lærerne var ganske fornøyde med skolens læreplaner (4,8), og så det som et svært nyttig verktøy for undervisningsplanleggingen (5,6), som de selv brukte i planleggingen (5,5). De opplevde å mestre tilrettelegging for den enkelte elev (TPO) (5,2), der elever med spesielle behov i hovedsak fikk tilstrekkelig støtte (4,6) – utenom en lærer som svarte en her. Det var varierte svar i henhold til om TPO organiseringen i klassen var god. Her så det ut til å være delte opplevelser, to svarte veldig lavt og resten ganske høyt (4,7).

Ny praksis: rutinger, prosedyrer og skolens base (F): Lærerne uttrykte at de kjente til gangen i skolens førtilmeldingsprosedyrer (5,3), rutiner for gass og brann (5,8), kan bruke skolens mobbeplan (5,4). De er også fortrolige med skolens visjon (5,7). Respondentene mente at skolens base fungerte godt (5), at den fremmet faglig (5,3) og personlig utvikling (5,4) for elevene som brukte den.

8.0 Analyse 2

8.1. Analysens ramme

Analysedel 2 oppsummerer, bearbeider og utvider analysedel 1. Storemyrs utviklingsprosjekt er her analysert gjennom Engeströms matrise for ekspansiv læring og aktivitetsteori.

Engeström stiller også fire sentrale spørsmål og fremsetter fem prinsipper, som det redegjøres for i denne analysedelen (Engeström, 2001, s. 133). De fire sentrale spørsmålene er; **Hvem er subjektet for læring? Hvorfor lærer de? Hva lærer de? Hvordan lærer de?** Videre trekker han frem fem grunnleggende prinsipper; **aktivitetssystem som enhet for analyse**, aktivitetens mange **stemmer** og aktivitetens **historie, motsetninger** som drivkraft for endring av praksis og sist aktivitetens **utvidede sykluser**, som betyr hvilke ringvirkninger aktiviteten fører med seg.

8.2. Engeström fire sentrale spørsmål

Subjekter for læring: Det var Storemyrs ansatte som var subjektet for læring. Disse bestod i perioden av rektor, inspektør, kontormedarbeider, leder ved SFO, 16 lærerne, og 6 assistenter knyttet til både skolen og SFO.

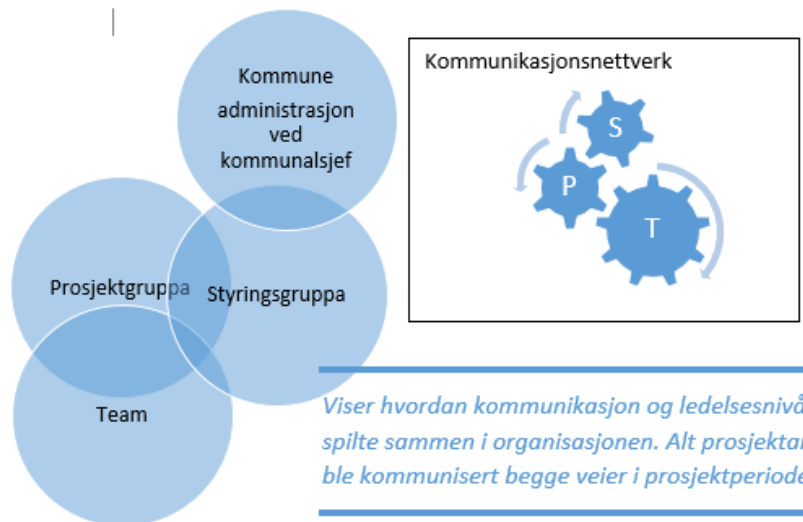
Hvorfor skulle de lære: Skolen hadde lave resultater på nasjonale prøver over tid og mange elever med enkeltvedtak. Skolen skulle derfor gjennom et utviklingsprosjekt initiert av skoleeier, der målet var å bedre elevenes læringsresultater og redusere antall elever med enkeltvedtak, gjennom bedre tilpasset opplæring (TOP). Alle skolens ansatte skulle være deltagere i prosjektets læringsprosesser for å bidra til å utarbeide ny praksis blant annet for klasseledelse, TPO og felles forståelse for skolens regelhåndhevingssystemer og språk.

Hvordan og hva lærte de? Alle de ansatte dro sammen av sted i tre dager, på et oppstartseminar for prosjektet, før skolest i 2011, for å sammen finne ut av hvordan prosjektmålene kunne nås. Her lærte deltagere om forskning innenfor hva som kjennetegner gode skoler. Ekspert hjelp utenfra ble hentet inn. Både kommunalsjefen, leder for PPT (praktisk pedagogisk tjeneste) og leder for kommunens pedagogiske rådgivertjeneste hold forelesning for de ansatte om tilpasset opplæring, klasseledelse og atferdshåndtering. Deltagerne lærte også senere ved å utveksle erfaring og kunnskap, gjennom dialoger og samarbeid i plenum og små grupper. Denne delingen bidro til å utvikle felles innsikt og forståelse i gruppen for det arbeidet de skulle sette i gang med. Dette oppstartsseminaret innledet prosjektarbeidet. Senere skulle lærerne i 2012 og 2013 også reise på seminar. Gjennom en ekstra arbeidsuke i året uke 40, frikjøpte rektor tid til pedagogisk arbeid. Denne tiden fikk lærerne tilbake ved å ha en time mindre i bunden arbeidstid i uken hele året. Det var primært læringsprosesser gjennom samtaler, drøftinger og kompetanseutveksling disse to ukene, men PPT var begge årene med for å bistå med utarbeidelse av skolens nye pedagogiske plattform. Begge årene holdt representanten fra PPT foredrag for de ansatte om tilpasset opplæring, atferdshåndtering og delte av sin kunnskap, samt ledet gruppediskusjons-, og refleksjonsprosessene. Det foregikk dialog, deling og trolig også læring i alle deler av dette arbeide, mens de ansatte samtidig utviklet det Vygotsky ville kalle felles språk og begrepsforståelse.

8.3 Engeströms fem prinsipper

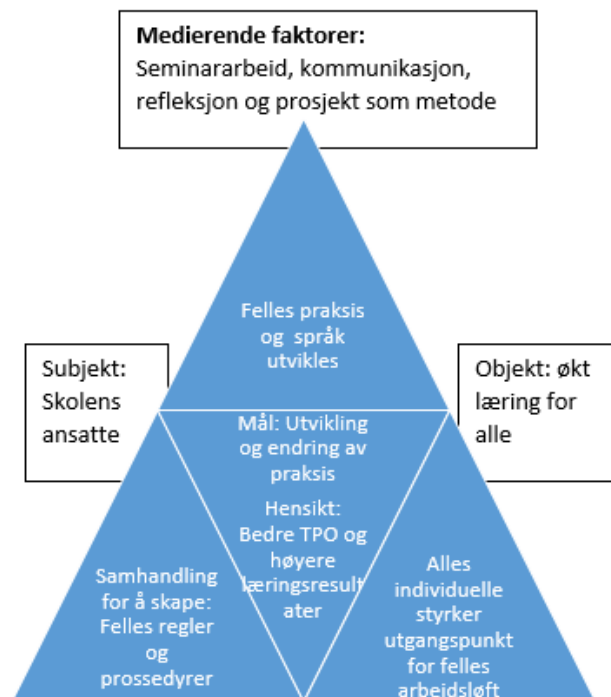
Aktivitetssystem som enhet for analyse (1):

Det foregikk regelmessig kommunikasjon mellom alle nivåer av prosjektorganisasjonen i prosjektperioden (figur 12). På den måten ble alle aksjoner, i form av avgjørelser og tiltak overvåket og delt.



Figur 12 Storemyr-prosjektets kommunikasjonslinje (Lauritsen 2014)

Videre har forsker skissert prosjektet ved å sette det inn i Engeströms aktivitetssystem (figur 13). Det var subjektene representert ved de ansatte, som sammen kom frem til hvordan de skulle løse målet for prosjektet (aktivitetens objekt), som kommunen hadde definert var økt læring for alle, ved skolen. Det vil si ledelse, lærere, elever og foreldre. De ansatte kom sammen frem til nye løsninger gjennom sampedagogiske aktiviteter. For å løse prosjektoppdraget måtte lærerne lære mer og samarbeide om hvordan de kunne endre praksis. Til dette arbeide fikk skolen ekstern hjelp fra deltakere i styringsgruppa og tilknyttingspersoner



Figur 13 Storemyr- prosjektet i Engeströms aktivitetssystem (2001) (Lauritsen 2014)

Disse medierende andre fungerte da som hjelpere, i skolens nærmeste utviklingszone. Dermed kunne de bidra gjennom sin veiledning og støtte (Bruner, 1997), til å utvide skolens potensiale for utvikling (Vygotsky, 2001).

Selve prosjektorganisasjonen fungerte som et verktøy for styring og ledelse av utviklingen.

Videre var seminararbeid en betingelse for at kommunikasjon og samarbeid kunne skje.

Derav var uke 40, økte budsjettammer og en motiverende ledelse helt avgjørende for å kunne

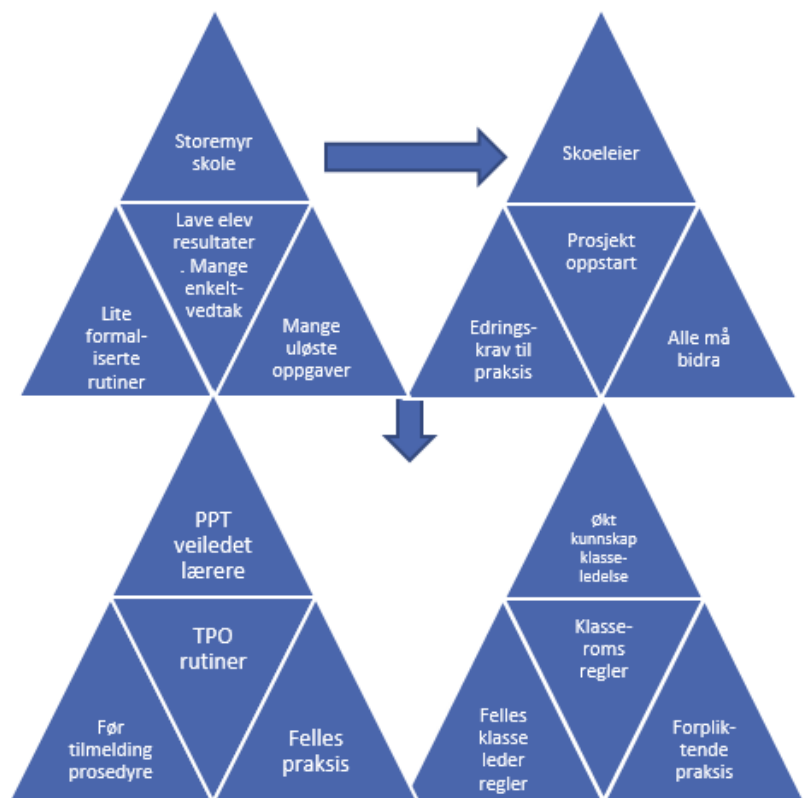
samle skolens ansatte, en ekstra arbeidsuke i året. Dette betegner forsker som kulturelle verktøy. Gjennom prosjektorganisasjonens ledelse og mål bidro rektor til at alle deltakerne ble utfordret og fikk mulighet til å bruke sine interesser og evner, i møte med oppgavene som skulle løses. Gjennom medarbeidersamtaler veiledet og kartla rektor hver enkelt sin evner, interesser, ønsker og arbeidskapasitet. Ved å bruke arbeidstidsavtalen som verktøy, frigga han tid for hver enkelt. Denne tiden brukte han til å fordele de oppgaver skolen og prosjektet hadde behov for å få gjort i prosjektperioden. Slik ble de ansatte gitt utfordringer i forhold til sine forutsetninger, og fellesskapet gjorde sammen et arbeids-løft, der arbeidsdeling var sentralt, for å nå prosjektets målsetninger (figur 13).

Alle de ansattes oppfatninger ble tatt med i utviklingsarbeidet og gitt verdi og kan betegnes som *aktivitetens mange stemmer (2)*, i tråd med Bakhtins dialogteori. Prosjektet varte i to år. Det var igangsatt av skoleeier på bakgrunn av elevresultater på nasjonale prøver og andelen elever med enkeltvedtak ved skolen, fremkommet i årlig tilstandsrapportering til skoleeier, og utgjør kort *aktivitetens historie (3)*.

Motsetninger (4) i prosjektarbeidet oppstod da enkelte lærere var ikke enig prosjektmålene. Dette åpnet ledelsen for å gjøre til gjenstand for diskusjon, der alle fikk si sin mening i fellesskapet, både på teammøter og på oppstartseminaret. Spenningene i personalets meninger fungerte da som drivkraft for utviklingsarbeidet. Slik møtte ledelsen aktivitetens motsetninger.

Figur 14 viser hvordan prosjektet grep inn i nesten alle deler ved skolens drift, rutiner og prosedyrer. Derfor ble det et omfattende utviklingsprosjekt, som krevde stor

endringer og omstillingsvillighet for alle prosjektets deltakere. På den måten virket prosjektets aktiviteter, handlinger og tiltak som tannhjul inn i hverandre og grep stadig mer omfattende inn i skolens øvrige drift. Dette utgjorde da *aktivitetens utvidede sykluser(5)*, som betyr hvilke ringvirkninger aktiviteten førte med seg. Dette samsvarer med det Engstrøm betegner som

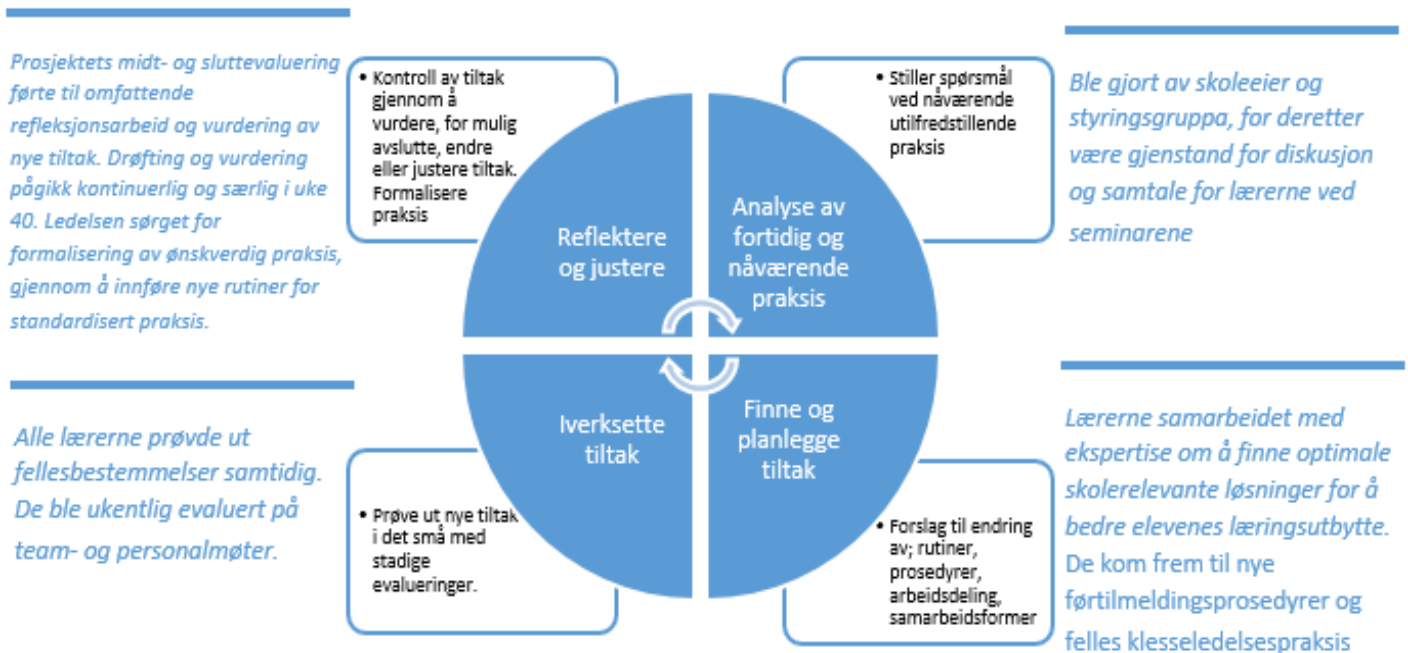


Figur 14 Storemyrs tredjegrads aktivitetssystem basert på Engeström 1987 (Lauritsen 2014) Illustrerer hvordan et aktivitetssystem fører til utvikling av nye aktivitetssystemer.

samhandlende aktivitetssystemer eller tredje generasjon aktivitetssystem (Engeström 1996:133).

8.4 Ekspansiv læringssyklus

Engeström har laget en sirkel som viser hvordan en organisasjon kan få til å utvide summen av sin læring (se teoridel figur 7), gjennom syv ledd, her gjenngitt litt komprimert; for å analysere gjeldene praksis, lage nye løsningsforslag, implimentere nye løsninger og reflektere (konsolidere) over endret praksis. Det var nettopp denne prosessen Storemyr gjennomgikk.



Figur 15 Basert på Engeström læringssirkel, men komprimert i tråd med prosjektledelsens prosjektplan (Lauritsen 2014)

Det stod i prosjektbeskrivelsen at tiltakene ved skolen skulle utbeidesdes av skolens ansatte, for å stadig være gjenstand for refleksjon og endring. Derfor kan utviklingsprosessene ved skolen ses på som en rekke aktivitetssystemer som satte hverandre i verk som et urverk, der alt etter hvert grep inn i hverandre. Styringsgruppa og plangruppa ledet dette arbeidet og hjalp i så måte personalet til å finne ut av hvilken ende det var hensiktsmessig å begynne arbeidet. Skolen arbeidet ikke med alt på en gang, men startet opp med å heve personalets kunnskap om klasseledelse og utvide deres bevissthet omkring egen klasseledelse. Deretter diskuterte de ansatte selv seg frem til ønskverdig ny klasseleder praksis. Nye tiltak ble prøvd ut og vurdert, for til slutt konsiludert gjennom å lage formaliserte og standariserde rutiner for gjeldene praksis. Denne nye praksissen dannet deretter utgangspunkt for videre arbeid. Arbeidsmåten og prosessene var da kjent for lærerne når nye utviklingsoppgaver skulle løses. Når systemene kom i konflikt med hverandre løste de dette gjennom problemløsende arbeid og samarbeid særlig på seminarene. Det førte tidvis til at det etablerte og det nye måtte justeres, så det

kunne fungere helhetlig sammen. Det var ikke slik at skolen arbeidet kronologisk i henhold til rekkefølgen i læringssirkelen. Det var slik at de hoppet litt frem og tilbake. Når personalet reflekterte over hvorfor tiltak ikke fungerte etter hensikten, måtte de kanskje tilbake til den historisk analysen en gang til, for å finne forklaringen. Slik sett vil alle ledd i sirkelen virke inn på de andre leddene. Sirkelen betegner da en utviklingsprosess, lik Storemyr-prosjektet.

8.5 Analyse den ekspansive læringens syv steg

1 Stille spørsmål: Hensikten med å stille spørsmål om hva som skulle endres på skolen var å få frem så mange meninger som mulig, slik at personalet ved Storemyr skole kunne etablere en felles forståelse for hva som burde endres. Gjennom å engasjere seg i skolens endringsarbeid ble en felles forpliktelse til prosjektets formål etablert. Å bruke nok tid på drøfting av sentrale spørsmål i oppstarten av utviklingsprosesser er viktig for å få et godt utgangspunkt (Madsen, 2010).

2 Historisk analyse: Empirisk og historisk analyse tjente til å finne ut mer om hva lærerne ved Storemyr skole faktisk gjorde og hadde pleid å gjøre. Her måtte lærerne tenke igjennom sin egen og skolens praksis og vurdere hvorfor de gjorde ting på nettopp denne måten. Rektor meddelte i intervjuene at det kom frem i denne fasen, at mye av praksisen var det faktisk ikke noen av lærerne som kunne grunngi hvorfor de gjorde, eller knytte den til pedagogisk teori. Denne prosessen ga deltakerne en dypere forståelse for egen og skolens praksis, samt mulighet for å løfte sin klasseromspraksis opp til det Dale ville kalle et høyere kommunikasjonsnivå - K3 nivå (Dale, 1998). Videre kunne de knytte sine daglige handlinger til et teoretisk begrepsapparat, som hjalp dem i å senere sette ord på og grunngi egen praksis. Resultatet av analysen var at det viste seg at lærerne i hovedsak hadde individuelle, men ikke felles klasseromspraksiser, som ikke var forankret i formaliserte rutiner i noe særlig grad. En annen viktig ting kom frem gjennom arbeidet med utvikling ved skolen. Det var at lærerne ikke hadde noe felles vurderingspraksis. De hadde heller ikke kunnskap, eller særlig begreper om hva som kjennetegnet god vurderingspraksis. På den måten førte arbeidet med klasseledelse og TPO-rutiner til oppdagelsen av enda et viktig utviklingsområde for skolen, sa rektor. Derfor gjennom å analysere sin klasseledelse fant lærerne ut andre viktige utviklingsområder. Dette samsvarer med det Engeström beskriver med at ulike aktivitetssystemer er fletter sammen og påvirker hverandre.

3 Utforming av nytt opplegg: Utforming av nytt opplegg eller som forsker har kalt det; finne og planlegge tiltak, var det lærerne selv som gjorde. Helt sentralt var den hjelpen de fikk fra eksterne ekspertise. Videre fikk de til å finne nye løsninger, gjennom å bygge på hverandres

erfaringer og kompetanse. Slik utviklet kollegiet sammen sin kunnskapsbase gjennom det Wells kaller kollektiv kunnskapsbygging (Wells, 1999). Disse tiltakene og aktivitetene er belyst i analysedel 1. Gjennom å involvere alle de ansatte kunne spenninger og motsetninger komme til syne. Det muliggjorde at eventuell taus motstand kom fram og eierskap til tiltakene ble etablert.

4 Undersøke den nye modellen: Endringene lærerne kom frem til med felles klasseledelsessystemer virket direkte inn på deres klasseromspraksis. Lærerne kunne derfor raskt vurdere om tiltakene fungerte etter hensikten og var nyttige, for å skape ro, struktur og forutsigbarhet for elevene. En del av denne fasens prosess var at lærerne spurte seg om den nye modellen ville føre til ekstra arbeid for dem i planleggingsfasen og eventuelt hvilken tid dette skulle hentes fra. Ellers ble motstand i hovedsak møtt før prosjektoppstart og under oppstartsseminaret.

5 Implementeringsfasen: Alle lærere startet opp med de nye klasseleder tiltakene på likt. Men det viste seg sa rektor, at lærerne tok i bruk fellespraksisen i ulik grad. I henhold til Dale krever innføring av ny praksis fremdriftsplaner med klare oppgavefordelinger, for å angi retning og skape framdrift (Dale, 1999, 2010). Dette hadde skolen laget, men de arbeidet med mange oppgaver og mål samtidig. I dette tilfelle ble alle klasselederverktøy og rutiner tatt i bruk med en gang. Derimot var det del av delmålene å utarbeide ny vurderingspraksis, tilmeldingsrutiner, Fin STIL prosedyrer for å bedre læringsmiljøet i klassene, samt å endre måten lærerne organiserte undervisningen på, for å tilpasse den optimalt etter elevenes behov. Dette tok det lenger tid å etablere god praksis omkring. Alt dette arbeidet jobbet derfor skolen med gjennom hele prosjektperioden, med mål om å gradvis innarbeide resultatene fra aktivitetene inn i skolens praksis. Lærere arbeidet parallelt med å utarbeide lokale læreplaner, som skulle være så levende og detaljrike at de kunne erstatte årsplaner i teorifagene. Disse planene tok det omtrent et år å ferdigstille. De var utprøvd, redigert og justert i 2012. Disse planene ble blant annet gjort levende gjennom diskusjoner uke 40, i 2012. Det var mye som hendet samtidig på skolen slik at mange aktivitetssystemer skulle utvikles og leve samtidig. Boe hevder at ny praksis må følges opp med kontroll og sanksjoner (Boe, 1993). I så måte hadde rektor gjennomført en klasseroms-observasjon i implementeringsfasen, som en del av oppfølgingen av prosjektet. Alle observerte lærere fikk tilbakemelding med konstruktiv veiledning etter denne runden, som da inngikk som en del i det å utvikle lærernes selvbevissthet, for å styrke deres læringsprosess. Det ble dermed også synliggjort for rektor, om lærerne avvek fra fellesbestemmelsene i henhold til klasselederpraksisen.

6 Refleksjon over implementeringsfasen: Rektor meddelte at det ganske raskt ble drastisk reduksjon av problematferd. Dette merket han gjennom at det ble få konflikter og nesten ingen elevkonflikter som nådde kontoret hans. Lærerne meddelte sa rektor, at de nye redskapene hadde god effekt og at de opplevdes nyttige. Det ble meddelt fra lærerne om bedre arbeidsro i klassene og økt tid til læringsarbeid. Den kvinnelige læreren uttrykte det samme, men også at det var mye nytt, forandringer og krav i perioden. Hun hadde opplevd dette som spennende, morsomt men slitsomt. Hun sa at det var mye å huske på med alt det nye, som ble satt i gang. Rektor uttrykte i det andre intervjuet at skolen trengte et nytt prosjekt, og at de da skulle arbeide videre med mye av det samme. Det var fordi alle delmålene fra det første prosjektet enda ikke var godt nok innarbeidet, som en integrert del av skolens og lærernes delte praksis. Enda var det for mye innslag av individuelle praksiser og usikkerhet i henhold til nye standardiserte prosedyrer.

7 Konsolidering av ny praksis: Konsolidert praksis er når ny praksis er blitt en integrert del av den institusjonaliserte praksisen, som videreføres til nye lærere gjennom skrevne og uskrevne regler om at «sånn gjør vi det her» Engeström (2001). Dette hadde delvis skjedd ved skolen, fordi de nye fellesbestemmelsene var tatt i bruk. Det var også utarbeidet gode og oversiktlige planer for skolens ønskverdige praksis. Problemet derimot så ut til å være at prosedyrene og den felles bestemte praksisen bare delvis ble fulgt. Derfor kan en si at den nye praksisen ikke riktig var blitt integrert eller konsolidert. Dette skulle rektor derfor ta tak i tiden fremover. Dermed var strukturelle endringer viktige, men ikke tilstrekkelig til å få til varig praksisendring, som alle fulgte. Engeström (2001) hevder at en konsolidert praksis er nedfelt i aktørenes hoder og hjerter, gjennom økt bevissthet og læring hos aktørene. Men det er rektor som må hjelpe lærerne til å opprettholde endringene over tid gjennom sitt engasjement.

8.6 Oppsummering av analysen over lærernes ekspansive læring

Gjennom å stille spørsmål som siden utsettes for diskusjon, som grunnlag for refleksjon og endring av praksis, utbygget Storemyr skoles ansatte sin profesjonalitet og delte hverandres kompetanse. Ny læring bygget videre på det de kunne og forstod fra før og fikk tilført eksternt, gjennom å delta i sampepedagogiske aktiviteter. Slik ble kunnskap delt og læring utviklet i fellesskapet. Dette dannet grunnlag for mening og innsikt i hva som måtte utvikles, hvorfor og hvordan utviklingen skulle skje. Læring fant sted i alle deler av utviklingsprosessene. Prosjektet var delvis strukturert i tråd med sirkelen for ekspansiv læring, i samme forenklete utgave som presentert i figur 15. Dermed kan skolens utvikling være

betegnende for hvordan en lærings sirkel kan fungere som utviklingsstruktur og verktøy for leder i henhold til et utviklingsprosjekt. En positiv konsekvens av utviklingen var at læringsprosessen og refleksjonsfellesskapet evnet å stadig belyse samt reise nye spørsmål, som da ble utgangspunkt for nye sirkler. Slik kan læring i organisasjoner bli en lang rekke av stadig nye ekspansive sirkler, som Engeström betegner som et tredje grads aktivitetssystem. Sirklene innehar potensiale for stadig utvidende læringsprosesser, som utgjør en syntese av fellesskapets kompetanse. Læringer fra tidligere prosesser kan da tas med inn i nye. Dette kalte Storemyrs rektor for: «never ending story project»

DISKUSJONS DEL

Oppsummering, drøfting og konklusjon

Dette case studiet har søkt å forstå en skoles utvikling, over en periode på to år. Gjennom prosjektarbeid arbeidet skolen med å bedre sine rutiner og prosedyrer, samt øke lærernes læring. Målet var å bedre elevenes skolefaglige resultater og redusere andelen elever med behov for enkeltvedtak. Jeg tenker at skoleutvikling er kompleks og sammensatt. Engestrøms aktivitetsanalyse viser at når skolen endrer sin praksis på et felt, vil dette innvirke på og ofte synliggjøre behov for utvikling innenfor andre områder. Slik ble det også ved Storemyr skole. Jeg har tenkt at for å forstå denne komplekse utviklingen var det viktig å undersøke flere faktorer som, utviklingen av ny praksis ved skolen, skole- og prosjektledelsen, lærernes arbeids- og læringsmåter og opplevelsen til de involverte. Flere ulike metoder er derfor brukt for å til sammen undersøke mange ulike sider ved Storemyr-prosjektet, samt hvordan prosjektorganisasjonens medlemmer opplevde dette. Ønsket har vært å beskrive Storemyrs skoleutvikling nyansert og best mulig. Dette førte til en kompleks og sammensatt problemstilling, som er ment å romme det å undersøke skolens komplekse og sammensatte utvikling. Hensikten har vært å skaffe økt forståelse for dette samspillet av faktorer Storemyr skole hadde å forholder seg til, i sitt arbeid med skoleutvikling. Det fordi skolen ble pålagt ytre krav om endring og kvalitetsforbedring, noe rektorer generelt i dag kan forvente å pålegges. Derfor søker studiet å undersøke hvordan det er mulig å arbeide for å få til slik skoleutvikling.

9.1 Ytre styringsrammer og tilstandsrapport

Staten leder skolen gjennom læreplaner, lovgivning, nasjonal kartleggingsprøver og retningslinjer gitt fra utdanningsdirektoratet. Skoleeier ser til at skolen følger lover, krav og er

kvalitativt god nok. Gjennom rapportering fra skolene følger skoleeier med på skoledriften. Skoleeier til Storemyr skole fant ut at driften ikke var tilfredsstillende gjennom de rapporteringsrutinene som de hadde. Dette viser at skoleeier utførte sin plikt i å overvåke skolen, samt at rapporteringsordningen var god nok til at det ble oppdaget fra øvre styringsmyndigheter, at skolen hadde behov for særlige tiltak.

9.2 Rektors ledelse av prosjektet i lys av forskning og teori

Moderne lederstil: Møller og Fuglestad (2006) ville betegne Storemyr skoleleders lederstil som moderne, fordi han var resultatansvarlige, samtidig som han ivaretok strategiske og pedagogiske endringsprosesser.

Meningsledelse: Rektor tenkte selv at han utførte meningsledelse. Han opplevde å involvere de ansatte i beslutninger, strategiutforming og utfordre dem ut fra individuelle styrker og interesser. Det var også viktig for rektor og utvikle felles forståelse for mening delt, forstått og akseptert bland de ansatte. Den ansatte, samt svarene fra spørreskjemaene, fortalte bekreftende til rektors selvforståelse, at de ble trukket med i skolens styringsvalg, ble utfordret i henhold til egne styrker og opplevde jobben sin som viktig og meningsfull. Slikt samspill mellom leder og ansatte samsvarer med det Ravn (2001) betegner som meningsledelse, der den enkeltes bidrag inn i bedriften står sentralt. Dette studiet konkluderer derfor med at det ble drevet med meningsledelse ved Storemyr skole, fordi analysen viste at leder var opptatt av hver enkelt fikk anvende sine styrker eller sitt potensiale, i møte med arbeidet. Videre opplevde de ansatte at viktig mening ble delt og at deres potensialet inngikk som viktig bidrag i organisasjonen og samfunnet. De opplevde å være deltakere i et produktivt fellesskap som sammen bidro til betydningsfull verdiskapelse. Dette samsvarer med Ravns definisjon av meningsledelse illustrert ved hjelp av Samblomstringsteorien hans (2009).

Sammensatt lederstil: Derimot viste analysen at leder også fremstod som karismatisk, strategisk og visjonær. Rektor opplevde selv, noe medarbeiderundersøkelsen og spørreundersøkelsen bekreftet, at han hadde høy grad av tillitt samt gode relasjoner til medarbeiderne. I følge Møller og Fuglestad (2006) vil dette gi leder grunnlag for høy grad av legitim makt blant sine ansatte. Leder sa selv at han ikke rendyrket en lederstil. Funn i analysen tyder på at leder hadde en transformativ lederstil der forandring og endring var det naturlige. Samtidig ble viktig beslutningsmakt distribuert (delt) i fellesskapet, da det hele tiden var lærerne selv som bestemte tiltak og retning sammen. Samtidig med dette evnet leder å bevare etablerte systemer. Så på tross av stor omorganisering og endring klarte denne

lederen å ivareta skolens stabilitet, mente lærerne. I tillegg til dette var leder svært mål og resultat orientert, formidlet respondentene. Det vil derfor si at denne lederen i tillegg til å drive med meningsledelse spilte på et rikt register av ulike typer ledelsesstrategier. Leder fungerte gjennom dette prosjektet også slik Lotsberg (1997) hevder er vanlig for skoleledere i dag, som endringsagent for skoleeier.

Tillitsvalgt som styringsredskap: Rektors redskap i prosjektperioden var særlig samarbeid med tillitsvalgte. Tillitsvalgte var ansattes talerør opp mot skoleledelsen og ga medarbeiderne mulighet for innflytning på leders strategi, aksjons- og styringsvalg.

Veiledning som styringsredskap: Skoleleder fungerte som veileder for de ansatte, om en legger Teslos definisjon til grunn, da medarbeidernes handlingskunnskap og yrkesfaglig erkjennelse stadig bygges ut i prosjektperioden. Han ledet skolen pedagogisk, ved å tilrettelegge for systemisk medarbeiderveiledning, individ- og grupperefleksjoner, samt ved å finne tid og arenaer for felles delingsprosesser. For å muliggjøre utbygging av det Lauvås og Handal (2000) kaller yrkeskompetansen til de ansatte, foretok skoleleder det NIFU og NTNU sin rapport (2012) kaller beviste styringsvalg, som friga tid. Det blant annet gjennom innføring av uke 40, og ved beviste tidsprioriteringer opp mot arbeidsplanfestet tid. Han styrer da gjennom å skaffe seg økt handlingsrom, når han utforsker kreative muligheter for skoledrift, innenfor de ytre styringsrammene stat og skoleleder pålegger skolen. Gjennom medarbeider- og veiledningssamtaler kartlegger han ansattes ønsker, ferdigheter og evner, som bakes inn i arbeidet for å gi medarbeidernes vekst og utviklingsmuligheter. Han avsatte tid til læreplanutarbeiding på enkeltes arbeidstidsavtaler. På den måten styrte han utviklingen og sikret gjennomføring av oppgavene. Kollegiet ble deretter invitert inn i arbeidet gjennom deling og refleksjonsprosesser, det var ryddet tid til. Den ansatte beskrev dette som; å få muligheter, møte krav, samt være litt strevsomt - da stadige endringer ble satt i gang ved skolen.

Prosjektledelse: Skoleleder og skoleeier var enige om da prosjektet ble evaluert, at det var ledet godt. I henhold til Andersens kjennetegn på god prosjektstyring, støtter denne forskningen deres konklusjon. Prosjektet relaterte dokumenter viste grundig planlegging på ulike ledelsesnivåer, der delmål og arbeidsfordeling kom klart fram. Prosjektet ble fulgt tett opp av Styringsgruppa, og prosjektleder fulgte igjen opp de ansatte gjennom medarbeidersamtaler, utviklingsseminarer, personalmøter, midtveisevaluering og klasseroms-observasjoner. Heller ingen åpenbare fallgruver eller hindringer så ut til å hindre fremdrift eller gjennomføring av Storemyr-prosjektet. Redegjørelsen for aktiviteter igangsatt i perioden

viste at ledelsen arbeidet i tråd med et pos-prosjekt, da det ble drevet med både persons-, organisasjons, og systemutvikling i perioden. I så måte kan en si at både planlegging og gjennomføring av prosjektet samsvarer med Andersens (2004) definisjon av god prosjektledelse (se teoridel).

Skolelederfokus: Leithwoods (1993) sier om fremgangsrike skoler at elevresultater, mål, læreplan og visjonsarbeid står sentralt. Ledelsen betegnes som distribuert, der kunnskap deles, mens leder da gir retning, samt driver prosesser fremover. Storemyrs skoleleder arbeidet i tråd med denne definisjonen av god skoleledelse, fordi skolens visjons- og pedagogikkutvikling med omfattende læreplanarbeid ble vektlagt. Dette var resultat av kollektive prosesser, der alle tildeles eierskap. Alle styringsvalg og prosesser ved skolen hadde som hensikt å bygge opp under prosjektets mål om bedring av elevprestasjoner, noe Leithwoods igjen betegner god skoleledelsesfokus. Prosjektet, samt skoleleders styring, innfrir til sammen mange av Leithwoods kriterier for fremgangsrike skoler. Dette samsvarer med skoleeiers oppfatning om at dette var et svært godt skoleutviklingsprosjekt. På evalueringsmøtet av prosjektet kom styringsgruppa og prosjektledelsen til at målsetningene i hovedsak var nådd og betegnet det som et vellykket prosjekt. Det ser derfor ut til at denne forskningens funn av lederstil og skoleutvikling, kan støtte seg bak det Leithwood og Riehls forskning (2003, 1993) sier kjennetegner gode skoler og skoleledelse. Det fordi Storemyr skole langt på vei representerer et eksempel på praktisk virkeliggjøring av slike kjennetegn og samtidig var definert vellykket.

9.3 De ansattes opplevelse av prosjektet

Intervjuet av den ansatte og spørreundersøkelsen viste at medarbeiderne var motivert for å gå inne endringene prosjektet medførte. De opplevde å ha tillitt til skolens ledelse og rektor, og at endring hadde funnet sted, som hadde ført til bedre undervisningspraksis og bedret elevenes læring. De hadde opplevd deltagelse og medbestemmelse i henhold til utvikling av skolens nye pedagogiske plattform. De så på sin leder som visjoner, engasjert, med evne til å motivere og involvere dem som ansatte. De svarte på spørsmålene som var rettet mot meningsledelse, at de opplevde at deres arbeid (bidrag) var viktig og deres interesser ble benyttet inn i organisasjonens totale samfunnsbidrag. Pedagogisk refleksjon og mening ble delt før viktige strategiske avgjørelser ble tatt. Dette var viktige funn, fordi det forteller noe om at på tross av ytre krav om endring, og omfattende utviklingsarbeid ved skolen, ble ikke lærerne endringstrøtte, eller følte seg overkjørt. På tross av at prosjektet hadde opplevdes krevende og omfattende, så det også ut til å oppleves stimulerende og styrkende for den kollegiale fellesskapsfølelsen.

9.4 Pedagogisk ledelse i lys av læringsteori

For å skape en kultur der viktig mening ble delt i fellesskapet brukte leder slik Bakhtin (1979) uttrykker, alles stemmer inn i dialogprosesser. På den måten ble samtaler og refleksjoner utgangspunkt for læringsprosesser og ny innsikt. En ytrings mening møtte andre ytringers mening. Slik bygget de til sammen ny innsikt, forståelse og bidro til å etablere det Vygotsky ville kalle et felles språk, i organisasjonen. Medarbeiderne bygget da ut hverandres kompetanse og etablerte kommunikasjonsarenaer der deres praksis ble knyttet til det Dale (1998) kaller pedagogisk teori og begreper (K_3), som igjen kunne begrunne og forsvare skolens felles praksis. Gjennom verktøyet prosjektorganisasjonen representerte, kunne leder muliggjøre å avsette ekstra tid og penger til det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Prosjektorganisasjonen sammen med den eksterne ekspertisen bidro til å utvide skolens proksimale utviklingszone (Vygotsky 2001), slik at de fikk til mer utvikling enn de ville klart alene. Prosjektorganisasjonen og den eksterne kompetansens hjelp fungerte i så måte som stillas (Bruner 1997), for skoleutviklingen i en periode. Etter prosjektet, når denne hjelpen ble trukket tilbake, viste det seg at det ikke var lett og holde vedvarende fokus på felles ønsket praksis. Derfor ville leder videreføre utviklingsarbeidet inn i et nytt prosjekt, da uten denne ytre hjelpen, men med vedvarende fokus på de samme prosjektmålsetningene.

9.5 Skoleutvikling

I tråd med OECD (1998/99) sin skoleutviklingsdefinisjon foregikk det systemiske og vedvarende prosesser ved Stormyr skole i prosjektperioden, der læring og kunnskapsutvikling fant sted. Slik Stoll (2006) hevder bestod skolens utvikling av en endring av læringsbetingelsene, for å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt. Dette gjorde skolen gjennom læreplanutvikling, pedagogiske lærings- og utviklingsarbeid bestående av det han kaller profesjonelle læringsfellesskap, som delte og kritisk undersøkte egen praksis. Skolen hadde i perioden utviklet det Louis & Leithwood (1998) kaller en effektiv samarbeidskultur gjennom å arbeide med felles; visjon, verdier, ansvar, refleksjon og gruppelæring. Det var høy grad av trygghet, tillitt, respekt og støtte innad i organisasjonen viste resultatene fra spørreskjemaet. Skolen fikk ved hjelp av sine utviklede samarbeidskulturer, til utvikling og læring, i tråd med Engeströms (2001) aktivitetsteori og ekspansive læringssirkel.

Storemyr-prosjektet hadde tett og høy grad av sammenheng og dialog mellom de ulike organisasjonsnivåene, som ble ivaretatt blant annet gjennom prosjektorganisasjonens kommunikasjonsnettverk (figur 12). Dette er i henhold til Levin (2010) og Roald (2008) med på å heve kvaliteten i skolen. Finstad og Kvåles forskning (2003) sier at dialog mellom

ledelsesnivåer er viktig i forbindelse med utvikling av ny praksis. Dette bekreftes av Møller og Fuglestad (2006) som sier at ytterligere forsterkning skjer dersom dialogene knyttes opp mot reelle utviklingsoppgaver, slik det ble gjort gjennom Storemyrs utviklingsprosjekt.

9.6 Skolekvalitet

Viktige og omfattende kvalitetsforbedringer fant sted på Storemyr skole i prosjektperioden. De arbeidet med å øke elevenes læringsutbytte og utvikling. Dette er i tråd med skolens formål og et godt kvalitetsmål, hevdes det i *I første rekke* (NOU, 2003:16), som definerer kvalitet gjennom arbeid med resultat-, struktur- og prosesskvalitet ved en skole.

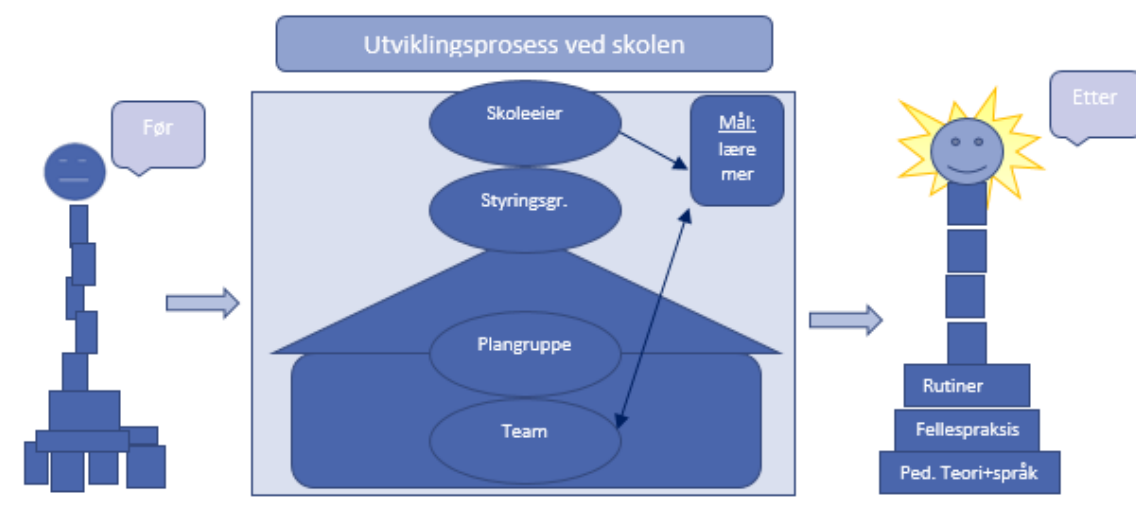
Resultatkvaliteten sikret Storemyr ved å innføre systemer som sørget for mer læring for flere. Elever og lærere lærte mer og resultatene bedret seg i perioden. Skolen arbeidet også med sin lokale organisasjonsstruktur, som rutiner og prosedyrer, samt med omfattende datatekniske og datafaglige forbedringer i perioden. De omorganiserte avdelingene og strukturen for arbeidet med den tilpassede opplæringen. Prosesskvaliteten forbedret de ved å revitalisere læreplaner og forbedre den metodiske tilnærming på undervisningen. Samtidig som lærernes profesjonalitet og kunnskapsbase ble bygget ut. På den måten hevet skolens kvalitet seg i prosjektperioden i tråd med nasjonal definisjon på skolekvalitet (NOU, 2003:16).

9.7 Storemyr skole som lærende organisasjon

Studiet av Storemyr- prosjektet konkluderer med at denne skolen kan betegnes som en effektiv lærende organisasjon i tråd med Steges (1999) definisjon. Det fordi de lyktes i å fremme både motivasjon og læring, slik de ansatte selv uttrykte. Det førte til vedvarende endring, i tråd med de mål deltakerne ønsket, viste måлиндikatorene for Storemyr-prosjektet. Det gjorde de gjennom kollektive ambisjoner, fellesskapsarbeid og felleskapsbestemmelser. Ved hjelp av gruppelæringsprosesser ble motstand og mangfoldets tanker møtt og videreført. Dette fungerte da som drivkraft og utgangspunkt for ny læring, slik Wittek (2012) og Engeström (2001) hevder er mulig. På den måten utkrystalliserte ny innsikt og forståelse seg, delt i fellesskapet, og utgjorde dermed også en kollektiv teoriforankret språkbase (Vygotsky 1978, Dale 1998) for deltakerne.

Gjennom fellesskap, meningsutvikling og praksisgranskning utviklet deltakerne det Wenger (2004) betegner som felles gruppeidentitet. Slik ble læringen en pågående kunnskapsspiral likt beskrevet ved Engeströms ekspansive læringssirkel (2001), der lærernes egne erfaringer knyttet opp mot ny informasjon, førte til det Well (1999) kaller kunnskapsbygging med høy intensjonalitet. Det vil si at den nye innsikten ikke bare var et individuelt anliggende, men et

felles anliggende. Likeledes overførtes det ikke kunnskap alene linjert, men gjennom *bearbeiding* ble den nye læringen transformert til å gi mening og ta bolig i hver enkelt. Rektor hevdet at dette skjedde gjennom meningsledelse, der ledelsen og ansvaret ble fordelt. På den måten sa han, ble ny praksis eid av den enkelte. Fellesbestemmelser ble da mer forpliktende og øket sjansen for å faktisk endre lærernes klasseromspraksis. Slik endret utviklingsarbeidet gradvis skolens praksis, illustrert i figur 16.



Illustrerer skolens pedagogiske plattform og skolens fellesbestemmelser før og etter prosjektet. Mye av ny etablert praksis eksisterte som individuelle praksiser og ikke kjente rutiner før prosjektet. Prosjektet bidro særlig til felles forankret språk i pedagogisk teori, etablering av felles praksis og rutiner - skapt gjennom vertikal og horisontal kommunikasjon og samarbeid.

Figur 16 Illustrasjon av skolen tenkt før og etter utviklingsprosjektet (Lauritsen 2014)

9.

9.8 Storemyr-prosjektet i lys av forskning

I henhold til rapporten *Kultur for læring (2003/2004)* gir det utviklingskraft om leder fungerer som endringsagent og virkemiddel i skolene, for å nå nasjonale mål, slik leder ved Stormyrs skole gjorde. Rapporten påpekte at samarbeidsbaserte kulturer, med systematiske evalueringer av praksis slik Storemyr skole gjennomførte, sikrer skoleeffektivitet. Særlig om kompetanseutviklingen er basert på systematiske horisontale og vertikale dialoger mellom skoleeier, ledelsen og lærerne. Det var særlig slike planmessige viktige *kommunikasjonsprosesser* og flyten i disse gjennom prosjektorganisasjonen, som kjennetegnet Storemyr sitt utviklingsarbeid.

Rektor viste seg interessert og var informert om lærernes arbeid med elevene. Dette gjennom å lytte til dem, og selv delta lyttende i lærernes utviklings- og samarbeidsprosesser. Han bidro utover dette selv aktivt til at lærerne skulle forbedre sin praksis, gjennom sin evne til å

tilrettelegge for økt handlingsrom for skolens pedagogiske arbeide. Lærerne i spørreundersøkelsen medelte at de opplevde et svært trygt arbeidsmiljø, med en involvert og engasjert leder, som åpnet for kunnskapsutvikling gjennom diskusjoner og delt ledelse. Dette samsvarer med hva forskning sier kjennetegner fremgangsrike skoler (Hultman 1987, Leithwood 1993, OECD 2008, Leithwood og Riehl 2003) Viktig var også at lederen formidlet høye forventninger gjennom visjonsarbeid, resultatkrav og målsetninger, som var oppfattet av alle, som en tung forskningsfront påpeker er svært viktig for skoleeffektiviteten (Hultman 1987, Stedman 1987, Stortingsmelding 30 2003/2004, Leithwood og Riehls 1993). Denne forskningen mener å se at alle leders handlinger så ut til å ha som mål om å fremme elevenes læringsbetingelser, for at økt læring og utvikling for alle, skulle finne sted, i overensstemmelse med prosjektmålene. Dette gjorde han ved å foretar anerkjennende handlinger og opptrer ansvarlig, tilretteleggende og støttende for aktiviteter på alle nivåer i organisasjonen.

Storemyr skole var svært kollektivt organisert med sine fellesbestemmelser for ønsket praksis. I henhold til Dahl, Klewe & Skovs (2004) forskning øker dette skolens mulighet for å lykkes med å skape gode læringssituasjoner og læringsresultater for elevene. Ekholms studier (2000) konkluderer med at det kan ta lang tid før endringer skjer i skolen, som i hovedsak er preget av tradisjon. Dette stemmer ikke overens med Storemyr- prosjektets erfaringer, som jo førte med seg store praksisendringer. Men som rektor formidlet så han en tilbakegang i utviklingen etter prosjektets slutt, så kanskje Ekholms konklusjon likevel kan være noe gjeldene her, da det så ut som lærerne gikk delvis tilbake til «gammen praksis», når ledelsens fokuset på endring avtok. Så lærernes læring viste seg å være betydningsfullt for å endre klasseromspraksisen ved Storemyr skole, slik OECD rapporten (2008) hevder. Men forskers konklusjonen er at vedvarende endring av praksis krever, utover økt læring for alle, en leder som evner å holde vedvarende fokus på ønsket endring.

9. 9 Refleksjoner

Storemyr-prosjektets midtveisevaluering: Forsker tenker at denne Storemyr-prosjektets midtveisevaluering fungerte som oppsummeringen og oppfølging av skolens og deltakernes prosjektarbeid, og var i tråd med det Andersen uttaler som nødvendig i prosjektarbeid (Andersen et al., 2004). I forhold til lærernes læring var dagen med på å løfte frem i bevisstheten til de ansatte hva de så langt sammen har gjort, samt hva som gjenstår. En slik oppsummering kan i henhold til Andersen virke motiverende da det gir en oversikt over hva en som fellesskap faktisk har fått til. Det er også med på å befeste oppmerksomheten på fellesbestemmelser og kan da muligens styrke lojaliteten til prosjektet, hos den enkelte.

Kommune-sentrale deltakere fra prosjektets styringsgruppe og kommunens ordfører var representert denne dagen, som uttalte engasjement og roste Storemyr-prosjektet. Dette ga trolig lærerne bekreftelse på prosjektets viktighet og verdi, samt ga dem stolthet over å være med på noe som ble gitt interesse og gitt gode skussmål fra skoleeiers side.

Endringsvillighet og endringstrøtthet: Den ansatte ved Storemyr skole uttrykte at prosjektarbeidet var utfordrende og slitsomt i perioder. Ut fra dette tenker forsker at stadige endringer på arbeidsplassen vil kanskje kunne oppleves belastende for de ansatte over tid, og føre til det Jacobsen (2004) kaller endringstrøtthet. Spørreundersøkelsen derimot påviste det motsatte, nemlig at alle utenom en følte seg fortsatt åpne og klare for å gå inn i enda nye endringsprosesser ved Storemyr skole. Jacobsen hevder videre at slik trøtthet kan komme om deltakerne ikke opplever noe ubehag forbundet med eksisterende praksis eller ikke ser en klar mening med endringen (2004, s. 189). Læreren i intervjuet sa at hun både så en klar mening i prosjektoppdraget, og at skolens praksis hadde opplevdes delvis utilfredsstillende før prosjektoppstart. Forskers konklusjon er derfor at personalet ved skolen var endringsmodent og villige, bland annet grunnet en opplevd frustrasjon i henhold til sitt jobboppdrag. Dette ga dem trolig motivasjon og utholdenhet til å stå i de endringene skolen gikk igjennom i prosjekt perioden.

10. Konklusjon

Skoleeier var prosjekteier og brukte tilstandsrapportering fra Storemyr skole, som utgangspunkt for prosjektoppstart. De handlet i henhold til sin styringsplikt ut fra opplæringsloven; om å sikre kvalitativ skoledrift. Overordnede nasjonale styringsredskaper som nasjonale prøver, legges til grunn for prosjektets resultatmål. Samtidig knytter skoleeier leder for PPT i kommunen til prosjektets ledelsesgruppe, for å sikre prosjektets pedagogiske plattform. Prosjektet hadde en tydelig prosjektorganisasjon, prosjektplan og en skoleekstern styringsgruppe. Omfattende kommunikasjon mellom de ulike styringsnivåene foregikk i prosjektperioden. Det overlates til skolen selv å analysere egen situasjon og årsakssammenhenger, samt å utarbeide tiltak for å nå prosjektmålene. Nasjonale opplæringskrav og retningslinjer i henhold til lovverket danner sammen med prosjektdefineringen prosjektets ytre rammebetingelser.

Rektor ved Storemyr skole hadde tro på å drive med meningsledelse og distribuert ledelse. Dette studiets analyse viste at de ansatte i hovedsak opplevde ham slik leder selv tenkte og

ønsket å fremstå. Rektor ledet gjennom å styre prosesser slik at kollegiet sammen kom frem til viktig mening med arbeidet de drev med, særlig gjennom grupperefleksjoner og seminararbeid. Dette så ut til å få de ansatte til å føle at deres bidrag var viktige, at det nyttet å få til endringer, ved å delta i prosessene. De slapp til i fora der strategier ble lagt og opplevde tillitt til sin leder og engasjement for prosjektarbeidet. Dette kan ha vært en av grunnene til at denne spesielle lederen fikk til å innføre mange nye systemer og endringer på skolen, fordi han spilte på opplevelsen av medbestemmelse og åpnet for deltagelse.

Dette studiet konkluderer med at Storemyrs rektor ga retning, tenkte strategisk og jobbet målrettet på mange områder av skolens organisasjon samtidig, i hele prosjektperioden, og at de ansatte opplevde dette som positivt. De ansatte uttrykte høy grad av tilfredshet i henhold til egen arbeidssituasjon og mente samlet at undervisningspraksisen var bedret som følge av prosjektet. Leder samarbeidet i prosjektperioden kontinuerlig med styringsgruppa, tillitsvalgt og de ansatte. Gjennom dialog støttet alle i fellesskapet hverandre, og drøftet seg frem til en pedagogisk utvikling, som resulterte til realisert måloppnåelse i henhold til prosjektmålsetningene. Gjennom kontinuerlig navigering mellom ytre nasjonale lover og krav, målsetninger, og spesifikke skoleutfordringer, lette leder stadig etter kreative løsninger og muligheter, sammen med de ansatte.

Rektor ved Storemyr skole hadde en sentral rolle som retningsgiver, koordinator og tilrettelegger, for skolens utviklingsprosesser. Hans styringsvalg var avgjørende og sentrale for skoleutviklingen i prosjektperioden, likeledes skoleeiers og prosjektledelsens styringsgruppe sitt engasjement. Skoleleders handlingsvalg, evne til å finne gode tilrettelegginger, til å trekke på medarbeidere og PPT sin kompetanse, fungerte som utviklingsnøkler og styringsmekanismer underveis i prosessen. Gjennom sin karismatiske og strategiske lederstil, vekket han engasjement, deltagelse og handlingsvilje, blant de ansatte. Utviklingsarbeidets mening, var til enhver tid forstått og delt av fellesskapet. Dette studiet konkluderer med at Storemyr skole har vært inne i en positiv, kreativ endringsprosess, der omfattende forbedring og utvikling av skoleintern fellespraksis, prosedyrer og rutiner fant sted. Skoleleder har især lyktes med å involvere og engasjere de ansatte gjennom meningsledelse og strategiske styringsvalg. Sammen har de fått til store og betydningsfulle endringer av skolen, forstått som et helhetlig kvalitativt skoleutviklingsarbeid. Derimot konkluderes det også med at for å få til en vedvarende endringer av praksis og i skolens organisasjon, kreves det vedvarende fokus på de betydningsfulle endringsfaktorene fra ledelsens sin side.

Litteraturliste

- Andersen, E. S., Grude, K. V., & Haug, T. (2004). *Målrettet prosjektstyring*. Bekkestua: NKI-forl.
- Aasen, P. (2008). Skoleledelse - et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo, *Utdanningsledelse* (s. 21-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakhtin, M. (1979). *Eststika slovesnogo tvortsjestva*. Utg. av S.G. Botsjarov, Moskva: Iskusstvo.
- Bachtin, M., Emerson, C., & Booth, W. C. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Manchester: Manchester University Press.
- Bakhtin, M. (Red) Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Boe, E. (1993). *Innføring i juss*. Oslo: TANO.
- Bruner, J. S. (Red) Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Byrkjeflot, H. (1997). *Fra styring til ledelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling: strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Dahl, T. Klewe, L. & Skov, P. (2004) *En skole i bevegelse Evaluering af satsning på kvalitetsutvikling i den norske grunnskole*. Kjøbenhavn: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research (s. iv, 368 s.). Hentet fra: <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research revisited. *Nordisk pedagogikk*,3, 129-142
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- Engeström, Y: Center for Activity Theory and Developmental Work Research. Helsinki: Hentet fra: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/activitysystem>

- Engeström, Y., Keroso, H. & Kajamaa, A (2007). Beyond Discontinuity: Expansive Organizational Learning Remembered. *Management Learning*, 38(3), 319-336.
- Engeland, Ø. Langfeldt, G. og Roald, K. (2008). Kommunalt handlingsrom. Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Ekholm, M. (2000). *Forskning om rektor: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Finstad, N. og Kvåle, G. (2003). *Reform 97 – skolen og kommunen*. Bodø: Nordlandsforskning, NF-rapport, 6/2003.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the Knowledge Economy: *Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press
- Hopmann, St. (red.) *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjekt «Achieving School Accountability in Practice»*. Oslo: Cappelen.
- Hultman, G. (1987). *Kan skolan styrast med forskning og utvurdering?* Forskning om utbildning 2, s 28-38
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Jessen, Svein Arne. (1996) *Prosjektadministrative metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse: skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Jøsendal, J. S og Langfjæran, D. (2010). *Kom nærmere*. Sluttrapport fra KS' FoU-prosjekt «Hvordan lykkes som skoleeier». Oslo: PricewaterhouseCoopers
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G., & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler: hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforl.
- Kalleberg, R., & Holter, H. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Kleven, T. A. (Red), Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. [Oslo] Unipub.
- Kvale, (Red) S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- KUF (1992). *Program og ledelsesutvikling i skolen (LUIS)*. Oslo: Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitative studier. Nordisk Pedagogik, nr 01*.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. [Oslo]: Cappelen.

- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Leithwood, K og Riehl, C (2003). *What do we already know about Successful School Leadership?* Papar prepared for the AERADivision A Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- Levin. B. (2010). Governments and education reform: some lessons from the last 50 years. *Journal of Educational Policy*, 25 (6), 739- 747.
- Lieberman, A. og Pointers Mace, D. H. (2008), Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of teacher education*, 59 (3), 226-234.
- Louis, K.S. & Leithwood, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K. (1993). *What do we already know about Successful School Leadership?* Dordrecht: Kluwer.
- Madsen, J. (2010). Må lærerne eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen? (pp. S. 151-167). Oslo: Universitetsforl.
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, J. og Presthus, A. M. (2006). Skolene relasjoner til skoleeier. I: Møller, J og Fuglestad, O. L. (red). *Leiing i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NIFU og NTNU (senter for samfunnsforskning) rapport (22.06.2012). Hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NIFU/Engasjerte-skoleledere-med-stort-arbeidspress/> Dato: 18.3.2013
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke*, Oslo: Departementets servicesenter, Informasjonsforvaltning. Hentet fra kunnskapsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPD FS.pdf>
- OECD (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- OECD (1988-1989) *Ekspertvurdering fra OECD av norsk utdanningspolitikk*. Oslo Aschehoug.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforl.
- Qvortrup, B., & Qvortrup, L. (2006). *Ledelsens mirakel: om skoleledelse i et vidensperspektiv*. Frederikshavn: Dafolo.
- Senge, P. M. (Red) Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.

- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 37 (1990-91). *Organisering og styring av utdanningssektoren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Qvortrup, Birthe og Lars Qvortrup (2006). *Ledelsens mirakel – Om skoleledelse i et vidensperspektiv*. Dafolo.
- Rambøll Management (2012) *Evaluering av årlige tilstandsrapporter*, Utdanningsdirektoratet
- Ravn, Ib (2006). *Forskning i sammenhenge*. Multivers.
- Ravn, Ib (2008b). Mening i arbeidslivet – teori og praksisudvikling. *Erhvervspsykologi*, 6(4): 44-73.
- Ravn, Ib (2009). *Det meningsfulde arbeidsliv*. København: Aarhus universitetsforlag, s 57 – 90.
- Stedman, L. (1987). *It's time we changed the effective schools formula*. Phi Delta Kappan 69, 3 s. 215 – 224
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the liyerature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Svedberg, L. (2000). *Rektorrollen. Om skolelederskapets gestaltning*. HLS Forlag.
- Institutionen for samhold, kultur og læring. Lærerhøgskolen i Stokholm. *Studies in Educational Sciences* 26.
- Sørhaug, H. C. (2004). *Managementalit og autoritetens forvandling: ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforl.
- Teslo, A. L. (2006). *Mangfold i faglig veiledning: for helse og sosialarbeidere*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Vygotskij, L. S. (2001). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner (pp. S. 143-149). [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Nake, B. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

Figurer og illustrasjoner

Forside og omslag fire bilder hentet fra; <http://www.freedigitalphotos.net/images/agree-terms.php>

Figur 1 Oversikt over forskningens ramme.....	13
Figur 2 Samblomstringsteorien (Ravn 2009)	24
Figur 3 Skolens utviklingspotensial (<i>Kom nærmere</i> Jøsendal, og Langfjæran, 2010).....	27
Figur 4 Wells læringssyklus i <i>Kom nærmere</i> rapport (Jøsendal, og Langfjæran, 2010, etter Wells 1999:85)	30
Figur 5 Aktivitetssystem (Engeström 2001)	31
Figur 6 Minimum to samhandlende aktivitetssystemer = tredje generasjons aktivitetsteori (Engeström 1996:133).....	31
Figur 7 Ulike fasene i sirkelen illustrerer « <i>expansive learning</i> » (Engeström, 2001, s. 152)...	32
Figur 8 Storemyrs prosjektorganisasjons kart	53
Figur 9 Fremdriftskart over Storemyr-prosjektet (Lauritsen 2014)	54
Figur 10 Oversikt over Storemyr skoles fellesbestemmelser for timestruktur.....	57
Figur 11 Aktivitet og tiltaksplan for Storemyr-prosjektet 2011-2013 (Lauritsen 2014).....	58
Figur 12 Storemyr-prosjektets kommunikasjonslinje (Lauritsen 2014)	74
Figur 13 Storemyr- prosjektet satt inn i et Engeströms aktivitetssystem (2001) (Lauritsen 2014).....	74
Figur 14 Storemyrs tredje grads aktivitetssystem basert på Engeström 1987 (Lauritsen 2014) Illustrerer hvordan et aktivitetssystem fører til utvikling av nye aktivitetssystemer.	75
Figur 15 Basert på Engeström læringssirkel, men komprimert i tråd med prosjektledelsens prosjektplan (Lauritsen 2014)	76
Figur 16 Illustrasjon av skolen tenkt før og etter utviklingsprosjektet (Lauritsen 2014).....	86

Tabeller

Tabell 1 Koding av analysedata	53
Tabell 2 Svar fra medarbeiderundersøkelser 2012.....	56

Vedlegg 1 - Tilbakemelding NSD

Bernt Andreas Hennum

Institutt for pedagogikk Høgskolen i Telemark

Postboks 203

3901 PORSGRUNN

Vår dato: 07.02.2014

Vår ref: 36775 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36775	<i>Skolefaglig utvikling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bernt Andreas Hennum</i>
<i>Student</i>	<i>Vibeke Lauritsen</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i 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, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

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@sv.uit.no

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vibeke Lauritsen 052231@student.hit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar Prosjektnr: 36775

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger. Personvernombudet vurderer informasjonsskrivet som tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. I setningen "Som mastergrads student forplikter jeg meg til å overholde lovfestede, forskningsetiske retningslinjer" kan man stryke "lovfestede", jf. telefonsamtale med Vibeke Lauritsen 06.02.2014.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Telemark sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og ekstern harddisk til oppbevaring av personidentifiserende data. Det er oppgitt at koblingsnøkkelen vil oppbevares adskilt fra det øvrige datamaterialet.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, arbeidsplass, alder, kjønn) fjernes eller grov kategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2 Skjema for deltagelse i forskningsstudiet

Vibeke Lauritsen
Kjellemovn 6
3740 Skien

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgaven:

Jeg er en masterstudent i pedagogikk med vekt på ledelse og didaktikk ved Høgskolen i Telemark, og holder nå på med den individuelle avsluttende masteroppgaven min.

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å finne frem til kjennetegn på utviklingsarbeid i skolen, som fører til at endring finner sted. Det er ønskelig å forske på en bestemt skoles utvikling etter endt utviklingsprosjekt, og det skal derfor ikke gjøres noe tilfeldig utvalg.

Problemstilling.

Kvalitativ: Hvordan arbeidet Storemyr skole med lærings- og utviklingsprosesser, gjennom prosjektarbeid som metode, samt hva slags organisering, aktiviteter og ledelse fant sted i prosjektperioden?

Kvantitativ: Hvordan opplevde lærerne skolens pedagogiske ledelse, arbeidssituasjon, organisering, og læringsmiljø under og etter Storemyr-prosjektet?

Underspørsmål:

- ▶ Hvordan gjennomføre utvikling og endringsprosesser i skolen som organisasjon?
- ▶ Hva kjennetegner utviklings og endringsprosesser i skolen, med påvisbare endringseffekt.
- ▶ Hvilke ledelsesstrategier og lederegenskaper er vesentlige for kvalitetsutvikling i skolen?
- ▶ Hvordan arbeider norske kommuner med skoleutvikling på systemnivå?

Hva innebærer deltagelse i studien?

Studiet ønsker primært å studere ledelses og organisatoriske tiltak og strukturer, gjennom intervju og dokumentanalyser, fra skolen før, under og etter prosjektperioden. Det er også ønskelig å legge elev-, foreldre-, og lærerundersøkelser samt resultater fra nasjonale prøver til grunn for studiet.

Intervjuspørsmålene vil omhandle spørsmål vedrørende ledelsesvalg, mål og metoder, kommunens organisering, kvalitetsutviklingsarbeid samt læring og utvikling.

Frivillig deltakelse

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Alle intervjuer og skriftlig materiale vil bli fullstendig anonymisert. Som mastergrads student forplikter jeg meg til å overholde forskningsetiske retningslinjer. Det endelige sluttproduktet vil bli sendt til deltakere i studiet, hvis ønskelig. Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne det nærmere. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, ingen personer vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig levert 15. mai 2014.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Vibeke Lauritsen på telefon 9888 3219 eller på mail 052231@hit.no eller til veileder Bernt andreas Hennum telefon 35026200 eller mail; bernt.a.hennum@hit.no

Med vennlig hilsen Vibeke Lauritsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signatur: _____

Vedlegg 3. Spørreskjema til lærerne

Opprinnelig skjema, med tillagte formateringsmerkinger; kursiv, understreking og farging, samt med gjennomsnittsverdier (G), antall svart (A), og antall svar per verdi.

Spørreundersøkelse vedrørende skolens utviklingsprosjekt; Kryss av for rett svar

1. Jeg samtykker til å delta i denne spørreundersøkelsen om skolen. Ja, jeg vil delta: Ja
Jeg vet at resultatene anonymiseres og utgis som et masterarbeid ved Høgskolen i Telemark.
2. Arbeidet du på skolen under prosjektperioden? Ja Nei
3. Arbeidet du på skolen før, under prosjekt? Ja Nei

Hvor sanne er påstandene: 1= usant og 6 helt sant, alt mellom er gradering av sannhetgrad. Vet ikke/vil ikke svare = ingen avkryssing.

Nr.	Tema: Nå tilstand på skolens praksis. Hvor sann er påstandene:	1	2	3	4	5	6	G	A
A	Skala: 1= usant og 6 = helt sant								
1	Det er høy profesjonalitet blant de ansatte ved skolen				2	4	6	5,3	12
2	Det er god faglig kompetanse hos personalet				1	6	5	5,3	12
3	Det er god praktisk kompetanse hos personalet				4	4	4	5,0	12
4	Det er god delingskultur mellom lærerne			2	1	5	4	4,9	12
5	Det er tilstrekkelig refleksjon over praksis blant skolens ansatte			3	5		3	4,2	11
6	Det er en åpen bedriftskultur			1	2	5	4	5,0	12
7	Der er åpenhet for å løfte kritiske didaktisk-pedagogiske betraktninger som ansatt			2	2	4	4	4,8	12
8	Det er passe mengde krav og forventninger fra ledelsen til deg som lærer			1	2	4	6	5,1	12
9	Læringsmateriellet skolen disponerer er tilfredsstillende			1	5	3	2	4,5	11
10	Det digitale rammefaktorene ved skolen er tilfredsstillende			1	5	4	1	4,4	11
11	Du er deltager i et velfungerende team			2		6	4	5,0	12
12	Teamet du tilhører løser de oppgavene det har på en god måte			1	1	6	4	5,0	12
Nr.	Tema: Nå tilstand på personlig trivsel	1	2	3	4	5	6	G	A
B	1= usant og 6 helt sant. Hvor sann er påstandene:								
1	Du liker jobben din				2	2	8	5,5	12
2	Du opplever utvikling og vekst i forbindelse med din jobb			1	1	3	7	5,3	12
3	Du opplever stabilitet i din arbeidssituasjon			1	6	2	3	4,5	12
4	Du er klar og åpen for å gå inn i nye endringsprosesser		1		4	3	4	4,8	12
5	Du har noen du føler deg ekstra trygg på av dine kollegier				2	3	7	5,5	12
6	Du mestrer jobbens undervisningsansvar					4	8	5,6	12
7	Du mester hjem skole samarbeidet					6	4	5,4	10
8	Du får til å skape gode elevrelasjoner				2	2	8	5,5	12

9	Det er avsatt tid til refleksjon over arbeidet, mellom deg og dine kollegier	1	1	1	3	3	3	4,3	12
10	Du føler du kan ta opp ting som er vanskelig med skolens ledelse, ved behov				3	2	7	5,3	12
11	Du oppdaterer deg på relevant faglitteratur i henhold til jobben				4	6	2	4,8	12
12	<i>Kontinuerlige</i> prosessuelle kvalitetsforbedringer og endringer passer deg bra		1	1	3	5	2	4,0	12
13	Du fremstår som tydelig leder i klasserommet for elevene					6	6	5,5	12
14	Du får til å integrere, for så å anvende, nyervervet kunnskap i din praksis				2	6	4	5,2	12
15	Du føler at jobben din er viktig					2	10	5,8	12
16	Du føler at din jobb har betydning for samfunnet					2	10	5,8	12
17	Du får brukt dine styrker i møte med din jobb					6	6	5,5	12
18	Du føler engasjement for jobben din					3	9	5,8	12
Nr. C	Tema: Skoleprosjekt (to tatt bort av utvalg og en delvis da de ikke var med, to assistenter svarer på kun relevante svar) Skala: 1= usant og 6 er helt sant. Hvor sann er påstandene:	1	2	3	4	5	6	G	A
1	Prosjektet har økt personalets profesjonalitet					6	3	5,3	9
2	Prosjektet har ført til økt kompetanse hos personalet				1	5	3	5,2	9
3	Prosjektet har skapt en bedret delingskultur mellom lærerne			3	1	1	2	4,2	7
4	Prosjektet har ført til mer refleksjon over praksis, blant skolens ansatte				3	3	3	5,0	9
5	Prosjektet har bidratt til en åpen bedriftskultur				3	4	1	4,8	8
6	Prosjektet har bidratt til mer åpenhet for å løfte kritiske didaktiskpedagogiske betraktninger som ansatt			2	1	5		4,8	8
7	Prosjektet har økt din interesse for å oppdatere deg på relevant forskning og faglitteratur i henhold til jobben				4	4		4,5	8
8	Prosjektet opplevdes som godt <i>planlagt</i> og gjennomtenkt				2	5	3	5,1	10
9	Prosjektet opplevdes som tydelig og godt <i>gjennomført</i>					6	4	5,4	10
10	Du var motivert for å gå inn i endringsprosessene prosjektet medførte				2	5	3	5,1	10
11	Du opplevde at samsvar mellom egne og ledelsens krav og forventninger i prosjektperioden.					6	3	5,3	9
12	Du opplevde passe mengde krav fra ledelsen i prosjektperioden	1				7		4,5	8
13	Prosjektets satsning på klasseledelse har resultert i mer undervisnings-ro				1	4	5	5,4	10
14	Prosjektets satsning på klasseledelse har resultert i bedret atferds-håndtering				3	2	5	5,2	10
15	Prosjektet har hatt effekt på elevenes læringsresultater				3	2	2	4,9	7
16	Prosjektet har bedret din tydelighet som leder for elevene				2	2	3	5,1	7
17	Du har vært positiv til innføring av prosjektuke 40	1				3	3	4,9	7
18	Du opplever å mestre de endringer som er igangsatt i henhold til prosjektet				2	3	3	5,1	8
19	Du opplevde medbestemmelse i forbindelse med skoleprosjektet		1		2	2	1	4,3	6
Nr. D	Tema: Klasseledelse generelt nåtid Skala: 1= usant og 6 er helt sant. Hvor sann er påstandene:	1	2	3	4	5	6	G	A
1	Du kjenner til skolens felles bestemmelser for klasseledelse (lys, tider)					1	11	5,9	12
2	Du bruker lys som positiv forsterkning i klassen					1	9	5,9	10

3	Du er trygg på hvordan gjennomføring og bruk av lys-systemet brukes ved skolen					2	10	5,9	12
4	Du bruker rød, gult og grønt lys i alle teorifagtimer					3	9	5,8	12
5	Du er trygg på hvordan du skal bruke rød, gul og grønn tid					1	11	5,9	12
6	Du holder vedvarende fokus og minner elevene på regler for rød, gul og grønn tid					2	10	5,8	12
7	Du bruker daglig den grønne tiden			2	2	2	6	4,7	12
8	Du kjenner til skolens felles bestemmelser for timestruktur					4	8	5,6	12
9	Du tydeliggjør timens mål for elevene i alle teorifagtimer				1	4	5	5,4	10
10	Du oppsummerer timens mål i slutten av de fleste timer				4	5	1	4,7	10
11	Du setter av tid til oppsummering av timens hovedinnhold				2	6	2	5	10
12	Lite tid går bort til utenom faglige aktiviteter				1	6	5	5,3	12
13	Du har fokus på at all klasseroms-aktivitet skal ha et klart definert læringsutbytte					5	7	5,6	12
14	Det er i hovedsak et høyt læringstrykk i alle undervisningstimer					6	5	5,5	12
Nr. E	Tema: Vurdering for læring og læreplaner og TOP (assistenter ikke svart) Skala: 1= usant og 6 er helt sant. Hvor sann er påstandene:	1	2	3	4	5	6	G	A
1	Jeg er positiv til skolens satsning på vurdering for læring				2	4	2	5,0	8
2	Kursrekken vurdering for læring, 4 ettermiddager, var læringsnyttig			1	3		4	4,9	8
3	Vurdering for læring kompetanseøkning har bedret min praksis i klasserommet			1	2	3	2	4,8	8
4	Jeg har tilstrekkelig kompetanse om vurdering for læring			1	3	5	1	4,6	10
5	Jeg er fornøyd med skolens læreplaner				2	4	4	4,8	10
6	Læreplanene er et nyttig verktøy for undervisningsplanleggingen				1	2	7	5,6	10
7	Jeg bruker de lokale læreplanene som grunnlag for min undervisningsplanlegging				1	3	6	5,5	10
8	Jeg mestrer å tilrettelegge undervisningen til den enkeltes elevs behov				1	6	3	5,2	10
9	Elever med spesielle behov får tilstrekkelig hjelp og støtte	1			2	5	2	4,6	10
10	Det er god organisering av spesialundervisning i din klasse		1	1	2	2	4	4,7	8
11	Tospråklig elever får god oppfølging i din klasse		1	1	3	3	1	4,2	9
12	Det er god læringsprogresjon generelt i klassene du underviser					7	2	5,2	9
13	Du får hjelp og støtte av skolens PPT koordinator, i henhold til elever du er bekymret for, i førtilmeldingsfasen			3	1	4	1	4,3	9
14	Skolen har et godt og konstruktivt samarbeid med PPT			1	4	2	1	45,5	8
Nr. F	Tema: Rutiner og prosedyrer Skala: 1= usant og 6 er helt sant. Hvor sann er påstandene:	1	2	3	4	5	6	G	A
1	Jeg kjenner til gangen i skolens førtilmeldingsprosedyrer				1	6	5	5,3	12
2	Jeg kjenner til rutiner for gass og brann					3	9	5,8	12
3	Jeg har kjennskap til og kan bruke skolens mobbeplan (for elever)				1	5	6	5,4	12
4	Jeg er fortrolig med skolens visjon					4	8	5,6	12

5	Bikubens organisering fungerer godt				1	5	6	5,0	12
6	Bikuben fremmer modning og utvikling <i>faglig</i> for de som bruker den				2	4	6	5,3	12
7	Bikuben fremmer modning og utvikling <i>personlig</i> for de som bruker den				1	5	6	5,4	12
8	Jeg kjenner til skolens overordnede verdier (visjonen)					4	8	5,4	12

Nr.	Skolekultur og kollegiale relasjoner	1	2	3	4	5	6	G	A
G	Skala: 1= usant og 6 er helt sant								
1	Du ber dine kollegier om hjelp ved behov					6	6	5,5	12
2	Du trives med dine kollegier				2	1	9	5,3	12
3	Det oppleves trygt å arbeide ved denne skolen				1	2	9	5,6	12
4	Det er et godt psykososialt arbeidsmiljø ved denne skolen				1	4	7	5,5	12
5	Du har en god relasjon til din leder				2	3	7	5,4	12
6	Du opplever at personalet har gjensidig omsorg for hverandre				1	2	8	5,6	12
Nr.	Tema: Skolens og rektors ledelse og lederstil	1	2	3	4	5	6	G	A
H	Skala: 1= usant og 6 er helt sant. Hvor sann er påstandene:								
1	Skolens rektor er visjoner				1	2	6	5,5	9
2	Skolens rektor er strategisk				1	5	4	5,3	9
3	Skolens rektor evner å inspirere og motivere deg som lærer				2	5	5	5,3	12
4	Skolens rektor har en tydelig lederstil					6	6	5,5	12
5	Skolens rektor lytter til de ansatte				1	5	6	5,4	12
6	Leder tilrettelegger for interaksjon og <i>samhandling</i> i kollegiet				2	7	3	5,1	12
7	Leder tilrettelegger for <i>aktiviteter</i> i kollegiet			2	3	3	2	4,5	11
8	Setter høye standarder for virksomheten					4	8	5,6	12
9	Rektor tilrettelegger for dine spesifikke behov som ansatt			1		5	4	5,2	10
10	Skolens rektor bevarer skolens allerede etablerte systemer				2	5	3	5,1	10
11	Skolens rektor tar tilstrekkelig ansvar				1	7	4	5,3	12
12	Rektor verner om dine interesser som lærer				2	6	4	5,2	12
13	Skolens rektor er fleksibel				1	6	5	5,3	12
14	Rektor leder gjennom å lage regler				2	3	4	5,2	9
15	Rektor leder gjennom å informere			2	1	4	5	5,0	12
16	Rektor leder gjennom å overtale	2		1	1	2	3	3,7	10
17	Rektor leder gjennom å belønne ønsket atferd	2	2	1	1	2	2	3,5	10
18	Rektor leder gjennom å anerkjenne god praksis			1	1	6	4	5,1	12
19	Rektor leder gjennom sine personlige egenskaper som karismatisk leder			2	1	4	4	4,9	11
20	Rektor leder gjennom å være kompetent					6	6	5,5	12
21	Rektor leder gjennom å fokusere på mål og resultater				2	2	6	5,3	12
22	Rektor leder gjennom å vise tillitt til din evne til selvledelse og ta ansvar					6	6	5,5	12
23	Rektor skaper ideologisk enighet ved å splitte-samle- og trekke opp grenser	1	1		1	3	4	5,1	9

24	Rektor leder gjennom å dele mening i forkant av at fellesskapsavgjørelser skal tas				4	2	3	4,8	9
25	Rektor har en positiv autoritet					5	8	5,6	12
26	Viktige pedagogiske avgjørelser tas i fellesskap				3	3	3	5,0	9
27	Rektor er engasjert i å bedre skolens virksomhet				1	1	10	5,8	12
28	Leder har fokus å intern konkurranse	1	1	1	1	3	2	4,1	9
29	Leder åpner for drøfting av mening og verdier i fellesskapet				3	3	6	5,3	12
30	Pedagogiske fellesvalg drøftes og avgjøres demokratisk			2	3	2	3	4,6	10
31	Ledelsen fordeler skolens oppgaver effektivt				1	4	5	5,4	10
32	Rektor veileder arbeidet ditt som lærer			2	4	3	2	4,5	11
33	Skoleledelsen har stor gjennomføringsevne på mål for organisasjonen				1	6	3	5,2	11
34	Ledelsen støtter deg i ditt arbeid om du kommer til dem med utfordringer				1	6	4	5,3	11
35	Ledelsen gir positive tilbakemeldinger				1	6	5	5,3	12
36	Ledelsen gir deg tilbakemeldinger på ting som bør forbedres/endres.				4	4	4	4,8	12
37	Du har tillitt til skolens organisatoriske ledelse av skolen				1	3	8	5,6	12
38	Ledelsen er effektiv i prosesseringen av saksdokumenter					9	2	5,2	12

Vedlegg 4: Intervjuer av rektor - komprimert

1. Hvordan tenker du at du fremstår som leder?
2. Hva slags kjennetegn og ledelseskvaliteter vil du si at du innehar som leder.
3. Er du en konservativ, tradisjonell eller visjonær leder tenker du?
4. Hvilken kompetanse innehar du som leder?
5. Hva slags relasjon har du til dine medarbeidere?
6. Hvilken makt tenker du at du har som leder, hvordan bruker du og er du deg bevisst denne makten?
7. Hvilke ytre forhold utenfor skolen påvirker din ledelse, dine valg og maktutøvelse – hvem og hva er det som setter rammer og betingelser for det arbeidet du gjør som rektor?
8. Hvordan sikrer du din styrings legitimitet og tillitt i personalet?
9. Føler du at du har rollen som veileder for dine ansatte? Hva kan en slik veiledning innebære?
10. Hvorfor tenkte du at du var rette lederen for å gå inn i et slikt utviklingsprosjekt ved skolen? Hvorfor tror du kommunalsjefen valgte deg til leder for dette utviklingsprosjektet?
11. Hvilken utvikling har funnet sted ved skolen i prosjektperioden?

12. Hvordan ble prosjektet styrt?
13. På hvilken måte ble de ansatte involvert?
14. Hvordan arbeidet rektor for å få med seg de ansatte på endringsprosessene?
15. Hvilke styringsvalg har rektor foretatt seg i perioden – i forkant, under og i etterkant.
16. Hva slags prosesser ble satt i gang ved skolen i perioden.
 - a. Klasseledelse
 - b. Vurdering for læring
 - c. Samarbeid med skolens tillitsvalgte
 - d. Lokale læreplaner
 - e. Delegasjonsturer – uke 40
 - f. Fokus på nasjonale prøver – delingskultur hva gjorde du da du lyktes?
 - g. Delings workshops
 - h. Klasserom observasjoner
 - i. Fokus på de som lykkes godt
 - j. Førtilmeldingsprosedyrer
 - k. Samarbeid med PPT – ny alternativ utgang på sakkyndige vurderinger – tilrådinger uten rettigheter om timer.
17. Hva vil du si har vært utfallet av prosessene som er gjennomført ved skolen?
18. Vil du i etterkant karakterisere prosjektet for vellykket i så fall hvorfor? I så fall hvilke indikatorer/resultater har du å gå etter som forteller deg spesielt om graden av måloppnåelse?
19. Vet du noe om hvordan kommunen tenker utbyttet og resultatene av prosjektet har vært?
20. Om andre skoler skulle gå inn i samme type utviklingsprosjekt. Hva ville du trekke frem som de viktigste suksess kriteriene ved gjennomføringen av prosjektet?
21. Om du skulle gjenta prosjektet i etterpåklokskapens navn – hva ville du gjort annerledes.

Vedlegg 5: Intervju av kommunalsjef

1. Hvorfor ble det satt i gang et prosjekt arbeid på Klevstrand skole?
2. Hvilken betydning hadde ny tilsetning av ny rektor ved skolen for prosjektet?
3. Med hvilket mandat kunne kommunen kreve at skolen skulle gjennomføre dette prosjektarbeide? – Var det kommunen som bestemte dette eller var det et resultat av samarbeid med skolen?

4. Hvordan ble prosjektet ledet og styrt – hvilke ledelses struktur hadde prosjektet – hvem satt i prosjektets styringsgruppe?
5. Hvem måler og hvordan måles– etterprøves kommunen i grad av måloppnåelse/kvalitativ skole drift?
6. Hvem hjelper og følger opp kommuner ved behov i skoleutvikling om vanskeligheter oppstår og gode resultater uteblir. Hva er statens rolle?
7. Ble det foretatt noen form for ekstern skolevurdering og/eller ståstedanalyse før prosjektarbeidet ble igangsatt eventuelt hvilken/e type/r? (Analyser tilgjengelig ved skoleporten eks: Ståstedanalysen, Organisasjonsanalysen, Skoleeieranalysen og Tilstandsrapporten)
8. Var utdanningsdirektoratets veilederkorps inne i noen ledd før, under eller etter prosjektarbeidet, og i så fall på hvilken måte og med hva slags type støtte.
9. Utløste prosjektet ekstra midler til skolen og i så fall hvilket handlingsrom har kommunen til å bevilge (– søke om midler) inn mot slike prosjekter.
10. Vil du si at prosjektarbeidet ved skolen var vellykket, hvorfor/hvorfor ikke, og på hvilken måte i så fall?
11. Vil det være aktuelt og gjennomføre nye skoleutviklingsprosjekter etter modellen brukt ved Klevstrand skole – hvorfor – hvorfor ikke?
12. Hvilke forpliktelser har skoleeier i forbindelse med oppfølging av den enkelte skolen i kommunen? Hvilke krav pålegges skoleeier fra eventuelle nasjonale og/ eller ovenfor liggende styringsinstanser, i henhold til «god eller riktig» skole drift? Er denne loven grunnlaget for skoleeiers plikt/mandat for oppfølging av skoleutvikling ved skolen?

Vedlegg 6: Dokumentunderlag for analysen:

1. Evaluering av tildelingsmodell for spesialundervisning i kommunen, ved kommunalsjefen.
2. Plan for gjennomføring av planleggingsdag 18.10.2010 – første introduksjon av prosjektet ved kommunalsjefen og pedagogisk koordinator.
3. 03.01.2011 Prosjektplan «Utviklingsprosjekt Storemyr skole», før oppstart utarbeidet av styringsgruppa.
4. Evaluering for tildelingsmodell for spesialundervisningsressurser vedtatt 08.11.2008
5. 04.01.2011 Seminarinnhold dokumentasjon fra oppstartseminar.
6. 3.1.2011 Prosjektplan: Utviklingsprosjekt Storemyr skole
7. 3-4.1 .2011 Skriv fra personalseminar «Viktigste elementene fra personalseminar»

8. 15.10.2012 Midtveis-evaluering av prosjektet med *temaer og refleksjonsspørsmål*
9. 30.10.2012 Internevaluering av prosjektet – lærerbidrag fra 15.10.2012
10. «Storemyr prosjektet» Power- Point presentasjon av prosjektet utarbeidet av skoleledelsen, brukt på seminarer om prosjektet i etterkant av prosjektslutt.
11. Tilsynsvarsel § 9a 15.2.20012
12. Formalisert rutine over skolens førtilmeldingsprosedyrer
13. Formalisert rutiner ved skolen for elevvurdering
14. Formalisert rutiner for samarbeid og organisering for skolens base.
15. Formaliserte regler i forbindelse med friminuttene
16. Læringsmiljøplan knyttet til Fin STIL
17. Ny prosjektplan for nytt prosjekt: Storemyr skole «A never ending project»
18. Medarbeiderundersøkelse 2012
19. Læringsdokumenter om; klasseledelse, vurdering for læring, problemløsende atferd, problemløsning
20. Arbeid treningsprogram for egenutvikling av lærernes klasseleder ferdigheter
21. Skolerutinger for god læring
22. Kompetanseutviklingsplan for kommunen og konkretisert satsningsplan
23. Skolens mål, visjons og strategiplan, med skoleregler, tiltaksplan mot mobbing og vold, Fin STIL og ART plan.
24. Års-hjul oversikt over skolens aktiviteter 2011-12 og 2012-13
25. Kommunens offentlige årsberetning 2009, 2010,2011,2012,2013

Vedlegg 7: Lærerintervju

1. Hvordan opplevde du å være ansatt ved skolen før prosjektet?
2. Hvilke særlige utfordringer tenker du skolen hadde?
3. Hva bestod lærernes motforestillinger i?
4. Hvordan ble prosjektet introdusert for dere som ansatte?
5. Hvordan presenterte ledelsen skoleprosjektet for de ansatte på oppstartseminaret?
6. Hvordan arbeidet dere som ansatte med prosjektet gjennom de neste to årene.
7. Hvordan arbeidet dere med disse temaene?
8. Opplevde du at du at dine tanker og meninger hadde betydning?
9. Hvordan vil du si ditt læringsutbytte har vært i henhold til prosjektets arbeidsmåter.
10. Hvordan har du endret din undervisningspraksis på bakgrunn av prosjektet?