



Ledelse av skoleutvikling

Hvordan kan ledelsen legge til rette for et systematisk skolebasert utviklingsarbeid?

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masterprogram:

Master i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse

Navn på kandidat: Marit Myhrer

Juni/2014

SAMMENDRAG

Temaet for denne oppgaven er ledelsens rolle i et skolebasert utviklingsarbeid. Jeg har brukt en skole på Østlandet som utgangspunkt, og har samarbeidet med ledelsen ved skolen, rektor og to inspektører. Empirien er samlet gjennom et gruppeintervju med lederne, samt samtaler med inspektørene både i forkant og etterkant. I tillegg fikk jeg gjennomføre en enkel spørreundersøkelse blant lærerne ved skolen. Skolen er midt i et omfattende utviklingsarbeid hvor de legger om fra å drive tradisjonell undervisning, til å fungere som en baseskole.

Studien siktet mot å finne hvilke konkrete tiltak ledelsen benytter for å bidra til at utviklingen skal bli vellykket. Dessuten ønsket jeg å se om det er sammenheng mellom hva lederne tenker og gjør, og det lærerne opplever som viktig i et utviklingsarbeid. Jeg har fokusert spesielt på hva som skaper engasjement og involvering av lærere, og hvilke grep som er gjort for å fremme læreres læring og utvikling av klasseromspraksis.

Empirien viser en engasjert og deltakende ledelse som systematisk arbeider for å utvikle skolen til elevenes beste gjennom å angi en tydelig retning. Samtidig viser de tillit til lærerne som kompetente yrkesutøvere. Dataene viser også overraskende stor enighet blant skolens aktører og lite motstand mot arbeidet som pågår. Rektor og inspektører opptrer som pedagogiske ledere, og makter å tilrettelegge for utvikling av skolen i det daglige. De knytter endringsarbeidet tett til elevenes læring og lærernes praksisutøvelse.

Et funn som ble viktig for meg i arbeidet med denne oppgaven, var ledernes kombinasjon mellom å være faglig tilstede i alle deler av prosessen, og deres ekte velvilje og omsorg for elever og ansatte. Det var en tydelig sammenheng mellom det de uttalte og det de gjorde i praksis. Ledernes genuine tilstedeværelse og interesse er, etter min mening, viktig for at de ansatte slutter opp om utviklingsarbeidet. Et kjennetegn på høyt utdannende, autonome yrkesutøvere er blant annet selvstendighet. Men også disse nyter godt av engasjerte og faglig dyktige ledere som har krav og forventinger til sine ansatte.

Forord

Med denne oppgaven settes et punktum for et svært lærerikt og krevende masterstudie. Kombinasjonen med full jobb og deltidsstudier har vært utfordrende, men interessante forelesninger, mye læring og gode medstudenter har gitt inspirasjon til å stå løpet ut. Det har vært et privilegium å få fordype seg i det jeg opplever som det mest spennende ved læreryrket og skolen – pedagogikk generelt og skoleutvikling spesielt. Studiet har uten tvil bidratt til både faglig og personlig utvikling, og kommer til å prege min videre yrkesutøvelse.

Takk til Halvor Bjørnsrud, Inge Vinje og Willy Aagre som i fire år har utfordret og støttet oss studenter gjennom forelesninger og deksamner. En særlig takk til min veileder Inge Vinje, som på helt spesielt vis har klart å møte mitt behov for inspirasjon, veiledning og utfordring, alltid optimistisk og med fokus på det positive.

Skien, juni 2014

Marit Myhrer

Innhold

1. INNLEDNING	6
2. TEMA OG PROBLEMSTILLING	7
3. TEORIGRUNNLAG	9
3.1 Lærende organisasjoner	9
3.1.1 Å bygge læringskapasitet i en organisasjon	9
3.1.2 Praksisfellesskaper	12
3.1.3 Læring – ulike former og nivå	14
3.1.4 Den tause kontrakten og utviklingens oppgaver	15
3.2 Ledelse i lærende organisasjoner	16
3.2.1 Ledertyper	16
3.2.2 Distribuert ledelse	18
3.2.3 Verdsettende ledelse	18
3.3 Teorier om tilrettelegging av praksisutvikling	21
3.3.1 Kjennetegn på læreres læring	22
3.3.2 Aktiv læring og samarbeid	22
3.3.3 Refleksjon og erfaringslæring	23
3.3.4 Teoriens betydning for utvikling av praksis	25
3.3.5 Bruksteori og uttalt teori	26
4. FORSKNINGSMETODE OG EMPIRIEGRUNNLAG	26
4.1 Innledning	26
4.2 Design	27
4.3 Mål	29
4.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	29
4.5 Metode	30
4.5.1 Valg av analyseenhet og innsamlingsmetode	31
4.5.2 Intervju	32
4.5.3 Strukturert utspørring – spørreskjema	35
4.6 Validitet	35
4.7 Forskerrollen	37
4.8 Analyse	38
4.9 Forskningsetiske vurderinger	39
5. PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV DATAMATERIALET	40
5.1 Innledning	40
5.2 Presentasjon av skolen	41

5.3 Hvordan kan ledere involvere lærere i utviklingsarbeider?.....	42
5.3.1 Involvering gjennom tilrettelegging	43
5.3.2 Involvering gjennom samarbeid med lærerne	45
5.3.3 Involvering gjennom å utfordre og stille krav til lærerne	47
5.4 Hva skaper engasjement hos den enkelte lærer?	49
5.4.1 Lærernes aktive deltagelse	49
5.4.2 Innhold og sammenheng.....	51
5.4.3 Forpliktelse til endring	52
5.5 Hva er viktig for at lærere skal videreutvikle kvaliteten i sin praksis?	54
5.5.1 Langsiktig tenking og fokus på elevenes læring	54
5.5.2 Fokus på verdsettende ledelse	58
5.5.3 Arbeid i refleksjonsgrupper	63
6. OPPSUMMERENDE OG AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....	65
6.1 Hovedfunn.....	65
6.1.1 Lærernes involvering, engasjement og læring.....	65
6.1.2 Ansvarliggjøring av lærerne og distribuert ledelse.....	66
6.1.3 Verdsettende ledelse.....	67
6.1.4 Økt profesjonalitet	67
6.1.5 Ledernes aktive rolle	68
6.2 Konklusjon	69
6.3 Mulige veier videre	70
Litteraturliste	71
TABELLER OG FIGURER:.....	74
VEDLEGG	75

1. INNLEDNING

Denne oppgaven handler om ledelsens rolle i kvalitetsutviklingsarbeid i skolen. Jeg har tatt utgangspunkt i tre faktorer som fremheves både i St.meld. 30 «Kultur for læring (2003-2004) og St.meld. 20 «På rett vei» (2012-2013):

- 1) Vi lever i det som blir kalt «kunnskapssamfunnet», hvor menneskene er den viktigste faktoren i arbeidslivet og endringer skjer raskt. Menneskers evne til livslang læring blir viktig. Dette medfører et krav om at skolene skal være lærende organisasjoner.
- 2) Skolelederens aktive rolle i vellykkede utviklingsarbeider.
- 3) Læreres læring og medvirkning i utviklingsarbeider knyttet til den undervisningen som skjer i klasserommet.

Hovedpoenget med utviklingsarbeid i skolen, må være økt læringsutbytte hos elevene. Vi vet at læreren er en avgjørende faktor for elevenes læring. Ulf Blossing (2010) har i sine studier funnet at satsninger i forbindelse med Kunnskapsløftet, har ført til økt deltagelse, samarbeid og nye innsikter hos lærerne. Det var derimot sjelden at lærerne kunne fortelle om at den økte kunnskapen hadde ført til endring i klasseromspraksis. Heller ikke elevene kunne melde tilbake om særlige endringer i undervisningen. Strategien en valgte var gruppesamtaler for å få ny pedagogisk viten, som så skulle føre til refleksjon over egen praksis og deretter endringer i denne. Blossing hevder imidlertid at man mistet av syne hvilke konsekvenser lærersamarbeidet skulle få i klasserommet. Dermed ble etablering av endringskapasitet målet og ikke middelet. Om skolen i Norge sier han at det:

(...)generellt inte finns en praktikgemenskap kring ett uppdrag som innebär att skapa den bästa undervisningen för eleverna. Uttryckt med andra ord: Lärare för inte ett engagerat samtal om varandras undervisning och hur den skulle kunna förbättras.

(Blossing, 2010:194)

Skoleutvikling er ikke et nytt fenomen, og man vet at læring i profesjonelle læringsfelleskap er viktig. Men hvordan dette kan gjøres i praksis er det mindre kunnskap om. (Aas, 2013) Blossing (2010:190) argumenterer for at utviklingsarbeider skal ha et situert perspektiv og ta utgangspunkt der elevenes læring foregår. Han hevder at valg av perspektiv får konsekvenser for hvilken kompetanse lederne må ha. Skolens ledelse har «pedagogisk ledelse» som et av sine viktigste ansvarsområder. Pedagogisk ledelse innebærer å legge til rette for læring for elever og lærer. Denne tilretteleggingen kan ivaretas av det øvrige pedagogiske personalet på

skolen, men rektor kan aldri fritas fra ansvaret. (Møller, 1996) Denne studien har derfor i hovedsak vært rettet mot ledelsen på en skole som driver et omfattende utviklingsarbeid.

2. TEMA OG PROBLEMSTILLING

I løpet av min lærerkarriere har jeg merket meg at samarbeid mellom kollegaer for å skape en god skole for elevene, er blitt stadig mer fremhevet. Tiden hvor en kunne lukke døren og operere på egenhånd for mange er et tilbakelagt stadium. (Bjørnsrud, 2009) Allikevel stiller jeg spørsmålstegn ved hvorfor en del utviklingsarbeider jeg har deltatt i, ser ut til å strande før det når helt ut i klasserommet. Følelsen av å ha kastet bort mye tid og manglende sammenheng med arbeidet i klasserommet har ofte vært frustrerende. Likeså frustrerende har det vært å møte kollegaer som representerer det Halvor Bjørnsrud kaller Jurassic Park-kulturen, som har lagt betydelig brems på de endringene som har vært forsøkt gjort. (Ibid:150)

Jeg har undret meg over hva som virkelig skal til for at elevene skal få utbytte av den innsatsen som legges ned av ledere og lærere. Den stadige kritikken mot norsk skole, har motivert meg til å søke ny kunnskap for å bedre praksis og dermed også elevenes læringsutbytte. Mitt utgangspunkt er at lærerne og skolelederne må være profesjonelle, og at det ikke er et nederlag å måtte endre på praksis for at elevene skal nå sine mål. Eller for å si det med Senge (1990), så handler det ikke om å finne hvem som har skylden, men å finne ut hvordan mine tanker og handlinger påvirker systemet og dermed også elevens læring og adferd. Hva bidrar jeg med for å opprettholde det negative? Hva kan jeg endre for å bidra til å finne gode løsninger?

I følge St. meld. 31 «Kvalitet i skolen» (2007-2008), kjennetegnes skoler med gode resultater av en felles skolekultur hvor ledere og lærere jobber sammen mot felles mål. Skolelederne må ta aktivt del i det pedagogiske arbeidet som foregår på skolen for å få innsikt og kunne lede endringsarbeidet på en god måte. Stortingsmeldingen slår fast at det er liten tradisjon i skolen på at ledelsen direkte påvirker lærernes arbeid. Dersom en skal oppnå en felles kultur som drar i samme retning, må dette endres. Det skrives videre at «(...)det må arbeides mer systematisk med implementering av endringer for å forbedre læringsresultatene på hele skolen.» (ibid:47)

Viktige stikkord i utvikling av kvaliteten i skolen blir derfor endringsledelse, lærernes læring og praksisendring. Jeg ønsker med dette arbeidet å sette spesielt fokus på hva som kreves av

skoleledere for at forbedringsarbeid i skolen kommer elevene til gode, og får dermed følgende problemstilling:

Hvordan kan ledelsen legge til rette for et systematisk skolebasert utviklingsarbeid?

Det er imidlertid læreren som befinner seg i klasserommet med elevene. På den måten har de den direkte og daglige ansvaret for skolens hovedoppgave, nemlig å tilrettelegge for elevenes læring både faglig og sosialt. Uten lærernes innsats, gjør ledelsen lite. Utviklingsarbeidet vil være verdiløst dersom ikke lærerne iverksetter de tiltak man blir enige om, evaluerer tiltakene og eventuelt endrer dem. En lærende organisasjon blir til gjennom slike prosesser. Det er lederens oppgave å igangsette disse prosessene.

Vi vet at engasjerte og involverte lærere er avgjørende for at et utviklingsarbeid skal være vellykket. Vi vet mindre om hvordan dette konkret gjøres i praksis. Skal lærere ønske å investere tid og krefter i et endringsarbeid, må det oppleves som meningsfullt å engasjere seg i praksisfellesskapet. (Wenger, 2000) Men hva opplever lærere som meningsfullt? Hva mener lærere må til for at de skal engasjere seg og bidra fremfor å bremse arbeidet? Hva mener lærere og ledere er viktig for å fremme læring i profesjonelle læringsfellesskap, og hvilken sammenheng har dette med teori og forskning? For å belyse ledelsens aktive rolle i forbedringsarbeidet og i arbeidet med lærernes læring og medvirkning, har jeg dermed følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan ledere involvere lærere i utviklingsarbeider?

2. Hva skaper engasjement hos den enkelte lærer?

3. Hva er viktig for at lærere skal videreutvikle kvaliteten i sin praksis?

I det foregående har jeg beskrevet utgangspunktet for oppgaven, min forforståelse i forbindelse med utviklingsarbeider, samt oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I neste kapittel vil jeg drøfte aktuell teori for ledelse av utviklingsarbeid i en skole.

3. TEORIGRUNNLAG

Først vil jeg se nærmere på teori om lærende organisasjoner og bygging av læringskapasitet i disse. Deretter vil jeg belyse hvilke konsekvenser en lærende organisasjon får for ledere. Til slutt ser jeg på betingelser for lærernes læring og ledelsens rolle i dette.

3.1 Lærende organisasjoner

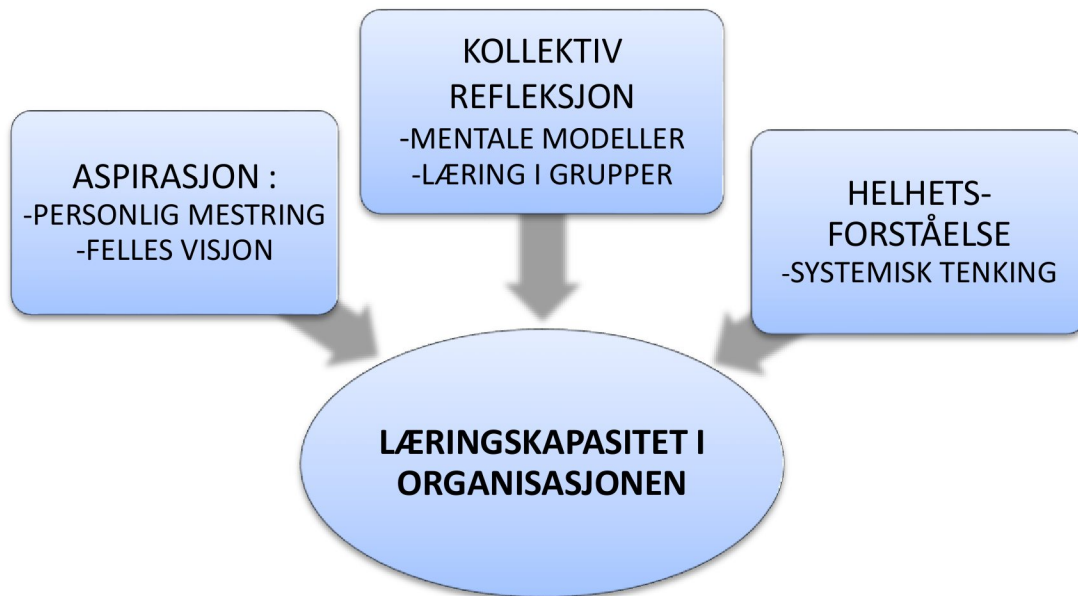
Michael Fullan (2014) skriver at det er organisasjonens/systemets kollektive kapasitet som har størst betydning for kvaliteten i skolen. Han refererer riktignok til en nasjons skolesystem, men det er rimelig å tenke at dette også gjelder for hver enkelt skole, og dermed blir grunnlaget for en lærende organisasjon. Peter Senge (2006) hevder at en lærende organisasjon består av aktører som ser hvordan de selv bidrar til både å skape og forandre virkeligheten. Videre sier han at meningen med en lærende organisasjon er: «*an organization that is continually expanding its capacity to create its future.*» (Senge, 2006:14) Det kan dermed være et godt kjennetegn på en lærende organisasjon at den stiller mange, dyptgående spørsmål om sin egen virksomhet for å finne ut hvordan stoda virkelig er i organisasjonen. (Skrøvset & Tiller, 2011)

3.1.1 Å bygge læringskapasitet i en organisasjon

Senge (1996) sier at læring i organisasjoner er fundamentalt for å overleve i en komplisert verden hvor endringene skjer raskt og uforutsigbart. Det krever at hele organisasjonen er med på utviklingen. Tiden hvor ledelsen bestemte og handlingene ble utført «på gulvet», er for lengst forbi. Første steg mot å bli en lærende organisasjon er, i følge Senge (1996), å kunne tilpasse seg endringer – adaptiv læring. Neste steg er generativ læring – klare å skape/utvide organisasjonens evne og kapasitet til læring. Adaptiv læring kan sies å være det en trenger for å «overleve», mens generativ læring er å være i forkant av og bidra til utviklingen. Generativ læring krever at man ser systemene som kontrollerer hendelsene. Lederes oppgave i lærende organisasjoner blir å bygge en organisasjon hvor de ansatte kan utvide sin læringskapasitet, og at ledere dermed er ansvarlige for at læring kan skje. For skolen blir en kombinasjon av adaptiv og generativ læring viktig for å møte en omverden med stadig skiftende krav og forventninger.

Senge (2006) fremholder aspirasjon, kollektiv refleksjon og helhetsforståelse som viktige for økt læringskapasitet i en organisasjon. De tre hoveddimensjonene er gjensidig avhengig av hverandre. Aspirasjon favner to av Senges opprinnelige fem dimensjoner; personlig mestring og felles visjon. Gode læringsprosesser i en organisasjon er avhengig av vilje og evne til å se

fremover. Kollektiv refleksjon sørger for dynamikken i læringsprosessene og helhetsforståelsen må danne grunnlag for analyse og utviklingsarbeid i en organisasjon. Dette er forsøkt fremstilt i figuren under:



Figur 1: Læringskapasitet i organisasjonen (fritt etter Senge, 2006:xi)

Felles visjon er et felles bilde av den fremtiden man ønsker, hvilke prinsipper som ligger til grunn og den praksisen som skal lede dit. Det handler om et overordnet mål som kan presse frem nye måter å tenke og handle på. En felles visjon er med på å holde læreprosessen på rett kurs, også når det oppstår pressede situasjoner. Senge (1990:212) sier at forpliktelse til en visjon oppnås dersom den gjenspeiler den enkeltes personlige visjon. I skolesammenheng kan denne visjonen knyttes til det Fullan (2014) kaller moralsk formål og høye forventninger. Tanken om at alle kan lære med rett tilnærming og nok tid, må gjennomsyre alle strategier og handlinger for å være slagkraftig.

Personlig mestring innebærer en kontinuerlig kartlegging av hva som er viktig for en selv og å se virkeligheten på en objektiv måte. Dersom det er avstand mellom visjonen og nåværende situasjon, skapes det Senge (1990) kaller kreativ spenning. Denne spenningen kan fremkalle en følelse av ubehag som kan lindres enten ved å senke visjonen, eller øke evnen til å nå målet. Det siste er det som skaper utvikling og bedre resultater. Personer med høy grad av personlig mestring holder øye med målet og lærer kontinuerlig. De er sterkt forpliktet til innsats, viser mye initiativ og har høy ansvarsfølelse for arbeidet. De utvikler dermed sin egen individuelle kapasitet til å *ville* skape de resultatene de virkelig ønsker. Individuell

kapasitetsbygging i skolen er viktig, men fungerer i følge Fullan (2014) kun i tett sammenheng med kollektive strategier og systemet for øvrig.

Setter vi dette i sammenheng med planlagt endring i en organisasjon, vil første fase der være å stille en diagnose eller erkjenne et behov for endring. (Jacobsen, 2004) I en skole kan dette være et ønske om bedre elevprestasjoner eller som i denne oppgaven, en omlegging til å bli en baseskole. I denne fasen forplikter man seg også til å sette av ressurser til endringen. Det gjelder både tid til å gjennomføre endringsprosessen og eventuelt andre ressurser som kreves. Fase 2 er en kartleggingsfase hvor man søker å finne essensen i utfordringen/problemet. Det kan være å stille spørsmål om hva som er årsaken til at elevresultatene ikke er gode nok. Deretter må det lages en beskrivelse/plan for hva man ønsker å oppnå, og hvilke tiltak man trenger for å nå disse målene. (Ibid.) Hvem skal delta og hvorfor? Hva kreves av forkunnskaper og forberedelser hos de ulike aktørene? Hva slags aktivitetsmønster er best egnet? Å legge om praksis fra å være tradisjonell til å være tilpasset en baseskole, vil kreve en kulturendring på skolen. Endring av kulturer tar tid, og må skje i en prosess som inkluderer alle på skolen. (Jacobsen, 2004) Dette betyr at endringen må være godt forankret i personalet og de må delta gjennom hele prosessen.

Fase 3 starter med en plan for hvordan og når endringsarbeidet er tenkt gjennomført, og fortsetter med en ansvarsfordeling og gjennomføring av de valgte tiltakene. (Ibid.) I dette arbeidet vil kunnskap om Senges neste dimensjoner være sentrale.

Mentale modeller er ubevisste og fastgrodde antagelser som påvirker hvordan vi ser verden. (Senge, 1990:14) Det er generaliseringer vi har gjort på bakgrunn av en eller få observasjoner, og kan dermed være med på at vi tolker omverdenen i et snevert perspektiv. De bildene vi har er ikke nødvendigvis riktige, og vil i så fall kunne påvirke oss til å ta gale beslutninger. Disiplinen mentale modeller vil da være å kontinuerlig reflektere over og forbedre våre antagelser av verden. Det må finnes vilje til å vurdere om antagelsene er gale eller villedende.

Gruppelæring handler om å omforme kollektiv tenkning til intelligent kollektiv handling og kollektive evner. I gruppelæring benyttes dialog mer enn diskusjon for å kunne hjelpe hverandre å se sammenhenger og helhet i den enkeltes tanker og handlinger. Målet er ikke å vinne en diskusjon, men å vinne sammen ved å gjøre ting på riktig måte. Det å reflektere sammen kan bidra til at det felles potensiale overgår det potensiale som finnes i hver og en. I en godt fungerende gruppe hvor deltakerne stoler på hverandre, kan innovative og koordinerte handlinger finne sted. Det er også et potensiale i læring mellom ulike grupper. I skolen kan

for eksempel arbeid i plangruppa kunne påvirke læring i teamene, både om de legger føringer på teamenes arbeid og om de videreformidler praksis og ferdigheter. (Senge, 1990) En slik kollektiv kapasitetsbygging kan føre til større og viktigere endringer på kortere tid. Sett at målet er å bedre en hel nasjons elevresultater, vil den kollektive læringen og kapasiteten være avgjørende for resultatet. Læring mellom grupper, i form av samarbeid og deling, kan like gjerne være læring mellom skoler og kommuner. (Fullan, 2014)

Systemisk tenkning er det Senge kaller et begrepsmessig skjelett. Det som gjør at alle disiplinene integreres og ikke bare anvendes separat. Systemtenkningen skal sikre en langsiktig utvikling og hindre at de tiltakene/verktøyene som settes i gang bare blir adskilte «stunt». I denne femte disiplin er det vesentlig å se sirkler av årsakssammenhenger. Sagt på en annen måte, handler det om å se relasjoner og gjensidige påvirkninger, og endringsprosesser framfor øyeblikksbilder. (Senge, 1990:80) Det å se at helheten er mer enn summen av delene, kan være avgjørende for hvordan organisasjonen reagerer på det som ikke fungerer. Eksempelvis er det ofte slik i skolen at årsak og virkning ligger et stykke unna hverandre i tid og rom. Det er derfor ikke åpenbart hva som er årsaken til at noe har lyktes eller mislykkes. Fokuset er på hva hver enkelt bidrar med i de ulike disiplinene, både positivt og negativt, for å forstå helheten og kunne agere mest mulig hensiktsmessig. (Ibid.) En sterk ledelse tenker bl.a. langsiktig og søker å fjerne forstyrrende elementer i hverdagen som tar fokuset vekk fra undervisning og læring. Intelligent ansvarliggjøring sørger for at lærerne er på ledernes side og sikrer utviklingens fremgang bl.a. gjennom konstruktive tilbakemeldinger. (Fullan, 2014)

I Jacobsens (2004) modell for planlagt endring, vil den siste fasen kunne sammenlignes med Senges helhetstenkning, da den dreier seg om å evaluere det arbeidet som er gjennomført. Er tiltakene blitt satt i verk? Har de hatt noen effekt? Er endringene implementert? Hva må eventuelt endres?

En måte å fremme gruppelæring og se helheten i skolen på, kan være å fokusere på de arenaer eller fellesskap hvor lærer opptrer i løpet av en arbeidsdag. Etienne Wenger (2000) kaller dette praksisfellesskaper.

3.1.2 Praksisfellesskaper

Wenger (Illeris et al., 2007) bruker begrepet situert læring fordi læring foregår i en sammenheng som blir førende for læringens karakter. Han hevder at læring er sosial og skjer i skjæringspunktet mellom praksis, fellesskap, identitet og mening. Mennesker er sosiale vesener som søker de fellesskap vi finner det meningsfullt å investere tid og innsats i. I disse

felleskapene avhenger vår deltagelse av den kompetansen vi til enhver tid besitter. Deltagelse i et praksisfellesskap er med på å forme den vi er og utvikler oss som mennesker. Erfaringene vi allerede har, preger ny viten. (Ibid.)

Evnen til å synliggjøre sin kompetanse er ulik fra menneske til menneske, og fra situasjon til situasjon. Derfor har fellesskapets sosiale karakter stor betydning for kvaliteten på den læringen som finner sted. Hver enkelt kommer inn i fellesskapene med ulik erfaring og handlingsmønstre. Dette er med på å gi den enkelte ulikt ansvar og mulighet til å påvirke fellesskapets praksis. Med stor makt i et fellesskap, har man stor innflytelse på samspillet mellom kompetanse og opplevelse, og dermed også på hva som læres. (Illeris et al., 2007) Nyansatte og/eller nyutdannede må kanskje bruke litt tid på å finne sin plass i skolens ulike praksisfellesskap. Lave & Wenger (2000) bruker begrepet «legitim perifer deltagelse» for å beskrive nyankomnes forhold til et praksisfellesskap. Gjennom en prosess erverves kunnskap og ferdigheter, slik at de nyankomne kan bli fullverdige medlemmer i fellesskapet.

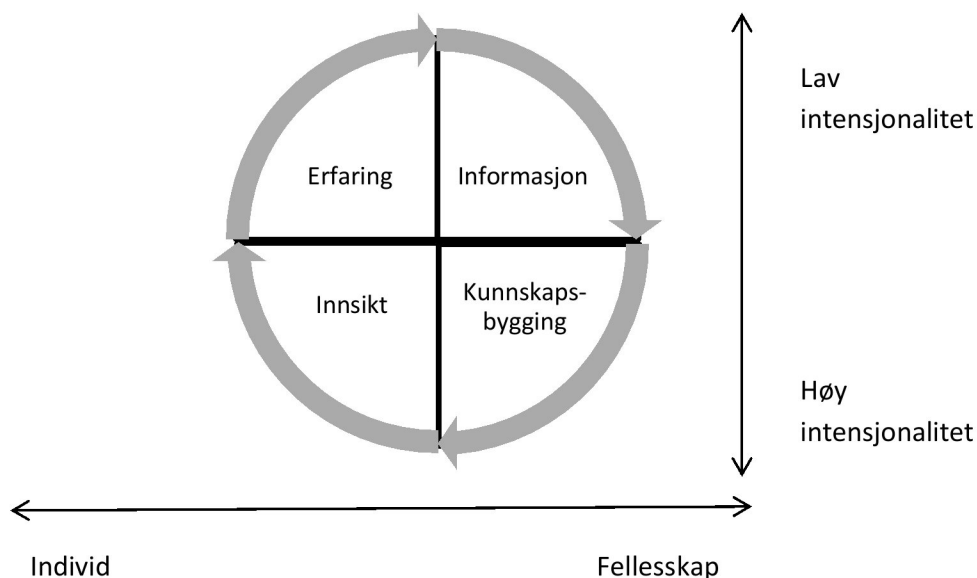
Wenger (Illeris et al., 2007) hevder at læringskapasitet er fundert på forholdet mellom identitet og sosial struktur. Videre sier han at læringskapasitet i sosiale systemer kun kan endres av disse systemene selv, og utfordrer leseren til å stille spørsmålet i hvilken grad en selv bidrar til å øke læringskapasiteten i det systemet hun/han er en del av. Han er opptatt av at det bør være en diskurs rundt hvordan ulike praksisfellesskap påvirker den læringen som foregår. Man må være bevisst både uformelle og formelle prosesser og strukturer, og søke å få disse til å fungere sammen. En slik bevissthet kan tydeliggjøre tendenser i læringen og gi grunnlag for mer veloverveide beslutninger om hvordan fremtiden skal innrettes. Senges beskrivelse av systemisk tenkning og gruppelæring gir også viktige innspill til denne diskursen.

En slik diskurs vil være viktig også for å hindre at samarbeidet kun preges av de praktiske gjøremål som må gjøres i hverdagen. Eller at samarbeidet preges av det som kalles familiekultur, hvor gode relasjoner, lojalitet og omsorg blir viktigere enn gode diskusjoner om fag og elevenes læring. (Bjørnsrud, 2014:101f) I skolen vil flere av de praksisfellesskapene lærere opererer i, være mer eller mindre påtvunget. Formen på samarbeidet vil derfor være avgjørende for om lærere opplever myndiggjøring, og for om det fører til kritisk refleksjon eller motivasjon for kontinuerlig utvikling. Det blir vesentlig at et obligatorisk samarbeid ikke går på bekostning av deltakernes autonomi og faglige skjønn. (Hargreaves, 1996)

Eksempler på ulike fellesskap i skolen kan være team, faggrupper og mer uformelle fellesskap på pauserommet. I følge Wenger vil det altså være avgjørende for skolens læringskapasitet at det er en bevissthet rundt den sosiale strukturen og innholdet i gruppenes arbeid, slik at deltakerne opplever det som meningsfullt og at læringen er i tråd med den retningen utviklingsarbeidet skal ha. I arbeidet med en skoles organisasjonslæring kan det derfor være aktuelt å se på hvilke former for læring som kan tre frem i forbindelse med de ulike praksisfellesskapene, og på hvilket nivå denne læringen skjer.

3.1.3 Læring – ulike former og nivå

Wells vektlegger at kunnskapen og læringens ulike former, er avhengig av de læringsaktiviteter som benyttes. Han ser læring som kontinuerlige prosesser i møtet mellom individ og fellesskap, og mellom høy og lav intensjonalitet. (Roald, 2012) Dette kan illustreres slik:



Figur 2: Wells læringscyklus (Etter Roald, 2012:106)

Selv om *erfaringer* vi har er unike, blir de utviklet i samhandling med andre og er dermed sosialt og kulturelt preget. Erfaringene kan fortolkes og videreformidles til andre som *informasjon*. Denne informasjonen vil bli lagret i større eller mindre grad. Erfaringer og informasjon endres i kunnskapsbyggende prosesser hvor aktørene samhandler med hverandre, og skaper fornyet forståelse. *Kunnskapsbygging* bidrar dermed til ny felles kunnskap og personlig innsikt. (Ibid.)

Formen på læringsaktivitetene har altså betydning for hvilket nivå læringen skjer på. Roald (2012) refererer Qvortrup når han beskriver forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling. Økt faktisk viten kan oppnås ved direkte læringsstimulering fra foreleser til tilhørere, men fører ikke nødvendigvis til et mer komplekst læringsnivå. Dette kalles også for 1. ordens læring. En dypere kompetanseutvikling oppnås når viten bearbeides/approprieres i samhandling med andre. 2. ordens læring betyr refleksiv tenkning som utvikler aktørenes individuelle evne til å tilegne seg ny kompetanse ved senere anledninger, en eksponentiell effekt som gir organisasjonen økt omstillingsevne.

På et tredje læringsnivå lærer aktørene gjennom å løse oppgaver som krever høyere ferdighetsnivå enn det hver enkelt og organisasjonene innehar alene. Metarefleksjon rundt prosessen og forutsetningene er en betingelse for en slik kreativ nyskaping. Det fjerde nivået innebærer en endring i organisasjonens kultur og verdsett. Organisasjonens medlemmer utvikler evnen til å metareflektere over det meningsgrunnlaget som styrer adferden i organisasjonen. Endringen i måten å forstå seg selv og organisasjonen på blir som et paradigmeskifte å regne. Ut fra dette kan en si at kompetanse er både en individuell og personlig ferdighet, og en sosial konstruksjon knyttet til endringer i arbeidsoppgaver og utfordringer. (Roald, 2012:111) For ledere i skolen, vil det være nyttig å sette i gang ulike læringsaktiviteter for lærerne, avhengig av hvilket mål de har med aktiviteten.

En organisasjons læring på ulike nivå, kan også forklares gjennom begrepene enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring. Dersom en trenger å justere handlingene litt i forhold til å nå målene, kalles det enkeltkretslæring. Større endringer vil kreve at en også utfordrer mål, grunnleggende verdier og antakelser. Dette forutsetter endringsvilje også i forhold til grunnleggende trekk ved organisasjonen. Strukturer som tilsynelatende fungerer godt vil bli utfordret. Det krever utprøving av motstridende synsmåter. Dette kalles dobbeltkretslæring. (Roald, 2012) Evnen til å se sammenheng mellom enkeltkrets- og dobbeltkretslæring kalles deuterolæring. Deuterolæring handler om å se egne arbeidsformer utenifra, reflektere over strategivalg og utviklingsprosesser, samt kunne justere uproductive handlinger. (Ibid:128)

3.1.4 Den tause kontrakten og utviklingens oppgaver

Innledningsvis refererte jeg Blossings (2010) funn om at utviklingsarbeider i forbindelse med kunnskapsløftet ikke hadde gitt nevneverdige endringer i lærenes klasseromspraksis. Han hevdet at det ikke er tradisjon for å snakke om det som foregår i klasserommet på den måten. Tradisjonelt har det vært det som kalles en taus kontrakt mellom ledere og lærere i skolen. Det

betyr at lærerne holder på med sitt i klasserommet og lederne med sitt, uten at de legger seg i hverandres arbeidsoppgaver. Dette betyr at mange viktige beslutninger blir tatt av lærere i samspill med elevene, kanskje uten en bevisst oppmerksomhet mot sentralt og lokalt gitte mål og føringer. Dette kombinert med taus, situert kunnskap som vanskelig kan overføres fra en situasjon til en annen, kan være årsaken til at endringer i skolen kun skjer på et overordnet nivå og aldri når helt inn i klasserommet. (Roald, 2012:117)

En kompetent yrkesutøver evner å møte de til en hver tid viktige utfordringene som oppstår i den organisasjonskulturen de er en del av. Samarbeid og samspill i ulike grupper blir viktig i dette arbeidet. Et forbedringsarbeid må da kunne skje i ulike perspektiver. (Roald, 2012) Sagt på en annen måte, skolens aktører må være villige til å se hvilke læringsperspektiver og organiseringer som er mest hensiktsmessig i de ulike forbedringsarbeidene. Kanskje må den tause kontrakten brytes? Fullan (2014) hevder at åpenhet rundt praksis og læringsresultater er en viktig faktor for å øke den kollektive kapasiteten.

Samtidig skal en være klar over at organisasjon først og fremst handler om å stabilisere og redusere variasjon. Skolen skal følge med i samfunnsutviklingen, samtidig som den skal ivareta en viktig rolle som tradisjonsbærer og sørge for stabilitet. Det kan dermed oppstå motstand mot endringer dersom disse er i strid med grunnleggende verdier i skolen. Skolen opererer altså i et spenningsfelt mellom fornying og stabilisering som utvilsomt må tas med i betraktning når en planlegger utviklingsarbeider. (Roald, 2012:115)

I neste del beskrives hvilke konsekvenser målet om lærende organisasjoner har for ledelse av disse.

3.2 Ledelse i lærende organisasjoner

3.2.1 Ledertyper

Et endrings- eller utviklingsarbeid i skolen vil ha utvikling av organisasjonens menneskelige ressurser som mål. Dette krever andre prosesser og ledere enn om målet var økonomisk vekst. Man snakker om utvikling mer enn endring fordi det ikke er en engangshendelse, men en kontinuerlig og sirkulær prosess. (Jacobsen, 2004:197) Lederens rolle i et utviklingsarbeid blir blant annet å skape engasjement blant de ansatte i organisasjonen. Det må finnes eller skapes en vilje til å endre seg. Der det finnes kreativ spenning, kan det være gode forutsetninger for endring. Lederne vil i en slik situasjon ha som rolle å sette rammene for utviklingen, engasjere

og delegere til sine ansatte som aktivt utvikler løsninger. En støttende og deltakende ledelse vil være med å drive prosessen, men den sentrale kraften vil være de ansatte. (Ibid.)

Senge (1990) omtaler tre «typer» ledere i sin bok: Konstruktøren, forvalteren og læreren. Konstruktøren utvikler visjoner, verdier og hensikter – hun konstruerer læreprosesser. Forvalteren skal ivareta sin egen visjon, men også lytte nøye på andres visjoner. Læreren fremmer læring hos sine ansatte og hun utvikler systemforståelse hos alle. Dette betyr at lederen må styre fellesressursene, holde fast ved visjonen, opprettholde et langsiktig fokus og gi «hjelp til selvhjelp» slik at de ansatte settes i stand til å løse utfordringer uten f.eks. ekstern hjelp. Ledere i lærende organisasjoner må fjerne begrensende faktorer, gjøre systemet mer fleksibelt og se etter måter hvor alle «vinner», tålmodig holde fokuset på fundamentale løsninger og ikke bare angripe symptomene.

En leder i lærende organisasjoner vil altså ha mange roller eller oppgaver. Situasjonen vil være avgjørende for hvordan lederen opptrer. I enkelte situasjoner er det behov for å veilede, støtte og legge til rette, andre situasjoner vil kreve at lederen tar endelige beslutninger på vegne av organisasjonen. En leder må kunne kombinere ulike lederroller avhengig av den situasjonen man til en hver tid står i. I tillegg har lærere ulike behov for støtte og oppfølging. Skoleledere må dermed også kunne tilpasse sin rolle til sine ansatte, ikke ulikt slik en lærer skal sørge for tilpasset undervisning for sine elever.

Jacobsen (2004) hevder at læring i organisasjoner fordrer en strategi eller lederstil han kaller O. En slik strategi krever tid og fungerer neppe dersom motstanden er for sterk. Han sier også at det må være en viss grad av aksept for deltakende prosesser både i og utenfor organisasjonen. I en skole er det pedagogiske personalet autonome yrkesutøvere. De kan sitt fag og det vil i de fleste tilfeller være vanskelig å påtvinge dem en endringsprosess de ikke finner hensiktsmessig. Det er de som står nær elevene og best kjenner hverdagens kontekst. Det vil da være av stor betydning at lærerne er aktivt med i en endringsprosess. Jacobsen skriver at flere teoretikere legger størst vekt på de første fasene i et endringsarbeid; forberedelsene og startfasen. Initiativet og tilrettelegging er viktige lederoppgaver, men i de aller fleste endringsprosesser vil kvaliteten på arbeidet avgjøres av den ledelsen som utøves gjennom hele prosessen; før, i løpet av og etter. (Ibid.) For å sikre kvalitet og ansattes deltakelse, kan ledere ha en tanke om distribuert ledelse når de planlegger og gjennomfører utviklingsarbeider.

3.2.2 Distribuert ledelse.

Distribuert ledelse er ikke et allment, entydig begrep, ei heller en oppskrift på hvordan ledelse bør organiseres. Et felles utgangspunkt er allikevel at ledelse utøves av personer både i og utenfor formelle lederposisjoner, og på ulike nivå i organisasjonen. Fokuset er på samspillet mellom ledere, ansatte og situasjon, og den praksisen som utvikles der, fremfor på den formelle lederen. Dermed blir dette et analytisk verktøy for å forstå særegenhetene ved den enkelte skole og for å kunne tilpasse handling etter dette. (Halvorsen, 2012: 92) Dersom ledelse betyr å påvirke andre til å utføre handlinger til beste for virksomhetens kjerneoppgaver, kan alle ansatte være potensielle ledere med ansvar for skolens utvikling. Vi påvirker alle våre omgivelser ved å være den vi er, enten gjennom formelle posisjoner, personlighet eller vår profesjonalitet. Med et distribuert perspektiv på ledelse, kan dette nyttes konstruktivt ved at alle får ansvar for det de er best på. Ved bevisst bruk av de ansattes styrker, vil distribuert ledelse hverken frata leder handlingsrom eller ansvar, men gjøre det mulig å kanalisere de ansattes handlinger til virksomhetens beste.

Skoler beskrives ofte som løst koblede organisasjoner fordi lærere tar viktige beslutninger i klasserommet, og lærer gjennom selvstudium og kollegalæring. Dette er viktige lederoppgaver som det kan være hensiktsmessig å fordele på flere, framfor å konsentrere hos få formelle ledere. Faglig kompetente mennesker kan ta denne type ansvar. Det å ha et skarpt skille mellom ledere og de som blir ledet, er ofte lite hensiktsmessig på arbeidsplasser hvor flertallet er høyt utdannede profesjonsutøvere. (Ibid.) Ledelse på en skole konstitueres av forhold innad, men også av utenforstående forhold. I skoleutviklingsammenheng vil dette kunne være retningslinjer og pålegg fra kommunale og sentrale myndigheter.

Senere i oppgaven vil jeg med eksempler fra empirien vise at lederne bruker distribuert ledelse for å gjennomføre endringsarbeidet.

3.2.3 Verdsettende ledelse

Etter samtaler med noen av informantene i oppgaven og en gjennomgang av empirien, valgte jeg å bruke verdsettende ledelse som et perspektiv å betrakte dataene ut fra. Verdier kan ha mange funksjoner i en organisasjon. Som utgangspunkt for denne oppgaven har jeg valgt å se på hvilken funksjon verdier kan ha i en organisasjon med profesjonelle medarbeidere og som endrings- og utviklingsverktøy.

Menneskene i en skole er virksomhetens viktigste ressurs. Organisasjonen og enkeltmenneskene påvirker hverandre. Organisasjonen har krav og menneskene har behov. Det optimale er en organisasjon med dyktige og motiverte medarbeidere som yter sitt beste.

Gode mellommenneskelige relasjoner blir da et sentralt element i det daglige virket. For ledere som ønsker å gjennomføre endringer blir det ekstra viktig å møte de sosiale utfordringene dette medfører. (Bolman & Deal, 2009) Sett i Human resource-perspektivet er det viktig at medarbeiderne føler en viss omsorg og likeverd for å være villig til å gjøre en innsats og dra i samme retning. Den menneskelige ressursen må prioriteres og verdsettes. Medbestemmelse og demokrati er en måte å holde arbeidsmoral og aktivitetsnivå oppe. (Ibid.)

Verdibasert ledelse låner fra de mer tradisjonelle ledelsesformene ved at den søker å ivareta både regelstyring og målstyring, men kompletterer disse ved også å ta vare på kvalitative og sosiale dimensjoner. Verdistyring er et verktøy som kan ha innflytelse over atferd og holdninger hos ansatte, samtidig som det orienterer om og motiverer for fremtidige tilstander. Verdibasert ledelse skal bidra til å påvirke de ansattes oppfatninger og handlinger slik at det er samsvar mellom organisasjonen og de ansattes meninger om hva som er hensiktsmessig og riktig. Dette forutsetter en sosial utveksling hvor leder og ansatte sidestilles og har en gjensidig forpliktende relasjon. (Kirkhaug, 2013)

Dersom kulturen ved en skole er basert på den tidligere nevnte tause kontrakten, vil det være nødvendig å inngå nye «kontrakter» om endringer skal være mulig. Om leder viser interesse og stiller spørsmål rundt læreres praksis, kan dette oppfattes som negativ kritikk og kontroll, selv om hun bare ønsker å involvere seg i sine ansattes virke. Både ledere og lærere må derfor ha bevissthet rundt, og øvelse i ferdigheter i verdsettende kommunikasjon. (Skrøvset & Tiller, 2011:14) Skrøvset og Tiller er opptatt av emosjonenes betydning i organisasjonsutvikling og at ledere må ha mye kapital på det de kaller de ansattes stolthetskonto. Det handler om å gjøre ting i riktig rekkefølge for å skape best mulig forhold for endring og læring. Innfallsvinkelen til et endrings- eller utviklingsarbeid, er å anerkjenne og verdsette sine ansatte. Når stolthetskontoen er velfylt, kan det være enklere å fremme konstruktiv kritikk og gjøre konstruktive endringer. Evaluering er en forutsetning for å sikre seg at utviklingen går i riktig retning. Med utgangspunkt i det positive spør man seg hva er bra, og hvorfor? Hva kan bli bedre, og hvordan? Samtaler om det som er gjort, lært og hva som er lurt videre, skjer i en kultur hvor det er rom for å stille spørsmål – i en lærende organisasjon. (Ibid.)

Lærerutdanningen innebærer flere år på høgskole. Læreryrket omtales ofte som en profesjon, og vi må kunne anta at lærere er for profesjonelle medarbeidere å regne. Kirkhaug (2013) hevder at profesjonelle medarbeidere kjennetegnes ved at de er verdibevisste, og har refleksjoner om praktiseringen av og vesentlige verdier rundt yrket. Han argumenterer slik for bruk av verdibasert ledelse:

(...)profesjonalisering nødvendiggjør bruk av verdier, både fordi ansatte skal kunne ha nødvendig autonomi og motivasjon, samt oppnå koordinering og gjensidig støtte – og fordi ledelsen skal oppnå tilstrekkelig kontroll over organisasjonen. (Kirkhaug, 2013:217)

Siden lærerkorpset ikke nødvendigvis er en ensartet gruppe, betyr det at det kan finnes mange syn på hvordan skole skal drives og hvilke verdier skolen skal etterstrebe. Det vil igjen få betydning for hvordan et endringsarbeid skal gjennomføres. Endringer vil forutsette et omforent syn på hvordan den faktiske situasjonen er, hvor funksjonell tilstanden er og hva som er målet for fremtiden. Ledere må kunne skape aksept for ulike verdier og sørge for at organisasjonen står samlet og ikke spriker i ulike retninger. I en profesjonskultur vil blant annet autonomi, etikk og dedikasjon til utførelsen av arbeidet verdsettes og fremmes. I noen sammenhenger kan den profesjonelle medarbeiderens lojalitet være sterkere til f.eks. elevene enn den er til organisasjonen. (Ibid.) Et eksempel på at lærere er autonome yrkesutøvere som er genuint opptatt av utførelsen av sitt arbeid er de to lærerne i Sandefjord, som høsten 2013 nektet å utføre kommunalt bestemt evaluering av elevene. De begrunnet dette ut fra hva de mente var bra for elevene. Det var tydelig at den pålagte evalueringen stred mot deres profesjonelle oppfatning av hva god evaluering er.

Høyt utdannede medarbeidere påvirker også relasjonen mellom ansatte og ledere fordi en profesjonalisering ikke bare kvalifiserer personer for visse arbeidsoppgaver, men også kan hindre andres involvering i hvordan disse skal utføres. (Kirkhaug, 2013:42) De ansatte har kapasitet til det som kan kalles «selvledelse» og kan formulere mål, kontrollere og evaluere arbeidet og resultatene. Ekspertise kan være kilde til ledermakt dersom lederen har større faglig forståelse for den jobben som skal gjøres enn den ansatte. En skoleleders makt ligger i denne forbindelse i at hun har samme faglige bakgrunn som sine ansatte. Hun vil kunne ha tilsvarende forutsetninger for å vurdere yrkesutøvelse og hva som er hensiktsmessig med tanke på utvikling. Denne faglige autoriteten er ikke en fast størrelse, og en leder må kunne følge med i den faglige utviklingen for å ivareta sin faglige autoritet. (Ibid.)

Skrøvset & Tiller (2011) hevder at god læring og læringsglede fremmes når det som læres er meningsfylt, nyttig og man er deltakende i egen læringsaktivitet. I hvilke situasjoner eksisterer gleden over å lære, og dermed også den gode læring? En leder må spore og skape læringsglede hos sine ansatte ved å se hver enkelt, engasjere seg i deres ve og vel. Med andre ord skape gode didaktiske møter hvor både det sosiale og faglige har plass side om side i et godt samspill. «*Den varme kunnskapen har langt bedre sjanse enn den kalde til å gå ned i*

dypet og forbli en del av menneskers ballast for utvikling og vekst.» (Skrøvset & Tiller, 2011:27) I verdsettende ledelse blir det essensielt at man kjenner sine ansatte og deres ståsted, altså har god sosial og kulturell innsikt. I dagens stramme målstyringsregime, er det på sin plass å se at det er to typer mål: Instruksmål og ekspressive mål.

Det er de ekspressive målene, der aktørenes og deltakernes verdier, meninger, standpunkter, og synspunkter får komme til uttrykk som del av planleggingen, som skaper den gode plan og planleggingsprosess. Både som lærer, og leder, ellers må man få folkene med seg. De ekspressive målene favner om den inkluderende ideologi. (Skrøvset & Tiller, 2011:33)

Avansert planlegging er en forutsetning for å gi rom for uforutsette momenter, kreative innspill og prøving og feiling. De langsiktige, store målene må alltid være synlig og vise retning, samtidig som de kortsiktige, nære målene er en del av det daglige arbeidet.

Verdsetting holder det hele sammen når stadige vekslinger av perspektiver og mål skjer. Gode planer fanger opp det gode, romslige møtet og bidrar til å spinne den røde tråden. (Ibid.)

Kirkhaug (2013) trekker frem fagorganisasjonene som en utfordring i forbindelse med verdier som styringsverktøy fordi disse selv har velutviklede mål og verdier. Problemet oppstår vel når disse profesjonsverdiene kun er rettet mot ansattes egne behov? Den største lærerorganisasjonen i Norge har utarbeidet en profesjonsetisk plattform som omfatter lærere, ledere, barn/elever, foresatte og samfunnsmandatet skolen har. I egen kommune ble denne plattformen presentert for kommunalsjefen, som bekreftet at den var i tråd med områdets egen strategiske plan. Her har, etter min mening, lærere og ledere en unik sjanse til å finne et felles grunnlag og hvordan en sammen best kan forvalte skolens mandat.

For at endring skal kunne skje i klasserommet og i praksisutøvelsen, må utviklingsarbeider ha læreres læring som et sentralt moment. I det følgende vil jeg derfor fremstille aktuell teori på området.

3.3 Teorier om tilrettelegging av praksisutvikling

Postholm & Rokkones refererer følgende definisjon på læreres læring i sin review artikkel:

«(...)det er en aktiv prosess som leder til endring når det gjelder kunnskap og overbevisninger (kognisjon) og/eller endring i undervisningspraksisen (handling).» (Postholm & Rokkones, 2012:30) De viser til flere forskere når de sier at læreres læring bør skje tett knyttet til deres

praksis. Tom Tiller hevder at lærernes interesse vekkes dersom de ser at utviklingsarbeidene korresponderer med det de gjør til daglig, og at det derfor er viktig at begreper som brukes kan knyttes til egen praksis. (Tiller, 2006)

3.3.1 Kjennetegn på læreres læring

Dette er i tråd med to av Laura M. Desimones (2009) kjennetegn på hva som fremmer læreres læring: **Innholdsfokus og sammenheng**. Det første handler om fokus på fag og hvordan elever lærer, det andre dreier seg om innholdet i læringen og at dette er konsistent med læreres forkunnskaper og overbevisning. Samtidig kan det jo også være slik at lærere har ulike formeninger om hva god undervisning er, og at disse påvirkes av den konteksten de er i, hvor i karrieren de er, hvilke erfaringer de har og hvilke elever de har. (Postholm, 2012) Dette er individuelle faktorer som vil kunne påvirke både læringsutbytte og selve utviklingsprosessen. Innholdsfokus og sammenheng kan knyttes til det Berg (1999) kaller aktørberedskap. Det handler om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger skolens aktører har, samt mottakeligheten for endringer som finnes i skolens kultur. Et minimum her er at skolens ledere og ansatte ikke motsetter seg verdigrunnlaget endringene representerer. (Ibid.) Lærernes engasjement vil være et viktig element for at utviklingsarbeidet skal drives fremover. Veien til klasserommet blir kortere jo mer lærere kan identifisere seg med endringene, og jo større nytte de har av forbedringsforsøkene.

Videre har Desimone (2009) ytterligere tre kjennetegn på læreres læring: **Aktiv læring, varighet og kollektiv deltagelse/samarbeid**. **Aktiv læring** står som motsatsen til passiv læring for eksempel gjennom en forelesning. Aktiv læring kan være at lærere observerer hverandre og at dette etterfølges av interaktiv tilbakemelding og diskusjoner. **Varigheten** på pedagogisk utviklingsarbeid har også betydning for resultatet. Desimone snakker om at det må være en viss varighet på utviklingsaktivitetene og det tidsrommet de spres ut på. Selv om ikke forskningen viser helt klart hvor mye tid som må til, antyder hun at aktivitetene bør spres over minst et semester og at antall samarbeidstimer bør være minimum 20. **Kollektiv deltagelse** handler om at lærere samarbeider for å lære av hverandre. Det være seg lærere på samme skole, samme trinn eller samme avdeling som samhandler for å kunne utnytte styrken i fellesskapet. (Ibid.)

3.3.2 Aktiv læring og samarbeid

Forskning viser at noen former for samarbeid kan bidra til å utvikle læreres praksis og forbedre elevenes læring. Utviklingsarbeidenes ulike fokus og strukturelle forhold, fordrer forskjellige former for samarbeidsaktiviteter for å fremme læring. Refleksjon over

praksishandlinger fremheves som en virkningsfull strategi for å øke læreres læring og endret praksis. (Postholm & Rokkones, 2012) Læreres aktive læring og samarbeid gjennom refleksjon kan eksempelvis baseres på observasjon av hverandres undervisning, dialog om utfordringer lærere opplever i klasserommet – erfaringsdeling og/eller på bakgrunn av tekster/teori som er lest. Samarbeid med eksterne ressurspersoner i denne sammenheng kan også være med å styrke læreres læring i et utviklingsarbeid. (Ibid.) Lesson study kan tjene som et eksempel på hvordan et samarbeid mellom lærere kan være. (Grimseth & Hallås, 2013)

Berg (1999) bruker begrepene avgrenset og utvidet profesjonalitet når han beskriver læreres profesjonalitet. I avgrenset profesjonalitet legger han individuell autonomi som fokuserer på enkeltlæreres selvstendige valg, en yrkesetos/korpsånd som er konservativ, individualistisk og orientert om her-og-nå situasjonen. Kunnskapsbasen her blir eksempelvis skolefagene og fagdidaktikk. Utvidet profesjonalitet preges av en kollektiv autonomi som fokuserer på skolen som organisasjon og yrkesetos kjennetegnes av fleksibilitet, samarbeid og framtidsorientering. Kunnskapsbasen omfatter læreplanteori, skolen som organisasjon, vurderingsarbeid, fagene osv.

Fokuset på samarbeid som en viktig suksessfaktor i utviklingsarbeider er stort. Det er likevel viktig å huske det individuelle arbeidets positive bidrag. Hargreaves (1996) skriver at individualitet forveksles med individualisme og forbindes ofte med lærere som jobber adskilt bak hver sin lukkede dør, og som ikke ønsker samarbeid. Ønsket om autonomi fra lærere blir sett på som et uttrykk for å dekke over redselen for å bli evaluert og en begrunnelse for å stenge andre ute. Hargreaves hevder imidlertid at det kan være andre grunner til at lærere har behov for å opptre individuelt. Behovet for å imøtekomme umiddelbare undervisningskrav og konsentrere seg om dette nevnes som et eksempel. Behovet for kontroll er et annet eksempel. Hans poeng er at individualiteten har positive sider som er nødvendige for å sikre en god utvikling av skolen. (Ibid.)

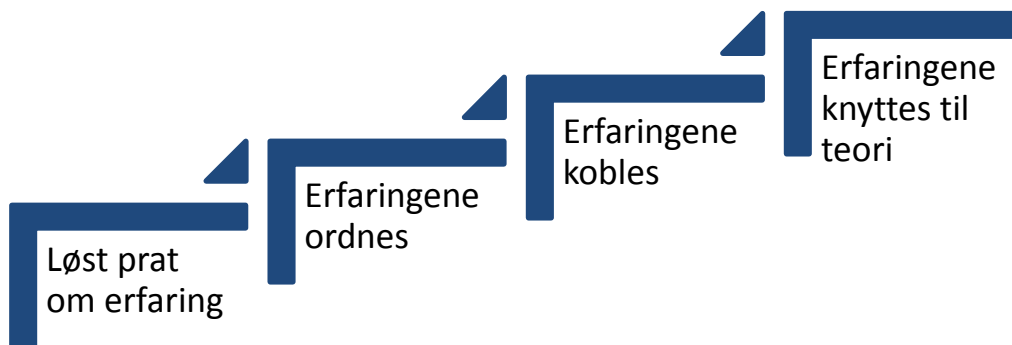
3.3.3 Refleksjon og erfaringslæring

Som nevnt tidligere, er begreper og terminologi viktig i læringsarbeid. Profesjonelle lærer må sette ord på det de vet, og kunne omsette teoretiske begreper til praksis. Sagt med andre ord: En lærer må forankre praktiske refleksjoner i teori og teoretiske refleksjoner i praksis. Tiller trekker erfaringslæring frem som et område med stort potensiale. Han sier: «*Som lærere har vi mye erfaring, men relativt lite læring basert på de erfaringer vi gjør i klasserommet.*» (Tiller, 2006:30) Det betyr at erfaringene ikke nødvendigvis fører til bevisste refleksjoner og

læring, men at det derimot kan lede til uhensiktsmessige handlinger. Lærere må være seg bevisst at omverdenen påvirker deres handlinger.

I «læringstrappa» viser Tiller (2006) fire hovedstadier i erfaringslæringen. Grunnlaget legges i den løse praten mellom kollegaer om erfaringene man har. I neste steg blir erfaringene ordnet etter noen hovedmønstre, både grove og mer fininnstilte begreper brukes for å lage kategorier. Deretter kobles erfaringene opp mot hverandre. Erfaringslæring i disse stadiene er som oftest ganske nær i tid og sted og tett knyttet til situasjoner. For å lære mest mulig av våre erfaringer, må blikket løftes slik at en kan se de strukturelle forholdene som påvirker hendelser og læring. Ikke ulikt Senges femte disiplin. Derfor er siste trinn i læringstrappa å knytte erfaringene til teori slik at forskning kan belyse praksis og bidra til at en kan se sammenhenger som ellers ville vært vanskelig å oppdage. (Ibid.)

Læringstrappa kan illustreres slik:



Figur 3: Læringstrappa (Tiller, 2006:39)

Når yrkesutøvere studerer sin egen praksis, setter ord på og beskriver denne, blir de mer synlig kompetente og bevisste på egen kompetanse, kunnskapen blir ikke lenger taus. (Postholm, 2010b) Erfaringer fra forskning viser at refleksjon rundt konkret praksis øker bevisstheten rundt god yrkesutøvelse og at dette vektlegges i planlegging av fremtidig praksis. Erfaringsdeling gjør ofte lærere sikrere i sin rolle. (Postholm, 2010a)

Engasjementet må komme fra lærerne selv, de må være med å utforme utviklingsarbeidet for at det skal kunne drives fremover. Eller som Postholm sier: «Lærernes læring bør baseres på viljen til å lære.» (2010b:52) Hun fant i sin forskning at det tar tid før lærere opplever seg som en aktiv part i utviklingsarbeidet. Dette på tross av at de hadde vært med å utarbeide både tema og retning. I tråd med Tillers læringstrapp, fant Postholm (2010a) at det tok tid før

lærerne var mottakelige for å relatere praksis til teori. De gikk først gjennom en «fase» hvor de fortalte fra praksis, gav hverandre råd og tips, bekreftet, støttet og oppmuntret hverandre. Først når de var kjent med den nye arbeidsmåten og hverandres praksis, var de klare for å utfordre hverandre med kritiske og konstruktive kommentarer. Deretter var det mer åpent for å bruke teori inn i refleksjonsdialogen. Videre funn var at konsentrasjon om få temaer over lengre tid, var nødvendig for å kunne lære av egen og andres praksis. Deltakerne i studien ga uttrykk for at gode relasjoner og trygghet er viktig i reflekterende lærerteam.

Leder av et lærende fellesskap må ha tålmodighet slik at aktørene blir aktivt med og engasjert i utviklingsarbeidet. Et slikt prosessdrevet arbeid med engasjement «nedenfra» og «innenfra» kan aldri helt forutses, og det må være rom for justeringer i planen underveis uten at målet tapes av syne. Likevel kan det være behov for at det blir satt krav til bruken av tid avsatt til observasjon og refleksjon. Det kan dreie seg om en gitt problemstilling, kommunikasjonen i gruppene og/eller tidsfrister for gjennomføring, slik at retning og framdrift for arbeidet opprettholdes. En utviklingsleder må altså forstå endring, ha kompetanse om læreres læring og det praktisk-pedagogiske feltet. Hun må også legge til rette for og verdsette sosial læring, og være både støttende og en pådriver gjennom hele utviklingsarbeidet. (Ibid.)

3.3.4 Teoriens betydning for utvikling av praksis

Ertsås & Irgens hevder at «*teori av sterkere grad kan bidra til å forbedre lærers yrkesutøvelse og skolars praksis*» (2012:207) Profesjonelle yrkesutøvere forventes å kunne reflektere over sine handlinger og beslutninger, samt argumentere for, og begrunne disse på en slik måte at det gir tilstrekkelig autoritet til å bli betraktet som nettopp profesjonelle. I tillegg forventes konstant læring, utvikling og forbedring av praksis. De tar utgangspunkt i en teoriforståelse hvor teori i sterk forstand – vitenskapelig teori- og teori i svak forstand – personlig og mindre artikulert teori – opererer i samspill med hverandre, der teorien operasjonaliseres i praksis. De fremhever teoretiseringens – «*det å konstruere teori og det å anvende teori refleksivt, for eksempel til analyse og utvikling av praksis*» (Ertsås & Irgens, 2012:196) – rolle i kunnskapsutviklingen. Det handler altså om noe mer enn kunnskap om et stort antall teorier. Dette handler både om en åpenhet for og distanse til egen praksis.

Ved å bringe inn teori av sterkere grad, baseres utviklingen på mer enn egne og kollegaers erfaringer, man får kunnskap og perspektiver utenfra som vil være viktig for at informert refleksjon skal finne sted. Praktikerens artikulerte teori og profesjonsbevissthet vil styrkes når han problematiserer og vurderer sine antakelser og handlinger i lys av både praksiskonteksten

og generell profesjonsteori. Gode redegjørelser for praktiske valg, vil legitimere praksisutøvelsen og kunne gi profesjonell autoritet og anerkjennelse. (Ertsås & Irgens, 2012)

Bjørnsrud (2014) poengterer at selv om forskning kan gi anbefalinger for praksis, er det viktig at denne nyttes sammen med yrkesutøverens erfaringer og praktiske skjønn for å bidra til bedret praksisutøvelse.

3.3.5 Bruksteori og uttalt teori

Studier viser at aktørene i en organisasjon ofte opererer med ulike handlingsmodeller. En er uttalt teori som de er seg bevisst og er basert på uttalte, påtatte verdier. En annen er bruksteori som aktørene er mindre bevisst og som styrer handlingen/atferden. Avstand mellom disse to er ikke bare med på å svekke troverdigheten, men kan også hindre læring og bidra til at uhensiktsmessige handlingsmønstre opprettholdes eller forsterkes. Ubevisste handlinger på tvers av uttalte teorier kan redusere organisasjonens evne til å se kritisk på egen praksis og dermed videre læring og utvikling. (Roald, 2012) Dobbeltkretslæring og deuterolæring kan bidra til å endre bruksteorier. Gjennom dialog og refleksjon må aktørene bli seg bevisst hvilke forhold som styrer deres handlinger for så å endre disse i tråd med det uttalte og hensiktsmessige i forhold til å nå organisasjonens mål. (Ibid.)

I neste kapittel redegjør jeg for premisser, utfordringer og valg som knytter seg til studiens metode. Til slutt i kapittelet gjør jeg noen forskningsetiske vurderinger.

4. FORSKNINGSMETODE OG EMPIRIEGRUNNLAG

4.1 Innledning

Formålet med denne oppgaven var å få større innsikt i hva som må til for at utviklingsarbeider i skolen i større grad fører til positiv endring av praksis i klasserommet. Problemstillingen: «*Hvordan kan ledelsen legge til rette for et systematisk skolebasert utviklingsarbeid?*» setter fokus på lederes rolle i dette arbeidet. Samtidig ble det viktig å fokusere på læreres involvering, engasjement og forutsetninger for deres utvikling av praksis.

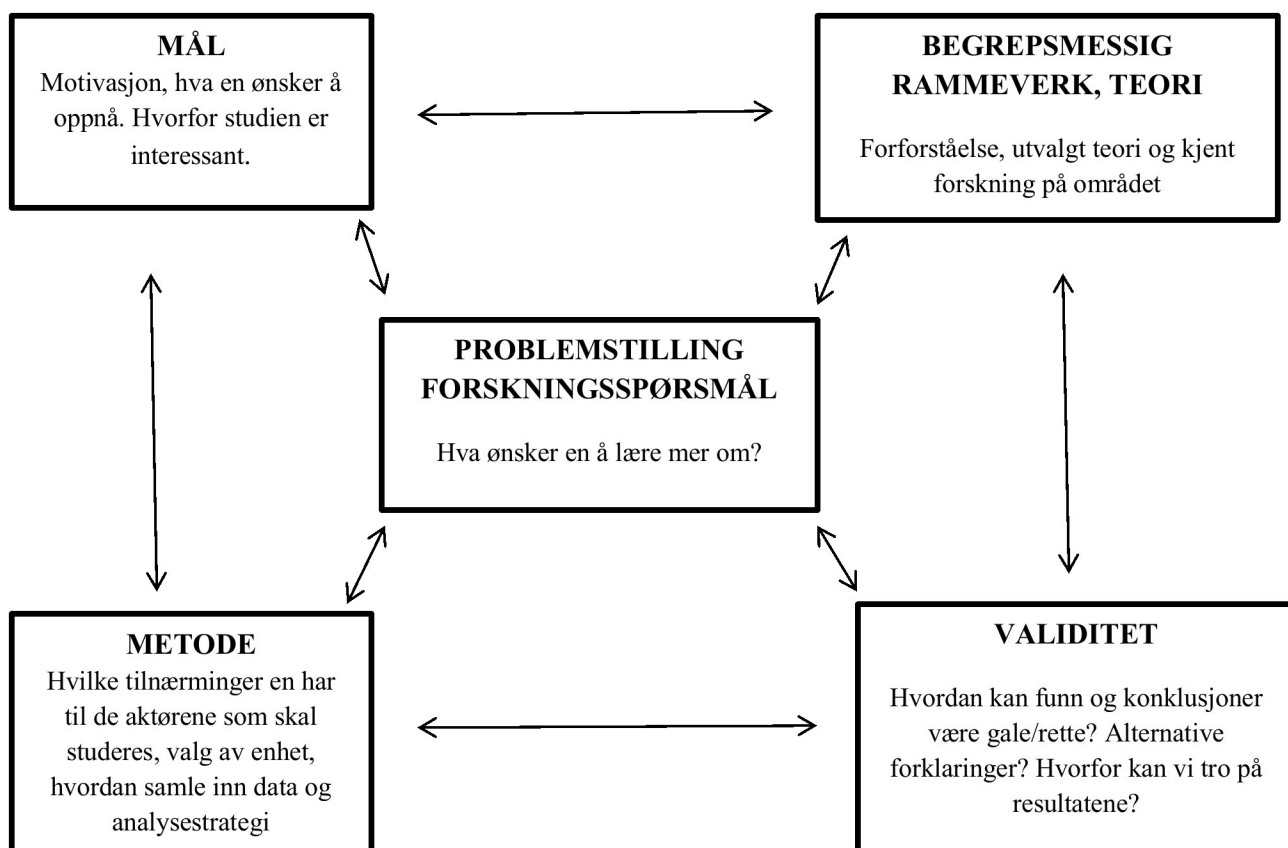
Jeg ønsket å få innsikt i en skoles konkrete utviklingsarbeid samt deres tanker og praksiser i denne sammenheng. Fenomenologiske studier omhandler analyser av folks hverdagsliv hvor man søker å forstå meninger med handlinger i forhold til aktørens intensjoner. (Grønmo, 2004:372) Grunnlaget er at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den, det vil si at det er

deres forståelse som legges til grunn for analysene. Forskerens forståelse og observasjoner er underordnet aktørenes egne opplevelser og forståelse av konteksten. (Ibid.) I praksis var det vanskelig å holde min forståelse og observasjoner i bakgrunnen. Jeg er påvirket av mine erfaringer og har dannet meg forestillinger om hvordan verden er. Min forståelse er derfor at denne studien er nærere en hermeneutisk tilnærming. Jeg har søkt å belyse et komplekst utviklingsarbeid for å utvikle forståelse og nye innsikter. (Nilssen, 2012) Jeg har vært opptatt av å forstå meningen med handlinger i lys av aktørenes intensjoner. Denne oppgaven konsentrerer seg om skoleledernes og lærernes forståelse, men legger også vekt på min egen fortolkning av aktørene. Samspillet mellom aktørenes selvforståelse og min fortolkning av denne selvforståelsen, har utviklet en viss innsikt i de intensjoner aktørene har for sine handlinger. (Grønmo, 2004)

Hermeneutikken utfordrer påstanden om at det kun er en objektiv sannhet. Det finnes egentlig ikke en sannhet, men man kan forstå fenomener og situasjoner på ulike måter ut fra hvilken kontekst det dreier seg om og hvilke deltakere som er tilstede. Jeg som forsker skal ikke bare beskrive det som skjer, men også tolke deltakerne, gå bak fortellingene gjennom systematisk analyse og tolkning. I løpet av analysen ble mitt fokus på ulike deler av helheten med på å endre det helhetlige bildet jeg hadde. På samme vis ble fokus på helheten med å gi forklaringer til ulike deler av bildet. (Nilssen, 2012) En stadig veksling mellom deler og helheten, mellom det som fortolkes og konteksten og mellom det som fortolkes og min forståelse, kan kalles den hermeneutiske sirkel. (Ibid.) Denne stadige vekslingen innebar at jeg fortolket på flere nivåer. På ett nivå ble aktørenes/deltakernes egne forståelser vektlagt, på et annet nivå ble min fortolkning av aktørenes fortolkning som vektlagt. Dette kalles dobbelhermeneutikk. (Grønmo, 2004)

4.2 Design

I forarbeidet til undersøkelsen har jeg støttet meg til Grønmo (2004) og hans gjennomgang av de ulike fasene i forskningen. I tillegg har jeg hatt Maxwells (2013) modell for forskningsdesign med meg gjennom hele prosessen. Dette danner hovedgrunnlaget for mine valg i metodekapittelet.



Figur 4: Modell for forskningsdesign (etter Maxwell, 2013:5)

Modellen viser en pendling mellom de ulike komponentene, med problemstillingen som designets hjerte. Valg som ble gjort i forbindelse med ett av elementene fikk betydning for de øvrige elementene. Pendlingen mellom delene betød at valg som ble gjort, enten ble gjort om eller supplert etter hvert som jeg jobbet med modellens ulike deler.

I tillegg til disse fem komponentene, fremheves ytterligere faktorer som påvirker studien: «...*your resources, research skills, perceived problems, ethical standards, the research setting, and the data you collect and results you draw from these data during the study.*»

(Maxwell, 2013:6) Ressurser, kompetanse, etiske standarder etc. er altså ikke en del av designet, men av konteksten som påvirker studien, og innsamlede data og slutninger av disse er «produkter» av studien, men må allikevel tas med i betraktning når prosessen designes. (Ibid.) I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de ulike komponentene i modellen, med unntak av teoridelen, som er behandlet i eget kapittel.

4.3 Mål

Målet for undersøkelsen var avgjørende for videre utforming av forskningsopplegget. Utgangspunktet for denne studien var at jeg hadde et ønske om å lære mer om hvordan en må jobbe med utviklingsarbeider for å oppnå gode, varige endringer i praksis. Min start var altså målet eller motivasjonen for studien. (Maxwell, 2013:24) Etter hvert som arbeidet med problemstilling, forskningsspørsmål og lesing av teori skred frem, ble målene mine mer spisset og konkret. Sammen med målene har teori, forskning og erfaringer dannet fundamentet i denne oppgaven, og vært med på å forme problemstilling og den operasjonelle delen av designet, metoder, som igjen har vært med på å påvirke valg av ytterligere teori og forskning. Målet var altså ikke å utlede ny teori, men å lære mer spesifikt om hvilke suksessfaktorer som er avgjørende i utviklingsprosjekter og dermed gir økt læringsutbytte for elevene. Dette kalles deduktiv forskning, som kjennetegnes ved at eksisterende teori er grunnlaget for problemstillingen og det teoretiske formålet er å teste teorien. (Grønmo, 2004)

Under studien opplevde jeg at den teorirammen jeg hadde tatt med meg, ikke var tilstrekkelig når innsamlede data skulle bearbeides og analyseres. Det ble da viktig at jeg ikke kun lette etter data som kunne bekrefte de valgte teorier, men at jeg også fant teori som kunne belyse dataene på best mulig måte. Det er da snakk om en induktiv forskningsprosess hvor jeg som forsker håpte å finne teori som kunne forklare de data som er samlet. (Nilssen, 2012:61)

Med målene klare, var det viktig å finne hvilken forskning og teorier som allerede finnes på området. Det finnes et vell av teori om læring og ledelse, så mitt utgangspunkt ble anbefalt teori fra masterstudiet og anbefalinger fra forelesere og veileder. Postholms (2012) bok *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* ble også med sin review av forskning om hvordan lærere lærer, et utgangspunkt for videre lesing.

4.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det finnes ulike krav til problemstillinger, blant annet at den skal være interessant og vesentlig. (Grønmo, 2004) Begrunnelsen for problemstilling og tema er gjort i begynnelsen av denne oppgaven. Men mer generelt kan en si at problemstillingen er en formulering om avstanden mellom det jeg visste og det jeg ønsket å vite. Den skulle altså føre meg fra tidligere etablert kunnskap til nye innsikter. Problemstillingen avgrenset og ble retningsgivende for det videre arbeidet. (Ibid:63) Min problemstilling er formulert ganske

generelt, men må nok allikevel sies å være mer spesifikk enn generell fordi studien baserer seg på et lite utvalg informanter, og ikke har som mål å generalisere funnene. (Grønmo, 2004)

Selv om innsikt i den valgte skolens tanker og praksis ikke gir en allmenngyldig innsikt, ble det for meg mulig å se sammenhenger og likheter med egne erfaringer med utviklingsarbeid og gjennom det trekke lærdom som kan være nyttig i andre kontekster. Hvorvidt andre kan bruke funn fra denne undersøkelsen, må være opp til dem å vurdere ut fra de beskrivelser jeg har gjort av opplegg, tolkning og undersøkelsesenheter. (Dalen, 2011) Utviklingsarbeid er til dels et kompleks område, derfor har jeg valgt forskningsspørsmål som skulle hjelpe meg å avgrense temaet og belyse noen viktige sider ved dette arbeidet. Jeg opplevde at disse spørsmålene ikke favnet funn om verdsettende ledelse. Dette var funn jeg vurderer som sentralt for å belyse viktige forhold ved studien. På bakgrunn av disse funnene i empirien trakk jeg derfor i etterkant inn data og teori som ikke direkte kan knyttes til spørsmålene jeg hadde som grunnlag for studien. Begrunnelsen for dette var å utvikle en mer helhetlig forståelse for hvordan utviklingsarbeider kan gjennomføres. (Grønmo, 2004)

4.5 Metode

Etter at retningen og målet for studien ble lagt, var neste steg å gjøre en del valg med hensyn til metode. I min studie er analyseenheten en skole, og undersøkelsesenheter er i hovedsak de tre lederne. I tillegg har lærerne også bidratt med informasjon. (Grønmo, 2004) I noen tilfeller kan det være en utfordring å få tilgang til det feltet og de personene forskeren ønsker i forbindelse med sin studie. Hammersley og Atkinson (1996) bruker uttrykket «portvakter» om nøkkelpersoner i forhold til formell tillatelse og velvillighet blant mulige informanter. Siden det var en av skolens lærere som tipset meg om deres utviklingsarbeid, nevnte jeg hennes navn da jeg tok kontakt med den ene inspektøren. Han var allerede informert om at jeg kanskje kom til å ta kontakt, og jeg opplever ham som positiv til dette samarbeidet. Han var veldig åpen og interessert i at en utenifra «kikker dem litt i kortene», for å bruke hans egne ord. Da jeg snakket med rektoren om denne studien, sa han: «*Det er bare å komme. Vi har ingenting å skjule.*» I forkant spurte jeg også en av lærerne om hun var villig til å stille opp dersom det ble aktuelt, og svaret var: «*Selvfølgelig!*». Det betyr at jeg hadde skaffet meg noen «døråpnere» som var med på å legge grunnlag for at jeg fikk tak i den empirien som er nødvendig og gyldig i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har altså gjort et strategisk utvalg fordi denne skolen med sitt omfattende endringsarbeid, er av spesiell interesse for denne oppgaven.

4.5.1 Valg av analyseenhet og innsamlingsmetode

Jeg konsentrerte meg om en skoles utviklingsarbeid, og siden studien ikke sikter på statistisk generalisering, kan få informanter dekke informasjonsbehovet problemstillingen krever. Jeg har valgt uformell intervjuing av respondenter, lederne, som den viktigste informasjonskilden. (Grønmo, 2004) I tillegg har jeg gjennomført en enkel spørreundersøkelse blant lærerne og sett litt på noen plandokumenter skolen har laget i forbindelse med utviklingsarbeidet. Tanken bak dette var å utdype informasjonen fra lederne, og se om det var sammenheng mellom det de sier og det de gjør.

Det er ved å bruke multiple dokumentasjonskilder mulig å gå i dybden på denne skolens utviklingsarbeid, og dermed bidra til å skape det Grønmo (2004) kaller «tykke beskrivelser». En utfordring med en slik design kan være at det blir for lite systematikk i empiriinnsamlingen og databehandlingen. Det ble derfor viktig at jeg underveis skrev gode, systematiske notater om betraktninger, observasjoner, hendelser – hva som skjedde og hvordan det skjedde. Dermed ble dette et godt redskap både i analysearbeidet og i planleggingen av neste trekk under gjennomføringen.

Studier kan ha ulike formål, som å utvikle en helhetsforståelse av enheten eller utvikle begreper, teorier eller hypoteser. (Grønmo, 2004) Mitt formål er, som nevnt, å lære mer om hvordan et skolebasert utviklingsarbeid kan gjennomføres. Det betyr at jeg søkte en dypere forståelse av denne skolens utviklingsarbeid, samtidig var jeg ute etter å kunne ta med meg det jeg lærte inn i andre skoler, for konstruktivt å kunne bidra til å gjøre elevenes læringsutbytte stadig større. Sagt på en annen måte var jeg ute etter å utvikle mine teorier og begreper med tanke på skolers utviklingsarbeid. Hvorvidt de resultatene jeg fikk fra studien er overførbare til andre situasjoner, vil avhenge av hvor systematisk og nøyaktig jeg har vært igjennom prosessen, samt trekk ved analyseenheten/skolen. Dersom dataene jeg fant har gyldighet i forhold til skolen, teori, problemstillingen, metodevalg og analyse, kan det være mulig å overføre noen erfaringer til andre skoler. Det er mange felles trekk ved norske skoler som gjør at de kan lære av hverandre. Det vil likevel bli nødvendig å gjøre justeringer med tanke på for eksempel elevgrunnlaget, de ansatte og skolens organisering og kultur.

Siden utvalget av informanter er lite, valgte jeg kvalitative metoder. Selv om jeg også gjorde noen kvantitative optellinger av lærernes svar, er opplegget i all hovedsak kvalitativt. Det finnes ulike hovedtyper av kvalitative undersøkelsesopplegg: Deltakende observasjon, uformell intervjuing og kvalitativ innholdsanalyse. (Grønmo, 2004:125) Valget falt i denne oppgaven på uformell intervjuing. Flexibiliteten i det metodiske opplegget medførte at

opplegget kunne justeres underveis for å fange opp alle relevante data. Det ble enklere å tilpasse seg noe til kilder og kontekst. Allikevel måtte jeg være oppmerksom på at for store endringer kunne gjøre at jeg mistet utgangspunktet og systematikken av syne. I kvalitative studier er det en nærhet mellom forsker og kildene som muliggjør justering underveis i for eksempel en intervjusituasjon. Det forutsetter imidlertid en sensitivitet fra meg som forsker for å kunne nyttiggjøre seg av denne muligheten. En utfordring kunne vært at det var datakildene som alene styrte det som blir de sentrale data i studien. Jeg mener at designet i det kvantitative studiet ga grunnlag for relevante tolkninger, fordi jeg klarte å styre innsamlingen mot det som var mest relevant for problemstillingen og kildens egenart. Jeg kunne imidlertid også ha fått lite enhetlige data som ville gitt studien begrenset gyldighet. (Ibid.)

4.5.2 Intervju

Hovedmetoden i denne studien er intervju. Etter å ha vurdert tidsbruk og hensiktsmessighet, valgte jeg å gjennomføre et intervju med alle de tre lederne samtidig. Selv om en gruppe med tre deltakere avviker fra det antallet som vanligvis er i en fokusgruppe, håpet jeg at strategien med å la lederne snakke sammen om de temaene jeg initierte, ville gi meg et fyldig materiale. Målet var å finne ledernes synspunkter, enten de var enige eller hadde ulike oppfatninger. (Kvale & Brinkmann, 2009) Denne intervjuformen kan også være hensiktsmessig med tanke på å få flere spontane synspunkter enn det en ofte får i individuelle intervjuer.

Fokusgruppeintervjuer kan være egnet til å få frem informasjon som ellers ikke ville vært tilgjengelig. Min oppgave ble i denne sammenhengen å legge til rette for at interaksjonen mellom lederne kunne foregå innenfor de ønskede temaene. Som intervjuer eller moderator mister man noe av kontrollen over slike gruppesamtaler, noe som kan resultere i en kaotisk transkripsjon. (Ibid.) Jeg var like fullt opptatt av at det var ledernes stemme som skulle høres og dermed styre samtalen om utviklingsarbeidet med utgangspunkt i noen retningsgivende spørsmål fra meg. I forkant hadde jeg sendt dem en forenklet utgave av intervjuguiden. I tillegg hadde jeg hatt flere samtaler med den ene inspektøren om emnet, og på den måten forsøkte jeg å sette en ramme rundt interaksjonen allerede før vi startet. Det var også min forståelse at med deltakere fra samme skole med delte erfaringer og opplevelser, kunne det være mulighet for at de utdypet hverandres perspektiver. (Halkier, 2010)

Denne intervjuformen gjorde at samtalen mellom lederne fløt godt og deres assosiasjoner førte til skiftninger av tema uten at nye spørsmål ble stilt. Dette, sammen med min begrensede erfaring med intervju og forskning, gjorde at jeg ikke stilte spørsmål som kunne vært nyttige å

få svar på. Et eksempel er under tema evaluering, hvor jeg ikke stilte spørsmål om lærernes involvering i dette arbeidet.

Monica Dalen (2011) hevder at nærheten mellom forsker og informanter i kvalitative intervjuer kan gjøre det vanskelig å opprettholde en forskningsmessig nødvendig distanse til informantene. For forskeren blir det en viktig balansegang mellom nærhet, empati, og forskningsmessig nødvendig distanse. Hun sier også: «*Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.*» (Dalen, 2011:13) Gjennom denne prosessen har jeg forsøkt å være bevisst hvordan mitt forhold til informantene kan påvirke mine tolkninger av den informasjonen jeg har fått. Jeg hadde noen tanker og formeninge om både skolen og arbeidet de bedriver, i forkant av samarbeidet. Noen av disse forkunnskapene gjorde at jeg trakk et par raske konklusjoner, som jeg seinere måtte revurdere. I denne prosessen ble det av etiske grunner viktig for meg hele tiden å tolke informantene i beste hensikt. Dette skal likevel ikke utelukke en kritisk vurdering.

I forberedelsene til innsamlingen av empiri stod arbeidet med intervjuguiden sentralt. Utgangspunktet var problemstillingen og det informasjonsbehovet jeg vurderte som viktig under arbeidet med forskningsspørsmålene. Intervjuguiden hadde hovedvekt på hvilke tema jeg ønsket at samtalen skulle dreie seg om, og ga en beskrivelse av hvordan intervjuet skulle gjennomføres. Den dannet et utgangspunkt og var veiviser slik at jeg skulle få ut relevant informasjon. For at intervjuet likevel skulle kunne gjennomføres på en fleksibel måte, søkte jeg en balansegang mellom hvor omfattende og spesifikk, og enkel og generell intervjuguiden måtte være. (Grønmo, 2004) Dette medførte blant annet at jeg måtte skaffe meg kunnskap om teori og empiri på området, skolebasert utviklingsarbeid, for å kunne utforme en så hensiktsmessig guid som mulig. Med en erfarings- og teoribasert for-forståelse kunne jeg være bedre i stand til å stille de rette spørsmålene og fange opp de svarene som var mest relevant for studiens problemstilling.

Dalen (2011) beskriver i sin bok «traktprinsippet» i forhold til å utarbeide intervjuguiden. Det betyr at forskeren åpner intervjuet med enkle, ukontroversielle spørsmål som en innledning til samtalen. Etter hvert kan man stramme inn og stille mer utfordrende og kompliserte spørsmål, før man avslutningsvis igjen stiller mere generelle spørsmål. Dette er viktig med tanke på å ivareta informanten. Med dette i mente, innledet jeg intervjuet med å spørre om utviklingsarbeidets begynnelse og grunnlag. Etter hvert som intervjuet skred frem, kom jeg inn på spørsmål som syntes å være mer utfordrende å svare på, uten at dette stoppet samtalen. At intervjuet ble gjennomført som en samtale mellom informantene, bidro kanskje til å gjøre

situasjonen tryggere i den forstand at de kunne utfylle hverandre, samtidig som det kunne vært en fare for at de la bånd på hverandre, eksempelvis på grunn av sine ulike roller.

Under selve gjennomføringen av intervjuet var jeg bevisst min nonverbale kommunikasjon og søkte å formidle interesse og vilje til å lytte til informantene. (Egan, 2007) Intervjuet er ikke en arena for forsker til å argumentere og moralisere, men la informantenes stemme komme tydelig fram. Måten man opptrer på og kommuniserer på kan ha stor betydning for hvilken empiri en får tak i. Det gjelder å finne en form som fremmer og ikke hemmer kommunikasjonen mellom informant og forsker. (Dalen, 2011) Jeg opplevde at samtalen fløt lett i det jeg var aktivt støttende til deres utsagn. Jeg erfarte også at intervjuet gikk litt i stå når jeg ble litt for opptatt av intervjuguiden og teoretiske termer. Når det er sagt, bølget samtalen frem og tilbake mellom de tre lederne uten at jeg måtte stille særlig mange spørsmål. Deres refleksjoner berørte flere av de punktene jeg hadde satt opp uten at jeg penset dem inn på det ved å stille spørsmålene.

Jeg var også opptatt av å tåle eventuelle pauser som måtte oppstå under intervjuet. Disse ga rom for informanten til å tenke over spørsmålet før de svarte. Selv om jeg tok lydopptak av samtalen, gjorde jeg også notater underveis. Dette for å registrere ting som jeg sanset underveis, og som kunne ha betydning for seinere tolkning. Analyser i kvalitative undersøkelser foregår parallelt med innsamlingen av empirien. Underveis i intervjuet ble slike analyser eller tolkninger grunnlag for neste spørsmål. Jeg hadde satt av tid til en eventuell samtale etter at intervjuet var gjennomført. Det er viktig å vise informantene respekt og ikke gå fortest mulig når intervjuet er over, og forskeren har fått det hun var ute etter. (Ibid.) Etter et langt intervju ble det imidlertid liten tid til slik interaksjon. Lederne hadde ganske fort behov for å komme tilbake til sine arbeidsoppgaver.

Rett etter intervjuet leste jeg gjennom og bearbeidet notatene jeg tok underveis. Slik sikret jeg at mine umiddelbare opplevelser skulle bli så korrekt gjengitt som mulig. Jeg var også raskt ute med å transkribere intervjuet og skrive ned umiddelbare tanker og mulige koblinger til teorigrunnlaget mitt. Slike nedtegnelser av refleksjoner og hendelser kalles for feltnotater eller memos (Dahlen, 2011:42) Dette etterarbeidet ble et viktig bidrag til analysearbeidet, samt at de ga informasjon om hva jeg måtte spørre om ved en seinere anledning. I etterkant av datainnsamlingen har jeg ved flere anledninger snakket med noen av informantene. Fra disse samtalene har jeg også gjort noen feltnotater, og ser i ettertid at de har vært nyttige hint i analysearbeidet. Det var viktig at denne informasjonen ikke fikk en hovedrolle i materialet, men at det ble med å gi noen indikasjoner om utviklingsarbeidet og kulturen ved skolen.

4.5.3 Strukturert utspørring – spørreskjema

Utgangspunktet for å trekke lærerne inn i studien var både å ha et grunnlag for samtalen med lederne, men også for å se om det var sammenheng mellom ledernes opplevelse av utviklingsarbeidet og lærernes opplevelse. En slags validering av eventuelle funn. Dette er altså et supplement til intervjuet. Skjemaet ble derfor bestående av kun fem spørsmål jeg mente var interessante i denne sammenhengen. Spørsmålene er åpent formulert med hjelpespørsmål for å gi informantene et hint om hva som var ment. Selv om dette kan virke ledende, gir det likevel større rom for respondentenes tolkninger og meninger enn faste svaralternativer. Spørsmålene var i all hovedsak evaluative da jeg var ute etter lærernes vurderinger og tanker om utviklingsarbeidet. (Grønmo, 2004)

Rektor satte av tid i skolens fellestid til å svare på spørreskjemaet. Jeg hadde en kort innledning hvor jeg først gjorde rede for bakgrunnen for undersøkelsen og prosjektet, deretter hadde jeg en kort forklaring og gjennomgang av spørreskjemaet. Noen stilte oppklarende spørsmål, før de så forsvant til sine arbeidsplasser for å svare på skjemaet. Etter cirka fem minutter kom første lærer med sitt svar. Vedkommende mente at det var svært vanskelig å svare. Etter en halv times tid hadde jeg fått inn alle besvarelsene. Noen var fyldige og reflekterte i sine svar, andre var svært korte og preget av hintene jeg hadde satt opp. Forskjellene her kan komme av respondentenes vilje til å svare. I noe grad kan svarene også være preget av respondentenes evne til å svare og deres forståelse av spørsmålene. Det er ikke gitt at alle har et reflektert forhold til skolens utviklingsarbeid. (Grønmo, 2004:183)

4.6 Validitet

Arbeidet med validitet bør prege hele prosessen for at studien skal bli troverdig. Jeg har søkt å foreta en kritisk og systematisk drøfting av datamaterialet og dataproduksjonen for å vurdere kvaliteten. Jeg mener studien er basert på forskningens sannhetsforpliktelse og har søkt en oppbygning på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk. Det er min oppfatning at arbeidet med utvelgning av enheter, informasjonstyper og datainnsamling er gjort systematisk og forsvarlig. (Grønmo, 2004) Datamaterialet produseres gjennom en form for sosial konstruksjon, og kvaliteten på dette produktet er viktig for å få fruktbare og holdbare analyseresultater. Datakvaliteten må sees i forhold til hva materialet skal brukes til, om dataene er relevante i forhold til studiens problemstilling. Det er min forståelse at studiens datasett er egnet for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Med en annen problemstilling kunne materialet vært irrelevant.

Validitet sier noe om gyldigheten på dataene. Høy validitet opptrer når utformingen av undersøkelsesopplegget egner seg til å samle relevante data. Datakvaliteten kan vurderes mot reliabiliteten, materialets pålitelighet. Høy reliabilitet betyr at variasjoner i datamaterialet i liten grad skyldes metodevalg. Validitet og reliabilitet er utfyllende kvalitetsvurderinger som refererer til ulike forutsetninger for god datakvalitet. Materialet er ikke gyldig/relevant dersom det ikke er pålitelig, men det kan være pålitelig selv om det ikke er gyldig/relevant. Det betyr at reliabilitet er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. (Grønmo, 2004)

Dette betyr at mitt arbeid med å forberede og utforme intervjuguiden ble viktig for datakvaliteten. Jeg forsøkte å stille spørsmål som kan belyse problemstillingen og utforme opplegget klart og konsekvent slik at det skulle fungere på en entydig måte. Spørsmålene måtte være klare og utvetydige uten å være ledende. Samtidig måtte det være rom for egne betraktninger fra informantene. Reliabiliteten ved denne studien kan diskuteres siden det er sannsynlig at en annen forsker ville få andre fokus og dermed også andre funn. Dette på bakgrunn av en løst utformet intervjuguide, men også med tanke på erfaring, kompetanse og interesser. Selv om poenget var å la informantene samtale fritt innenfor gitte ramme, er det min forståelse at min bakgrunn og opptreden vil ha betydning for hvilke opplysninger som kom frem og hvilke utvalg og tolkninger som ble gjort.

Under avsnittet om intervjuet ble det beskrevet noen forhold som kunne ha påvirkning på datamaterialets kvalitet. Kvalitativt intervju har ytterligere utfordringer med tanke på gyldighet. Jeg opplevde kommunikasjonen mellom lederne og meg selv som god under intervjuet. Det var en avslappet og vennlig tone underveis. Ved et par anledninger oppstod det imidlertid et par misforståelser. Dette søkte jeg å rette opp ved å omformulere meg og stille ytterligere spørsmål. Selv om jeg stilte oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å konkretisere og utdype svarene sine, kan jeg likevel ikke helt utelukke at jeg kan ha påvirket informantenes svar. Jeg kan ha påvirket gjennom måten å opptre på og å stille spørsmålene på. Jeg kan heller ikke utelukke at de ga meg feilaktige svar enten fordi de ikke husket eller ønsket å fremstå på en bestemt måte. (Grønmo, 2004) Underveis i intervjuet gjentok jeg også med egne ord det informantene hadde sagt, og spurte om jeg hadde forstått dem riktig. På den måten sikret jeg materialets validitet. I tillegg gjorde det meg tryggere på hvilke spørsmål jeg kunne gå videre med.

Jeg har forsøkt å heve studiens troverdighet ved å ta deler av mine funn og analyser tilbake til kildene. Informantene kunne vurdere om de kjente igjen intensjonen i sine utsagn og dermed bekrefte eller rette min analyse. (Nilssen, 2012) I forbindelse med analysearbeidet tok jeg

også kontakt med skolens ledelse for å stille noen oppklarende og utfyllende spørsmål. Dette medførte blant annet at jeg fikk avkreftet en antakelse jeg hadde gjort, og måtte dermed justere analysen min noe. Dette kan ha vært med på å styrke validiteten på studien.

4.7 Forskerrollen

I hermeneutiske studier legger man vekt på forskerens for-forståelse som grunnlag for analysen. Min teoretiske bakgrunn, erfaringer og betraktningmåter brukes som grunnlag for hvordan jeg forstår og fortolker aktørenes handlinger og intensjoner. For at denne forforståelsen ikke skal gi helt gal retning på analysene, er det viktig at den ikke er basert på tilfeldigheter eller er ugjennomtenkt. Jeg kunne ikke lene meg på populære oppfatninger eller meninger, men ta utgangspunkt i mitt eget første møte med informanter og funn. (Jordheim 2011:228) Jeg har gjennom hele denne prosessen vært svært oppmerksom på min begrensede erfaring som forsker, men også på en ganske lang og variert erfaring fra utviklingsarbeider i skolen. Min erfaring med utviklingsarbeid er hovedsakelig fra et lærerståsted, men mitt virke som tillitsvalgt de siste årene har også gitt noen nye perspektiver rundt skoleutvikling og prosesser i denne forbindelse. Ved å lese mye teori, søke kunnskap og veiledning har jeg forsøkt å legge et så godt grunnlag som mulig for at resultatet skal bli troverdig og gyldig.

Som forsker bringer jeg mitt språk og mine begreper, tro og ideer og personlige opplevelser inn i studien. (Nilssen, 2012:68) Dette har preget det teorivalget som er gjort, de spørsmålene som ble stilt og har vært førende for hva jeg som forsker la merke til og hvordan jeg tolket ulike hendelser og utsagn. Utfordringen med at jeg møter feltet og arbeidet med min forforståelse, ble like fullt å være åpen for andre elementer og vinklinger. En annen forsker ville kanskje ha tolket de samme dataene på en annen måte, fordi synsvinkelen er annerledes enn min. Som uerfaren forsker har jeg også tenkt mye på hvilken betydning dette fikk da dataene ble tolket. Klarte jeg å se hva som ligger i materialet? Klarte jeg å utvide min horisont? (Nilssen, 2012)

Når det er sagt, kan erfaringene som lærer gi nyttige perspektiver. Jeg har førstehåndskjennskap til både gode og dårlige forsøk på å utvikle skolen, og en sterk interesse av å lære hvordan en kan lykkes oftere i slikt arbeid. Denne oppgavens lederperspektiv er en spennende utfordring. Jeg mener at min forforståelse eller også fordommer, ikke alene fikk farge min læring og konklusjoner. Sett fra et forskningsetisk perspektiv ble det viktig å være

ydmåk i forhold til rollen og ferdigheter, samt redelig med tanke på fakta, metodiske valg, resultater og konklusjoner. (Grønmo, 2004)

Hermeneutikken har fokus på helhetsforståelse og forutsetter at alle fenomener må forstås i sammenheng med den helheten de inngår i. (Grønmo, 2004) Mine fortolkninger av aktørenes handlinger og intensjoner er foretatt i lys av den konteksten de befinner seg i. Ledelsens intensjoner for utviklingsarbeidet og satsingen på dette kan være klar og tydelig i utgangspunktet, men hvordan artet dette seg når planen ble satt ut i live? Var personalet mottakelige for utviklingsarbeidet? Kom disse intensjonene til syne også i andre sammenhenger? I så fall hvordan? Dette var viktige elementer for å forstå hvorfor utviklingsarbeidet artet seg som det gjør. Hensikten med å se på skolens planer og lage et enkelt spørreskjema til lærerne, var nettopp å søke svar på noen av disse spørsmålene og forsøke å få et helhetlig bilde av skolens utviklingsarbeid.

4.8 Analyse

Begynnelsen på å finne meningsbærende enheter og koder i materialet var en ekstra gjennomgang av transkriberingen opp mot lydopptaket. Slik fikk jeg rettet opp et par feilskrivninger og fylt inn ord som manglet. Deretter leste jeg materialet igjennom i flere omganger. Jeg prøvde å møte teksten med et åpent sinn, og noterte stikkord som dukket opp under lesingen. Etter hvert brukte jeg markeringspenn for lett å finne igjen det jeg anså som mest spennende. (Nilssen, 2012) Selv om utgangspunktet var at jeg skulle gå åpent inn i materialet, er det ingen tvil om at min forforståelse og forarbeider lå til grunn for tenkingen. Det gjorde seg blant annet utslag i flere ulike fargekoder etter hvilke kategorier/temaer jeg mente det kunne sortere under. Det ble så nødvendig å lage oversiktskart med stikkord fra både teori og empiri, slik at jeg kunne se hva som skilte seg ut og kunne være vesentlig i det videre arbeidet. (Ibid.) Det var da jeg også oppdaget verdsettende ledelse som en innfallsvinkel jeg ikke hadde eksplisitt i teorigrunnlaget mitt. Dette bidro til at jeg måtte finne ytterligere teori for å inkludere det jeg anså som interessant for studien.

I tillegg til «tankekartene» fikk jeg også behov for å sortere selve teksten i ulike kategorier. Et utgangspunkt var elementene i en planlagt endringsprosess. Etter hvert ble det også nødvendig med flere, mindre kategorier, og teorien hjalp meg å finne mening i funnene. (Nilssen, 2012)

Gjennom hele prosessen har jeg skrevet ned analytiske ideer og tanker i en logg. Disse notatene kan sammenlignes med memos (Nilssen, 2012), og har fungert som en huskeliste og

har vært en måte å sortere tankene på. Jeg oppdaget at jeg tidlig i prosessen startet å tolke funn. Disse tolkningene ble notert ned i logg, i marginen på materialet og i skjemaene jeg hadde delt materialet inn i. Gjennom å stille spørsmål til materialet og sammenligne funn, dukket det opp nye spørsmål, og jeg innså at jeg kunne tenke på flere måter om samme funn. Det ble viktig å skille mellom det som var sant og det jeg ønsket skulle være sant i materialet ved å stille spørsmål ved mønstre som jeg oppfattet som bevist. (Ibid.) Jeg hadde stor nytte av å søke til teorien i dette arbeidet for å skape struktur og mening med funnene. Jeg benyttet meg av det teorigrunnlaget jeg hadde fra før jeg gjennomførte intervjuet, men hadde også behov for å gå til nye kilder for fordypning og nye perspektiver.

Som nevnt, lyttet jeg gjennom lydfilen flere ganger for å være sikker på at alt var gjengitt korrekt. Samtidig ga dette meg, sammen med notatene jeg gjorde under og rett etter intervjuet, et inntrykk av **hvordan** lederne sa det de sa. (Nilssen, 2012) Tonen og atmosfæren som råder i en intervjusituasjon kan være med å gi retning og mening når funn skal tolkes. I analyse og tolkningsarbeidet ble det tidvis lett å gå seg vill i detaljene. Med tanke på validiteten søkte jeg derfor å vurdere enkelte utsagn i lys av andre utsagn, altså med tanke på helheten i intervjuet. (Dalen, 2011)

4.9 Forskningsetiske vurderinger

Maxwell (2013) trekker frem etiske standarder/vurderinger som en del av arbeidet med forskningsdesignet. Disse vurderingene bør være en del av alle aspekter ved studien. Derfor er også noen etiske vurderinger gjort i den foregående metodiske drøftingen. Forholdet mellom forsker og deltakere reguleres av etiske retningslinjer/krav hvor respekt for menneskeverd og integritet, frihet og medbestemmelse er overordnede punkter. (NESH, 2006) Jeg mener min studie følger disse etiske normene.

Det var nødvendig å innhente tillatelse fra skolens ledere for å gjennomføre prosjektet. Jeg hadde flere samtaler med den ene inspektøren, hvor det ble informert om prosjektet og hvordan jeg så for meg at datainnsamlingen kunne foregå. De to andre lederne fikk en noe kortere beskrivelse, men jeg mener de alle ga meg et informert samtykke til å delta. (NESH, 2006) Jeg gikk via ledelsen for å få godkjenning til å gjennomføre spørreundersøkelsen blant lærerne. Rett i forkant av spørreundersøkelsen hadde jeg så en muntlig gjennomgang med lærerne hvor de fikk informasjon om prosjektet og hensikten med undersøkelsen. Der gjorde jeg det også klart at det var frivillig å delta. Alle involverte parter ble informert om at de kunne trekke seg fra studien dersom de ønsket det. Ingen benyttet denne muligheten.

Anonymisering av skolen og informantene er nødvendig, derfor benytter jeg IA, IB og RA/rektor som benevnelser på skolelederne, og kaller skolen Basetoppen skole. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Undersøkelsen er gjort i tråd med opplysninger gitt i meldeskjemaet og NSDs kommentarer.

5. PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV DATAMATERIALET

5.1 Innledning

I kapittel 4 ble metodiske valg og min rolle som forsker behandlet. I dette kapittelet skal innsamlede data presenteres, analyseres og drøftes. Gjennom denne studien søkte jeg å øke min kunnskap om hvilke elementer og sammenhenger som er avgjørende for at et utviklingsarbeid skal resultere i endret klasseromspraksis og dermed bedre elevresultater. Samtidig var jeg ute etter ledernes erfaringer og oppfatninger generelt og i forbindelse med dette endringsarbeidet spesielt. Det empiriske grunnlaget er fra intervjuet med lederne og spørreskjemaer fra lærerne. Funnene som presenteres ga noen svar på hvordan rektor og inspektører utøver ledelse for å legge grunnlag for et vellykket endringsarbeid, samt et lite innblikk i lærernes oppfatninger og erfaringer av hva som kjennetegner et godt utviklingsarbeid. Jeg mener studien har gitt noen relevante svar i forhold til oppgavens problemstilling, og ønsker på bakgrunn av disse å drøfte viktige elementer og sammenhenger i en skoles utviklingsarbeid. Jeg ser at et så begrenset utvalg informanter gjør at holdbarheten i studiens funn bør diskuteres. Påstandene som presenteres og drøftingene jeg gjør, er dermed ikke et forsøk på generalisering, men en drøfting av den aktuelle skoles utviklingsarbeid med tanke på økt egenkompetanse.

Drøftingene har som mål å se sammenheng mellom det materiale som foreligger og de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgaven. Et utviklingsarbeid i skolen har som mål et økt læringsutbytte for elevene. Dette fordrer ofte en endret praksis fra lærerne i det daglige arbeidet. Innledningsvis viste jeg til forskning som viser at praksisendring i liten grad har vært resultatet av endringsarbeider i norsk skole. Skal et utviklingsarbeid lykkes, må alle aktører dra i samme retning og skolelederne har her et stort ansvar. De skal utøve pedagogisk ledelse, et ansvar de ikke kan gi fra seg uten å miste sin faglighet. (Lillejord, 2003) Hvilke muligheter har lederne ved Basetoppen skole til å drive pedagogisk ledelse i dette utviklingsarbeidet, hvilke mål og rammer jobber de under?

Utgangspunktet er oppgavens problemstilling: *Hvordan kan ledelsen legge til rette for et systematisk skolebasert utviklingsarbeid?* Samt tre retningsgivende spørsmål knyttet til denne:

1. Hvordan kan ledere involvere lærere i utviklingsarbeider?
2. Hva skaper engasjement hos den enkelte lærer?
3. Hva er viktig for at lærere skal videreutvikle kvaliteten i sin praksis?

Med dette som grunnlag søker jeg å finne hvilke forhold som gir mening for de tre skolelederne med tanke på et vellykket utviklingsarbeid. Jeg har med utvalget av empiri søkt å beskrive denne skolens utviklingsarbeid og ledernes aktive rolle i dette. Først presenteres skolen og bakgrunnen for deres endringsarbeid. Deretter fremstilles og drøftes empiri i forhold til de tre forskningsspørsmålene.

5.2 Presentasjon av skolen

Jeg starter med bakgrunnsinformasjon om skolen, informantene og bakgrunnen for utviklingsarbeidet, for å gi et bilde av den konteksten som dataene analyseres og drøftes i.

Basetoppen ungdomsskole er en relativ nybygd baseskole. Ledelsen består av en rektor og to inspektører, heretter også kalt RA, IA og IB. Alle tre lederne begynte ved denne skolen etter at det var flyttet inn i nye bygg. De tre lederne har jobbet sammen i ca. tre år. I skoleåret 2013/2014 er det en miljøterapeut, en assistent samt 305 elever ved skolen. Lærerpersonalet består av 31 lærere. 22 av disse svarte på spørreundersøkelsen i forbindelse med denne studien. Rektor har lang fartstid som skoleleder, mens inspektørene har kortere ledererfaring.

Basetoppen skole synes å være en skole i stor utvikling, med mange små og store prosjekter på gang. Fokuset i denne studien er det arbeidet skolen selv har initiert: «Perspektivområde 1: Skolens overgang til baseskole» med følgende fokus:

1. Organisering av skolen med tanke på et godt læringsmiljø.
2. Relasjonskompetanse og pedagogisk analyse.
3. IKT som pedagogisk hjelpemiddel i en baseskole.

De jobber med et femårsperspektiv. Det første året var planlegging, andre året startet iverksettelsen av planene. De er nå inne i sitt tredje år med dette endringsarbeidet.

Både lederne og lærerne ble spurt om hvorfor arbeidet med å legge om skolen til baseskole ble startet opp og hvem som hadde initiert arbeidet. Et overveldende flertall av lærerne oppga

skolens ledelse som initiativtakere. Dette ble bekreftet av ledelsen. Fra begge grupper fremgår det imidlertid også at flere av lærerne ønsket denne satsingen velkommen. Som inspektør IB sa:

En blanding av et oppdrag og et følt behov, for det var jo en etablert praksis som var ganske langt unna det å være en baseskole. Det var det ikke noe uenighet om på alle plan, fra øverst i kommunen til nederst på Basetoppen skole(...) Det går jo an å si at det var en samla vurdering på at det var frustrasjon i personalet(...) Vi var forbløffende enige om hva som var hovedutfordringene. Og om det hadde kommet ovenfra eller ikke, hadde ikke spilt noen rolle, for vi var alle enige om at sånn går det ikke an å drive en skole.

Få lærere sa noe om begrunnelsen for utviklingsarbeidet, men de som uttalte seg nevnte ønske om forbedring som utgangspunkt. En skriver:

Ny ledelse som så potensiale i skolen. Måten skolen ble drevet på var ikke optimalt med tanke på lokalet. Det ble drevet tradisjonell undervisning i en baseskole.

De tre lederne ga tydelig uttrykk for at de har lagt noen premisser som basis for arbeidet. Elev- og læringssynet som skulle ligge til grunn for alt arbeidet, hadde lederne avgjort på forhånd. De hadde også gjort noen timeplantekniske grep som ble et grunnlag for den videre utviklingen.

I det følgende vil jeg presentere, analysere og drøfte funn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

5.3 Hvordan kan ledere involvere lærere i utviklingsarbeider?

Både forskning og stortingsmeldinger fremhever lærere som den viktigste faktoren i skolen. Det er også bred enighet om at endringer må skje i samarbeid med ansatte, ikke minst i sammenhenger hvor da ansatte er høyt utdannede profesjonsutøvere som tar mange viktige beslutninger i sitt daglige virke. Dataene nedenfor handler om hvordan skolens ledelse har involvert lærerne i skolens utviklingsarbeid samt hva lærerne tenker er viktig å være involvert i.

Jeg skal i det følgende beskrive tre kategorier hvor jeg fant at lederne involverte lærerne:

1. Ved å legge til rette for utviklingsarbeidet.
2. Ved å samarbeide med lærerne.
3. Ved å utfordre og stille krav til lærerne.

5.3.1 Involvering gjennom tilrettelegging

Ledelsen involverer lærerne ved administrativt å legge til rette for utviklingsarbeidet.

Arbeidet med å legge om til baseskole, kommer til syne i måten ressursene er prioritert på.

Tid er en viktig ressurs i så måte: Vikarressursen er lagt ut, teamledere og seksjonsledere i norsk, matematikk og engelsk har fått tidsressurs som nyttes i utviklingsarbeidet. I tillegg er to «langdager» i uka satt av til kollektivt arbeid i team og fagseksjoner. De har også lagt om profilen på lærernes bundne tid fra å være mye tid til egen disposisjon, til å bli noe mer fellestid.

Lærernes svar viste også at tilrettelegging med tanke på tid var vesentlig. Flere nevnte tid til å gjøre arbeidet i en travel hverdag, og at oppgavenes omfang måtte henge sammen med den tiden en hadde til disposisjon. Andre nevnte tid nok til å fullføre et utviklingsarbeid helt og «*ha mulighet til å bruke den tiden som trengs for å tilpasse meg.*» Kontinuitet ble også nevnt som en faktor. Noen lærere ønsket å ha mange samtaler og møter hvor en stadig kunne diskutere målet og arbeidet. Kontinuitet i et arbeid krever at det blir avsatt tid. Hvor mye tid som er tilstrekkelig finnes det ingen fasit på. Endring i undervisningspraksis tar tid fordi det først må skje endringer i kunnskap og overbevisning hos de involverte. Forskere antyder derfor at en viss varighet på utviklingsarbeider er nødvendig. (Postholm & Rokkones, 2012) Fullan (2014) hevder at lærere raskt ser hvilke reformer eller endringer som synes kortvarige, og presiserer at vedvarende prioriteringer og engasjement er en forutsetning for å lykkes. Skolen har da også et femårsperspektiv på dette prosjektet:

Vi har en tanke at om fem år, har vi en god baseskole. RA

Lærernes behov for en utvidet tidsramme i forbindelse med utviklingsarbeidet støttes av forskning som viser at dette er vesentlig for at læring skal skje. Men tid alene gir ikke nødvendigvis en ønsket utvikling. Hvordan denne tiden benyttes er også viktig. Ønsker man en vedvarende endring, er lærernes deltagelse i utviklingen av større betydning enn om en forsøker å implementere ferdige opplegg for ønsket praksis. (Postholm & Rokkones, 2012)

Helt i tråd med dette, viste lærernes svar at de har behov for **tilrettelagte arenaer** hvor en kan planlegge, reflektere og ha gode, faglige samtaler med både kollegaer og ledere. Skolens ledelse har skapt flere arenaer til dette arbeidet. Plangruppa er en noe overordnet arena, mens

teamene og faggruppene involverer alle lærerne. Skolen har også en IKT-gruppe. I oppstarten av satsingen prioriterte ledelsen et personalseminar i Danmark hvor noe av tiden ble brukt til forelesninger om utviklingsarbeid generelt, elever og relasjoner og bruk av IKT i skolen.

I tillegg til å bidra til det første faglige fundamentet og faktuell viten, banet oppstarten i Skagen vei for det videre arbeidet gjennom at et stort engasjement ble skapt. IA uttalte følgende om personalseminaret:

Vi lagde et innmari godt utgangspunkt i Skagen, fordi jeg var og snakka med en kollega for litt siden, og den læreren sa at det var en slags hallelujastemming i Skagen. Da kan du tenke deg sjøl, da er det et godt utgangspunkt. Fordi jeg tror vi sådde noen spirer da som har satt seg i personalet.

Lærerne nevnte også at **informasjon**, og da helst samme informasjon til alle, som et element av betydning for utviklingsarbeidet fra lærernes side. Et grep ledelsen har gjort i denne forbindelsen, er at de samler alle referater fra ulike samarbeidsarenaer, planer og annet skriftlig dokumentasjon i «skyen» - OneNote, hvor det er tilgjengelig for alle.

Personalseminaret må også ha vært en god arena for å gi en felles og enhetlig innføring og informasjon til alle aktørene.

Endringer krever ressurser, og lederne ved Basetoppen skole har investert på flere måter for at lærernes aktive deltagelse skal være praktisk mulig, og nyttet sammensatte eller også komplekse ressurser. (Fullan, 2014) De har brukt ulike typer tidsressurser, de har skapt ulike arenaer hvor arbeidet kan foregå, de har søkt å legge et faglig grunnlag for arbeidet, samt selv vært aktivt med sammen med lærerne. Det siste kommer jeg tilbake til senere. Dersom økt tidsbruk skal være hensiktsmessig, må lærerne også settes i stand til å nytte tiden på en konstruktiv måte. I tillegg til å investere penger i utviklingsarbeidet gjennom tildeling av tidsressurs, er profesjonsutviklingen og ledernes engasjement viktig for at ressursbruken skal føre til ønsket effekt. (Ibid.) Jeg antar at de faglige foredragene lederne holdt i Skagen har vært med å gi et faglig fundament i det videre arbeidet. Lederne var i intervjuet tydelige på at de skulle legge en del premisser og retningslinjer for å peke ut retningen på arbeidet før lærerne fikk si noe om hva de ville fylle disse rammene med. På den måten kan de sikre at endringsarbeidet holder en ønsket kurs og fremdrift, samtidig som de signaliserer at arbeidet også er viktig for lederne.

Langtidsplanlegging ble nevnt som et virkemiddel for å engasjere/involvere lærerne. Lærerne får beskjed om hvilke endringer lederne tenker for femtiden, eksempelvis at

teamenes sammensetning skal endres og at skolen etter planen skal slutte med tradisjonell bruk av lærebøker. RA om fjerning av læreboka:

Det har de visst lenge nå, så får de rent av seg litt den aggressiviteten over denne gjerne rektoren, nå er det like før at de legger bort boka helt av seg sjøl(...) Så hvis du gir dem noen sånne greier framover, så begynner de automatisk å tenke lengre enn bare til neste time, få dem til å tenke framover.

Lederne driver altså en bevisst forberedelse og påvirkning av lærerne for å styre tankene og energien mot det ledelsen mener er målet/delmål med utviklingsarbeidet. I tillegg ga investeringen i et personalseminar uttelling med tanke på å opparbeide et engasjert driv i personalet. Det å skape engasjement blant de ansatte på skolen er et moment som vektlegges i lederstrategi O. (Jacobsen, 2004) Gode felles opplevelser vil kunne gi en felles forståelse og ønske om videre deltakelse i arbeidet. Forberedte lærere vil møte utfordringen med egne forslag til løsninger og selv kunne påvirke hvordan deres involvering skal være. Tanken på den forestående endringen kan få tid til å modnes, slik at eventuell motstand gir seg før arbeidet starter. Det kan imidlertid også være grunn til å vurdere om slike utspill virker mot sin hensikt ved at fokuset fjernes fra det arbeidet som allerede er satt i gang.

5.3.2 Involvering gjennom samarbeid med lærerne

Gjennomgående er det funn som viser at lederne både ønsker og legger opp til et samarbeid med lærerne i utviklingsarbeidet. På oppstartsamlingen var samarbeidet av en mer indirekte art og rettet mot **grunnlaget for utviklingsarbeidet**. Lærerne jobbet der gruppevis og kom frem til hva de mente var bra og mindre bra i forbindelse med tre hovedpunkter ledelsen hadde satt opp. De uttalte seg om hvordan skolen skal se ut fysisk, hvordan lærerne ved skolen skal være i 2015 og hvordan Basetoppeneleven er i 2015. Dette ble lagt til grunn for det videre planleggingsarbeidet.

Samarbeidet i fagseksjonene er av en mer direkte karakter og går på **innholdet** i utviklingsarbeidet. Lederne deltar i hver sin fagseksjon hvor de sammen med lærerne legger rammene for arbeidet i gruppen og støtter dem i det faglige utviklingsarbeidet. Det jobbes konkret med hvordan skole og undervisning kan organiseres og gjennomføres i en baseskole. Plangruppa er en annen arena hvor lederne har direkte samarbeid med lærerne. Arbeidet her er av mer overordnet og samordnende karakter, og kun et fåtall lærere med. Disse fungerer som et bindeledd mellom personalet og ledelsen.

Under intervjuet fikk jeg inntrykk av at ledelsen hadde hatt det meste av ansvaret for **planarbeidet**, selv om IKT-gruppa nevnes som ansvarlig for å ha laget IKT-planen. Lærernes svar viser at et stort flertall mener det er lederne som har laget planen(e) for utviklingsarbeidet. Allikevel kommer det tydelig frem at det har vært i samarbeid med lærerne. De nevner plangruppe, team, faggrupper og personalseminaret i Skagen som eksempler på egen deltagelse i planarbeidet.

Et eksempel på at lærerne er med å sette sitt preg på arbeidet er denne uttalelsen fra rektor:

Så blir det en skole hvor vi klarer å ta ut det maksimale av organisering som en baseskole. Men vi er ikke helt sikre på hva som er den optimale organiseringa vi heller, men vi regner med at det er noe vi kommer fram til i samarbeid med personalet. For det er de som er nødt til å gjøre erfaringene, det er de som må kjenne det på kroppen.

I tillegg planlegger lederne å utarbeide en visjon for skolen i samarbeid med personalet.

Gjennom sine svar, gir lærerne uttrykk for en forventning om at det skal være et samarbeid mellom dem og ledelsen når de ønsker å delta i prosessene, komme med innspill til ledelsen, være med å utforme innholdet og ha faglige samtaler med alle involverte parter.

Begrunnelsene for å involvere lærere i utviklingsarbeidet er mange. Er det et mål å utvikle en kultur på skolen som er grunnleggende lærende, vil samhandling med lærerne være avgjørende. Ledelse og lærere må sammen undersøke og diskutere forutsetningene for sine handlinger. (Lillejord, 2003) Funn i datamaterialet viser at lederne ved Basetoppen skole både ønsker og har et samarbeid med lærerne i dette utviklingsarbeidet. Lærernes meninger, ønsker og tanker uttrykt på personalseminaret i Danmark, blir aktivt brukt i det videre arbeidet. Gjennom sin deltakelse i fagseksjoner og plangruppe har lederne flere arenaer hvor de samarbeider tett med sitt personale. I tillegg til å møte lærernes forventning og behov for deltakelse, vil et slikt samarbeid også møte Senges (2006) tanker om at læring i fellesskap vil kunne gi betydelig større utbytte for organisasjonen og hver enkelt, enn om man opptrer individuelt. Samarbeid ledelsen har lagt opp til, kan føre til større iderikdom og gi lederne et bedret helhetsperspektiv.

5.3.3 Involvering gjennom å utfordre og stille krav til lærerne

Lederne fortalte ved flere anledninger om hvordan de utfordret og stilte krav til lærerne, og jeg fikk forståelsen av at dette var en utbredt praksis fra deres side. I lærernes svar er det ingen tegn på at de opplever å bli stilt for store krav til. Men en lærer sier klartekst at hun/han vil stilles krav til, både i forbindelse med involvering og i forhold til resultatet av endringsarbeidet:

Et nyttig utviklingsarbeid må sette krav til at jeg må gjøre endringer hos meg selv, dog ikke altfor mange på en gang.

Ledergruppa uttrykte ønske og forventning om at lærerne selv skulle være med å **finne løsninger og tiltak** som kan bidra til at arbeidet lykkes og får ringvirkninger helt ut i klasserommet. Ved flere anledninger hadde lederne utsagn som:

- *Og så er det opp til lærerne hvordan de skal gjøre det her i praksis.*
- *Vi sendte ballen tilbake igjen (...). Dere får diskutere i teama hvordan dere skal gjøre det. Vi kan ikke gå inn i detaljene om hvordan de skal organisere seg i basen for eksempel.*
- *Det blir galt i mitt hode, å fortelle dem (lærerne) hvordan det skal se ut.*

Lederne la rammer og premisser som de forventet at lærerne skulle finne løsninger innenfor. Lærerne har fått prøve og eventuelt feile, for så å justere arbeidet etter hvert som erfaringene er blitt høstet. Skolevandring fremheves av rektor som et godt verktøy i forbindelse med å utfordre lærerne på det de gjør i klasserommet og hvordan de tenker i konkrete situasjoner.

Skolen skal etter planen komme skikkelig i gang med **refleksjon rundt praksis** inneværende år, og rektor ser dette som en mulighet for lærerne til selv å finne ut hvordan praksis og organisering av hverdagen skal være. Han setter dette opp som et motstykke til at ledere på ulike nivå presenterer felles praksisløsninger som skal gjelde for hele lærerpersonalet.

(...) få i gang den hvor du greier å vurdere din egen praksis, greier å vurdere din egen måte å gjøre ting på. Får du til det, da går det så innmari mye bedre. - RA

Rektor utfordrer også lærerne til å ta ansvar for sine bidrag, når han sier følgende om det lærerne kom frem til på personalseminaret:

Det har vært utgangspunktet for de to utviklingsplanene vi har laget så langt. Det de sjøl har sagt, og det er en veldig lur måte å gjøre det på. La de si det sjøl, så kan du henvise til det. Ja, men dere har sagt at det er en måte å gjøre det på.

Ansvarliggjøring er viktig i et stort utviklingsarbeid, både for å sikre implementeringen av endringene, men også for sørge for at involverte parter får tilbakemeldinger på hvordan jobben gjøres og hvordan den kan gjøres bedre. Fullan (2014) kaller dette intelligent ansvarliggjøring. Lærerne blir holdt ansvarlige for de beslutninger de har vært med å ta, noe som lederne mener bidrar til å holde fokus og trykk på utviklingsarbeidet. Samtidig får de ansvar for å løse utfordringer som dukker opp innenfor de rammene som er satt. En slik intellektuell stimulans av lærerne er med på å tvinge dem til å tenke nytt og se kritisk på egen yrkesutøvelse. (Jacobsen, 2004:238) Skal dette være en vellykket strategi, forutsettes det at lærerne ikke får følelsen av å stå alene og/eller får utfordringer som de ikke er i stand til å mestre uten støtte. (Ibid.) På spørsmål om hvordan lærerne tok disse utfordringene, uttrykte lederne en forståelse for at dette fungerte godt, og at mange utfordringer ble diskutert i faggrupper og team. Dette kan tyde på at i tillegg til å involvere lærerne, har skolen også en viss kapasitet til å støtte opp om profesjonell læring. (Postholm & Rokkones, 2012)

Skrøvset & Tiller (2011) fremhever empowerment og GAG, det å gjøre andre gode, som viktig prinsipp i utøvelse av verdsettende ledelse. De mener empowerment er det motsatte av paternalisme og at utgangspunktet er et positivt syn på det aktivt handlende mennesket, som både vil og kan sitt eget beste om det er tilrettelagt for det. Power betyr styrke, kraft og makt. Verdsettende ledelse blir da å gjøre andre gode ved å gi dem styrke, kraft og makt, fylle ansatte med energi framfor å tappe dem for energi.

Følgende uttalelse fra rektor vitner om en **individuell tilrettelegging** fra ledernes side: «Og når enkeltlærere kommer, så må jeg bare si det at er det den rette enkeltlæreren, så veit jeg at da er det alvor.» Lederne bruker altså sin kunnskap om lærerne til å gi individuell støtte. I enkelte situasjoner sier rektor at de virkelig legger seg i selen for å finne gode løsninger, mens i andre situasjoner blir læreren sendt tilbake for å løse utfordringen ved å prøve de grunnleggende strategier skolen har for sitt pedagogiske arbeid. Samtidig er det alltid en mulighet for læreren til å komme tilbake dersom dette ikke lykkes. Brukt på rette måten kan dette være en måte å styrke lærerne på, empowerment.

Postholm & Rokkones (2012) skriver i sin review artikkel at i tillegg til tilstrekkelig tid og ressurser, er lærernes vilje til å lære helt nødvendig for å lykkes med et utviklingsarbeid.

Forskningen viser at lærerne må oppleve forventning om forbedring. Ledelsen ved Basetoppen skole synes å ha klare **forventninger til lærerne** gjennom sin måte å jobbe på. Dette kommer spesielt til syne når de forventer at lærerne skal finne tiltak og løsninger, og i forbindelse med ansvarliggjøringen av lærerne. De har en klar forventning om at alle skal delta og bidra. Denne forventningen knyttes også opp mot forpliktelsen de har ved å jobbe på en baseskole. Dette kommer jeg tilbake til seinere. Funn som presenteres i kapittel 5.4, viser at lærerne svarer på denne involveringen med et høyt engasjement og deltagelse.

5.4 Hva skaper engasjement hos den enkelte lærer?

Datamaterialet ga et relativt tydelig inntrykk av et engasjert personale og ledelse på Basetoppen skole. For å beskrive hva som engasjerer lærerne, har jeg valgt å dele materialet inn i følgende kategorier:

1. Lærernes aktive deltagelse.
2. Innhold og sammenheng.
3. Forpliktelse til endring.

5.4.1 Lærernes aktive deltagelse

I kapittel 5.3 behandlet jeg ledernes involvering av lærerne i utviklingsarbeidet. Når jeg også her velger å ta med dette perspektivet, er det fordi over halvparten av lærerne nevnte at involvering i prosessen, bli hørt og tatt på alvor er nødvendig for at de skal engasjere seg i arbeidet. Følgende uttalelse kan stå som eksempel på de mange utsagn om dette:

Det er lettere å føle engasjement når beslutning om arbeidet blir gjort etter en drøfting som en selv har vært med på.

Endringer i skolen handler om læring og læring i organisasjonen. Omlegging fra å drive tradisjonell undervisning til å drive baseskole, kan sies å være en endring av kulturen ved skolen. Det at man i flere år har drevet med tradisjonell undervisning etter å ha bygget en baseskole, er et eksempel på at strukturelle endringer ikke nødvendigvis fører til endring i kultur eller adferd. (Jacobsen, 2004) Slike endringer kan ikke dikteres fra toppen, men utvikles i en prosess som inkluderer de ansatte. Et element i å skape motivasjon for endringen, er at lærerne får delta på bred basis. I tillegg bør det være en viss delegasjon av myndighet og mulighet til å påvirke hvilken retning endringen skal ha. (Ibid.)

Lærernes svar viser en helt tydelig forventning om en omfattende involvering. De er også klare med tanke på hva som motiverer og engasjerer dem i det pågående endringsarbeidet. Mer om det siste beskrives i delkapittel 5.4.2. Konsekvensen av dette må være at planleggingen må ha et inkrementelt preg hvor en tar små skritt, prøver og feiler innenfor gitte rammer mot et satt mål. På den måten blir arbeidet overkommelig for personalet og det er muligheter for å justere kursen underveis. For at endringen ikke skal preges av usammenhengende skritt, må den styres og jevning evaluering blir sentralt. (Jacobsen, 2004) Under intervjuet fortalte lederne at de så evalueringen av utviklingsarbeidet som en kontinuerlig prosess. Hver uke brukte de sine observasjoner og kontakt med lærerne som grunnlag for å evaluere det pågående arbeidet. De hadde noen milepæler og halvårsvurderinger, men de var mest opptatt å snakke sammen:

Vi prater jo om dette hele tiden. Hvordan går dette? Om det går, hvis det ikke går, hvordan skal vi gjøre noe med det? (...) Det er lurt at vi snakker sammen, så derfor er vi mye mer opptatt av om vi merker at det går i riktig retning. IB

Reflekterende samtaler om det arbeidet som pågår, er også i tråd med verdibasert ledelse. Ledelsen har mange oppgaver overfor seg selv og sine ansatte. Sammen med lærerne skal de finne den riktige utviklingsveien, inkludere og engasjere dem, gå foran og holde stø kurs. Samtidig må de være lyttende tilstede i personalet og samle opp gode poeng og erfaringer i etterkant av ulike prosesser. (Skrøvset & Tiller, 2011) Lederne må i en travel hverdag finne tid til ettertanke og rydde i erfaringer en har gjort, slik at disse kan kobles opp mot de andres erfaringer. Refleksjon over stjerneøyeblikk eller topperfaringer, kan gi bekreftelse på godt lederskap og vise vei for fremtidig handling. Sagt annerledes: hjelpe til å styre etter det viktige. Som for andre, vil metakommunikasjon og metakognisjon hjelpe lederne i sin læringsprosess når det gjelder å gjøre andre gode. Å ha et positivt utgangspunkt og lete etter muligheter for å gjøre andre gode gir et offensivt preg på verdsettingsdimensjonen, og bidrar til økt læringskraft (empowerment) i organisasjonen. (Ibid.)

Evalueringer bør også involvere lærerne for å bli kvalitativt best mulig. Datamaterialet gir imidlertid ingen opplysninger om dette. Men med tanke på den brede involveringen de har forøvrig, er det naturlig å tenke at også evaluering er en del av det hele.

5.4.2 Innhold og sammenheng

Mange av lærerne var opptatt av at innholdet i arbeidet må være konkret, tydelig og oppleves som nyttig for at det skal være verdt å bruke tid på. De er opptatt av å ha et klart mål og at arbeidet kan relateres til deres daglige arbeid med elevene:

- *Jeg trenger konkrete tips til måter å jobbe på for at endring skal skje.*
- *Hvis jeg i tillegg underviser i faget det er snakk om, er det jo lett å bli engasjert.*
- *Det må oppleves nyttig i skolehverdagen.*

Flere lærere mente at utviklingsarbeider må presenteres profesjonelt og begrunnes godt for at de skulle engasjere seg i det. Andre uttrykte at de måtte ha tro på endringen, både innholdsmessig og i forhold til gjennomførbarhet:

- *Motivasjon, informasjon og pedagogiske begrunnelser er viktig.*
- *Jeg må tro på det, være med å utarbeide og ikke få noe trøkt nedover hodet som jeg ikke har noe tro på.*

Dette er i tråd med hva forskningen viser er viktig for læring og engasjement i et utviklingsarbeid. (Postholm & Rokkones, 2012) Ved første øyekast handler flere av utsagnene om det samme, det arbeidet som skjer i klasserommet. Men når jeg ser mer spesifikt på dem, er de ikke nødvendigvis helt enige i hvilken vinkling eller form dette skal ha. Der enkelte ønsker konkrete pedagogiske tips, er andre kanskje mer opptatt av at det handler om sitt eget fag og muligheten til selv å bestemme hva som skal prøves ut. Hva som oppleves som nyttig og godt begrunnet, kan altså være helt individuelt. Flere ga uttrykk for at resultatene av arbeidet måtte komme raskt dersom det skulle engasjere, mens en ga uttrykk for mer tålmodighet i så måte. Det er ikke gitt at alle har samme oppfatning av hva som er god undervisning for elevene, dette vil være avhengig av den konteksten hver enkelt lærer befinner seg i, hvilke elever de har, hvilke praksiserfaringer de har og ikke minst hvilke verdier og overbevisninger den enkelte har. (Postholm & Rokkones, 2012)

De kunnskaper, ferdigheter og holdninger lærere og ledere har, sammen med mottakeligheten i skolens strukturer, danner grunnlaget for den aktørberedskapen som finnes i skolen. Sagt på en annen måte handler det om skolens evne til å utnytte det handlingsrommet som finnes. (Berg, 1999) Kjennskap til skolens kultur og de enkelte aktørene, vil i denne sammenhengen være av betydning for lederne, slik at de kan navigere i et mangfoldig miljø og legge til rette slik at flest mulig ønsker å engasjere seg i utviklingsarbeidet. Som nevnt over, ga lederne

uttrykk for en individuell tilpasset støtte. Dette indikerer en viss kunnskap om personalet og kulturen.

Undersøkelser viser også at samarbeid mellom lærere avtar i løpet av karrieren. (Postholm & Rokkones, 2012) Dermed kan en anta at også alderssammensetningen kan ha betydning for hva som oppleves meningsfullt i et utviklingsarbeid.

5.4.3 Forpliktelse til endring

Jeg opplevde at det var stor enighet om behovet for utviklingsarbeidet på skolen. Derfor var jeg noe overrasket over hvor forskjellig lærergruppa og lederne forklarte engasjementet blant de ansatte. Der lærerne var konkrete på prosess og innhold, svarte lederne at mye hadde med grunnlaget for endringen å gjøre. På spørsmål om hva lederne mente var årsaken til engasjementet hos lærerne, svarte inspektørene følgende:

Vi mener at noe av forutsetningen for engasjementet hos lærerne er en tydelig retning og ledelse allerede fra starten av.

Den nye ledelsen arbeidet/arbeider samstemt mot målet, og inspektørene tillegger rektor en viktig rolle idet han er tydelig på retning og mål. Under intervjuet var rektor også tydelig på hvilke forventninger han hadde til personalet i forbindelse med omleggingen til baseskole:

Enten så jobber du her, eller så lar du det være. Og da har jeg sagt at jeg hjelper dere med å få en ny jobb. For det har ikke noe med dyktighet og lærer å gjøre (...)

Lærerne ble i tillegg bedt om å ta et valg den gangen skolen var ny, nettopp i forhold til å forplikte seg til å jobbe i en baseskole. Rektor fortalte om en lærer som valgte å bytte skole med begrunnelsen at vedkommende ikke følte seg komfortabel med å jobbe under en slik organisering. Dette kan være et eksempel på at man trekker seg vekk fra de praksisfellesskap som ikke stemmer med ens egen identitet, og/eller at man ikke er villig til å gjøre den innsatsen som det kreves for å være en del av et slikt fellesskap. (Illeris et al., 2007)

I løpet av den første tiden hvor det ble kjørt tradisjonell undervisning i den nye baseskolen, oppstod det en del frustrasjon og et ønske om å bygge opp vegger i basene. Dette ble avvist fra kommunalt hold. I forbindelse med spørsmål om hvem som hadde initiert endringsarbeidet, sier IA følgende om engasjementet blant lærerne:

De var jo med på det, for mye av utviklingen har gått fort, og det hadde ikke gått så fort hvis ikke personalet hadde vært innstilt på det.

Under disse forutsetningene er det grunn til å anta at behovet for en endring var ganske stort på skolen. Allikevel er det ikke gitt at alle ser det samme behovet. Dessuten vil det alltid være ulike fortolkninger i en organisasjon av hvor viktig det er å gjennomføre en endring, eller også hvilke løsninger som er de beste. Fortolkningene vil kunne virke inn på endringens drivkrefter. (Jacobsen, 2004) Men med et så tydelig mål, eller visjon, om å legge om til å bli en baseskole også i praksis, må en si at deres felles bilde av fremtiden er ganske klart. Den forpliktelsen lærerne har i forhold til målet kan knytte dem sammen rundt en felles identitet og skjebne. De vil kunne drive utvikling og læring fordi de ønsker det og ikke fordi de må det. (Senge, 2006) Like fullt er det verdt å merke seg at de faktisk fulgte sine forestillinger om hvordan undervisning skal være, også med endrede fysiske forutsetninger, da de fortsatte med tradisjonell undervisning i en baseskole. Deres mentale modeller, tanker om undervisningen, påvirket deres handlinger så sterkt at nytt bygg ikke ble tatt hensyn til. (Ibid.) Det indikerer at selv med tydelig retning, klare forventninger og en forpliktelse i bunnen, er de nødt til å utfordre sine oppfatninger om hvordan praksis skal utøves i fremtiden.

I løpet av intervjuet fortalte lederne om lærernes arbeid med å sette utviklingsplanen ut i praksis. Rektor beskriver lærernes engasjement slik:

De (lærerne) dura på, og da var det tøft her altså. Da stod de med tårer i øynene og sa at vi får det jo ikke til. Det går jo ikke sånn som vi hadde tenkt. Alle de gode tankene her (dokumentet fra oppstartsamlingen) og alt det vi hadde planlagt. Det funker ikke. Da hadde vi tatt den alt for langt ut i et jafs. Da skulle det bli baseskole på ett år. Og det var først etter jul i fjor at de begynte å få senka skuldrene og at de hadde slått tilbake på en del ting. Dog uten å havne i den andre grøfta(...) Og nå er det mer slik at nå prøver vi det, og så gjør vi det.

Det vitner om en sterk drivkraft når de klarer å holde engasjement og innsats i gang etter å ha opplevd stor motstand og frustrasjon. Personalet ser ut til å ha vært godt modne for å gjøre strukturelle endringer. Behovet for endring beskrives også av ledelsen som helt åpenbar. Uavhengig av strukturelle og kulturelle endringer, tilrettelegging og forpliktelser, må det være en vilje hos lærerne for at læring og utvikling skal skje. (Postholm & Rokkones, 2012) Den viljen lærerne viser, kan være et resultat av en kreativ spenning mellom den situasjonen de befant seg i og visjonen av ønsket situasjon. Selv med ulike fortolkninger av eksisterende situasjon og visjon, var det nok relativt enkelt for ledelsen å beskrive en fremtid som de fleste kunne slutte opp om. Pågangsmotet lærerne her viser, antyder også et personale med høy grad av personlig mestring. (Senge, 2006)

Flere av lærerne nevnte bedre elevresultater som viktig i et endringsarbeid. Den utholdenheten personalet på skolen viser, kan være fundamentert i den forpliktelsen de har med tanke på jobbe på en baseskole. Det kan også ha sammenheng med den moralske forpliktelsen de har overfor hovedmålet om elevenes økte læringsutbytte. (Fullan, 2014) Uansett synes forpliktelsen til å delta i utviklingsarbeidet og dets ulike praksisfellesskaper stor.

5.5 Hva er viktig for at lærere skal videreutvikle kvaliteten i sin praksis?

De teoretiske perspektivene jeg har valgt for denne oppgaven understreker en kombinasjon av individuell og kollektiv læring, systematikk i utviklingsarbeidet og utvidet profesjonalitet blant aktørene i skolen. Både i teori/forskning og stortingsmeldinger understrekes lederens ansvar for verdigrunlaget, å holde et overordnet blikk, organisasjonens kultur og pedagogiske praksis. (Postholm et al., 2013) Ut fra empirien i undersøkelsen har jeg valgt å dele funnene inn i disse kategoriene:

1. Langsiktig tenking og fokus på elevenes læring.
2. Fokus på verdsettende ledelse.
3. Arbeid i refleksjonsgrupper.

5.5.1 Langsiktig tenking og fokus på elevenes læring

Lederne er en viktig brikke for å få til et vellykket utviklingsarbeid. Fullan (2014) bruker i sin bok begrepet sterk ledelse for å beskrive hvilke kvaliteter ledere må inneha. Her nevnes blant annet langsiktig tenking, fokus på undervisningen og kontinuerlig trykk på utviklingsarbeidet som viktig for suksess.

Rektor nevner flere ganger at det er viktig med nok tid til å gjennomføre et endringsarbeid. Han mener at det å legge for kortsiktige planer er en feil som ofte begås i skoleverket, og at det kan være til hinder for «å komme i mål». Med tanke på den relativt omfattende endringen skolen nå står i, er tanken om å ha et **langsiktig perspektiv** viktig. Det vil imøtekomme lærernes behov for å tilpasse seg og bidra inn i prosessen, samt gi rom for viktige justeringer underveis. (Jacobsen, 2004) Uten en klar tanke om formål og vedvarende prioritering, blir endringer i skolen ofte kortlevde. Ressurser en velger å legge i en endring og planen som lages for utviklingen, kan gi tydelige signaler til lærerne om at dette er en endring som skal gjennomføres og ikke en trend som forsvinner etter kort tid. (Fullan, 2014)

Rektor er fornøyd med den langsiktige tenkingen som ligger i kommunens strategiske plan. I denne forbindelse nevnes også frustrasjonen lederne har i forhold til kommunal innføring av nye prosjekter/temaer og planer som røkter ved muligheten til å holde framdrift og trykk på det som er påbegynt. Spesielt fremheves en kommunal utviklingsplan som de mener hverken harmonerer med strategisk plan eller skolens egne planer.

Og så har vi liksom venta litt på at en ny utviklingsplan skulle komme, og da legger du jo ikke et voldsomt stykke arbeid i noe som du vet skal gå ut. Og så når den som kommer nå kommer (...) jeg føler nesten at vi må lage vår egen utviklingsplan som ligger på sia som vi kan bruke, for den der føler jeg at vi ikke bruke! IB

Lederne ved Basetoppen skole opplever nok planen som et hinder i det lokale arbeidet. Dette er et eksempel på et system som ikke nødvendigvis drar i samme retning. (Fullan, 2014) Fullan er opptatt av sammenheng og fokus i hele skolesystemet. Han hevder at alle ledd må arbeide for samme agenda, med samme fokus og på samme vis som de beste skoleutviklerne gjør. Da ikke gjennom et pålagt program, men via samarbeid, oppmuntring og kunnskapsdeling. (Ibid.)

Studien viser at lederne har lagt til rette for et **kontinuerlig fokus på endringsarbeidet**. I ukentlige møter på ulike arenaer er endringsarbeidet og undervisningen tema. Planen er at man i 2015 skal være en baseskole som fungerer som nettopp dette. Under intervjuet ønsket jeg å få innblikk i ledernes tanker om perioden etter at den store satsingen er over. På spørsmål om personalet da kanskje kunne tenkes å gå tilbake til gammel praksis, svarte rektor kontant at det er uaktuelt så lenge de tre sitter i ledelsen. Han poengterer at de har flere utviklingsprosjekter på gang, som en lærebokfri skole, og trykket vil dermed naturlig holdes oppe, videre sier han:

Og vi kommer til å holde fokus på læring, og innenfor læring så finnes det ingen stoppunkter i mitt hode. Kan ikke si at nå er vi blitt så gode til å lære bort (...) Dette er dynamikk, og dette er personlig utvikling både hos voksne og hos barna. Så det finnes ikke noe stoppunkt.

IB forteller at de skal utarbeide en visjon for skolen, og at denne bør være med å opprettholde trykket på det arbeidet som allerede er satt i gang. Tanken er at visjonen skal ha tilslutning fra hele personalet og være noe en kontinuerlig kan strekke seg etter.

Dette indikerer at de sikter mot det Fullan (2014) kaller det moralske formålet om å legge listen høyt med tanke på både elevene og lærernes læring. Han hevder dette formålet må gjennomsyre alle strategier og handlinger knyttet til utvikling av skolene. Preges arbeidet av høye forventninger til at alle kan lære med riktig tilnærming og nok tid, vil fremskritt bidra til en forsterket tro på mestring. At fremskritt og mestring er gode insentiver for videre arbeid, gjenspeiles i lærernes svar i spørreundersøkelsen.

Lærerne forteller at fokus på **elevenes læring og undervisningspraksis** er viktig. Mange nevner en positiv faglig utvikling hos elevene som essensielt for at utviklingsarbeidet skal oppleves meningsfylt. En del knytter også eget arbeid i klasserommet til et vellykket endringsarbeid:

Når du merker at du klarer å endre praksis, og endringen fører til at du oppnår mer både når det gjelder relasjoner og faglige resultater.

På spørsmål om hva lærerne anser som nyttig utviklingsarbeid for skolen som helhet, svarer de stort sett det samme som det de mener er viktig for dem selv. Nytt her var imidlertid uttalelser som omhandlet opplevelsen av en bedre hverdag i form av større trivsel og positive endringer i det sosiale miljøet. Enkelte nevnte også holdningsendringer i organisasjonen:

Når man merker at holdninger endres i et personale, og dette igjen fører til en endret praksis på skolen, som igjen fører til bedre hverdager for både lærere og elever.

Dette kan knyttes til teori om at lærere kan oppleve en indre verdsetting når de har lykket med noe nytt, her bevist gjennom bedre faglige resultater og trivsel hos elevene. Indre verdsetting er en verdsetting en gjør av seg selv. For noen er det dette som gir lærerjobben mening. (Skrøvset & Tiller, 2011) Sett i dette perspektivet, vil en positiv faglig utvikling være en stor drivkraft og motivasjon for lærere gjennom et utviklingsarbeid. Det er også i tråd med forskning som sier at utviklingsarbeider som er tett knyttet til det arbeidet som foregår i klasserommet, er det som engasjerer lærere mest. (Tiller, 2006)

Skolelederne var også opptatt av det arbeidet som forgår i basene og ser ut til å følge undervisningen nøye. Konkret nevnes planer om å lage instruksjonsvideoer til bruk i undervisningen og parallellegging av fag i basen. Det siste har også fått direkte konsekvenser for hvordan undervisningen skal foregå:

Men de får ikke lov til, for eksempel som det var mye av i fjor, og som henger litt igjen enda, at det kan stå fire stykker å forelese om den samme tingen i basen. Det er et eksempel på hvordan vi tenker at det må vi utfordre dem på. RA

Når utviklingsarbeidet er å gjøre skolen om til en baseskole, er det naturlig at det er stort fokus på det som foregår i klasserommene eller basene. Det ligger implisitt en forventning om dette. Jeg mener allikevel at et ekstra trykk må ligge her med bakgrunn i at de faktisk har drevet tradisjonell undervisning i en baseskole. Det antyder at endringer i praksis ikke kommer uten særskilt fokus. Dette er i tråd med den forskningen som ble referert innledningsvis. Selv om lærerne svarer at fokus på elevenes læring og praksisendring er kjennetegn på et vellykket utviklingsarbeid, er det ikke det samme som at de gjør dette i praksis. Hvilket også rektors uttalelse over indikerer. Det er fortsatt slik at noe av den «gamle» praksisen henger igjen. Er det vi ser her, en forskjell mellom bruksteori og uttalt teori som vises? I denne sammenhengen er det ikke nok med enkle justeringer og enkelkretslæring. Det er sannsynlig at enkeltes normer og verdier må utfordres gjennom en utprøving av ny praksis. Det kollegiale samarbeidet vil kanskje måtte gå inn på strukturer og praksis som tilsynelatende fungerer. Refleksjonsarbeidet skolen legger opp til, vil kunne støtte den dobbeltkretslæringen, og eventuelt deuterolæringen, som må skje for å endre bruksteoriene. (Roald, 2012)

En annen indikasjon på at elevenes læring og utvikling er sentralt også i ledernes tenking, er når de forteller om tilpasset opplæring. Der fremhever de at god tilrettelegging fordrer at elevenes perspektiv blir tatt hensyn til, og forventer at lærerne snakker med elevene når de skal tilpasse undervisningsopplegget etter deres behov. De forteller at en trend med «å sende elever videre i systemet» når det dukket opp utfordringer, er i ferd med å snu. Tanken er at de sammen skal løse utfordringene med elever som av ulike grunner strever med å lære. Rektor mener at en av fordelene med å være en baseskole, er større mulighet til å drive tilpasset opplæring og større fleksibilitet. Under mottoet at alle er forskjellige, søker de å justere gruppene slik at lærerne får ansvar ut fra hvilke kvaliteter de har. Slik jeg ser det, er dette i tråd med Fullans (2014) tanker om at læring er mulig for alle. De gir hverandre støtte og hjelp slik at elevene kan få økt læringsutbytte. Suksess med egne elever har vist seg å være det som motiverer lærere mest. Det gir troen tilbake på at læring er mulig for alle, og at de selv er en viktig del av prosessen. En slik erkjennelse vil kunne gi betydelig drahjelp i arbeidet med å øke elevenes læringsutbytte.

5.5.2 Fokus på verdsettende ledelse

Funn i studien indikerte at verdsettende ledelse er en nyttig innfallsvinkel for å belyse den aktuelle skolens utviklingsarbeid. I det følgende vil jeg presentere og drøfte empiri som antyder noe om hvilken effekt lederes verdivalg kan ha i gjennomføringen av et endringsarbeid.

Verdier kan bidra til endring på fire måter:

- 1) Ved å være formulert med tanke på utvikling og organisasjonens visjon, og påvirke ansattes yrkesutøvelse i ønsket retning.
- 2) Ved felles profesjonsverdier som bidrar til redusert motstand basert på profesjonsstrid.
- 3) Ved å tillate autonom yrkesutøvelse og kreativitet.
- 4) Ved å opprettholde trygghet og tillit i endringssituasjoner. (Kirkhaug, 2013:128-130)

Dette ble mitt utgangspunkt når jeg systematisk gikk gjennom intervjuet og feltnotater med det for øye å finne tegn på verdsettende ledelse. Flere funn kan sorteres under flere kategorier og overskrifter, og de kan være tett knyttet til andre henvisninger og sitater gjort i kapitlet.

Utgangspunktet for verdiledelse som innfallsvinkel, var samtaler jeg hadde med lærere og en av inspektørene i etterkant av datainnsamlingen. Flere av de betraktningene de da hadde, ble notert ned i mine feltnotater. **Rektors måte å omgå elever og lærere** poengteres. IA forteller om en rektor som alltid har åpen dør, både for skolens elever og de ansatte når de har behov for et møte. En av lærerne forteller at rektor hver morgen er ute i kantina for å snakke med elevene og ta imot de som måtte komme for seint. Da jeg så sier at det virker som om han er glad i mennesker, svarer læreren:

Det er jo derfor han kan kjøre på slik han gjør med utviklingsarbeidet!

En rektor som aktivt møter skolens elever i denne utstrekningen, sender tydelige signaler om hvordan han tenker relasjonen dem i mellom bør være. Han setter dermed et eksempel og er en rollemodell med tanke på relasjonens betydning for elevenes læring og det moralske formålet. Ved sin væremåte retter han oppmerksomhet mot hvordan en behandler mennesker rundt seg, og blir en andre ønsker å være sammen med. (Fullan, 2001)

Lærerens utsagn antyder også at rektor har gjort sosiale investeringer i personalet som gir ham et handlingsrom når de nå står midt i et omfattende endringsarbeid. Dersom han aktivt benytter seg av varme møter og dialog med sine ansatte, ser dem som hele personer og bryr seg om dem, kan en velfylt stolthetskonto være avgjørende for hvordan de møter krav og

utfordringer som følger endringene. Fokus på det positive lærerne bidrar med vil motivere og styrke deres evne til å reagere konstruktivt på kritikk. (Skrøvset & Tiller, 2011) Dette kan være en indikasjon på en ytre verdsetting som lærerne får fra ledelsen. Skal forsøk på verdsetting oppleves positiv, må den være spesifikk og ekte. Store ord må følges opp med handling i det små. Skal grunnlaget for verdsettende ledelse beholde sin verdi når det konkretiseres i praksis, må ledere hele tiden holde fast på teorien og tenkningen handlingene er basert på. Tenkningen må gjennomsyre hele arbeidet. (Ibid.) Hvorvidt ledelsen klarer dette, sier mitt materiale ikke noe konkret om, men den samtalen jeg hadde med informantene vitner om at de i hvert fall har evnet å se og verdsette enkelte ved skolen. Et stort engasjement og pågangsmot i personalet kan også være en god indikator.

Lederne har, som nevnt, lagt et bestemt **elev- og læringssyn** til grunn for skolens virksomhet. De forventer at elevenes stemme skal høres i arbeidet med tilpasset opplæring. Lederne mener at de opptrer entydig ved henvendelser om dette:

(...)når de får tilbakemeldinger da, så er det i tråd med de rammene vi har lagt. Og så tror jeg de merker at vi tre er helt enige. Det spiller ingen rolle hvem de spør. IB

Rektor sier i klartekst at det er et mål å endre noe på lærernes syn:

Vi prøver å få dem til å tenke annerledes, for eksempel i forhold til elever og læring(...)

Disse eksemplene viser at lederne har definert noen verdier som de ønsker skal være felles for alle. Forventinger om å følge dette synet, styrer lærernes handlinger og beslutninger. Gjennom å opptre samlet understreker de ytterligere betydningen av å handle i tråd med de rammer som er lagt. Verdibasert ledelse stiller krav til lederen som person. I tillegg til at uttalte verdier må gjenspeiles i handlinger, må lederen også støtte, vise omsorg og tillit overfor sine medarbeidere for å styrke forpliktelsen hos dem. (Kirkhaug, 2013)

Lederne mener det er en felles forståelse av at det kan være lurt å gjøre endringer i lærer-elev konstellasjoner dersom de ikke kommer overens eller klarer å møte elevens behov. Samtidig sier IB at denne felles forståelsen ikke nødvendigvis er like tydelig dersom det skulle oppstå utfordringer av større omfang i fremtiden:

Hvis du kommer i en situasjon der for eksempel for mange vil bytte gruppe da. Da kommer du ikke utenom å diskutere praksis og sånn. Og den blir fort sår. Foreløpig

har vi sluppet unna de verste utfordringene(...)Men det kommer når de skal begynne å sitte i grupper og reflektere, så vil de jo berøre det.

Utsagnet antyder at prinsipper og endringer er relativt enkelt å forholde seg til om konsekvensene ikke blir for dyptgående. Løsningen til nå ser ut til å ha vært at eleven har byttet gruppe, og at det har ikke vært noen omfattende forsøk på å få lærer til å endre praksis.

Gjennomgående uttrykker lederne **tiltro til lærernes autonome yrkesutøvelse**, innenfor de gitte rammene. Helt spesifikt nevner rektor at det er lærerne som kan undervisning og at det ikke er ønskelig med diktering av hvilke elevaktiviteter og metoder som skal benyttes i klasserommet. Han mener derimot at gjennom dialog vil deres kunnskaper bli tydelige:

Om du sitter og snakker med lærere om dette, får du så mange eksempler at. Det er jo sånn, er du pedagog så er du pedagog!

Noe seinere i samtalen, i det vi tenker inn på å knytte teori til utvikling av praksis, sier han:

Så har jeg veldig lite sans for alle utviklingsteorier som begynner å bli autoritære. Alle ting som består av for mye kontroll, jeg er mer for den «rom og retning». Gi folk rom, men gi retning, det har jeg predika for personalet ved mange anledninger. Det er viktig for meg!

Her mener jeg rektor uttaler seg i tråd med Hargreaves (1996) som sier at felles undervisningsprogrammer som må følges av alle, ikke bare kan hindre individualisme, men også individualiteten hos lærere. Det kan oppleves som en trussel mot egen dyktighet og lærere kan oppleve at de mister makt til å gjøre egne vurderinger og ta beslutninger.

Verdiledelse handler blant annet om å definere og avklare realiteter slik at det virker fornuftig for lærerne, og at det fører til en helhetlig forståelse av det arbeidet de utfører hver dag. (Kirkhaug, 2013) Dette henger sammen med Senges (2006) teori om at en bevissthet rundt egen rolle kan bidra til konstruktive endringer i organisasjonen. Tillit er viktig i menneskelige relasjoner, og tap av tillit kan være fatalt for relasjonen. Kirkhaug nevner inkonsistens som en av «de seks lederskapsyndene». Inkonsistens kan blant annet bryte med dyder som integritet og rettferdighet og føre til tap av tillit. Ros eller forsøk på verdsetting vil ikke oppfattes positivt dersom de ansatte er usikre på om lederen mener det de sier. (Kirkhaug, 2013:202)

Rektor sier at han er opptatt av å gi lærerne rom og retning, og ønsker ikke å være en autoritær og dikterende leder. Han sier også at dette blir uttalt til personalet ofte. Jeg mener

det er funn i materialet som understreker nettopp at lærerne har et handlingsrom hvor de står ganske fritt i sitt arbeid i f.eks. faggruppene, og at lederne er tilstede med justeringer dersom det skulle trenge. Denne måten å lede på, stemmer godt med tanken om at autonome yrkesutøvere forventer og trenger å kunne påvirke og ta selvstendige beslutninger angående sitt daglige virke. (Postholm & Rokkones, 2012)

Samtidig er prinsippet om å gi retning og rom er også interessant å diskutere i forbindelse med refleksjonsgruppene, som nevnes i sitatet over. Her må man kanskje gå direkte inn på hver enkelt lærers undervisning. Har rektors prinsipp ført til at lærerne og rektor har jobbet med den tause kontrakten som grunnlag? Dersom interaksjonen mellom lærerne og lederne til nå har vært preget av at det som skjer i klasserommet har vært lærernes domene, kan lærerne oppfatte denne endringen som et tillitsbrudd og et brudd på den psykologiske kontrakten de har opparbeidet på området. Dermed vil en kunne oppleve større motstand mot denne delen av utviklingsarbeidet enn man har sett til nå. (Jacobsen, 2004)

Hvordan får rektor dette prinsippet til å henge sammen med ledernes ønske om et felles elev- og læringssyn, idet lærerne ikke handler i tråd med dette synet og en må diskutere enkeltlæreres praksis? Dette representerer paradokset som ligger i verdiledelsens natur. Verdibasert ledelse betyr både en overordnet styring og en detaljstyring på samme tid. Skal verdiene ha noen funksjon, må de få direkte innvirkning på detaljer og kritiske funksjoner i organisasjonen. For skolen betyr dette lærernes beslutninger og praksis i klasserommet. Det er der arbeidet som er avgjørende for kvaliteten gjøres. Dette krever bevisste ledere som ser flere perspektiver, har en ydmyk holdning og som opptrer med romslighet. (Kirkhaug, 2013)

IA er tidlig i samtalen tydelig på at lederne er avhengige av å ha **tillit fra personalet** i et så omfattende utviklingsarbeid. Ved ulike anledninger kommer de tre inn på at de har diskutert og vært forberedt på at endringene kunne føre til at lærerne følte at de mistet kontroll, ble utrygge og at protester kunne oppstå. IB forteller at han måtte inn å styre prosessen i matematikkgruppa i fjor:

*- (...)eller så hadde det krasja. Og de fikk beskjed om at sånn og sånn og sånn. Det var for mange oppfatninger og de dro i hver sine retninger (...)Det som er litt vittig, var jo at de var så veldig opptatt av at noen skulle bestemme for dem. Jeg tror nok det var etablert en kultur før vi starta opp, at hvert trinn i veldig stor grad styrte seg selv. Og så er jo **det** behagelig og godt. Men i det store og hele vil de jo gjerne at noen skal legge noen føringer for dem.*

- De vil jo at vi skal ta de rette avgjørelsene da. Det er litt viktig. RA

IB forteller videre at det i matematikkseksjonen har vært tendenser til at lærerne søker bekræftelse eller godkjenning på at det de har diskutert og kommet frem til, aksepteres av inspektøren:

Når de er ferdige å diskutere, snur alle seg mot meg, så skal jeg liksom nikke, da, om jeg er enig, eller si – nei, det kan dere ikke.

Lederne møter her mulig motstand og uenighet om endringene ved å gripe inn og sette ny retning for arbeidet. De er klar over at dette kan skape misnøye hos enkelte, men er villige til å stå i det. Samtidig hevder de at de fleste lærerne er fornøyd med at de tar avgjørelser og gir bekræftelser på at utviklingen går i ønsket retning. Jeg skal være forsiktig med å trekke for bastante konklusjoner om noe som kan ha flere forklaringer, men antyder likevel at dette kan ha sammenheng med at ledernes beslutninger stort sett er i tråd med flertallets oppfatninger.

Et annet element kan være at et omfattende endringsarbeid kombinert med en travel hverdag sammen med elevene, utfordrer lærerne på mange plan. Derfor kan det oppleves som en befrielse at de slipper å ta alle beslutninger angående utviklingsarbeidet. Det kan oppleves som en trygghet å ha en ledelse som tar ansvar for helheten. Er dette tilfelle, vitner det om en tillit til at ledelsen ønsker dem og skolen det beste. Kanskje er det slik at ledelsens inngripen er med på å holde oppmerksomheten mot målet. At stadige påminnelser om hvilke forutsetninger som ligger til grunn, gir holdepunkter og trygghet som lærerne kan forholde seg til og tro på. (Kirkhaug, 2013)

I forbindelse med at de skal innføre refleksjonsgrupper, forteller IB at lærerne selv har satt noen premisser for det videre arbeidet og hvordan lederne tenker rundt dette:

Og da vil de forresten ikke ha med oss da. Vi får ikke være med i de gruppene (...) Det har jeg forståelse for egentlig (...) Vi vil jo at dette her egentlig er ufarlig. Vi er jo ikke ute etter å ta noen. Det er jo ikke det som er målet. Det vi er ute etter er jo å snakke om det som er vanskelig. Skal du bli bedre så må du jo snakke om det. Og så vil jeg ikke at du skal være redd for å si at du ikke får til en ting, for da får jeg ledelsen på meg. Jeg har ikke lyst til å være en sånn leder.

Rektor føyer til at tanken er at lederne slutter seg til refleksjonsgruppene etter hvert som lærerne er kommet godt i gang på egenhånd.

En slik reservasjon fra lærernes side, kan være tegn på at de ikke er vant med at lederne er tett på deres undervisning. Refleksjon rundt egen praksis kan i utgangspunktet være utfordrende for enkelte lærere fordi et samarbeid i klasserommet/tett knyttet til klasserommet, krever gjensidig avhengighet og tilpasning til hverandres praksis. (Hargreaves, 1996) En fordel med å jobbe i en baseskole kan være at de er vant til å se hverandre i undervisningssituasjoner, og er dermed noe tryggere på hverandre. Skrittet fra å være i samme rom til faktisk å snakke om hverandres praksisutøvelse kan likevel oppleves langt. Lederne viser respekt for lærernes syn når de velger å holde seg i bakgrunnen til å begynne med. Rektor nevnte selv under intervjuet at skolevandring er en fin måte å kunne utfordre lærernes tenking på. Kanskje dette kan være ledernes vei inn i refleksjonsgruppene også? Skolevandring er noe lederne i kommunen er pålagt å gjøre. Lærerne er vant til at rektor og inspektører beveger seg i miljøet, også når det undervises. Kan fremtidig skolevandring ta utgangspunkt i de temaene som diskuteres i refleksjonsgruppene? Nærheten mellom leder og lærer under skolevandring vil involvere emosjoner. Skal skolevandringen bli et hensiktsmessig verktøy, må det være tillit mellom partene som baseres på en åpenhet om hva hensikten er og tilnærmingen er verdsettende. (Skrøvset & Tiller, 2011)

Rektor og inspektørene ga flere ganger under intervjuet uttrykk for at de var imponerte over lærernes innsats. Med det som utgangspunkt kan ledelsen gjennom skolevandring og refleksjonsgrupper søke å legge til rette for det Skrøvset & Tiller (2011) kaller «passelige forstyrrelser». Selv om trygghet og tillit er viktig i relasjonen mellom ledere og lærere, kan trygghet også være til hinder for utvikling. Ledernes oppgave, i et verdsettende perspektiv, blir å få lærerne til å gjøre nye ting samtidig som de tar emosjonenes betydning på alvor. En passelig, relevant forstyrrelse vil føre til refleksjon over egen tenking og handlinger, og muligens endret atferd.

5.5.3 Arbeid i refleksjonsgrupper

Skolens arbeid med refleksjonsgrupper startet en stund etter at intervjuet og spørreundersøkelsen fant sted. Datamaterialet gir derfor ikke innsikt i hvordan dette arbeidet fungerer i praksis. Når jeg allikevel velger å vie dette noe plass, er det på bakgrunn av at teorigrunnlaget for oppgaven fremhever refleksjon som essensielt for læreres læring og praksisendring. Dersom arbeidet med refleksjon over egen praksis gjøres på «rett» måte, er det min forståelse at det vil bidra til økt læring hos lærerne og elevene.

Mangelen på funn om refleksjonsgrupper i materialet fra lærerne ble påtagende. Selv om enkelte nevnte refleksjon som en viktig aktivitet i utviklingsarbeidet, var det ingen som

snakket om refleksjonsgrupper eller praksisrefleksjon direkte. Dette til tross for at det har stått på planen helt fra begynnelsen. Kan grunnen være at lærerne ikke helt hadde tatt inn over seg hva refleksjonsgrupper er? Var refleksjon i denne sammenheng det Tiller (2006) kaller et tomt begrep? I så fall vil det for enkelte bli en bratt læringskurve, og ledelsen står overfor en utfordring med tanke på å styre arbeidet i gruppene inn i et hensiktsmessig spor. Avviket lærernes forventninger mye fra det som er arbeidets intensjon, kan ledelsen erfare noe motstand mot denne delen av utviklingsarbeidet.

Kollektiv læring og refleksjon fremheves i forskning og teori som viktig for læreres læring. (Postholm, 2010b) Lederne er tydelige på at en refleksjonspraksis er det de ønsker på skolen. De ønsker at arbeidet i fagseksjonene skal være profesjonelle læringsgrupper og ikke et planleggingsorgan. Det er tenkt at arbeidet skal preges av utvikling og læring. Det er lagt noen føringer for arbeidet i refleksjonsgruppene. Føringene har først og fremst et strukturelt preg. Gruppene skal ledes av gruppeledere. Disse har nå fått en innføring i pedagogisk refleksjon, om hvordan gruppa skal ledes og hvilken rolle de selv har. Det skal være en tydelig struktur på arbeidet, hvilket innebærer at alle kjenner spillereglene i gruppa. Eksempler her er at det skal brukes runde bord (at alle kan se hverandre), mobiltelefoner og pc er ikke tillatt. Innføringen ble beskrevet som en bakgrunnsinformasjon om hvorfor arbeidet skal igangsettes. I skrivende stund er arbeidet med refleksjonsgruppene relativt nytt. Til nå har de ikke klart å knytte faglitteratur til arbeidet, men det er planlagt brukt etter hvert. De ser da for seg at aktuelle artikler trykkes opp og brukes sammen med aktuelle forskningsresultater.

Det er den ene inspektøren som har stått for den faglige innføringen for gruppelederne. De ser ikke for seg at de kommer til å knytte til seg eksterne ressurser i dette arbeidet. Fokuset er å benytte seg av den kapasiteten som allerede finnes blant lederne og etter hvert også spille på lærere.

Empirien viser at lederne ved skolen har i utstrakt grad valgt å bruke seg selv som ressurser i dette utviklingsarbeidet. De har fordelt oppgaver ut fra de kompetanser de besitter. Selv om skoleledere er lærerutdannet og dermed burde ha en faglig autoritet, vil eksempelvis administrative lederoppgaver kunne trekke dem vekk fra praksisfeltet og svekke den faglige autoriteten. (Kirkhaug, 2013) I tillegg til at de selv står for både teori og praktisk gjennomføring i endringsarbeidet, forteller lederne om en nærhet til undervisningen gjennom skolevandring og egen undervisning. Dette kan bidra til å gi lederne en faglig autoritet og troverdighet blant lærerne. Ved å bruke kun egne ressurser kan en sikre at de behov, forventninger og ønsker skolen har blir ivaretatt. Samtidig vil et utviklingsarbeid som pågår

over så lang tid kunne virke utmattende og tære på ressurspersonene. Bidrag fra et eksternt kompetansemiljø kan bidra til en revitalisering og nytenking i et personale som har jobbet hardt over tid. Undersøkelsen «En gavepakke til ungdomstrinnet?» (Postholm et al., 2013) viser imidlertid at formen på et slikt samarbeid er helt avgjørende for resultatet. Det må preges av felles behovsavklaring, planlegging og dialog for å ha størst mulig effekt.

6. OPPSUMMERENDE OG AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling: *Hvordan kan ledelsen legge til rette for et systematisk skolebasert utviklingsarbeid?*, vil jeg gjøre noen oppsummerende og avsluttende betraktninger av det jeg betrakter som studiens hovedfunn. Deretter peker jeg på et par mulige vinklinger for videre studie av en skoles utviklingsarbeid og elevers læring, og hvilke konsekvenser studiet kan få for egen yrkesutøvelse.

6.1 Hovedfunn

6.1.1 Lærernes involvering, engasjement og læring

Et sentralt funn er lærernes involvering og engasjement i endringsarbeidets forberedelse og gjennomføring. Skal man bygge det Fullan (2014) kaller individuell og kollektiv kapasitet i en organisasjon må lederne ha lærerne med på lag. Man er avhengig av engasjerte medarbeidere. Engasjementet må gå både ovenfra og ned, og nedenfra og opp i organisasjonen. Lærerne er høyt utdannede yrkesutøvere som i stor grad arbeider selvstendig. De er sentrale medspillere når det kommer til utforming av en god skole. Dersom utviklingen av skolen medfører forandringer i måten de skal utføre yrket sitt på, har de en forventning om å delta i diskusjon om og utviklingen av dette. (Lillejord, 2003) At dette endringsarbeidet påvirker lærernes yrkesutøvelse, er hevet over enhver tvil. Det er derfor fundamentalt viktig at lederne har funnet gode måter å engasjere og involvere lærerne på. Gjennom praktisk tilrettelegging og samarbeid, har lederne gjort det mulig for lærerne å gjennomføre nødvendige aktiviteter, for at endringsarbeidet skal kunne realiseres.

Datamaterialet avdekket en gjensidig forpliktelse mellom ledere og lærere til å engasjere seg i skolens utviklingsarbeid. Det var stor enighet om at endring måtte skje, og motivasjonen var derfor stor for å gjøre skolen om til en baseskole. Denne forpliktelsen kan ha medvirket til utholdenhet i endringsarbeidet. Det er min forståelse at denne forpliktelsen både henger

sammen med skolens fysiske utforming som baseskole, men også lederes tydelige engasjement og gode eksempel. I tillegg kommer en forpliktelse overfor elevene og deres læring til syne både hos lærere og ledere.

Igjen er det verdt å trekke frem lærernes læring. Lederne har tatt på alvor det at innovasjon i skolen ofte feiler fordi læreres læring ikke er med i betraktningen. (Postholm & Rokkones, 2012) Gjennom refleksjonsgrupper legger de nå til rette for læring gjennom erfaringer fra egen praksis i sammenheng med forskning og teoretiske perspektiver. De søker å skape det Blossing (2010) etterlyser i norsk skole, nemlig en arena hvor lærerne kan ha engasjerte samtaler om egen og andres undervisning – med mål om å forbedre denne.

6.1.2 Ansvarliggjøring av lærerne og distribuert ledelse

Det er min forståelse at måten utviklingsarbeidet ved Basetoppen skole gjennomføres på, gjør at lærerne engasjeres og blir utfordret til å ta ansvar. Roald sier følgende om ansvar: *«Høg grad av individuelt engasjement og ansvar synes å vere ein føresetnad dersom kollektive arbeidsprosessar skal fungere som kunnskapsutvikling»* (2012:205) Roald skriver om medskapning som et overordnet mål for de møtene som finner sted i skolen. Han poengterer et økt ansvar både for forberedelser, gjennomføring og utfall av møtene. Distribuert ansvar av møteledelse og referatskriving fremmer det medskapende ansvaret. (Ibid.) Hvorvidt skolen gjennomfører alle sine møter etter denne malen, sier materialet ikke noe om. Men rektor nevnte spesielt at det føres referater fra alle møter, som gjøres tilgjengelig for alle. Slik jeg tolker materialet, går ikke møteledelsen på omgang slik Roald (2012) anbefaler, det er de samme møtelederne hver gang. Jeg antar imidlertid at forskjellige lærere leder plangruppe, team og faggrupper. På den måten styrkes ansvarliggjøringen av personalet. I tillegg har ledelsen lagt tydelige føringer for hvordan f.eks. refleksjonsgruppene skal arbeide. Lederne har en klar forventning om at lærerne følger det som er bestemt, men delegerer også ansvaret for å finne løsninger og forventer at de tar selvstendige beslutninger.

Når ledelsen gir ansvar til team- og gruppeledere, utfordrer lærerne til å komme med løsninger og fylle de gitte rammene med innhold, synes de å jobbe ut fra en tanke om distribuert ledelse. Ansvar fordelt til team- og gruppeledere, kan karakteriseres som en bevisst distribusjon av ledelse. (Halvorsen, 2012) Gjennomgående ønsker ledelsen å bruke lærernes erfaring og kompetanse for å finne de beste løsningene for den nye organiseringen. Gjennom ulike typer samarbeid påvirker lærerne endringsarbeidets innhold og kan dermed utvikle sin profesjonalitet. Noen påvirker i form av sin formelle posisjon, andre i kraft av sin personlighet og atter andre gjennom sin profesjonalitet. Denne formen for distribuert ledelse er ikke

nødvendigvis et resultat av bevisste valg, men utvikles gjerne gjennom en gradvis utvikling etter hvert som kollegiets styrker og svakheter kommer til syne. Ved å tenke distribuert ledelse, vil utviklingen og endringene ved denne skolen ikke være avhengig av en eller flere personer i ledelsen. (Ibid.) Samtidig er det verdt å merke seg at ledelsens rolle i utviklingsarbeidet er markant, og det er sannsynlig at skolen fortsatt er avhengig av deres motivasjon, retning og drivkraft for å holde trykket oppe. Men på sikt har man kanskje bygget opp en endringskompetanse i personalet som kan ha en positiv effekt også i fremtidig utvikling av skolen.

6.1.3 Verdsettende ledelse

Det jeg forstår som lederne verdsettende ledelse, synes som et viktig funn i materialet. Et av de første notatene/memos jeg gjorde etter intervjuet og transkriberingen var «vi - skole». Jeg hadde en klar opplevelse av at lederne identifiserte seg med skolen og personalet. Ytterligere gjennomgang av materialet og samtaler med noen av aktørene, bekreftet denne opplevelsen. Med rektor i spissen viste de en usedvanlig respekt, omsorg og forståelse overfor både ansatte og elever. Lederne ser ut til å forstå og anerkjenne lærernes arbeid, og søke de gode øyeblikkene. (Skrøvset & Tiller, 2011) Gjennom bevisste valg påvirker lederne lærernes tenking og yrkesutøvelse. De legger til rette for autonom yrkesutøvelse og kreativ tenking innenfor gitte rammer og prinsipper. Disse rammene og prinsippene legger grunnlag for felles profesjonsverdier i personalgruppa. Ledelsen ønsker trygge lærere som tør prøve og feile som en del av sin læringsprosess. (Kirkhaug, 2013)

6.1.4 Økt profesjonalitet

Gjennom dette utviklingsarbeidet ser lederne ut til å sikte mot det Berg (1999) kaller en utvidet profesjonalitet i lærerpersonalet. De har fokus både på den individuelle og kollektive autonomien når de nå starter refleksjonsgrupper for å se på enkeltlærerens praksisutøvelse, samtidig som de gjennom det hele har hatt et klart fokus på skolen som organisasjon. Utviklingsarbeidet utfordrer her-og-nå tenking og krever et blikk på skolens fremtid og fleksibelt samarbeid. Empirien sier ikke noe om hvorvidt den individuelle planleggingen har et langsiktig perspektiv, men planleggingen de gjør i fellesskap har skolens langsiktige planer i fokus. Det er en viss samordning mellom de ulike gruppernes arbeid, mest fra ledelsens side, men også fra lærernes side etter hvert som de har sett behovet for dette. I tillegg har de lagt viktig forskning og teorier til grunn for sine valg når de utvikler skolen som organisasjon samtidig som arbeidet hele tiden har et faglig fokus. Samlet sett ser jeg dette som tegn på et bevisst arbeid for å øke lærernes og skolens profesjonalitet.

I denne forbindelse er det interessant å se på ledernes holdning til teori og forskning. IB gir uttrykk for at ledelsen har drøftet at det blir viktig å legge forskning til grunn for de tiltak/endringer lærerne skal gjøre i forbindelse med refleksjonsgruppene. Men poengterer samtidig at forskningen må brukes med sunn fornuft:

(...) Men forskning er jo bare noe som sier noe om en økt sannsynlighet for å få det til hvis du gjør det på riktig måte, men det er ingen garanti. De (lærerne) vil ha en oppskrift, og at det er lik suksess, men sånn er jo ikke verden. Vi skal ha en mer reflektering rundt hvordan det er lurt at jeg gjør det, og så øker sjansen. Det er noe med å ha en realistisk forestilling.

Utsagnet antyder at det kan være en utfordring med tanke på lærernes forventninger til utviklingsarbeidet. Ledelsen har en formening om at lærerne selv skal komme frem til en god praksis, mens enkelte lærere ønsker en oppskrift. Her er IB helt i tråd med Bjørnsrud (2014:42) som sier at en fremtidig utfordring kan være å finne en god balanse mellom pedagogisk erfaring og forskning for å skape et godt kunnskapsgrunnlag for utvikling. Forskning alene kan ikke legge føringer for utvikling av praksis, ei heller skreddersy løsninger i alle sammenhenger. Han hevder dette i så fall vil innskrenke lærernes handlingsrom betraktelig. Slik jeg forstår både IB og Bjørnsrud, fremhever de læreres pedagogiske skjønn i utviklingen av skolen, og formidler dermed en tillit til skolens pedagogiske personale. Kan det være slik at et stort fokus på forskningsbasert kunnskap i blant annet stortingsmeldinger, har påvirket skoleverket til å gå for langt i den retningen og dermed glemmer at den erfaringen ledere og lærere besitter er vesentlig for å utvikle relevant kunnskapsbasert praksis? Eller er det slik at læreres handlinger styres av bruksteori og ikke uttalt teori? (Roald, 2012) Uansett utgangspunkt blir det vesentlig for ledelsen å bringe forskning/teori og erfaringer sammen, slik at refleksjonen rundt egen praksis kan bli mer kraftfull og gi nye perspektiver i hverdagen.

6.1.5 Ledernes aktive rolle

Et annet hovedfunn ved denne skolens utviklingsarbeid er ledernes aktive rolle. Slik jeg leser materialet, er de aktivt med i de fleste faser, oppgaver og aktiviteter – helt fra planleggingen til gjennomføring i de ulike arenaene de har skapt. Fullan (2014) mener en nasjonal leders personlige engasjement er essensielt for at utviklingsarbeidet skal oppfattes som viktig også for de som skal sette dette ut i live. Det er naturlig å tenke at ledernes engasjement og deltakelse i utviklingsarbeidet på Basetoppen skole har tilsvarende effekt for lærerpersonalet.

Lederne søker å holde blikket på helheten slik at de har kontroll på hvilke konsekvenser de ulike endringene får for resten av virksomheten. Dermed sørger de for at det hele går i samme retning. (Senge, 1990) Videre søker de å samarbeide med lærerne for å nå skolens felles mål. Dette er i tråd med de kjennetegn St. meld. 31 «Kvalitet i skolen» (2007-2008) setter for skoler med gode resultater. Gjennom sin aktive deltakelse og klare retning, ser det ut til at ledelsen ved Basetoppen skole tar ansvaret for å utøve pedagogisk ledelse på alvor. (Lillejord, 2003) De synes å være tett på deler av lærernes praksis, allikevel signaliseres en viss distanse som gir lærerne handlingsrom både i klasserom og i samarbeidet om utviklingen av skolen.

Ledernes engasjement og eierforhold til utviklingsarbeidet kan sammen med forventninger og retningslinjer, bidra til at fokus holdes på det store målet om bedre elevresultater. Gjennom tilretteleggingen og prioritering av oppgaver, kan dette være ledernes måte å følge Fullans (2014) oppfordring om å holde andre distraksjoner borte. Slik kan utviklingsarbeidet få gode forutsetninger for å bli vellykket.

6.2 Konklusjon

Totalt sett, synes ledelsen ved Basetoppen skole å ha jobbet systematisk og målrettet for å utvikle skolens praksis. Ledelsen har klart å sette intensjoner om involvering av lærerne ut i praksis, og funnet måter å engasjere og forplikte de ansatte på. Gjennom hele prosessen har lederne vært tett på endringsarbeidet og engasjert seg i alle faser av prosessen. Lærernes forpliktelse til utviklingsarbeidet er bemerkelsesverdig og en medvirkende faktor til at omfattende endringer er gjennomført.

Jeg mener å se at lederne har lagt planer, forskning og teori til grunn for de valg som er gjort i forkant og underveis i arbeidet. Både fordi lederne selv uttaler at de gjør det, men også fordi valg som er gjort har klare likhetstrekk med det teorigrunnet jeg har for denne oppgaven. Samtidig ser ledelsen ut til å være opptatt av å nytte lærernes og egen erfaring som grunnlag for arbeidet. Dermed kan det ligge til rette for utviklingen av det profesjonelle skjønnet og lærernes læring.

Med disse faktorene som grunnlag, mener jeg at endringsarbeidets mål og intensjoner har gode muligheter til å implementeres og bli en del av det daglige arbeidet ved skolen. Endringens klare tilknytning til lærernes praksis gir godt håp om en endret praksis som kommer elevene til gode via økt læringsutbytte.

6.3 Mulige veier videre

Det foregår mye spennende arbeid ved Basetoppen skole, og det er flere aspekter som kan være interessante å se mere på. Et dypdykk i det pågående arbeidet med refleksjonsgrupper er uten tvil et spennende tema. Både fordi det påpekes som fundamentalt i forskningen og fordi det kan være en utfordring å slippe kollegaer så tett inn på egen praksis. I tillegg er det å koble praksis mot teori/forskning en ekstra dimensjon i et allerede utfordrende arbeid.

For denne skolen spesielt, ville et søkelys på ulike sider ved et langvarig og omfattende utviklingsarbeid være av interesse. Hvordan de takler eventuell endringstrøtthet i organisasjonen, og hvor avhengig er de av enkeltpersoners engasjement og styring? Hvilke tanker gjør ledelse og lærere seg om et par år, når det hele skal være implementert og selve utviklingsarbeidet er kommet litt på avstand?

For egen del har hele masterstudiet generelt og denne oppgaven spesielt satt tydelige spor. Jeg opplever at økt kunnskap både har tydeliggjort viktige aspekter og utviklet mine tanker om undervisning og ledelse. Jeg tenker mye mer helhetlig om både elevers læring og skolers utviklingsarbeid. Jeg har aldri vært i tvil om at min innsats og holdning påvirker både elever og skole, men jeg har gjennom studiet fått konkretisert hvordan mine bidrag i større grad kan være konstruktive. Dermed opplever jeg et større repertoar som lærer og skoleutvikler. Når jeg en gang skal tilbake som lærer, vil jeg i større grad enn tidligere søke et profesjonelt samarbeid med mine kollegaer, med elevenes økte læring for øye. Det gjelder for det daglige arbeidet som kontaktlærer, men jeg ønsker også en aktiv rolle i skolens mer overordnede arbeid med skoleutvikling, for eksempel i en plangruppe.

Jeg opplever at jeg nytter den nye kunnskapen daglig i mitt arbeid som tillitsvalgt og leder for et lokallag. I samarbeid og drøftinger med arbeidsgiver bidrar jeg med mer faglig fundamenterte betraktninger omkring læreres og lederes arbeidsvilkår, og det kommunale kvalitetsarbeidet for skolen. Som lokallagsleder er jeg opptatt av å utnytte mine kollegaers sterke sider for at kvaliteten på vårt arbeid skal bli best mulig. Det er med større trygghet jeg har bidratt til å endre arbeidsfordelingen ved vårt kontor. Som kontaktlærer gjennom mange år, er jeg vant til å lede elever med stor trygghet, men opplevde at dette ikke automatisk ga samme trygghet til å lede voksne. Jeg mener at en større faglighet har gjort det enklere for meg å delegere ansvar og oppgaver, samt være tydelig på hva jeg forventer av kollegaer rundt meg.

Litteraturliste

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blossing, U. (2010). Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna. Ett situerat perspektiv på förbättringsarbete. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis* (s. 187-203). Oslo: Universitetsforl.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), (s. 181-199) Hentet fra: <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/areas/sld/programs/tlsip/docs/desimone.pdf>
- Egan, G. (2007). *The skilled helper: a problem-management and opportunity-development approach to helping*. Belmont, Calif.: Thomson Brooks/Cole.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker* (S. Sandengen, Overs.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Grimstæth, G., & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 121-135). København: Reitzel.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-96). Trondheim: Tapir akademisk forl.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (K. M. Torbjørnsen, Overs.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Illeris, K., Jarvis, P., Wenger, E., Engeström, Y., Mezirow, J., & Ziehe, T. (2007). *Læringsteorier: seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, D. I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E., & Skoie, M. (2011). *Humaniora: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse: betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *Tekter om læring* (s. 181-190). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Møller, J. (1996). *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010a). Læring i reflekterende lærerteam, prosess og forutsetninger. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 195-209). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Postholm, M. B. (2010b). Refleksjon: en nøkkelaktivitet i læreres læring. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 45-59). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G. A. F. H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet?: en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Rapport%20pilot%20SKU.pdf?epslangua ge=no>

- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-50). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Senge, P. M. (1990). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. [Oslo]: Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. M. (1996). The leader's new work, Building learning organizations. I K. Starkey (Red.), *How organizations learn* (s. 287-315). London: International Thomson Business Press.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Random House Business Books.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- St.meld. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no>
- St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no>
- St.meld. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Wenger, E. (2000). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 151-161). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

TABELLER OG FIGURER:

Figur 1: Læringskapasitet i organisasjonen.....	10
Figur 2: Wells læringssyklus.....	14
Figur 3: Læringstrappa.....	24
Figur 4: Modell for forskningsdesign.....	28

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Intervjuguide – lederne

Vedlegg 2: Spørreskjema – lærerne

Vedlegg 3: Tilbakemelding – Melding om behandling av personopplysninger

Intervjuguide - Lederne

1. **Hvorfor har dere startet dette utviklingsarbeidet?**
(Beveggrunner: Nasjonale/lokale planer, ønske fra lærerne, ønske fra ledelsen. Hva presset frem utviklingsarbeidet? Hvor kommer initiativet fra?)

2. **Planen**
 - a) **Hvordan ser planen for utviklingsarbeidet ut? Hvorfor?** (Tidsplan, milepæler, oppstarten, målene, tiltakene, konsolidering/oppfølging etter endt satsing...)

 - b) **Hvordan har dere kommet fram til planen for utviklingsarbeidet?** (Forankring i personalet: Hvordan er lærerne trukket inn?)

3. **Hvilke suksesskriterier har dere for utviklingsarbeidet? Når har dere lyktes?**
(Delmål? Hva skal lærerne sitte igjen med? Hvordan vises utviklingsarbeidet i klasserommet?)

4. **Hvordan skal utviklingsarbeidet evalueres og følges opp?**
(Underveis, milepæler, til slutt)

Spørreskjema - lærerne

<p>1. Hvorfor har dere startet dette utviklingsarbeidet? (Etter pålegg fra nasjonalt, kommunalt hold, etter ønske fra lærerne, lederne. Hva er bakgrunnen?)</p>
<p>2. Hvordan har dere kommet frem til planen for utviklingsarbeidet? (Hvem har deltatt i planleggingen? Hvilke fora er det behandlet i? -team, arbeidsgrupper, ledelse, medbestemmelse med tillitsvalgte)</p>
<p>3. Hvordan må du involveres i et utviklingsarbeid for at du skal slutte opp om det? (Valg av tema/område, måter å jobbe på, utforming av planer, mål, tiltak. Hva skal til for at du føler engasjement, velger å bruke energi krefter i forhold til et utviklingsarbeid?)</p>
<p>4. Hva oppleves som et nyttig og vellykket utviklingsarbeid for deg? (Hva må til for at det kan få betydning for ditt arbeid i klasserommet, føre til drøftinger i team/med kollegaer, føre til at elevene merker endringer i sin hverdag?)</p>
<p>5. Hva mener du er kjennetegn på et nyttig og vellykket utviklingsarbeid for skolen? (Noe mer og/eller noe annet enn det som er nyttig og vellykket for deg.)</p>