



Ledergrep for å utvikle et godt læringsmiljø.

Stein Roar Jakobsen

*Masteroppgave i utdanningsledelse
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Ped 3902
Universitetet i Tromsø
Våren 2008*

FORORD

I 1999 begynte jeg i rektorstilling på en barneskole, heretter kalt Heia skole. Inn i rektorjobben hadde jeg med meg en 13-årig praksis fra jobb i skoleadministrasjon i en forholdsvis stor by-kommune i Nord-Norge. Gjennom ulike arbeidsoppgaver i et langt yrkesliv mener jeg å ha erfart at mange elever opplever et mangelfullt opplæringstilbud på grunn av dårlig trivsel, erting, plaging og variert oppfølging fra både lærere og foreldre. Denne observasjonen har inspirert meg til å jobbe bevisst for å utvikle et godt læringsmiljø som skal bidra til å fremme vekst og utvikling hos alle elever, uavhengig av kjønn, alder, sosial- og etnisk tilhørighet.

Masterstudiet er gjennomført som et deltidsstudium kombinert med stilling som rektor ved en mellomstor barneskole. Kombinasjon student – rektor har motivert meg til å gjøre et forskningsarbeid som retter fokus på læringsmiljøet, kompetanseheving og kartlegging av skolekulturen for å finne forbedringspunkter innenfor feltet på egen arbeidsplass.

Innholdet i denne masteroppgaven handler om ledergrep for å utvikle et godt læringsmiljø og hvordan rektor kan lede prosessene. I dette arbeidet er det gjennomført en analyse av skolens planverk og ulike brukerundersøkelser for å få en beskrivelse av en skolens nåsituasjon. Denne er fulgt opp med begynnelsen på et mindre prosjekt implementert gjennom aksjonsforskning og aksjonslæring. Oppgava handler også om gjennomføring av en kulturanalyse for å få et bilde av skolen innenfor dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring.

Studiet har ikke vært mulig å gjennomføre uten støtte fra familie, arbeidsgiver og medarbeidere. En spesiell takk til medarbeiderne som har brukt av sin tid til å delta i forskningsarbeidet. I arbeidsprosessen har min veileder Siw Skrøvset vært til uvurderlig hjelp.

INNHOLDSLISTE

FORORD	3
INNHOLDSLISTE.....	5
1 INNLEDNING.....	7
1.1 Bakgrunnsinformasjon – skolen.....	7
1.1.1 Valg av tema og tilnærming.....	7
1.1.2 Forskningsoppgavens mål.....	9
1.1.3 Forskningsspørsmålet.....	9
1.1.3.1 Begrepsavklaring – læringsmiljøet.....	9
1.1.4 Forskningsdesign.....	10
1.1.5 Aksjonsprogram.....	11
2 METODEVALG - KVALITATIV TILNÆRMING.....	13
2.1 Kvalitativ metode.....	13
2.1.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring.....	13
2.2 Begreper og forståelse.....	15
2.3 Aksjonsforskning i praksisfeltet – kan rektor være en aksjonsforsker?.....	17
3 FØRAKSJONEN – SKOLENS PLANVERK OG ULIKE UNDERSØKELSER.....	21
3.1 En oppsummering av skolens styringsdokument og ulike undersøkelser.....	21
3.2. Analyse og refleksjon over føraksjonen – tre viktige trekk kommer fram.....	21
3.2.1. Første funn – læringsyn.....	21
3.2.2 Andre funn – evnen til å ta i et tak	22
3.2.3 Tredje funn – viktigheten av god implementering.....	22
3.2.4 Fjerde funn – elevdemokrati og elevmedvirkning.....	24
3.2.5. Aksjonsplan og dokumentasjon.....	24
4 FØRSTE AKSJON.....	27
4.1 Prioriteringer framkommer.....	27
4.1.1 Første prioritet – en mobbefri skole.....	28
4.1.2 Andre prioritet - hvordan bli tydeligere på veiledning av elevene i sitt læringsarbeid?.....	28
4.2 Ny aksjon - arbeidsprosessen.....	29
4.2.1 Praksisfortellingen.....	29
4.2.2 Det må skapes struktur og tydelighet i arbeidet.....	30
4.2.3 Tydelighet i veiledning gjennom konkrete mål.....	30
4.2.3.1 Motsetninger kommer til uttrykk - skolens mandat må klargjøres.....	31
4.3 Analyse av aksjonene.....	32
4.3.1 Et perspektiv på læringsteori.....	32
4.3.2 Utviklingsarbeid og aksjonslæring – systemtenkning.....	34
4.3.3 Tanker om første aksjon – styrker og svakheter.....	36
5. DEN ANDRE AKSJONEN.....	37
5.1 Skolekulturen – nøkkelen til utvikling.....	37
5.2 Brevmetoden – et nyttig bidrag til kulturanalyse.....	39
5.2.1 Reliabilitet og validitet.....	40
5.3. Analyse av brevene.....	41
5.3.1 Dimensjon samhandling.....	42
5.3.1.1 Oppsummering av dimensjon samhandling.....	43
5.3.2 Dimensjon planlegging.....	44
5.3.2.1 Oppsummering av dimensjon planlegging.....	44
5.3.3 Dimensjon forandring.....	44
5.3.3.1 Oppsummering av dimensjon forandring.....	45
5.4 Kulturanalysen og problemstillingen – en refleksjon.....	45

5.4.1 Metodebetraktninger.....	47
5.5 Veien videre – en oppsummering.....	48
6.0 REFERANSELISTE.....	52
6.1 Liste over forkortelser.....	54
6.2 Liste over vedlegg.....	54
Vedlegg 1: Forskningsdesign.....	55
Vedlegg 2: Aksjonsprogram.....	56
Vedlegg 3: Skolens virksomhetsplan og tendenser i ulike undersøkelser.....	57
3.1 Brukerundersøkelser.	58
3.2 Elevinspektøren og elevundersøkelsen.....	58
3.3 Mobbeundersøkelsen (Olweus).....	58
3.4 Inspeksjonslogg – for hvert friminutt fom 01.01.07.....	59
3.5 Lærerundersøkelse og kommunal medarbeiderundersøkelse.....	59
3.6 Foreldreundersøkelsen.....	60
Vedlegg 4: Fjøsvinduet.....	61
Vedlegg 5: Analyse av observasjonene.....	61
Vedlegg 6: Brev til personalet.....	62
Vedlegg 7: Sorteringsgrunnlaget (Berg 1999).....	63
Vedlegg 8: Dimensjoner og kategorier.....	64
Vedlegg 9: Forslag til utviklingsprogram – Heia skole.....	65

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunnsinformasjon – skolen.

Heia skole er en 1-7-skole med stor grad av selvstyre innenfor kommunalt gitte rammer. Elevtallet ligger jevnt i underkant av 90, og det gis et SFO-tilbud til 30 barn. Skolen ligger i naturskjønne omgivelser 12 km utenfor kommunesentret. Skolen er bygd i tre trinn og inneholder 6 undervisningsrom, et grupperom, stor gymnastikksal, lokaler til skolefritidsordningen, personalrom, to kontorer og arbeidsrom for lærerne. Bygningen bærer preg av manglende vedlikehold og forfallet kommer også til syne i skolegården som er dårlig tilrettelagt for allsidig lek.

Personalgruppen består av 10 pedagoger, 4 assistenter, rektor og kontorassistent. Samlet utgjør dette 11,2 elever pr undervisningsårsverk, og 44 elever pr assistentårsverk¹. Personalstaben betraktes som stabil, og med lav gjennomsnittsalder. Samtlige lærere har godkjent lærer- eller førskolelærerutdanning med ulik grad av spesialisering. Av skolens budsjett på ca 5,2 millioner går 94 % til lønninger².

Skolen er organisert i to team med en teamleder for hvert team. Disse inngår i ei ledergruppe sammen med rektor og SFO-leder. Hovedoppgaven for denne gruppa er å analysere, gjøre beslutninger og følge opp arbeidsoppgaver som skolen har definert som utviklingsoppgaver. Det er faste møter mellom tillitsvalgte og rektor der saker som berører personalet og/eller disponering av budsjettene blir drøftet før rektor fattet beslutninger. Skolens FAU³ og Brukerråd⁴ blir brukt til å hente inn råd i saker som berører hele skolen som organisasjon, f.eks. ulike planer, reglementer og ekskursjoner, eller saker som skolen mener er av en slik karakter at deres råd er viktig før beslutning fattes.

1.1.1 Valg av tema og tilnærming.

Det foreligger mye faglitteratur som belyser ulike sider ved læringsmiljøet. I følge Ogden (2004) er læringsmiljøets hemmeligheter forsøkt avdekket ut fra en rekke innfallsvinkler. Der er ingen enkel sammenheng mellom samhandling og individuell

¹ Tall hentet fra Utdanningsdirektoratet – Skoleporten.

² Fra skolens Regnskapstall for 2006 - oppgitt av kommunens økonomiavdeling

³ FAU – Foreldrerådets arbeidsutvalg.

⁴ Brukerråd. Begrep som omhandler tidligere Samarbeidsutvalg. S sammensatt av foreldre, ansatte og elever.

læring, og det finnes fortsatt mange ubesvarte spørsmål i valg av kurs og hvilke kjennetegn vi skal se etter ved læringsfremmende aktiviteter og miljøer. I de senere år er læringsmiljøet belyst i litteratur og rapporter som berører skoleledelse, læring, skoleutvikling, vurdering og strategier for kompetanseutvikling.

Det ovennevnte har motivert meg til å gjøre et feltarbeid på den skolen jeg arbeider, med mål å finne gode innsatsområder for skoleutvikling, samtidig som personalet får et eierforhold til innsatsområdene og prosesser som skal gjennomføres. Bakgrunnen er en betydelig innskjerping av elevens rett til å ha et godt fysisk og sosialt skolemiljø, og gjennom det en økt interesse for feltet som jeg avgrenser til elevens læringsmiljø. Min posisjon som rektor gjør at jeg må forholde meg til regler om krav til lekeplass og utstyr, trafikkikker skolevei og undersøkelser som kartlegger trivsel, relasjoner, læring, mobbing m.m. I liten grad vet skolen noe om hvordan personalet selv oppfatter læringsmiljøet med de begrensninger og muligheter som eksisterer. For å få et innblikk i, og økt kunnskap om oppfatninger av læringsmiljøet står en overfor ulike valg av metoder for innsamling av empiri. En kvantitativ undersøkelse i form av spørreskjema, kan være aktuell for å skaffe et mer helhetlig oversiktsbilde av områder og hendelser som personalet oppfatter som risikoutsatt for negative fysiske og/eller psykiske hendelser. En slik undersøkelsesform velger jeg bort fordi denne form for data er lite interessant i denne sammenheng. Fenomenets mengde, utbredelse og omfang er det også mindre interessant å belyse ettersom skolen har mye informasjon som er innhentet gjennom ulike undersøkelser som gir oss svar på en del spørsmål av denne kategori. Derimot har vi få eller ingen systematikk i å rette oppmerksomheten inn mot meningsdimensjonen ved sosiale fenomener, deres karakter og beskaffenhet (Fossåskaret m.fl. 1977). For å belyse en slik situasjon faller valget på en kvalitativ undersøkelse, der oppmerksomheten rettes mer inn mot å samle og systematisere informasjon for å kartlegge personalets oppfatning av læringsmiljøet, prøve å finne skolens utviklingskultur og framskaffe et godt grunnlag for å iverksette et utviklingsarbeid som bl.a. skal bidra til å heve personalets kompetanse innenfor feltet. Dette innebærer at mitt prosjekt er et aksjonsforskningsprosjekt.

1.1.2 Forskningsoppgavens mål.

Hensikten med prosjektet *Ledergrep for å utvikle et godt læringsmiljø*, er å utvikle og kvalitetssikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring i hht § 9a i Opplæringsloven. I denne forskningsoppgaven vil jeg kartlegge faktorer i personalets oppfatning av hva som kan være hemmende eller fremmende for å utvikle et godt læringsmiljø, finne forbedringspunkter og initiere arbeid med disse. I et ledelsesperspektiv skal forskningsarbeidet bidra til å videreutvikle en kultur for læring og utvikling.

1.1.3 Forskningsspørsmålet.

Spørsmålene som kan anvendes i kvalitativ forskning er konstaterende, vurderende eller konstruktive (Kalleberg 1992). Mitt valg er utelukkende konstruktive spørsmål, der hensikten er å få kunnskap om hvordan personalet oppfatter læringsmiljøet. Ut fra dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

Hva bør Heia skole vektlegge i sitt arbeid med utvikling av et godt læringsmiljø på skolen, og hvordan kan jeg som rektor lede disse prosessene?

1.1.3.1 Begrepsavklaring – læringsmiljøet.

Begrepet læringsmiljø omhandler flere vesentlige sider ved skolens virksomhet. Gjennom et helhetlig arbeid med læringsmiljøet skal skolen gi individuell tilpasning, motivasjon og lærelyst hos elevene, samt bidra til en helsefremmende og inkluderende opplæring.⁵ Det er vanskelig å finne en entydig definisjon av begrepet. Som et resultat av forskning på hva som kjennetegner skoler og klasser med gode læringsresultater, viser det seg at det er en rekke forhold i skolen utenom undervisningen som samsvarer med resultatene i ulike variabler (Nordahl 2005). Det viste seg at det var den kombinerte effekten av en rekke faktorer som var avgjørende for de resultatene som ble oppnådd, og ikke enkeltfaktorer som undervisningen alene. Tilretteleggingsfaktoren og lærerens kjennskap til elevens læreforutsetning har betydning for læringsmiljøet, det samme har lærerens kunnskaper om undervisningsmetoder og -prinsipper, samt hvordan lærerne kan fremme ulike mål som tilpasses ulike mål og situasjoner (Ogden 2004). Et

⁵ Utdanningsdirektoratet: Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08)

minimum av ro og orden, samt at læreren må vite hvordan undervisningen skal fange og holde på elevens oppmerksomhet har også betydning for læringsmiljøet. Ut fra forskning er det en rekke faktorer som er vesentlige for læringsmiljøet. For det første vektlegges faktorer som relasjoner, normer og regler, skoleledelsen og lærernes klasseledelse, skolens kultur og klima, og lærernes engasjement, motivasjon og arbeidsinnsats. For det andre vektlegges samarbeid mellom hjem og skole, og foreldrenes evne til å gi hjelp, støtte og oppmuntring til egne barns skolegang (Nordahl m.fl. 2005).

I tillegg til disse faktorene er også ytre rammefaktorer med på å påvirke læringsmiljøet. Disse faktorene f.eks. skolebygningen, materiell og utstyr, penger, lærernes formelle kompetanse, lovverk m.m. Dette vil skolen i liten grad ha muligheter til å påvirke. Ved å vektlegge arbeidet med relasjoner, klasseledelse, normer og verdier får skolemiljøet også betydning for videreutvikling av lærernes profesjonsferdigheter (Nordahl m.fl. 2005). Å rette arbeidsinnsatsen inn mot å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø, gir effektiv beskyttelse mot problemutvikling hos barn og unge (Nordahl m.fl. 2006). Skoler som fokuserer på læringsmiljøet kjennetegnes ofte av trygge og positive klassemiljøer, velordnet sosialt og fysisk miljø og utviklings- og kompetansefremmende tiltak for elever og ansatte. Begrepet læringsmiljø vil bli ytterligere belyst i punkt 2.4, der det blir satt inn i Opplæringslovens rammeverk.

1.1.4 Forskningsdesign.

I denne masteroppgaven skal jeg gjennomføre et aksjonsforskningsopplegg. Med bakgrunn i tilgjengelig data fra elevundersøkelser, mobbeundersøkelser, logger, referater fra klassemøter og brev fra ansatte, skal jeg utarbeide et forskningsopplegg som skal:

- Identifisere fenomener som er grunnlag for gode læringsprosesser i kollegiet.
- Ha et utviklingsaspekt som legger vekt på ledelse og læringsprosess i kollegiet.
- Skape aktiv deltakelse blant lærere og assistenter
- Være et ledelsesinitiativ

Ved hjelp av prosjektet skal jeg identifisere faktorer som er hemmende eller utviklende med tanke på å få et godt læringsmiljø for elevene innenfor rammen av §9a i Opplæringsloven. Etter modell fra Kalleberg (1992) utformet jeg en forskningsdesign

slik den framkommer i *Vedlegg 1: Forskningsdesign*.

1.1.5 Aksjonsprogram.

Ovenstående forskningsdesign kan omskrives til et design som mer tydeliggjør mitt forskningsopplegg og hva jeg forventer at skal skje innenfor ei planlagt tidslinje. Det valgte designet har en intervenerende retning der jeg som forsker skal delta aktivt i feltet som studeres for å finne forbedringer (Bjørnsrud 1999). Hensikten er å få til et prosjekt som skal framskaffe ny kunnskap om læringsmiljøet på Heia skole, samtidig som læringsmiljøet ved skolen skal forbedres.

Det knyttes imidlertid stor usikkerhet til hvilke forskyvninger som må gjøres med tidslinjen, det vil si: Rekker jeg å gjøre det jeg håper på? Usikkerheten skyldes i hovedsak kommunal omorganisering fra tre nivå-kommune til to-nivå kommune fra 1.1.2008. Etter denne dato sorterer rektor som kommunal enhetsleder direkte under et rådmannsteam, ikke under faglig mellomleder, slik de gjorde før denne dato. Dermed er det usikkerhet knyttet til hvordan dette vil berøre skolen og dens personale. Derneft har skolen ei storstilt satsing på «pedagogisk entreprenørskap» der to ansatte deltar i et videreutdanningstilbud ved Høgskolen i Narvik. Selv med disse disse usikkerhetene planlegges følgende konkrete aksjon slik det framkommer i *Vedlegg 2: Aksjonsprogram*

Føraksjonen går ut på å gjøre en analyse av ulike undersøkelser, planverk og sentrale dokumenter. Som første aksjon skal jeg inviterer personalet til en diskusjon om funnene. Hensikten er å skaffe meg legitimitet for mitt arbeid og forankre det i organisasjonen. I denne prosessen skal mitt forskingsarbeid og metode presenteres. Andre aksjon går ut på å foreta en kulturanalyse for å kunne planlegge tiltak som skal fremme utvikling av et godt læringsmiljø.

2 METODEVALG - KVALITATIV TILNÆRMING.

2.1 Kvalitativ metode.

Kvalitativ forskning dreier seg om å innhente så pålitelig kunnskap som mulig for å belyse et fenomen, fortolke denne informasjonen og betegne en mangfoldig og variert virksomhet (Skagen, 2003). Innenfor kvalitativ forskning er det flere metoder som kan anvendes. Mest brukt er intervju og observasjon uten bruk av tellbare enheter, men også forskning på historiske kilder og dokumenter er å betrakte som kvalitativ forskning.

2.1.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring.

Metodevalg begrunnes ofte ut fra veien til målet (Skagen, 2003) og gir oss et bilde av hvordan forskingsspørsmålet er med på å bestemme hvilken metode som passer best. Tiller (1999) sier at aksjonsforskning ikke er en metode som gir en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter der forskeren aktivt deltar i et forandrende inngrep i det studerte feltet. Med henvisning til Carr og Kemmis i Tiller (1999) skilles det mellom teknisk, praktisk og frigjørende forskning. I teknisk forskning defineres problemet og prosessen utenfra, og skolens aktører blir medløpere for forskeren. Kritisk selvrefleksjon er her svak eller fraværende. Praktisk aksjonsforskning bygger på et større samarbeid mellom aktørene og forskeren der forskeren inntar en mer «sokratisk» rolle, det vil si han oppmuntrer til refleksiv virksomhet. I den frigjørende forskningen tar aktørene et felles ansvar for egen læring og skoleutvikling. Prosessen behøver veiledning, men ikke nødvendigvis utenfra, og utfordringene bør komme fra skolen selv, ikke utenfra. I følge Tiller (1999) betyr dette at veiledning kan komme fra en av lærerne eller fra skoleledelsen, og at det skal knyttes krav til deltakerstyring, kritisk refleksjon og systematikk i undersøkelsen. Perspektivet deltakerstyring, refleksjon og systematikk bidrar til at mitt forskningsarbeid bærer preg av frigjørende aksjonsforskning. Lærerne vil etterhvert få større ansvar for utvikling av retning og innhold i prosjektet *Ledergrep for å utvikle et godt læringsmiljø*. Dette utfordrer min posisjon som forsker. Jeg må være lyttende, og åpen, og vise empati og vilje til å involvere meg i lærernes tanker og følelser for å åpne for læring og utvikling i personalgruppen. «Læring er en aktiv, følelsesmessig og intensjonal konstruksjon av virkeligheten. Det kritiske spørsmålet er hvordan man kan frigjøre personens potensiale for selvutvikling» (Tiller 1999, s. 49). Tiller (1999) mener at aksjonsforskningsbegrepet

bør tilhøre forskernes verden, og innfører begrepet aksjonslæring for skoleledere og lærere. Med henvisning til Grepperud og Tiller (1998) skriver Bjørnsrud (1999) at et av varemerkene med aksjonslæringen er kritisk refleksjon over daglige erfaringer. I dette lyset retter skolelederen og lærerne oppmerksomheten inn mot handlinger som skal drive fram forbedringer i en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess.

Ut fra målet og forskningsspørsmålet i mitt forskningsopplegg, vil det videre arbeid handle om aksjonsforskning med vektlegging av aksjonslæring. Det vil være viktig å få en dybdeforståelse av hvilke tanker personalet har og hvordan de opplever elevenes læringsmiljø, for så å finne utviklingsområder som skal resultere i forbedringer. Da «handler det om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye for det som befinner seg i dypet» (Tiller 1999 s.49).

I dette perspektivet kan aksjonsforskning og aksjonslæring være nyttige verktøy for å endre eksisterende praksis i retning «den beste praksis». I en metodeavklaringsprosess er det viktig å ha klart for seg at aksjonsforskning og aksjonslæring har mange felles trekk, og det er naturlig å klargjøre sin forståelse av begrepene. I min begrepsverden er forskning læring som framskaffes gjennom en forholdsvis rigid og systematisk framgangsmåte. Forskningen ender opp med et sluttprodukt som kan være en publikasjon. e.l. For å få fram god dokumentasjon er skriveprosessen underveis viktig (Bjørnsrud 1999). Loggbøker, dagbøker, refleksjonsnotater og møtereferater vil være gode bidrag til en sluttrapport. Aksjonsforskning har i tillegg et iboende krav om at forskningen skal føre til tiltak (Bjørnsrud 1999, Tiller 1998). Ut fra denne erkjennelsen kan en trekke den slutning at aksjonsforskning alltid vil inneholde en form for aksjonslæring, ikke omvendt, ettersom aksjonslæring ikke inneholder krav om systematisk datainnsamling, analyse av data og skriftlig dokumentasjon. Det skrives ikke ut rapporter som for eksempel beskriver forskningsdesign som tilhører forskerverden. Kritisk refleksjon over de daglige erfaringene er et varemerke i aksjonslæringen (Tiller 1999). I en felles refleksjonsprosess rettes fokus mot praktiske handlinger og hendinger i aktørens hverdag. I denne læringsprosessen utveksles og konfronteres erfaringer fra ulike praksisfelt, og disse knyttes til framtidige handlinger og konsekvenser gjennom refleksjon. Skillet mellom aksjonslæring og det som skjer i vanlige diskusjoner knyttet til en arbeidsdag, kan forklares som et skille mellom tilnæringsmåter, det vil si dybde og overflate i tilnærming til læringsproblematikken (Tiller 1999). Dette behøver ikke å

være motsetninger, det kan være verdifullt å starte der deltakerne er, for så å foreta ei gradvis opptrapping av refleksjonen. Gjennom ei slik tilnærming er det mulig å fokusere på aktørens bevissthet knyttet til egen praksis, deres praksisteorier og andre styrende verdier og holdninger. Med andre ord må jeg rette oppmerksomheten inn mot det som det er uttrykt at skal skje, for så å holde dette opp mot det som faktisk skjer. Dermed dannes det et grunnlag for å analysere hverdagen.

I følge Tiller (1999) handler aksjonslæring om forståelse av det vi erfarer. Det vil si å forstå seg selv og få øye på underliggende sammenhenger, årsaksforhold og mønster. Aktørene legger opp til å utfordre seg selv på en grunnleggende måte ved at eksisterende bakhodemodeller og praksisteorier blir undersøkt, artikulert, utfordret og gjort til gjenstand for revisjon. En har som utgangspunkt at det finnes alternativer som ikke er undersøkt, og at en ikke må være fastlåst i bestemte løsninger. Det finnes som regel et sett av alternative valg, som blir foretatt avhengig av øyet som ser og de tolkninger som blir gjort. Vår måte å tenke på kan endres og erstattes, og da vil nye valgalternativ bli synlige. Personer og institusjoner er ikke predeterminerte, vi står overfor valgsituasjoner (Tiller 1999)

Organisatorisk tar en ofte utgangspunkt i å etablere aksjonslæringsgrupper basert på at aktørene ønsker å utvikle seg selv og sin arbeidsplass. Bjørnsrud (1999) beskriver gruppens arbeid gjennom den såkalte IGP-modellen som bygger på individuelt forarbeid, drøftinger i grupper og plenumsmøter, der hensikten er å få fram en refleksjonsspiral som resulterer i felles kollegiale referanserammer. For mitt prosjekt betyr det at personalet på Heia skole skal danne en aksjonsgruppe, og jobbe med IGP-modellen for å få en begynnelse på prosessen som skal gi et godt læringsmiljø på skolen. Hensikten er metodetrening, å få fram refleksjoner over hvor skolen står og finne forbedringspunkter, og å få fram en felles forståelse av oppgave og oppgavens hensikt.

2.2 Begreper og forståelse.

I arbeidet med å utvikle læringsmiljøet vil personalets forståelse og begrepsapparat være av stor betydning. Begrepet mening brukes om menneskelige aktiviteter og om

resultatene av disse (Gilje og Grimen 1993). I tillegg blir begrepet brukt om normer, regler og situasjoner som aktiviteter utføres i. Fenomener blir meningsfulle fordi de uttrykker en mening eller har en betydning. I en kvalitativ tilnærming handler det om å forstå hva fortolkning er, hvordan forståelse er mulig og hvilke problemer fortolkning av meningsfulle fenomener reiser. Tilnærmingen finner vi innenfor Hermeneutikken som betyr utleggingskunst eller forklaringskunst (Gilje og Grimen 1993). Ut fra oppgavens tema har ei hermeneutisk tilnærming stor relevans fordi materialet består av meningsfulle fenomener, f.eks. handlinger, ytringer, billedmateriale, tekster og det de forsøker å si noe om, regler, normer og verdier. I en slik forståelse vil aktørens betydning tillegges stor vekt. Personlige erfaringer og meninger hos personalet har også betydning for elevens forståelse av fenomener som bidrar til å påvirke deres oppfatning av et godt læringsmiljø.

Gilje og Grimen (1993) trekker opp tre komponenter som har betydning for aktørens forståelse. For det første vektlegges aktørens språk, og begreper i aktørens forståelse. For det andre inngår trosoppfatninger og forestillinger i forståelsen. Det tredje aspekt som påvirker forståelsen er aktørens personlige erfaringer og vil dermed fungere i aktørens bevissthet som eksempler på hvordan ting er eller fungerer.

Disse komponentene er viktig å ha med seg når en skal gjøre et forskningsoppdrag. Forskningen skal ikke bare være et bidrag til å forstå og forklare forholdet som studeres, men også til å forbedre forholdene (Kalleberg 1996). I dette perspektivet vil arbeidet med å lete etter forbedringer gjøre prinsippene i aksjonsforskningen nyttige. Gjennom aksjonslæring skal det fokuseres på handlinger. Det vil si; at det er ønskelig å ta tak i forbedringsområdene og gjøre noe med disse slik at elevens rett til et godt fysisk- og psykososialt miljø blir ivaretatt på en god måte. I forskningsoppdraget, slik det er definert her, ligger det to utfordringer som er viktig å ta med i det videre arbeid. Første utfordring blir å gjøre ei tilnærming til feltarbeidet som åpner for at personalet får uttrykt sin egentlige mening om hva de oppfatter som et godt og utviklende læringsmiljø. Den andre utfordringen blir å få personalet til å sette sine meninger inn i en meningsfull kontekst som skal danne grunnlag for forbedring, læring og utvikling av læringsmiljøet. Slik sett blir aksjonsforskningen et viktig bidrag til å utvikle personalets og lederens kompetanse.

2.3 Aksjonsforskning i praksisfeltet – kan rektor være en aksjonsforsker?

Et viktig forarbeid før forskningsoppdraget påbegynnes er en refleksjon over følgende problemstilling: Kan rektor være aksjonsforsker og/eller lede aksjonslæring på egen arbeidsplass? Ut fra egne erfaringer sitter jeg med det inntrykk at det i lang tid har hersket ulike meninger i lærergruppen om hvordan kompetanseutvikling skal finne sted. Rop om kurs, nye kurs og videreutdanning høres både titt og ofte. Sjeldnere uttrykkes ønske om å lære av hverandre, og utveksle erfaringer for derigjennom å generere ny kunnskap. Kursmodellen er viktig, men har en begrenset funksjon for å skape forandring rundt om på skolene (Tiller 1999). En tilsynelatende kaotisk og uoversiktlig skolehverdag er ofte knyttet sammen av små og store sammenhenger som er mer eller mindre usynlige for de ansatte. Handlinger og hendelser henger ofte sammen i et nettverk som bygger på helhetlige og mer fragmenterte begrunnelser for valg som gjøres. Trykket inn mot skolen har økt betydelig. Rektor, i kraft av sin stilling og inngåtte lederavtale, stilles i et krysspess mellom det som kollegiet ser som mulig og ønskelig, krav utenfra og økonomiske rammer som skoleeier stiller til disposisjon. Spørsmålet om rektor har tid og kompetanse til å bedrive aksjonsforskning og aksjonslæring på egen skole må ut fra dette resonnementet kunne besvares med et tja. Ut fra et legalitetsperspektiv kan det ikke herske noen tvil om at det påhviler rektor et ansvar for å legge til rette for læring og utvikling. Et pedagogisk lederskap innebærer at rektor har ansvar for å iverksette interne tiltak som bidrar til å realisere læreplanverket og oppfylle lovkrav ut fra prioriteringer som gjøres, både lokalt og sentralt.

Ved å vurdere min deltakelse i aksjonslæring ut fra et legitimitetsperspektiv er det naturlig å reise spørsmålet om hvordan rektor kan være den drivende kraften i utviklingsarbeidet hvis han ikke samtidig er aktiv deltaker. Deltakerrollen kan være vanskelig ut i fra et likeverdighetsperspektiv. Arbeidsoppgaver og ansvar gjør at rektor og lærere ikke er likeverdige partnere. Likevel er det grunn til å tro at rektor kan bygge inn stor grad av likeverdighet ved å være lyttende og ydmyk, og ikke innta en dominerende posisjon i aksjonslæringsgruppen. I denne sammenheng vil empati være en avgjørende faktor for rektors legitimitet i gruppen. Min posisjon som forsker må også ses i lys av at jeg er rektor og arbeidsgiver for mine ansatte. Her ligger åpenbare faremomenter som jeg må ha et bevisst forhold til, og åpenhet om, spesielt sett i lys av

at jeg som rektor kan bli oppfattet som den dominerende part i i kraft av min formelle rolle på skolen. Her vil våre samspillsregler komme til nytte, spesielt kravet om åpenhet overfor hverandre, være flinke til å oppmuntre hverandre og løse arbeidsoppgaver til det beste for skolen og arbeidsfelles-skapet.

Ut fra et legalitetsperspektiv er det ingen grunn til å si at jeg som rektor ikke kan iverksette aksjonsforskning eller aksjonslæring på egen arbeidsplass med meg selv i førerstolen. Det sentrale spørsmålet som bør reises er om det er klokt. Har jeg som rektor den nødvendig teoretiske bakgrunn og kompetanse til å forske sammen med praktikere (lærere og assistenter), for så å dokumentere dette? Det neste spørsmålet som må avklares er om jeg som rektor har legitimitet i personalgruppen til å bedrive denne type forskning? Spørsmålet må ses i lys av rådende oppfatninger om at forskere betraktes som eksperter som kommer utenfra og har svar på de fleste spørsmålene som reises. I et slikt perspektiv må min formelle og uformelle kompetanse til å drive forskning synliggjøres på en god måte for å bryte ned en eventuell motstand. Kalleberg (1994) sier at aksjonsforskerrollen er krevende og forskeren må både være «flue på veggen» og «kleggen». Dette innebærer at forskeren skal være delaktig i forskningsfeltet samtidig som forskeren skal bringe inn et perspektiv utenfra, d.v.s. et mer distansert perspektiv.

Hvorvidt jeg kan være aksjonsforsker eller leder av en aksjonslæringsprosess må i første omgang avklares ut fra forskningsformålet og forskningsspørsmålet. I tillegg handler det om utgangspunktet for forskningen, og hvilke problemområder som identifiseres. Dette innebærer ei viktig prioritering; en føraksjon som skal være avklarende, gi rom for deltakelse og ikke minst framskaffe et bredt grunnlag for beslutning om hensikten, målene og spørsmålene i forskningsoppgaven. Ut fra personlige erfaringer vet jeg at det ofte er en mer eller mindre definert motstand i et lite mindretall i ethvert kollegium når et nytt arbeid skal påbegynnes. En slik motstand må håndteres, og min strategi for å redusere en eventuell motstand er utstrakt samarbeid med tillitsvalgte og teamledere.

2.4 Skolens plikter og ansvar.⁶

⁶ Opplæringslovens §9a

Opplæringsloven slår fast at alle elevene har rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø. Skolen fått tydelige plikter, og elever og foreldre har fått større grad av brukermedvirkning og klageadgang. Loven setter en standard for både det fysiske og det psykososiale læringsmiljøet ved skolen, samt for saksbehandlingsregler for skolens forebyggende arbeid og arbeid med enkeltsaker. Elevenes rett til et tilfredsstillende læringsmiljø må i denne sammenheng også ses i sammenheng med skoleeierens lovpålagte plikt til å oppfylle denne retten. I kravet til det psykososiale læringsmiljøet er plikten til alle som arbeider i skolen tydeliggjort, og ansatte er tillagt en plikt til å gripe inn dersom skolen får kunnskap om eller mistanke om at læringsmiljøet ikke fremmer elevenes helse, trivsel og læring. Denne plikten innebærer at personalet har en plikt til å gripe inn i situasjoner som hemmer helse, trivsel og læring. Dette gjøres ved enten ved at personalet melder fra til skolens ledelse, eller ved at de selv håndterer situasjonen dersom dette er mulig eller nødvendig.

I lovteksten er skoleledelsen nevnt flere ganger, både i forhold til plikter knyttet til at skolen skal ha og bruke systemer for internkontroll, informasjon, og saksbehandling, og i forhold til skolens ansvar for å sette de ansatte i stand til å arbeide for et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Rektor har etter opplæringslovens bestemmelser et personalansvar for de ansatte på skolen. Dette medfører at rektor også har ansvar for at personalet innehar nødvendig kunnskap om Opplæringsloven, samt om hvilke forventninger og krav som stilles til dem. Videre må rektor føre tilsyn med at personalet ivaretar sine plikter m.h.t å ivareta og utvikle skolemiljøet.

Opplæringsloven og Kunnskapsløftet definerer skolens primær oppgave til undervisning og tilpasset opplæring, samt oppdragelse og omsorg. Stortingsmelding nr. 30 gir skolen klare utfordringer i å rette fokus på et godt psykososialt læringsmiljø og reduksjon i atferdsproblematikk. Det påpekes at læringsmiljøet har stor betydning for resultatene som oppnås i skolen, og det beskrives at flere læringsmiljøer har uklare regler og dårlig håndhevelse av dem, konfliktpreget læringsmiljø, manglende fokus på ledelse og dårlig forhold mellom elev og lærer ⁷. I strategidokumentet beskrives et godt læringsmiljø som ett med lite problemadferd som mobbing, bråk, uro mm. Videre må den enkelte elev bli godt ivaretatt, og opplevelse av ensomhet, mistriivsel og utrygghet må være redusert. Det påpekes at det gode læringsmiljøet viser klare sammenhenger mellom trivsel, sosial

⁷ Utdanningsdirektoratet: Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08))

læring og god fysisk og psykisk helse, at ute- og inneforholdene er trivelige og det er lav risiko for at elevene skal skade seg. Strategidokumentet trekker fram læreren som den viktigste ressurs for å utvikle læringsmiljøet. I tillegg løftes skolens felles ansvar fram gjennom omtale av støtte og veiledning fra skolens ledelse og kollega, samt samarbeid med foreldrene.

Den generelle delen av læreplanen framstiller lærerrollen som orientert både mot den enkelte elev, klasse og elevgruppe. Lærerne skal fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling og skal videre framstå som ledere av et arbeidsfellesskap. Det er arbeidsfellesskapet som skal gi rom for alle, og den viktigste pedagogiske oppgaven er å øke elevenes utholdenhet og få dem til å orke anstrengelser i motbakke. En lærer er både igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør (KL06 s. 12). Ut fra dette må lærerne og skolen legge til rette for utvikling av et arbeidsfellesskap der elevene lærer seg å mestre skolens forventninger og krav, samt å utvikle sin sosiale kompetanse. I dette perspektivet framtrer det at skoleledelsen og lærerne må ha høy bevissthet om hva som skjer i elevgruppen, og god kompetanse til å legge til rette for bygging av gode relasjoner mellom elevene og elevgruppene (Dale og Wærnes 2004).

Ut fra dette ser vi at utvikling av et godt læringsmiljø på skolen er et kollektivt ansvar og skolens ledelse må gjennom administrativt og pedagogisk lederskap legge forholdene til rette for at utvikling skal finne sted og lede dette arbeidet. I perspektivet tilrettelegging må også lederen «gå i front» (Tiller 1999). I følge Tiller (1989) argumenteres det for at ledelse for skoler i utvikling må rette planlegging og innsats inn mot tre områder. Først handler det om å realisere pedagogiske og faglige mål, og å lede pedagogiske prosesser. For det andre må innsatsen rettes mot organisasjonsområdet, der det handler om å endre arbeids- og organiseringsformer, bygge støttestrukturer og samordne ressursene i forhold til utviklingsområdene. Det tredje området gjelder arbeidet med å utvikle skolekulturen slik at den blir støttende for utviklingsarbeidet.

3 FØRAKSJONEN – SKOLENS PLANVERK OG ULIKE UNDERSØKELSER.

3.1 En oppsummering av skolens styringsdokument og ulike undersøkelser.

Et gjennomgående trekk ved virksomhetsplanen til Heia skole er ei detaljert opplisting av utviklingsområder med lite tydelig prioriteringer for hvert av årene. (*Vedlegg 3: Skolens virksomhetsplan og tendenser i ulike undersøkelser.*) Tendensen er en betydelig reduksjon i antall utviklingsområder, og siste års plan er nedjustert til videreføring av Olweus-programmet, IKT og arbeid med læreplanens kompetansemål.

Fra 2004 har Heia skole deltatt i Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse, foreldreundersøkelse og lærerundersøkelse. Tendenser i disse undersøkelsene viser at skolen har fått mindre mobbing, at elevdemokratiet er blitt mer positivt, og at skolen har fått høyere grad av trivsel og motivasjon. Elevene gir lærerne fortsatt et lavt skåre på faglig veiledning i betydning hjelp og støtte. Det fysiske skolemiljøet skårer også dårligere, og tilgang til materiell og utstyr skårer tildels svært dårlig. Olweus-undersøkelsen viser en betydelig reduksjon i antall mobbetilfeller, og både elever, foreldre og lærere uttrykker at de er kjent med skolens program som skal motvirke mobbing og uønsket atferd. Mer detaljert oversikt over utviklingstrekkene framkommer i *vedlegg 4: Brukerundersøkelse og inspeksjonslogg.*

Svarprosentene i disse undersøkelsene varierer fra 100 % i mobbeundersøkelsen, lærer- og elevundersøkelsen til 24 % i foreldreundersøkelsene. Høy svarprosent viser at tendensene i lærer- og elevundersøkelsene er rimelig troverdige.

3.2. Analyse og refleksjon over føraksjonen – tre viktige trekk kommer fram.

3.2.1. Første funn – læringssyn.

Gjennomgang av skolens virksomhetsplan viser at skolens personale står for et lærings- og kunnskapssyn som i all hovedsak er i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien. I følge Dyste (2001) er det viktig å trekke fram at læring er et grunnleggende sosialt fenomen, språket står sentralt i læringsprosessen, læring er deltaking i et

praksisfellesskap, læring er distribuert, læring er mediert og læring er situert i en sosiokulturell læringsteoretisk forståelse. I deler av virksomhetsplanen finner vi uttrykk som «...sosialt fellesskap...», «... samarbeid med andre elever...», «...prosjekt og gruppearbeid...», «...gi god hjelp og støtte i læringsprosessen» og «... lytte, samhandle, etterligne, samtale....». Disse utklippene gjør meg i stand til å kjenne igjen den deler av den sosiokulturelle læringsteorien. Det er likevel sannsynlig at skolens personale ikke er bevisst skolens læringsteoretiske forankring ettersom begrepet sosiokulturell læringsteori ikke er nevnt i planverket. Likevel er dette en nyttig observasjon, fordi vi finner igjen viktige deler i den sosiokulturelle tenkningen i aksjonsforskningen og aksjonslæringen. Å utvikle et mer bevisst forhold til skolens læringsteorier og egen praksis vil bidra til å rette fokus inn mot den enkelte lærers praksisteori i betydning personlige erfaringer. I en praksisteoretisk forståelse må vi også ta med kunnskaper, erfaringer og strukturer som er overført fra andre til læreren, og dessuten verdiene som den enkelte lærer står for (Bjørnsrud 1994). Ut fra dette resonnementet vil det være interessant å se om det i det videre arbeid er mulig å si noe om hvorvidt skolen har en kollektiv praksisteori, og om denne kan utvikles gjennom aksjonslæring.

3.2.2 Andre funn – evnen til å ta i et tak

Gjennomgangen av presenterte undersøkelser viser at personalet har evnen til å ta i et tak slik at det blir tydelige forbedringer på enkelte områder. Det som klart skiller seg ut er arbeidet med å skape en mobbefri skole, økt trivsel, bedre motivasjon og økt elevmedvirking. Ettersom disse undersøkelsene har vært gjennomført jevnlig over en fireårsperiode med høy deltakerprosent (undersøkelser som berører elevene) er det grunn til å feste lit til at utviklingstrekkene gir et noenlunde riktig bilde av skolen. Ut fra dette kan vi trekke flere slutninger som sier noe om personalets evne og vilje til å tak i utfordringer og gjøre noe med disse.

3.2.3 Tredje funn – viktigheten av god implementering.

Samtlige lærere, elever og foreldre som har svart på undersøkelsene sier at de er kjente med Olweus-programmet som skolen kjører. Videre viser undersøkelsene at

programmet virker og at det har gitt elevene en skole som har fått mobbetilfeller, og det jobbes med tydelige tiltak som skal motvirke mobbing og uønsket adferd. Dette er et interessant funn som viser at programmet er godt implementert både på skolen og i foreldregruppen. Funnets tydelige karakter gjør at det er naturlig å stoppe opp og reflektere over hvorvidt skolen kan lære noe av dette programmet som kan få betydning for det aksjonsprogrammet som personalet skal inn i.

Olweus-programmet ble innført ved Heia skole tidlig i 2003, etter at både rektor og lærere erfarte at de tiltakene som skolen hadde utarbeidet for å få bukt med mobbingen ikke hadde nevneverdig effekt. Av nye tiltak ble det bestemt at skolen skulle delta i Olweusprogrammet, og det ble utdannet en egen instruktør som fikk redusert leseplikt for å arbeide med programmet. Likeså ble det ryddet tid i lærernes arbeidsplaner slik at lærerne fikk mer tid både til å jobbe i et kollegialt fellesskap og med elevene.

Organiseringen av programmet ved skolen viser at rektor utviser et lederskap som er tydelig gjennom prioriteringer, ressursbruk, arbeidsplaner, sosial støtte og delaktighet. Både lærere og rektor uttrykte et sterkt ønske om å få gjort noe på dette feltet og alle var tydelige på at noen grep måtte tas. Samlet bidro disse faktorene til å skape engasjement, tilslutning og motivasjon til å starte opp. En viktig forutsetning for å lykkes med en implementeringsprosess vil være å diskutere og avklare hva en ønsker å oppnå og hvorfor en ønsker det. Begrepet implementering retter fokus inn mot hvordan skolen omsetter det en ønsker å gjøre, i dette tilfellet Olweus-programmet, til praktisk arbeid ved Heia skole. Videre må lærerne få en opplevelse av at det som skal skje og metodene som skal anvendes vil være egnet til å imøtekomme deres behov. Å få diskusjon og meningsutveksling bidrar til å styre tenkingen og handlingen i den pedagogiske praksisen. Ved å drøfte verdier og pedagogisk grunnsyn og gjøre valg ut fra det, vil en kunne sikre at flere tiltak som iverksettes er i samsvar med skolens mål.⁸

Ut fra dette vil det i planleggingen av et aksjonsprogram for Heia skole være viktig å ta med perspektivene kultur, planlegging, diskusjon, skolens mer eller mindre uttrykte læringsteori, skolens målsettinger, implementering og bruk av ressurser.

⁸ Sosial- og helsedirektoratet/Utdanningsdirektoratet: Forebyggende innsatser i skolen 2006

3.2.4 Fjerde funn – elevdemokrati og elevmedvirkning.

Skolens elever velger representanter til elevråd og skolens rådsorganer. I disse fora tar elevene stilling til saker som de er opptatt av og saker som lærere/rektor ber dem ta stilling til. Representasjon i rådsorganene gir elevene muligheter til å bli hørt i saker som er av mer overordnet karakter, f.eks. disponering av skolens budsjett. Denne ordningen har eksistert i mange år, og det er dermed liten grunn til å tro at vi gjennom å analysere denne kan finne forklaring på hvorfor elevene nå skårer skolen høyere på elevdemokrati og elevmedvirkning.

Ut fra et rektorperspektiv ser vi nå at skolen får uttelling for skolens og personalets engasjement innenfor pedagogisk entreprenørskap og elevbedrift. Interessante observasjoner innenfor dette området er at personalet har omsatt teoretiske kunnskaper tilegnet gjennom deltakelse i videreutdanning innenfor feltet, til konkrete tiltak på skolen. Disse er igjen blitt forankret i skolens planverk og i elevenes arbeidsplaner. Gjennom disse tiltakene får elevene utvise engasjement, utvikle gode relasjoner, og tilegne seg ny kunnskap og samarbeid i arbeidsprosesser fra idé til produkt og salg gjennom elevbedriftsordninger. Ved salg av elevprodukter blir det ei inntjening som i en slutfase gir elevene et økonomisk handlingsrom til å finansiere klatrevegg, uteleker, ekskursjoner eller pizza-julebord for alle ansatte og elever.

Et annet viktig tiltak i denne sammenheng er elevsamtalen – den formaliserte samtalen mellom elev og lærer som finner sted to ganger i året. I denne samtalen prøver lærerne å innta en posisjon som skal få fram elevenes egne oppfatninger av læringsmiljøet, med det mål å kartlegge viktige faktorer som trivsel, motivasjon, samspill og vilje til å lære.

3.2.5. Aksjonsplan og dokumentasjon.

Ettersom læringsmiljø er et sammensatt begrep, krever det at jeg klargjør min forståelse av begrepet overfor personalet. Personalets begrepsforståelse er viktig med hensyn til hvilken kvalitet jeg kan forvente å få i brevene som personalet inviteres til å skrive til meg. Ut fra min refleksjon over føraksjonen må kollegiet bli presentert for tendensene som framkommer i de undersøkelsene skolen har deltatt i. Etter presentasjonen må det avsettes tid slik at kollegiet får muligheter til å reflektere over det presenterte, samt

diskutere om materialet gir et noenlunde korrekt bilde av situasjonen. Her må jeg være åpen for at det kan komme innspill til endringer før personalet gir sin tilslutning. Slike innspill vil det bli tatt hensyn til ut fra prinsippet «den som er berørt har rett til å bli hørt» (Tiller 1999). Ved å presentere og gi rom for innspill vil jeg få mine fortolkninger av informasjon i undersøkelsene vurdert av lærerne som har større nærhet til elevene og deres læringsmiljø enn det jeg har (Bjørnsrud 1999). Dermed vil kvaliteten på mine konklusjoner bli bedre og mer allment godtatt som noe skolen står for.

Skriftlig dokumentasjon vil i all hovedsak være brevene fra lærere og assistenter, og analysen av disse. I tillegg vil møter i grupper bli dokumentert gjennom referater. Informasjon som framkommer i notater og referater vil bli brukt i forbindelse med vurderingsarbeid som i neste omgang skal danne grunnlag for en rapport, hovedsakelig til internt bruk.

4 FØRSTE AKSJON

4.1 Prioriteringer framkommer.

Med bakgrunn i føraksjonen ble det avsatt tre klokketimer til å presentere funnene i studert planverk og ulike undersøkelser for personalet. I tillegg brukte jeg noe av tiden til å informere om pågående forskningsarbeid og metode. Ved hjelp av denne presentasjonen ønsket jeg å skaffe meg legitimitet i personalgruppen for mitt arbeid. Tanken var at dette kunne være nyttig og viktig informasjon før personalet ble invitert til å delta i en kulturanalyse med utgangspunkt i brev som de skulle skrive til meg.

I en påfølgende plenumsdiskusjon ble det gitt et klart uttrykk for at våre syn var sammenfallende og personalet uttrykte at de så nytten i arbeidet som lå framfor dem og uttrykte iver etter å komme i gang. Ut fra iver og uttrykt motivasjon til å ta et større tak for å få til forbedringer i skolemiljøet, fant jeg det riktig, der og da, å ta i bruk IGP modellen (Bjørnsrud 1999) der personalet fikk muligheter til å reflektere individuelt over det presenterte materialet. Deretter gikk de i grupper på tre og reflekterte sammen for å finne ut om funnene var troverdige og i overensstemmelse med egne oppfatninger av skolens ståsted. Deretter ble de bedt om å sette opp ei liste over innsatsområder som de anså som viktige å fokusere på i arbeidet med å gjøre læringsmiljøet bedre. Gruppene presenterte sine innsatsområder i plenum, og de kan oppsummeres slik:

1. *Det fysiske skolemiljøet – bygg og materiell.*
2. *Mangelfull etterutdanning og kompetanseheving. Dette gjelder tiltak som koster penger og tiltak som skolen selv kan initiere og som ikke koster penger.*
3. *Biblioteket – hvordan få et bedre inneklima?*
4. *Opprettholde trykket på tiltak som skal motvirke mobbing.*
5. *Hvordan bli tydeligere på veiledning av elevene i sitt læringsarbeid.*

Det mest påfallende, både i undersøkelsene og i personalets tilbakemeldinger i plenumsøkten, var lave skåre som skolebygningen og tilgang på materiell og utstyr får. Lav skåre på disse områdene kan ha en sammenheng med en kommuneøkonomi som ikke har prioritert vedlikehold og oppgraderinger de senere årene. Selv om det er grunn

til å tro at disse forholdene har betydning for trivsel, skolemotivasjon og læring, var det enighet om å se bort fra de bygningsmessige forholdene i det videre arbeid, fordi skolen ikke har muligheter innenfor eksisterende ressursrammer å gjøre forbedringer på disse områdene. Ut fra samme begrunnelse var det enighet om å se bort fra biblioteket.

4.1.1 Første prioritet – en mobbefri skole.

Samtlige var enige om å gi arbeid som skal motvirke mobbing og uønsket atferd første prioritet. Begrunnelsen var at holdningsskapende arbeid mot mobbing, vold, rasisme og annen problematferd krever helhetlig, kontinuerlig og langsiktig innsats fra foresatte, skolen og omverden.⁹ Tendensen i våre undersøkelser viser at tiltak som er iverksatt for å redusere mobbing og uønsket atferd har gitt gode resultater. Utfordringen nå er å sette inn det siste trykket slik at skolen kan framstå som en mobbefri skole med høy trivsel og et godt læringsmiljø. Det videre arbeid på dette feltet ble videreført innenfor eksisterende Olweus-program.

4.1.2 Andre prioritet - hvordan bli tydeligere på veiledning av elevene i sitt læringsarbeid?

I elevundersøkelsen som det tidligere er referert til, blir elevene bedt om å svare på to spørsmål. 1. Får du hjelp og støtte fra læreren i ditt arbeid, og 2. Hvor ofte får du hjelp og støtte. På bakgrunn av disse spørsmålene blir svarene ordnet og rapportert som en indikasjon på hvor mye og ofte lærerne gir veiledning. Lærerne reagerte på elevenes lave skåre, og stilte seg nokså spontant undrende til det som framkom. Det ble reist spørsmål om elevene hadde forstått spørsmålsformuleringen, om hva som kunne ligge bak det lave skåret og om elevene hadde skjont hva veiledning betyr. Flere lærere mente at de brukte mye tid til å gi individuell hjelp og støtte, sjekke utført arbeid og gi tilbakemeldinger. I et forsøk på å rydde i diskusjonen hentet jeg fram undersøkelsen, og spørsmålene og svarene ble studert i fellesskap slik de framkommer i rapporten fra Utdanningsdirektoratet.

Som aksjonsforsker ble jeg stilt overfor dilemma: enten måtte jeg stoppe her eller så måtte jeg gå videre for å prøve å finne ut hva jeg og lærerne kunne gjøre for at feltet

⁹ Utdannings og Forskningsdepartementet: Stortingsmelding nr. 30; Kultur for Læring 2003

veiledning av elever kan forbedres. Dersom jeg skulle følge oppsatt plan, var det naturlig å stoppe her for så å ta tema «veiledning» med i aksjonsprogrammet som skal utarbeides etter utført kulturanalyse. Ut fra engasjementet som lærerne utviste og deres iver i å signalisere ønske om at dette feltet ville de gjøre noe med, fant jeg det riktig å gå videre. For meg ble det nå viktig å ta i bruk det handlingsrommet som lærerne inviterte meg inn i og som med stor sannsynlighet ville bidra til å rette fokus inn mot en viktig side ved læringsmiljøet.

4.2 Ny aksjon - arbeidsprosessen.

For å bringe lærerne inn i en refleksjonsprosess tok vi i bruk IGP metoden. Lærerne fikk 10 minutter til en individuell refleksjon. De måtte da gjøre seg noen tanker om hvorfor skåret på dette området var lavt, hvordan de praktiserte veiledning av elevene og hvilke erfaringer de hadde gjort seg på området. Den individuelle refleksjonsøkta ble avløst av en gruppediskusjon (faste grupper) der de i fellesskap prøvde å finne fram til hva som kunne være årsaken til det lave skåret, og eventuelt komme med forslag til tiltak som skulle ha til hensikt å forbedre situasjonen. Etter 25 minutter i grupper møttes vi i ei plenumsøkt for å utveksle tanker om og synspunkter på elevskåret og egen veiledningspraksis. Overraskende nok viste det seg at gruppene følte seg ferdig med å diskutere hvorfor skåret var lavt. De ville heller snakke om hva som kunne gjøres for at elevene får mer og bedre veiledning i form av hjelp og støtte i sitt læringsarbeid.

4.2.1 Praksisfortellingen.

For å gi et bilde av kollegiets evne til å være åpen, til å tørre å fortelle om det de gjør og oppmuntre hverandre, velger jeg å ta med ei praksisfortelling som fikk betydning for videre valg i aksjonen. Med henvisning til skolens arbeid med å bryte ned læreplanverkets kompetansemål i fagene til målark for hvert fag på alle trinn, kunne en av matematikklærerne fortelle at hun over en periode hadde startet samtlige matematikktimer med å henge opp mål for hver time, gjennomgått målet/målene før starten av læringsøkta, stoppet opp underveis i læringsarbeidet for å repetere mål og avsluttet læringsøkta med å utfordre elevene på om de hadde nådd målet/målene gjennom sitt arbeid. Hun fortalte om erfaringene som hun oppsummerte som svært positive. Elevene ble i stand til å jobbe mer selvstendig, de ble mer utholdende og hun

fikk bedre tid til å hjelpe elevene som uttrykte en lav grad av målforståelse. Hun fortalte også om erfaringer med at å være tydelig på mål for timene hadde gitt henne større trygghet i planlegging og gjennomføring av timene, og et bedre vurderingsgrunnlag underveis. Hun mente også å kunne se økt motivasjon hos elevene.

4.2.2 Det må skapes struktur og tydelighet i arbeidet.

Det var tydelig at denne praksisfortellingen ga personalet tilførsel av økt energi, og flere ivret etter å gjøre det samme. For å skape litt orden og system i arbeidet bestemte jeg meg for å presentere kollegiet for «fjøsvinduet», (*vedlegg 4*), det vil si en modell fra en dialogkonferanse utviklet av en forskergruppe i prosjektet: Lære og lede i praksisfellesskaper. (Skrøvset 2008). Hensikten var å skape en økt forståelse i kollegiet om hvilke læringsrom vi ville komme til å bruke i denne aksjonen, og at det ville være naturlig å knytte utvikling opp mot teori, praksisfortellinger og rom for refleksjon. Ved å etablere en god struktur ville lærings- og utviklingsperspektivet komme tydeligere fram, bidra til lettere å holde fokus på arbeidet og til å rydde i vår aksjon. Som forsker ble det nå interessant å stille spørsmålet: Hva kan vi lære av å bryte ned målene slik de framkommer i våre målark til konkrete mål for den enkelte matematikktime?

I denne økta ble også en tidsplan for arbeidet utformet. Deltakerne skulle bruke felles-tiden mandager (en time) og onsdager (2.5 timer) til å arbeide med denne aksjonen som skulle begrenses til to uker.

4.2.3 Tydelighet i veiledning gjennom konkrete mål.

Vi startet i vinduet dialog/refleksjon, med en individuell refleksjon over spørsmålet hvordan gir vi veiledning, i form av hjelp og støtte, til elevene i læringsøktene. Etter en påfølgende gruppeprosess ble det gjort oppsummeringer i plenum. Disse konkluderte med at det å erobre nye erfaringer og kunnskaper betinget at lærerne måtte dyktiggjøre seg i å definere mål og kommunisere målene med elevene. Spørsmålet ble så hvordan vi skulle få dette til. Praksisfortelleren fortalte at hun godt kunne tenke seg at en annen lærer kom inn i starten av en time og observerte hvordan hun gjorde det. Deretter ønsket hun avsatt tid til å samtale om det som ble observert.

Etter en kort diskusjon bestemte kollegiet seg for å gjøre et forsøk med gjensidig observasjon mandag og fredag i uke 5 og 6, med påfølgende samtale mandag og onsdag. Vi gikk så en runde med å diskutere hva vi skulle se etter og hvordan vi skulle legge opp samtaleøkta. Konklusjonen ble at vi skulle starte med det enkle, ved å formulere målene ut fra det som framkommer i våre målark, læreboka og dens veileder. Målet skulle skrives ut og henges opp i klasserommet før elevene kom inn til timen. Timens start skulle så handle om en gjennomgang av mål.

Observerende lærer skulle innenfor en tidsramme på maks 10 minutter observere: 1. Var målene tydelig skrevet og hengt opp på en plass som var godt synlig for elevene? 2. Ble målene klargjort for elevene på en klar og tydelig måte? 3. Var målene tydelige nok for elevene, og hvordan responderte læreren på eventuelle oppfølgingsspørsmål fra dem? Observerende lærer fikk i oppdrag å notere under observasjonen og det skulle skrives et referat fra påfølgende møte ut fra perspektivet på hva som ble sett på som er gjort, hva som var lært og hva som var lurt å gjøre (Tiller 1999).

4.2.3.1 Motsetninger kommer til uttrykk - skolens mandat må klargjøres.

I plenumsøkta var en av lærerne tydelig på at hun var uenig i at vi skulle bruke så mye av fellestida til dette arbeidet. Hun begrunnet uenigheten med at det nå var mange andre oppgaver som det ikke ble tid til, og det ble ifølge henne også mindre tid til å bedrive undervisningsplanlegging. Ingen ga respons. Dette tolket jeg som aksept for å gå videre, men jeg bestemte meg for å benytte meg av resterende tid i plenum til å bevege oss inn i teori-vinduet og gi ei 30 minutters forelesing bygd på masteroppgavens pkt 2.4: Skolens plikter og ansvar. Til slutt konkluderte jeg med at det ligger i vårt mandat å jobbe med læringsmiljøet og at dette arbeidet aldri tar slutt.

Jeg benyttet meg også av anledningen til å repetere skolens arbeidstidsavtale for det pedagogiske personalet for å klargjøre at vi også i dette arbeidet er godt innenfor de rammene som vår lokale avtale åpner for. For ikke å være avvisende til motsetningen, ba jeg om at eventuelle innvendinger, samt ønsker om eventuelle justeringer av rammefaktorer, ble brakt inn for tillitsvalgtapparatet slik våre rutiner er.

I Bjørnsrud (1999) trekkes det fram at man må være forberedt på at det vil komme fram motstand i arbeidet med et utviklingsprosjekt. I et aksjonsforskningsperspektiv kan det være viktig at skolen og kulturen må ses på med et blikk utenfra. Ut fra mitt valg i forskningsoppgava ble det en naturlig utfordring å overbevise personalet om arbeidets verdi, og at arbeidet vil gi utbytte som er verd anstrengelsene (Grøtterud og Nilsen 2001). Ved å fokusere *Skolens plikter og ansvar* (Oppgavens pkt 2.4) ble aksjonsforskingens og aksjonslæringens verdi forsøkt koblet opp mot at arbeidet vil gi utbytte som er verdifullt for skolens læringsmiljø. Hensikten ble etter hvert å engasjere lærerne slik at de kunne arbeide ut fra en indre motivasjon (Grøtterud og Nilsen 2001).

4.3 Analyse av aksjonene.

I forkant av fellesøkta uka i uke syv leverte lærerne sine notater fra observert undervisning og referater fra påfølgende møte mellom observasjonsparene. Som aksjonsleder påtok jeg meg å systematisere materialet som ble satt inn i følgende tabell (Tiller 1999). (*Vedlegg 5: Analyse av observasjonene.*)

4.3.1 Et perspektiv på læringsteori.

På dette stadiet i prosessen ser jeg som aksjonsleder et åpentbart behov for at vi burde ha beveget oss inn i teorivinduet før observasjonene tok til. I et teoriperspektiv bør fokus rettes inn mot skolens mer eller mindre uttrykte læringsteori, samt hvordan læringsteorien får konsekvenser for lærerens arbeid med planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsøkta. I en slik kontekst vil mål og utvelgelse av lærestoff bli sentrale element i lærerens arbeid med å fokusere på flere viktige side ved læringsmiljøet. Mål er noe å arbeide mot og/eller noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke. De skal hjelpe lærerne til å finne retningen og korrigere kursen underveis, samtidig som elevene skal være delaktige i planlegging og vurdering. Kompetansemålene for fag slik de framkommer i læreplanverket er tydelig på at elevene skal være aktive. Elevene skal *bruke, finne ut, sammenligne, presentere, identifisere, utnytte osv.* I flere av målene som ble utformet for den enkelte time er elevaktiviteten uttrykt gjennom ord som å gjøre rede for, undersøke, finne ut, sammenligne. Ved å knytte dette sterkere opp mot lærerrollen ser vi at rollen over tid har endret seg fra formidlingsoppgaver til

oppgaver som aktivitetsleder, motivator og veileder innenfor tre faktorer som blir framtonet: a) undervisning, b) relasjoner og c) planlegging- og organisering (Ogden 2004). Disse faktorene har stor betydning for utvikling av læringsmiljøet, og framhever at læreren må ha inngående kunnskap om eleven og klassen. I følge Ogden (2004) synes den kompetente læreren å mestre de tre aspektene ved lærerrollen, og kan skifte tyngdepunkt etter behovene i undervisningssituasjonen.

Ei felles økt med teori på dette feltet bør bli en prioritet i det videre aksjonsprogram, og det vil være aktuelt å legge til en planleggingsdag før neste skolestart, enten gjennom litteraturstudier, ei forelesningsøkt eller en kombinasjon av disse.

Selv om aksjonens varighet er svært kort, er det sannsynlig at klargjøring av målene gir elevene et større utbytte av læringsøkta. Slutningen kan trekkes ut fra at lærerne opplever elevene som mer bevisste på hva som skal skje, mer motiverte og utholdende, dessuten kommer de raskere i gang med læringsøkta. Hvis slutningen er riktig, kan kvaliteten på læringsøktene bli god, spesielt med tanke på at lærerne selv sier at utarbeidelse av mål bidrar til at de blir flinkere til å planlegge timene og blir mer bevisst på hva de holder på med. Dette støttes opp av at elevene gjør gode framskritt både sosialt og faglig, i skoler som legger vekt på undervisningen. I disse skolene er undervisningstiden planlagt godt, tiden utnyttes effektivt og elevene møter til undervisningen med positive og individuelt tilpassede forventninger (Ogden 2004). I denne sammenheng blir også motivasjonen en viktig faktor. Elever som er motiverte viser interesse for læringsaktivitetene, arbeider over lengre tid med oppgavene og løser dem godt. At innsatsen varer over tid er viktig fordi læring tar tid, og gjennom god innsats skapes også gode resultater. (Dale og Wærnes 2003).

Oppsummeringen viser at det å vektlegge kommunisering av målene bidrar til å gjøre undervisvurderingen enklere fordi det da blir lettere å se etter kjennetegn som viser at elevene forstår det de arbeider med. I forskrifter for skolens vurderingsarbeid (skal undervisvurdering dokumenteres, og i følge skolens egne kjøreregler skal disse kommuniseres med eleven i elevsamtalene og med foreldrene i konferansetimene. Et samlet kollegium uttrykte ønske om at utarbeidelse av kjennetegn på grad av måloppnåelse måtte bli en prioritert oppgave, også som en konsekvens av våre målark.

4.3.2 Utviklingsarbeid og aksjonslæring – systemtenkning.

I Ogden (2004) trekkes det fram fem faktorer som har betydning for arbeidet med å utvikle og forbedre læringsmiljøet i skolen. For det første handler det om lærerutvikling som en forutsetning for skoleutvikling, og at utviklingsarbeid ikke kan lykkes uten aktiv støtte fra lærerne. For det andre er lederskapet viktig for å skape skoleomfattende forandringer, og betydningen av desentralisert og deltakende ledelse blir framhevet. Den tredje faktoren er bruken av ulike strategier for å skape endringer i skolen. Her vektlegges det at planer som legges må tilpasses de utfordringer og ressurser skolen rår over. For det fjerde må utviklingsarbeidet komme elevene til gode og det må vises til sammenhenger mellom tiltakene og elevresultatene. Den siste faktoren som trekkes fram er det å studere forskningsresultater for å forbedre praksis og identifisere ulike forhold som kan være nyttige i arbeidet med å fremme skoleomfattende endringer.

Å være seg bevisst disse fem faktorene i vårt aksjonsprogram, vil bidra til å bringe inn systematikk, nytteverdi og nye kunnskaper. Endringer i lærernes pedagogiske praksis kommer ikke av seg selv, og i følge Ogden (2004) er de mest vellykkede ideer og prosjekter de som i lærernes øyne er forståelige, fornuftige, praktiske og begeistrende. Sannsynligheten for vellykkede prosjekter øker når faktorer som miljø, medinnflytelse, administrativ støtte, opplæring i ferdigheter og veiledning, observere lignende prosjekter og de prosjektansvarliges kompetanse vektlegges (Sarason 1982 i Ogden 2004).

En refleksjon over første aksjon viser at lærerutvikling er et nøkkelord for å få til utvikling, også ved Heia skole. Ved å koble lærerutvikling opp mot utvikling av læringsmiljøet må blikket igjen rettes mot hvordan læring skjer. I denne sammenheng kan tre teoretiske perspektiver trekkes fram (Postholm og Moen 2008). Ett perspektiv legger vekt på miljøets betydning for læring. Det andre perspektivet er individets individuelle og medfødte evner, og det tredje perspektivet er at både individet og miljøet står sentralt i læringsprosessen. Med andre ord skjer læring og utvikling i ulike sosiale og kulturelle settinger i møter mellom mennesker. I et slikt syn på læring og utvikling framstår aksjonsforskning og aksjonslæring som en metode som utvikler og forbedrer forståelsen av praksis og utøvelsen av denne. Metodens samspill mellom individuell læring, læring i grupper og plenumslæring bringer lærerutviklingen framover. I

Bjørnsrud (1999) poengteres det at diskusjonen og dialogen mellom individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivået skaper en konstruktiv vekselvirkning mellom individuelle og felles fortolkninger av oppgavene. Slik sett foregår det både individuell og kollektiv læring, og metodens anvendelse gir lærerne noen felles referanserammer som bidrar til å utvikle et eierforhold til utviklingen og til å styrke praksisfellesskapet.

I et slikt læringsperspektiv må min refleksjon knyttes til det viktige bindeledd mellom det lærerne mener har skjedd tidligere og den framtidige handlingen (Bjørnsrud 2005). Bindeleddet kan skapes ved at jeg som aksjonsforsker griper forstyrrende inn i feltet som studeres, det vil si at min intervensjon blir en del av forskingsopplegget (Tiller 1999). I et slikt forløp blir det viktig å se på aksjonsforskerens rolle, hvordan han har gått fram, hvorledes intervensjonen har forløpt, og hvilke refleksjoner som er gjort underveis. I prinsippet bør det være slik at hver gang noe testes ut, blir det evaluert sammen med aktørene (medforskere) og nye forslag kommer opp. Dermed oppstår en aksjonsforskningsspiral eller aksjonsforskningssirkel som forenklet kan beskrives ut fra ei klargjøring av hensikten (oppgaven) til tre kjerneaktiviteter; planlegging, aksjon og evaluering (Tiller 1999). Denne arbeidsmåten har mye felles med den hermeneutiske sirkel, samspillet mellom helheter og deler (Kleven 2002).

Min rolle i mitt prosjekt blir dermed å innta en posisjon der jeg som prosessleder er lyttende og intervenserende. Ved å reflektere sammen med kollegaer og stille dem relevante spørsmål vil jeg som forker hjelpe til med å holde retningen i prosjektet, finne veien ut av problemstillinger som dukker opp underveis og vedlikeholde prosessen (Bjørnsrud 1999). Som rektor må jeg ikke bli sittende som både premissleverandør, beslutningstaker og ansvarlig for framdriften. I ei systemtenkning bør skolens ledergruppe være en drøftingspartner for rektor i arbeidet med framdrift og vedlikehold av igangsatte prosesser. I så måte kan IGP-modellen inngå som en del av systemarbeidet der modellen også anvendes på områder som berører den daglige driften og vurderingsarbeidet. Ved å se IGP-modellen i et systemperspektiv åpner det for å inngå samarbeid med en ekstern veileder som kan veilede både i forhold til system og prosesser.

4.3.3 Tanker om første aksjon – styrker og svakheter.

I mitt arbeid framkommer det at personalets skriftlige referater fra møter og gruppediskusjoner har et betydelig utviklingspotensiale. Bruk av korte setninger, gjerne bare stikkord, gjør det ofte vanskelig å finne sammenhenger og meninger i det som skrives. Et skrivekurs vil være nyttig med tanke på å lære lærerne til å skrive kort, men slik at både nyanser og helheter framkommer.

Det som oppleves som den største svakheten er tidsaspektet. Selv om jeg anser første aksjon godt planlagt fra min side, viste det seg at å bringe lærere og assistenter sammen i et læringsrom der de i fellesskap skulle reflektere over min aksjonsanalyse avstedkom nye tanker og ideer som ikke jeg hadde tatt høyde for. I prosessen videre sammen med lærerne framkom flere interessante innspill om temaer som vi må ta tak i. Eksempler er å: «*Dyktiggjøre oss på å kartlegge elevenes læreforutsetninger og evner*» og å «*Konkretisere lærplanmål og utvikle elevenes arbeidsplaner*» (Dale og Wærnes 2003, Dale 2004). Her ser vi at aksjonsspiralen kommer til uttrykk selv i en relativ liten aksjon med begrenset varighet. Som rektor og aksjonleder er denne iaktakelsen spesielt interessant ettersom kollegiet ikke har arbeidet med litteratur der disse temaene er berørt.

Innenfor rammen av fellestid ble det bestemt å jobbe fram til sommerferien med den påbegynte første aksjonen. For å stå godt rustet til framtidig arbeid innenfor feltet må skolekulturen underlegges en analyse der vi kartlegger ulike faktorer som kan utvikle læringsmiljøet. I aksjon 2 vil kultur og kulturanalyse, spesielt søken etter områder som kan bringe fram felles referanserammer og tenkemåter bli viet oppmerksomhet. Etter min mening er dette ei nødvendig forutsetning for å skape felles handlingsmønster i organisasjonen (Bjørnsrud 1999).

5. DEN ANDRE AKSJONEN

5.1 Skolekulturen – nøkkelen til utvikling.

Kultur handler om gjentatte mønstre av atferd, aktiviteter, samhandling, normer, forventninger, følelser, holdninger og verdier. Kultur innebærer at noe er stabilt og preger menneskenes atferd (Berg 1999). I følge Berg (1999) dreier skolekulturen seg om uformelle regler og vaner som ofte er usynlige. Bevisst eller ubevisst kan vanene styre, begrense og regulere arbeidsforholdet for skolens personale og elevene. Skolekulturen avspeiler seg i ritualer, tenkemåter, rutiner, symboler m.m.. Kulturen gir rammer og muligheter, men også begrensinger (Grøtterud og Nilsen 2001). Med skolekulturen menes det sosiale fellesskapet og det sosiale klimaet på skolen (Tveit 1979 i Bjørnsrud 1995). I utvikling av kultur i lærergruppen trekkes følgende faktorer fram; engasjement, fellesskap og vitalitet. Med vitalitet menes bl.a. pågangsmot og arbeidsglede, momenter som anses som viktige i arbeid med faglige utfordringer. I tillegg trekker (Tveit 1979 i Bjørnsrud 1995) opp tre faktorer som gjelder rektor og utøvelse av skolelederfunksjonen; dette er omsorg, saksorientering og kontroll. Lærerfaktorene og rektorfaktorene må ses i sammenheng når det skal arbeides med skolekulturen.

Forståelse og utvikling av skolens kultur og klima er ikke mål i seg selv, men redskap og virkemidler for å bedre skolens evne til oppgaveløsning og målrealisering (Grøtterud og Nilsen i Tiller 1989). Skolekulturen kommer også til uttrykk i skolens planverk og dokumenter, og kan gi viktig informasjon om kulturen (Berg1999). Samlet sett bidrar kulturen til å legge premisser for den virksomhet som skolen bedriver. I dette perspektivet vil skolekulturen være avgjørende for hvorvidt forslag til endringer blir avvist eller modifisert slik at de grunnleggende tenke- og handlingsmønstrene kan leve videre (Grøtterud og Nilsen i Tiller 1989). Endringer oppleves av mange som en trussel fordi det innebærer usikkerhet, uforutsigbarhet og tap av kontroll. På den annen side vil mange oppleve endringer som noe positivt i og med at de kan bidra til å utvikle trygghet, økt forståelse og innsikt i feltet det arbeides med.

I følge Berg (1999) er det læreplanene og andre offisielle styringsdokumenter som har til hensikt å styre skolen i den retning som myndighetene ønsker. Denne styringen trekker opp grensene for det skolen kan påberope seg for å være innenfor det lovlige –

det som skoleeieren har bestemt og blir beskrevet som ytre grenser. Berg (1999) påpeker at det ved en og samme skole kan det være flere kulturer, men som regel vil det være en bestemt kultur som dominerer virksomhetens innhold og form. I et lederperspektiv vil arbeid med skolekulturen være en viktig oppgave, og vi kan ikke på forhånd fastslå innholdet i kulturen på en studert skole. For å gjøre ei vurdering av kulturen forutsettes det at den gjøres til gjenstand for en innholdsanalyse som bidrar til å se om det ligger faktorer som kan fortelles oss noe om kulturens åpenhet, tillit og raushet, og om kulturen ligger til rette for utvikling av elevenes skolemiljø.

Som min andre aksjon vil jeg gjennomføre en kulturanalyse på skolen der jeg arbeider som rektor. Hensikten er å finne ut hvilket utviklingspotensiale som ligger i kulturen ved å finne hemmende og fremmende faktorer som har betydning for læringsmiljøet. I et rektorperspektiv ser jeg at det er behov for å tydeliggjøre skolens indre rammer slik de blir beskrevet i Berg (1999). Skolens ytre grenser beskrives som handlingsrommet som offisielle myndigheter har gitt skolen i læreplanverket (KL06) og ulike styringsdokumenter gjennom vedtak. Kunnskap om de ytre grensene gir retning og forutsigbarhet i det mandatet skolen har fått, men som en konsekvens av skolekulturen utnytter skolene i ulik grad det handlingsrommet som skolemyndighetene har gitt dem. Friromsmodellen (Berg 1999) ser skoleutvikling som en prosess der målet er å utnytte det tilgjengelige handlingsrommet. Det vil si rommet som ligger mellom det som er godkjent av det offentlige og skolens indre grenser som skolen selv definerer som sitt handlingsrom. I følge Berg (1999) påvirkes de indre grensene av bl.a. skolens kultur for utvikling, psykososiale forhold, tradisjoner og yrkesgruppenormer. De indre grensene må granskes for at skolen skal få kunnskap om hvordan deler av det aktuelle handlingsrommet skal tas i bruk. Kunnskap om de ytre grensene er viktige for skaffe til veie viten som i neste omgang kan danne grunnlag for oppdagelse av det uutnyttede handlingsrommet.

I følge Berg (1999) er også «aktørberedskapen» i skolen en viktig del å kartlegge. Begrepet aktørberedskap ses som et uttrykk for skolens evne til å fungere som en lærende organisasjon (Tiller 1997 i Berg 1999) og denne har betydning for skolens utviklingsarbeid. Innhold i begrepet lenkes opp mot kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos dem som er involvert i aktuelt utviklingsarbeid. Forutsetning for

gjennomføring av arbeidet er også knyttet til mottakligheten i de organisatoriske strukturer som kjennetegner miljøet der endringsarbeidet skal iverksettes. Berg (1999) trekker som en konklusjon at dersom vi med kulturanalyse som metodisk verktøy lykkes i å bestemme arten og graden av aktørberedskap, har vi dannet oss en oppfatning av skolens antatte evne til å gjøre bruk av sitt utnyttede handlingsrom.

Ut fra dette ble det besluttet å gjennomføre en kulturanalyse ved Heia skole. I et personalmøte ble gitt orientert om pågående forskningsarbeid, forskningsspørsmål og metode. Møte ble innledet med at jeg som aksjonsleder holdt en forelesning for kollegiet med tema *Skolemiljøutvikling – plikter og ansvar*. Denne økta ble etterfulgt av en presentasjon av «friromsmodellen» (Berg 1999) og ei klargjøring av begrepet kulturanalyse som et delarbeid for å kunne si noe om Heia skoles utnyttede handlingsrom. Med andre ord ville jeg implementere prosjektet ved å vise retning og relevans til vårt arbeid med utvikling av læringsmiljøet.

5.2 Brevmetoden – et nyttig bidrag til kulturanalyse.

Med inspirasjon fra Berg (1999) valgte jeg å benytte meg av brevmetoden i innhenting av empiri. Metoden beskrives som et alternativ til åpne intervju, og den har sin åpenbare fordel i at alle ansatte (kan også være elever og foreldre) inviteres til å skrive brev til den som leder forskningsarbeidet. Dermed unngår man å ta stilling til utvalgsproblematikk og representativitet. Totalt ble 9 lærere og 3 assistenter invitert til å skrive et brev med følgende fokusområde: «Jeg ber deg spesielt om å rette fokus inn mot det som kan være fremmende og det som kan være hemmende for utvikling av et godt læringsmiljø på Heia skole. For meg er det viktig at det du anser som små ting (bagateller) kommer fram. Du står fritt til å velge om du vil konsentrere deg om ett eller noen få områder, eller om du vil ta opp flere. Uansett hva du skriver, så ønsker jeg at du er noenlunde utførlig og at du grunngir dine oppfatninger. Hovedsaken er at du skriver det som føles viktig for deg, og det som angår deg mest.»¹⁰

¹⁰ Vedlegg 6: Invitasjonsbrev datert 15.12.07.

5.2.1 Reliabilitet og validitet.

Ordet reliabilitet betyr egentlig pålitelighet (Kleven 2002) og validitet gyldighet av de slutninger som trekkes på grunnlag av forskning. Kvale (1997) kaller kvalitetsbegrepene validitet, reliabilitet og generalisering for «det hellige triangel». I mitt forskningsoppdrag vil ulike sider ved reliabilitet og validitet bli betraktet som nokså identisk med de krav som reises ved bruk av intervju som metode for innsamling av empiri. I et slikt perspektiv må tolkning stå sentralt i hele forskningsprosessen, og i brevmetoden vil den spontane tolkningen være viktig for kvaliteten (Kvale 1997). I min betydning blir utsagn som framkommer i brevene skrevet ut fra hvordan brevskriveren tolker oppdraget, i betydning invitasjonen, og den kontekst brevskriveren befinner seg med sitt begrepsapparat for å forstå det. Som forsker må jeg tolke brevene og de utsagnene som framkommer ut fra mitt ståsted og min oppfatning av konteksten. Dermed blir min forforståelse viktig. Ut fra en slik situasjon gir det lite mening å vurdere om metodene er nyttige og gir en pålitelig overføring av informasjon fra brevskriveren til meg som forsker. Da er det mer rimelig å spørre om tolkningen av brevene er valide, det vil si om de er rimelige eller gyldige. Ut fra en slik forståelse må brevskriverne inviteres inn i en prosess som klargjør oppdraget på en slik måte at de får en god forforståelse før brevene skrives. (Kvale1997)

I invitasjonen ble prosedyre for levering detaljert beskrevet for å sikre anonymitet. Erfaringene viste at ingen ønsket å benytte seg av anonymitetstilbudet. De fleste undertegnet med navn, og alle leverte brevene personlig til meg. I tillegg uttrykte fire brevskrivere et ønske om å diskutere innholdet i eget brev i forbindelse med levering. Disse brevskriverne ga uttrykk for et ønske om respons fra min side på områder de hadde satt fokus på, og som de oppfattet som viktige for læringsmiljøet. Etersom min intensjon med brevene var å få inn god empiri, tok jeg meg tid til å lytte og notere framsatte begrunnelser slik at jeg fikk en mer utdypende og nyansert informasjon. Ved at brevskriverne tok dette initiativet slapp jeg å gjøre oppfølginger for å få fram suppleringer og utdypinger gjennom å ta noen oppfølgingsintervjuguide/ gruppesamtaler. Dette gav meg muligheten til å stille avklarende spørsmål og få fram presiseringer slik at brevskriverens budskap kom tydeligere fram. Slik sett ble disse samtalene et nyttig bidrag for meg i å tilegne meg kunnskaper, få fram et tydeligere bilde av virkeligheten og sannheten (Kvale 2001 i Skagen 2004).

Selv om det i invitasjonen ikke framkom at det var gitt åpning for å samarbeide om brevskrivningen valgte fem lærere å skrive sammen. Jeg fikk en besvarelse fra en gruppe der to lærere slo seg sammen om oppgaven, og en fra en gruppe der tre slo seg sammen. Øvrige skrev alene. Brevenes lengde varierte fra 1,5 maskinskrevne sider til 5 håndskrevne sider. Samtlige brev var relevante i forhold til invitasjonen, men flere brev hadde gruppert sine utsagn i positive og negative faktorer relatert til læringsmiljøet.

5.3. Analyse av brevene.

Brevanalysen startet med at jeg foretok en første gjennomlesing for å gjøre meg kjent med innholdet i hvert enkelt brev. Deretter ble brevene nummererte og leste på nytt. Hvert utsagn som jeg oppfattet som betydningsfullt ble gitt et nummer som referer til brev og utsagn. Dermed fikk jeg god kontroll over informasjonen, og jeg kunne med letthet finne tilbake til aktuelle utsagn for å sjekke sammenhenger. Utsagn som framkommer i brevene ble i første omgang sortert ut fra dimensjoner samhandling, planlegging og forandring (Berg 1999) *vedlegg 7: Sorteringsgrunnlaget*. Utsagnene ble skrevet ut som direkte sitater og plassert under de ulike dimensjonene ut fra mine subjektive vurderinger av utsagnenes innhold. Analysemodellen bidro til å gi et mer helhetlig bilde av kulturen etter hvert som utsagnene i brevene blir sortert etter de tre horisontale dimensjoner. For å sette sammen utsagnene innenfor hver dimensjon, ble det nødvendig å skape mer orden ved å opprette kategorier og sortere utsagnene inn i dimensjon – kategori slik det framkommer i følgende figur (Berg 1999). *Vedlegg 8: Dimensjoner og kategorier*. Jeg startet arbeidet med å lete etter kant og hjørnebrikkene (Berg 1999) for så å sortere utsagnene inn under de ulike kategoriene.

Første gangs sortering av brevene viser at det er en overvekt av utsagn fra brevene blir plassert inn i dimensjon planlegging. Antall utsagn fordeler seg noenlunde jevnt i dimensjon samhandling og forandring. Ved å studere hvordan utsagnene er plassert innenfor disse tre dimensjonene, ser vi at brevenes utsagn fordeler seg noenlunde jevnt. Brev fire utpeker seg med oppstilling av en rekke stikkord som er ordnet i positive og negative faktorer. Dette gjorde mitt sorteringsarbeid vanskelig, fordi stikkordene ga et forholdsvis dårlig meningsinnhold i motsetning til der meningene ble uttrykt i hele setninger.

5.3.1 Dimensjon samhandling.

Innenfor denne dimensjonen var jeg på jakt etter hvilken samhandling som finner sted på skolen, hva som er innholdet i samhandlingen og hvordan samhandlingen fungerer innenfor utvikling av et godt læringsmiljø (Berg 1999, Grøtterud og Nilsen 2001). Ut fra dette skal det være mulig å si noe om kommunikasjon og de kollektive læringsprosessene på skolen, og dermed noe om kulturutviklingen i voksenmiljøet.

Alle brevene tar for seg dimensjon samhandling. Innenfor dimensjon/kategori samhandling – egen arbeidssituasjoner det flere utsagn som beskriver skolens fysiske rammer som en begrensende faktor for samarbeidet, både mellom lærere og elever. Mangel på grupperom/møterom nevnes hyppig. Andre faktorer framkommer i følgende utsagn «*Som assistent er en ikke alltid like mye verd i enkelte læreres øyne*» eller «*Assistentene er ikke brikker som bare kan flyttes mellom grupper og klasser*», «*samarbeider ikke om undervisningen. Andre ting tar tiden*» og «*opplever at andre ting som skal gjøres legges til samarbeidstida*». Et brev tar med utsagn som berører skolefritidsorningen: «*På SFO prøver vi å utvikle vennskap, der barna mestrer ting og blir sett*». Kontakten i kollegiet beskrives som god og blir nevnt i nesten samtlige brev. Eksempler på slike utsagn er: «*Positive, blide og fornøyde lærere*», «*positive voksne*», «*voksne på skolen bryr seg*» og «*et godt miljø blant oss voksne har positive innvirkninger på elevene*». To brev berører forhold som «*alt for mange holder på ting de har. Vil ikke dele*» og «*vi må ikke være redde for å ta i et tak*».

Ved å studere utsagn plassert i dimensjon samhandling – virksomheten som helhet framkommer det utsagn som berører elevene og læringsmiljøet. Eksempler er: «*Et godt miljø blant oss voksne har positive innvirkninger på elevene*», «*Trivsel er en kilde til helse, arbeidsglede og kvalitet på arbeidet vi gjør*», «*Har inntrykk av at de blir hørt og fulgt godt opp av skolen*» og «*Det er godt miljø i klassene*», «*vi er flinke til å samarbeide i oppfølging av enkeltelever i konfliktsituasjoner/når det er uenigheter blant elevene*» og «*det er et veldig fint tiltak å skrive inspeksjonslogg. Alt blir mer synlig*». To brev har med utsagn som: «*Vi samarbeider i oppfølging av elevsaker*» Av utsagn som framkommer i dimensjon samhandling – samspill er følgende utsagn nokså representative for det som framkommer: «*elevene har oppdaterte lærere som får delta på kurs etc.*», «*klasse møter/elevrådsmøter annenhver uke gjør at elevene får komme*

med synspunkter på ting de er opptatt av», «trygge friminutt med tydelige voksne ute», «Regelmessige Olweus-møter er svært nyttige» og «...vi tar prosjektet/måten å arbeide på seriøst». Synet på elevene framkommer i utsagn som «flotte, blide og motiverte elever». Samspill med hjemmet kommer til uttrykk i to brev og berører «Å ha en god dialog med foreldrene er en stor fordel for elevene» og «Foreldrene setter pris på ulike arrangementer siden det ofte er foreldre som stiller opp og hjelper til».

5.3.1.1 Oppsummering av dimensjon samhandling.

Ut fra utsagnene som framkommer i brevene kan jeg se noen tendenser som har betydning for læringsmiljøet. Personalet gir til kjenne at de er positive, de bryr seg, de er fornøyde og det er en god tone i kollegiet. Relasjonene mellom elevene og personalet er nære, og personalet oppfatter seg selv som tydelige overfor elevene. Flere utsagn berører Olweus-programmet, og at programmet oppleves som nyttig. Regelmessige, planlagte møter mellom elevene og kontaktlærerne oppleves positivt og bidrar til å sikre informasjonsflyt og oppfølging av ulike saker som berører elevene og klassene.

På den andre side framkommer det et tydelig skille mellom assistentgruppen og lærergruppen. Tre utsagn berører dette forholdet. Spørsmålet som er naturlig å reise er om det forekommer noe samarbeid mellom disse to gruppene eller om det er slik at lærerne samarbeider seg i mellom og assistentene seg i mellom? Noen få utsagn berører dette forholdet. Lærerne samarbeider om skolens faste arrangementer (regelmessige morgensamlinger, kveldsarrangementer og noen felles lunsjmåltider for elevene), men assistentene blir lite involvert i dette samarbeidet. Samme tendens gjør seg gjeldene i forbindelse med planlegging av juleverkstedet.

I dimensjon planlegging – samspill er det to brev som berører forholdet rektor og samarbeid. Rektor er blitt mer involvert i utviklingsarbeid, og saker som tas opp er relevant og involverer lærerne på en god måte. Flere brev beskriver voksenmiljøet med positive, blide og fornøyde lærere. Det samme bildet uttrykkes om elevene, de er flotte, blide og motiverte. Tonen mellom lærere, assistenter og elever beskrives som god. I to brev framkommer det at det til tider er frustrasjon blant de voksne, og det henstilles om ikke å melde seg inn i «surkeklubben» når negative ting tas opp.

5.3.2 Dimensjon planlegging.

I dimensjonen planlegging var jeg på jakt etter informasjon om planarbeidet som foregår, se korttids- og langtidsorienteringen i planarbeidet og se forhold i planarbeidet som berører læringsmiljøet og de administrative forordningene. Flere brev berører ikke denne dimensjon. Et brev er rikt på detaljer knyttet til administrative forordninger (planer) som har betydning for læringsmiljøet. I dimensjon egen arbeidssituasjon – planlegging finner vi utsagn som: *«Mange sitter med hjelpemidler/hefter til div. fag på sine arbeidsplasser. Dette kan være med på å skape dårligere stemning på jobb. Noen sitter med masse, mens andre ikke får noe»*. Andre utsagn som har betydning innenfor denne dimensjon er *«man blir hørt, men det er sjeldent at ens ideer blir gjennomført»*, *«assistentene er ikke brikker som bare kan flyttes mellom grupper og klasser»* og *«ønsker tid til å planlegge felles ting/saker – lage opplegg»*..

Innenfor dimensjon planlegging – virksomheten som helhet er det utsagn som berører læringsmiljøet. *«For mye krangel om fotballbane og vi bruker mye tid til å mekle»*, *«vi har ikke alltid klare regler/grenser på saker som alle ansatte er klar over og håndterer likt»*, *«inspeksjonsplanen fungerer ikke like bra alle dagene»* og *«vi mangler plan for samarbeid»*.

Det er få utsagn som berører dimensjon planlegging – samspill. Men utsagn *«Som assistent er en ikke alltid like mye verd i enkelte læreres øyne»*, *«noen ønsker arbeidsro, mens andre diskuterer flere i lag... noen blir irriterte ol.»* finner jeg riktig på plassere inne i dimensjon planlegging-samspill.

5.3.2.1 Oppsummering av dimensjon planlegging.

Det kan tyde på at planlegging står svakt på skolen. Inntrykket forsterkes når det framkommer at skolens planer ikke blir fulgt opp som forventet. Tre forhold trekkes fram i flere brev som begrensende faktorer; tid, plass og mangelfull evne til å dele undervisningsmateriell og opplegg med hverandre.

5.3.3 Dimensjon forandring.

Innenfor denne dimensjon vil jeg prøve å identifisere utsagn som sier noe om

brevskriverens ønske om forandringer, hva kan endres og hvilke forhold som legger premisser for situasjonen slik den er i dag (Berg 1999, Grøtterud og Nilsen 2001)

Innenfor dimensjon egen arbeidssituasjon – forandring framkommer utsagn som *«teamtiden brukes til saker som kommer fra administrasjonen via teamlederne», «jeg ønsker å bruke mer tid til å samarbeide om undervisningsopplegg og undervisningen»* og *«Jeg ønsker å gjøre mer ut av «fadderordningen»* (6. årstrinn har adoptert første årstrinn). *«La elevene på 6. trinn skrive fortellinger som leses for de minste. Disse kan så illustrere historiene».*

I dimensjon hele organisasjonen – forandring er det et godt beskrivende utsagn: *«I tillegg kan det av og til være en fordel å slå klassene sammen, fordi dette gjør at elevene blir bedre kjent med hverandre, også faglig».* I oppfølgingssamtalen framkom det at et slikt tiltak også ville *«nødvendigjøre samarbeid mellom lærerne i organisering, planlegging og gjennomføring av undervisningen».* Andre utsagn innenfor denne kategorien er: *«for lite rom for å utveksle gode ideer og hjelpe hverandre i dagligdagse utfordringer i egen gruppe, «vi samarbeider for lite om undervisningen», «Vi har fått mye IKT skolering – ønsker mer av dette», «Jeg ønsker å samle alle til 30 minutter fellesplanlegging hver uke» og «Årshjulet må bli bedre tilpasset årstrinnene».*

Innenfor dimensjon forandring – samspill framkommer et utsagn: *«Danne trivselsgruppe som får ansvar for den sosiale delen»*

5.3.3.1 Oppsummering av dimensjon forandring.

Denne dimensjon viser at kollegiet har tanker og ideer om hva som skal til for å styrke samarbeidet. Det settes fram et ønske om at arbeidsuka må åpne opp for mer tid til samarbeid om planlegging og gjennomføring av undervisningen, og mindre grad av styring av planleggingstiden.

5.4 Kulturanalysen og problemstillingen – en refleksjon.

Kulturanalysen gir et bilde av en skole der samarbeid ser ut til å ha en svak posisjon. Mye av det som skjer har et individualistisk preg over seg. Samarbeid mellom lærere og

assistenter er lite tydelig, og assistentene opplever egen arbeidssituasjon lite tilfredsstillende når de jobber som skoleassistenter. Derimot opplever de en annen situasjon når de jobber på skolefritidsordningen. Her samarbeider assistentene seg i mellom for å utvikle vennskap og mestring hos barna.

En refleksjon over personalets syn på samarbeid om elevens læringsmiljø må knyttes til deres forståelse og oppfatning av begrepet samarbeid. Som rektor ser jeg at det foregår planlagt og ikke planlagt samarbeid i saker som angår læringsmiljøet, både daglig og ukentlig. Samarbeidets karakter knyttes til oppfølging av elever, utarbeidelse og evaluering av individuelle opplæringsplaner, gjennomføring og oppfølging av ulike elevkartlegginger, gjennomføring av Olweus-programmet og en rekke fellesarrangementer. Likeså synliggjøres lærernes samarbeid gjennom arbeidet med å bryte ned kompetansemålene i lærplanverkets fagdel til målark som igjen danner grunnlag for elevvurdering. Her er det utført en betydelig innsats, både hva samarbeid og prioritering av tid angår. Ved å se dette i lys av brevskriverens egen oppfatning om en svak samarbeidskultur slik det framkommer i kulturanalysen, kan dette forstås ut fra følgende forhold: For det første er kollegiet lite og arbeider fysisk tett sammen. Dermed blir det lett å nå hverandre for å samarbeide i uoffisielle rom som pauser, «fritimer» og møter som det tas initiativ til utenom arbeidstiden. For det andre har skolens datasystem, med bl.a. bærbare pc-er til alle, gjort det enklere å utveksle informasjon og samhandling om arbeidsoppgaver via e-post og læringsplattform. En tredje faktor kan være lærernes oppfatning av begrepet samarbeid og hvilket innhold de legger i begrepet. For meg virker det som om at det er et nokså allment syn i kollegiet at samarbeid er det som skjer når alle er samlet for å diskutere og ta stilling til arbeidsoppgaver og fordeling av disse. De oppfatter det ikke som samarbeid når for eksempel to lærere på andre trinn sitter sammen og utarbeider planer for tilpasset opplæring for elevene på trinnet. Det er blitt en rutinesak. Skolen har dermed et potensial å bli tydeligere på hva som defineres som samarbeid, samtidig som begrepet samarbeid må revitaliseres.

Et annet trekk med samarbeidskulturen på skolen er personalets kollektive ansvar for at elevene har det bra på skolen, og at de har et våkent blikk rettet mot tiltak som skal motvirke mobbing og uønsket atferd. Dette viser en høy omsorgsfaktor, og i flere brev framkommer det at personalet kjenner navnet på samtlige elever. Dermed blir lettere å være tydelige voksne. Referater fra klassemøter og inspeksjonslogger bidrar også til å

befeste dette inntrykket. Et tilsvarende kollektivt ansvar framkommer ikke når vi ser på ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Her er bildet heller et sterkt privatisert ansvar. Assistentens stilling i skoledelen må forbedres slik at de blir mer tilgjengelig i de tidsrommene som er avsatt til lærersamarbeid. Dette er ei organisatorisk utfordring som jeg må ta i forbindelse med utarbeidelse av timeplaner og arbeidsplaner.

Nå-orienteringen som framkommer i planleggingsdimensjon gir et bilde av en skole der personalet har et lite reflektert forhold til planarbeidet. Dette kommer til uttrykk i analysen gjennom utsagnet «mangler planer for samarbeid» og at det er foregår lite deling av materiell, utstyr og undervisningsopplegg. Ved å legge noen av disse utsagnene over i dimensjon forandring framkommer ønsket om å dele med andre. Skolen har et betydelig planarbeid, spesielt om våren og ved skolestart. Planarbeid er i hovedsak knyttet til virksomhetsplan, evaluering og års- og halvårsplanlegging i fag. I tillegg kommer revisjoner av ulike planer som «Plan som skal motvirke mobbing og uønsket adferd», ordensreglementet, skolens årshjul, timeplaner m.m. Når få brevskrivere er opptatt av denne dimensjon kan det ha sammenheng med at invitasjonen til å skrive brev kom i en periode med lite fokus på skolens planarbeid.

I dimensjon forandring framkommer ideer til prosjekter, både organisatoriske gjennom mer sammenslåing av elevgrupper og et konkret prosjekt mellom to årstrinn. Ved å se dette i lys av elevsynet, som må betraktes som positivt, og personalets oppfatning av blide, positive og engasjerte kolleger, ligger forholdene godt til rette for å gjøre grep som skal bidra til å styrke skolekulturen innenfor alle dimensjonene. I lys av dette framstår utvikling av felles referanserammer som et stikkord som må vektlegges. Slike rammer bidrar til å forstå oppdraget og retningen i arbeidet (Bjørnsrud 1999).

5.4.1 Metodebetraktninger.

Kulturanalysen slik den er utformet viser at metoden er nyttig. Mye av metodens suksess vil bero på presisjon i hva personalet inviteres til å skrive om. I mitt tilfelle ble metodens anvendelse noe begrenset i og med at personalet ble invitert til å skrive om deres syn på hemmende og fremmede faktorer i læringsmiljøet. Dermed er det grunn

til å tro at vesentlige oppfatninger om skolekulturen ikke er blitt uttrykt fordi personalet har en ulik forståelse av innholdet i begrepet læringsmiljø. Dette kommer til uttrykk når noen brevskrivere velger å fokusere på positive og negative faktorer i miljøet generelt, ikke læringsmiljøet spesielt. Dermed mister jeg viktig informasjon om det helhetlige læringsmiljøet som også omfatter dimensjonene samarbeid, planlegging og forandring.

Å gjennomføre denne analysen har vært en lærerik prosess. Å sortere utsagnene ga flere refleksjoner om puslespillet slik det er beskrevet i Berg (1999). Den bevegelige mosaikken kom til uttrykk gjennom utsagn som flere ganger ble flyttet mellom dimensjoner og kategorier før brikkene falt på plass og ga mening til en helhet. Min nærhet og kjennskap til skolen og personalet ga meg muligheter til å reflektere over våre utfordringer knyttet til felles arbeid der rektor, lærere og assistenter samarbeider om å utvikle kompetanse for å få et mer presist språk å kommunisere med (Møller 2004). I lys av denne refleksjonen framstår aksjonsforskning og aksjonslæring som en metode som også utvikler felles referanserammer og tenkemåter ved skolen.

5.5 Veien videre – en oppsummering.

Tendensene som framkommer i føraksjonen og i deler av kulturalanalysen viser at Heia skole framstår som en skole med lite problematferd, god trivsel, bedre motivasjon og et tydelig fokus på arbeid med tiltak som skal redusere mobbing. Personalet tilkjenner et positivt elevsyn og har gode rutiner i å utveksle informasjon om hendelser og som berører elevene. I en slik sammenheng framstår omsorg for den enkelte elev og elevgruppe som høy. Ved å sammenligne hovedtrekkene som framkommer i føraksjon, første aksjon og den andre aksjon får vi et bilde av en skole med et personalet som er motiverte til å ta del i utvikling av tiltak som skal styrke læringsmiljøet. Ei positiv innstilling til nye oppgaver, kombinert med et positivt elevsyn, gir åpning for at skolen kan komme langt i sitt utviklingsarbeid, samtidig som lærerkompetansen styrkes. For å styrke engasjementet og de gode hensiktene, må lærerne tilegne seg ny kunnskap i form av både teori og empiri (Imsen 2005) Med bakgrunn i første aksjon uttrykker lærerne at aksjonsforskning og aksjonslæring oppleves som verdifull og prosessene oppleves som nyttige. Mitt forskningsarbeid viser at lærerkompetanse, samarbeid, organisering av skoledagen og opplæringa står sentralt i det videre arbeidet med å utvikle et godt

læringsmiljø ved Heia skole. Samtidig må skolen fortsatt opprettholde trykket i sitt arbeid med tiltak som skal redusere mobbing og uønsket atferd. Et interessant trekk med disse funnene er samsvaret med at utvikling av læringsmiljøet bør så langt råd er knyttes til forhold som rektor og lærere selv har innflytelse på og kan påvirke (Nordahl 2005). Fokusering på materielle faktorer som påvirker læringsmiljøet og som personalet i liten grad kan påvirke vil lett føre til ansvarsfraskrivelse hos lærere og rektor (Nordahl 2005).

Aksjonsforskning og aksjonslæring framstår som en formålstjenlig tilnærming for å ivareta vesentlige sider i arbeidet med å få ei god kobling mellom kompetanseutvikling og utvikling av læringsmiljøet ved Heia skole. Selv om skolen kan vise til gode resultater på mange områder som knyttes til læringsmiljøet, gjenstår det etter min mening en utfordring for skolen i å bli tydeligere på å legge tilrette for prosesser som skal gi individuell og kollektiv læring. Første steget skolen må ta er å bringe de ansatte inn i en prosess som skal gi begrepet læringsmiljø et meningsinnhold. Slik sett vil begrepsinnholdet bidra til å gi personalet en felles referanseramme, ei nødvendig forutsetning for utvikling av lærersamarbeid på det pedagogiske området (Bjørnsrud 1999). Felles referanserammer vil både danne grunnlag for god kommunikasjon og faglig dialog mellom ansatte. Slik skapes det retning for arbeidet, og vil være et viktig for å forebygge uenigheter og konflikter. Å se klart og forstå det en ser (Tiller 1999) vil være en nyttig ledetråd i arbeidet med læringsmiljøet ved Heia skole.

Det andre steget blir å foreta ei tettere kobling mellom kompetanseutvikling, læringsmiljø og læringsresultater (Ogden 2004, Nordahl 2005). Et godt læringsmiljø bidrar til gode faglige prestasjoner og prososial atferd samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø (Nordahl 2005). Lærernes vilje til å dyktiggjøre seg i å gi veiledning kommer tydelig fram i første aksjon. Ledergrepet blir dermed å videreføre denne aksjonen. Å styrke lærerkompetanse er ei nødvendig forutsetning for at utvikling skal skje (Ogden 2004). Ved å ha en tydelig felles forståelse for utgangspunktet og tydelige mål ble det åpnet for gjensidig observasjon av egen praksis som utgangspunkt for refleksjon sammen med en kollega. Gjennom denne måten å arbeide på ble det etablert et faglig samarbeid mellom lærerne og nærhet til den praksis som hver enkelt lærer har i sin undervisning. Dermed ble det mulig å gå i dybden for å se hvordan lærerne tenker omkring det aktuelle tema (Møller 1996 i Bjørnsrud 1999). Denne aksjon vil også bidra til å rette blikket inn mot å tydeliggjøre

skolens læringsteori.

Det tredje steget som Heia skole må ta er å få til et formalisert samarbeidet i personalgruppen for å løse pedagogiske oppgaver i utviklingen av læringsmiljøet. Slik jeg ser det må oppmerksomheten rettes inn mot to områder. For det første må organisasjonsområdet vies oppmerksomhet (Grepperud og Nilsen 2001). Her framkommer endringer timeplaner og arbeidsplaner som nødvendige for å gi mer tid til samarbeid, spesielt mellom lærere og assistenter. For det andre må skolens teamorganisering underlegges vurdering for å se om denne organisasjonsformen bidrar til å fremme samarbeid og utvikling. I lys av dette framstår spørsmålet om skolen er for små til å ha to team inndelt etter modell småskoletrinn og mellomtrinn. En hensiktsmessig organiser av skoledagen, både for elever og ansatte, bidrar til å utvide skolens frirom (Berg 1999). Dette underbygges med at en mer fleksibel organiseringen åpner også for systematisk arbeid med arbeidsplaner, refleksjonslogger og vurdering som som kvalitetsikrer undervisningen og samarbeidet. (Dale og Wærnes 2003). En tredje faktor som vil bringe inn mer samarbeid i kollegiet handler om pedagogiske tiltak slik kulturanalysen viser. Sammenslåing av elevgrupper som et organisatorisk tiltak, vil framtvinge mer lærersamarbeid om innhold, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Slik sett flyttes oppmerksomheten fra samarbeidets form til samarbeidets innhold (Berg 1999).

Det overordnede ansvaret for å utvikle og forbedre læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte er tillagt rektor (Dale 2004, Opplæringsloven § 9a). Som påpekt flere steder i min forskningsoppgave kan dette ansvaret ivaretas på flere områder der det meste handler om å utvikle personalets samlede kompetanse i å løse oppgaver i fellesskap. For å få til dette må jeg som rektor opptre offensivt overfor den rådende kulturen med det for øyet å utvikle skolens aktørberedskap (Berg 1999). Som rektor kan jeg ikke bare kommandere fram et godt læringsmiljø, jeg må også være aktiv deltaker i utvikling av det. Utfordringen blir dermed å få organisert dagen og uka slik at administrative oppgaver kan nedtones til fordel for pedagogisk ledelse. Dette er et dilemma som har fått ny relevans etter nevnte kommunale omorganisering.

Som rektor er det viktig å ta med erfaringene som skolen har høstet i eksemplet Olweus-programmet når aksjonslæringsprogrammet videreføres og nye program skal implementeres. De gode erfaringene med å bruke IGP-metoden (Bjørnsrud 1999) tilsier at denne skal jeg bruke videre i arbeidet. Samtidig må jeg motivere personalet til å dyktiggjøre seg i å skrive referater fra gruppemøter og eventuelt også motivere til bruk av logg. Notater og logger vil i så måte bli et uvurderlig hjelpemiddel når tiltak skal vurderes. Som leder av utviklingsprosesser må oppmerksomheten rettes mot hvordan personalet opptrer i forhold til hverandre, og hvordan vi som ansatte kan dele kunnskaper på tvers av strukturer og mellommenneskelige forhold. Gjennom prosesser skapes relasjoner, eierforhold og mangfold slik at arbeidet blir en ressurs for den enkeltes utvikling (Bjørnsrud 1999). Min rolle som prosessleder handler om jeg klarer å balansere nærheten til miljøet med evnen til analytisk distanse. Ved å ha en åpen diskusjon om dette spørsmålet legges et godt grunnlag for å avklare min rolle som aksjonsleder.

Det siste forholdet som må belyses med min rolle som prosessleder må ses i sammenheng med skolens tid til å ta de nevnte stegene. Her må jeg, sammen med skolens ledergruppe og tillitsvalgte, gjøre ei vurdering av skolens kapasitet. Målet må være å få en god balanse i bruk av tid til individuelle og kollektive oppgaver. Ledertråden bør være «Begynn med å forstå, fortsett i det små ellers kan alt gå i stå» (Tiller 1997¹¹) I et mer langsiktig perspektiv bør målsettingen være å utvikle lærerkompetansen slik at de selv kan ta et større ansvar for utviklingsprosesser og lede disse.

I vedlegg 9: *Arbeidsprogram* framkommer justert arbeidsplan fram til sommerferien. Siste punktet legger bl.a. premissene for neste skoleår der det planlegges en aksjon innenfor tema læringsmiljø og læringsutbytte.

¹¹ Tom Tiller: Det lille vettet og den store skolen. Veiledningshefte til videoen «Innføring i skolevurdering». UNIKOM 1997

6.0 REFERANSELISTE

Alver, Bente Gullveig og Øyen, Ørjan 1997: *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.

Berg, Gunnar 1999: *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad. Notam Gyldendal.

Bjørnsrud, Halvor 1999: *Den inkluderende skole*. Oslo: Universitetsforlaget A/S

Bjørnsrud, Halvor 2005: *Paper 26*. Høgskole og samfunn i samhandling.

Dale 2004: *Kultur for tilpasning og differensiering*. Utdanningsdirektoratet
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=896

Dale og Wærness 2003: *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo. J.W. Cappelens Forlag AS.

Everett, Euris Larry og Furseth, Inger 2006: *Masteroppgaven*. Oslo. Universitetsforlaget

Fossåskaret, Erik, Fuglestad, Otto Lauritz og Aase, Tor Halfdan (red.), 1997: *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gilje og Grimen 2005: *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo. Universitetsforlaget

Grønmo, Sigmund 1996: Forholdet mellom kvalitativ og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen, i Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grøtterud og Nilsen 2001: *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Kalleberg, R.: *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: Kvalitative metoder i samfunnsforskningen, redigert av Harriet Holter og Ragnvald*

- Kalleberg , 1996. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, Thor Arnfinn 2005: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo. Unipub forlag.
- Kvale, Steinar 1997: *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet: *Forskrift til Opplæringslova kapittel 3*.
www.utdanningsdirektoratet.no/upload/ny_forskr_til_oppll.pdf
- Møller, Jorunn 1996: *Lære og å lede*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Nordahl, Thomas 2005: Rapport 19/05. http://www.nova.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Ogden, Terje 2004: *Kvalitetsskolen*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olweus, Dan 2003: *Mobbing i skolen*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Postholm og Moen: Når lærere lærer. Kronikk i Dagbladet, fredag 28. mars 2008.
- Skagen, Kåre: *Forskning som dialog. Om kvalitet og metoder i pedagogisk forskning*.
<http://www.google.no/search?hl=no&q=k%C3%A5re+skagen+iplu&meta=>
- Skrøvset, Siw 2008: *Forelesning Grand Royal Hotel, Narvik januar 2008*. se
www.lip.hitos.no
- Sosial- og Helsedirektoratet/Utdanningsdirektoratet 2006: *Forebyggende innsatser i skolen*.
- Tiller, Tom 1999: *Aksjonslæring*. Kristiansand. Høyskoleforlaget
- Tiller, Tom 1989: *Ledelse i en skole i utvikling*. Oslo/Gjøvik. Tano A/S.
- Utdanningsdirektoratet: *Strategi for læringsmiljøet i grunnsopplæringa (2005-2008)*.

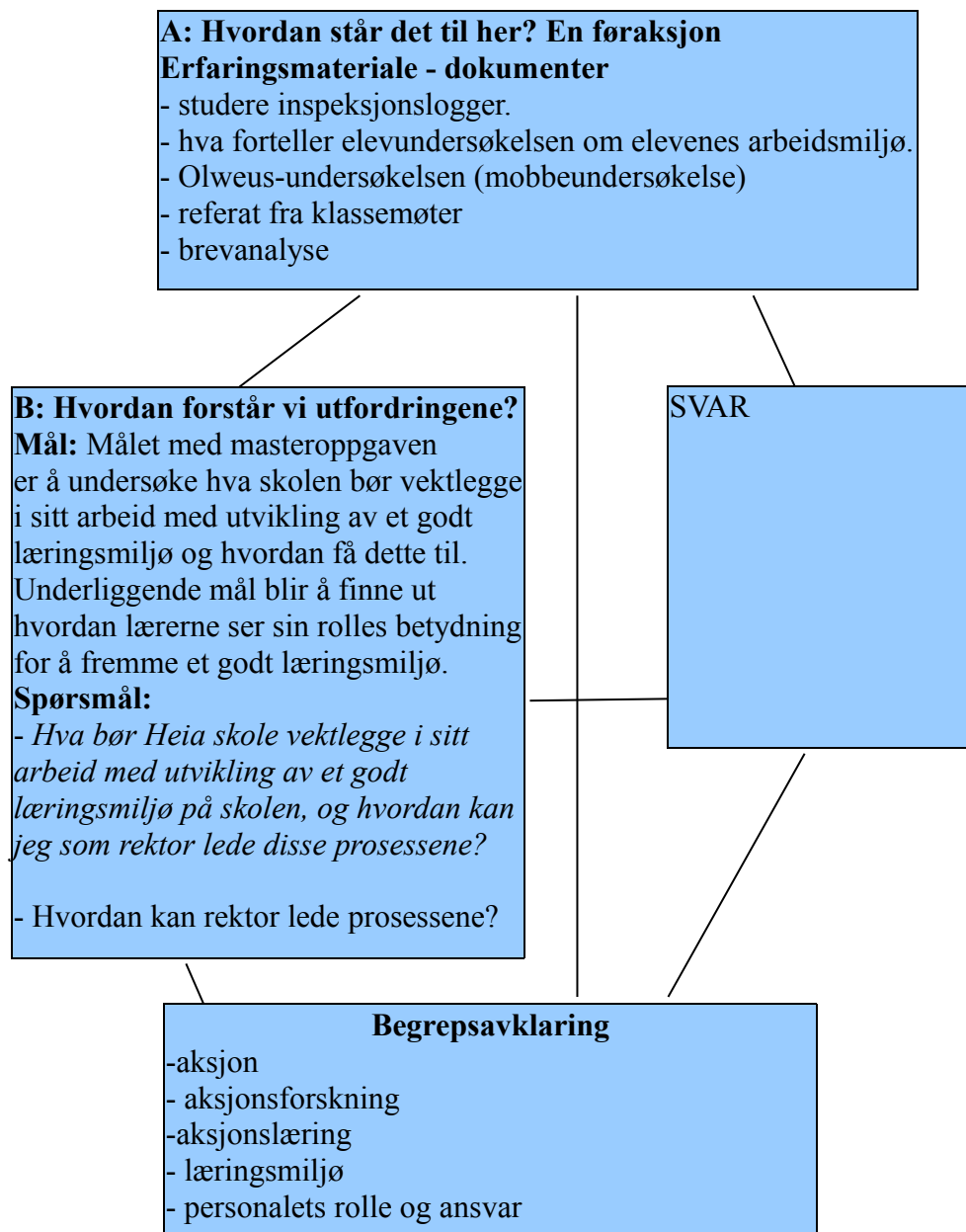
6.1 Liste over forkortelser.

KL06 *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet 2006

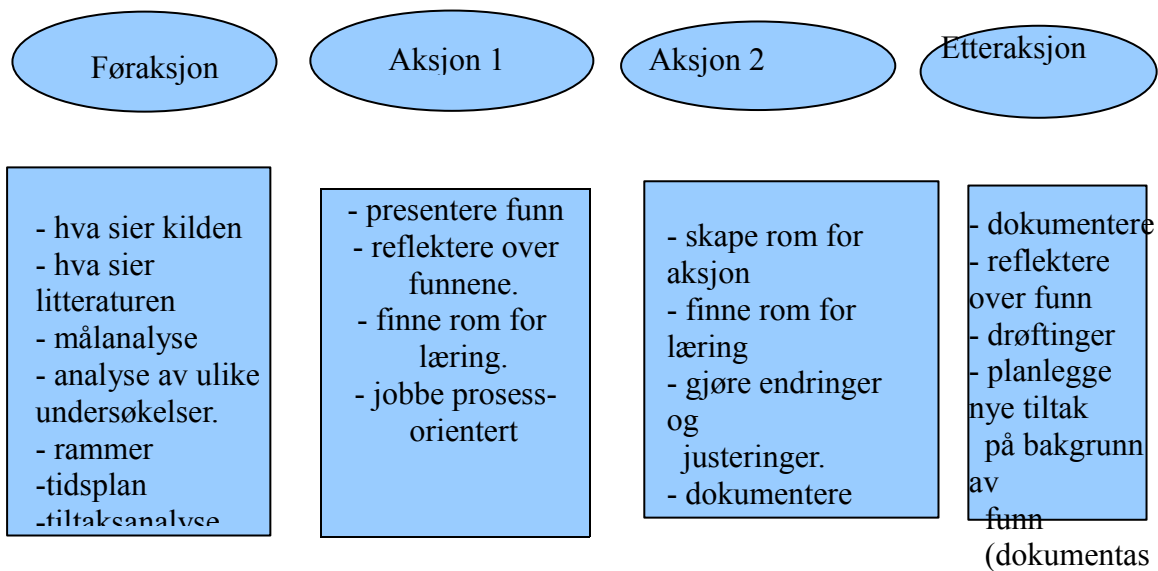
6.2 Liste over vedlegg

- Vedlegg 1: Forskningsdesign
- Vedlegg 2: Aksjonsprogram
- Vedlegg 3: Skolens virksomhetsplan og tendenser i ulike undersøkelser.
- Vedlegg 4: Fjøsvinduet
- Vedlegg 5: Analyse av observasjonene.
- Vedlegg 6: Brev til personalet.
- Vedlegg 7: Sorteringsgrunnlaget.
- Vedlegg 8: Dimensjoner og kategorier.
- Vedlegg 9: Arbeidsprogram

Vedlegg 1: Forskningsdesign



Vedlegg 2: Aksjonsprogram



September/oktober

februar/mars

april

Vedlegg 3: Skolens virksomhetsplan og tendenser i ulike undersøkelser.

Skoleåret 2001/02 ble opplevd som et svært urolig skoleår med mye uro og dårlig trivsel i elevmiljøet. Personalet og ledelsen opplevde en situasjon der svært mye tid gikk med til å arbeide med konflikter i elevmiljøet, mobbetilfeller og møter mellom skolen, PPT, foreldre og elever. Som et tiltak for å bedre situasjonen bestemte skolen seg for å delta i Olweus-programmet¹² - et program utviklet for å motvirke mobbing og uønsket adferd. I skolens planverk for skoleåret 03/04 ble det uttrykt et klart mål om nulltoleranse overfor mobbing og hele 6 tiltak ble besluttet iverksatt for å bedre trivselen. Virksomhetsplanen for 05/06 viser at disse tiltakene videreføres samtidig som skolen tar inn over seg fem tiltak som knyttes til innføring av nytt Læreplanverk for Kunnskapsløftet (K106)¹³. Dette i tillegg til syv innsatsområder der noen er svært ressurskrevende, f.eks IKT med åtte arbeidsoppgaver som skal gjennomføres før juli 2006.

Skolens evaluering pr. juni 06 viser at det gjøres en erkjennelse om at skoleåret 05/06 ble hektisk og at få eller ingen resultatmål ble nådd. Årsakene som er nevnt er i all hovedsak for mange arbeidsoppgaver knyttet til utvikling og for lite tid til å jobbe konkret med oppgavene. Dette førte til frustrasjon og «motivasjonen til å innføre K106 fra august 06 er lav.»¹⁴

Virksomhetsplanen for 06/07 ble justert og antall utviklingsoppgaver blir nedjustes til i all hovedsak å videreutvikle arbeidet med Olweusprogrammet, IKT og tre fokusområder fra Læringsplakaten¹⁵. Evaluering av skoleåret viser at det uttrykkes tilfredshet med grad av resultatoppnåelse, spesielt på tiltak innenfor Olweus-programmet.

I tillegg til virksomhetsplan har skolen egne planer for krisehåndtering, plan for arbeid som skal motvirke mobbing og uønsket adferd, inspeksjonsplan og ordensreglement.

¹² Olweus-programmet – program som tar sikte på å redusere mobbing og antisosial adferd – Universitetet i Bergen.

¹³ Læreplanverket for Kunnskapsløftet – midlertidig utgave juni 2006.

¹⁴ Skolens evaluering av skoleåret 05/06 – gjennomført av personalet.

¹⁵ Læringsplakaten – del av Kunnskapsløftet – midlertidig utgave juni 2006. Prioriterte fokusområder:

1. Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.
2. Stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.
3. Bidra til at lærere framstår som tydelige ledere og forbilder for barn og unge.

3.1 Brukerundersøkelser.

Gjennom et kommunalt kvalitetsnettverk ble det bestemt at samtlige virksomheter i kommunen skulle gjennomføre brukerundersøkelser rettet mot elever, ansatte og foreldrene. Videre har skolen deltatt i «elevinspektøren¹⁶» i 2004 og 2005 og elevundersøkelsen i 2007. Deltakelse i nevnte undersøkelser har gjort det mulig å se utviklingstrekkene samt at skolen har fått et grunnlag for å arbeide med kartleggingens resultater og konklusjoner. Utviklingstrekkene kan oppsummeres slik:

3.2 Elevinspektøren og elevundersøkelsen.

Denne undersøkelsen omfatter kartlegging av trivsel, elevdemokrati, fysisk læringsmiljø, mobbing, motivasjon og faglig veiledning for elever på 5. tom 7. trinn. Svarprosent 100. Undersøkelsen viser følgende tendenser:

- elevene svarer mer positivt på at de trives på skolen.
- elevene skårer elevdemokratiet mer positivt.
- det fysiske læringsmiljøet skårer dårligere.
- mobbing er vesentlig redusert – en reduksjon ned til 1%.
- motivasjonen er blitt bedre.
- det er liten endring i faglig veiledning som skårer fortsatt lavt.

3.3 Mobbeundersøkelsen (Olweus)

Gjennomført i for samtlige elever på 4. tom 7. trinn i 2004, 05 og 07. Svarprosent 100.

- trivselen er blitt bedre.
- i 2007 oppgir samtlige at de har gode venner på skolen og i fritiden.
- en stor reduksjon i antall mobbetilfeller – fra 12,8% til 1,0% over tre år.
- oversikt over hvor mobbing finner sted viser at skoleplassen og klasserommet fortsatt er et risikoutsatt område.
- En betydelig reduksjon i elever som sier at de kan tenke seg å mobbe en elev som de ikke liker.
- Andel elever som sier at de vil hjelpe en elev som de forstår blir mobbet er økt fra

¹⁶ Utdanningsdirektoratets elevinspektør som endret navn til elevundersøkelse fom 2007.

32% til 63%.

- Andel elever som sier at de aldri er redd for å bli mobbet er økt fra 51.5% til 67.4%.
- Det er en betydelig positiv endring i hvordan elevene ser på lærernes arbeid for å motvirke mobbing.

3.4 Inspeksjonslogg – for hvert friminutt fom 01.01.07.

Egeninitiert tiltak for å kartlegge og dokumentere hva som skjer i hver enkelt friminutt. I løpet av 2007 er 114 friminutter blitt loggført. Inspiserende lærer skriver nokså detaljert om hva som er observert i friminuttene. Uønskede hendelser vies relativt stor oppmerksomhet, men også friminutt som forløper uten noen spesielle hendelser blir notert. I loggene framkommer også beskrivelser av ulike tiltak som inspiserende lærer iverksetter der og da, eller at saken er av en slik karakter at den er sendt videre til kontaktlærer.

- I perioden er det ført 26 avvik der inspektør ikke har skrevet i loggen.
- I perioden er det ført 34 avvik der inspeksjon ikke er blitt gjennomført.
Hovedgrunnene oppgis til å være: inspiserende lærer opptatt med andre ting (forhindret pga telefonsamtaler, ikke planlagte møter eller avglemt inspeksjon).
- en stor andel av loggførte hendelser handler om elever som har falt og slått seg.
- tilløp til konflikter om hvem som kan benytte skolens ballplass.
- uenighet om regler knyttet til spill (fotball, slåball mm.)
- snøballkasting
- 73 % av friminuttene har forløpt med kommentar alt ok, alt greit, ingen hendelser av betydning.
- Det er loggført få antall tilfeller med uønsket adferd.

3.5 Lærerundersøkelse¹⁷ og kommunal medarbeiderundersøkelse.

Sentrale trekk fra disse undersøkelsene og som har betydning for det studerte feltet kan oppsummeres slik:

- samtlige ansatte sier at de trives godt eller svært godt på jobben og med elevene.
- samtlige lærere sier at elevene er svært hyggelige.

¹⁷ Fra utdanningsdirektoratet

- det uttrykkes lite tilfredshet med skolens fysiske forhold. (tilgang til kontorer, materiell, mangler utstyr, dårlig arbeidsrom etc.)
- lite tilfredshet med muligheter for etterutdanning og kompetanseheving.
- samtlige lærere sier at elevene får utfordringer i svært stor grad.
lærerne sier at elevene ofte sier fra hvis noen blir mobbet.
- alle ansatte sier at de er kjent med skolens retningslinjer for hvordan mobbing skal håndteres.

3.6 Foreldreundersøkelsen³

Trekk fra denne undersøkelsen (svarprosent 26) og som har betydning for det studerte feltet.

- en høy andel av foreldrene er uenige i påstanden om at de ikke tør si fra hva de mener om lærerne og skolen av frykt for at det skal gå ut over mitt/vårt barn.
- en høy andel er delvis enig eller enig om at informasjonen fra skolen er god vedr. faglig utvikling, oppfølging og andre forhold som foreldrene anser som betydningsfull.
- standard på skolebygning og tilgang til materiell og utstyr skårer tildels svært dårlig.
- lærere og skolens ledelse får høyt skåre på håndtering av mobbing.
- foreldrene skårer skolen høyt vedr. trivsel, lærerengasjement og krav som stilles.
- foreldrene skårer skolen lavt på påstanden om at det er ro og orden i gruppa/klassen som barnet mitt/vårt går i.

³ Fra utdanningsdirektoratet

Vedlegg 4: Fjøsvinduet.

Dialog Diskusjon	Teori
Utvikling	Praksisfortellinger

Fig 1: «Fjøsvinduet» (Skrøvset 2008)

Vedlegg 5: Analyse av observasjonene.

Virksomhet	Hva er gjort?	Hva er erfart?	Hva er lurt å gjøre?
Undervisningen	28 matematikktimer fordelt på 2 uker på samtlige trinn har startet med en gjennomgang og klargjøring av mål for hver time.	<p>Ikke alltid lett å bryte ned målene til mål for enkelttimer.</p> <p>Fin måte å fange elevenes oppmerksomhet på.</p> <p>Må være bevisst hvilken type mål vi bruker.</p> <p>Vi kommer fort i gang med læringsøkta.</p> <p>Viktig med å ta minst et tilbakeblikk på målet i løpet av arbeidsøkta.</p> <p>Får et bedre grunnlag for vurderingsarbeidet.</p> <p>Bidrar til at lærerne blir flinkere til å planlegge timene.</p> <p>Virker som om elevene blir mer utholdende.</p> <p>Blir mer bevisst på hva jeg holder på meg med.</p> <p>Vi må jobbe mer med begrepene på småskoletrinnet.</p> <p>Får mer tid til å hjelpe elever som sliter fordi det er blitt mer arbeidsro i timene.</p>	<p>Viktig med korte mål på småskoletrinnet.</p> <p>Prøver å trekke målene inn i elevens arbeidsplan.</p> <p>Dette vil vi ha mer av. Også i andre fag.</p> <p>Få elevene til å lese målene som en del av lesetreningen. Før vi kommuniserer målet.</p> <p>Gjøre ei kort oppsummering ved timens slutt.</p> <p>Snakke i du form.</p> <p>Samtale underveis for å sjekke om målet er forstått.</p> <p>Vi vil ha flere praksisfortellinger.</p> <p>Vi må utarbeide kjennetegn på hva vi skal se etter når vi vurderer.</p>

Vedlegg 6: Brev til personalet.

Til personalet (lærere og assistenter)

Heia, den 17.12.07

FORSEPØREL OM BISTAND.

Som dere kjenner til er jeg i gang med sluttspurten i mitt masterstudium som mer eller mindre har pågått siden starten på skoleåret 2002. I det gjenstående arbeid skal jeg fokusere Opplæringslovens §9a – som slår fast at elevene har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette innebærer bl.a. å gjøre et forskingsarbeid på egen arbeidsplass for å kartlegge skoles kultur på feltet og jobbe fram en strategi for kompetanseutvikling i personalet på dette området.

Jeg håper at du ser at jeg har et sterkt behov for din hjelp, og at du i en travel hverdag har muligheter til å gi ei utstrakt hånd. Jeg ber om at du tar penna (eller Pc'en) fatt og skriver et brev til meg der du fokuserer hvordan du ser på Heia skoles arbeid med elevens skolemiljø, både fysisk og psykososialt. Jeg ber deg spesielt om å rette fokus inn mot det som kan være fremmende og det som kan være hemmende for utvikling av et godt læringsmiljø på Heia skole. For meg er det viktig at det du anser som små ting (bagateller) kommer fram. Du står fritt til å velge om du vil konsentrere deg om ett eller noen få områder, eller om du vil ta opp flere. Uansett hva du skriver, så ønsker jeg at du er noenlunde utførlig og grunngir dine oppfatninger. Hovedsaken er at du skriver det som føles viktig for deg, og det som angår deg mest.

Jeg stiller et høyt krav til anonymitet og ber om at brevet legges inn i vedlagte konvolutt som lukkes og leveres til skolens postmottak. Dermed vil jeg motta brevene samlet uten muligheter til å identifisere brevskriveren. I forskningsrapporten som skal skrives vil skolens navn bli omdøpt til et fiktivt navn.

Etter at jeg har analysert brevene (ultimo januar 08) kan det være at jeg spør en (kanskje to) om å få gjennomføre et intervju for å få nyanseringer og konkretiseringer bedre fram. Dette får jeg komme tilbake til dersom det skulle bli aktuelt.

Jeg håpet lenge at brevet skulle bli sendt ut i slutten av november, men på grunn av bytte av veileder er jeg kraftig forsinket i mitt arbeid. Likevel håper jeg at skrivingen blir prioritert så snart som det er praktisk mulig for dere, slik at jeg kommer i gang med analysearbeidet så fort som mulig. Når rapporten foreligger, forhåpentligvis etter bestått eksamen, skriftlig ultimo mai, prøveforelesning i begynnelsen av juni og muntlig eksamen i slutten av juni 08, vil den bli gjort tilgjengelig for dere.

Dersom du har noen spørsmål, så er det bare å ta kontakt.

Vennlig hilsen, og takk for uvurderlig hjelp!

Mvh

Rektor

Vedlegg 9: Forslag til utviklingsprogram – Heia skole.

Når	Hva	Hensikt	Deltakere/ansvar	Evaluering
Onsdager ut skoleåret 12.30-15.00	Videreføring av aksjonslærings-programmet: Blir bedre på veiledning av elevene i matematikk. Prosjektet kobles opp mot utvikling av skolens læringsteori.	Utvikle gode veiledningsmetoder. Finne sammenhenger mellom læringsteori og undervisningspraksis.	Samtlige lærere og rektor. Ansvar: Rektor	Det skrives fortløpende referater fra møter. Logg prøves ut. Danner grunnlag for evaluering og foreløpig rapport innen 20.06.08. Ansvar: Rektor
19.og 20.05.08 (13.00-14.00)	Gruppeprosess: Avklare samarbeides form og innhold. Prosessen sluttføres dagen etter.	Skape engasjement og avklare form og hvilket innhold vi skal legge i samarbeidet. Finne gode samarbeidsprosjekter på tvers av elevgrupper.	Alle, både lærere og assistenter Ansvar: Rektor og teamleder.	Oppsummeringer skriftliggjøres og tas med i neste års planarbeid.
28.05. (Halv planleggingsdag)	Teamlederne presenterer utkast til evalueringsrapport for skoleåret 07/08–Olweus-programmet.	Rapporten legges fram til refleksjon. IGP-metoden. Få fram tilslutning, justeringer og nye tiltak som skal inn i neste års plan.	Ansvar: Koordinator	Ferdig rapport med tiltak for neste år gjøres ferdig innen 15.06.
03.06.08	Kurs med Thomas Nordahl	Lære om kobling mellom læringsmiljø og læringsutbytte.	Samtlige lærere og rektor	
04.06.08 (13.30-15.00)	Diskutere spørsmålet: Hva er et godt læringsmiljø på Heia skole og hva skal vi se etter av kjennetegn på læringsutbyttet?	Skape felles referanserammer og finne retningen i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet.	Alle. Ansvar: Rektor og teamledere	Oppsummeringer skriftliggjøres og tas med i neste års planarbeid.
11.06.08	Evalueringsprogrammet – veiledning og matematikk.	Finne svar på spørsmålet: Hva har vi lært? Videre avklares hva som må endres neste aksjon.	Alle lærerne deltar.	Notater og referater + oppsummeringer inngår i en skriftlig rapport.
19.06.08 (14.00-15.00)	Presentasjon av utkast til neste års virksomhetsplan.	Få fram tilslutning og justeringer.	Alle deltar. Ansvar: Rektor	
20.06.08 (Planleggingsdag)	a) Ferdigstilling av evaluering av skoleåret 07/08. b) Resterende tid brukes til å få på plass neste års virksomhetsplan. c) Et av tiltakene skal knyttes til læringsmiljø og aksjonslæring.	Få tilslutning og engasjement knyttet til skolens planverk. Planverket sendes rådsorganene til høring.	Lærere og assistenter deltar. Ansvar: Rektor og teamledere.	Planleggingsdagen evalueres både skriftlig og muntlig.
14.08.08	Rektor utarbeider forslag til aksjonslæringsprogram etter det som ble bestemt 20.06.08.	Forslaget legges fram for videre spissing, justeringer og endringer. IGP-metoden benyttes innenfor tidsrammen på en dag.	Ansvar: Rektor	Det utarbeides evalueringskriterier.

