



## **”Que sera, sera” eller målrettet handling?**

*En kvalitativ analyse av ledere og lærere i et lærende nettverk.*

**Rigmor Abrahamsen og Kjell Olav Mentzoni**

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

## Innholdsfortegnelse:

Forord	s. 4
1. INNLEDNING OG METODE	s. 5
1.1. LK-06 som reform	s. 5
1.2. Nettverket	s. 6
1.3. Kunnskapsløftet som utfordring	s. 7
Problemstilling	s. 7
1.4. Metode – å forske på egen praksis	s. 8
1.4.1. Datainnsamling	s. 9
1.4.2. Valg av perspektiver	s. 10
1.4.3. Studiens troverdighet	s. 11
1.5. Oppbygging av oppgaven	s. 11
2. SAMMEN ER VI STERKE?	s. 13
2.1. Skoleledelse – ledelse for læring	s. 13
2.2. Lederfunksjoner og rektorrollen	s. 14
2.3. Nettverksarbeid	s. 14
2.4. Forarbeid	s. 15
2.5. Valg av organisatoriske strukturer	s. 16
2.6. Myrdal skole	s. 17
2.7. Styringsgruppa	s. 17
2.8. Fra prosjektevaluering til implementering	s. 18
3. TEORIPERSPEKTIV	s. 19
3.1. Ledelse	s. 19
3.1.1. Relasjonelt perspektiv på ledelse	s. 21
3.1.2. Distribuert ledelse	s. 23
3.2. Læring i organisasjoner	s. 24
3.2.1. Et instrumentelt perspektiv	s. 26
Forventninger om funn i et instrumentelt perspektiv	s. 27
3.2.2. Praksisfellesskapsperspektivet	s. 27
Forventninger om funn i et praksisfellesskapsperspektiv	s. 29
3.2.3. Aksjonslæringsperspektivet	s. 29
Forventninger om funn i aksjonslæringsperspektiv	s. 31
4. "QUE SERA, SERA" ELLER MÅLRETTET HANDLING?	s. 33
4.1. Instrumentelt perspektiv	s. 34
4.1.1. Ledernetverket i instrumentelt perspektiv	s. 34
Involvering av lærerne	s. 34
4.1.2. Faggruppene i instrumentelt perspektiv	s. 36
Oppfølging av gruppelederne	s. 36
Har vi nytte av felles innsats?	s. 38
4.1.3. Myrdal skole i instrumentelt perspektiv	s. 39
Nytt skoleår – nye lærere	s. 39
4.2. Praksisfellesskapsperspektivet	s. 41
4.2.1. Ledernetverket i praksisfellesskapsperspektivet	s. 41
Ledelse som samhandling	s. 41
Beslutningsprosesser og skolekulturer	s. 43

4.2.2.	Faggruppene i praksisfellesskapsperspektivet	s. 45
	LK-06 fra vedtak til realisering	s. 45
4.2.3.	Myrdal skole i praksisfellesskapsperspektivet	s. 47
	Fra læring i praksis til læreplanarbeid	s. 47
4.3.	Aksjonslæringsperspektivet	s. 49
4.3.1.	Ledernetverket i aksjonslæringsperspektivet	s. 50
4.3.2.	Faggruppene i aksjonslæringsperspektivet	s. 51
4.3.3.	Myrdal skole i aksjonslæringsperspektivet	s. 53
	Kultur for læring	s. 53
5.	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	s. 57
5.1.	Felles arena for læring	s. 57
5.2.	Faktorer som påvirker lederskapet i styringsgruppa	s. 58
5.3.	Faktorer som påvirket ledelsen av utviklingsarbeidet	s. 59
5.4.	Bidrag til praksisfeltet	s. 60
5.5.	Bidrag til forskningsfeltet	s. 60
5.6.	Refleksjon over eget arbeid	s. 61
6.	KILDELISTE	s. 63
7.	VEDLEGG	s. 65
7.1.	Intervjuguide lærere juni 2007	s. 65
7.2.	Intervjuguide ledere 2008	s. 65

## **Forord**

Masteroppgaven i Utdanningsledelse markerer slutten på tre krevende, men interessante år ved UiT. Vi har begge tatt studiet i utdanningsledelse over lang tid, faktisk 10 år dette året. I 1998 deltok vi i et program for skoleledelse som Tom Tiller den gang lovt skulle følges opp i løpet av 3-4 år med en moderne master. Vi bestemte oss for at det ville vi være med på. Det tok noen flere år å få studiet i utdanningsledelse i gang, men nå er vi altså ved veis ende.

Det beste ved studiet som har fulgt oss over så lang tid, er at vi har hatt en unik mulighet til å knytte teori mot egen utvikling av praksis. Det har vært lærerikt, og gitt rom for refleksjoner over egen lederpraksis. I forskningsprosjektet har vi valgt å se på hvordan et distriktsnettverk i fellesskap gjennomførte innføringen av Kunnskapsløftet 2006. Det har gitt oss en ny dimensjon for muligheten små skoler har når de velger å jobbe sammen om å utvikle pedagogisk praksis.

En stor takk til veilederen vår, Lars Aage Rotvold. Vi er svært fornøyd med at han har sin faglige bakgrunn i statsvitenskapen. Det har utvidet handlingsrommet vårt og gitt oss nye innganger til refleksjon over organisering i og av skolen. Lars Aage har fulgt oss gjennom flere år i distriktsnettverket og gitt verdifulle bidrag underveis både til praktisk og teoretisk anvendelse.

Takk også til Siw Skrøvset og Else Stjernstrøm som har vært veiledere, oppmuntre, morserstatning og ”frøken” for oss i tre år. Uten deres bistand hadde vi neppe kommet oss gjennom universitetsbyråkratiet.

Til sist, og ikke minst, en takk til Tordis og Frank som har latt oss sitte i fred ved datamaskinen enten det har vært påske eller pinse.

Tromsø 14.05.08

Rigmor Abrahamsen

Kjell Olav Mentzoni

## 1. INNLEDNING OG METODE

I ”Kompetanse for utvikling - Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 - 2008” (UFD 2004) legges det vekt på utvikling av skolen som ”en lærende organisasjon”. Begrepet ”den lærende organisasjon” er et forholdsvis nytt begrep i skolesammenheng som viser til en ny og utfordrende måte å tenke skoleutvikling på.

Peter Senge definerer lærende organisasjon som

*”organisasjoner der deltakerne jevnlig utvikler evnen til å skape resultat, der nye og ekspansive tankesett blir fremelsket, der kollektive ambisjoner får spillerom, og der mennesker kontinuerlig lærer mer om hvordan en lærer sammen” (Senge 1999)*

Denne definisjonen av begrepet har vært grunnlag for mange forskere innenfor det pedagogiske feltet. Senge hevder at å støtte og initiere endring i organisasjoner er utfordrende. Hovedhensikten med å utvikle skolen til en lærende organisasjon er å skape en bedre skole med hovedfokus på en god og tilpasset opplæring for alle elever. Utdanningsdirektoratet har gitt ut en artikkelstafett i en lærende skole. Artikkelen skal gi inspirasjon og føre til refleksjon i skolen. Felles for perspektivene i artikkelen er skolens evne til omstilling og endring, dens evne til å ta opp i seg nye erfaringer, kunnskaper og perspektiver, og relatere dette til egen praksis. Artikkelen ligger på Utdanningsdirektoratet sin nettsider.

”Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008” (UFD 2004) bygger på Stortingsmeldingen nr. 30, 2003-04 ”Kultur for læring”, hvor det fokuseres på at skolens læringskultur ofte hemmes av at skolen mangler tradisjon for å reflektere over egne handlinger og som dermed kan føre til lite systematisk utvikling i og av skolen. Det skjer mye i norsk skole, men det blir for tilfeldig og læringen privatiseres til enkelt lærere og til skoler. Norges forskningsråd (2003) har i sin av evaluering av Reform 97 påvist at ”aktivitetsnivået i skolen er høyt, og at det kan tolkes som om at det er viktigere å gjøre noe og være aktiv, enn å lære noe”. Det er derfor ikke tilfeldig at læreplanverket til Kunnskapsløftet, heretter kalt LK-06, gir retningslinjer om at skolene skal være lærende organisasjoner og gir klarere retningslinjer til vurdering i og av skolen.

### 1.1. LK-06 som reform

Vi kan se på LK-06 som en strukturreform, en innholdsreform og en styringsreform. En strukturreform som betyr endringer i oppbygging av det 13-årige skoleløpet – grunnkurs

har blitt til videregående kurs 1. Innholdsreformen har et nytt læreplanverk og med innføring av grunnleggende ferdigheter i fagene. Det er nær sammenheng mellom målsettingene i faget og innholdsendingene. Med styringsreform menes det at det er blitt et tydeligere skille mellom politisk styring og fagligpedagogisk styring. Stortinget gir retning gjennom fastsettelse av mål og utarbeiding av læreplanene. Skolene skal gjennom sin profesjon utarbeide lokale læreplaner og på relativt fritt grunnlag velge metoder og foreta valg av virkemidler. I neste omgang stilles skolene til ansvar for resultatet gjennom brukerundersøkelser og nasjonale prøver.

## **1.2. Nettverket**

Rektorene i kommunen har siden 1970-80 tallet vært gruppert i lokale nettverk. Ved overgangen til to-nivå kommune fikk disse nettverkene stor betydning for skolelederne. Nettverkene har utviklet seg til et viktig forum for samarbeid og utvikling. Distriktsskolene utgjør et slikt nettverk på grunn av likheter mellom enhetene, og til tross for at den geografiske beliggenheten medfører store avstander for å møtes.

Våre rektorer og inspektører, elleve ledere, i distriktsskolene i denne bykommunen utgjorde et av totalt åtte ledernetttverk. Ledernetttverket ønsket å vise at distriktsskolene kunne utvikle seg mot målene i "Kultur for læring" - Stortingsmelding nr. 30, 2003-04 på lik linje med sentrumsskoler. Læreplanverket gir tydeligere krav om resultater og måloppnåelse. Dette i kombinasjon med kommunens to-nivå organisering, som førte til at den enkelte skole selv stod ansvarlig for iverksettingen av læreplanverket, førte til at ledernetttverket skimtet en fremtid der distriktsskolene ville stagnere kvalitetsmessig i utviklingen i forhold til sentrumsskolene. Ledernetttverket kom frem til at tett samhandling mellom skolene i distriktet var en velegnet måte å møte utfordringen på. Ved å forene leder- og lærerkrefter i et felles utviklingsprosjekt med den hensikt å konkretisere og tydeliggjøre målhierarkiet i LK-06, ville distriktsskolene totalt få større tidsressurs til arbeidet, og dra nytte av hverandres kompetanse til felles beste. Arbeidet gikk ut på å konkretisere læreplanmålene til delmål systematisert fra laveste til høyeste nivå.

Skolene som inngikk i samarbeidsnettverket var alle distriktsskoler, geografisk plassert i ytterkantene av kommunen. Både fådelte barneskoler og fådelte 1-10 skoler inngikk i nettverket. To av skolene hadde undervisningsinspektør i tillegg til rektor. Åtte av

skolene var slått sammen til tre enheter med rektor som øverste daglige leder. To av rektorene var leder for skole og barnehage. I løpet av prosjektåret fikk alle rektorene overdratt lederansvaret for barnehagene i sitt område. Rektor fikk opplærings- og oppvekstansvar for barn fra 0 – 16 år. Vi vil se på om denne prosessen virket forstyrrende inn på rektorene og deres motivasjon for arbeidet med LK-06 ved egen skole og i nettverket.

### **1.3. Kunnskapsløftet som utfordring**

Den største utfordringen ved innføringen av Kunnskapsløftet, LK-06, er skolens utvidede ansvar for å oversette nasjonalt vedtatte læreplaner til lokale planer og arbeidsformer. Lokalt på skolen er det rektor som sitter med iverksettelsesmyndigheten og som skal være garantisten for at arbeidet iverksettes og gjennomføres. Et viktig spørsmål vil være om rektor har den nødvendige kompetansen og kunnskapen til å gjennomføre arbeidet? Det er i denne konteksten vi skal studere et felles arbeid i et distriktsnettverk med å innføre LK-06.

#### **Problemstilling:**

**I forbindelse med implementeringen av LK-06 vil vi se på;**

**I hvilken grad lederne i et distriktsnettverk klarte å skape en felles arena for læring?**

**Vil arenaene som etableres kun bli et instrument for lederne til å tilrettelegge for en effektiv måte å implementere LK-06 i distriktsskolene på, eller utvikles det praksisfellesskaper preget av refleksjon, samhandling og utvikling?**

Lederne i distriktsnettverket hadde flere målsettinger med det felles prosjektet som gikk ut på å utvikle lokale delmål i LK-06. Det dreide seg om praktisk tilrettelegging for å få læreplanarbeidet ferdig i tide. Det handlet også om å skape felles arena for læring, slik at lærerne fikk anledning til å samarbeide med andre lærere med samme fagforydning. Gjennom arbeidet vårt vil vi se på hvilke faktorer som virket inn på ledelse av prosjektet, og undersøke om det ble dannet læringsfellesskap mellom lærere fra ulike skoler, eller om dette kun handlet om å organisere for å få gjort en praktisk jobb

#### **1.4. Metode – å forske på egen praksis**

Vi skal i det følgende gjøre rede for de metodiske aspektene knyttet til vår studie.

Metodene vi har valgt skal være redskaper i arbeidet med å analysere om lederne klarte å skape arenaer for felles læring i distriktsskolene, og om målet for prosjektet ble nådd.

Vi som foretar denne forskningsstudien er to studenter ved det erfaringsbaserte masterstudiet i utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø. En av oss var på det tidspunktet prosjektet foregikk, rektor ved Myrdal skole, en av skolene i undersøkelsen. Som rektor ved en fådelt skole var hun også deltaker i ledernetverket for distriktsskolene.

Rektor ved Myrdal skole har tilgang til beslutninger og overveielser som ledernetverket stod overfor og måtte ta stilling til. Dette har hun mulighet til å bruke i sin forskerrolle. Vi valgte en kvalitativ (se 1.4.1.) tilnærming da vi ønsket å se på aksjonslæringen i distriktsnettverket. Gjennom det fikk vi mulighet til å se på hvordan strukturer og relasjoner innvirker på et utviklingsarbeid. Både som observatør og bidragsyter til feltet blir hun et viktig instrument i datainnsamlingen. Om det å være forsker i eget felt sier Paulgaard (2005: 70) følgende:

”Dette arbeidet<sup>1</sup> forutsetter at forskeren både går inn og deltar innenfor de sammenhenger som studeres, og er i stand til å stille seg selv utenfor for å velge ut, kategorisere og analysere de erfaringer som gjøres, på en mer systematisk måte enn vi gjør i dagliglivet”

Denne masteroppgaven er et dypdykk i egen praksis og da opplever rektor ved Myrdal skole det som en kvalitetssikring at en ekstern forsker bidrar som kritisk venn. Hans rolle er viktig for å skape nødvendig analytisk distanse til feltet. Som studenter i en forskerrolle mener vi det vil skape større validitet til de resultatene vi kommer frem til. Den andre forskeren er rektor ved en stor skole, og som sådan forholder han seg til en annen virkelighet, selv om virksomheten er kjent. Han har tidligere vært rektor ved en av skolene i forskningsstudien, kjenner deltakerne, og har slik sett større dybdeforståelse til feltet enn han ville hatt uten denne forkunnskapen. I vår studie er han et viktig korrektur gjennom å fungere som distansert venn overfor forskeren som er en forsker i egen praksis.

---

<sup>1</sup> Det arbeidet forskeren gjør som ledd i å skape data av arbeidet i felten ved å analysere aktørens fortolkninger av sine handlinger. (Paulgaard 2005).



### **1.4.1. Datainnsamling**

Kvalitative data foreligger ofte i form av verbale beskrivelser. Vi valgte en undersøkelse som bygger på intervjuer med lærerkollegiet ved Myrdal skole, totalt fire personer. Intervjuene ble foretatt ved avslutningen av hovedprosjektet, etter at lærerne i andre halvdel av skoleåret hadde valgt et fag for særskilt utprøving av å arbeide med mål i klassen, og etter ei fagsamling i skolenettverket. Vel et halvt år senere gjorde vi intervjuer med fire av rektorene som deltok i prosjektet. Disse fire rektorene vil, sammen med en av studentene i dette prosjektet, stå for lederstemmene i denne studien. Vi undersøkte med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og fikk beskjed om at vi slapp å sende undersøkelsen inn til godkjenning under forutsetning at vi ikke brukte elektronisk registrering og holdt oss innenfor kravene til anonymisering. Vi valgte å benytte oss av lydopptak som etterpå ble transkribert som vanlig word-format. I tillegg støtter vi oss til referater og skriftlige evalueringer fra styringsgruppa og alle faggruppene i prosjektet.

Intervjuformen var halvstrukturert. Det betydde at vi utformet en del utgangsspørsmål, slik at vi hadde klart for oss hva vi ville vite noe om, og hvordan vi skulle begynne. Vi designet to intervjuguides for å strukturere spørsmålene – en til lærerne og en til lederne i distriktsnettverket. I et åpent intervju er målet at samtalen går fritt rundt de sentrale temaene og det er viktig å bruke et enkelt og lett forståelig språk. Intervjuguiden sikrer at de sentrale spørsmålsområdene blir tatt med. Alle respondentene fikk delt ut guiden på forhånd.

Hovedformålet med intervjuene var å innhente empiri, eksempelvis hvordan rektor leder skolens utviklingsarbeid. Vi gjennomførte individuelle intervju med lærerne ved Myrdal skole våren 2007 og med fire av lederne i distriktsnettverket i januar 2008. Vi valgte å la lærerne forholde seg til en ekstern intervjuer – den kritiske vennen - i intervjusituasjonen. Det kan innvirke på intervjusituasjonen om egen rektor foretar intervjuene. Lederintervjuene ble foretatt av begge forskerne.

Kvalitative data skal hentes fra respondentene, og de samles inn i en uformell sammenheng. Verken spørsmål eller eventuelle svaralternativer er gitt i utgangspunktet, det omtaler vi som et fleksibelt design. Det eneste som er bestemt er at alle skal spørres om et visst antall forhold – begreper som er definert ut i fra problemstillingen. Det er

intervjusituasjonen og samspillet mellom forsker og respondent som fører til endring av spørsmål etter behov for utfyllende svar fra respondent. (Kvale 2006). Spørsmålene fungerte som en guide for intervjuerne. Intervjuene ble dermed tilnærmet samtaler, der vi forsøkte å fange opp det respondentene var opptatt av i forhold til vårt forskningsfelt. Vi opplevde stor åpenhet hos alle respondentene i intervjusituasjonen. Det stiller store krav til vår etikk og integritet i forhold hvordan vi håndterer tilliten vi har blitt vist. Som forskere opplevde også vi stor trygghet i intervjusituasjonen fordi vi kjente feltet så godt, og ikke hadde problemer med å følge respondentenes innspill til samtalen.

I løpet av prosjektperioden har både ledernetverket gjennom styringsgruppa og faggruppene skriftliggjort referater, notater og evalueringer fra arbeidet. I tillegg til intervju vil vi derfor bruke dokumentanalyse. Referater og sitatene kan gi oss innblikk i argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som er sentrale i dokumentene og som selvsagt vil understreke kulturene ved skolene.

#### **1.4.2. Valg av perspektiver**

Vi har valgt å bruke tre ulike perspektiver som briller for å analysere samme sak. Gjennom de tre perspektivene håper vi å oppnå en forståelse av læring i nettverk som vi også kan gjøre bruk av i fremtidig sammenheng. Det første perspektivet, instrumentelt perspektiv, velger vi for å undersøke om de strukturene og systemene som lederne valgte å organisere prosjektet etter, fungerte som gode redskaper for å fremme felles læring i distriktsskolene.

Det andre perspektivet er praksisfellesskapsperspektivet hvor vi vil se på samhandling, maktstrukturer i de ulike praksisfellesskapene og i hvilken grad frivillighet / tvang virker inn på felles læring. Ledernetverket har en uttalt målsetting om å skape en ny arena for læring gjennom å la lærerne møtes i et fagfellesskap som de ikke møter daglig, siden de arbeider i distriktsskoler. Videre er det av verdi å undersøke om ledernetverket / styringsgruppa er så velfungerende at den kan oppveie mangelen på lederteam på den enkelte skole.

Det tredje perspektivet, aksjonslæringsperspektivet bruker vi for å klare å fange opp helheten, og ikke bare hver del for seg. Prosjektstudien vår omfatter flere nivåer; styringsgruppa / ledernetverket – faggruppene og Myrdal skole. Her blir det viktig å

vurdere i hvor stor grad ”trykket” som settes inn i prosjektet gir læring (Tiller 2006). Det er av særlig interesse å undersøke hvordan styringsgruppa agerer innenfor dette perspektivet. Vi mener at vi står tryggere i konklusjonen når vi stiller spørsmål til den samme teksten gjennom tre ulike perspektiver.

### **1.4.3. Studiens troverdighet**

I små grupper er det en ekstra utfordring knyttet til anonymisering av utsagn. Det kan være lett å spore hvem utsagnene kommer fra, og her har vi en stor utfordring i hvordan vi bruker det innsamlede materialet i vår masteroppgave. Fossåskaret (2005) hevder at forskeren opptrer etisk når han/hun fungerer i samsvar med de normer som gjelder for god folkeskikk.

Som forskere må vi ha som utgangspunkt at vi ikke skal skade eller utnytte informantene. Som deltaker i prosjektet stilles rektor ved Myrdal skole overfor store etiske utfordringer knyttet til anvendelse av den kunnskap hun som rektor og forsker har til de ulike praksisfellesskapene.

Det at prosjektet med LK-06 skulle bli en masteroppgave var en beslutning som kom til underveis. Prosjektets oppbygging og struktur er ikke påvirket av forskerrollen. Vi mener at analysen av prosessen ikke er preget av rektor ved Myrdal skole sine mål med arbeidet, men av et helhetssyn for å fremme læring i distriktsnettverket.

## **1.5. Oppbygging av oppgaven**

I andre kapittel skriver vi om det empiriske grunnlaget. Vi presenterer et ledernettsverk med skoleledere fra distriktsskolene i en bykommune. Med bakgrunn i formelle og sentrale krav til skoleledelse, ser vi på hvilke strategier skolelederne velger når de skal forberede iverksetting og implementering av LK-06. Vi følger ledernettsverket som, når det er tale om prosjektet og iverksettingen av LK-06, opptrer som styringsgruppe. Videre følger vi prosessen på Myrdal skole, en av de deltakende skolene.

I tredje kapittel presenterer vi noen analytiske teorier som vi skal bruke for å forstå og reflektere over utviklingen av prosjektet. Vi presenterer også et teoretisk bakteppe om modeller for ledelse fordi dette masterarbeidet handler om ledelse og ledernettsverkets

evne til å gjennomføre et utviklingsarbeid. Læring i organisasjoner bygger på det enkelte individs læring knyttet opp mot fellesskapet.

Kapittel fire omhandler analysen, der vi ser prosjektet fra tre ulike perspektiver. For å få en tydelig struktur drøftes perspektivene hver for seg. Hvert perspektiv belyses gjennom det som skjer i styringsgruppa, i faggruppene og på Myrdal skole.

I femte kapittel samler vi trådene ved å se styringsgruppe, faggruppe og den enkelte enhet som en helhet for å se om det ble etablert felles læringsarenaer, som ga økt læring i personalet. På bakgrunn av oppgaven vil vi også antyde områder skolene kan ha nytte av å utvikle.

## **2. SAMMEN ER VI STERKE?**

I dette kapittelet skal vi se på hvilke formelle og sentrale krav som stilles til ledelse av skolen, og hvordan disse kravene førte til beslutningen om samhandling i distriktsnettverket. Ledernetverket knyttet arbeidet med å oversette læreplanene i LK-06 til et felles prosjekt. Vi vil beskrive prosessene fra oppstart og frem til juni 2007 gjennom arbeidet i styringsgruppa, faggruppene og ved Myrdal skole.

### **2.1. Skoleledelse – ledelse for læring**

Bestillingen fra sentrale myndigheter til skolelederne er ikke entydig. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring" ønskes det et hierarkisk system med tydelige og sterke ledere i skolen. Myndighetene forventer også at skolene skal utvikle seg som lærende organisasjoner. En lærende organisasjon forutsetter samarbeid i et kollegium mer enn tilslutning til en sterk leder. Det betyr at skolenes ulike kulturer vil ha sterk innvirkning på graden av læring i organisasjonene. Motsetningene er mange i styringskjeden. Desentralisering av oppgaver og lokal handlingsfrihet fra sentralt nivå til skolene på den ene siden, kontra nasjonale føringer knyttet til blant annet målformuleringer rundt de grunnleggende ferdighetene og nasjonale prøver på svært detaljert nivå. De nasjonale rammene for skolens virksomhet er ikke tydelig utformet, og skolene får dermed et uklart handlingsrom å forholde seg til. Når de kommunale påleggene kommer i tillegg, kan det være utfordrende å "styre" skolen.

Den ene av de to undersøkelsesenheter vi har innhentet kunnskap om er rektorene i ledernetverket. Vi vil beskrive hvordan ledernetverket i fellesskap tar utfordringene det er å innarbeide LK-06 i organisasjonen. Det er også av interesse å se i hvilken grad personalet blir ledet i tråd med sentrale styringssignaler eller om det er den lokale konteksten som styrer utviklingen. Er rektor en tydelig og faglig kompetent fagperson som er i stand til å lede arbeidet med LK-06 på egen skole og gjennom samhandlingen i distriktsnettverket? Dette vil vi komme tilbake til i analysen i kapittel 4.

Den andre undersøkelsesenheten vi har innhentet kunnskap om er lærerne ved Myrdal skole. Lærerne i distriktsnettverket har en vesentlig rolle i prosjektet. Lærernes faglige og didaktiske kompetanse, deres læreplanforståelse og positive medvirkning var

nødvendig dersom prosjektet skulle lykkes. Deres erfaringer og tanker vil bli vurdert opp mot rektorenes uttalelser knyttet til arbeidet med å utarbeide lokale læreplaner.

## **2.2. Lederfunksjoner og rektorrollen**

Når vi omtaler rektor sin lederfunksjon sier vi at den består av pedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse jfr. figuren s. 20. Makten avgrenses av delegasjonens innhold, personalets kompetanse og erfaring, budsjett og vilje til gjennomføring og utvikling. De aller fleste rektorer kjenner de ulike dilemmaer på kroppen daglig som for eksempel legalitet versus legitimitet, hierarkisk styring versus selvstyring, forandring versus stabilitet. Alle dimensjonene i skoleledelsesbegrepet henger sammen og bygger på pedagogisk ledelse. Politisk ledelse understreker kompetansekrav til rektor i lovteksten – opplæringslovens § 9.1. Leiring.

*”Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing.*

*Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Rektorar kan tilsetjast på åremål.”*

Skolens mål er fastsatt av Storting og departement med eventuelle tillegg fra kommunalt nivå. I vår kommune har rektor fått delegert ansvaret for implementeringen av LK-06 og blir garantisten for gjennomføringen. Rektorene fikk en stor pedagogisk utfordring som lederne i distriktsnettverket valgte å løse i fellesskap.

## **2.3. Nettverksarbeid**

Kommunen gjennomførte store strukturendringer i tidsrommet mellom de to store læreplanreformene fra 1997 og til 2006. Ved innføringen av Læreplanverket for den 10-årige skolen, L-97, fikk skolene drahjelp av kommunenivået, mens det nå er rektor som har hovedansvaret for innføring av LK-06.

*Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelige tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter. Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige og innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen.... (NOU 2003:16:247)*

Med fullt ansvar for den pedagogiske utviklingen i egen enhet, har rektor myndighet til å avgjøre om han/hun vil samhandle med andre skoler. De små skolene har sett nødvendigheten og verdien av et godt samarbeid i ledernetverket og mellom enkeltskoler. Det er positive så vel som negative sider ved å være små. Ved store

organisasjonsendringer som en ny læreplan er, opplever skolene ulempen med å være små. Fagutvikling er ofte en ensom jobb, og enkelte fagkompetanser kan være helt eller delvis fraværende. Den samlede tidsressursen til utviklingsarbeid er vesentlig mindre enn det de store sentrumsskolene har til rådighet. Nettopp derfor søker skolene støtte i eget nettverk. Hva er vel da mer naturlig enn å samarbeide om å innføre LK-06!?

Alle skolelederne i kommunen er med i en interkommunal etterutdanning i regi av høgskole- og universitet. Etterutdanningen gjennomføres etter mønster av dialogkonferanser, der veiledere fra høgskole- og universitet har en sentral rolle. Fokus er skolens arbeid med pedagogisk utviklingsarbeid knyttet til LK-06. Distriktsnettverket, som studien tar for seg, er med i denne etterutdanningen. Deres arbeid med å tolke, bearbeide og iverksette kunnskapsløftet i fellesskap inngår i det store prosjektet til utdanningsinstitusjonene.

#### **2.4. Forarbeid**

I november 2005 ble rektorene i distriktsnettverket enige om å starte opp et felles arbeid med å utvikle planverket etter LK-06. Ledergruppa hentet inspirasjon fra arbeidet i ett av de andre ledernetverkene i egen kommune. Rammene for arbeidet ble lagt på en to dagers samling i desember 2005 for åtte distriktsenheter.

Et viktig delmål var å utvikle den digitale kompetansen som redskap. Dette vil vi ikke drøfte i denne oppgaven. Det ble tatt en beslutning om at rektorene og inspektørene skulle fungere som styringsgruppe. Videre ble det valgt gruppeledere for hvert fagområde fra lærerkollegiene.

I det følgende vil vi beskrive prosessen i nettverket. Myrdal skole vil bli brukt til å eksemplifisere arbeidsprosessene og sider ved skolekulturen som et slikt omfattende arbeid vil møte. Skolekultur kan beskrives som usynlige regler som på et uformelt plan virker inn på skolens virksomhet.

*”Kultur dreier seg om hvordan verdier og kunnskaper deles, vedlikeholdes og utvikles innenfor en felles ramme.” (Sørhaug 1996:112).*

Det er vanskelig og for omfattende å studere den enkeltes skoles ulike kulturer. I oppgaven vil vi derfor omtale skolekultur som en viktig faktor i den enkeltes skole sitt

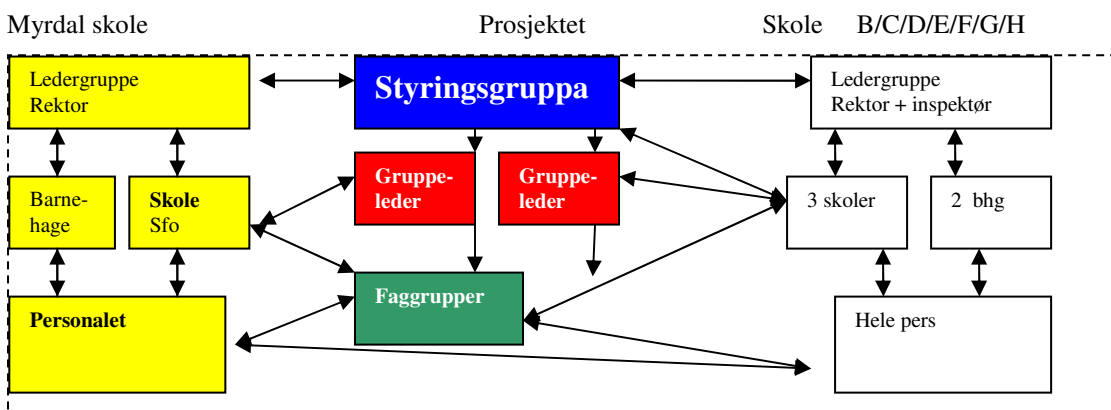
arbeid med innføring av nye læreplaner, uten at vi trekker noen forskningsmessige konklusjoner knyttet til skolens kultur. Prosessene vil bli relatert til arbeidet ved Myrdal skole. Det var arbeidsplassen til en av oss som skriver oppgave sammen. Dette vil bli belyst under analysen i kapittel 4 og under anbefalingene knyttet til videre samarbeid i distriktsnettverket.

## 2.5. Valg av organisatoriske strukturer

Modellen nedenfor viser organiseringen av innføringen av LK-06 i distriktsnettverket. Organisasjonsmodellen ble utformet av ledernetverket. Rektorer og undervisningsinspektører utgjorde styringsgruppen for prosjektarbeidet som hadde som målsetting å utvikle et felles planverk for distriktsskolene. Gruppeledere ble rekruttert fra lærergruppene. Gruppeledernes ansvar var å lede arbeidet i faggruppa, administrativt og sosialt og være kontakten inn mot styringsgruppa. Ved oppstart av prosjektet og ved oppstart av skoleåret 2006/2007 møttes personalet fra alle skolene til "kick off" – samlinger for å sikre struktur og gjensidig informasjon.

Lærerne ved Myrdal skole skulle i samhandling med lærerne ved de andre syv enhetene i nettverket lage nye fagplaner som var relatert til konkretisering av læreplanmålene. Rektorene fordelte ansvaret for oppfølging og veiledning av gruppelederne, fortrinnsvis gruppeledere ved egen skole. På arbeidsmøter som var fastsatt av styringsgruppa, tok den ansvar for praktisk tilrettelegging av arbeidet, og tilstedeværelse når faggruppen møttes. Ved å samkjøre rektor og gruppeleder fra samme skole ønsket styringsgruppa å styrke nærheten til egen skole, og lette arbeidet med å følge opp faggruppene. Inspektørene i styringsgruppa gikk inn som aktive gruppe-medlemmer i faggrupper.

Organiseringsmodellen for prosjektet og skolene kan beskrives slik:





Lærerne valgte selv hvilket fag de ønsket å arbeide med. For styringsgruppa var det en viktig beslutning for å styrke eierforholdet til fagplanene som skulle utarbeides. I det daglige kunne rektor følge arbeidet i de faggruppene som egen skole deltok i gjennom dialog med egne lærere. Intensjonen var at alle skolene skulle ta i bruk og etablere et eierforhold til de øvrige fagplanene gjennom å foreta lokale justeringer for å skape den lokale tilnærmingen. Hovedintensjonen var å lette arbeidet for den enkelte lærer og skole.

Rektorene meldte tilbake i felles styringsgruppemøte om arbeidet i de enkelte faggruppene. Inspektørene kunne gjennom deltagelse i faggruppene melde fra om fremdriften og utfordringene i arbeidet. Styringsgruppen holdt kontakten med gruppelederne om eventuelle kursendringer i arbeidet. Belastningen ble noe ulik på rektorene ut i fra enhetens størrelse og ulike driftsoppgaver. I tillegg kom faste møter med personalet enkeltvis, felles planleggingsdager og avtalte fellesmøter i løpet skoleåret der det pedagogiske utviklingsarbeid ble drøftet og korrigert ut i fra skolens handlings- og tiltaksplan.

## **2.6. Myrdal skole**

Myrdal skole og barnehage er en liten enhet med fire lærere, rektor, leder for skolefritidsordninga, pedagogisk leder i barnehagen og assistenter. Fellestiden i lærerpersonalet ble brukt til arbeid med LK-06 og fagplanarbeidet. I tillegg måtte tid settes av til arbeid med annen pedagogisk virksomhet i skolen, samt i skjæringspunktet mellom skole og barnehage. Midtveis i prosjektperioden sluttet 75 % av lærerne og nye ble tilsatt. Dette medførte tiltak fra ledelsen for å informere og involvere de nytilsatte i prosjektet.

## **2.7. Styringsgruppa**

I november 2005 satte styringsgruppa opp en milepælplan for kalenderåret 2006. Det ble bestemt at lærerne skulle få lik tidsressurs til prosjektutvikling. Videre ble det vedtatt honorar og arbeidskrav til faggruppelederne. Lederne av faggruppene ble innkalt til et møte der mål og ideer ble presentert og drøftet. Styringsgruppa ønsket sterk involvering fra faggruppelederne, og planla derfor for delaktighet i beslutningsprosessene. Startseminaret i februar 2006 var felles for alle, og inneholdt en fagdel med forelesning, og deretter oppstart i faggruppene slik at medlemmene kunne

etablere kontakt, sosialt og faglig. Prosjektet sine mål og delmål ble presentert, prosessen underveis til målet skulle faggruppene ha stor medvirkning på. Intensjonen var å gi større rom for kreativ utfoldelse enn en fast struktur ville gi. I prosjektplanen var det satt opp to til tre gruppemøter via ”click to meet”<sup>2</sup> og distriktsgruppas nettside, samt til et fysisk møte før sommerferien. Høsthalvåret 2006 startet med en fysisk samling for alle, og deretter individuelt arbeid og nettarbeid som ble avsluttet med et fysisk gruppemøte i november. Her ble første del av prosjektarbeidet avsluttet, og evaluering utført.

## **2.8. Fra prosjektevaluering til implementering**

I desember 2006 gjennomførte styringsgruppa et to dagers seminar med evaluering og drøfting av en videreføring av prosjektet. Styringsgruppa ønsket en grundig evaluering av arbeidet lærerne hadde lagt ned gjennom utarbeiding av mål- og progresjonsplaner. Dagene ble og brukt til å planlegge det videre samarbeidet, særlig med vekt på hvordan planene skulle prøves ut i praksis. Forskere fra høgskole- og universitetsmiljøet var invitert med som viktige medspillere i prosjektet.

Det ble bestemt at alle lærerne skulle prøve ut målkongretiseringene – målark, i et selvvalgt fagområde i perioden januar-juni 2007. Videre skulle lærerne møtes i faggrupper på tvers av skolene for å drøfte ideer, erfaringer og utfordringer med målark og implementeringen av disse i løpet av april 2007. Oppgaven vår vil omhandle arbeidet frem til juni 2007. De konklusjoner som vil bli trukket på slutten av oppgaven baserer seg på erfaringene så langt i prosjektet.

I dette kapittelet har vi sett på hvilke formelle og sentrale krav som stilles til ledelse av skolen, og hvordan disse kravene førte til beslutningen om samhandling i distriktsnettverket knyttet til arbeidet med å konkretisere læreplanmålene i LK-06.

---

<sup>2</sup> Click to meet er et lyd-bilde konsept som ble brukt i nettmøtene mellom lærere i distriktsnettverket.

### **3. TEORIPERSPEKTIV**

I dette kapittelet skal vi presentere de analytiske perspektivene vi har valgt for å vurdere i hvilken grad lederne i distriktsnettverket klarte å skape en felles arena for læring for lærere og ledere. Siden studien handler om ledere som både leder egen enhet og i gjennom styringsgruppa, velger vi å innlede med en omtale av to former for ledelse som er aktuell i vår sammenheng, relasjonell ledelse og distribuert ledelse.

Deretter gir vi en kort introduksjon av et sosiokulturelt læringssyn som forutsetning for læring i organisasjoner, før vi omtaler de tre analytiske perspektivene vi skal benytte. Vi har valgt å se på den samme saken gjennom tre ulike briller. På den måten håper vi å få et mest mulig nyansert og reflektert utgangspunkt for å trekke sikre konklusjoner om resultatene av prosjektet. Først presenterer vi det instrumentelle perspektivet, deretter praksisfellesskapsperspektivet og til slutt aksjonslæringsperspektivet.

#### **3.1. Ledelse**

Innen ledelsesteori har det vært tradisjon for å se på ledelse relatert til lederens lederskap – utøvelsen av ledelse. I senere år har fokus dreid seg mer over fra individfokus og til den sammenhengen lederen fungerer i – relasjonene og samhandlingene i organisasjonen settes i fokus.

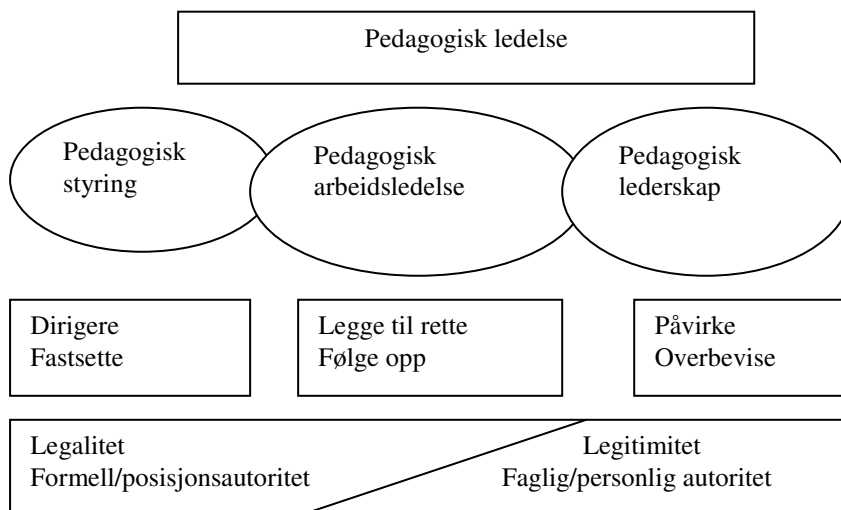
*”Begrepet ledelse forstås som en praksis mellom aktører, omgivelser og teknologi” (Møller og Fuglestad 2006:15).*

Ledelse vurderes dermed som en aktivitet som bygger på sosial samhandling mellom personene i skolen, og kontinuerlig endring av praksis. Hovedutfordringen i ledelse er å benytte personalets kompetanse og de ressurser vi har til rådighet for å oppnå ønskede resultater gjennom medarbeidernes innsats. NOU 2002:16 ”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle” og ”Kunnskapsløftet” (2006) gir retningslinjer knyttet til at skolen skal utvikles til en lærende organisasjon, og at praksis skal være i endring.

Skolen er en kunnskapsorganisasjon og relasjonene mellom menneskene vil være avgjørende for resultatet i og av læringsprosessene. Det gjelder enten en snakker om utvikling av skolen eller det som skjer i klasserommet mellom lærer og elev. I

Stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring" (2003-2004) understrekes viktigheten av vi har "tydelige" organisasjoner med kraftfulle og tydelige ledere som er positive til endring, som forutsetning for å skape lærende organisasjoner (Møller og Sundli 2007). I prinsippene for opplæringen i LK-06 understrekes det at rektor og lærere i fellesskap har et klart definert ansvar for å utvikle et godt læringsmiljø. Det betyr med andre ord at politisk ledelse har sett nødvendigheten av å understreke betydningen og en forventning om at skolens ledelse, rektor, er avgjørende for elevenes læringsresultater. Organisasjoner med gode relasjoner skulle dermed ha de beste forutsetninger for skape en god skole forutsatt av at det skjer under en tydelig ledelse.

Skoleledelsesbegrepet har skiftet karakter over tid (Møller og Fuglestad 2006), og av alle betegnelser som forsøker å beskrive og fange inn nye dimensjoner av begrepet, er det bare pedagogisk ledelse som eksplisitt kan knytte opphavet til skolen.



Figuren viser omfanget i pedagogisk ledelse og hvilken basis denne ledelse hviler på. (Olsen 1996:32)

*"Pedagogisk ledelse er den målrettede og spesialiserte kommunikation og tilrettelæggelse af kommunikation og forutsætninger for kommunikation, hvis mål er at stimulere læring og kommunikation hos så vel elever og medarbejdere som ledelsen."*

Sitatet er hentet fra Moos (2003:19) som videre viser til en lang rekke funksjoner og kompetanser som skoleledelsen må ivareta. Pedagogisk ledelse som begrep i det store og hele dreier seg om ledelse av pedagogiske prosesser sier Olsen (1996). Møller (2006) legger til at pedagogisk ledelse er den viktigste lederoppgaven for å sikre en skole i

stadig utvikling, men at mangfoldet av oppgaver, og begrenset tid skaper mange dilemmaer for denne type oppgaver som ikke kan dokumenteres i form av synlige resultater på kort sikt. I vår studie ønsker vi å se på hvordan ledere i et nettverk sammen kan utøve ledelse av pedagogiske prosesser gjennom arbeidet med innføringen av LK-06. På bakgrunn av definisjonen av pedagogisk ledelse hos Moos og Møller velger vi å gå nærmere inn på perspektivene relasjonell ledelse og distribuert ledelse.

### **3.1.1. Relasjonelt perspektiv på ledelse**

Ledelse kan sees i mange perspektiver. Et relasjonelt perspektiv handler om påvirkning, som innebærer makt og tillit – en maktdimensjon. (Eggen 2006). Noen former for makt er fullt og helt basert på andres tillit, og for å kunne utøve innflytelse i organisasjonen må skoleleder kunne legitimere maktgrunnlaget sitt. Selv om personlige egenskaper er viktige, så er de ikke statiske, men utvikles gjennom de relasjonene man inngår i. Dette er rammene for et relasjonelt perspektiv, og oppmerksomheten rettes mot:

- aktører som står i relasjon til hverandre
- relasjoner mellom aktørene
- ledelsesverktøyene som blir tatt i bruk
- de strukturene som er etablert i skolen som organisasjon

Forståelse for hvordan ledelsespraksis etablerer seg ut fra individenes kontinuerlige forsøk på å forhandle frem sine relasjoner med situasjonene de er i, er dermed nøkkelen til å forstå denne ledelsespraksisen. Begrepet har sitt utgangspunkt i en demokratisk forståelse av lederskap, hvor utøvelse av ledelse skjer gjennom dialog, likeverdighet i beslutninger, kompetanseutvikling, refleksjon og læring i organisasjoner inngår som viktige elementer (Eggen 2006). Når begrepet ledelse har en tendens til å være relasjonell, er det på grunn av den tette forbindelsen til makt og autoritet. Dersom skoleledelsen skal ha påvirkning på skolens utvikling, må den ha makt til å legge premisser og påvirke personalet og prosessene. Forutsetningen for denne typen påvirkning og makt er legitimitet. Legitimitet bygger på et gjensidig tillitsforhold som utvikles over tid, der den legitime makt hviler på aktørenes gjensidige forståelse av hvilke normer som binder handlingene (Møller og Fuglestad 2006:30). Å oppnå andres tillit er helt nødvendig for en skoleleders maktposisjon. Fuglestad (2006) viser til tre dimensjoner som alltid er til stede i det som kalles sterke maktbegreper, nemlig relasjon, hensikt og årsakssammenheng. Når vi snakker om makt, ligger det implisitt at noen har

påvirkning over eller kan bestemme over andre, det relasjonelle. De som påvirker har også intensjoner om hva de vil oppnå, hvilket mål de har, det intensjonale. Makten må føre til noe, årsakssammenhengen, det kausale. Muligheten for å påvirke beslutninger om veivalg og organisering er knyttet opp mot posisjonsmakt, det vil si makt som er forbundet med posisjonene i organisasjonen. Fuglestad (2006) sier at legitimitet er vel så viktig for å få gjennomslag for ideer og prioriteringer.

I dag er det vanlig å forstå ledelse som et gjensidig avhengighetsforhold mellom ledere og de som blir ledet. Dermed oppfattes ledelse som en samhandlings- eller forhandlingsprosess hvor aktørene påvirker hverandre gjensidig gjennom det de sier og gjør. På den måten bidrar alle til den kulturen som utvikles i organisasjonen. Dette er et relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse. I et relasjonelt perspektiv vil man ta utgangspunkt i at den kunnskapen som trengs for å forbedre praksis allerede finnes i organisasjonen (Fevolden og Lillejord 2005). En relasjonell ledelse må derfor ha evne til å skape tillit og gode relasjoner mellom mennesker i organisasjonen.

Fuglestad (2006) skriver om lederpraksis som arbeid med skolens kultur. Da blir lederpraksis et kontinuerlig arbeid med å vedlikeholde og videreutvikle meningsfellesskap og praksisformer som skapes gjennom daglig praksis, og som retter seg mot å bedre elevenes læringsresultater. Fuglestad viser til sin norske empiri der lederpraksis i stor grad fremstår som et samarbeidsprosjekt, både på skolenivå og på undervisningsgruppenivå, både i formelle strukturer og i uformelle møter:

*”Dei mellommenneskelege prosessane innafor desse strukturane vert dermed sentrale sider ved leiingspraksis på skulane. Leiingspraksis i skulen opptrer i relasjonar og gjennom samhandlingsprosessar. Det er altså ikkje individet som er den sentrale analytiske eininga i dette studiet av leiing i skulen, men prosessar i samarbeidande grupper...”* (Møller og Fuglestad 2006:182).

Wadel (1997) snakker om fire former for ledelse i skolen. Han deler ledelse inn i administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Administrativ ledelse deles inn i byråkratisk administrativ ledelse og innovativ administrativ ledelse. I byråkratisk administrativ ledelse rettes fokus på å opptre korrekt etter regelverket. Leders leverregel blir ”sånn skal det gjøres”. Under innovativ administrativ ledelse er fokus rettet mot hvilke muligheter organisasjonen har for å nå de overordnede målene gjennom eller på tross av reglene. – ”sånn kan det gjøre kultur”.

Pedagogisk ledelse deles inn i produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse. Ved reproduktiv pedagogisk ledelse rettes oppmerksomheten mot reproduksjon av kunnskap og forholdet mellom rektor og lærere preges av formelle relasjoner. Under produktiv pedagogisk ledelse er refleksjonsnivået høyt. Både leder og ledede deltar aktivt i prosessene og det er viktig at organisasjonen "lærer å lære". Det er nærmest definisjonen av elementene i en lærende organisasjon. Begrepet pedagogisk ledelse har ulik betydning for personalet i en organisasjon. Wadel viser til at det i alle fall finnes to valører av forventningene til leders utøvelse av pedagogisk ledelse. Den ene valøren retter fokus på at rektor skal bistå og videreutvikle lærernes kompetanse i klasserommet. En slik tilnærming krever at rektor har høy fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse. Den andre oppfatningen er at pedagogisk ledelse skjer gjennom rektor sin initiering av utviklingsarbeid, tilrettelegge for utvikling i og av skolen, støtte og inspirere personalet bygd på tillit og være den som går inn som konfliktløser ved behov.

### **3.1.2. Distribuert ledelse**

Møller (2006) omtaler distribuert perspektiv på ledelse som et middel til å forstå ledelse som samhandling mellom ulike aktører i en organisasjon. Ledelse kan være distribuert på ulike måter, og avgrenses ikke i forhold til hvem som er formelle ledere. Møller understreker at distribuert ledelse ikke er en oppskrift på ledelse, men et teoretisk grunnlag for å tenke rundt ledelse. Ledelse befinner seg i relasjonen mellom dem som utøver ledelseshandlinger og dem som handler i forhold til det målet som er satt av de som utøver ledelse. Distribuert ledelse flytter fokus fra den ene lederen til et kollektivt syn på lederprosesser. Fuglestad (2006) viser til Grønn som i sine empiriske studier av organisasjoner synliggjør distribuert ledelsespraksis ved eksempler på at oppgaver blir delt mellom flere. Ledelse blir samhandling gjennom spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner eller institusjonalisert praksis. Fuglestad (2006) viser videre til Spillane som gjennom sitt rammeverk for distribuert ledelse retter søkelys mot pedagogisk ledelse, og konkretiserer dette ved å vise hvordan skoler gjennom utvikling av en felles pedagogisk visjon bygger på en rekke lederoppgaver på gruppe- og skolenivå. Rektor sin praksis fremkommer gjennom samhandling med andre mennesker og omgivelsene. Perspektivet gir uklare skiller mellom hva som er ledelse og hva som ikke er det.

Distribuert ledelse tilsier at ledelse utøves på mange nivå i skolen. Lærerne utøver ledelse i sine klasser eller undervisningsgrupper. Rektor og skolens lederteam utøver ledelse på og av skolen. Faglederne/inspektørene leder sine lærere, mens rektor utøver en helhetlig eller total ledelse av skolen. I skolen er det naturlig å se på ledelse i både et relasjonelt og distribuert perspektiv da hele skolens fundament er basert på at opplæring og utvikling skjer i organisasjonene. Det forutsetter at vi er i dialog og relasjon til hverandre.

### **3.2. Læring i organisasjoner**

I studien vektlegger vi felles læring på tre nivåer; i styringsgruppa, faggruppene og på Myrdal skole. Vi er interessert i å finne ut om læring skjer, og forutsetningene for at læring skjer på de tre nivåene. Vi vil benytte oss av tre ulike perspektiver på læring i organisasjoner som støtte i denne forskningen. Det er instrumentelt perspektiv, praksisfellesskapsperspektivet og aksjonslæringsperspektivet. En organisasjons læring blir ikke bedre enn det individene i organisasjonen representerer av læring. Læring er noe som skjer i og mellom individer. Når vi velger praksisfellesskap og aksjonslæring som perspektiver for å studere prosjektet, er det fordi vi mener den kollektive læringen er viktig. Imidlertid er det individene i organisasjonen som bringer sitt tankegods til ”torgs” og slik bidrar til den felles læringen. Det blir derfor nødvendig for oss å si noe om hvordan læring skjer hos individer. Med utgangspunkt i Roald (2004) velger vi å drøfte læring i forhold til kognitivismen, som bygger på et rasjonalistisk kunnskapssyn, og et sosiokulturelt læringsperspektiv med røtter tilbake til Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin, som tenker på kunnskap som noe som blir konstruert gjennom praktisk aktivitet der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap. Mange kognitivist legger vekt på sosiale og kulturelle kontekster, og utviklet et sosiokognitivt perspektiv på læring. I dag er fokuset flyttet fra individet til læringsfellesskapet ved å utvikle et sosiokulturelt læringsyn.

Perspektivene vi har valgt er de sett med briller vi ønsker å betrakte prosjektet gjennom for å få øye på om distriktsskolene opptrer som lærende nettverk. Skolepolitiske dokumenter omtaler skolen som lærende organisasjoner, og forutsetter at de fungerer slik. Dette ser vi i Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, og veiledningshefter som kommer fra sentralt hold, eksempelvis ”Lærer elever mer i lærende skoler?” (UFD 2005) der det uttrykkes et behov for at skoler utvikler seg til



lærende organisasjoner for å kunne gjennomføre den omfattende kompetanseutviklinga som skulle gjennomføres i perioden 2005-2008 (St.meld. nr. 30). Roald (2004) uttaler at dersom lærende organisasjoner skal bli mer enn et meningstomt slagord, må vi ta en diskusjon om hva det betyr å legge til rette for systematisk erfaringsinnsamling, kollegial refleksjon og utviklingsplanlegging. Videre påpeker han at disse diskusjonene må foregå i alle skolens formelle møtearenaer. Peter Senge (Roald 2004) ser den lærende organisasjon som en arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Helhetlig og systemisk tilnærming til utviklingsarbeid er et kjernepunkt hos Senge.

Fullan (2006) mener at en nøkkelfaktor for å utvikle fremtidens skole er å samhandle med andre skoleledere i nettverk, og utvikle en ny type lederskap som arbeider for å utvikle organisasjonens bærekraft.

*"Such leaders widen their sphere of engagement by interacting with other schools in a process we call lateral capacity building. When several leaders act this way they actually change the context in which they work" (Fullan 2006)*

Roald (2004) viser til at Nonaka og Takeuchi har en sosiokulturell tilnærming til organisasjonslæring. Etter deres syn ligger kjernen i organisasjonslæring i mobilisering og transformering av taus kunnskap. De er opptatte av at kunnskap blir utvikla i vekslingen mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon. Spennet mellom Senge og Nonaka går fra fremtidsretta og dynamisk teamarbeid til vektlegging av refleksjon over tidligere prosesser som grunnlag for læringsprosesser. I følge Roald er teorifeltet rundt lærende organisasjoner fortsatt uferdig. Likevel representerer det et klart skille i tilnærmingen til utviklingsarbeid sammenlignet med andre perspektiver.

*"Organisasjonslæring retter søkelyset mot dei kollektive læringsprosessane som finn stad mellom input og output". (Roald 2004:6 )*

Roald ((2004) omtaler også Argyris og Schôn som arbeider ut fra en kognitiv posisjon. De flytter fokus fra rutiner, strukturer og prosedyrer til individuelle og gruppebaserte prosesser. Etter deres syn må organisasjonslæring i skolen handle om reorganisering av mentale strukturer hos lærerne, elevene og foreldrene gjennom systematisk refleksjon.

Roald (2004) mener å ha funnet fire vesentlige kjennetegn ved skoler som lærende organisasjoner. De er skoler som ser ut til å lykkes i å etablere en fruktbar balansegang i møtet mellom:

- Erfaring og forventning
- Aksjon og refleksjon
- Struktur og kultur
- Interne og eksterne impulser

### 3.2.1. Et instrumentelt perspektiv

I det instrumentelle perspektivet forstås organisasjoner som rasjonelle systemer som fungerer som et instrument eller redskap for å oppnå visse forhåndsbestemte mål. Den formelle normative strukturen påvirker faktisk atferd i organisasjonen. Den normative strukturen utgjør en beslutningsstruktur som regulerer deltagelse og aktivisering, og en tilgangsstruktur som regulerer definerings og problemløsning. Med en instrumentell tilnærming forventer en at det er høy grad av samsvar mellom formell normativ struktur og faktisk atferd på en slik måte at atferden er preget av stabilitet og regelmessighet (Egeberg 2002).

*”Med formell organisasjonsstruktur menes det et sett av upersonlige normer og forventninger som spesifiserer hvem som har rett og/eller plikt til å treffe beslutninger, hva det kan og/eller må treffes beslutninger om, og hvordan beslutninger kan og/eller må treffes. Den formelle organisasjonsstrukturen kommer i praksis til uttrykk i for eksempel organisasjonskart og stillingsinstrukser. Det er denne formelle, normative strukturen som utgjør instrumentet, eller redskapet, når organisasjonen skal brukes til å nå ulike mål. Det en søker å påvirke er den faktiske beslutningsatferd i organisasjonen” (Egeberg 2002:75).*

Normene definerer innholdet i organisasjonsaktiviteten, hvordan aktiviteten skal eller bør foregå og hvilke løsninger som er akseptable. De formelle forventningene til personene i organisasjonen er upersonlige, og uavhengig av personlige egenskaper. Rasjonaliteten i dette perspektivet er en funksjonell rasjonalitet som ligger i organisasjonen eller strukturen. Den kan ikke knyttes til den enkelte medarbeideren. Beslutningsatferd og rolle utformes av de normene som ligger nedfelt i det lokale organisasjonskartet, reglementer og stillingsinstrukser. Disse spesifiserer rettigheter og plikter innenfor inngåtte avtaler for eksempel i skoleverket. Virksomheten preges av en konsekvenslogikk basert på en mål-middelrasjonalitet som gjør at en i stor grad kan forutsi medarbeidernes atferd. Enhver formell strukturering vil påvirke faktisk organisasjonsatferd atferd og selve strukturen spesifiserer hva som skal oppfattes som gode løsninger, stabilitet og forutsigbarhet. Den uttrykker også deltakerrettigheter og

plikter. Tydelig og omfattende planlegging av administrative strukturer er både mulig og nødvendig for å påvirke organisasjonsatferd i ønsket retning (Egeberg 2002).

Egeberg (2002) omtaler Lægroid og Olsen som sier at dette systemet forutsetter sosialisering, disiplinering og kontroll av aktørene som igjen danner grunnlag for tilhørighet, lojalitet og identitet. Sosialiseringen betyr at den enkelte aktør internaliserer uformelle normer og verdier, som påvirker atferd og tenkemåte. Disiplinering innebærer at den enkelte må lære seg å skille mellom sine offentlige og private roller, mens kontrollaspektet er knyttet til overvåking av institusjonelle handlingsprosesser og lederne evner til å iverksette kravene fra den formelle strukturen. Et instrumentelt perspektiv på lovendringer retter oppmerksomheten først og fremst mot forventede virkninger. Endringer i lov og forskrifter som følge av LK-06, vil nedfelle seg som atferdsendring i lærernes og rektorenes måte å drive skolen på (Egeberg 2002).

Utgangspunktet for beslutninger i dette perspektivet er å søke å eliminere avstanden mellom nå-situasjonen og ønsket tilstand, som en GAP-analyse. Det instrumentelle perspektivets styrke er mål – rasjonalitet og effektivitet. Perspektivet skiller mellom fullkommen rasjonalitet og begrenset rasjonalitet. Den første viser til en organisasjon med klare mål, og full oversikt og innsikt i mulige handlingsalternativer og disses konsekvenser. Den andre viser til en organisasjon med uklare, ustabile og inkonsistente mål. Informasjonen om alternativer er ufullstendig og innsikten i konsekvensene likeså. Organisasjonen velger et alternativ som gir tilfredsstillende grad av måloppnåelse.

### ***Forventninger om funn i et instrumentelt perspektiv***

I et instrumentelt perspektiv forventer vi at læringsprosessen vil støttes og styrkes gjennom de strukturene som ledernetverket laget for å styre prosjektet. Vi venter å finne at strukturene fremmet en smidig gjennomføring av prosjektet, og at lærerne forholdt seg til styringsgruppa som overordnet på nivå med rektor sin myndighet.

### **3.2.2. Praksisfellesskapsperspektivet**

Praksisfellesskap handler om hvordan individer agerer sammen på ulike arenaer, og hvordan ledelse forhandles mellom partene i et praksisfellesskap. Delkulturer lever side om side i skolen og påvirker skolens offisielle verdier. Skolens ledelse har en sentral rolle i å handtere kommunikasjon og uenighet i organisasjonen slik at den bidrar til

innovasjon og utvikling. Skrøvset og Stjernstrøm (2006) sier om praksisfellesskap som læringsarena at praksis er det som foregår i en sosial og historisk kontekst, og som gir organisasjonen struktur og mening. Det er en læringsprosess å utvikle en organisasjon:

*”Proessen skjer ved at aktørene gjør noe; deltar, handler og samhandler med hverandre. Måten de utfører sitt daglige arbeid på former deres oppfatning av hva en lærer er, eller hva en skoleleder er, og hva de gjør. De utformer en yrkesidentitet som lærer og skoleleder ved å delta i skolens daglige liv sammen med andre. Gjennom denne deltakelsen utvikler de måter å være på, kommunisere på og forstå skoleerfaringer som de deler med de andre i skolehverdagen. De har utviklet et praksisfellesskap gjennom den daglige samhandlingen som utgjør den sosiale rammen om deres daglige arbeid.”* (Skrøvset og Stjernstrøm 2006:161)

Praksisfellesskap er et begrep som mange kan kjenne seg igjen i. Det stemmer med erfaringer fra dagliglivet, og har derfor fått gjennomslagskraft i analyser av organisasjoner. Begrepet er også knyttet til en grunnleggende teori om læring, som Wenger kaller en sosial læringsteori. Utgangspunktet til Wenger er at vi er sosiale vesener og at læring er en uunngåelig del av det å være menneske. Dette samstemmer med et sosiokulturelt læringsperspektiv som poengterer at kunnskap ikke kan eksistere i et tomrom, men er avhengig av den kulturen som omgir den og som den er en del av. Det sosiokulturelle perspektivet bygger også på et konstruktivistisk læringssyn, men legger vekt på at læring blir konstruert gjennom samhandling (Skrøvset og Stjernstrøm 2006).

Interaksjon og samarbeid er helt grunnleggende for læring, ikke bare et positivt element i læringsmiljøet. Kunnskap blir distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap, for eksempel ved at de kan ulike ting og har ulike kompetanser som er nødvendig for helhetsforståelsen. Interaksjonsprosessene omfatter også samspillet mellom de som skal lære, og materielle ting og kulturelle redskaper av ulikt slag som for eksempel bøker og datamaskiner. Roald 2004 viser hvordan Vygotsky i begrepet proksimal utviklingszone legger et fundament for samarbeid og felles ansvar i læringssituasjoner. ”Den som skal lære har ei utviklingszone på alle områder. Gjennom samspill med andre som kan mer eller noe annet, blir læringsressursene maksimalt mobilisert. Vygotskys teorier om sammenhengen mellom språk og tenking og Bakhtins teorier om dialogen innebærer at mening og forståelse ikke kan overføres fra en person til en annen, men oppstår i selve kommunikasjonsprosessen. I spenninga mellom ulike ”stemmer” oppstår ny innsikt og forståelse, men da må stemmene påvirke hverandre, ikke bare eksistere parallelt. Et utvidet dialogbegrep omfatter ikke bare samtale, men også det å skrive. Dysthe

vektlegger forskningen til Lave og Wenger om situert læring og praksisfellesskap. (Roald 2004)

Et praksisfellesskap forutsetter at det er et gjensidig engasjement hos medlemmene, de må være involvert i en felles virksomhet og ha et felles repertoar. Alle mennesker tilhører flere praksisfellesskap, og innehar ulike posisjoner avhengig av betydningen de ulike praksisfellesskapene har for den enkelte. Mennesket konstruerer sin identitet i sosiale fellesskap, gjennom de aktivitetene vi engasjerer oss i definerer vi hvem vi er. Mennesket deltar aktivt i å skape sin egen identitet, det er ikke noe en er født med. Dysthe viser til at Giddens mener identiteten vår fremkommer i de fortellingene vi forteller om oss selv for å skape en mening i tilværelsen vår. Individet kjemper for å posisjonere seg i et felt gjennom handlinger som også struktureres i de sammenhenger de inngår i. Praksisfellesskap er en kraft vi må regne med fordi de rommer engasjement for handlinger, relasjoner, felles kunnskap og det som har betydning for menneskers liv og utvikling (Roald 2004). I praksisfellesskapet foregår de forhandlinger som er viktig for identitetskonstruksjonen, fordi de foregår mellom individer som betyr noe for hverandre. De har kvalifisert seg som medlemmer av fellesskapet ved å vise at de besitter den kulturelle og symbolske kapital som er nødvendig for å delta i fellesskapet.

### ***Forventninger om funn i et praksisfellesskapsperspektiv***

Vi forventer å finne praksisfellesskaper på alle de tre nivåene vi skal undersøke. Styringsgruppa alias distriktslederne opptrer i et praksisfellesskap under to ulike roller, men utgjør de samme personene. Vi regner derfor med at fellesskapet er særlig sterkt i denne gruppa. Videre mener vi at savnet etter å diskutere fag med fagfrender, vil bidra til at faggruppene utvikler praksisfellesskap. Det som kan tale i mot, er dersom mange av deltakerne er medlemmer mot sin vilje. Dette kan også føre til at faggruppene vil utvikle ulike fellesskap i løpet av prosjektperioden. Praksisfellesskapet ved Myrdal skole var i utgangspunktet sterkt. I andre halvdel av prosjektet forventer vi at praksisfellesskapet utvikler seg positivt ettersom deltakerne blir kjent med hverandre og oppgavene som skal løses. Vi vil også se på i hvor stor grad stor utskifting av personalet ved Myrdal skole vil være en fare eller en styrke for praksisfellesskapet?

### 3.2.3. Aksjonslæringsperspektivet

Aksjonsforskning er utgangspunktet for aksjonslæring. Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningen har som grunnpremiss at resultatene som genereres skal komme praktikerne til gode i en eller annen form (Tiller 2006:45). Som i annen forskning er det krav om at aksjonsforskningen skal produsere formelle tekster eller rapporter fra prosjektet som kan vurderes av kollegaer. Vårt prosjekt er en del av et større aksjonsforskningsprosjekt ved universitetet i Tromsø, og er det store prosjektets lillebror på samme måte som Tom Tiller (2006) sier at aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror. Tiller (2006) sier at den typiske forskningsrapport neppe egner seg særlig godt for å kommunisere innad eller mellom skoler. Lærere og rektorer ønsker heller ikke et sterkt skrive- og rapporteringspress. Tiller viser også til John Elliot som understreker faren ved at begreper som assosieres for sterkt med en akademisk tradisjon kan underminere pedagogisk praksis, og akademisere den naturlige refleksjon og analyse i skolehverdagen. Tiller mener vi er tjent med å knytte aksjonsforskning til det forskere fra høyskoler og universiteter bedriver, og aksjonslæring til lærernes og skolens aktiviteter. Vårt prosjekt er nærmere aksjonslæring enn aksjonsforskning. Vi vil derfor se på hvordan gjennomføringen samstemmer med prinsippene for aksjonslæring.

Aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring, men er en mer kontant og direkte utgave av det å lære gjennom erfaring (Tiller 2006). Tiller omtaler Revans sine fire basisaktiviteter som kjennetegner aksjonslæringen: anvendelse av vitenskaplig fremgangsmåte, søking etter fornuftige avgjørelser, utveksling av gode råd og konstruktiv kritikk og til sist læring av ny atferd. Styrken til aksjonslæringen ligger i at deltakerne gjennom refleksjon blir oppmerksomme på kvaliteter som allerede er til stede i organisasjonen, og som brukes som byggesteiner for å videreutvikle organisasjonen.

*"Kritisk refleksjon over de daglige erfaringer er et varemerke for aksjonslæringen"*  
(Tiller 2005:41)

I følge Bjørnsrud (2005) kan aksjonslæring defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess i et kollegium der intensjonen er å få gjort noe med sin egen situasjon. Han sier videre at aksjonslæringen hjelper deltakerne ut av handlingslammende situasjoner, og sikter mot å forandre noe til det bedre. Det er refleksjonen som utgjør mellomledet mellom det vi har gjort tidligere og den fremtidige handlingen.

Det som skiller aksjonslæringen fra en vanlig arbeidsdag er ifølge Tiller (2006) en dybdetilnærming til læringsproblematikken i stedet for en overflatetilnærming. En slik tilnærming legger vekt på mening og forståelse av det som skjer i hverdagen. Tiller (2006) benytter læreplanen for å eksemplifisere, og viser til den uttrykte læreplanen, slik vi omtaler den i offentligheten, og den faktiske læreplanen slik den fremstår som bruksplan der den er styrt av den enkelte lærers praksisteorier og styrende verdier. Avstanden mellom det som faktisk skjer i klasserommet og det vi fremholder som god undervisning har vist seg å være et godt utgangspunkt for diskusjon og analyse om egen hverdag. Ved å bedre relasjonen mellom uttrykte verdier og den skjulte styringen av praksis gjennom kritisk refleksjon, vil vi få større profesjonalitet i skolen i følge Tiller.

*"Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet. Det handler om å utfordre seg selv på en grunnleggende måte." (Tiller 2006:54)*

Meningsfylt læring for lærere og skoleledere oppstår ved at de diskuterer og reflekterer over sine erfaringer.

En forutsetning for aksjonslæring er at vi befinner oss i en kontekst hvor det er samarbeid i arbeidsfellesskapet. McGill bruker begrepet samarbeidsgruppe som en forutsetning for aksjonslæring (Tiller 2006). Den ensomme læreren er ikke et godt bilde på aksjonslæring. Du må samhandle aktivt med andre for å kunne definere deg inn under aksjonslæring. I pedagogisk litteratur som omhandler aksjonsforskning er samhandling og ønske om endring essensielle momenter for å kunne inkludere begrepet aksjonslæring. Begrepene brukes til dels om hverandre.

I forskningsrapporter understrekes sammenhengen mellom refleksjon, skriving og utvikling. Moksnes Furu og Bjørnsrud m.fl. understreker viktigheten av skriving som refleksjonsverktøy (Tiller 2006). Det skapes avstand til hverdagens erfaringer og det er lettere å se dominerende trekk i egen handling eller innenfor egen organisasjon, som en kanskje ellers ikke ville sett så tydelig. Skrivningen skaper avstand og vi får dokumentert erfaringene i organisasjonen.

### ***Forventninger om funn i aksjonslæringsperspektiv***

I styringsgruppa forventer vi å finne anvendelse av de fire kjennetegnene på aksjonslæring. Anvendelse av vitenskaplig fremgangsmåte er ganske sikkert det svakeste leddet. Sett i lys av at styringsgruppa fikk veiledning underveis fra

høgskolemiljøet, tror vi det likevel det er spor av vitenskaplig fremgangsmåte. Mye av materialet i intervjuene og referatene tror vi bærer preg av at styringsgruppa aktivt søkte etter fornuftige avgjørelser. Deltakerne ga hverandre gode råd og konstruktiv kritikk, og ba om det samme fra veilederne. Ut fra intervjustudiene forventer vi å finne at styringsgruppas medlemmer lærte mye underveis, både om gruppekollektivet, seg selv og egen skole. Styringsgruppas intensjon var nettopp å bygge på enhetenes kvaliteter og bruke disse som byggesteiner i det store felles prosjektet. I faggruppene regner vi med å finne at gruppene har fungert ulikt alt etter motivasjon og sammensetning av deltakere. Dette tror vi på bakgrunn av de ferdige resultatene og evalueringene som faggruppene leverte. Myrdal skole forsøkte å legge aksjonslæringsprinsippene til grunn for arbeidet på egen skole. Vi vil lete etter uttalelser i lærerintervjuene som kan si noe om en aksjonslæringsprosess har vært tilstede.

I dette kapitlet har vi omtalt teorigrunnlaget for drøftinga av oppgaven vår. Først knyttet vi relasjonelt og distribuert syn på ledelse mot ledernettverket sine handlinger. Deretter redegjorde vi for de tre perspektivene; instrumentelperspektiv, praksisfellesskapsperspektivet og aksjonslæringsperspektivet som skal være redskaper for å se om ledernettverket arbeider med en lærende organisasjon.



#### 4. ”QUE SERA, SERA” ELLER MÅLRETTET HANDLING?

I dette kapitlet skal vi svare på spørsmålene i problemstillingen ved å se på prosjektet gjennom tre par briller – tre ulike perspektiver. De perspektivene vi har valgt skal hjelpe oss til å trekke noen konklusjoner om hvorvidt lederne i distriktsnettverket virkelig klarte å skape en felles arena for læring. Læringen handlet om å trenge inn bak ordene i læreplandokumentet, den formelle læreplanen, og tolke og bryte ned mål og retningslinjer i planen til konkrete handlingsmål i en lokal kontekst. I dette arbeidet var lærerne nøkkelen til suksess, og det var avgjørende at de så fordelene ved å jobbe sammen for å utvikle det lokale. Vi er derfor spente på om vi finner anslag til gode ledergrep som kan bidra til vellykkede prosjekter ved senere anledninger.

Analysen foretas etter følgende kategorier:

- a) Det instrumentelle perspektivet benyttes for å vurdere om lederne lyktes med å skape læring i nettverket gjennom de gruppe- og møtestrukturere som ble bygd opp i prosjektet. Fungerte strukturen som redskap for å fremme læring slik lederne forventet, kan vi se tegn på om strukturene for de formelle møteplassene på skolen fungerer som støttestrukturer for prosjektet.
- b) Ved bruk av perspektivet praksisfellesskap vil vi undersøke om det utvikles praksisfellesskap i de etablerte faggruppene, og om det skjer læring i disse fora som ville hatt dårligere kår i den enkelte skole. Videre ønsker vi å undersøke hvordan styringsgruppa fungerer som praksisfellesskap i utøvelsen av en felles prosjektledelse og om dette innvirker på den enkeltes rektorrolle. Vi er interessert i å spore tegn til anvendelse av makt og innflytelse i de ulike praksisfellesskapene, og hvilken betydning dette får for prosjektet.
- c) Den tredje kategorien er aksjonslæringsperspektivet. Gjennom aksjonslæringen regner vi med å få øye på om styringsgruppa klarte å holde ”trykket” oppe i prosjektperioden. Vi regner med at intervjustudiene vil vise at styringsgruppas medlemmer lærte mye underveis, både om gruppekollektivet, seg selv og egen skole. Vi vil også se etter tegn på aksjonslæring i Myrdal skole gjennom å se på hvordan de nye lærere ble trukket inn i et igangsatt prosjekt.

Analysen struktureres gjennom å drøfte hvert av de tre perspektivene i forhold til:

- Ledernivået som omfatter lederne roller i distriktsledernetverket, styringsgruppa og lokalt på egen skole.
- Faggruppene og lærernes tilknytning til sin lokale skoles kultur og struktur
- Myrdal skole

#### **4.1. Instrumentelt perspektiv**

Sentrale myndigheter har forventninger til skoleledere som oppleves selvmotsigende. På den ene siden ønskes et hierarkisk system med tydelige og sterke ledere i skolen. På den andre siden ønskes det at skolene skal utvikle seg som lærende organisasjoner. Kan hierarki og læring i organisasjonen peke i samme retning, eller er det uforenlige motsetninger? Roald (2004) viser til Senge som sier at evnen til jevnlig å skape resultater, og der mennesker kontinuerlig lærer mer om hvordan de lærer sammen, er trekk ved lærende organisasjoner. Myndighetenes forventning til den sterke leder er også at han skal skape resultater og gi rom for læring. I et instrumentelt perspektiv vil det bety at lederen må sørge for formelle arenaer i skolen der kollektivet møtes og får spillerom, og der det legges vekt på å organisere for felles læring. Dette er et lederansvar, og lederen er nødt til å planlegge og handle ut fra et instrumentelt tankesett, stille tydelige forventninger til lærerne, og samtidig gi spillerom for medvirkning på de etablerte arenaene. I det instrumentelle perspektivet legges det til rette for samhandling innenfor vedtatte strukturer og arenaer. Roald (2004) sier at struktur og forberedelse er av stor betydning for å få til læring i organisasjoner. Leder må være villig til å stille krav til møtedeltakernes forberedelser før møter i fellestiden. På den måten må rektor både vise sin legalitet i det hierarkiske nivået og legge strukturer for å skape mulighet for den kollektive læringen. Lederutfordringen er å skape interesse og debatt, og klare å benytte personalets kompetanse til å utvikle skolen. Det var også intensjonen bak distriktsnettverkets prosjekt.

##### **4.1.1. Ledernetverket i instrumentelt perspektiv**

###### ***Involvering av lærerne***

Det tok to måneder fra rektorene i distriktsgruppa bestemte seg for innføring av LK-06 i samarbeid, og til oppstart av prosjektet. I løpet av to måneder skulle lærerne informeres og motiveres til aktiv deltakelse. Den samme prosessen brukte rektorene vel et år på i eget nettverk. Bevisstheten om at dette var et sterkt styringsgrep fra rektor uten særlige

muligheter for medvirkning fra lærernes side, var til stede i lederkollegiet. Når valget likevel ble gjort, hang det sammen med særlig to faktorer:

1. Flere av skolene i nettverket var begynt arbeidet med å sette seg inn i LK-06, og både lærere og rektorer oppdaget at det ville bli en krevende jobb i forhold til antallet lærere på skolen.
2. Driften ved små skoler er sårbar, og særlig to av skolene i nettverket slet med sykdom og mangel på kvalifiserte vikarer både i ledelsen og i personalet. Her valgte rektorene samarbeidsformen for at skolen skulle ha mulighet til å komme i gang med arbeidet.

I et instrumentelt perspektiv tar styringsgruppa et konkret grep for å tette gapet mellom lærernes praksis i tilrettelegging av læring og de nye kravene som fremkommer i LK-06. En av de store endringene fra tidligere læreplaner til LK-06 var at den innførte målbegrepet innenfor alle fag. Lærere kjente seg mer hjemme i praktisk handling med oppgavefokus, enn å rette oppmerksomheten mot mål og resultater for aktiviteten. Styringsgruppa var klar over at både lærere og ledere måtte ta et perspektivskifte i forhold til synet på læringsplanlegging og fokus på elevenes faktiske resultatoppnåelse. Tiden som var til rådighet for å forberede innføringen av LK-06 var kort. Det var ingen alternativer som ville gi like stor gevinst i forhold til målsettingen om å bli kjent med de nye kravene i læreplanen. Vanligvis tenderer skolen til å være en organisasjon med mange, uklare og inkonsistente mål. I dette spesielle prosjektet var det et helt tydelig mål, slik styringsgruppa så det. Lærerne skulle gjennomføre en konkret jobb ved å ta læreplanens målhierarki og bryte det ned til konkrete, målbare enheter som bygde på hverandre fra laveste til høyeste trinn. Ved å gjennomføre arbeidet i nettverket, ville skolene ha store muligheter til å være ”operative” i forhold til LK-06 fra første virkedag for den nye læreplanen. Alle lærere skal forholde seg til gjeldende læreplan. Ved å legge opp til nettverksorganisering av et prosjekt som sørget for gjensidig deling av kompetanse, læringsutbytte og resultat, regnet lederne med at lærerne skulle se at dette var et prosjekt der de ved felles innsats fikk mer igjen enn hver av skolene investerte.

Det instrumentelle perspektivet påpeker nødvendigheten og muligheten av å ha foretatt en omfattende og tydelig planlegging av de administrative strukturene dersom en ønsker å påvirke organisasjonsatferden i en bestemt retning. Selv om tidsspennet var kort, mente styringsgruppa at den hadde lagt tydelige strukturer for den felles prosessen. Den

informasjonen som gitt lærerne var utarbeidet i fellesskap, styringsgruppa drøftet også i forkant hvilke svar som måtte gis på ulike innsigelser og spørsmål fra lærerne, for å sikre størst mulig likhet i hva lærerne oppfattet som rektors ambisjoner med prosjektet. Styringsgruppa valgte også å gi helt like vilkår for deltakelse i forhold til tid til arbeid og gruppemøter, påskjønnelse for ekstra oppgaver og nedtoning av pågående utviklingsområder. Dette ble gjort fordi distriktsskolene ønsket å opptre som en organisasjon med like forventninger og lik tilrettelegging, slik at dette ikke skulle bli tema for diskusjoner i faggruppene.

Selve oppdraget valgte styringsgruppa å gi i en åpen form. Oppstart og resultat ble beskrevet, men det var en åpen prosess for å komme frem til resultatet, for å gi lærerne mulighet til stor grad av påvirkning gjennom kreativitet, faglighet og didaktiske overveielser. At oppdraget ble gitt i en åpen form utløste langt større frustrasjon og uvilje enn styringsgruppa hadde forventet. Flertallet av faggrupper ga tilbakemelding etter første møte om at de forventet et lukket oppdrag med tydelig mal for besvarelse. Det åpne oppdraget opplevdes som uklart og uryddig, og det skapte tidsheft siden lærerne måtte bruke tid på å drøfte hvordan arbeidet skulle utføres. Hva var det styringsgruppa ville ha? Her ”kolliderte” styringsgruppas formelle struktur med de forventninger den samme styringsgruppa også hadde til at det skulle skje læring i organisasjonen. Tanken bak var at en tydelig og fast struktur på tilrettelegging og rammer, ville gi rom for kreativ refleksjon og felles læring i faggruppene. Kanskje var det slik at når lærerne opplevde den faste strukturen i tilretteleggingen av prosjektet, så oppsto det også en forventning til at deres bidrag i arbeidsprosessen skulle styres gjennom en fast struktur. Eller det kan være slik at lærere i det store og hele opptre i en strukturell setting i sitt daglige virke gjennom bruk av lærebøker, vurderingsmaler og årsplaner, og derfor ikke så noen hensikt med egne refleksjoner rundt læreplanarbeidet.

#### **4.1.2. Faggruppene i instrumentelt perspektiv**

##### ***Oppfølging av gruppelederne.***

Arbeidet i gruppene tok ulik form. Ved Myrdal skole meddelte lærerne følgende fra sine grupper: gruppelederen for naturfaggruppa sørget for at deltakerne kjapt fordelte oppgaver mellom seg, avklarte hvordan de skulle systematisere, og satte i gang. Arbeidet gikk raskt, særlig til å begynne med. Musikkfaggruppa hadde svært ulike innfallsvinkler til målarbeidet. Noen mente det var bortkastet, og tok frem eksisterende

planer fra egen skole. Andre motsatte seg kontakt via nettet, og uteble fra møter. Gruppeleder for denne gruppa trengte bistand underveis for å få fremdrift i arbeidet. Alle faggruppene måtte levere en skriftlig rapport om arbeidet etter det første halvåret – og før skoleårets slutt. Dette var grunnlag for styringsgruppas arbeid med å planlegge oppfølgingen for 2. halvår, høsten 2006.

Naturfaglæreren fra Myrdal skole var ikke gruppeleder, men ga uttrykk for å være svært fornøyd med måten gruppa løste oppdraget på. Egeberg (2002) påpeker at det forutsettes en normativ forankring når en instrumentell modell skal danne utgangspunkt for praktisk handling. I vårt prosjekt er det en nasjonal læreplan som er grunnlaget for gruppenes arbeid. Naturfaggruppa er preget av at deltakerne deler styringsgruppas syn både på hensikt og organisering av prosjektet. Gruppelederen påtok seg lederrollen, og sørget for å strukturere arbeidsoppgavene og fordele arbeidet i forhold til medlemmenes faglige sterke sider. Arbeidet kom raskt i gang etter den strukturen som var planlagt.

Faggruppa for musikk fikk en helt annen start. Gruppelederen kom fra Myrdal skole, og uttrykte frustrasjon allerede etter første møte. Toneangivende gruppedeltakere hadde ikke noe til overs for strukturene som var lagt for arbeidet. De uttrykte stor skepsis til en organisasjonsstruktur som omfattet alle distriktsskolene, og ville ikke benytte seg av digitale arbeidsredskaper med unntak av e-post. Så pass mange i gruppa var motvillige til å akseptere prosjektoppdraget, at lite ble gjort det første halvåret. Dette var en situasjon der deltakerne ikke var villige til å innordne seg i de gitte strukturene, og der de heller ikke så noen hensikt i å samhandle innenfor gruppa sin struktur. Noen deltakere forholdt seg ikke i særlig grad til den gamle læreplanen for faget, men opererte ut fra egendefinerte planer. LK-06 syntes heller ikke å være aktuell å sette seg inn i. I dette tilfellet er deltakerne på ”kollisjonskurs” med alle strukturene som var lagt for prosjektet. Deltakerne deler ikke de grunnleggende verdiene i prosjektet og flere av deltakerne hadde ikke noe forhold til oppdraget. For å hindre kollaps i faggruppa, bestemte styringsgruppa at rektor skulle delta på møtene. Imidlertid skiftet musikkgruppa deler av ”besetningen” ved nytt skoleår, og prosjektoppdraget ble effektivt.

### ***Har vi nytte av felles innsats?***

I en lærende organisasjon er det lederens oppgave å registrere endringer som har betydning for skolen, og sammen med sine ansatte finne ut av hva organisasjonen kan gjøre for å møte endringene som kommer. Lederen må ta initiativ som er i samsvar med endringene som ligger i den nye læreplanen og finne interne løsninger. Forskjelligheten mellom distriktsskolene blir en utfordring når nettverket skal finne lokale tilpasninger i læreplanarbeidet.

Noen lærere ønsket ikke å investere tid eller innsats i fellesskap for å få en lokal plan. Det skyldes selvsagt ulike forhold, men det er nærliggende å anta at noe er knyttet til læreren sin rasjonalitet - Hva vil det krever å lage gode planer? Tid til samhandling etterlyses ofte i tilknytning til drøftinger om arbeidstid med lærernes tillitsvalgte. I tilknytning til prosjektet planla ledernet et styringsstruktur som lå utenfor skolen. I et instrumentelt perspektiv fjernet ledelsen beslutningsnivået fra direkte påvirkning av lærerne, dermed ville lærenes innflytelse på styringsstrukturen endres. Det er nærliggende å tro at avstanden mellom ledere og ledete ble møtt med skepsis hos en del lærere.

For at utvikling skal skje i et instrumentelt perspektiv, må det være enighet om verdier og normer. De lærerne som uttrykte misnøye med at det skulle brukes tid til læreplanarbeid når nye lærebøker ville gjøre fortolkningsarbeidet bedre, synliggjør uenighet i normene som ble lagt til grunn for prosjektet. Det gir enda en grunn til å yte motstand mot prosjektideen. De venter på læreboka som redskap for læringsarbeidet. Under arbeidet med LK-06 kom det utsagn om at noen burde bli frikjøpt for å utarbeide nye lokale læreplaner og målark.

*”....så kan skolene vente på forlagenes planer som harmoniserer med lærebøkene vi skal bruke”.*

Lærerne hadde ikke fått mye tid til å venne seg til tanken om et felles utviklingsprosjekt. På skolene som ikke hadde påbegynt et arbeid med læreplanmålene, fortønet nok prosjektet seg som noe annet enn det de hadde behov for på egen skole. I intervju kommenterte en av rektorene hvor viktig det er ”å så inn” ideen til tillitsvalgte og personalet før det tas en beslutning. Denne tilnærmingen ble ikke brukt ved oppstart av prosjektet. Rektorene sørget for lokale strukturer som styrket mulighetene for at

lærerne skulle benytte kilden, LK-06, for å planlegge og iverksette viktige endringer. Strukturene med møter på tvers av skoler førte til at lærerne forberedte seg godt for å kunne delta i diskusjonene. De ble godt kjent med innholdet i læreplanen og hadde etter egne utsagn mange nyttige diskusjoner i faggruppene.

*” Men fra det og til å si at vi var enige i alle tingene...Jeg tenker på hvor vi famlet i forhold til dette med målark og hvordan de skulle utformes. Det slet vi med da, og det gjør vi fortsatt.”(rektor Eva).*

Noen skoler hadde lært av tidligere erfaringer, de hadde tilegnet seg en forforståelse av strukturene ledergruppa hadde skissert, og så ikke så mørkt på mulighetene:

*”Det var ikke nye tanker for oss, vi hadde allerede jobbet slik. Erfaringen lærerne hadde gjort var positive de så effekten av det og var kanskje en positiv drivkraft for de andre. De ble spredd rundt på gruppene, så lærere som hadde erfaring med det jobbest sammen med lærere som ikke hadde erfaring med dem” (rektor Liv).*

Rektor ved denne skolen hadde erfaring fra før og visste at resultatet av arbeidet ville være et nyttig redskap i skolehverdagen.

#### **4.1.3. Myrdal skole i instrumentelt perspektiv**

##### ***Nytt skoleår – nye lærere***

Ved Myrdal skole ville tilfeldighetene det slik at ved skolestart høsten 2006 hadde fire av fem lærere sluttet. Noe som førte til en midlertidig ”time out” i prosjektet. Rektor måtte tenke gjennom hvordan lærerne raskest mulig skulle komme med i prosjektet, helst med rask utvikling av et eget eierforhold til det gjenstående arbeidet. Hva er kloke grep når rektor må lede an i en prosess for å re-etablere en kultur for felles læring? Av de fire nye som kom, sluttet en før jul. Inn kom en lærer uten fullført utdanning, men vedkommende måtte likevel delta i implementeringsarbeidet som startet i januar 2007. Rektor så dette som nødvendig for skolen, selv om det var en stor utfordring for den aktuelle læreren. Sosialisering til et nytt arbeidssted betyr at lærerne ifølge Lægroid og Olsen (1978) måtte internalisere de uformelle verdiene og normene som preget tenke- og handlemåtene ved Myrdal skole. Siden de nytilsatte utgjorde flertallet i lærergruppa, ble møteplassene med skolens norm- og verdisystem der lærerne møtte rektor og den gjenværende læreren. Rektor var seg bevisst hvor viktig det var for den utviklingskulturen hun ønsket ved skolen, at hun var tydelig til stede i møte med lærerne. I en liten skole er rektor mer fysisk nærværende enn i store skoler. Lærerne opplevde rektor i mange settinger, ikke bare i møtesituasjoner. De blir også dratt mer

med i spørsmål som omhandler andre saker enn fag og undervisning, noe som bidrar til at de raskere blir kjent med normer og verdier i skolen som helhet. Lærer Kristin sier

*"I fådelt skole er det ekstra gjøremål – lærerne er i større grad med å drive skolen. Ved store skoler har lærerne fagene sine og ferdig med det."*

Utskifting av 75 % av lærergruppa er ei utfordring, ikke minst når skolen er midt inne i et prosjekt. Når det likevel skjer, så kan rektor dra veksler på nettopp den lille enheten ved at de nytilsatte raskere kommer inn i hele organisasjonstenkingen slik overstående lærerutsagn viser. Det var aldri et spørsmål om å melde seg ut av prosjektet, så da gjenstod det å finne en mulig vei til fortsatt deltakelse. Fire lærere som alle møtte LK-06 for første gang, i og med at de ikke hadde vært i skole eller utdanningsinstitusjoner det foregående året. Leder valgte å starte med de formelle rammene, og tok et strukturelt grep da hun besluttet å legge inn en hel uke planlegging i forkant av skolestart. Hun foretok også ei endring av skoleruta ved å forskyve elevenes uketimetall på en slik måte at det kunne legges inn fem heldags planleggingsdager for lærerne i løpet av skoleåret i tillegg til 39. uke. Endringene ble presentert for lærerne før de bestemte om de ønsket å ta imot stilling ved skolen. For øvrig ble ordningen behandlet i ordinære utvalg i vårhalvåret '06, før de nye lærerne tiltrådte. For rektor var dette nødvendige systemiske tilpasninger for å sikre mest mulig sammenhengende felles tid i kollegiet til å drøfte seg frem til, om ikke enighet, så forståelse for de valgene som var tatt og det arbeidet som skulle gjennomføres i løpet av året. For at de nye lærerne skulle delta reelt i samarbeidet måtte de kjenne virksomheten og prosjektet best mulig. Roald (2004) viser til at Senge har en klar sammenheng mellom individuell læring og kollektiv organisasjonslæring.

En organisasjon kan ikke lære mer enn det de enkelte medlemmene i organisasjonen makter å lære. Det er liten tvil om at medlemmene ved Myrdal skole fikk en bratt læringskurve, med de forventningene som ble stilt til dem om å finne sin plass i et prosjekt som var godt i gang. Lillejord (2003) sier at det er en vanlig oppfatning at endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen, at man ser endring som en vedvarende prosess, og at man alltid tenker helhetlig. Selv om rektor hadde en klar oppfatning av hvor skolen skulle i denne prosessen, var det viktig å gi de nye lærerne anledning til å komme med egne refleksjoner, ideer og tanker underveis. Også fra en instrumentell synsvinkel må det være viktig at organisasjonens medlemmer får delta i drøftinger om hva slags normer og verdier som er viktig for å



skape en god skole. Det er sannsynlig at lærerne ikke våget å komme helt frem med tankene sine, i alle fall om de var i utakt med det de oppfattet som rektors mening. En og annen gang oppstod likevel friske diskusjoner som var med på å bringe større klarhet i hva man skulle jobbe mot som felles kollegium. Lærer Ingvild sier:

*”Rektor har ledet mange gode møter vedrørende utviklingsarbeidet. Hun er lyttende og veiledende. Gir oss spillerom. Nøye med at vi skal arbeide med mållarkene.”*

Lærer Kari sier på spørsmål om rektor har lagt til rette for arbeidet:

*”Ja, men kunne tenkt meg et sterkere grep rundt tankefasen sist høst. Mulig at vår innfallsvinkel kunne vært annerledes. Kanskje burde vi – jeg og rektor – vært fysiske igangsettere. Det har vært god tilrettelegging og tid. Har allikevel ikke følt hvor vi skulle begynt på egen skole. Tid har man, men det kritiske spørsmålet blir hvordan vi bruker tiden. Arbeidet kunne kanskje startet langt tidligere.”*

I et instrumentelt perspektiv har Kari mye rett i det hun sier. Ikke bare hadde skolen bestemt seg for et utviklingsarbeid, men skolene gjorde det i samarbeid med mange andre skoler. Ut fra det, kunne Kari forvente at rektor ga instruks til de nye lærerne om hvordan de var forventet å jobbe med LK-06, og så legge en konkret plan for det videre arbeidet. Da ser vi imidlertid bort fra at dette perspektivet legger sterk vekt på felles normer, verdier og sosialisering – noe medarbeiderne opparbeider over tid dersom de aksepterer skolen sin kultur.

## **4.2 Praksisfellesskapsperspektivet**

Styringsgruppa utgjorde et felles lederskap som satte sammen lærerne i faggrupper, på bakgrunn av deres prioriterte fagønsker samt rektors kjennskap til lærerne. Vi er interessert i å finne ut av hvilke faktorer som var med og påvirket utviklingen av styringsgruppas lederskap. Likeens er vi interessert i se hvordan faggruppene utviklet seg. Ble det utviklet nye praksisfellesskap, eller er det tegn som tyder på at faggruppene ikke utviklet den læringsarenaen som lederne hadde intensjoner om.

### **4.2.1. Ledernetverket i praksisfellesskapsperspektivet**

#### ***Ledelse som samhandling.***

Samtlige rektorer er positive til samhandlingen i styringsgruppa:

- *”Samhandlingen har vært bra, med det er ulike kulturer rundt om på skolene. Det har ført til at det har vært vanskelig å få til enhetlige prosesser.” (rektor Steinar).*
- *”Alle var positive. Selvfølgelig – alle bidro ikke like mye, men det var ikke et problem for styringsgruppa forøvrig” (rektor Stig).*

Styringsgruppa sin opprinnelige bestilling var at lærerne i faggruppene skulle bryte ned læreplanmålene til konkrete delmål eller læringsmål formulert slik at de i ettertid kunne evalueres og forstås av elever, foreldre og skolens personale. Arbeidet med konkretiseringen av målene ble kalt målark. Videre var det vesentlig at det skulle være lett for nytilsatte ved skolene å sette seg inn i hva den enkelte elev har vært igjennom – lært.

Skolene i distriktsnettverket hadde i ulik grad arbeidet med læreplanmålene i ”Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen”, L97. I skolene har grensen mellom mål og tiltak ofte vært uklar og flytende. I overgangen mellom to læreplaner, fikk målformuleringene fokus, og skillet mellom mål og tiltak ble tydeliggjort. Det var ulike meninger om hvordan målarkene skulle utformes, både innad i styringsgruppen og rundt om på skolene og i det enkelte kollegium. Denne uenigheten endte med at styringsgruppa bestemte at det skulle være en åpen prosess i arbeidet med å utforme målarkene. En av rektorene begrunnet det med at

*”det var viktig slik at lærerne fikk bruke sin kreativitet og didaktiske kompetanse”.*

Skrøvset og Stjernstrøm (2006) sier at handlingene en leder eller lærer deltar i gjennom sitt daglige arbeid former oppfatningen av hva en leder eller lærer er og gjør. Det synet som vant frem i styringsgruppa, å legge opp til en åpen prosess, var ment som en invitasjon til lærerne om å bidra med sine didaktiske kunnskaper for å utforme gode produkter. Styringsgruppa ønsket ikke å benytte en forhåndsdefinert mal, som kunne bidra til at diskusjonene handlet mer om hvorvidt malen passet trinn og fag, enn om målarbeidet. Dette ble ansett som en avsporingsmulighet, fordi skolene som skulle arbeide sammen hadde ulike utgangspunkt. Ulike kulturer ble satt sammen, og det var ikke mulig å forutse om sammensetningen av faggruppene ville påvirke hverandre positivt eller negativt. I et praksisfellesskapsperspektiv, heretter kalt PFP, er det rimelig å anta at selv om deltakerne hadde felles faglig interesse, ville det være utslagsgivende for resultatet at de fant felles kode i kommunikasjon og samhandling.

Mye taler for at det var et lurt grep av styringsgruppa for å møte skolenes ulike kulturer i arbeidet med LK-06. Det kan selvsagt stilles spørsmål ved om kvaliteten på arbeidet hadde blitt bedre dersom prosessen hadde vært mer styrt fra begynnelsen av. En viktig

faktor som ble oppnådd gjennom den åpne prosessen var at lærerne måtte sette seg aktivt inn i LK-06. Det har gitt dem god argumentasjonsmakt overfor kolleger og overfor foresatte og foreldregruppen. Dermed har de styrket egen posisjon når de deltar som aktører i praksisfellesskap som har læring og LK-06 som dagsorden. Lærere bør kunne begrunne sine pedagogiske valg, og det er stadig flere foreldre som etterspør begrunnelse og henvisning til formelle dokumenter for de aktiviteter som lærerne utfører. En av rektorene sier:

*"Ingen bruker målark, men samtidig sier de at de hadde stor nytte av arbeidet i faggruppene der og da. Men så bruker de, de har vært inne på LK-06, og drøftet det som har med fag å gjøre i forhold til læreverk, og der har de gjort en grundig jobb."*

I PFP kan vi, når utsagnet ses i sammenheng med andre data fra skolen, anta at lærerne har akseptert rektors legale makt til å sette dagsorden på den formelle arenaen, uten at de dermed unnlater å utøve egen innflytelse og makt i uformelle fora, og på egen skole slik Skrøvset og Stjernstrøm (2006) viser til. De deltar i prosjektet, og finner drøftingene om LK-06 nyttige, men de tar ikke målarkene i bruk. Våre data sier ikke noe om dette er en fremforhandlet avtale med rektor, eller om utprøvingen av målark som verktøy det siste halve året av prosjektet ble oversett i stillhet. Til tross for det, har de deltatt i et praksisfellesskap i faggruppene som har vært utviklende gjennom drøftinger om måter å forstå skoleerfaringer på, og deling med andre. De har i følge egne utsagn opparbeidet trygghet i forhold til læreplanverket. Gjensidig engasjement er et fremtredende kjennetegn ved et praksisfellesskap sier Skrøvset og Stjernstrøm (2006:164). Selv om deltakerne har lik kompetanse, kan fellesskapet fungere heterogent fordi det er satt sammen av ulike individer, og i vårt prosjekt også fra ulike skolekulturer. I de faggruppene som rapporterte om velfungerende samarbeid utviklet det seg "et gjensidig engasjement, innbyrdes forbindelse mellom deltakerne, kollektiv forhandlingsprosess" for vedlikeholdet av fellesskapet. Men harmoni og konsensus må ikke nødvendigvis være til stede i et praksisfellesskap. Tvert imot kan uenighet og spenninger skape større utvikling og læring i fellesskapet dersom disse håndteres adekvat (Skrøvset og Stjernstrøm 2006).

### ***Beslutningsprosesser og skolekulturer***

Når ledernettverket brukte lang tid på å bli enige om å dra lasset i lag, skyldtes det sannsynligvis mange faktorer: som ulike skolekulturer, flere sterke skoleledere som

ville ha sin mening igjennom, andre oppgaver, manglende engasjement og kunnskap om innholdet i LK-06. Lederne opererte på en arena der de kun hadde sin legitime makt til rådighet i bestrebelsene på å vinne innflytelse over hvilke prosesser som skulle foregå i ledernetverket. Lederne brukte tid på vurdere hvor mye de skulle satse på et felles utviklingsarbeid, i forhold til hva en kunne vente å vinne på det. Fra ide til vedtak måtte lederne benytte sin taktiske evne til å manøvrere og forhandle i styringsgruppa og ved egen skole slik at strukturene som ble valgt passet skolekulturen best mulig. Dette ble en prosess som bølget frem og tilbake mellom minimum to praksisfelleskap, på skolens formelle møtearena og i ledernetverket, helt frem til beslutning om prosjektgjennomføring ble tatt. Lærerne utøvde sin innflytelse på skolen, og bidro gjennom det til å påvirke rektors holdning når ledernetverket møttes for å drøfte seg til enighet (Skrøvset og Stjernstrøm 2006). Distribuert ledelse foregikk nok på flere enn Myrdal skole i denne perioden.

Når ledernetverket alias styringsgruppa drøftet prosjektgjennomføringen, var det med visshet om at alle beslutninger som ble tatt på vegne av fellesskapet, måtte de etterpå sette makt bak ved bruk av styringsretten i eget kollegium. Rektorenes lederjobb var ulik fra skole til skole på det området. Det skyldtes ulikt fungerende praksisfelleskap og skolekulturer, og det var avhengig av om skolens målbærere stilte seg positive eller negative til prosjektet. Datamaterialet vårt sammen med erfaringer fra møter i styringsgruppa, viser at vedtak som ble fattet, ofte var så uklare at når de ble sendt ut i referats form kom det innsigelser på at vedtakene var ukjente for mottakerne. Muligens var uklarhetene et uttrykk for at forståelsen av vedtakene avspeilet egen skolekultur, og derfor ikke ble tydelige før de ble videreformidlet i eget personale.

*Noen har kunnet gå tilbake til personalet sitt og satt direkte i gang, mens andre har måttet lokke og lure for å få folket med seg! Ledergruppen var tidlig oppmerksom på dette og måtte gjøre arbeidet/prosessen forskjellig ut i fra at lederne var forskjellige og ikke minst med bakgrunn i de ulike kulturene ” (Steinar)*

Referatet fra et styringsgruppemøte høsten 2006 viser tydelig de ulike skolekulturene i en av underveisvurderingene foretatt av styringsgruppa:

*Steinar        Blandet holdning til LK-06, men mest positivt. En del frustrasjon i starten fordi oppdraget ikke var så tydelig som noen ønsket. De som er kommet kort i arbeidet er mest frustrert.*

*Stig            ”Mitt personale er positiv til arbeidet med LK-06. Slike prosesser kan ikke utelukkende være positive. Det vil alltid komme negative signaler / personer som forsøker å stoppe utviklingen fordi det er en endring.”*

Referatet viser også til at enkelte faggrupper er sterkt redusert på grunn av at noen faglærere og skoler har trukket seg ut av arbeidet av ulike årsaker. Videre er ikke alle gruppene kommet like langt med arbeidet.

Rektor Stig har tatt rollen som diskusjons- og refleksjonspartner for lærere for å bøte på mangelen av kollegaer som lærere kan diskutere eget fag med. Dette henger sammen med det som tidligere er omtalt om lærere som er alene med sine fag. En av lærerne, som kom fra en større sentrumsskole, kommenterte hvor forskjellig det var å nesten ikke se den daglige lederen på en stor skole til å ha en som legger seg nokså tungt opp i hva han gjør. Dette er en interessant innfallsvinkel til en drøfting av rektor sin betydning for elevens læring. LK-06 og Utdanningsdirektoratet legger stor vekt på at all skoleutvikling skal ha innvirkning på elevenes læringsmiljø. Har rektorer på små skoler mulighet til større innvirkning på elevens læringsmiljø enn i store skoler? Johnny Tobiassen (1997) stiller et stort spørsmålstegn ved om rektorer flest makter å få til meningsfylt pedagogisk ledelse av typen veiledning i klasseromsarbeid. Han viser til at kollegabasert veiledning sannsynligvis er en bedre arbeidsform, og mener pedagogisk ledelse først og fremst handler om langsiktig arbeid med fornyelse og bedring av sentrale oppgaver. Tobiassen referer til Imsen som i evalueringen av Reform 97 finner at det er sterk sammenheng mellom ledelse og skolens utviklingsorientering, men at effekten på skolemiljøet, virksomheten i klasserommet eller elevens læring er liten. ”Sporene etter ledelsen stopper når man passerer terskelen til klasserommet” (Imsen 2003).

Rektor sine muligheter til påvirkning henger sammen med den grad av tillit lærerne har til sin rektor. Når de erfarer at ”skoleledelsen holder seg inden for normen og medvirker til, at normen overholdes af andre, så bliver deres ledelse accepteret” (Moos 2003:89). Rektor må være tilstede i personalet, og i en liten distriktsskole er rektor en naturlig del både av uformelle og formelle møtearenaer. Alle rektorene i intervjugrunnlaget la stor vekt på å være tilstede for og sammen med personalet i utviklingsarbeidet. På egen skole opptrådte de med andre ord i en annen rolle enn når de opptrådte som del av styringsgruppa. I skolens praksisfelleskap deltar rektor i meningsforhandling gjennom samspill og samhandling med lærerne. Rektorene ønsker å delta som kvalifiserte deltakere i skolens praksisfelleskap der skoleutvikling og læring er temaer. Rektor

ivaretar på den måten sin legitimitet i personalgruppen. For Myrdal skole må vi kunne si at rektor hadde stor legitimitet.

#### **4.2.2. Faggruppene i praksisfellesskapsperspektivet**

##### ***LK-06 fra vedtak til realisering.***

Skrøvset og Stjernstrøm (2006) omtaler ledelsens spesielle ansvar for å sette skolens kultur på dagsordenen gjennom å synliggjøre og diskutere den. Styringsgruppa hadde et eksplisitt ønske om at alle lærerne skulle gjøre seg kjent med læreplanen, og bruke egne vurderinger og erfaringer i bearbeidingen av LK-06, på tross av lærebøker som ville komme. Lærebøker er ikke lenger kvalitetssikret gjennom strenge godkjenningskrav. Dermed er det læreren som må kvalitetssikre, og da stilles det krav om at han kjenner kilden til læreboka, LK-06, godt.

Både rektor Liv og rektor Stig var inne på at lærere hadde ulik kompetanse for oppgaven de var satt til å utføre. Erling Lars Dale (1989) sier at lærerprofesjonalitet må sees i lys av skolens oppgave, og den må knyttes mot tre forskjellige kompetansenivåer. K1 er praksisnivået. Læreren skal kunne gjennomføre en målrettet undervisning av læreplanens formaliserte forventninger. Kvaliteten i utformingen av læringsaktiviteter i det umiddelbare møtet mellom lærer og elev er hovedsaken. Det er fortsatt lærere som mener at dette er jobben deres, og at andre aktiviteter hefter dem i denne oppgaven. For å utføre skolens oppgave på en best mulig måte under stadig endringer i samfunnet ellers, er vi forpliktet til å lære sammen i organisasjonen, det som Dale kaller K2 – det didaktiske nivået. De overordnede spørsmålene her er hvilke av de overordnede formålsbestemmelsene vi skal prioritere, og hvordan den vedtatte læreplanen kan bli realisert, altså samarbeid om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Om det didaktiske arbeidet på Myrdal skole sier Kari:

*”Jeg er den eneste av personalet som har vært med i utarbeidingen av målarkene. Har vært med fra a til å. Dermed har jeg et annet utgangspunkt....Implementeringen overfor de nye lærerne har til tider vært vanskelig...jeg føler ikke at de andre har samme eierforhold og forståelse., men i dag opplever jeg at de er i gang med målark. Vi snakker mer i positive termer om målark i dag enn sist høst. Det er en utviklingsprosess som tar tid. Rektor har vært en stor og sterk pådriver. Arbeidet skal gjennomføres og iverksettes”.*

Moos (2003:101) utfyller Dale sin manglende omtale av skoleledelsen sin oppgave med å si at ledelsen ikke bare skal muliggjøre lærerne sin utfoldelse og utvikling av disse kompetansene, men skoleledelsen må også ”provokere og lede disse aktiviteter igennem

indsatser i relation til strukturer, procedurer og kultur. Skoleledelsen må i sin ledelse anfægte å diskutere de forståelser og fortolkninger, som lærerne individuelt og i fællesskaber giver uttrykk for og praktiserer.” Det tredje kompetansenivået i Dales teori K3 omhandler kommunikasjon og konstruksjon av didaktisk teori. Dette praksisnivået skiller seg fra K2 ved at en kan kritisere den vedtatte LK-06 for manglende sammenheng mellom begrepene kunnskap, oppdragelse og omsorg, uaktuelle eller manglende fagplaner eller andre ting. Begrepene og teoriene må kunne kommuniseres og diskuteres med kolleger og andre interessenter i praksisfellesskapet for å kunne fungere som felles utviklingsgrunnlag. (Moos 2003).

På spørsmålet om lærerne ville jobbe med et prosjekt som ikke var utviklet hos dem sier rektor Stig at han registrerte at de ulike skolene hadde ulike kulturer på det og at det fra noen rektorer kom signaler om at lærerne ikke var så interessert i å bygge dette fellesskapet, og nærmest var mer interessert i å få enn å gi.

*”Jeg tror det var den problematikken som kom inn der, og at noen tvilte på at de hadde noe å hente i samarbeidet. I hvert fall registrerte jeg det, at på noen skoler var det sånn”.*

Stig sier videre at han ikke merket dette på egen skole, og at dette sannsynligvis hadde å gjøre med at de lenge hadde hatt behov for å samsnakke med noen som jobbet med det samme, som kjente hvor skoen trykket. ”Det er ei utfordring å jobbe slik, men ikke et problem”, sier han. Lærerne hans visste at de måtte sette seg inn i LK-06, og var enige med ledelsen i at det vil være tidsbesparende å gjøre arbeidet sammen, slik at resultatet kunne deles på alle involverte. I hele gruppa distriktlærere varierte sannsynligvis graden av positivitet i samsvar med opplevelsen av hvor viktig prosjektet var sammenligner med arbeidsoppgaver som ble nedprioritert i aksjonsperioden.

#### **4.2.3. Myrdal skole i praksisfellesskapsperspektivet**

##### ***Fra læring i praksis til læreplanarbeid***

Ved Myrdal skole ble det tydelig for alle at det overfor omgivelsene var nødvendig å opptre helhetlig i alt som omfattet elevene. Lærere og rektor deltok i samme praksisfellesskap. Det daglige arbeidet var gjenstand for kollektivt samarbeid som Skrøvset og Stjernstrøm (2006) omtaler. Det var gjennom praksisfellesskapet lærerne kunne utfordre og bli utfordret på sin tilrettelegging for læring i klassen, og konsekvenser av denne dersom den stred mot den gjengse oppfatningen i resten av lærergruppa. Denne direktheten var muligens mer fremtredende her enn på større

arbeidsplasser der det er enklere å gjøre seg uavhengig av de som handler på tvers av forventningene. Skrøvset og Stjernstrøm viser til Wenger når det gjelder å opprettholde et tilstrekkelig stort gjensidig engasjement i felles utøvelse av en virksomhet for å lære noe av betydning sammen. Her er det sannsynlig at den lille enheten var en støttestøttepilar i så måte. Det nyttet ikke å overse de andre. På den måten ble den daglige praksisen knyttet tett opp til drøftingene om forståelsen av LK-06.

Lærerintervjuene viser at etter hvert vokste det frem et praksisfellesskap mellom de nye lærerne:

*”Er nå i gang med arbeidet. Etter en del kverulering med de andre lærerne og senere med rektor har jeg landet på at det er et nyttig og givende arbeid.” (Ingvild)*

*Kristin: ”Jeg har prøvd å dele mine ideer på skolen og i nettverket. De er mottatt på skolen, enkelte visste ikke hva målark var, og alle har hatt en prosess med å komme inn i arbeidet med målarkene.”*

Lærerne ved Myrdal skole uttrykte i intervjuene at rektor var til stede, engasjert og nysgjerrig på hvor langt arbeidet var kommet i faggruppene og i utarbeidelsen av målark. Dette ble sett på som svært positivt og engasjerende, men det la også et visst press på lærerne for å få arbeidet utført.

*”Hun har greid å samle oss rundt målarkarbeidet. Alle har i dag en positiv forståelse. Men det tar tid, krever systematikk...” (Kari).*

Ved prioritering av fag, så lærerne for seg at flere fra skolen skulle delta i samme gruppe. Beslutningen om at de måtte fordele seg på flere fag ble akseptert da de erkjente at det ville skape større eierforhold på egen skole til de valgte fagene. Lærerkollegiet så i hovedsak bare fordeler ved et utstrakt samarbeid med kolleger fra andre distriktsskoler, og hadde store forventninger til det læringsarbeidet som fant sted. En av lærerne sa det slik etter et års arbeid i prosjektet:

*”Dette er udelt positivt!”*

Denne læreren opplever en konkret nytteverdi av arbeidet i faggruppa. Hun opplever å ha deltatt i et praksisfellesskap der faget har stått sentralt i dialog om målarbeid, læringsområder og didaktiske refleksjoner.

*”Kjempenytte i forhold til planlegging av egen undervisning – halvårsplan og helårsplan. Har brukt mindre tid enn dersom jeg skulle gjort det alene. Kanskje brukt tre til fem år før jeg hadde sett mulighetene som ligger innenfor et fag. Spesielt å arbeide i fådelt skole” (Kari).*



Det spesielle med prosjektet var at lærerne fikk anledning til å jobbe i praksisfellesskap som omhandlet lærerens fordypningsfag. Den typen praksisfellesskap er knapt til stede på den enkelte skole i vårt materiale. Et av kjennetegnene ved distriktsskolene er at det trengs bare en person til å dekke fagbehovet. Det sosiokulturelle perspektivet bygger på en forutsetning om at interaksjon og samarbeid er helt grunnleggende for læring. Vår lærer gir uttrykk for det store læringspotensialet som lå i faggruppene møter nettopp i å få anledning til å dele ulike kompetanser innenfor faget med hverandre, og også for å hente frem slumrende kunnskaper hos seg selv og hverandre gjennom dialogen. Roald (2004) viser til at gjennom samspill med andre som kan mer eller noe annet, blir egne læringsressurser maksimalt mobilisert. Noe av det styringsgruppa fikk mange tilbakemeldinger på, var at lærerne mente det var svært givende å drøfte fag med kollegaer fra andre, men like, skoler. De brakte ulike erfaringer med seg, og i spenningen mellom ulike ”stemmer” oppsto ny innsikt og forståelse (Roald 2004).

Lillejord (2003) uttaler at det er vanskelig å planlegge for læring. Det er vanskelig å legge en plan, gjennomføre den og si at man har kommet frem til det planlagte resultatet. Vi har begrenset kunnskap om læring, men det er viktig å støtte, hjelpe og motivere når innfløkte menneskelige disposisjoner skal utvikles i positiv retning. I et relasjonelt perspektiv var det viktig å ha dialogen som rettesnor, og gjennom den søke å få aksept og forståelse for det igangsatte prosjektarbeidet og den videre utviklingen av det. Wadel (1997) sier at pedagogisk ledelse vil alltid være forbundet med etablering og utvikling av formelle og uformelle læringsforhold organisasjonsmedlemmene imellom og mellom organisasjonsmedlemmer og aktører i organisasjonens omgivelser. Han understreker at læringsforhold, som et utviklingsprosjekt, vil være begrenset uten tilstedeværelse av tillit, motivasjon, aktelse og følelsesforhold mellom aktørene. Med ”læringsforhold” mener Wadel alle forhold der det foregår læring. Læringsforholdet er et dynamisk mellommenneskelig forhold der det foregår to komplementære aktiviteter: Å lære fra seg og å lære til seg. Dette tilsier at det foregår en relasjonell prosess der det utvikler seg måter å være på og kommunisere på, og forstå skoleerfaringer på (Skrøvset og Stjernstrøm 2006).

### **4.3 Aksjonslæringsperspektivet**

I dette perspektivet vil vi se etter helheten i prosjektet slik det fortøner seg innenfor våre tre definerte nivåer. Vi innleder med Tiller (2006) som beskriver ”adventure-based

experiential learning model”, en modell for erfaringslæring som er utviklet av Anthony Richards. Modellen skisserer fire analytiske hovedfaser i erfaringslæringen: separasjonen, møtet, gjenkomsten og nyplanleggingen. Hvis noen av fasene mangler blir prosessen ufullstendig. Modellen kan brukes som metafor for prosjektgjennomføringen: Separasjonen viser da til at distriktsskolene bryter med tradisjonell organisering av utviklingsarbeid ved å forlate egen praksis og danne nye grupper sammen med kolleger fra andre skoler. I separasjonstiden settes kursen mot LK-06 for å nå nye mål og nye ideer. ”Møtet” beskrives som den mest spennende og synlige delen som engasjerer personene som deltar i prosessen aller mest. Dette henspiller til faggruppens arbeid. Problemet er ofte at læringsprosessen stopper når spenningsfasen er over. I aksjonslæringsperspektivet er ”tilbakekomsten” og den reflekterte samtalen etter store opplevelser sentral. Vi vil se etter hvordan lederne klarte å lede prosessen i prosjektet fra start til utprøving av målarkene på skolene, og om nye planer og tidligere erfart virkelighet ble gjenstand for refleksjon og nyplanlegging (Tiller 2006:31-32).

#### **4.3.1. Ledernetverket i aksjonslæringsperspektivet**

Når vi studerer oppstarten av prosjektet i et aksjonslæringsperspektiv, så sier Tiller (2006) at den kritiske refleksjonen og diskusjonen er særdeles viktig for å oppdage spriket mellom den igangværende virksomheten og den pedagogiske virksomheten skolen ønsker å være representant for. I aksjonslæringsperspektivet er det et poeng at personalet klarer å sette ord på egen arbeidserfaring, og at de får øye på hva som allerede er på plass i organisasjonen i forhold til den videre utviklingen. Det var et viktig poeng for styringsgruppa, som mente at skolene samlet allerede var kommet et godt stykke på vei med grunnlagsarbeidet i LK-06 før prosjektet startet. Styringsgruppa ønsket at lærerne sin samlede kompetanse skulle være grunnlag for konkretiseringen av de nye læreplanene. Med referanse til McGill og Beaty sier Tiller (2006) at aksjonslæring harmonerer dårlig med tvang. Aksjonslæring bør være frivillig, slik at når man deltar i en slik gruppe er det ut fra et dypt og ekte ønske om å utvikle seg og sin organisasjon. Nå erfarte vi gjennom prosjektet at ikke alle lærerne deltok ut fra egne ønsker, men alle ga likevel en positiv vurdering nettopp av muligheten til å reflektere og utveksle erfaringer med kolleger i egen faggruppe. Hva var bakgrunnen for at et ledernetverk med åtte rektorer trodde på muligheten av å gjennomføre et prosjekt med deltakelse av alle lærerne? I et aksjonslæringsperspektiv der frivillighet betraktes som

vesentlig, så omfattet dette prosjektet mange involverte med ulik bakgrunn. Styringsgruppa, som representerte alle skolene, var grunnleggende interessert i å utøve nødvendig trykk for å holde oppe motivasjon og interesse hos deltakerne. Faggruppelederne var spesielt utvalgt, og representerte lærere med interesse, motivasjon og lederegenskaper. I sammensettingen av faggruppene varierte motivasjonen for prosjektet fra meget stor hos mange til uvilje hos et mindre antall. Styringsgruppa hadde ikke mulighet til å kontrollere sammensettingen av gruppene ut fra dette kriteriet. For noen faggrupper førte dette til demotivasjon også hos de lærerne som i utgangspunktet var positive. Prosjektet ble satt i gang på tross av læringsfunn som viser at lærere er mest fornøyd med samarbeid på eget trinn om elevenes utvikling og læring, og at andre former for samarbeid gjerne blir betraktet som samarbeid for samarbeidets skyld, eller påtvunget kollegialitet fra ledelsen (Hargreaves 1996). Rektorene uttrykte ulik tiltro til graden av vellykkethet til prosjektet, men alle mente de ville komme lengre med samarbeid enn hver for seg. Lærerne visste at de måtte gjøre seg kjent med læreplanen, likeså at arbeidet med læringsmål var nytt og relativt ukjent område. Den erfaringen som allerede var gjort på noen av skolene, var at arbeidet tok tid, og at det derfor var fornuftig anvendelse av tiden å gjøre det i fellesskap. De to månedene som var til rådighet til å motivere og involvere lærerne til arbeidet, måtte dermed brukes godt. For styringsgruppa betydde dette at de som ledere på egen skole måtte inneha en aktiv rolle overfor prosjektet i det daglige. Tid til diskusjoner og samtaler om konsekvensene ved å gjøre seg kjent med LK-06 måtte prioriteres. Styringsgruppen evaluerte målarkene, men resultatet ble ikke kvalitetssikret. Styringsgruppa konkluderte med at det var variabel kvalitet i arbeidet. Arbeidet burde vært fulgt nærmere opp med oppdrag om å forbedre og korrigere målarkene og selve kvaliteten i arbeidet, men dette ble ikke gjort.

*”Jeg er fornøyd med samhandlingen – det har vært supert, men er foreløpig ikke fornøyd med resultatet. Føler at vi mangler en oppfølging av arbeidet – det er ufullendt. Arbeidet er ikke ferdig. Enkelte fag er ikke godt nok gjennomarbeidet.” (rektor Steinar)*

*”Det kan godt være at det vi oppfattet som det beste resultatet, disse planleggingsprosessene, kanskje er de vanskeligste å ta i bruk fordi de kolliderer med læreboka. For de lærerne som da skal ta dette i bruk får problemer med å oversette dette inn mot læreboka sine prioriteringer og fokus.” (rektor Stig)*

#### **4.3.2. Faggruppene i aksjonslæringsperspektivet**

Rektorene ved de fire andre skolene i undersøkelsen sier alle at refleksjonssamtalene er viktige. Rektor Steinar mener det er på dette området samarbeidet har lyktes best. Det store flertallet av lærere satte pris på muligheten til å reflektere sammen med fagfeller

og i eget kollegium. Moos (2003:154) sier at en av forutsetningene for å utvikle seg til en reflekterende og utviklende organisasjon er at alle medarbeiderne deltar i denne refleksjonen. Det er et ansvar for ledelsen å invitere til gjensidig, refleksiv samtale gjennom ”passende irritasjoner”. Med passende irritasjoner mener Moos at forstyrrelsene eller spørsmålene til virksomheten vi driver, verken må være for svake eller for sterke. I det første tilfellet vil de ikke merkes, er de for sterke medfører de sannsynligvis at medarbeiderne reagerer med motstand. Moos fortsetter med å si at ledelsens påvirkning må ligge innenfor medarbeiderens ”båndbredde”, og at denne er ulik blant medarbeiderne. I vårt prosjekt lyktes lederne åpenbart med å treffe ”båndbredden” hos flertallet av lærere, mens irritasjonene syntes å være for sterke overfor en del av lærerne. Rektor Liv svarer følgende på spørsmålet om lærere virkelig ville jobbe med et prosjekt som ikke var deres egen ide:

*”Jeg tror at andre skoler kanskje hadde det problemet, vi hadde det ikke. Vi hadde tre skoler som allerede jobbet sammen fordi vi ble omorganisert til en enhet. Det var ikke nye tanker for oss. Erfaringen lærerne hadde gjort var positive, de så effekten av det, og de var kanskje en positiv drivkraft for de andre. De ble spredd rundt på gruppene, så lærerne som hadde erfaring med det jobbet sammen med lærere uten slik erfaring.”*

Liv sier videre at selv om alle lærerne ved hennes enhet var positive, var det ikke alle som gjorde like mye jobb. Hun registrerte at lærerne bidro forskjellig. Hva kan årsaken være til å lærere bidrar ulikt når de jevnt over er positive? Lærerne til Liv har vært gjennom omstillingsprosesser som har resultert i kollektiv læring i organisasjonen slik Lillejord (2003) omtaler. De har lært at det er mye å hente av å være i dialog med andre lærere. Når innsatsen ikke er like stor hos alle, kan det ha flere årsaker, men en årsak som er interessant å trekke frem i dette prosjektet er læreres kunnskaper i læreplanforståelse og bearbeiding. Lærere bruker i varierende grad læreplanen som referansekilde. Den oftest uttalte innvendingen mot prosjektet var at lærerne kastet bort dyrebar tid til å gjøre et arbeid som ville bli mye bedre ivaretatt av forlagene når lærebøkene kom.

*”.. De mener at den jobben de gjorde den gangen ikke var god nok, mens det har sittet folk i timevis i forlagene og vurdert målark. Sånn at de har ikke hatt tid nok til å gjøre den jobben som gjøres sentralt i forlagene”* sier rektor Eva.

Hvis vi ser dette i sammenheng med hele prosjektet, så kan en årsak til læreres motvilje mot den åpne prosessen, være at de ikke opplevde det som komfortabelt å delta i utformingen av hele oppdraget med målprosessen. Det krevde at deltakerne måtte delta i teoretiske og faglige drøftinger som ville avsløre graden av egen kompetanse. I møte med lærere fra andre skoler kunne dette oppleves ubehagelig. Når lærerne først var i

gang med samarbeidet, så skjedde det noe i faggruppene som kanskje påvirket arbeidet deres i etterkant:

*”Jeg hørte lite positivt fra egne lærere om prosjektarbeidet mens det pågikk. I ettertid har de gitt uttrykk for de var glade for at jobben var gjort fordi de måtte sette seg så grundig inn i læreplanen. De måtte tenke gjennom og ha reflektert før de møtte lærerne fra andre skoler i faggruppemøter. Der fikk de positive diskusjoner om innhold og oppbygning og hvordan de ønsket at bidraget deres skulle være.”*

Faggrupelederne hadde fått mandat til å styre prosessen, sørge for at referat ble skrevet, bygge og opprettholde sosiale relasjoner og rapportere til sin rektor dersom han trengte bistand. Det pedagogisk-faglige mandatet var å bearbeide den formelle læreplanen til den lokale konteksten ved å konkretisere læreplanmålene i målark. Den åpne prosessen i faggruppene tilførte prosjektet en ny kvalitet. ”Styrken i aksjonslæringen er at personene blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg av kunnskap, og genererer læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens” (Tiller 2006:51). Nettopp dette skjedde i to faggrupper som fant ut at de måtte utarbeide en progresjon i læringsarbeidet før læreplanmålene kunne konkretiseres. Dermed ble progresjonsplanene til LK-06 skapt. Da gruppelederne presenterte sitt syn for styringsgruppa, ble dette straks akseptert, og ikke bare akseptert; styringsgruppa erkjente at dette burde den sett selv før arbeidet ble igangsatt. Dermed ble alle faggruppene bedt om å utarbeide progresjonsplaner i sitt fag. Til ergrelse for noen, men som et nødvendig tillegg for de fleste gruppene. Rektorene deltok ikke aktivt i planarbeidet, men stod for organisatorisk tilrettelegging, og gikk inn i prosessen når noe måtte endres eller stadfestes. Da prosjektperioden ble avsluttet, leverte faggruppene målark og progresjonsplaner av varierende kvalitet.

Arbeidet i fagplangruppene gikk over i en lokal prosess der alle lærerne skulle prøve ut målarkene i et selvvalgt fag, og halvveis i perioden skulle møte lærere ved andre skoler som prøvde ut samme fag til refleksjon og ideutveksling.

### **4.3.3. Myrdal skole i aksjonslæringsperspektivet**

#### ***Kultur for læring***

Beskjeden om felles prosjektarbeid ble tatt godt i mot av lærerne ved Myrdal skole. Rektor hadde luftet muligheten for et slikt samarbeid flere ganger tidligere, så den endelige bekreftelsen kom ikke som en overraskelse. Myrdal skole hadde god samarbeidskultur. Kollegiet omfattet seks personer inkludert rektor. Siden rektor også

hadde stor undervisningsplikt var hun en naturlig deltaker og samarbeidspart i alt av skoleutviklings- og planleggingsarbeid. Skolens fellestid ble systematisk brukt til planlegging og utvikling. Lærerne delte et felles arbeidsrom, alle elevene var samlet på tre undervisningsrom rundt samme garderobe, nødvendigheten av dialog rundt felles rutiner, regler og opptreden ble tydelig demonstrert i det daglige. De hadde brukt mye tid til målarbeid i matematikkfaget, og var opptatt av å få til gode overganger mellom trinnene i en fådelt skole. Lærerne hadde oppdaget at de i planleggingsarbeidet ikke alltid skilte mellom mål og tiltak. Dette var derfor et bevisstgjørende arbeid som ble opplevd som nyttig. Lærergruppa var vant til å arbeide i et faglig fellesskap, og når det gjaldt målarbeidet i LK-06 oppfattet de seg å være i "bresjen" gjennom arbeidet med mål i L97, der de også hadde hentet inspirasjon ved å reise på skolebesøk. Tilbakevendende utsagn fra både lærere og ledere i distriktsskolene er at det på mange måter er flotte arbeidsplasser, men savnet etter dialog med fagfeller, og inspirasjonen i større praksisfellesskap, gjør at mange lærere søker seg til større skoler etter få år. Tiller (2006) sier at møter mellom mennesker i en organisasjon må styres og arrangeres slik at læring kan skje. Ved Myrdal skole ble fellestiden og planleggingsdager bevisst brukt til å bygge en felles kultur preget av uttalte verdier som skulle representere alle tilsatte overfor nærmiljøet. Roald (2004) mener vi må bruke alle skolens møteplasser til å drøfte hva det skal bety for oss å legge til rette for systematisk erfaringsinnsamling, kollegarefleksjon og utviklingsplanlegging. Det var viktig for rektor å få hele lærergruppa involvert i drøftingene. Hun la systematisk til rette for arbeidsformer som involverte og inkluderte alle slik at lærerne forsto at alles stemmer var viktige – uavhengig om de hadde en kort eller lang lærerkarriere bak seg. Alle måtte forberede seg til møter, og være forberedt på å greie ut om saker som skulle diskuteres. Lærerne hadde ulike kunnskaper som de presenterte for hverandre. Leders oppgave var å sørge for tid til de viktige diskusjonene, delta i diskusjonen på linje med de andre, og sørge for at konklusjoner ble dratt og oppfølging avklart. I et aksjonslæringsperspektiv kan vi si at rektor og lærere rettet oppmerksomheten mot aktiv handling for å skape forbedringer i skolehverdagen. Når lærerne fikk synliggjøre kunnskapene sine for hverandre i en styrt prosess, ble det også muligheter for å nyttiggjøre seg denne kunnskapen i organisasjonen (Bjørnsrud 2005). Å knytte ledelse opp mot stimulering av læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i formelle organisasjoner er interessant i et relasjonelt lederperspektiv uttaler Wadel (1997). Han sier at pedagogisk ledelse er knyttet til å få til læring i organisasjoner og at den dermed spiller en vesentlig

rolle for utvikling og endring av en organisasjons kultur. Dersom skolen skal utvikle en lærende kultur, må skolens medlemmer ha lært å lære. I følge Wadel krever det en læringskultur som vektlegger produktiv læring. Med produktiv læringskultur menes en ”undringskultur” der organisasjonen kontinuerlig er avhengig av å lære nye ting, der en lærer å lære og å overføre det som læres til nye områder. Verdier og holdninger må læres gjennom en produktiv kultur. Lærerne gikk i stor grad ut og inn i hverandres arbeidsdag. De så hos hverandre, spurte seg for, og delte praksiserfaringer, synspunkter og, etter hvert formaliserte standarder på utvalgte områder.

De store endringene i personalet ved Myrdal skole etter sommeren 2006, gjorde det nødvendig for rektor å tydeliggjøre, gjennom egen atferd og gjennom uttalte forventninger til lærerne, hvilken læringskultur som krevdes for at skolen skulle gjøre en kvalitativt god jobb med prosjektet og læringsmålene. Læringskultur omfatter mer enn prosjektet, så fra skolestart ble det satt fokus på de felles forpliktelsene ved å virke i en liten organisasjon der alles innsats er nødvendig for å sikre et godt arbeids- og læringsmiljø. Rektor la vekt på å fronte en innovativ ledelseskultur slik Wadel og Tobiassen omtaler det i Fuglestad og Lillejord (1997). Dersom den innovative ledelseskulturen dominerer, vil det utvikle seg en ”sånn kan det gjøres” kultur i organisasjonen ifølge Tobiassen. Rektor ønsket å styrke kreativiteten ved å finne mulighetene ved å arbeide i en liten skole i stedet for begrensningene. Hele distriktsprosjektet var tuftet på ønsket om å finne muligheter i en endret kommunestruktur som kunne vist seg å gjøre små skoler til dårligere skoler. Tobiassen (1997) viser til en firefelts-tabell som viser koblingen mellom ledelse og læringskulturer i en skole. Den viser at en innovativ ledelse som arbeider sammen med produktive lærere vil ha en organisasjon preget av høyt refleksjonsnivå om egen virksomhet. Mål og arbeidsformer blir problematisert og diskutert. Forsøksvirksomhet og utprøving av nye tanker er en del av det daglige arbeidet. Man har hele tiden et ønske om å skape forbedringer, og er sjelden helt fornøyd med det som presteres. Dette stemmer godt overens med den virkelighetsoppfatningen rektor hadde av egen virksomhet. Koblingen av nye og til dels uerfarne medarbeidere, og tydelig uttrykte målsettinger var med og beveget alle i samme retning. Hele kollegiet var søkende og spørrende i relasjon til både egen læring og elevers læring, og ikke slik som Tobiassen beskriver en konfliktfylt fasitkultur der den innovative leder møter en reproduktiv lærerkultur, der lærerne ikke ønsker å prøve ut nye tanker.

Rektor prioriterte tid til samtaler med lærerne om fag, læring og innhold og mening i LK-06. For rektor var det viktig å tenke gjennom hvordan hun opptrådte som representant for en lærende organisasjon, både i styringsgruppa og i egen organisasjonen. "Lærernes praksis er i stor grad rutinisert og bestemt av tid og sted. Det samme er løsningene som velges." (Tiller 2006). Rutinisingen i egen praksis var lærerne ved Myrdal skole begynt å stille spørsmål ved gjennom arbeidet med målhierarkiet i L-97. Da LK-06 kom, var allerede lærerne positivt interessert i læreplanarbeidet gjennom involvering og interesse bygget opp over tid, samtidig som de opplevde oppfølging og nære relasjoner med leder. Dette synes også å være faktorer som var til stede ved alle skolene der lærerne viste stort engasjement i arbeidet. For en liten skole som Myrdal var nærheten til rektor en naturlig del av at hun også hadde stor undervisningsplikt i tillegg til prioritering av samhandling med kollegiet. Det virker som disse skolene hadde en produktiv læringskultur (Fuglestad og Lillejord 1997). Rektor ved Myrdal skole var bevisst på å underbygge, opprettholde og prioritere betydningen av og kravet til produktiv læring i personalet. Det var de samme verdiene som styringsgruppa vektla for å begrunne fellesløftet med arbeidet på tvers i distriktsnettverket. Prosjektevalueringene viser at skolenes kompetanse og utviklingsmuligheter ble styrket gjennom lærernes samhandling og relasjonsbygging i faggruppene. Til forskjell fra store sentrumsskoler, hadde Myrdal skole fordelene av nærhet mellom leder og personalet – ledelse "nedenfra" bygd på handling, samhandling og forhandling. Lærerne opplever at de har stor medinnflytelse på det som skjer, og gode forutsetninger for å bli sett i hverdagen på grunn av skolestørrelsen. Dette gjelder ikke de sammenslåtte enhetene, og står i sterk kontrast til store sentrumsskoler der hele personalet er på størrelse med det totale antall lærere i hele distriktsskolenettverket, hvor muligheten til å bli sett må settes i system. Noen av lærerne uttrykte i intervjuet at rektor burde sett dem bedre, men forventningen til å bli sett vil være forskjellig i et personale og mulighetene vil avhenge av skolestørrelse og rektor sitt pedagogiske fundament.

I dette kapittelet har vi gjennom tre ulike perspektiver drøftet vilkårene for at ledernetverket klarte å skape en felles arena for læring gjennom arbeidet med LK-06.



## 5. KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

I dette siste kapittelet vil vi se på hvilke svar vi har gitt i forhold til selve problemstillingen i oppgaven. Vi oppsummerer funn i analysen av implementeringen av LK-06 der vi ser på etableringen av felles arena for læring. Ble det kun en møtearena, eller forekom det læring på denne arenaen?

Problemstillingen vår var: I forbindelse med implementeringen av LK-06 vil vi se på:

I hvilken grad lederne i et distriktsnettverk klarte å skape en felles arena for læring?

- Hvilke faktorer påvirker et felles lederskap i styringsgruppa?
- Hvordan klarte lederne å lede lærerne gjennom utviklingsarbeidet?

### 5.1. Felles arena for læring

- Styringsgruppa / ledernetverket har en felles arena for læring.

Dette bekreftes av funn i praksisfellesskapsperspektivet som synliggjør hvordan lederne gjennom å forhandle om innflytelse og makt fremforhandlet prosjektet. Videre viser intervjuene at lederne samhandler og støtter hverandre om tilretteleggelse for utarbeidelse av lokale læreplaner.

- Faggruppene har fått en felles arena for læring.
  - Noen faggrupper viser stor kompetanse på det didaktiske K2 nivået ved omformingen av den formelle læreplanen til lokal fagplan.
  - Progresjonsplan for fag blir ”funnet opp” i en faggruppe, og styringsgruppa sørger for at denne planen blir en del av arbeidet i alle faggruppene.

Vi ser gjennom praksisfellesskapsperspektivet at distriktslærerne fikk et praksisfellesskap som fagpersoner som de manglet på egen arbeidsplass. Data viser at lærerne opplever et faglig engasjement der de drøfter, forhandler og utvikler basisen i de nye lokale læreplanene.

- Myrdal skole fikk en felles arena for læring.
  - Begynnende videreutvikling og utprøving av progresjonsplanen for fag til digital rullerende 3-årsplan for fag i fådelt skole. Ideen kommer fra en lærer og introduseres til medlærere og leder.

- Stort engasjement i utprøving av målark i fagene med fast struktur for tid til planlegging, drøfting og refleksjon i fellesskap.

Etter stor turn-over i lærerstaben kan vi gjennom intervjuene se at det dannes et praksisfellesskap i løpet av skoleåret. Gjennom det instrumentelle perspektivet ser vi at de etablerte strukturene for felles arbeid etter hvert gjør lærerstaben godt kjent med hverandres faglige sider, og de jobber etter hvert sammen og deler tanker og ideer med hverandre.

- Store motsetninger i noen faggrupper.

Vi kan også se at i noen faggrupper ble motsetningene så store at en ikke klarte å forhandle seg frem til en felles plattform for arbeidet, og dermed ble ikke arbeidet godt nok. Det kan også skyldes at læreplankompetansen ikke var god nok, kulturforskjeller eller motstand mot LK-06, men det gir ikke vår studie svar på.

## **5.2. Faktorer som påvirker lederskapet i styringsgruppa**

- Rektorene i styringsgruppa etablerer styringsstrukturer for prosjektet.

Det blir imidlertid ikke gjort tydelige avklaringer om hvilken betydning strukturene har for rektors oppfølging på egen skole. Dette fører til uklarheter i forhold til vedtak, hvordan vedtak skal forstås og konsekvenser for arbeidet ved egen enhet. I et instrumentelt perspektiv ser det ut til: Samtidig som rektorene flytter deler av styringsstrukturen til styringsgruppa, så var de ikke villige til å gi fra seg den lokale styringsretten. Rektor har dermed mulighet til å følge to styringskjeder, en på skolen og en annen i prosjektet. Dersom dette skjedde, antar vi det førte til at lærerne opplevde mangel på konsistens og ryddig planlegging fra ledernes side, noe som igjen kunne føre til lav motivasjon. Når vi ser dette i forhold til praksisfellesskapsperspektivet, beveger rektor seg mellom ulike praksisfellesskap på skolen og i styringsgruppa. Rektor beveger seg mellom lærernes forsøk på å utøve innflytelse på utformingen av prosjektet, sin egen forhandlingskraft overfor eget kollegium og i ledernetverket, der han også møter lederkolleger som vil ha innflytelse på utformingen av prosjektet. Ut i fra at rektorene representerer ulike skolekulturer og ulik forhandlingskraft, kan vi konkludere med at noen rektorer hadde større definisjonsmakt enn andre, og at utformingen av det endelige prosjektet derfor er mer tilpasset noen enheter enn andre. Dette kan være grunnlaget for den mistroen som enkelte lærere ga uttrykk for overfor prosjektet.

- Rådmannen besluttet at vedtaket om sammenslåing mellom barnehager og skoler i distriktet skulle iverksettes midtveis i prosjektperioden.

Det førte til at rektor sitt fokus ble dreid bort i fra prosjektet i tid og tanke. Dette reduserte krafta i prosjektet sett i et aksjonslæringsperspektiv, og kan være medvirkende til at styringsgruppa ikke hadde tid og rom til å kvalitetssikre arbeidet, slik de egentlig ønsket å gjøre. Dette kommer tydelig frem når rektorene erkjenner at de kjente innholdet i læreplanverket for dårlig.

- Resultatoppfølgingen sviktet.

Produktene viser at de ikke er sammenfattet og kvalitetssikret godt nok. Dette uttales av flere informanter. Årsakene kan være at lederne ikke kjente innholdet i læreplanverket godt nok, noe flere av dem erkjenner i ettertid. En annen årsak er at andre saksfelt trenger seg på og krever sin tid.

- Nettverk som lederstøtte.

Enhetene varierer i størrelse og har ulik kompetanse på ledernivå. Prosjektet ble omfattende og krevde mye tid og samhandling. Når andre prioriteringer fra overordnet nivå kommer, har ikke lederne kapasitet til å sette seg godt nok inn i alle grunnlagsdokumentene for LK-06. I denne sammenhengen konkluderer vi med at saksfeltet til ledere i distriktsenhetene er for mangfoldig og komplekst til at en leder har mulighet til å sette seg grundig inn i alle saksområder. Han har behov for økt tid til ledelse eller tettere faglig oppfølging fra skoleeier, som kan være behjelpelig med å initiere og tilrettelegge for gode prosesser, også gjennom å gi en rettesnor inn i dokumentverden. Tid er en begrensende faktor.

### **5.3. Faktorer som påvirket ledelsen av utviklingsarbeidet**

- Den enkelte rektor måtte handtere motstand mot utviklingsarbeidet lokalt på egen skole, men han kunne søke støtte og veiledning i styringsgruppa.
- Stor turn-over i personalet i et prosjekt gjør det nødvendig at ledelse sørger for sterk struktur og styring av fellestida, rom for å åpne opp for diskusjoner og drøfting av mål og metode for å synliggjøre for de nyansatte. Dette ble tydeliggjort da lærerstaben fikk stor endringer ved Myrdal skole midtveis i prosjektperioden. Vi våger derfor å konkludere med at det alltid vil være viktig å tydeliggjøre skolens strukturer, styring og utviklingsområder for nytilsatte for å sikre kontinuitet i utviklingsarbeidet.

#### **5.4 Bidrag til praksisfeltet**

Har denne studien noe å tilføre praksisfeltet? Prosjektet vi har studert, valgte å bryte etablerte rutiner og strukturer for organisering av utviklingsarbeid, og laget helt nye felles strukturer som åtte enheter ble utfordret innenfor. Det var et dristig foretak som bygde på gode relasjoner i ledergruppa og optimistisk syn på muligheten for å lære mer i et lærende nettverk enn alene på en liten enhet. Vår konklusjon sammenfaller med rektorenes erfaring om at prosjektet ga mye læring. Synergieffektene viste seg også i ettertid på skolene gjennom en bevissthet hos lærerne både i kunnskap om læreplanarbeid og i evne til å kommunisere om det samme.

Videre konkluderer vi med at gjennomføringen av dette lærende nettverket har gitt oss som forskere mange positive bekreftelser på at det skjedde læring, og at lederne i stor grad maktet den kompliserte oppgaven det var å følge opp prosjektet. Mange deltakere medvirket, og frem i tid bør distriktsnettverket forfølge og videreutvikle dette lærende nettverket. Imidlertid kan det være lurt å begrense deltakelsen til enheter som står hverandre nær når det gjelder skolekultur og lærings syn, og som er interessert i de samme utviklingsområdene.

#### **5.5 Bidrag til forskningsfeltet**

Med tanke på de små enhetenes fremtid vil det være interessant å se på hvordan et digitalt nettverk vil utvikle, styrke og skape mange og nye praksisfelleskap mellom skoler. I prosjektet til distriktsnettverket var digital samhandling opprinnelig et viktig delprosjekt. Underveis ble dette sterkt nedtonet da det teknisk ikke var gjennomførbart for distriktsenhetene. Et godt digitalt nettverk til samhandling med eksterne parter er viktig for utvikling av kvalitet og rekruttering av fagpersonale til distriktsskolene. I et distriktpolitisk perspektiv vil det være viktig å bygge ut en infrastruktur hvor informasjons- og kommunikasjonsteknologi, IKT, er en vesentlig faktor som læringsportal. Vi ser det som en nødvendig satsing for å sikre kvalitet i opplæringen, og sette elevene i stand til å se mulighetene til å bruke digitale verktøy i en fremtidig jobbsammenheng på eget hjemsted. For de ansatte vil IKT være et viktig kommunikasjons- og læringsverktøy.

Videre vil det være nyttig og nødvendig å se på kompleksiteten i lederoppgavene i relasjon til små enheter og tildelt ledelsesressurs.

## 5.6. Refleksjon over eget arbeid

Ved avslutning av oppgaven, kan vi konstatere at dette har vært en lærerik, interessant og krevende prosess. Vi har fått lov til å dokumentere arbeidet med LK-06 i et distriktsnettverk. Underveis har det gitt oss mange tanker om den kraften som ligger i nettverksarbeid når den blir forløst. Vi har også fått innblikk i hvor skjørt lederskap er når det hviler på en person alene – nettverkssamarbeid kan være den muligheten lederen har for å gå i gang med et omfattende utvikingsarbeid. Intensjonen vår har vært å forvalte tilliten vi har fått på en ryddig og ordentlig måte. Vi håper det har lyktes og at ingen føler seg misbrukt av måten vi har anvendt dataene på.

En av oss var i prosjektperioden rektor på Myrdal skole. Det er et forhold som truer validiteten i en kvalitativ undersøkelse. Det er fare for at rektorene som informanter kan ha blitt påvirket av forhenværende rektors tilstedeværelse under intervjuene. Det kan ikke utelukkes, men vi tok forbehold for slik påvirkning ved at den eksterne forskeren utførte alle intervjuene bortsett fra ett. Lærerintervjuene ved Myrdal skole ble gjennomført av den eksterne forskeren alene for å unngå noen påvirkning fra rektor. Det viste seg å være stor grad av konsistens mellom svarene til informantene.

Takk til alle som slapp oss inn i sitt refleksjonsrom!

*”En droppe droppad i livsens älv, har ingen kraft til att flyta själv.  
Det ställs ett krav på varenda droppe: hjälp att holda dom andre oppe.” (Tage Danielsson 1928-85)*

## 6. KILDELISTE

### Faglitteratur:

Alver, Bente Gullveig og Ørjar Øyen. 1997. *Forskningsetikk i forskerhverdag*. Otta:

Tano Aschehoug Forlag

Bjørnsrud, Halvor. 2005. *Rom for aksjonslæring*. 1. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk

Forlag

Bråten, Ivar (red.) 2002. *Læring*. Oslo. Cappelens Forlag.

Dale, Erling Lars. 1989. *Pedagogisk profesjonalitet*. Aurskog: Gyldendal Norsk Forlag

Egeberg, Morten (red.). 2002. *Institusjonspolitikk og forvaltningsutvikling*. Oslo:

Pensumtjeneste

Eggen, Astrid Birgitte. 2006. Verdssettelse gjennom vurderingspraksis. I: Møller, Jorunn

og Otto Laurits Fuglestad (red.) 2006. *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo:

Universitetsforlaget

Fevolden, Trond og Sølvi Lillejord. 2005. *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo:

Universitetsforlaget

Fuglestad, Otto Laurits og Sølvi Lillejord (red.) 1997. *Pedagogisk ledelse*. Bergen:

Fagbokforlaget

Fullan, Michael. 2006. *The future of educational change: system thinkers in action*.

Original paper. J. Educ Change. 2006. 7:113-122

Hargreaves, Andy. 1996. *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo : Ad Notam Gyldendal.

Illeris, Knud. 1999. *Læring*. 2. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Kleven, Thor Arnfinn (red.). 2002. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub Forlag

Kvale, Steinar. 2006. *Det kvalitative forskningsintervju*. 9. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Lillejord, Sølvi. 2003. *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Moos, Lejf (red.). 2006. *Ledelsesutvikling gjennom skolevurdering og kulturmøter*. Tromsø: Eureka Forlag

Moos, Lejf. 2003. *Pedagogisk ledelse*. 1. opplag. København K.: Børsens Forlag

Møller, Jorunn og Otto Laurits Fuglestad (red.) 2006. *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, Jorunn. 2004. *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, Jorunn. 1996. *Lære og/ å lede*. 4. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Norges forskningsråd. 2004. *Resultat frå evalueringa av Reform 97*

NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*

Olsen, Tor. 1996. *Pedagogisk ledelse i en reformtid*. Tønsberg: Pedlex

Paulgaard, Gry. 2005. *Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I: Fossåskaret, Erik og Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (red.) 2005. Metodisk feltarbeid*. 3. opplag. Oslo: Universitetsforlaget

Roald, Knut. 2004. *Organisasjonslæring i skolar*. HSF Sogn og Fjordane: N-NR 15/2004 Avdeling for lærerutdanning og idrett

Roald, Knut. 2004. *Skoler som lærende organisasjoner*.

*Utdanningsforbundets hefteserie*. 2004, nr. 6:12

Skrøvset, Siw og Else Stjernstrøm. 2006. Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfelleskap og delkulturer. I: Møller, Jorunn og Otto Laurits Fuglestad (red.).

*Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring*.

Utdannings- og forskningsdepartementet

Sørhaug, Tian. 1996. *Om ledelse – Makt og tillit i moderne organisering*. 2. utgave.

Oslo. Universitetsforlaget

Tiller, Tom. 2006. *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. 2. utgave.

Kristiansand S.: Høyskoleforlaget

Tobiassen, Johnny. 1997. Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I: Fuglestad, Otto Laurits og Sølvi Lillejord (red.) 1997. *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Lærer elever mer på lærende skoler?*

Wadel, Cato. 1997. Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, Otto Laurits og Sølvi Lillejord (red.) 1997. *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

#### **Nettressurser:**

STV-1004 Organisasjonsteori (tatt ut 12.03.08) *Analyse av moderne organisasjoner*.

Forelesning 2 – 28. august 2006

<http://uit.no/getfile.php?PageId=1410&FileId=958#256,1>,



## 7. VEDLEGG

### Intervjuguide lærere juni 2007

1. Fortell om arbeidet med målarkene.
2. Hvilke tanker gjør du deg om at organiseringen av utviklingsarbeidet skjedde i hele distriktsnettverket?
3. Å jobbe med læreplanmålene – hvordan ser du på å bruke tiden til det?
  - a. Nytte?
  - b. Overføringsverdi til andre områder?
4. Har du nytte av målarkene i planlegging av elevenes arbeid?
5. Har du oppdaget nye / andre muligheter i løpet av denne tiden?
6. Har rektor lagt til rette for dette arbeidet?
7. Hvordan opplever du rektors støtte / mangel på støtte i målarkarbeidet?
8. Hvilken rolle skulle du ønske rektor hadde tatt i utviklingsarbeidet?
9. Vet rektor hvordan du jobber med målarkarbeidet? Hvorfor? / Hvorfor ikke?
10. Har du reflektert over at det er mange skoleledere (nettverket) inne i bildet og planlegger utviklingsarbeidet sammen? Merker du det på noen måte?

### Intervjuguide ledere

#### a. Bakgrunn for prosjektet.

1. Hva var bakgrunnen for at distriktsskolene ønsket å samhandle om innføringen av LK-06?
2. Hva har ledergruppen arbeidet med for å gjennomføre dette prosjektet?
3. Hva synes du er spesielt viktig med selve prosjektet?
4. Hvordan oppfatter du samhandlingen i ledergruppen?

#### b. Lederen.

1. Hvilke tanker gjør du deg på hvordan læring skjer hos deg selv og i kollegiet?

2. Hva skal til for at det skjer læring?
3. Hvordan prøver du å legge til rette for læring i eget kollegium?

b. Arbeidet på egen skole.

1. Hvilke tiltak er satt i gang på egen skole for å iverksette og følge opp prosjektet?
2. Hvordan ser du på din egen rolle som tilrettelegger, oversetter og motivator for lærings- og utviklingsarbeidet ved egen skole?
3. Hvordan oppfatter du personalets motivasjon for å oversette (forstå) og gjennomføre prosjektet?
4. Hvilke strategier har du brukt i arbeidet ved egen skole for å få oversatt, iverksatt og gjennomført prosjektet?
5. Hvordan tror du personalet vurderer din innsats som oversetter, tilrettelegger og motivator av skolens utviklingsarbeid?
6. Har aksjonen ført til mer bevissthet om læring og målarbeid?
7. Hvordan blir prosjektet vurdert ved egen skole?
8. Har erfaringene overføringsverdi til andre læringssituasjoner i distriktsskolene.
9. Vil felles oversettelse sikre et utviklingsløft og kanskje også sikre distriktsskolenes fremtid?