

Veiledning som lederstøtte i skoleutvikling: den utfordrende oppstarten

Lena Abrahamsen og Marit Aas

SAMMENDRAG

Skoleledelse har betydning for skoleutvikling og påvirker dermed elevenes læring indirekte. Av den grunn trenger skolen ledere som har kunnskap om å lede endrings- og utviklingsarbeid, og en slik kompetanse kan utvikles gjennom veiledning eller coaching. I denne studien undersøker vi hva som skjer i en middels stor kommune i Norge når skoleeieren etablerer og iverksetter en veilederordning for å støtte skolens ledergrupper i skoleutviklingsarbeidet. Innenfor rammen av aksjonsforskning undersøker vi hva som skjer når veilederteamene tar i bruk skolevurdering som redskap i oppstarten av veiledningsforløpet og skoleutviklingsarbeidet. Vi studerer også hvordan rektorenes respons på bruken av dette redskapet endrer veiledningspraksisen. Våre funn viser at vurderingen blir oppfattet som en kritikk av skolens praksis og fører til motstand hos ledergruppene. For å forstå og forklare det som skjer, drøfter vi funnene i lys av kulturhistorisk aktivitetsteori. Avslutningsvis peker vi på studiens implikasjoner i form av noen anbefalinger til andre som ønsker å støtte ledergrupper i arbeidet med skoleutvikling.

Nøkkelord: aksjonsforskning; kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT); veiledning; skoleledelse; skoleutvikling

Lena Abrahamsen,
UiT Norges Arktiske
universitet,
Norge, e-post: lana.abrahamsen@uit.no

Marit Aas,
OsloMet –
storbyuniversitetet,
Norge, e-post: marit.aas@oslomet.no

ABSTRACT

Coaching as leadership support in school development: the challenging start-up phase

School leadership is important when it comes to school development and affects students' learning indirectly. For this reason, school leaders should have knowledge about leading school development, and coaching leaders is one way to acquire such knowledge and competence. In this study, we examine what happens in a medium-sized municipality in Norway when the school owner establishes two coaching teams to support school leadership groups in their school development work. Within the framework of action research,

we examine what happens when the coaching teams apply school evaluation as a tool in the start-up phase of the coaching and school development process. We also study how the principals respond to the use of this tool and how it leads to changes in the coaching practice. Our findings show that the school evaluation is perceived as a critique of the school's practice and foster resistance within the leadership group. To understand and explain what happens we discuss our findings in light of Cultural Historical Activity Theory. Finally, we point to the study's implications with recommendations for others who wish to support leadership groups pursuing school development.

Keywords: *action research; cultural historical activity theory (CHAT); school leadership; school development; coaching*

Introduksjon

Skoleledere har en sentral rolle i arbeidet med skoleutvikling for å forbedre lærernes undervisning og elevenes læring (Fullan, 2015; Robinson, 2014; Aas, 2009). Det fordrer skoleledere som har kunnskap om å lede utviklingsprosesser (Thessin & Louis, 2019), og skoleeiere som bidrar til å utvikle ledernes kompetanse i å lede endrings- og utviklingsarbeid (Leithwood et al., 2011). En måte å fremme profesjonell utvikling hos skoleledere på kan være veiledning eller coaching (Goff et al., 2014; Huff et al., 2013; Mavrogordato & Cannon, 2009; Silver et al., 2009). I norsk sammenheng viser flere studier at veiledning og coaching kan skape økt bevissthet om egen lederrolle (Brandmo et al., 2019; Aas et al., 2020) og bidra til å utvikle nye ledelsespraksiser (Aas, 2016). Troen på at veiledning kan støtte skoler i deres utviklings- og forbedringsarbeid, gjenspeiles også i det nasjonale veilederkorpset som Utdanningsdirektoratet opprettet i 2009 for å gi veiledning til skoleeiere og skoleledere (Dyrkorn et al., 2013). Flere forskere peker på at oppstarten av utviklingsarbeid er en kritisk fase i arbeidet med å få til forbedring og utvikling i skoler (Postholm, 2020; Tan & Caleon, 2016). Et sentralt element i oppstartsfasen er å skape en felles forståelse og oppslutning hos deltakerne for hva som skal utvikles og forbedres, hvorfor det skal gjøres, og hvordan (Aas, 2013). På tross av enighet om viktigheten av støtte vet vi lite om hvordan det kan gjøres i praksis. Denne studien undersøker det som skjer når en skoleeier, etter inspirasjon fra det nasjonale veilederkorpset, etablerer og iverksetter en kommunal veilederordning for å støtte ledergrupper i deres skoleutviklingsarbeid. Studiens bidrag er å belyse hvordan bruk av redskap i veiledning, i denne sammenhengen ekstern skolevurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019, Stiberg-Jamt et al. 2015), virker inn på veiledningspraksisen og kan få betydning for oppstarten av et skoleutviklingsarbeid.

Rammen for studien er et større aksjonsforskningsprosjekt (Carr & Kemmis, 1986) hvor seks skoleledergrupper, to kommunale veilederteam, en skoleeier og en forsker (førsteforfatteren av denne artikkelen) samarbeider om å få til skoleutvikling i praksis. I denne artikkelen undersøker vi hva som skjer i oppstarten av veiledningsforløpet på fire av seks skoler når oppmerksomheten rettes mot å identifisere og definere status på skolenes valgte utviklingsområder basert på innhenting av data.

Forskningsspørsmålet vi stiller, er: *Hva skjer i veiledning av skoleledergrupper i oppstarten av et skoleutviklingsarbeid, og hvordan endrer veilederne veiledningspraksisen sin?*

Innledningsvis presenterer vi den kommunale veilederordningen. Deretter redegjør vi for hvordan vi bruker kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) for å belyse hva som skjer i veiledningen, og hvordan veiledningspraksisen endrer seg. Videre beskriver vi studiens metoder, før vi presenterer og drøfter funnene i lys av KHAT og forskning om utvikling av skoler. Avslutningsvis peker vi på studiens implikasjoner og gir noen anbefalinger til aktører som ønsker å støtte ledergrupper i skoleutviklingsarbeid gjennom veiledning.

Den kommunale veilederordningen

Våren 2019 etablerte skoleeieren i Leia en kommunal veilederordning med to veiledererteam, som besto av en representant fra skoleeieren, en representant fra et universitet og to rektorer fra kommunen. Hvert team fikk i oppgave å veilede ledergruppene på to skoler slik at totalt fire skoler mottok tilbudet det første året. I løpet av to år fikk hver ledergruppe ti veiledninger, hvorav seks ble gjennomført det første året. Skoleeierens hensikt med veilederordningen var å øke ledergruppenes bevissthet og kunnskap om å planlegge og gjennomføre skoleutviklingsarbeid rettet mot å forbedre elevenes læring.

Ekspansiv læring, slik det er formulert av Engeström (1987/2015), legges til grunn for den skoleutviklingen som veiledningen skal understøtte. Dette teoretiske rammeverket ser på læring som en kollektiv sirkulær prosess i et fellesskap av lærende, der strategiske handlinger og korresponderende motsetninger driver fram nye korresponderende motsetninger i en syklisk prosess (Engeström, 2001). Ekspansiv læring forstås ikke som en enveis bevegelse fra inkompetanse til kompetanse, men som en ekspansiv prosess der de lærende lærer eller utvikler nytt, noe som ennå ikke er der (Engeström & Sannino, 2010, s. 2). Veiledningsforløpet som helhet følger i all hovedsak de sju handlingsfasene i den ekspansive læringssirkelen (Engeström, 2001): stille spørsmål, historisk og empirisk analyse, modellering av en ny modell, undersøke modellen, implementere modellen, reflektere og konsolidere ny praksis. Oppstartsfasen som vi undersøker i denne artikkelen, omhandler de to første veiledningene på hver av de fire skolene og inkluderer de tre første fasene i læringssirkelen (Engeström, 2001). I fase *en* stiller skolen spørsmål ved sin nåværende praksis og bestemmer seg for et område som skal endres. I fase *to* foretas en empirisk og historisk analyse for å undersøke skolens praksis. Dette gjøres for å kunne identifisere hva som er dagens status på utviklingsområdet, slik at dette i fase *tre* kan bidra til forslag til ny praksis.

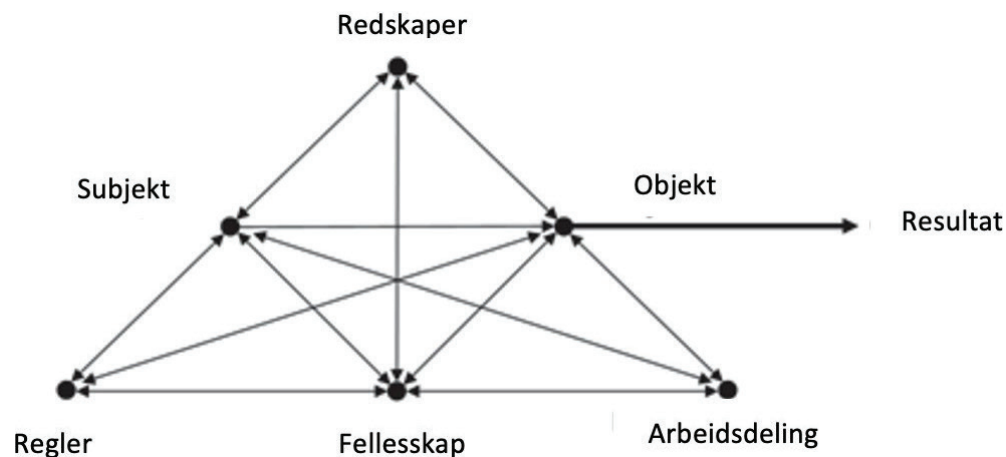
Det er i fase *to* av den ekspansive læringssirkelen at veilederordningen trekker veksler på redskapet *ekstern skolevurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2019, Stiberg-Jamt et al., 2015). Det innebærer at veilederteamene går inn slik de eksterne veilederne

i regi av Utdanningsdirektoratet gjør, og vurderer eller med andre ord gjør en empirisk analyse av skolens praksis på utviklingsområdet som skolen har definert. Dette utviklingsområdet har skolene, i tråd med designet av veilederordningen, beskrevet med 16 kjennetegn på god praksis. Vurderingen skjer gjennom intervjuer med elever, foresatte, lærere og skoleledere og observasjon av praksis. Deretter dokumenterer veilederteamene vurderingen i en rapport, der de beskriver i hvilken grad kjennetegnene på god praksis er oppfylt, samt hva som kan forbedres. Veilederteamene presenterer denne skolevurderingsrapporten for ledergruppene, som deretter selv skal legge den fram for personalet, elever fra elevrådet og representanter for foreldrenes arbeidsutvalg (FAU).

I den videre teksten presenterer vi rammeverket KHAT (Engeström, 1987/2015), som vi anvender i diskusjonen for å forstå og forklare hva som skjer i møtene mellom veilederteamene og skolens ledergrupper.

Teoretisk rammeverk

Kulturhistorisk aktivitetsteori tar i likhet med aksjonsforskning utgangspunkt i at for å forstå praksis må vi observere hva mennesker gjør, både individuelt og sammen med andre. KHAT søker å forstå sammenhenger og motsetninger mellom sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger (Engeström & Sannino, 2010). Engeström (1987/2015) har utviklet en begrepsmessig triangulærmodell (se figur 1) som visualiserer og forklarer komponentene i en kollektiv aktivitet og dens indre relasjoner.



Figur 1. Strukturen i et aktivitetssystem (etter Engeström, 2001)

Den øverste delen av modellen, som kalles handlingstrekanten, består av *subjektet*, *objektet* og *medierende redskaper*. I denne studien representerer veilederteamene og skolens ledergrupper *subjektet*, som handler for å utvikle skolens praksis (*objektet*). *Objektet* er aktivitetens problemområde som gir retning og energi til

arbeidet (Engeström & Sannino, 2010). Det består i denne studien av føringene for skoleutviklingsarbeidet som hver skole har beskrevet med 16 kjennetegn på god praksis (initiert av skoleeier). Resultatet av den kollektive aktiviteten er forbedret praksis. *Redskaper* er ressurser som subjektet tar i bruk i arbeidet med objektet. For skolene og veilederteamene er veiledningen et gjennomgående redskap, mens ekstern skolevurdering er et spesifikt redskap som skoleeieren i oppstartsfasen velger å introdusere for å vurdere skolens nåværende praksis og gi retning for hvilke endringer som kan forbedre den. Komponentene som inngår i triangelens bunnlinje, *regler*, *felleskap* og *arbeidsdeling*, bidrar til å forme subjektets handlinger og det konkrete arbeidet som skal føre fram til resultatet. *Regler* refererer til eksplisitte og implisitte reguleringer, eksempelvis skoleeierens føringer for veilederordningen. *Fellesskapet* omfatter de aktørene som deler samme objekt, og inkluderer i denne studien skoleeieren og skolene med ledere, lærere og elever. *Arbeidsdelingen* refererer til den horisontale fordelingen av arbeidsoppgaver mellom veilederteamene og skolene, men også til den vertikale fordelingen av makt og status, som her er to ulike nivåer i utdanningssystemet: skoleeiernivået og skolenivået (jf. Engeström & Sannino, 2010).

Aktivitetssystemet kjennetegnes av ulike motiver, subjektposisjoner og diskurser som møtes. Denne «flerstemmigheten» skaper spenninger og motsetninger både innenfor aktivitetssystemet og mellom aktivitetssystemer som møtes. Motsetninger kan forstås som historisk akkumulerte og strukturelle spenninger som alltid vil være til stede innenfor eller mellom aktivitetssystemer (Engeström, 2001). Systemiske motsetninger kan ikke observeres direkte, men gjennom spenninger i form av konflikter og dilemmaer som oppstår i dialoger og kollektive handlinger underveis i ekspansive læringsprosesser, både i og mellom aktivitetssystemer. Engeström og Sannino (2010) deler motsetninger i fire nivåer. Primære motsetninger kan oppstå innenfor enkeltkomponenter i aktivitetssystemet. Et eksempel i denne studien kan være dersom ledergruppene og veilederteamet i komponenten subjekt forstår den eksterne skolevurderingsrapporten forskjellig. Sekundære motsetninger kan oppstå mellom to eller flere komponenter, for eksempel mellom subjekt og objekt. Et konkret eksempel på en slik motsetning kan være dersom det nye objektet i form av skoleeierens føringer for standardisert praksis (kjennetegn på god praksis) kommer i konflikt med skolens etablerte og erfaringsbaserte praksis. Tertiære motsetninger kan oppstå mellom en ny aktivitet og den tidligere aktiviteten, for eksempel ved at resultatet av den eksterne skolevurderingen kommer i konflikt med skolens tidligere skoleutviklingsarbeid, som er forankret i skolens kultur og historie. Kvartære motsetninger kan oppstå mellom den nye og omorganiserte aktiviteten og de nært utenforliggende aktivitetssystemene, for eksempel skoleeierens krav om en veiledning som skal fremme utvikling av en standardisert praksis eller bruk av redskapet ekstern skolevurdering. I denne studien velger vi å rette oppmerksomheten mot hva som skjer når ekstern skolevurdering introduseres som redskap i oppstarten av veiledningsforløpet. Vi vil undersøke hvordan ledergruppene responderer

på skolevurderingsrapporten, og hvordan veilederteamene deretter bruker denne responsen til å endre veiledningspraksisen. Avdekking av motsetninger kan bidra til en bevisstgjøring (Vennebo & Aas, 2020) som kan hjelpe deltakerne til å handle kollektivt for å finne løsninger sammen (Eri & Pihl, 2017; Aas, 2017).

Metode

For å svare på forskningsspørsmålet – som omhandler hva som skjer i oppstarten av et veiledningsforløp der skoleledergrupper får veiledning i skoleutviklingsarbeidet, og hvilke endringer som finner sted i veiledningspraksisen – tar vi i bruk et kvalitativt design gjennom aksjonsforskning (Kalleberg, 1992). Aksjonsforskning har som hensikt å forbedre praksis (McNiff, 2013; Reason & Bradbury, 2008) og kan beskrives som en gjentakende syklisk prosess av planlegging, handling, observasjon og refleksjon over det som skjer, for å kunne lære av det (Carr & Kemmis, 1986; McNiff, 2010). Den praksisen vi helt konkret studerer endringen av, er veiledningspraksisen. Deltakerne i dette toårige aksjonsforskningsprosjektet inkluderer to veilederteam, seks ledergrupper og en forsker. Utvalget av skolene og dermed ledergruppene som deltok, er gjort av skoleeieren i dialog med rektorene på hver enkelt skole.

Denne artikkelen bygger på data fra de to første veiledningsmøtene på hver av de fire første skolene som startet opp, i alt åtte møter. Datamaterialet består av (1) forskerlogger fra observasjoner av åtte veiledningsmøter, to på hver av de fire skolene, (2) forskerlogger fra observasjoner av refleksjonssamtaler mellom veilederteamet og forskeren etter hvert veiledningsmøte, (3) refleksjonsnotater fra rektorer og veiledere et halvt år etter første veiledningsmøte (i alt åtte notater) og (4) forskerlogg med kommentarer fra forskeren knyttet til både uttalelser og reaksjoner i veiledningsmøtene og refleksjonssamtalene.

Førsteforfatters forskerrolle kan beskrives som en «kritisk venn» (Swaffield, 2008). I praksis har denne forskeren vært til stede som observatør (Creswell, 2013; Gold, 1958), først i alle veiledningsmøtene og deretter i påfølgende refleksjonssamtaler der medlemmene i veilederteamene har snakket med hverandre og forskeren om det som skjedde i veiledningsmøtene. I refleksjonssamtalene var forskerens rolle å stimulere til refleksjoner hos deltakerne (Henriksen & Aas, 2020; Swaffield, 2008) med tanke på å utvikle og forbedre veiledningspraksisen. Forskeren stilte åpne spørsmål om det som skjedde i veiledningsmøtet, og beskrev sine egne opplevelser av veiledningen og refleksjonssamtalen. Andreforfatteren av denne artikkelen har fulgt datainnsamlingen tett gjennom hele prosessen, og forskerne har hatt et nært samarbeid om analysen og framstillingen av funnene.

Analyseprosessen gjennomførte vi i tre steg (Richards, 2021) for å svare på forskningsspørsmålet om hva som skjer i veiledningen, og hvordan veilederne endrer veiledningspraksisen sin. I *steg 1* leste vi gjennom forskerloggene fra de to første veiledningsmøtene på de fire skolene og de påfølgende refleksjonssamtalene mellom veilederteamet og forskeren. Vi leste også gjennom veiledernes og rektorenes

refleksjonsnotat, som de skrev et halvt år etter de første veiledningsmøtene. Denne gjennomlesningen gjorde vi for å få et helhetlig bilde av datamaterialet. I *steg 2* rettet vi oppmerksomheten mot aktivitetens redskap, ekstern skolevurdering, og undersøkte (1) rektorenes respons på skolevurderingsrapporten, (2) veiledernes respons på rektorens respons og (3) veiledernes påfølgende endringer av veiledningspraksisen. Vi konsentrerte oss om én skole av gangen for å undersøke hva slags respons som kom til uttrykk hos den enkelte rektoren, og hvordan veilederne endret sin veiledningspraksis som følge av rektorens respons. Samlet sett varierte responsen hos rektorene fra sterk motstand, engstelse og forsvar til en utelukkende positiv holdning til innholdet i rapporten. I *steg 3* undersøkte vi veiledningsaktiviteten i de fire skolene under ett, i et longitudinelt perspektiv, for å se hvordan veiledningspraksisen endret seg stegvis fra den første skolen til den siste skolen. Denne stegvise endringen gjorde at ledergruppen på den fjerde skolen ikke responderte på den samme veiledningspraksisen som ledergruppen på den første skolen gjorde.

En utfordring i aksjonsforskning er å skape tilstrekkelig distanse mellom aksjonene som skjer, og det analytiske arbeidet som skal gjøres underveis og i etterkant (Creswell, 2013). For å sikre nødvendig distanse i analysearbeidet har vi drøftet analyser og tolkninger med forskerkolleger og veiledere. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har godkjent behandling av data i prosjektet. Ut fra etiske hensyn har alle deltakerne gitt skriftlig samtykke til forskningen. For å sikre anonymiteten til kommunen, skolene og deltakerne har vi brukt fiktive navn. Åpenhet i kommunikasjonen rundt prosessen og resultatet er ivaretatt gjennom *member-checking* (Lincoln & Guba, 1985; Postholm, 2005), der forskeren har delt sine observasjoner med deltakerne underveis, og på den måten sikret at egne oppfatninger samsvarer med deltakernes oppfatninger. Deltakerne har lest igjennom empiriframstillingene i funn- og analysedelen som inneholder utdrag fra datamaterialet som helhet.

Sist, men ikke minst, ligger det i aksjonsforskning en etisk forpliktelse om å gi noe tilbake til deltakerne (Elliot, 1991; Hiim, 2010). For skolene innebærer det en forbedring av skoleutviklingsarbeidet og for veilederteamene en forbedring av veiledningspraksisen. En begrensning i studien er at utvalget er lite og ikke tilfeldig. Funnene gir en inngående kjennskap og forståelse for utviklingsprosesser og kan fungere som eksempler og bidra med kunnskap til liknende situasjoner og kontekster (Postholm, 2020).

Funn og analyse

Funnene og analysene er organisert for hver enkelt av de fire skolene. Presentasjonen for hver skole starter med en kort kontekstuell innramming av rektoren og skolen og deretter en beskrivelse og analyse av hvordan rektoren responderer på veilederteamets rapport. Videre presenterer vi hvilke tanker og idéer veilederne får etter å ha hørt rektorenes respons på skolevurderingsrapporten, og hvilke faktiske endringer

veilederne bestemmer seg for å gjøre for å forbedre veiledningspraksisen. Analysen viser at rektorene responderer ulikt på rapportframlegget, og at veilederteamene endrer sin veiledningspraksis som følge av responsen fra hver enkelt rektor. Det innebærer at responsen som oppstår på én skole, skaper endringer i veiledningen for de neste skolene. Presentasjonen starter med Strandøy skole og rektor Unni.

Rektor Unni på Strandøy skole: Motvilje mot å legge fram rapporten

Unni har mange års erfaring som rektor i grunnskolen og er i sitt fjerde år på Strandøy. Hun uttrykker «ei glad forventning» til samarbeidet med veilederteamet. Når ledergruppen får presentert skolevurderingsrapporten, er Unni forberedt. Hun stiller spørsmål og foreslår endringer. For eksempel spør hun hvor det er blitt av at lærerne har sagt at «skuta er i ferd med å snu», eller hva som menes med at det er behov for mer «tydelig, synlig og samstemt ledelse». Hun sier at hvis hun skal legge fram rapporten, må hun vite hva hun skal si. I refleksjonsnotatet ser hun tilbake på rapportframlegget med veilederteamet og sier:

Rapportgjennomgangen gikk veldig fort. Så skulle jeg legge fram rapporten for personalet, ting som andre hadde snakket med veilederteamet om. I møtet ble setninger i rapporten redigert underveis, rapporten var rotete, og jeg fikk ikke sett presentasjonen som skulle brukes for personalet, representanter for elevrådet og FAU. Jeg kjente at dette kunne jeg ikke stå for. Jeg hadde ikke eierskap til det.

Ledergruppens respons på skolevurderingsrapporten framkommer gjennom rektor Unnis mange kritiske spørsmål og hennes sterke motvilje mot å legge fram en rapport hun ikke hadde vært med på å utarbeide. Responsen på rapporten fanges opp og drøftes videre i refleksjonssamtalen etter veiledningsmøtet. Veileder Maja sier at hun la merke til hvor berørt rektor Unni ble, og at hun opplevde møtet som ustrukturert og rotete. Hun stiller spørsmål ved måten de åpnet opp for at ledergruppen kunne få diskutere funn i rapporten, siden det førte til at de ble mest opptatt av kritikken knyttet til at skoleledelsen måtte bli mer tydelig og samstemt. Samtidig sier hun at de som veilederteam har lært mye, og at de kanskje må tenke annerledes om hvem som skal legge fram rapporten for personalet, elever og foresatte. Veileder Anne, som ledet rapportframlegget for ledergruppen, sier at hun ble overrasket da de andre i veilederteamet ga innspill mens hun presenterte rapporten. Veileder Anette uttrykker et behov for at veilederteamet før neste rapportframlegg avklarer rammene for møtet, strukturen på rapportframlegget og rollen til ledergruppen. Refleksjonssamtalen fører til to endringer i veiledningspraksisen. Veilederteamet vil for det første etablere en tydeligere fordeling av oppgaver seg imellom, og avklare hvem som skal si hva og når. For det andre vil veilederteamet legge fram skolevurderingsrapporten som de selv har laget for lærere, elever og foresatte. De neste skolene møter dermed en

justert veiledningspraksis både knyttet til møtestruktur og hvem som skal legge fram rapporten.

Rektor Nina på Holmhaugen skole: Engstelig for innholdet i rapporten

Når veilederteamet møter rektor Nina, som i mange år har ledet en kombinert skole, har de en strammere struktur for rapportframlegget. Nina er fornøyd med skolevurderingsrapporten og uttrykker at den er «et glimrende innspill» til det skolen skal jobbe videre med. Kritikken i rapporten knyttet til elevvurdering og manglende informasjon til foresatte er gjenkjennelig. Samtidig framkommer det at rektor Nina har vært engstelig for innholdet i rapporten, og at hun fryktet enda mer kritikk. I refleksjonsnotatet utdyper hun at hun var mer engstelig for lærernes reaksjoner på rapporten enn for sin egen, fordi skolen har stått i en utfordrende bygningsmessig situasjon med flere skolesteder over flere år. Rektorens respons på den eksterne skolevurderingen er knyttet opp til mulige kritiske punkter i vurderingen. Dette er en tematikk som drøftes videre i veilederteamet.

I refleksjonssamtalen i veilederteamet starter veileder Anne med å si at hun opplevde at rapportframlegget gikk bedre denne gangen. Hun spør om det kan skyldes at hun tok med mer informasjon enn det som står i rapporten. Hun sier at rektorens innspill var gode, og hun håper derfor at rapporten kan motivere til videre arbeid. Veileder Anette sier at de som veilederteam fikk til en bedre struktur på dette møtet. En mulig suksessfaktor var at de hadde forberedt ledergruppen på innholdet i rapporten gjennom skolevurderingsprosessen. Veileder Christine uttrykker tydeligst responsen veilederne møter når hun sier at hun opplevde at ledelsen var litt engstelige i oppstarten av skolevurderingen, men at det ble bedre etter hvert. Hun stiller spørsmål ved om en mer dialogpreget samtale om rapporten ville gitt rom for økt forståelse hos begge parter, både ledergruppa og veilederteamet. Refleksjonssamtalen viser hvordan veilederteamet bygger videre på erfaringer fra forrige skole når de beskriver denne veiledningen og vurderer endringene de har gjort i sin veiledningspraksis. De reflekterer også rundt hvordan det å lytte til rektor Ninas tilbakemeldinger gjennom skolevurderingsprosessen har skapt et bedre grunnlag både for å etablere en felles forståelse for innholdet i rapporten og for å justere den. Bevisstheten rundt å lytte til ledergruppen tar veilederne med seg inn i neste rapportframlegg.

Rektor Frode på Havbukta skole: Forklarer kritikken i rapporten

Rektor Frode har arbeidet i flere år på kombinert skolen han leder. Med erfaringer fra de to foregående skolene oppfordrer veileder Anne ledergruppen til å komme med sine tilbakemeldinger på rapporten mens framlegget foregår. Rektor Frode responderer ved å utdype og forklare hvorfor rapporten har blitt som den har blitt. Når elevene sier at elevrådet i liten grad har fått bidra i arbeidet med et positivt skolemiljø, forklarer han at skolen nå har et nytt system rundt elevrådet. Når elevene ønsker å få

i gang ungdomsklubben, forteller han at det er et foreldreansvar. Når det blir snakk om hvorfor leksehjelp ikke er på plass, kommenterer han at lærerne ikke har fått tatt påmelding ennå. Når foresatte uttrykker behov for bedre kommunikasjon med skolen, oppgir han at den digitale samarbeidsplattformen nettopp er kommet i drift. Når rapporten beskriver at «ansatte ved skolen gir uttrykk for at de i liten grad kjenner til arbeidet i samarbeidsorganer», legger han til at det ikke akkurat er konkurranse om posisjonene. Mye tyder på at rektor Frode opplever at tilbakemeldingen i rapporten er skrevet løsrevet fra skolekonteksten. Hans respons kommer i form av at han forklarer og forsvarer innholdet i rapporten.

Frodes behov for å forklare innholdet i rapporten fanges opp av veilederteamet i den påfølgende refleksjonssamtalen. Veileder Maja sier at rapportgjennomgangen hadde en ryddig struktur sammenliknet med den første skolen. Hun fortsetter med å stille spørsmål ved hva de bør gjøre når rektor forsvarer seg. Hun lurer på om de bør stramme mere inn og ikke gi rektor så mye rom til forklaringer, eller om de innledningsvis må berede grunnen og trygge ledergruppen ytterligere. Veileder Anne sier at også hun ble usikker på om de skulle stoppe rektor Frode i å forsvare seg, men samtidig var det tydelig at han hadde et behov for å gjøre det. Veileder Anette sier at situasjonen viser at for å kunne skape et godt utgangspunkt for videre veiledning bør veilederteamet vise empati med rektor og være støttende. Veilederteamet konkluderer med at deres rolle først og fremst må være å vise støtte til skolens ledergruppe. Deres forslag til justering av veiledningspraksisen er en enda tydeligere innramming av møtene, samt å skape større trygghet gjennom dialog om rapporten.

Rektor Ruben på Nettet skole: Ny rektor er positiv til rapporten

Rektor Ruben har bare vært noen måneder i rektorjobben på barneskolen når han får presentert rapporten. Han lytter interessert, og avslutningsvis ber han om ytterligere informasjon om hva veilederteamet observerte i klasserommene. Han er utelukkende positiv til skolevurderingen veilederteamet har gjort. I refleksjonsnotatet skriver han:

Som ny leder på skolen var det veldig nyttig å få noen utenfra til å sette fingeren på både positive og negative sider ved skolen, og jeg opplever at lærerne ser det på samme måte. Selve veiledningsmøtene er vi veldig fornøyd med, både med strukturen og sammensetningen av teamet. Vi har flere ganger snakket om hvor fint det er å få belyst et område både med teoretiske briller og med rektorbriller.

Rektor Ruben kommer i likhet med veilederteamet utenfra og prøver å bli kjent med og forstå skolen. Som nytilsatt har han ikke hatt innvirkning på situasjonen rapporten beskriver. Det kan bidra til at han har større aksept for at noen utenfra vurderer skolen. Veilederteamet fanger likevel opp en mulig utfordring som rektor kan få i det videre arbeidet i personalet, og de bygger på hverandres utsagn når de drøfter dette i refleksjonssamtalen etterpå. Veileder Anette sier at det er fint at rektor er positiv

til rapporten, men hun lurer på om det som kommer fram, ikke har så mye med han å gjøre. Veileder Christine sier at hun er bekymret for at rektor Ruben distanserer seg, og derved ikke får et eierskap til rapporten. Hun mener at veilederteamet må være oppmerksom på hva som kan skje dersom rektor ikke assosierer seg med både ledelsen og personalet. Veileder Anne sier at denne situasjonen viser at det er et behov for å forberede rektor på hva han kan si til personalet etter at rapporten er lagt fram. Veilederteamet ser at en ny rektor som ikke står til ansvar for skolens tidligere praksis, opplever den eksterne rapporten som et godt grunnlag for skolens utviklingsarbeid. Samtidig snakker de om hva som kan skje dersom rektor Ruben ikke føler ansvar for situasjonen som beskrives i rapporten. De stiller spørsmål om hvordan de som veilederteam kan støtte rektor i å berede grunnen for rapporten og videre utviklingsarbeid i personalet.

Oppsummering

Analysen viser at tre forhold synes å være gjennomgående i rektorenes respons: (1) at den eksterne rapporten blir opplevd som en vurdering av skolens praksis, (2) at vurderingen av oppnåelsen av de forhåndsdefinerte kjennetegnene på god praksis ikke har tatt tilstrekkelig hensyn til skolekonteksten, og (3) at rektorene blir bedt om å legge fram en rapport de ikke selv har utarbeidet, for lærere, elever og foresatte på sin egen skole. Motstanden som veilederne identifiserer i rektorenes respons, fører til at de gjør følgende endringer og forbedringer i veiledningspraksisen sin: De innfører en strammere møtestruktur og justerer rapportinnholdet ut fra ledergruppens tilbakemeldinger mens skolevurderingen pågår, og veilederteamene legger fram den eksterne skolevurderingsrapporten for personalet, elever og foresatte. Tabell 1 oppsummerer responsen fra rektorene, som i neste omgang fører til endringer i veiledningspraksisen.

Tabell 1. Respons på skolevurderingsrapporten og endringer i veiledningspraksisen

	Strandøy skole	Holmhaugen skole	Havbukta skole	Nesset skole
Rektorenes respons på skolevurderingsrapporten	Kritiske spørsmål og kommentarer til innholdet i rapporten	Engstelse for innholdet i rapporten	Forsvar og forklaring av innholdet i rapporten	Aksept for innholdet i rapporten
Veiledernes endringer i veiledningspraksisen	Veilederne legger fram rapporten for personalet m.fl. Veilederne endrer arbeidsdeling og struktur internt i veilederteamene.	Veilederne forbereder ledergruppen på innholdet i rapporten mens skolevurderingen pågår. Veilederne lytter mer til ledergruppen.	Veilederne trykker og støtter ledergruppene mer.	Veilederne forbereder ledergruppen på håndtering av rapporten overfor personalet.

Diskusjon

For å forstå og forklare det som skjer i oppstarten av veiledningsforløpet, har vi valgt å drøfte det som skjer i lys av KHAT og den flerstemmigheten som kommer til uttrykk i og mellom komponentene i handlingstrekanten i aktivitetssystemet (subjekt, redskaper og objekt). Vi ser på hvordan flerstemmigheten skaper motsetninger som bidrar til å utvikle veiledningspraksisen.

Flerstemmighet skaper motsetninger

Flerstemmigheten i handlingstrekanten kan identifiseres innenfor og mellom hver av komponentene (Engeström, 2001). Analysen viser at når subjektet inkluderer to ulike aktører, veilederteamene og skolens ledergrupper, synliggjøres ulike subjektposisjoner med ulike motiver og ulike roller. De ulike subjektposisjonene kommer til uttrykk når de to aktørene samhandler om å utvikle skolens praksis (objektet), der veilederteamene har definert resultatet ut fra kriterier om en standardisert praksis og ekstern skolevurdering som medierende redskap. Videre ser vi at komponentene i triangelens bunnlinje (regler, fellesskap og arbeidsdeling, se figur 1) bidrar til å påvirke og sette rammer for subjektets handlinger gjennom føringer fra skoleeieren når det gjelder valg av redskap og retning på den objektorienterte kollektive aktiviteten.

Studien viser at når to subjektposisjoner som representerer ulike nivåer i utdanningssystemet møtes, og det ene nivået instruerer det andre nivået, utøves en asymmetrisk maktrelasjon som utløser en motstand hos de som blir instruert. Engeström og Sannino (2011) betegner asymmetriske maktrelasjoner som oppstår i en sosial virkelighet, som systemiske motsetninger. Den kritiske responsen på skolevurderingsrapporten hos den første rektoren er så sterk at det potensielt kunne skjedd et sammenbrudd (jf. Foot, 2001) der veiledningsforløpet kunne stoppet opp (jf. Engeström, 2001). Rektoren stiller spørsmål til innholdet og foreslår endringer, som signaliserer at hun vil være med på å påvirke innholdet. Til tross for at veilederne bestemmer seg for selv å legge fram rapporten for personalet og representanter for elever og foresatte, viser responsen fra rektorene på de to neste skolene at den eksterne vurderingen fører med seg både engstelse og forsvar. Det tyder på at det er en iboende motsetning i redskapet. Ekstern skolevurdering som er designet for å vurdere skolens status på forhåndsdefinerte kriterier for god praksis, står i motsetning til en ekspansiv forståelse av læring, der aktørene skal lære noe som ennå ikke er der (Engeström & Sannino, 2010).

I tillegg framkommer en motsetning i bruken av redskapet. Når vurderingen utføres av et eksternt veilederteam som ikke kjenner skolens historiske og kulturelle kontekst, utløser det en respons hos rektorene der de stiller spørsmål ved gyldigheten av den empiriske analysen. Denne typen respons illustrerer at objektorientering ikke bare er en kognitiv prosess, men også involverer følelser og behov (Engeström, 2001). Det understreker viktigheten av at det er skolene selv som stiller spørsmål om hva de vil endre, og deretter gjør den empiriske og historiske analysen selv (jf. fase 1 og 2 i den

ekspansive lærings sirkelen). Slik kan de selv ta eierskap i skoleutviklingsarbeidet (Aas, 2017). Flerstemmigheten som springer ut av subjektposisjoner med aktører med ulike motiver (Eri & Aas, 2020), kan, som i denne studien, skape motsetninger i enkeltkomponentene i handlingstrekanten (redskap og objekt) og i interaksjonen mellom dem. Motsetningene kan føre til at utviklingsprosesser stopper opp, men de kan også representere ressurser i den kollektive aktiviteten der deltakerne anvender aktivitetsteoriens dialektiske prinsipp for å finne løsninger sammen (Eri & Pihl, 2017).

Motsetninger som utgangspunkt for ny veiledningspraksis

Analysen viser at de systematiske refleksjonssamtalene som finner sted etter hvert veiledningsmøte ved hjelp av en «kritisk venn» (jf. Swaffield, 2008), synes å bidra til at veilederne klarer å (a) identifisere motsetninger, (b) forstå motsetninger og (c) håndtere motsetninger. Studien viser at motsetninger kan fungere som utgangspunkt for å skape en ny praksis – i dette tilfellet en ny veiledningspraksis. Ifølge Engeström og Sannino (2010) skapes endringer gjennom ekspansiv læring der motsetninger fungerer som kilder til endring og utvikling. Det første skrittet i et endringsarbeid handler derfor om å være lyttende til motsetninger som kan oppstå, slik vi ser at veilederne klarer å være gjennom refleksjonssamtalene. Analysen viser at motsetningene først opptrer på individnivå via den første rektorens opplevelser av å bli vurdert og kritisert. Når den samme negative opplevelsen blir gjentatt av den neste rektoren, erkjenner veilederteamet at kritikken berører redskapet som anvendes: den eksterne skolevurderingen. Det er dette Engeström (2001) betegner som en systemkritikk. Veilederne synes å være lydhøre for rektorenes følelser og vil gjerne gjøre endringer i veiledningspraksisen sin for å møte dem på følelsesplanet. Den kognitive prosessen som handler om hvilke konkrete endringer som kan gjøres i veiledningspraksisen, kan i denne studien se ut til å ha en forankring i rektorenes følelsesmessige opplevelser. Samtidig ser vi at skoleeieren legger føringer for hva veilederne kan endre i veiledningspraksisen, og hva de ikke kan gjøre noe med. De kan bruke motsetningene som oppstår til å justere redskapet og objektorienteringen, men de kan ikke uten videre selv introdusere et nytt redskap eller se bort fra skoleeierens føringer om å gjennomføre en skolevurdering ut fra en kriteriebasert standardisert praksis.

Konklusjon

I denne studien har vi undersøkt hva som skjer i veiledningen når en skoleeier etter inspirasjon fra det nasjonale veilederkorpset etablerer og iverksetter en kommunal veilederordning for å støtte ledergrupper i deres skoleutviklingsarbeid. Vi har videre studert hvordan veilederne endrer veiledningspraksisen sin i oppstarten. Søkelyset for forskningen har vært rettet mot oppstarten av veiledningsforløpet og skoleutviklingsarbeidet der de kommunale veilederteamene har tatt i bruk redskapet eksterne skolevurdering i sin samhandling med skolens ledergrupper. For å identifisere og

definere status på skolens utviklingsområder har veilederne gjennomført en tredagers vurdering av skolens praksis ut fra 16 kjennetegn på god praksis, som skolene har utarbeidet på oppdrag fra skoleeieren. Rektorenes respons på skolevurderingen har variert fra sterk motstand, engstelse og forsvar til en utelukkende positiv holdning til innholdet i rapporten. Vi har videre sett at denne responsen har ført til at veilederne har endret veiledningspraksisen sin for å komme rektorene i møte.

Ved hjelp av KHAT har vi sett at når subjektet i den kollektive aktiviteten (veiledningen) representerer to ulike aktører, veilederne og ledergruppene, oppstår en flerstemmighet som kommer til uttrykk som motsetninger i redskapet og i objektet som velges. Motsetningene kan forstås ut fra den asymmetriske maktrelasjonen som oppstår når to ulike subjektposisjoner som representerer to ulike nivåer i utdanningssystemet møtes, og der det ene nivået instruerer det andre nivået. Da utløses en motstand hos de som blir instruert. Vi ser at veilederne bruker motsetningene som framkommer i rektorenes respons på skolevurderingsrapporten (redskapet) til å endre veiledningspraksisen innenfor de begrensningene som ligger i skoleeierens føringer.

Følgende implikasjoner for videre arbeid med å støtte ledergrupper i utviklingsarbeid kan utledes: Det å gi ledergrupper støtte til arbeidet med skoleutvikling gjennom veiledning kan være en god idé. Støtten bør bygge på en dialogisk tilnærming der skolene selv får definere hva de skal endre (objektet), og får delta i dialogen om hvordan støtten skal gis (redskapet). Oppstarten av et utviklingsarbeid er viktig for å skape eierforhold hos de som skal lede endringsarbeidet på sin egen skole. Det innebærer at ledergrupper selv bør utforske og analysere sin egen praksis og mulige utviklingsområder, og ikke overlate dette til eksterne veiledere. I kollektive utviklingsprosesser vil motsetninger oppstå. Å identifisere og håndtere motsetningene er avgjørende for at utviklingsprosesser ikke skal stoppe opp. Kulturhistorisk aktivitetsteori er et teoretisk rammeverk som kan bidra til å utvikle forståelse for skoleutvikling som systemisk endring. Studien viser også at følgeforskning i form av aksjonsforskning kan utvikle og forbedre utprøving av nye praksisformer.

Referanser

- Brandmo, C., Aas, M., Colbjørnsen, T. & Olsen, R. (2019). Group coaching that promotes self-efficacy and role clarity among school leaders. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659406>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. The Falmer Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Dyrkorn, K., Gram, I., Nilsen, Ø. L., Ottesen, E. & Aas, M. (2013). *Forskningsbasert evaluering av ordningen med Veilederkorps*. Utdanningsdirektoratet.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. utg.). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1987)
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 124. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal of Organizational Change Management*, 24, 368–387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
- Eri, T. & Pihl, J. (2017). The challenge of sustaining change: Contradictions within the development of teacher and librarian collaboration. *Educational Action Research*, 25(2), 239–255. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1147366>
- Eri, T. & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, bind 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 133–161). Cappelen Damm Akademisk.
- Foot, K. A. (2001). Cultural-Historical Activity Theory as practice theory: Illuminating the development of a conflict monitoring network. *Communication Theory*, 11(1), 56–83. <https://doi.org/10.1111/1468-2885.2001.tb00233.x>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5. utg.). Teachers College Press.
- Goff, P., Guthrie, J. E., Goldring, E. & Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 682–704. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2013-0113>
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217–223.
- Henriksen, Ø. H. & Aas, M. (2020). Enhancing system thinking—a superintendent and three principals reflecting with a critical friend. *Educational Action Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724813>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Huff, J., Preston, C. & Goldring, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluating coaches' strategies and results. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 504–526. <https://doi.org/10.1177/1741143213485467>
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»*. (LSO rapport nr. 24). Universitetet i Oslo.
- Leithwood, K., Anderson, S. & Seashore-Louis, K. (2011). Principal efficacy: District-led professional development. I K. Leithwood & K. Seashore-Louis (Red.), *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mavrogordato, C. & Cannon, M. (2009). *Coaching principals: A model for leadership development*. [Paperpresentasjon]. Annual meeting of the University Counsel for Educational Administration Convention, Anaheim, CA.

- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development*. September Books.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3. utg.). Routledge.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2020). The importance of the start-up phase in school-based development for learning and enduring change. *European Journal of Teacher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793944>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice* (2. utg.). Sage.
- Richards, L. (2021). *Handling qualitative data: A practical guide* (4. utg.). Sage.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A. & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 215–232. <https://doi.org/10.1080/13611260903050148>
- Stiberg-Jamt, R., Emstad, A. B., Meltevik, S., Buland, T. H. & Susan, F. (2015). *Evaluering av ordningen med ekstern skolevurdering*. Utdanningsdirektoratet.
- Swoffield, S. (2008). Critical friendship, dialogue and learning, in the context of leadership for learning. *School Leadership & Management*, 28(4), 323–336. <https://doi.org/10.1080/13632430802292191>
- Tan, Y. S. M. & Caleon, I. S. (2016). Problem finding in professional learning communities: A learning study approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 127–146. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996596>
- Thessin, R. A. & Louis, K. S. (2019). Supervising school leaders in a rapidly changing world. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 434–444. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2019-228>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Ekstern skolevurdering*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ekstern-vurdering/ekstern-skolevurdering/>
- Vennebo, K. F. & Aas, M. (2020). Leadership and change in a Norwegian school context: Tensions as productive driving forces. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/1741143220962102>
- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft: En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2016). *Bli en bedre skoleleder: Gruppecoaching som verktøy*. Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2017). Understanding leadership and change in schools: Expansive learning and tensions. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 278–296. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1082630>
- Aas, M., Andersen, F. C. & Vennebo, K. F. (2020). How school leaders can gain role clarity and grow their leadership identity? *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 5(2), 518–551. <https://doi.org/10.30828/REAL/2020.2.7>