

Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for samfunnsfag humaniora og lærerutdanning

«Hvor blir det av det hvite i snøen når snøen smelter?»

Muligheter og barrierer i å lede og være i utviklingsprosesser.

Geir Olsen

PED-3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2014



Muligheter og barrierer i å lede og være i utviklingsprosesser.

Sammendrag

Min forskerinteresse er knyttet opp til prosessen med å utvikle en skole som jeg selv er leder for. Utgangspunktet for denne forskningen er utviklingsarbeid på egen arbeidsplass; implementering av kommunens kvalitetsplan med fokusområdet vurdering. Nærmere bestemt arbeidet med «vurdering for læring». Det er et aksjonsforskningsprosjekt der sluttproduktet primært er å foreslå tiltak som tar sikte på å utvikle den eksisterende praksisen.

Denne masteroppgaven handler om barrierer og muligheter i å lede og være i utviklingsprosesser. I St. meld. nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» understrekes det at skolene må legge mer vekt på hvordan de ivaretar sin egen læring og bli en lærende organisasjon. Masteroppgaven prøver å kartlegge hvordan man kan ivareta læringen i organisasjonen, sett opp imot spenningsforholdet mellom drift og utvikling og mellom individuelt og kollektivt arbeid i arbeidstidsavtalen til lærerne.

Tittelen på oppgaven «*Hvor blir det hvite av i snøen når snøen smelter?*» tar utgangspunkt i et spørsmål jeg fikk av en 1. klassing i min første lærerpraksis i 1996. Denne undringen har fulgt meg siden, og gjenspeiler noe av det jeg har ønsket å legge til rette for aksjonsforskningsprosjektet – nemlig undring og refleksjon i organisasjonen.

Forord

En studiereise har gått inn i siste fase. Det er nå på tide å legge til kai etter vel seks sammenhengende år med studier. Det hele startet med noen delemner i ledelse, før skoleeier spanderte «studiespa» i Oslo på Rektorskolen. En flott periode der man var sammen med fem andre rektorkollegaer i en «boble» der de gode samtalene om skoleutvikling og ledelse startet ved frokostbordet på Radisson Blu Hotel Nydalen Oslo, og fortsatte utover kvelden på ulike spisesteder. En tilværelse langt fra det hektiske familie- og jobblivet hjemme. Rektorstudiet ga mersmak, og dette masterprosjektet utgjør siste del av en erfaringsbasert master i utdanningsledelse.

Det sier seg selv at det å delta i et masterprogram med tre små barn, renoveringsprosjekter på hus og hytte og en rektorjobb har vært krevende. Til tider for krevende, men jeg har holdt ut. Ikke minst, så har min familie holdt ut. Jeg er evig takknemlig for den fantastiske støtten min kjære samboer har vist underveis. Ikke minst at hun de to siste vinterferiene har tatt våre tre barn og reist bort, slik at jeg har fått studert og skrevet uforstyrret. Det er jeg evig takknemlig for.

Jeg vil også takke alle ansatte og mine med-ledere for sine mange fantastiske aksjoner og sine bidrag til erfaringsdelingen. En spesiell takk til de som skrev brev til meg. Det setter jeg stor pris på!

Det går også en takk til min veileder Lars Aage Rotvold for raske og gode tilbakemeldinger. For øvrig vil jeg takke min gode joggekompis, Jarle, for mange gode innspill og refleksjoner igjennom disse studieårene. Til slutt vil jeg takke skoleeier for denne muligheten til å studere!

Da var endelig båten lagt til kai. Skipperen har gått i land, og jeg er nå klar for litt roligere dager. Men, en sjømann er alltid rastløst, så en vet aldri.....

«Et sted i Nord-Norge», 15. april 2014.

KAPITTEL 1: INNLEDNING OG BESKRIVELSE AV STUDIEN	1
1.1 INNLEDNING	1
1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	3
KAPITTEL 2: VALG AV METODE OG METODISKE AVKLARINGER	4
2.1 KVALITATIVE STUDIER	4
2.2 AKSJONSFORSKNING	5
2.3 BREV SOM KVALITATIV DATAINNSAMLINGSMETODE	7
2.3.1 UTVALG	8
2.3.2 ETTERARBEID	8
2.3.3 VALIDITET OG RELABILITET	9
2.4 LOGG SOM KVALITATIV DATAINNSAMLINGSMETODE	10
2.5 DOKUMENTSTUDIER SOM KVALITATIV DATAINNSAMLINGSMETODE	10
2.6 MIN FORSKERROLLE I LYS AV ETISKE UTFORDRINGER	11
KAPITTEL 3: TEORI	15
3.1 SKOLEUTVIKLING	15
3.2 LEDELSE I ENDRINGS- OG UTVIKLINGSPROSESSER	16
3.2.1 PEDAGOGISK OG ADMINISTRATIV LEDELSE	17
3.2.2 TRANSFORMASJONSLEDELSE	18
3.3 «ET UTVIKLINGSHJUL FOR EN SKOLE I BEVEGELSE»	19
3.4 LÆRENDE ORGANISASJONER	23
3.5 FEMTRINNSMODELL FOR LÆRINGSPROSESS	26
3.6 AKSJONSLÆRING	29
3.7 TEORI – EN OPPSUMMERING	30
KAPITTEL 4: DEN EMPIRISKE FORTELLINGEN	31
4.1 PRESENTASJON AV SKOLEN	31
4.2 KOMMUNENS KVALITETSPLAN	32
4.3 VEILEDERKORPSET	32
4.4 AKSJONSFORSKNING – OVERSIKT OVER AKSJONENE	34
4.4.1 STÅSTEDSANALYSEN OG ORGANISASJONSANALYSEN	34
4.4.2 FRA ANALYSE TIL TILTAKSPLAN	35
4.4.3 STRATEGISKE VALG OG METODER	35
4.5 SKJEMATISK OVERSIKT OVER AKSJONENE	37
4.6 PRESENTASJON AV BREVENE FRA LÆRERNE	39
4.6.1 FORM	39
4.6.2 INNHOLD	39
4.6.3 BRUK AV TID	40
4.6.4 LÆRING GJENNOM ERFARINGSUTVEKSLING	41
4.6.5 LEDELSE AV UTVIKLINGSARBEID	42
4.7 OPPSUMMERING	43

KAPITTEL 5: ANALYSE OG DRØFTINGER	44
5.1 «ET UTVIKLINGSHJUL FOR EN SKOLE I BEVEGELSE»	44
5.2 «FEMTRINNSMODELLEN FOR LÆRINGSPROSESSEN»	49
5.2.1 ORGANISASJONSLÆRING	53
5.3 OPPSUMMERING	56
KAPITTEL 6: AVSLUTNING	59
LITTERATURLISTE	61
VEDLEGG 1: BREV TIL DE ANSATTE	I
VEDLEGG 2: SLUTTMELDING FRA VEILEDERKORPSET	II
VEDLEGG 3: UTVIKLINGSSAMTALEN – GRUPPEDISKUSJON	III
VEDLEGG 4: VFL – DE FIRE VURDERINGSPRINSIPPENE	IV
VEDLEGG 5: EVALUERING	V
VEDLEGG 6: VURDERINGSPRINSIPPENE PÅ SOLSIDEN SKOLE	VI
VEDLEGG 7: ANALYSESKJEMA FRA VEILEDERKORPSET	VII
VEDLEGG 8: EKSEMPEL PÅ EN REFLEKSJONSOPPGAVE ETTER IGP-METODEN	VIII
FIGUROVERSIKT	
Figur 1.1: «Et utviklingshjul for skole i bevegelse»	20
Figur 1.2: «Femtrinnsmodell for læringsprosessen»	27

Kapittel 1: Innledning og beskrivelse av studien

1.1 Innledning

Når nye skolereformer i dag skal implementeres, forventes en annen type tilnærming til kompetanseheving hos personalet enn tidligere. Forskning viser at læring på arbeidsplassen har større effekt enn enkeltstående kurs (Tiller 2006). I St. Meld. Nr. 30 (2003-04) «Kultur for læring» fremheves betydningen av at skolen framstår som lærende organisasjon. Med dette menes at organisasjonens medlemmer må kunne se helheten ved å ha evne til å drøfte det som er viktig å forberede og at de lærer sammen. Dette er også utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt. Som skoleleder har jeg de siste årene satt i gang en rekke tiltak for å utvikle skolen i tråd med de ambisjonene som signaliseres gjennom norsk utdanningspolitikk. «Norge skal ha verdens beste skoler». Ser vi på PISA-undersøkelsene fra de første årene etter tusenårsskiftet, kom norske skoler dårlig ut. Det såkalte "PISA-sjokket" snudde opp ned på forestillinger om norsk skole som en av de beste i verden. PISA-undersøkelsene førte til det noen vil kalle en politisk snuoperasjon. Denne reorienteringen preger mange av de tiltakene som Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har tatt initiativ til de siste årene, med klare referanser til både definisjoner i og resultater av PISA (Elstad og Sivesind 2010).

Som rektor har jeg fra jeg begynte i 2008 hatt som mål å utvikle en lærende skole med et bevisst fokus på læring i alle ledd, både hos oss voksne og hos våre elever. Jeg har vært opptatt av å reflektere og stille spørsmål til det vi holder på med. Det er noe jeg alltid har vært opptatt av, også som lærer. Jeg trives best når jeg får være med å utvikle noe. I min første tale til de ansatte tok jeg utgangspunkt i min første studentpraksis i en 1. klasse våren 1996. Det var i april måned og vi hadde vinteraktivitetsuke. Det var sol og våren hadde meldt sin ankomst. En elev kom bort til meg og min medstudent da vi hadde uteskole og spurte: «Hvor blir det av det hvite i snøen når snøen smelter?». Et fantastisk spørsmål og en fantastisk undring som har fulgt meg siden. Mine ord til de ansatte var at en slik «undring» ønsker jeg å skape på denne skolen. For å få dette til, må vi stoppe opp og spørre oss selv og hverandre: «hvorfor gjør vi dette, for hvem fungerer dette og eventuelt hvorfor?» Har vi ikke gode svar, så er det på tide å gjøre noe med det. Jeg vil som leder stille spørsmål, og vi skal lære sammen. Det vil gi en bedre læring for våre elever. Det var noe av mitt budskap til de ansatte i mitt første møte med dem. Det var også her mitt «masterprosjekt» startet. Fra den dagen har det vært et høyt utviklingstrykk

og et høyt tempo på Solsiden skole. En rekke utviklingsprosjekter har blitt satt i gang for å utvikle strukturer, systemer, planer for å ta «vare» på læringen i organisasjonen og imøtekomme morgendagens utfordring. Utviklingsprosjekter som blant annet: «Helhetlig skoledag», «Pedagogisk plattform» og implementering av kommunes kvalitetsplanen. Jeg vil i hovedsak ha fokus på implementeringen av kommunens kvalitetsplan og fokusområdet «vurdering for læring» (her etter kalt VFL) i mitt forskningsprosjekt.

Utviklingen innenfor dette arbeidet vil i stor grad omhandle om jeg som leder gjennom et utviklingsprosjekt har valgt nyttige strategier som kan være med på å få i gang refleksjoner knyttet til lærernes undervisningspraksis, og strategier for å utvikle en lærende organisasjon? Intensjonen er å skape rom for og legge til rette for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis, som utgangspunkt for kunnskapsutvikling og organisatorisk læring. Det betyr at mitt ønske har vært å ha en aktiv og deltakende rolle som leder i utviklingsarbeidet. Dette er også grunnlaget for aksjonsforskningen. Mitt forskningsprosjekt vil belyse om aksjonsforskningen har ført til at vi er på vei mot en lærende organisasjon. Problemstillingen for forskningsprosjektet er:

Hvilke muligheter og barrierer oppstår når man som leder gjennomfører utviklingsprosesser?

Min forskningsinteresse er knyttet opp til prosessen med å utvikle en skole, og utgangspunktet for denne forskningen er utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Konkret vil jeg ta for meg om jeg har valgt nyttige strategier i utviklingsarbeidet for å få i gang refleksjoner knyttet til lærernes undervisningspraksis, og om de strategiene er med på å utvikle oss til en lærende organisasjon. Siden dette er et aksjonsforskningsprosjekt av profesjonell virksomhet, vil jeg foreslå tiltak som tar sikte på å utvikle den eksisterende praksisen.

For å kunne tilnærme meg problemstillingen, så har jeg søkt i litteraturen for å finne ut hva som finnes av mulig teori rundt temaet og annen forskning på dette området. I forskningsprosessen, så har det vært en veksling mellom å studere empirien og innhente relevant litteratur. Dette har vært nødvendig for å kunne få en større forståelse for empirien, og samtidig kunne knytte praksisen opp imot teorien.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Jeg vil kort gi en oversikt over den videre oppbyggingen av oppgaven. Kapittel 2 omhandler mine valg av metodiske tilnærminger for masterprosjektet. Siden jeg har valgt å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt på min egen arbeidsplass der jeg samtidig er skoleleder, så har jeg valgt å ta med en stor del om min forskerrolle i lys av etiske utfordringer. I kapittel 3 redegjør jeg for den utvalgte teorien med begreper og modeller som jeg vil anvende i drøftingen. Den empiriske fortellingen for aksjonsforskningsprosjektet fremkommer i kapittel 4. Jeg har valgt å dele kapitlet inn i presentasjon av skolen, kommunens kvalitetsplan, Veilederkorpset, oversikt over aksjonene og presentasjon av brevene fra de ansatte. I kapittel 5 drøfter jeg funnene fra empiridelen i lys av teorien fra kapittel 3. I det siste kapitlet, kapittel 6, vil jeg komme med en oppsummering og si noe om veien videre.

Kapittel 2: Valg av metode og metodiske avklaringer

Min forskningsinteresse er knyttet opp til prosessen med å utvikle en skole, og utgangspunktet for denne forskningen er utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Det er et aksjonsforskningsprosjekt av både profesjonell virksomhet, der sluttproduktet primært vil være å foreslå tiltak som tar sikte på å utvikle den eksisterende praksisen, og aksjonsforskning som forskning, der kravet til dokumentasjon er fulgt. I forskningsprosjektet har jeg brukt triangulering som metode. Dette ved å kombinere logg, brev og dokumentstudier i innhenting av empiri. Jeg vil i delen om kvalitativ metode komme inn på hvordan jeg har kombinert ulike metoder. Avslutningsvis vil jeg drøfte etiske utfordringer knyttet til å drive aksjonsforskning i et felt der jeg selv er rektor og personalleder for de jeg forsker sammen med.

2.1 Kvalitative studier

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm 2010). Et kvalitativt opplegg har som regel til hensikt å få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon. Den kvalitative metoden egner seg ofte til å avklare et uavklart tema nærmere og til å få fram en nyansert beskrivelse av temaet (Jacobsen 2011). Kvalitative tilnærminger har også sin kvalitet i sin åpenhet. Forskeren påtvinger ikke de undersøkte faste spørsmål med faste svarkategorier. På den måten kan vi ifølge Jacobsen få fram den «riktige» forståelsen av et fenomen eller en situasjon (ibid.). I tillegg er kvalitative tilnærminger fleksible. Fokuset er at problemstillingen skal belyses, men denne kan endres etter hvert som vi får vite mer. Prosessen blir dermed interaktivt. Vi kan gå tilbake å justere problemstillingen og datainnsamlingsmetoden etter hvert som undersøkelsen pågår (Jacobsen 2011).

Kvalitativ tilnærming er i utgangspunktet induktiv. I følge Jacobsen (Jacobsen 2011) er det en åpen metode, der forskeren forsøker å legge så få føringer som mulig på den informasjon som skal samles inn. Først etter at informasjonen er samlet inn, blir den strukturert, satt i kategorier og delt opp i variabler som blir forbundet med hverandre. Her får forskeren informasjon som er meget relevant for den som blir spurt, snakket med eller observert. I denne prosessen er forskeren mindre inne og styrer respondentens svar. Denne nærheten, sammen med den fleksibiliteten som følger av datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang

til kunnskap som man ellers vanskelig ville ha kunnet få tak i. Dette kan også gi kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskapen som enkelte kvantitative metoder gir (Kleven 2011). I en kvantitativ tilnærming, må det derimot kategoriseres før informasjonen samles inn. Forutsetningen er at man har oversiktlige variabler og verdier som kan tilordnes til et tall. Dette medfører at denne tilnærmingen legger sterke føringer på hvilken informasjon respondenten kan gi fra seg (Jacobsen 2011).

Disse fordelene som er nevnt ovenfor ved den kvalitative forskningen var avgjørende for mitt valg av metode.

2.2 Aksjonsforskning

Utgangspunktet for denne forskningen er utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Det betyr at jeg kjenner forskningsfeltet godt. Min intensjon med forskningen er å finne ut om jeg som leder gjennom et utviklingsprosjekt har valgt nyttige strategier for å utvikle en lærende organisasjon? Intensjonen er å skape rom for og legge til rette for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis hos lærerne, som utgangspunkt for kunnskapsutvikling og organisatorisk læring.

Bjørnsrud (2005) skiller mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, men mener at begge strategier er godt egnet for skoleutvikling. Siden mitt forskningsprosjekt er å utvikle den eksisterende praksisen gjennom et utviklingsprosjekt, ble aksjonsforskning valgt som design.

Aksjonsforskning er det som forskere gjør når de forsker i samarbeid med lærere og skoleledere på praksis i praksisfeltet. Aksjonslæring, noe forenklet, det lærere og ledere gjør i sin hverdag når de aktivt går inn med en aksjon for å endre og forbedre sin praksis (Stjernstrøm 2011). Aksjonslæring vil jeg komme tilbake til i teorikapittelet.

Stjernstrøm (2011) trekker fram følgende kjennetegn ved aksjonsforskning: 1) Kombinasjonen forskning, aksjon og deltakelse, der alle tre elementene må være tilstede for at prosessen kan kalles aksjonsforskning. 2) Aksjonsforskere har tilgang til praksisfeltet for å påvirke praksis. 3) En type forskning der man intervensjoner og setter i gang en handling (aksjon) for å fremme (sosial) forandring. 4) Deltakerne involveres i prosessen, for å øke deres evne til å innvirke på egen situasjon gjennom ny kunnskap om praksis. 5) Aktiv læring gjennom problematisering og refleksjon.

Tiller (2006) sier at aksjonsforskning ikke er en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktiv deltar i forandrende inngrep i det å studere feltet.

Tiller (2006) spør om praktikere kan være forskere i sin egen kultur? Han svarer at stort sett kan lærere og skoleledere benytte seg av samme metodeopplegg som forskere. I aksjonsforskning forsker forskere sammen med aktørene i praksis. Forskingen har som grunnpremiss at resultatene som genereres, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form. Lojaliteten knyttes til aksjonen framfor teorien. Forskeren har tatt stilling og arbeider ut fra at det bestående kan forandres til beste for andre og seg selv gjennom brennende sosialt engasjement (Tiller 2006).

Det betyr at skoleledere kan drive en aksjonsforskning på sin egen skole. På lik linje som en ekstern medforsker, så er det viktig å imøtekomme de kravene aksjonsforskningen stiller. Det betyr at det må være en kombinasjon av forskning, aksjon og deltakelse. Forskingen må rettes mot en konkret aksjon, for eksempel et utviklingsprosjekt. Der skolelederen selv er deltaker og er med på å påvirke praksisen. Kravet til dokumentasjon må følges. For de ansatte må det tilrettelegges for læring gjennom blant annet problematisering og refleksjon, altså aksjonslæring hos de ansatte.

Bjørnsrud (2005) skriver om tre paradigmer innenfor forskning. Innenfor det første paradigmet vektlegges det at forskeren ikke påvirker den eller de det forskes på. Det andre paradigmet har forskeren beveget seg inn i feltet og forsker på innsiden, men er opptatt av å forske uten å påvirke prosessen. Begge paradigmene er opptatt av å registrere det som skjer. Innenfor det tredje paradigmet legges det vekt på en anerkjennelse av at man kan gjennomføre god forskning ved å intervensere gjennom å være i dialog med deltakerne i studien. Sentrale begreper innenfor det tredje paradigmet er aksjonsforskning og aksjonslæring. Selv om forskeren deltar aktiv i prosessen, understreker Bjørnsrud at aksjonsforskere som andre forskere må relatere sine funn til teori i utforming av forskningsrapporter. Aksjonslæring er et begrep som kan brukes om det skoleledere og lærere gjør sammen for å skape læring i det pedagogiske personalet. Begge begreper brukes for å skape retning i skolen som en lærende organisasjon gjennom å stille spørsmål for å finne svar (ibid.).

Aksjonsforskning skaper rom for og legger til rette for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis, og er derfor et godt utgangspunkt for kunnskapsutvikling. Når en forsker

intervenerer i feltet som skal studeres, med tanke på å utvikle det, og samtidig står teoriutvikling sentralt, kaller Kalleberg (1996) dette et konstruktivt forskningsopplegg. Konstruktive forskningsopplegg innebærer både å identifisere bedre alternativer og finne måter å komme dit på ved å omforme det som er. Kalleberg skiller mellom aksjonsforskning som profesjonell virksomhet og aksjonsforskning som forskning. Aksjonsforskning som profesjonell virksomhet vil sluttproduktet av aksjonsforskningen primært være å foreslå tiltak som tar sikte på å utvikle den eksisterende praksis, ikke tekster der det dokumenteres og argumenteres i forhold til de forskningsspørsmålene som er stilt, og der det stilles krav om dokumentasjon og publisering. Aksjonsforskning som forskning bør omfatte begge deler, og være både handlingsrettet og orientert om teoriutvikling (ibid.). Mitt forskningsprosjekt tar både utgangspunkt i aksjonsforskning som profesjonell virksomhet og aksjonsforskning som forskning. Mitt mål med forskningen har ikke vært å finne den endelige sannhet, og vil dermed heller ikke være generaliserbart til andre skoler. Jeg ønsker å trekke fram funn med min skole gjennom analysene og knytte teori til dette, og til slutt foreslå tiltak for å utvikle den eksisterende praksisen.

2.3 Brev som kvalitativ datainnsamlingsmetode

Berg (2013) skriver at for å gjennomføre kulturanalyse med lærerne på skolen, så er brevmetoden et alternativ til åpne intervjuer. For å skrive ut en slik dokumentasjon gjennom brevmetoden kreves engasjement og motivasjon blant lærerne. Dette fordi brevene må være relativt utførlige om de skal kunne få fram innhold eller temaer som kan bidra til analyser som kan være med å utvikle teori. Jeg inviterte lærerne til å skrive brev til meg i forbindelse med utviklingsprosjektet.

Jeg valgte å informere mine ansatte om mitt forskningsprosjekt på et av skolens personalmøter. På personalmøtet gikk jeg i gjennom bakgrunnen for valg av tema og inviterte lærerne til å skrive brev til meg. Jeg valgte å gjøre brevskrivningen frivillig. Dette i tråd med Berg om at brevmetoden krever engasjement og motivasjon blant lærerne. Det pedagogiske personalet fikk tid til brevskrivning i skolens fellestid. I følge Bjørnsrud (2005) så er brevmetoden forholdsvis enkel å administrere. Brevmetodens innsamling av empiri er avsluttet når deltakerne leverer fra seg de ferdigskrevne brevene. Ulempen ved metoden er at kvaliteten på brevet er avhengig av deltakernes kunnskaper om temaet, og at respondenten har skriveferdigheter som får fram forståelse. Brevmetoden har også fordeler for informantene da skriving av brev i seg selv kan bidra til læring. Bjørnsrud

(2005) viser til Dysthe (2000) og hennes arbeid med å bruke skriving som læringsstrategi med studenter. Skriving gjør tankene synlige. Gjennom skriving tar vi vare på tankene og følger utviklingen av dem.

Gjennom brevmetoden ønsket jeg at de ansatte gjennom refleksjonene de gjorde seg, skulle gi meg noen tilbakemeldinger i forhold til:

«Dersom du ser tilbake på de siste årene, hvilke opplevelser sitter du igjen med av de ulike prosessene og tiltakene som vi har vært gjennom, og hva mener du er veien videre for oss?»

Jeg valgte å ikke spisse bestillingen til de ansatte eller formulere spørsmål som gikk konkret på enkelte tiltak/aksjoner. Dette fordi jeg ønsket å få «tilgang» til tankene og følelsene til den enkelte. I forkant av invitasjonen til brevskriving, formidlet jeg til kollegiet at mine tanker som leder er å utvikle en organisasjon i takt med tiden og ønsker et større fokus på å lære i lag. Dette var blant annet bakgrunnen for valg av tema.

2.3.1 Utvalg

Utvalget var det pedagogiske personalet og de som hadde jobbet på skolen skoleåret 2012-13 og tidligere. Jeg valgte kun å invitere inn det pedagogiske personalet, ikke assistenter eller det pedagogiske personalet i SFO. Bakgrunnen for å kun ta med det pedagogiske personalet på skolen, var fordi jeg ønsket å ha fokus på yrkesgruppen med profesjonsutdanning. Av de 23 inviterte, så svarte 12 stk. Det utgjør en svarprosent på 50,2. Jeg skulle ønske at svarprosenten var noe høyere, men samtidig er brevene bare en del av empirien. Jeg komme mer inn på svarprosenten under «Validitet og reliabilitet».

2.3.2 Etterarbeid

Etter gjennomlesning av brevene, kategoriserte jeg innholdet for å få grunnlag for forståelse av tendensen i datamaterialet. Jeg har valgt å gjøre en tilnærming slik Jakobsen (2011) beskriver en innholdsanalyse. Innholdsanalyse er basert på en antagelse om at det en person sier i et intervju, eller det som observeres, kan reduseres til et sett færre tema eller kategorier. Deretter å tilordne enheter til de enkelte kategoriene, og tilslutt se på likheter og ulikheter mellom ulike enheter knyttet til de kategoriene vi har definert (Jakobsen 2011). Det har vært vanskelig å kategorisere innholdet i brevene siden jeg valgte en «åpen» henvendelse til informantene. Brevene har blitt lest flere ganger for å kunne prøve å se sammenhenger og strukturer i datamaterialet. I min tekstanalyse har jeg valgt å kombinere Jakobsens innholdsanalyse med Mølles metode (Møller 2004). Der

Møller har en tilnærming å etterstrebe å lytte til tekstens melodi og tone. Hun omtaler dette som en induktiv strategi. Parallelt har jeg analysert tekstene i lys av teoretiske perspektiver for å øke min forståelse, noe som ifølge Møller kan karakteriseres som en deduktiv strategi.

2.3.3 Validitet og reliabilitet

I følge Jacobsen (2011) er det viktig at kvalitative metoder underkastes en kritisk drøfting når det skal vurderes om konklusjonene er gyldige og til å stole på. Å kritisk drøfte gyldighet og pålitelighet betyr ikke at vi underkaster data en kvantitativ logikk. Det betyr bare at vi forsøker å forholde oss kritiske til kvaliteten på de data vi har samlet inn. Har vi fått tak i det vi ønsker (intern gyldighet)? Kan vi overføre det vi har funnet, til andre sammenhenger (ekstern gyldighet)? (ibid.).

Lieblich mfl. (1998:138) (referert i Møller 2004) peker på at mange beslutninger kan være vilkårlige i en innholdsanalyse. I valg av deltekster og kategorier vil forskerens interesser influere på de valg som blir gjort. Når jeg har reorganisert innholdet i brevene, kan meningen bli annerledes enn i den sammenheng den ble skrevet i. For å validere forskningsfunnene mine, så har jeg valgt å presentere funnene for informantene. Altså en respondentvalidering (Bjørnsrud 2005). For å undersøke gyldigheten i empirien vurderer noen av deltakerne de fortolkningene forskeren eller forskerne har foretatt. Dersom deltakeren er i stand til å bekrefte beskrivelsene og tolkninger som forskeren gjør, så kan dokumentasjonen inneholde høy reliabilitet, som igjen styrker dens validitet. I mitt tilfelle så var framlegg av funnene mer rettet mot veien videre for oss som organisasjon enn som en respondentvalidering. Når det gjelder aktørvurdering, så kan den ikke alltid fungere som en validitetstest. Det kan skyldes personenes manglende vilje og evne til å si seg uenig i forskerne (Bjørnsrud 2005).

Mitt mål med forskningen har ikke vært å finne den endelige sannhet, og vil dermed heller ikke være generaliserbart til andre skoler. Jeg ønsker å trekke fram funn ved min skole gjennom analysene og knytte teori til dette. For å underbygge mine påstander, har jeg brukt direkte sitater fra datamaterialet. Dette gjør funnene troverdig. Jeg har etterstrebet å ha ulike perspektiver i fokus under gjennomgåelsen av data og tolkningen. Jeg har også presisert og begrunnet det jeg har kommet fram til. Det mener jeg er viktig siden jeg forsker i eget miljø.

2.4 Logg som kvalitativ datainnsamlingsmetode

Jeg startet å skrive feltnotater fra veiledningsmøtene med Veilederkorpset og sporadisk gjennom skoleåret etter personalmøter, teammøter, ledermøter ol. Her ble tanker og funderinger notert ned. I følge Tiller (2006) er det vanlig å bruke logg i skrivefasene etter samtaler og observasjoner. Fuglestad (1997) kaller det feltnotater. Loggnotatene er ikke systematisert eller strukturert. Inni mellom brukte jeg «G-L-L- metoden» (gjort, lært og lurt) i loggskrivningen. I følge Tiller (2006) så ble G-L-L-metoden som logg opprinnelig konstruert i forbindelse med et prosjekt i Helsingborg og består av tre nivåer. Hva som gjøres, hva som læres, og hva som er lurt, eller klokt, å gjøre i den nære framtid. Jeg har brukt noe av loggnotatene i drøftingsdelen til å nyansere mine tolkninger.

Denne metoden ble overført til de ansatte under arbeidet med VFL. Alle ansatte fikk utlevert egne notatbøker for å kunne notere ned tanker og refleksjoner. Alle framleggene/erfaringsutvekslingene i forbindelse med VFL, gikk etter malen «gjort, lært og lurt». Her måtte alle legge fram sine erfaringer etter denne modellen. Jeg har bevisst ikke spurt om få tilgang til disse refleksjonene i etterkant. Dette fordi det i sin tid ble «solgt» inn som private refleksjonsnotater.

2.5 Dokumentstudier som kvalitativ datainnsamlingsmetode

Jeg har valgt å benytte dokumentstudier som en kvalitativ metode i prosjektet. Denne metoden er brukt som et supplement til brevene og min empiriske fortelling, altså en triangulering av metoder. Jeg har valgt å bruke ulike dokumenter i mitt forskningsprosjekt for å kunne understøtte og underbygge min empiriske fortelling, og at jeg ser det som verdifullt for dette arbeidet.

Dokumentstudier kan være en egen undersøkelsesmetode når en ønsker å få tak i hvordan andre har tolket en prosess, hendelser eller situasjon (Jacobsen 2011). Jacobsen trekker også fram at det kan være ord, setninger og fortellinger nedtegnet av andre, som for eksempel offentlige dokumenter, dagbøker, personlige refleksjonsnotater, brev osv (ibid.). Dokumentstudier har samme sterke side som intervjuer ved at vi får tak i hva mennesker sier og mener, men ved å benytte metoden så vil en som forsker forholde seg til nedtegnende kilder, som kan være mindre spontane, men mer reflekterte og gjennomtenkte (ibid.).

I mitt forskningsprosjekt er egne personlige refleksjonsnotater, refleksjonsnotater fra teamlederne og ledelsen som er levert inn til Veilederkorpset i prosjektperioden med Veilederkorpset, og referat fra prosjektperioden lagt til grunn i forskningen.

2.6 Min forskerrolle i lys av etiske utfordringer

Å drive aksjonsforskning eller andre samfunnsvitenskapelige undersøkelser der fokuset er å studere hva mennesker tenker, hva de gjør og hvordan de gjør det, stiller alle forskere ovenfor noen etiske dilemma. Jacobsen (2011) påpeker at man må hele tiden vurdere de valg man gjør i løpet av undersøkelsesprosessen ut fra etiske prinsipper, og som vanlig når det er snakk om etisk dilemma, finnes det ikke noen klare svar. Hva slags svar man kommer fram til, vil først og fremst avhenge av hva slags etisk utgangspunkt man velger (ibid.).

Bør en skoleleder være forskende praktiker i eget felt? For meg er dette et sentralt etisk spørsmål som det er vanskelig å svare ja eller nei på. Derfor brukte jeg litt tid på å bestemme meg om jeg skulle bruke min arbeidsplass som forskningsfelt. I følge Postholm (2010) må en forsker før forskningsarbeidet tar til, bestemme seg for hvilken rolle han eller hun vil ha i arbeidet og si tydelig fra om det til deltakerne. Utfordringen ved aksjonsforskning der forsker også er skoleleder, er at maktforholdet mellom skoleleder og de det skal forskes på og med er ujevnt. Det er ikke snakk om likeverdige parter. Vil eller kan dette påvirke prosessen og resultatet av forskningsprosjektet? Det å være skoleleder og samtidig forske med sine kollegaer, gjør at relasjonen til hverandre er helt annerledes enn dersom en utenforstående kom inn og skulle drive aksjonsforskning. Skoleleder og kollegaene kjenner hverandre fra før, og dermed kan de være mer lojale og kanskje si det skolelederen vil høre. I tillegg kan de føle seg tvungen til å være med i forskningsprosjektet. Som skoleleder så har du «fri» tilgang til forskningsfeltet. Det å sette forskningen på dagsorden i hverdagen, er noe skolelederen kan gjøre med sin posisjon og rolle som skoleleder. Skolelederen kan gjennom sin posisjon rydde tid til dette arbeidet innenfor arbeidstida til sine ansatte. Selv om deltakerne skal samtykke i forkant av et forskningsprosjekt, så kan de følge seg tvungen å være med på forskningen. Dette på grunn av maktforholdet. I dette tilfellet så skulle vi jobbe med VFL uavhengig av mitt forskningsprosjekt, men samtidig så kunne nok en del følge seg tvungen til å skrive brev til meg.

Postholm (2010) sier at forskeren skal se på seg selv som en av deltakerne, og behandle de andre aktørene på forskningsfeltet med respekt. En slik oppfatning tar hensyn til behovet for å skaffe til veie gode data, samt at deltakerne i forskningsarbeidet blir verdsatt i forskningsprosessen. Det betyr at adekvat forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsforløpet. Det betyr at forskeren må foreta etiske overveielser både før, under og etter forskningsarbeidet, altså gjennom hele arbeidet. Dette er ekstra viktig når en skoleleder er forskende praktiker i eget arbeidsfelt – på og med sine kollegaer. Da jeg inviterte mine lærere til å skrive brev til meg, var jeg veldig opptatt av å poengtere at dette var frivillig og at det var valgfritt om de ville være anonym eller ikke. Jeg var her redd for at de ansatte skulle føle seg tvungen til å delta, siden jeg samtidig var deres leder. Derfor åpnet jeg opp for valgfrihet og mulighet for å være anonym. Når fristen for å levere inn brevene nærmet seg slutten, opplevde jeg et nytt dilemma. Skal jeg purre på for å kunne få flere til å svare eller ikke? Jeg valgte i slutten av et morgenmøte med lærerne å minne de på at det fortsatt var mulighet til å levere inn brev, og at jeg på forhånd takket for deres velvillighet til å skrive brev. Skolelederen må hele tida være i forkant rundt etiske problemstillinger. Det er som å «balansere på et knivblad». Skolelederen skal forholde seg til sine ansatte også etter forskningsperioden. Jeg forutsetter at det er en tillit og respekt mellom skolelederen og de ansatte, og da må ikke tilliten og respekten forringes eller ødelegges underveis.

For å ikke sette tillitsforholdet lærerne har til skolelederen på spill, er det viktig å vise respekt gjennom hele forskningsprosjektet. Det betyr åpenhet gjennom hele forskningsprosjektet. Åpenhet ligger allerede nedfelt i aksjonsforskningen. Til og med forskningsmetodene skal legges åpent for diskusjon og eventuelt revisjon (Tiller 2006). Videre sier Tiller at det er viktig at de etiske kjørereglene håndheves i det daglige møtet mellom forskere og praktikere. Ekte deltakelse innebærer eieforhold til de som deltar i forskningsprosjektet. Eieforholdet skal være helhetlig og dypt. Det skal vises og dokumenteres i konkret handling.

Det er viktig at hovedinformantene i forkant av forskningsprosjektet får kjennskap til hvilken byrde og ekstra belastning prosjektet innebærer for dem, samt hva som er hensikten med prosjektet (Postholm 2010). For å ikke ødelegge tillitsforholdet som måtte være mellom skolelederen og lærerne, er det viktig å være tydelig med hensikt til hvilke deler av det materialet som er samlet gjennom prosjektet som skal brukes i forskningsøyemed. Dette ble gjort på informasjonsmøtet med lærerne. I tillegg vil

funnene presenteres for de ansatte, slik at vi sammen kan finne veien videre for Solsiden skole. Altså en åpen prosess. I aksjonsforskning balanserer jeg mellom å være forsker og skoleleder med personalansvar. Det gjør at jeg må trå mer varsomt enn om jeg som skoleleder bare skulle drive et utviklingsprosjekt.

Underveis er utfordringen som forsker å gjøre avveielser i forhold til informasjonen som skal gis. Dette fordi ny kunnskap og innsikt skapt i løpet av prosjektet kan endre planen underveis. I tillegg til at forskeren ikke i detalj vet hvilken retning forskningen vil ta, kan det også være andre grunner til at forskeren ikke gir deltakerne full informasjon om forskningen. Informasjonen kan påvirke informantens atferd (Postholm 2010). Derfor blir det viktig å informere deltakerne på forhånd om at prosjektet kan dreie i en annen retning enn hva som var tenkt på forhånd. I følge Postholm (ibid.) må dette være en del av informasjonen som danner grunnlag for deltakernes samtykke. Det at prosjektet kan dreie i en annen retning enn hva som var først tenkt, fikk jeg erfare etter at brevene var kommet inn. De aller fleste hadde gjennom sine brev kommet inn på skolens leder/ledelse i utviklingsarbeid. Dette har medført at lederperspektivet har fått større plass i forskningsprosjektet enn først tenkt. For å kunne bevare tilliten til medarbeiderne, så vil funnene drøftes med dem. Det er viktig for meg å kjøre en åpen profil.

Forskerens oppgave i løpet av forskningsarbeidet er å samle inn data og bearbeide disse dataene for å kunne få en bedre forståelse av forskningsfeltet. Forskeren må hele tida ta hensyn til målsettingen med prosjektet, selv om prosjektet kan ta nye veier underveis. Samtidig er det viktig at forskeren tar hensyn til deltakernes verdier og interesser. Som skoleleder og forsker så må man ikke glemme å være medmenneske når forskningen foregår. Som skoleleder så har man et personalansvar. I følge Stjernstrøm (2011) er sjansen for å lykkes med utviklingsarbeid større der skolelederen inntar en aktiv holdning til arbeidet, enn der de bare fører tilsyn eller at lærerne blir overlatt til seg selv. Min erfaring som skoleleder viser at det å være «tett på» gir resultater. Jeg mener at utviklingsarbeid ikke kan settes ut på «anbud», der skolelederen er fraværende i prosessen.

I et aksjonsforskningsprosjekt så mener jeg at skolelederen og de ansatte vil komme nærmere hverandre på en helt annen måte, enn når enn driver et «ordinært» utviklingsprosjekt. Dette med tanke på datainnsamlingene, og de tette relasjonene som vil etableres underveis i et aksjonsforskningsprosjekt. Det kan bety at deltakerne kan

komme med uttalelser som han eller hun ikke ville ha ytret dersom tillitsforholdet ikke var etablert. I det ene øyeblikket så mottar du informasjon som forsker, men samtidig så er det informasjon du som skoleleder må forholde seg til, og eventuelt gjøre noe med. Det kan være av etisk karakter. Dette kan sette tillitsforholdet på prøve og spolere forskningsprosjektet. Da er det viktig å ha tenkt igjennom dette på forhånd. Selv om en skoleleder er forskende praktiker i eget felt, så er det skoleleder man er, med det ansvaret og de pliktene det innebærer. I motsatt tilfelle, så kan deltakerne la være å uttale seg eller kvie seg for å uttale seg fordi forskeren har to roller, skoleleder og medforsker. Vil du da som forsker få tak i det deltakeren tenker og sitter inne med? Med bakgrunn i dette ble valg av brevmetoden og anonymitet valgt fra min side, i håp om å få tak i det deltakerne virkelig tenker og sitter inne med.

Kapittel 3: Teori

Jeg har valgt i teoridelen å inkludere et bevisst utvalg av litteratur og teorier knyttet til mitt forskningsprosjekt, som jeg i analysedelen vil ta utgangspunkt i og drøfte rundt. Først i teorikapittelet vil jeg si noe om skoleutvikling, Deretter se på ledelse i endrings- og utviklingsprosesser. Jeg vil komme inn på pedagogisk og administrativ ledelse før jeg til slutt ender opp med transformasjonsledelse. Videre i kapitelet vil jeg se på spenningen mellom drift og utvikling og forholdet mellom individuell og kollektiv arbeidsutførelse i lys av lærernes arbeidstidsavtale. Jeg vil også i kapitelet se nærmere på begrepet lærende organisasjon før jeg går nærmere inn på veien fra individ til organisasjonslæring – en «Femtrinnsmodell for læringsprosess». Videre i kapitelet vil jeg si noe om aksjonslæring. Avslutningsvis i teorikapittelet vil jeg komme med en kort oppsummering om hvordan teorien vil bli anvendt i analyse og drøftingsdelen.

3.1 Skoleutvikling

Det er skrevet mye om skoleutvikling, ledelse av utviklingsprosesser, og om læring og kunnskapsutvikling. Et eksempel kan være Grøterud og Nilsen (2001) som tar opp prinsipielle spørsmål som angår pedagogisk ledelse og fokus på ledernes praksissituasjon. Et annet kan være Skaalvik mfl.(2009) som skriver om ulike utfordringer ved å være leder i lærende skoler. Tredje eksempel er Berg (2013) sine perspektiver på hva som skjer i praksisfeltet når man iverksetter endringstiltak i skolen.

Skolen og dens virksomhet forandrer seg. Det er ikke et spørsmål om forandring skjer, men hvordan (Grøterud og Nilsen 2001). Fullan (2014) er en av de mest kjente forskere med tro på at skoler kan endres gjennom bevisste skoleutviklingsprosesser. Han understreker at de fleste forandringene i skoler skyldes ikke-planlagte endringer. Disse utviklingsprosessene skyldes i vesentlig grad utviklingsprosesser i samfunnet eller i skolesystemet. I følge Møller (2013) er hensikten med skoleutvikling å gjøre skolen bedre for elevene. Det handler om å bidra til bedre vilkår for læring. I følge Møller, så er det lett å få tilslutning til. Det er når det er snakk om retning og virkemidler for skoleutvikling at uenighet blir synlig. Mange løsninger er blitt foreskrevet, men det finnes ingen enkle svar eller løsninger (ibid.). I følge Moos (2003) er skoleutvikling knyttet til det arbeidet som foregår i hverdagen, altså skolens praksis. De oppgaver som det da skal jobbes med for å utvikle skolen, må ligge nært opp til de oppgavene som er det pedagogiske arbeidet. Dette betyr at den som skal jobbe med utviklingsarbeidet må kjenne skolens praksis. Dalin (1986) ser på skoleutvikling som et overordnet begrep der reformer,

læreplanutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjons-utvikling inngår. Han sier videre at den eneste begrunnelsen for skoleutvikling er at det skal føre til en bedre skole for elever og lærere.

Grøterud og Nilsen (2001) hevder at «Top-down» strategier vil fungere mindre bra i pedagogisk utviklingsarbeid fordi utviklingsarbeidet får for dårlig feste i skolens personale. Kulturendring forutsetter involvering. Alle deltakerne i utviklingsarbeidet bør ta del i alle fasene i et utviklingsløp. Dette har sammenheng med den betydningen som legges i «bottom-up» - strategier i skoleutvikling (ibid.). Dersom utviklingsprosesser skal gi ønskende effekter, bør det både være eksterne behov og behov internt i organisasjonen. I tillegg bør det også både foreligge en bottom-up og top-down styring. Det må være en kombinasjon av styring fra toppen, samtidig med medarbeiderens medvirkning og engasjement. Det viser seg å gi best resultat (Moos 2003).

3.2 Ledelse i endrings- og utviklingsprosesser

Skoleledere har alltid hatt ansvar for arbeidet som blir gjort i skolen, men hva slags ansvar det er snakk om og forventningene til hvordan det skal ivaretas, har forandret seg radikalt de siste tiårene. Myndighetene har sterke forventninger til at skoleledere kan og vil stimulere, involvere seg i og legge til rette for læringsprosesser i skolen. St. meld. nr 19 (2009-2010): 13:

«Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring og resultat for øyet»

Rektorrollen har vært igjennom en forskyvning fra profesjon til administrasjon og ledelse. Fram til 2003 var relevant undervisningserfaring (minimum 3 år) et krav i opplæringsloven. I dag er kravet fjernet. Nå er det tilstrekkelig med pedagogisk kompetanse og nødvendig lederegenskaper (Opplæringsloven § 9-1).

Ledelse av skolen er utvilsomt blitt både mer mangfoldig og mer krevende. Møller og Fuglestad (2006), sier at dette ikke minst skyldes en inkonsistens i tilnærmingen til styring av skolen. På den ene siden omtales rektorstillingen som en lederstilling på linje med andre lederstillinger i kommunen hvor et «management– orientert ledelsesideal dominerer». På den andre siden så er det behovet for pedagogisk lederskap som understrekes i St. meld. nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring». Her blir det også trukket fram at skolene må legge mer vekt på hvordan de kan ivareta sin egen læring og bli en lærende organisasjon. Det presiseres at lærende organisasjoner forutsetter et tydelig og

kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Opp mot dette settes føyelige ledere som en vesentlig hemsko for utvikling av lærende organisasjoner, fordi slike ledere i for stor grad overlater ansvaret for opplæringen til lærere og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres (St.meld. nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring»).

God skoleledelse kjennetegnes ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning (St.meld. nr. 19 (2009-10) «Tid for læring»). I følge Lillejord (2006), så kjennetegnes ledelse av engasjement for oppgaven og kontakt med medarbeiderne. St. meld. nr. 19 (2009-10) «Tid for læring» sier videre at en god skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Dette krever kompetanse i styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging. Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder.

3.2.1 Pedagogisk og administrativ ledelse

Jeg vil se litt nærmere på pedagogisk og administrativ ledelse. Disse er slik jeg ser det to dimensjoner som går hånd i hånd ved all skoleledelse og er nødvendig for å sikre drift og utvikling på en skole.

Pedagogisk ledelse har en kort historie i skolen. Begrepet kom inn i sammenheng med innføringen av Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1959. I skolebestyrerens instruks kunne en lese at skolelederen skulle ha ansvar for at skolen ble drevet i mest mulig samsvar med de målene som var satt (Grøterud og Nilsen 2001). I følge Grøterud og Nilsen (ibid.) så er grunnlaget for ledelse av en skole knyttet til pedagogisk tenkning med utgangspunkt i læreplanen og pedagogiske kunnskaper. Pedagogiske beslutninger som skal få betydning i praksis, har best muligheter for gjennomslag dersom en får til involvering og deltakelse fra dem som skal iverksette tiltakene (ibid.).

Pedagogisk ledelse omfatter veiledning. Veiledning som gjelder lærerens arbeid med elever, lærerens samarbeid med kollegaer, lærerens samarbeid med foresatte og lærerens utvikling av læreryrket. Pedagogisk utviklingsarbeid går inn i skolens daglige virksomhet. Prosjektene skal ledes slik at de blir en del av skolens organisasjonslæring. En skole i utvikling som blir ledet, har en pedagogisk begrunnet retning for sin utvikling (Grøterud og Nilsen 2001). Lillejord (2006) ser på pedagogisk ledelse og ledelse av pedagogiske prosesser som en relasjonell aktivitet, altså leders samhandling med kollegiet.

Wadel (1997) skiller mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Skal en skole fungere i det daglige, vil det i tillegg til pedagogisk ledelse være nødvendig med administrativ ledelse ifølge Wadel (ibid.). Administrativ ledelse er orientert mot struktur, prosedyrer og system, og sikrer at organisasjonen fungerer her og nå. Pedagogisk ledelse er orientert mot lærings- og utviklingsprosesser, og skal sikre fornying. Pedagogisk ledelse er ikke bare knyttet til det å få i gang læring i organisasjonen, men også til å få aktørene i organisasjonen til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte som kommer organisasjonen til gode (ibid.) Regjeringen har i ulike dokumenter og gjennom ulike tiltak framhevet betydningen av ledelse på alle nivåer i skolen. I St.meld.nr. 19 «Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport» (2009-2010) trekkes pedagogisk ledelse frem, og som skal prege hele virksomheten og virksomhetens ledelse på alle nivåer i skolen. Meldinga definerer pedagogisk ledelse på følgende måte (St.meld.nr. 19 «Tid til læring» (2009-2010): 15):

«Pedagogisk ledelse handler om den typen ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevens læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktiviteter som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis»

Innenfor pedagogisk ledelse trekker Wadel (ibid.) fram reproduktiv og produktiv ledelse. En reproduktiv leder er en leder som leter etter ferdige svar og løsninger på problemer, mens en produktiv leder er en leder som er opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går over det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Produktiv pedagogisk ledelse forutsetter undringskultur framfor en fasitkultur.

3.2.2 Transformasjonsledelse

Nyere teori har definert ledelse som en prosess der man motiverer mennesker til å arbeide mot samme mål (Martinsen 2012). Tradisjonell ledelsesteori blir oppfattet som transaksjonsledelse der det foregår et bytte mellom leder og medarbeider. Framtidens ledere er transformerende ledere. I transformasjonsledelse omformer lederen ideene om hva virksomheten er og skal være fra egne interesser til et kollektivt engasjement hvor hver enkelt bidrar til å realisere organisasjonens visjoner (ibid.). Transformasjonsledere kan oppnå dette på flere måter. Martinsen (ibid.) trekker fram fire kjennetegn på transformasjonsledere: (I) De kan være karismatiske gjennom å skape visjon og følelse av å ha overordnede mål, stolthet, respekt og tillit. (II) Inspirerende motivasjon er ledere som motiverer og inspirerer medarbeiderne ved å gi dem meningsfulle og utfordrende oppgaver. Lederen setter høye krav ved å formidle entusiasme, lagånd og optimisme. (III)

Intellektuell stimulering er ledere som stimulerer sine medarbeidere til å være innovative og kreative ved å utfordre dem. (IV) Leder som viser individuelle hensyn gjennom å behandle hver ansatt individuelt ved å opptre som veileder og mentor. Medarbeiderne blir utviklet og stimulert til å yte mer ved at lederen sørger for en støttende kultur, et læringsmiljø, fellesskap og samhold på arbeidsplassen.

Den fremtidige lederen av organisasjonslæring i skolen er en transformasjonsleder med gode relasjoner til både lærere og elever, og som en endringsagent som hjelper lærere og elever til å være forberedt på fremtidens utfordringer. Transformasjonsledelse søker å påvirke medarbeiderne gjennom å bygge fra bunnen av og opp, bottom-up, i stedet for ovenfra og ned, top-down (Emstad 2012).

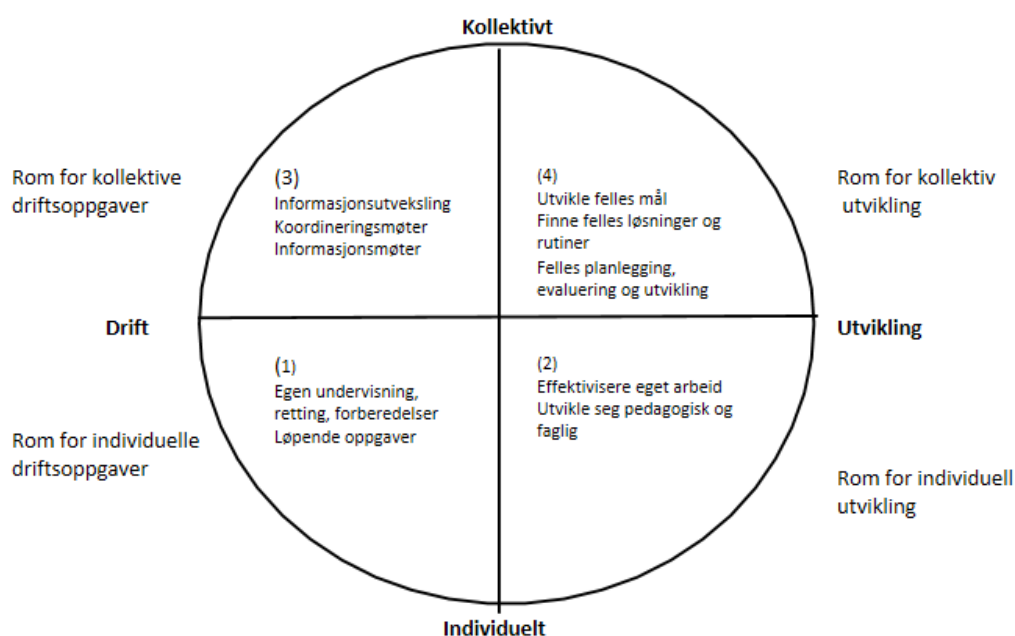
Emstad (ibid.) viser til internasjonal forskning på «Hva vet vi om god skoleledelse» når hun trekker fram tre grunnleggende kjerneområder som er verdifulle for skoleledere. Disse er å angi retning, å utvikle mennesker og å utvikle organisasjonen. Hvert av disse kjerneområdene omslutter så videre flere kompetanser og hensyn som er gjenkjennbare dimensjoner og momenter i transformasjonsledelse. Å *angi retning* kan innebære å bidra til at lærerne utvikler en felles forståelse for skolens aktiviteter og mål, som binder sammen en følelse av formål eller visjon. Å *utvikle mennesker* innebærer en vektlegging av profesjonell utvikling hos lærerne og dermed bygge kapasitet for læring inn i skolen. Det vil si at ledelsen legger til rette for intellektuell stimulering og gir individuell veiledning. Lederen legger opp til refleksjon og læring, i stedet for å prøve å påvirke direkte det som skjer i klasserommet. På den måten forsøker lederen å øke yteevnen til lærerne slik at de er i bedre stand til å gjøre forbedringer i klasserommet. Å *utvikle organisasjonen* dreier seg om lederens arbeid for å påvirke organisasjonskulturen, skape strukturer som legger til rette for samarbeid, og bygge gode relasjoner mellom skole og hjem (ibid.)

3.3 «Et utviklingshjul for en skole i bevegelse»

For å kunne jobbe med utviklingsprosesser i skolen, er det viktig å kjenne til spenningen mellom de ulike delene i arbeidstidsavtalen til lærerne. Som en del av tariffoppgjøret i 2006 for undervisningspersonalet ble det inngått en særavtale som ble kalt SFS 2213. Irgens (2010) skriver at særavtalen hadde to overordnende mål som skulle ses i sammenheng. Det var størst mulig profesjonalitet i lærerens yrkesutøvelse, og til at opplæringstilbudet for elevene skulle bli størst mulig. For å kunne nå målene, skulle det

legges til rette varierte arbeidsformer. Avtalen presiserte at lærernes arbeid ikke bare er individuelt arbeid, undervisning og annen tid sammen med elevene. Lærernes arbeid består også av kollegialt samarbeid, kompetanseutvikling og samarbeid med foresatte og instanser utenfor skolen. Avtalen ble presentert som en utviklingsavtale (ibid.).

Irgens (2010) trekker fram to spenningsforhold som preget arbeidet med lokale arbeidstidsavtaler. Forholdet mellom drift og utvikling, og forholdet mellom individuell og kollektiv arbeidsutførelse. I mange arbeidsorganisasjoner er forholdet mellom drift og utvikling et reelt dilemma. Irgens illustrerer spenningsforholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid og mellom drift (løpende oppgaver) og utvikling i en figur med fire rom:



Figur 1.1: «Et «utviklingshjul for en skole i bevegelse»

Å prioritere drift (løpende og oppdukkende oppgaver) framfor utvikling (arbeide med å skape noe nytt) er imidlertid problematisk. Som leder må du hele tida prøve å finne en balanse. Covey (1990) viser til at håndtering av de kortsiktige oppgavene vil riktignok løse problemer i øyeblikket, men en del av de oppgavene de ansatte er nødt til å ta seg av kan igjen være en konsekvens av hva som ikke er gjort tidligere. Irgens (2010) viser til et eksempel knyttet til problemet ro og disiplin som kan illustrere dette. Lærerpersonalet går sammen om å utvikle felles holdning og rutiner knyttet til ro og disiplin. Den løpende

praksisen viser at det blir færre disiplinærsaker og ordensforstyrrelser å håndtere. Dette eksemplet viser at det ikke blir opp til hver enkelt lærer å finne svar på spørsmål som «hvordan skal jeg mestre dette?». Det betyr at ansvaret for å skape et godt læringsmiljø ikke blir individualisert, noe det ville ha blitt dersom det primært er oppgaver i rom 1 som blir ivaretatt.

Det må med andre ord skapes en balanse mellom det kortsiktige driftsperspektivet og det langsiktige utviklingsperspektivet. Irgens (2010) trekker fram at utfordringen er at arbeid med utvikling sluker tid fra det løpende arbeidet. Et annen utfordring er at utviklingsarbeid sjelden gir umiddelbar mestringsfølelse. Det er usikkerhet knyttet til hva som kommer ut av innsatsen som legges ned. I tillegg kommer resultatene gjerne på et senere tidspunkt. Disse resultatene er da vanskelig å spore tilbake til det opprinnelige utviklingsarbeidet (ibid.). I følge Skaalvik & Skaalvik (2007) så er forholdet mellom drift og utvikling et reelt dilemma i mange organisasjoner. Det handler om å ha tid til å håndtere de løpende og oppdukkende oppgavene. Dersom disse oppgavene ikke blir håndtert og mestret, så vil det gi en lav mestringsfølelse. Dette kan komme til uttrykk som at arbeidsdagene oppleves som nederlag, og tilkortkommenhet kan bli en dominerende følelse. Motsatt kan mestring av oppgavene som dukker opp, gi en umiddelbar mestringsfølelse. Resultatene av det vi gjør her og nå er synlig her og nå (ibid.). I en hektisk hverdag der det stadig dukker opp nye løpende oppgaver, er det nok lett for en leder å nedprioritere rom for kollektiv utvikling på bekostning av rom for individuelle driftsoppgaver. Å arbeide med utvikling viser seg å være en utfordring. Irgens (2010) trekker også fram tidsaspekt som en årsak til at drift prioriteres framfor utvikling. Tida er begrenset og derfor må løpende oppgaver prioriteres. Han trekker også fram to andre forklaringer. En manglende bevissthet om at utviklingsarbeid kan redusere brannslukking, og at det kan være en lav utviklingskompetanse i skolen. Derfor prioriterer man de oppgavene man opplever at man behersker som gir en umiddelbar mestringsfølelse.

Irgens (2010) mener at for å realisere arbeidstidsavtalens intensjoner er det med andre ord ikke nok at skolen er i ett av de fire rommene alene. Det vil ikke komme elevene til gode. Skolen må derimot være i alle rommene for at hjulet ikke skal bli stående stille (ibid.). Det at skolene må være i alle rommene for at hjulet ikke skal bli stående stille, utfordrer lærerens profesjonsidentitet og skolelederens rolle. I følge Irgens (2010) så viser en rekke undersøkelser at lærerens profesjonsidentitet er forbundet med individuell autonomi. I

tillegg viser undersøkelsen en forståelse av at jobben primært består av lærerens egen undervisning, relasjon til elevene og det arbeid som umiddelbart oppfattes som nødvendig for egen undervisning. Dermed blir forholdet mellom læreren og elevene viktigst. Irgens (2010) skisserer denne logikken slik: En oppfatning av at «gode» (enkelt lærere) sørger for god læring hos elevene, og må derfor ha fokus på egen undervisning og skjermes for arbeid som ikke er direkte elevrettet. Lærerens profesjonsidentitet er da også tradisjonelt knyttet til rom 1 i figuren, og ansvaret er dermed individualisert. Den individuelle autonomien og forståelsen av at jobben primært består av lærernes egen undervisning, utfordrer lederrollen og gjør den mer krevende. Det å få forståelse for at det må prioriteres tid til å drive med kollektiv utviklingsarbeid er en utfordring. Det blir desto viktigere å synliggjøre at ansvaret for å skape en god undervisning ikke kan individualiseres.

I rom 2, «Rom for individuell utvikling», har den enkelte læreren mulighet for å arbeide med egen utvikling. Det er viktig å understreke at uansett hvor mye en lærer forbedrer sin individuelle kompetanse i rom 2, vil det ikke være nok til å skape f.eks. et godt læringsmiljø. Til det kreves en enighet om felles rutiner, samt sosiale spilleregler og disiplinære prinsipper som deles av de lærerne som har gruppen (Irgens 2010). Her må nok løsningen finnes i rom 3, «Rom for kollektive driftsoppgaver», og rom 4, «Rom for kollektiv utvikling».

Dette forutsetter igjen en prosessorientert logikk: Der kvaliteten på den enkelte lærers elevrettede arbeid blir forstått i relasjon til personalets kollektive arbeid, og felles rutinene og prinsippene som skolen har vedtatt (Irgens 2010). Altså et kollektivt orientert personale og en god skoleorganisasjon med velfungerende rutiner understøtter den enkelte lærerens undervisning og et godt skolemiljø (ibid.). For å få dette til kreves samhandling mellom personalet og tid til å jobbe innenfor rommene «kollektive driftsoppgaver» og kollektiv utvikling».

I følge denne prosessorienterte logikken er det ikke tilstrekkelig at gode enkeltlærere finner egne måter å løse utfordringene på. Irgens (2010) trekker fram at gode enkeltlærere er nødvendig, men ikke en tilstrekkelig forutsetning i seg selv for å skape en god skole. Det betyr at det må prioriteres tid innenfor rommene for «kollektive driftsoppgaver» og «kollektiv utvikling». Dermed kan ikke ledere overlate ansvaret alene for opplæringen til lærerne. Ledere må gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. I følge Irgens (2010) er svaret at gode skoler krever lærere som har kompetanse i alle de

fire rommene. I tillegg trengs skoleledere som evner å tilrettelegge for og følge opp lærerens arbeid også utenom deres løpende undervisningsorienterte arbeid i det individuelle rommet

I analysedelen vil jeg tydeliggjøre og drøfte hvordan Irgens (2010) «Utviklingshjul for en skole i bevegelse» kom til uttrykk i dette utviklingsprosjektet.

3.4 Lærende organisasjoner

Læring og kunnskapsutvikling er i fokus i mange sammenhenger, og interessen for organisasjonslæring har økt betraktelig de siste 10-15 årene (Filstad 2012). I følge Filstad (2012) finnes det ikke en enhetlig teori eller en helhetlig forståelse av hva organisasjonslæring er. Det er uenighet om forholdet mellom individets læring og organisatorisk læring. Begrepsbruken er også forskjellig. Det snakkes om organisasjonslæring, lærende organisasjoner og læring i organisasjoner. Begrepene brukes om hverandre uten at man tar hensyn til eller diskuterer hva forskjellene mellom de ulike begrepene faktisk innebærer (ibid.). Som profesjonelle er vi avhengig av å lære gjennom hele vår yrkeskarriere. En ofte brukt definisjon av læring brukes blant annet av professor Thomas Shuell (referert i Irgens (2012:47):

«Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring».

I følge Irgens (2012) blir denne definisjonen ofte brukt i arbeidslivet. Det skyldes ifølge han at teorien er atferdsorientert. I arbeidslivet er man ofte opptatt av at den læring som skjer ikke bare skal være «teoretisk», men at den også skal få konsekvenser for det som blir gjort. Det kan enten skje med en gang eller senere når situasjonen egner seg til det. Derav *kapasitet* til å handle på en bestemt måte slik den framkommer i definisjonen ovenfor (Ibid.).

I arbeidslivet vil noe av læringen skje når man står alene ovenfor situasjoner der man skal løse en oppgave uten å ha klart for seg hvordan man går fram. I slike situasjoner er læringsprosessen individuell (Irgens 2012). I følge Filstad (2012) så er individuell læring en forutsetning for organisasjonslæring, fordi individet er deltaker i praksis på arbeidsplassen. Dette trekker også Irgens (2012) fram. Læring skjer også i samspill med kollegaer eller andre. Da er læringen i større grad sosial og kontekstuell. Vi lærer som én av flere aktører i et samhandlende fellesskap og læring påvirkes sterkere av den setting vi

befinner oss i. Det vil si at læringen i stor grad er situert: den må forståes i lys av de forhold den foregår under, og de arbeidsmiljøer vi lærer i og sammen med (ibid.).

Kunnskapens økte betydning og utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet, komplekst og mangfoldig samfunn får konsekvenser for dagens skole på mange måter. Det stilles krav til skolene som lærende organisasjoner, noe som betyr at man i større grad må rette oppmerksomheten mot personalets læring, ikke bare mot elevenes (St.meld. nr. 30 (2003-2004) «kultur for læring»). Utvikling av skolene til lærende organisasjoner er Stortingsmeldingens svar på hvordan skolen i fremtiden skal håndtere disse trekkene i samfunnet.

I følge Jacobsen mfl. (2008) ble begrepet «lærende organisasjoner» introdusert på 1990-tallet. Begrepet ble knyttet til en idé om at organisasjoner som målrettede sosiale systemer, må kunne lære og tilpasse seg endringer i eksterne handlingsbetingelser, på samme måte som en levende organisme. Lillejord (2006) påpeker at det ikke finnes en entydig definisjon på lærende organisasjoner, men sier det handler om individuelle og kollektive læreprosesser hvor man lærer av de gode eksemplene. Videre skriver Lillejord at skolen må bli et møtested for læring, og skolelederens innsats har betydning i forhold hvor vellykket det blir.

I følge (Jakobsen mfl. 2008) er det tre ulike typer teorier som har det siste tiår stått sentralt i litteraturen som beskriver lærende organisasjoner; 1) Lærende organisasjoner er kunnskapsproduserende system 2) Absorptiv kapasitet former kunnskapsproduksjonen i lærende organisasjoner 3) Systemtenkning skaper helhet og sammenhenger i lærende organisasjoner. Den siste teorien er utviklet av Peter Senge og har fått enorm utbredelse (ibid.). Senge mener at forutsetningen ligger i at det på ledelsesnivå utvikles en bevisst læringsstrategi for hele organisasjonen, som er forankret i systemtenkningen. Peter Senge (1991) ser den lærende organisasjonen som en arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Den lærende organisasjonen ses på som en idealtipe av en organisasjon med sin egen kapasitet til å lære effektivt og dermed blir mer endringsvillig. Det betyr at en lærende organisasjon er en organisasjon som lærer kontinuerlig og som har kapasitet til å transformere seg selv (ibid.). Senge (ibid.) hevder at fem disipliner er viktige når en lærende organisasjon skal utvikles:

Personlig mestring - den enkelte persons evne og vilje til å lære er en forutsetning for læring i organisasjoner. Når man er i en kontinuerlig læringsprosess, er det lettere å se utfordringene som oppstår i en «kreativ spenning» mellom visjon og virkelighet.

Mentale modeller - handler om den forståelsen som blir utviklet gjennom drøfting og utprøving. Vellykkede enkelttiltak, trenger ikke å få konsekvenser for den videre handlingen. Det uttrykker ikke manglende ønske om forbedring, men at de mentale modellene i organisasjonen står i veien for en varig endring.

Felles visjon - handler om å forme en felles retning for arbeidet gjennom at det skapes et felles bilde av framtidig ståsted. Med felles visjon utvikles en høyere toleranse for nye framgangsmåter, eksperimentering og å feile under utprøving. Disse prosessene må utvikle seg selv, ikke være toppstyrt.

Læring i team - for at den enkelte skal kunne se helheten og sammenhenger i egen organisasjon, og utvikle sin læringshorisont, er det viktig at man jobber i gruppe. Gjennom dialog reflekterer seg fram til ny felles kunnskap og nye handlingsmåter.

Systemisk tenkning – helhetstenkning der man ser hvordan elementer og prosesser i organisasjonen er koblet sammen og påvirker hverandre. Det er et spørsmål om å søke overblikk over helheten og enkeltelementer samtidig, både i og utenfor skolen.

Senge (1991) poengterer at en organisasjon kan ikke lære mer enn det de enkelte ansatte makter å lære og at den personlige mestring er fundamentet for den lærende organisasjon. Den viktigste faktoren i dette arbeidet er den individuelle. Det skjer ingen organisasjonslæring uten at det skjer individuell læring, samtidig som individuell læring er nødvendig, er den ikke en tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring (Irgens 2012).

Læring i egen organisasjon har både en personlig og en organisasjonsmessig hensikt (Grøterud og Nilsen 2001). Det blir diskutert hvordan organisasjoner kan lære, men det er enkeltindividene som lærer (ibid.). En tenker seg læring på organisasjonsnivå ved at en felles oppmerksomhet, felles problemoppfatning, samforstått praksisutprøving og refleksjon i fellesskap gir retning for læringsresultater hos enkeltindivider. Synergieffekten av læring i personalet kan gi positive virkninger for organisasjonen som helhet.

I følge Filstad (2012) så viser evaluering i utvikling av lærende organisasjoner at det finnes barrierer for refleksjon i mange arbeidsmiljøer. Det kan være barrierer som nødvendig tid for refleksjon. En annen barriere er kompetanse. Der man vurderer det som lettere og mer effektivt å gjøre ting på samme måte som tidligere, til tross for at det ikke er det beste for organisasjonen. Den tredje barriere kan være mangel på læringsform og læringsstrukturer. Dette fordi ledelsen ikke belønner læring og det ikke er noen læringskultur i organisasjonen. All læring i organisasjoner begynner med at individer i organisasjonen reflekterer omkring det man erfarer (Jacobsen mfl. 2008).

3.5 Femtrinnsmodell for læringsprosess

Organisatorisk læring innebærer ifølge Jacobsen mfl. (2008) at flere mennesker i organisasjonen lærer, og at organisasjonen handler som en enhet på grunnlag av den nye kunnskapen som er tilegnet. Dermed kompliseres læringsprosessen ved at det ikke lengre er et individ, men flere individer som skal lære (ibid.). Hovedforskjellen mellom bruken av begrepet organisasjonslæring og lærende organisasjoner ligger i at bidrag innenfor lærende organisasjoner har mer praktisk tilnærming og fokuserer på hvordan organisasjoner konstruerer og forbedrer læring. En annen forskjell er at læring først og fremst relateres til endring (Filstad 2012). Organisasjonslæring refererer til de læringsprosessene som skjer i en organisasjon, men omfatter også mer enn læring innenfor organisasjonens fire vegger. Det må også tas hensyn til organisasjonens og de ansattes relasjoner med eksterne interesser, kunder, konkurrenter og lignende (ibid.) Filstad (2012) trekker fram to hovedperspektiver innenfor organisasjonslæring, med fokus på henholdsvis læring i organisasjoner som deltakelse og praksis, og læring i organisasjoner som individets tilegnelse av kunnskap. Hovedskillet mellom disse to perspektivene er henholdsvis læring som individuelle prosesser eller læring gjennom deltakelse i praksis på arbeidsplassen.

Forsberg, Lundmark og Wåglund (1989) har utviklet en 4-trinnsmodell fra «påvirkning» til «kunnskapsanvendelse» som den profesjonelle står ovenfor i en læringsprosess fra individuell til organisatorisk læring. Prosessen framstilles gjennom trinn eller faser i kun én retning. I virkeligheten vil læringsprosesser veksle mellom ulike faser og de er mer kompliserte, for eksempel ved at kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse foregår som sammenvevde og ikke atskilte prosesser. Irgens (2012) har utvidet 4-trinnsmodellen med et nivå ekstra, det organisatoriske nivået.



Figur 1.2. Femtrinnsmodellen for læringsprosessen

På nivå 1 i modellen, figur 1.2, startes det med at man blir utsatt for en eller annen form for påvirkning. Det kan for eksempel være at man deltar på kurs i arbeidslivet. Ideelt sett så skal kunnskapen du tilegner deg komme organisasjonen til gode.

I kurssituasjoner møter vi ofte på nye begreper, modeller, kategorier, formler og definisjoner. Når vi er i stand til å huske de nye begrepene eller modellene, har det skjedd en innlæring. Dersom vi tar utgangspunkt i 5-trinnsmodellen, så har vi gått fra nivå 1 til nivå 2. Vi har på veien passert hindringer som modellen kaller filter. Slike filter kan være det Illeris (2006) kaller barriere mot læring. Det kan være barrierer som forholdet i læringssituasjonen, og da er det kontekstuell forhold som skaper problemer. Det kan også ha noe med oss selv å gjøre, og da dreier det seg om individuelle, personlige årsaker. De kontekstuelle og individuelle forholdene må ses i sammenheng (ibid.).

Evnen til å reflektere over egen kunnskap er viktig. Dewey, sitert i Irgens (2012:53) hevdet at:

«Vi er «instrumentelle» i den forstand at vi ønsker å handle på intelligente og adekvate måter, med en kunnskap som er problemløsende og situasjonsbestemt»

Læring er nødvendig i usikre situasjoner og skaper et behov for det Dewey kalte utforskning (ibid.). Filstad (2012) hevder at refleksjon koblet mot læring også er en avgjørende faktor for å fremme kvalifisert læring på arbeidsplassen.

Utforskning er avhengig av at vi ikke bare kan memorere og gjengi det vi har «innlært». I 5-trinnsmodellen innebærer det at vi trenger å gå fra innlæring til kunnskapsutvikling. Dette spranget betyr at vi evner å koble den nye viten til våre eksisterende

handlingsteorier eller klarer å etablere nye. På veien må vi også her passere filter som er avhengig av individuelle og kontekstuelle faktorer. I følge Irgens (2012) har de individuelle faktorene blant annet å gjøre med hvilke handlingsteorier vi allerede har som vi «kobler» på: (I) den nye viten, (II) vår tidligere erfaring, (III) vår evne til å utforske den kunnskap vi allerede har, (IV) vår nysgjerrighet ovenfor temaet og (V) en rekke andre forhold som kjennetegner oss og vår personlige historie.

De kontekstuelle faktorene kan blant annet dreie seg om hvilke muligheter vi har til å teste ut våre handlingsteorier i dialog med andre mennesker. I et godt læringsmiljø med spennende meningsutveksling kan kunnskapsutvikling være en frodig og en utviklende opplevelse. Men i arbeidslivet utvikler det seg også kollektive forsvarsmekanismer som hindrer at læring skjer, og i enkelte arbeidsmiljøer utvikles en dyktig kollektiv kompetanse i å unngå læring (ibid.).

Kunnskapsanvendelse, trinn 4 i 5-trinnsmodellen, handler om å kunne ta i bruk det man har lært. Også her må man passere et filter. Tykkelsen på dette filteret er bestemt av individuelle og kontekstuelle faktorer. Den enkeltes evne til å argumentere for sine synspunkter, overbevise kollegaer og få gjennomslag for å prøve ut ideer blir viktig. Men i tillegg blir de kontekstuelle faktorene, det som har med forholdene rundt oss å gjøre. Det kan være hvordan arbeidsmiljøet på arbeidsplassen er, holdninger til endring, maktforhold, ledelsens evne til å inspirere og legge til rette for utprøving, tid og andre ressurser som stilles til disposisjon, og så videre. Irgens (2012) understreker også at det innebærer ikke at alt man lærer skal omsettes i ny handling. Situasjonen må i så fall være egnet til å ta i bruk den nye atferden, og behovet må være tilstede. Læring dreier seg nødvendigvis ikke om å endre atferd, det kan også være at vi har tilegnet oss en *kapasitet* til å handle på en bestemt måte, jf. definisjonen om læring i begynnelsen av kapitlet. Dermed blir det viktigste at vi har tilegnet oss en ny handlingskapasitet (ibid.).

Det siste filteret, filter 4, handler om overgang til organisatorisk læring. På nivå 4 har enkeltindividet kommet så langt at kunnskap blir forsøkt utprøvd i praksis. Den enkelte har oppnådd læring i den forstand at innlæring har ført til kunnskapsutvikling og deretter til kunnskapsanvendelse. På nivå 5, organisatorisk læring, må imidlertid anvendelse gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Organisatorisk læring er noe mer enn summen av enkeltpersoners læring (Irgens 2012). Læringen er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere

utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindividene som først tilegnet seg den nye kunnskapen (ibid.).

I analysedelen vil jeg ta utgangspunkt i «Femtrinnsmodellen for læringsprosessen» til Irgens (2012), og tydeliggjøre hvordan denne kom til uttrykk i aksjonsforskningsprosjektet. Jeg vil også løfte fram noen av ledergrepene som ble gjort for å passere de ulike nivåene i modellen.

3.6 Aksjonslæring

Reformer i skolen medfører økt oppmerksomhet på kompetanseutvikling for lærere og ledere. Skoleutvikling krever at leder har et bevisst forhold til hvordan arbeidet skal planlegges og gjennomføres. Skolens ledelse har et spesielt ansvar for å sette i gang prosesser som fører til utvikling i hele skoleorganisasjonen og for samtlige av skolens aktører. Aksjonslæring kan her ses som et metodisk grep for å generere kunnskap om egen praksis og derigjennom endre og forbedre den (Stjernstrøm 2011).

Vi kan lære gjennom prøving og feiling, ved å imitere og kopiere. Læring kan være bevisst eller ubevisst, og vi kan snakke om formell og uformell læring. Felles for alle læringssituasjoner er at det skjer en eller annen bearbeiding av noen påvirkninger eller erfaringer (Grøterud og Nilsen 2001). Hvor god læringen blir avhenger av kvaliteten på de læringsprosessene som skjer. Læreren kan bygge kunnskap og kompetanse ved selv å konstruere den med bakgrunn i den sum av erfaringer en skaffer seg. Tanken om erfarings- og aksjonslæring bygger på en slik konstruksjonistisk idé om læring (Grøterud og Nilsen 2001). Aksjonslæring går et skritt lengere ved at erfaringer ikke bare er knyttet til daglige og kanskje rutinepregede aktiviteter, men til planlagte og ønskende handlinger, såkalte «aksjoner» (ibid.). Aksjonene følges opp med systematiske observasjoner. Analyse og vurdering av disse får virkning for den videre utviklingsprosessen (ibid.). Systematikken og bevisstheten blir viktig i arbeidet. Tiller (2006) sier at aksjonslæring, noe forenklet, er det lærere og ledere gjør i sin hverdag når de aktivt går inn med en aksjon for å endre og forbedre sin praksis. Styrken i aksjonslæring er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap, generere læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens (ibid.) Tiller (2006) trekker fram at man kan ha mye erfaring uten å ha lært noe. En lærer med 30 års erfaring behøver ikke å ha lært mer enn lærer med 10 eller 5 års erfaring. Møter mellom mennesker i en

organisasjon må styres slik at læring kan skje. Den ensomme læreren i sitt klasserom er ikke et godt symbol på aksjonslæring. I følge Tiller (2006) så er refleksjon det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere, og den framtidige handlingen. Skrivning er viktig i en skoles selvlæring og selvutvikling. Utviklingen at denne kompetansen bedrer vilkårene for aksjonslæring (Tiller 2006). Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet. Ved å diskutere og reflektere over sine egne erfaringer, oppstår meningsfylt læring.

I følge Andreassen (2010) består aksjonslæring av å planlegge, handle, observere og reflektere. Dette er en kontinuerlig prosess. Gjennomført hver for seg, kan de ikke betraktes som aksjonslæring. I observasjonsfasen er hensikten å skaffe informasjon gjennom evalueringsspørsmål for å avdekke, beskrive eller forklare praksis. I refleksjonsfasen blir data fra observasjonsfasen systematisert og analysert på bakgrunn av de evalueringsspørsmålene både individuelt, i team, i skolens kollektive fora, og kanskje også i det offentlige debatten (ibid.). Andreassen (2010) peker på at aksjonslæring kan være et nyttig verktøy for skolene når evalueringsspørsmål etterfølges av refleksjon.

I analysedelen vil jeg vise forholdet mellom aksjonene og læringsprosessen til de ansatte slik den har framkommet i empirien, og igjennom de strategiske valgene som ble gjort gjennom aksjonsforskningsprosjektet.

3.7 Teori – en oppsummering

Jeg har i teoridelen tatt for meg relevant teori knyttet til mitt forskningsprosjekt. Utvalget av teori og begreper har bidratt til at jeg har fått en dypere innsikt og verktøy til å forstå og analysere funnene i analyse og drøftingsdelen. Videre vil jeg i analyse og drøftingsdelen, ta utgangspunkt i «Femtrinnsmodellen for læringsprosessen» til Irgens (2012), og Irgens (2010) «Utviklingshjul for en skole i bevegelse» i drøfting av funnene. Siden aksjonslæring har vært en sentral del av forskningsprosjektet, så vil teorien fra lærende organisasjon og aksjonslæring trekkes inn i drøftingen. Dette for å vise forholdet mellom aksjonene og læringsprosessen til de ansatte slik den har framkommet i empirien, og i gjennom de strategiske valgene som ble gjort i gjennom aksjonsforskningsprosjektet.

Når det gjelder ledelsesperspektivet, så jeg trekke det inn der det er naturlig underveis i drøftingen. Transformasjonsledelse har vært et utgangspunkt for valg av strategi og tekning av ledelse rundt utviklingsprosjektet. Jeg vil i drøftingsdelen tydeliggjøre hvordan dette kom til syne.

Kapittel 4: Den empiriske fortellingen

Høsten 2008 startet jeg som skoleleder ved Solsiden skole. Både som lærer og som skoleleder har jeg hele tiden vært opptatt av utviklingsarbeid. Jeg har hele tiden vært på jakt etter nye ideer og har alltid likt å reflektere rundt skoleutvikling. Det har vært min drivkraft og motivasjon både som lærer og skoleleder. Dette tok jeg med i min søknad på rektorstillingen på Solsiden skole våren 2008:

«Som pedagog er jeg stadig på jakt etter nye ideer og har en kreativ trang til å forbedre. I en lederposisjon vil det være enklere å legge til rette for egne og andre utviklingsarbeid. Jeg mener at min nytenkende stil vil være et viktig element for Solsiden skole, særlig med tanke på skolens satsningsområder».

Den empiriske fortellingen vil ikke omhandle min indre reise i å utvikle meg som leder, eller de ledergrepene som er gjort for å skape administrative systemer og strukturer i organisasjonen, og heller ikke hva som er gjort av prosesser og ledergrep innenfor lederteamet, selv om alt dette hadde vært interessant å skrive om.

Den empiriske fortellingen er delt inn i «Presentasjon av skolen», «Kommunens kvalitetsplan, «Veilederkorpset», «Oversikt over aksjonene» og «Presentasjon av brevene fra de ansatte». Den empiriske fortellingen om de ulike aksjonene er min redegjørelse med utgangspunkt i mine logg/notater og dokumentstudier. Jeg har også valgt å ta med innslag av stemmer fra logg/notater og dokumentstudier der det har vært naturlig. Presentasjon av brevene fra informantene er mine funn fra analysen av brevene. Hvordan innholdsanalysen ble gjennomført, ble presentert i kapittel 2. Jeg vil bemerke at ledergruppa har lest empiri-delen om aksjonene for å verifisere faktaopplysningen. Dette er gjort for å sikre reliabiliteten i empirien. Til slutt i kapitlet kommer en oppsummering av empirien og hvordan den vil bli brukt i drøftingsdelen.

4.1 Presentasjon av skolen

Solsiden skole er en barneskole (1.-7. trinn) et sted i Nord Norge. Skolen er bygget på 50-tallet. Skolen har rundt 390 elever med 2-3 paralleller på hvert trinn, og rundt 40 ansatte i hel- og deltidsstillinger. Skolen er ledet av rektor og to inspektører. Da jeg overtok som rektor i 2008, hadde skolen vært ledet av en og samme rektor fra begynnelsen av 90-tallet. Lederteamet bestod da av rektor, inspektør og SFO-leder. Lederteamet ble omorganisert høsten 2010 da SFO-leder gikk ut i et års permisjon. Det ble ansatt en inspektør med ansvar for SFO og 1.-3. Da SFO-leder kom tilbake, utvidet vi ledergruppa, slik at vi fikk

beholde den nye inspektøren og hennes ansvarsområde ble 1.-3. trinn, mens den andre hadde 4.-7. trinn. Skolen har hatt et stabilt personale i lang tid. Fra begynnelsen av 2000 tallet og til 2011 har det vært liten utskifting blant kollegiet. Selv om flere har gått av med pensjon, så har det ikke blitt rekruttert nye i samme takt. Dette fordi det har vært en nedgang i elevtallet de siste årene. Fra 2011 har elevtallet økt, og skolen har fått en del nye medarbeidere. I rekrutteringsprosessen, så har vi vært veldig bevisst på å få inn nye medarbeidere som har motivasjon og egenskaper i å jobbe utviklingsorientert, og som dermed kan være med på å sette «preg» på skolen.

4.2 Kommunens kvalitetsplan

Skoleeier og den politiske ledelsen i kommunen ønsket en felles, overordnet plan som skulle sikre kvalitet i alle skolene i kommunen gjennom et felles fokus på utvalg og enkeltområder. De ønsket også at skolene skulle jobbe i samme retning. Planen skulle forankres politisk og skulle dermed være forpliktende. Utgangspunktet for kvalitetsplanen var St. melding nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen». Våren 2011 ble Kvalitetsplanen vedtatt i kommunestyret. Planen skulle gjelde fra høsten 2011 og fram til 2015. Planen er bygd opp med tre fokusområder; *innovasjon, vurdering og læringsmiljø*. Hvert fokusområde er beskrevet med en innledning der fokusområdet beskrives og defineres etterfulgt av «målsetting», «tegn på god praksis» og «verktøy for vurdering og måloppnåelse». Med utgangspunkt i måloppnåelse og tegn på god praksis, skulle skolene utarbeide en lokal plan med blant annet mål og tiltak.

4.3 Veilederkorpset

Samme høst som skolene fikk overlevert kvalitetsplanen, sendte skoleeier ut et prosjektilbud til alle skolene i kommunen. Det var et tilbud om å få veiledning av et veilederkorps i regi av Utdanningsdirektoratet kalt Veilederkorpset. Veilederkorpset gir veiledning til skoleeiere og skoler, som ønsker å bedre læreprosessen i skolen gjennom å styrke deres utviklings- og endringsarbeid. Målet er at flere elever skal lære og mestre mer, slik at flere fullfører utdanningsløpet (Rambøll 2013). Prosjektets varighet var på 1 ½ år (fra januar 2012-juni 2013). I løpet av prosjektperioden ble prosjektet utvidet til desember 2013.

Jeg har hele tiden som leder vært opptatt av å knytte prosjekter til skolen, samt opptatt av å samarbeide med eksterne miljøer. Det er med på å gjøre skolen bedre. Solsiden skole søkte i oktober 2011 via skoleeier om å få delta i prosjektet «Veilederkorpset». Vi ble en av fem skoler i kommunen, inkludert skoleeier, som ble med. I vår søknad til skoleeier la

vi vekt på at vi ønsket veiledning i forbindelse med implementering av kommunens kvalitetsplan. Det var naturlig siden vi skulle i gang med å implementere nettopp denne planen. En annen grunn til at prosjektsøknaden ble sendt, var at skolen hadde endret seg mye siden 2008. De ansatte følte nok på kroppen at endringstempoet hadde vært stort. I mitt første veiledningsnotat til Veilederkorpset påpekte jeg at vi ikke er gode nok til å lære i lag, og at vi kanskje mangler en klar retning. I tillegg trakk jeg fram at jeg hadde en følelse av at kollegiet er delt med tanke på de som ønsker å utvikle skolen, og de som ønsker å «kjøre sitt løp».

Utdrag fra mitt veiledningsnotat til Veilederkorpset før første møte 17.1.2012:

«De siste årene har vi satt i gang mange prosesser som har ført til store endringer i organisasjonen. I tillegg kom vi med i prosjektet «helhetlig skoledag» i regi av Udir i 2009, som har påvirket skolens innhold og organisering på mange områder. Vi har også utarbeidet en helt nye pedagogisk plattform for skolen som har en egen medarbeiderprofil. Dette har vært en god prosess som vi fortsatt jobber med. I tillegg har så har vi utvidet ledelsen med en ekstra inspektør høsten 2010. Skolen har endret seg mye siden 2008 både sett utenifra og innenifra. De ansatte kjenner nok på kroppen det endringstempoet som har vært de siste årene- tempoet har vært stort!»

«Etter snart fire år som rektor på skolen, så begynner jeg å kjenne kollegiet med tanke på hvilke kvaliteter og egenskaper de enkelte har. Jeg har fra dag en sagt til kollegiet at jeg ønsker å utvikle en lærende organisasjon, samt en organisasjon som ønsker å utvikle seg i takt med tiden der vi stiller spørsmål til vår egnen praksis med et mål om at vi hele tiden kan forbedre oss. Vi er på god vei, selv om det tar 5-6 år å endre en organisasjon».

«De utfordringene vi står ovenfor i dag med tanke på dette prosjektet, er nok at vi ikke er gode nok til å lære i lag, samt at vi mangler nok en klar retning. Vi har på en måte mange klare retninger. Her trenger nok vi som ledelse litt hjelp fra Veilederkorpset til felles refleksjon for å bli mer en systematisk utviklingsorientert skole. Vår utfordring er nok også at skolen over mange år har jobbet lite systematisk med planarbeid som er forpliktende for alle. Vi begynner å få på plass en del planer som begynner å forme både et felles innhold og praksis ved skolen, der elevene ikke blir prisgitt den tilfeldige læreren, men vi har enda et langt stykke igjen å gå. Vi har nok et delt kollegium som ønsker å utvikle skolen, samt at vi har en del som ønsker å «kjøre sitt løp», og nødvendigvis ikke er så opptatt av å utvikle skolen til å bli en lærende organisasjon»

Dette refleksjonsnotatet var min oppfatning av organisasjonen høsten 2011, og hva jeg som leder mente var viktig å ha fokus på i dette prosjektet. Veilederkorpsets oppgave var å veilede skolens ledelse, ikke personalet på en skole. Det var viktig for meg å ha med de «ansattes ører og munn» i veiledningen. Derfor valgte vi å ta med teamlederne i prosjektgruppa. Dermed ble prosjektgruppa bestående av rektor, inspektør for 1.-3. trinn, inspektør for 4.-7. trinn, SFO-leder, teamleder for 1.-3. trinn og teamleder for 4.-7. trinn.

Prosjektgruppa hadde sju veiledningsmøter med vår tildelte veileder i Veilederkorpset i prosjektperioden. Det første møtet var på skolen, mens resterende var i skoleeieres

lokaler. I tillegg ble prosjektperioden avsluttet våren 2013 med ei felles samling med andre kommuner som var med i denne porteføljen. Fokuset på samlingen var blant annet erfaringsdeling. Prosjektet ble etter denne samlingen utvidet med at Veilederkorpset skulle komme tilbake i november 2013 for å høre hvordan statusen var etter prosjektperioden. Hvert veiledningsmøte bestod av en liten fellesdel sammen med skoleeier og de andre prosjektskolene i kommunen før hver enkelt skole møtte sin veileder. Veiledningsmøte hadde en varighet på rundt 1 ½ time – 2 timer.

I veiledningsmøtene fikk vi mulighet til å drøfte og reflektere sammen med veileder våre problemstillinger knyttet til VFL. Hvert møte ble avsluttet med en oppsummering om hva vi var kommet fram til og vi ble enige om noen tidsfrister. Tidsfristene hjalp oss å holde «trykket opp» når vi kom tilbake til skolen. Det fine med veiledningsmøtene, var at det var vi gjennom spørsmålsstillingen fra veileder som kom fram til hva som var lurt å gjøre. Vi eide prosessen og regionen.

4.4 Aksjonsforskning – oversikt over aksjonene

Aksjonsforskningen startet høsten 2011 da min søknad om å bli med i prosjektet «Veilederkorpset» ble sendt til skoleeier. Selve utviklingsarbeidet som denne aksjonsforskningen omhandler, startet ovenfor kollegiet i januar 2012 ved gjennomføring av ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen. Utviklingsarbeidet gikk fram til høsten 2013.

4.4.1 Ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen

Det første prosjekthalvåret gjennomførte vi ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen, et analyseverktøy i skoleporten.no. I korte trekk så handler ståstedsanalysen om å analysere hva som er nåsituasjonen og hva som bør være fremtidens situasjon. Alle ansatte identifiserer forbedringsområder. Organisasjonsanalysen identifiserer kvaliteten på samarbeidet i organisasjonen, samt forbedringsområder. I etterkant av analysene ble resultatene både fra de nasjonale prøvene og resultatet fra den nasjonale elevundersøkelsen, som er obligatorisk for alle elever på 7. trinn i barneskolen, lagt inn. Dermed fikk vi et samlet bilde av situasjonen på egen skole. Sammen med veilederen fra Veilederkorpset, analyserte og identifiserte vi utviklingsområder på egen skole (vedlegg 6). Veilederkorpset presenterte noen problemstillinger knyttet til deres analyse av vårt datamateriale:

- Hvilke arenaer finnes for refleksjon og erfaringsdeling faglig og sosialt? Team, FAU, elevråd, fellestid,
- Bruk av resultater på kartlegginger, prøver og undersøkelser? Hvordan brukes disse?
- Faglig veiledning og tilbakemeldinger, hvordan arbeides det med de 4 prinsippene i Vurdering for læring
- Grunnleggende ferdigheter, fokus på disse?

4.4.2 Fra analyse til tiltaksplan

Analysen som var gjort sammen med Veilederkorpset ble presentert og drøftet med kollegiet i etterkant. På oppdrag fra Veilederkorpset skulle skolen utarbeide en tiltaksplan med utgangspunkt i funnene i analysen for skoleåret 2012-13. Dette ble drøftet med kollegiet på samme møte. Vi ble enig om å ta utgangspunkt i fokusområdet «vurdering» i kvalitetsplanen og se på de fire prinsippene¹ til utdanningsdirektoratet i VFL. Videre så ønsket vi å se på de fire prinsippene opp imot klasserommet, arbeidsplanen, elevsamtalen og utviklingssamtalen. Jeg satte opp i samarbeid med ledergruppa og teamlederne en framdriftsplan for skoleåret 2012-13 for arbeidet med vårt fokusområde - VFL. VFL ble vårt utviklingsprosjekt for skoleåret 2012-13.

4.4.3 Strategiske valg og metoder

Skoleeier var veldig klar på at skolene måtte jobbe med alle fokusområdene i kvalitetsplanen hvert skoleår. Ut ifra den erfaringen vi hadde med arbeidet med skolens pedagogiske plattform² med tanke på viktigheten av å kjøre gode prosesser og bruke tid når man skal inne å endre praksis og utvikle et «vi», så valgte jeg å tone ned de andre to fokusområdene for skoleåret 2012-13, og ha størst fokus på vurdering. Dette kom til uttrykk i prioriteringen av innhold i vår lokale plan for skolens møter for skoleåret 2012-13 og framdriftsplanen for utviklingsprosjektet VFL.

Da vi i september 2012 skulle starte opp med vårt arbeid med å se nærmere på de fire vurderingsprinsippene i forhold til klasserommet, arbeidsplanene, elevsamtalen og utviklingssamtalen, kommuniserte jeg ut at vårt mål var å *forbedre elevenes læring*, og det var viktig å sjekke ut hva vi allerede gjør, hva vi får til og hva vi ikke får til. Derfor må vi starte med erfaringsutveksling rundt hva vi gjør i dag med tanke på de fire

¹ Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for vurdering: I) Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. II) Får tilbakemeldinger som forteller de om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.

III) Får råd om hvordan de kan forbedre seg. IV) Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet – «Underveisvurdering i fag»)

² I perioden 2009-2011 utarbeidet vi en pedagogisk plattform for enheten. Der vi har definert og avklarte verdiene til kommunen, og hva de betyr for oss. I plattformen har vi et verdigrunnlag, medarbeiderprofil og målsetting for perioden 2011-2015. Hele kollegiet var med i arbeidsprosessen, samtidig som ei prosjektgruppe jobbet parallelt mellom arbeidsmøtene med kollegiet.

vurderingsprinsippene innenfor de ulike områdene. Erfaringsutveksling ville stå sentralt i dette arbeidet. Kollegiet fikk presentert hvordan det var tenkt at arbeidet skulle foregå med tanke på metoder, tidsperspektiv og at vi ønsket en felles praksis til slutt på Solsiden skole.

Erfaringsdeling som metode var sentralt i framdriftsplanen for arbeidet med VFL. Det var et bevisst valg ut ifra problemstillingene som ble presentert i analysen sammen med Veilederkorpsset; «hvilke arenaer finnes for refleksjon og erfaringsdeling faglig og sosialt?» I vår drøfting med veileder ble jeg veldig klar på at erfaringsutveksling må vi få på plass dersom vi skal kunne lykkes i arbeidet med å utvikle en felles praksis. Verdien av erfaringsutveksling ble også trukket fram i ettertid som en suksesshistorie fra begge teamlederne i et refleksjonsnotat som ble levert til veileder i forkant av det sjette møtet med januar 2013. De skriver:

«Nyttig med erfaringsutveksling. Mange gode eks. på underveisvurdering er blitt presentert».

«Større entusiasme i kollegiet på grunn av erfaringsutveksling – dele de gode historiene».

For å kunne få til gode arbeidsprosesser i dette arbeidet. Valgte vi å benytte IGP-metoden (individuell-gruppe og plenum) som metodikk for våre møter (teammøter eller fellesmøter) (vedlegg 7). Enkelte ganger fikk kollegiet ut noe de skulle lese i forkant, eller så fikk de arbeidsoppgavene utlevert før møtene der de skulle starte å reflektere alene (som en del av metoden individuelt). Det ble av og til satt av tid til forberedelse i den timeplanfestede tiden, og av og til så måtte lærerne bruke sin ubundne tid til forberedelsen. Andre ganger brukte vi den individuelle delen av metodikken som et grep der man skulle tenke/reflektere alene på et møte før vi gikk i grupper. Når vi arbeidet i grupper, så var det som regel teamvis, mens i plenum var hele kollegiet samlet der vi oppsummerte eller at gruppene la fram det de hadde blitt enig om. En av teamledernes uttalelse i refleksjonsnotatet før veiledningen i januar 2013:

«Gode arbeidsmetoder er blitt presentert, både IGP og Ringstadbekkrysset har fungert godt».

Erfaringsdelingen ble styrt fra ledelsens side. Hvert trinn skulle legge fram sitt arbeid ut ifra de ulike bestillingene. Ut ifra møteplanen til skolen, så hadde alle oversikt over hvem som skulle framføre når. Ledergruppa utarbeidet sammen med teamlederne maler på hvordan framleggene skulle være. Her ble som nevnt i metoddelen brukt G-L-L-metoden

som mal for framleggene (vedlegg 4). Etter hvert fikk den enkelte utlevert en egen «møtebok» der de kunne skrive ned refleksjoner og notater, ikke bare fra erfaringsutvekslingene, men fra våre møter generelt. Min tanke om å innføre dette, var å få til en kultur der man skriver ned tanker, refleksjoner, ideer og ikke minst notere ned viktige ting. Ideen kom da jeg plutselig en dag så at det var en del som kom til møter uten å ha med noe å skrive på og med.

I evalueringen underveis tok vi i bruk «Ringstadbekkrysset» (se vedlegg 5) på en mer systematisk måte. «Ringstadbekkrysset» er en evalueringsmetode der man sier noe om: «Hva var bra? Hvorfor?» og «Hva kan bli bedre? Hvordan?» I tillegg rangerte vi innenfor hver dimensjon. Dette hadde vi f.eks. ikke gjort tidligere. Evalueringen kunne vi f.eks. gjøre individuelt, for så å bli enig om noen punkter i gruppe, for så å presentere det i plenum. Vi hadde tidligere brukt dette i ulike evalueringer, men ikke like bevisst.

Underveis i arbeidet, så hadde ledelsen og teamlederne møter for å ta «temperaturen» og drøfte valg og veien videre.

Når vi nærmet oss slutten av «utprøvingen», våren 2013, og erfaringer var lagt fram fra de ulike trinn, var vi kommet til «veikrysset» der vi skulle ta et valg om hvilken vei vi skulle ta med tanke på en felles praksis. Vi opprettet ei arbeidsgruppe som skulle utarbeide prinsippene basert på den prosessen som vi hadde vært igjennom. Jeg valgte å opprette ei gruppe som bestod av meg og den ene inspektøren, teamlederne og klasseledelsesgruppa. Klasseledelsesgruppa var ei gruppe som bestod av meg og 4 lærere som var med på et program innenfor klasseledelse i regi av Høgskolen i Lillehammer i perioden høsten 2012 til våren 2013. Gruppa utarbeidet en felles plattform for prinsipper for VFL i klasserommet på Solsiden skole. Arbeidet tok utgangspunkt i den prosessen hele kollegiet hadde vært igjennom skoleåret 2012-13. Kollegiet fikk presentert prinsippene for vurdering på Solsiden skole våren 2013 (vedlegg 6).

4.5 Skjematisk oversikt over aksjonene

I dette aksjonsforskningsprosjektet vil jeg ikke komme inn på lærernes aksjoner og dermed heller ikke komme inn på hvorvidt de har lyktes med sine aksjoner innenfor VFL. Det er mine aksjoner som belyses i dette aksjonsforskningsprosjektet. På neste side finnes en oversikt over aksjonene og veiledningsmøter med Veilederkorpset:

Muligheter og barrierer i å lede og være i utviklingsprosesser.

Når	Aksjon	Ansvarlig	Merknad
6.12.11	Oppstartsamling med Udir	Ledelsen	
17.1.12	Første møte med Udir	Ledelsen	Udir med veileder kommer på besøk
Januar 2012	Gjennomføring av ståstedsanalyse og organisasjonsanalyse	Ledelsen	
Februar 2012	Analyse av undersøkelsene	Ledelsen	
13.3.12	Andre møte med Udir	Ledelsen Plangruppa	
Mars 2012	Felles gjennomgang med kollegiet	Rektor	Presentasjon av analyseskjemaet
April 2012	Formulere utviklingsområder	Ledelsen Personalet	
8.5.12	Tredje møte med Udir	Ledelsen Plangruppa	Tiltaksplan
Juni 2012	Arbeid med utviklingssamtalen	Ledelsen	Utarbeide oppgaver til teamene
Juni 2012	Ferdigstille mål og tiltak	Ledelsen	Kvalitetsplanen
19.9.12	Fjerde møte med Udir	Ledelsen Plangruppa	
24.9.12	Framlegg for kollegiet	Rektor	Prosessen videre
12.10.12	Dialogkonferanse - kvalitetsplanen	Ledelsen Plangruppa	Gjelder kvalitetsplanen
Okt. 2012	Lese teori + fylle ut vurderingsskjema	Den enkelte	
15.10.12	Gruppearbeid team	Plangruppa	Fellesmøte + kveldsmøte Oppgaver utlevert
15.10- 13.11.12	Utprøving av VFL iht. gruppearbeid	Den enkelte	
12.11.12	Felles: Evaluering av metodene 2., 3. og 4. trinn/5. og KUH legger fram	Alle	Ringstabekk krysset
13.11.12	Femte møte med Udir.	Ledelsen Plangruppa	
13.11- 10.12.12	Vi jobber videre med VFL i klasserommet	Alle	
3.12.12	Vi jobber videre med elevsamtalen/utviklingssamtalen	Felles + team	
10.12.12	Framlegg: 1. trinn, 6. trinn, 7. trinn og Musikk.	Alle	
23.1.13	Sjette møte med Udir	Ledelsen Plangruppa	
2.1.13	Planleggingsdag Arbeide med utviklingssamtalen	Alle	Eget opplegg IGP (forarbeid)
Mars 2013	Prøve ut en felles mal for utviklingssamtalen	Alle	Evaluere med foresatte
April 2013	Evaluere utviklingssamtalen/malen	Alle	Hvert trinn legger fram sin erfaring

10.4.13	Sjuende møte med Udir	Ledelsen Plangruppa	
Mai 2013	Ferdigstille Utviklingssamtalen		
10.-11.6.13	Avslutningssamling med Udir	Ledelsen	
Nov. 2013	Møte med Udir	Ledelsen	«Statusoppdatering»

4.6 Presentasjon av brevene fra lærerne

Som nevnt i metodekapittelet så har det vært vanskelig å kategorisere innholdet i brevene siden jeg valgte en «åpen» henvendelse til informantene. Jeg har prøv å «lytte til brevenes melodi», slik Møllers (2004) metode legger opp til. Dette kombinert med at jeg har redusert innholdet til færre kategorier/temaer. Den empiriske fortellingen som presenteres er informantenes stemme, slik jeg opplever «stemmenes melodi» kombinert med mine antakelser om at det som har blitt sagt i brevene kan reduseres til færre temaer eller kategorier. I denne delen vil jeg kort presentere empirien som er fremkommet i brevene som i hovedsak er relevant for mitt forskningsprosjekt. Samtidig vil jeg si noe om form, i denne sammenheng strukturen i brevene, og innhold. Jeg referere til noen av brevene i empirien der det er naturlig, men i hovedsak vil informantenes stemme bli referert i kapittelet «Analyse og drøftinger».

4.6.1 Form

Felles for alle brevene er at de svarer veldig direkte og jeg føler at brevene er ærlig. Det er informantens stemme som blir presentert. Alle brevene er skrevet anonymt. Lengden på brevene varierer. Alt fra en fjerdedels side til to tett skrevne sider. De aller fleste brevene er grundige med sammenhengende tekst. Brevene er skrevet på pc, bortsett fra ett som er skrevet for hånd. Sju av brevene har startet med «Til og mitt navn», mens resten går rett på refleksjonsspørsmålet. Grunntonen i brevene er positiv ladet. Det er kun ett brev som har en gjennomgående negativ grunntone.

4.6.2 Innhold

Som nevnt i kapittel 3.3 «Brev som kvalitativ datainnsamlingsmetode», så valgte jeg å ikke spisse eller styre bestillingen til de ansatte eller formulere spørsmål som gikk konkret på enkelte tiltak/aksjoner. Dette fordi jeg ønsket å få «tilgang» til tankene og følelsene til den enkelte, og få tak i hva som opptar den enkelte ansatte. Med dette som utgangspunkt, så kunne innholdet i brevene dreie som om nesten alt når de fikk presentert refleksjonsspørsmålet:

«Dersom du ser tilbake på de siste årene, hvilke opplevelser sitter du igjen med av de ulike prosessene og tiltakene som vi har vært gjennom, og hva mener du er veien videre for oss?»

Den dagen jeg presenterte mitt forskningsprosjekt til de ansatte og inviterte de til å skrive brev til meg, kom det opp et spørsmål som var knyttet til tiltak:

«Når det står tiltak, hvilke tiltak tenker du på?»

Jeg valgte å svare at det var åpent med tanke på hva den enkelte tenkte, og at jeg ikke ønsket å legge noen føringer på det, men at som tiltak kan tenkes de store utviklingsprosjektene vi har vært igjennom de siste årene.

Selv om bestillingen var åpent formulert, så trekker de aller fleste fram arbeidet med prosjektet «Helhetlig skoledag»³, arbeidet med den «pedagogiske plattformen» og arbeidet med VFL på en eller annen måte, bort sett fra ett brev. Dette brevet er kort formulert og omtaler ingen spesifikke prosjekter. De aller fleste svarene tok også opp bruk av «tid» i en eller annen variant. Selv om jeg som leder eller skolens ledelse ikke var etterspurt i brevene som gikk til de ansatte, så har de aller fleste trukket fram meg som leder eller skoleledelsen i sine refleksjoner. Dette var overraskende, men samtidig interessant. Derfor har ledelse fått en større plass i forskningsprosjektet enn først tenkt.

Med utgangspunkt i mitt forskningsprosjekt, så har jeg systematisert svarene på brevene i tre innholdskategorier: «Bruk av tid», «Læring gjennom erfaringsutveksling» og «Ledelse av utviklingsarbeid».

4.6.3 Bruk av tid

I teorikapittelet «Forhold mellom drift og utvikling» trekkes det fram at i særavtalen som ble inngått i 2006 ble det presisert at lærerens arbeid ikke bare var individuelt arbeid, undervisning og annen tid sammen med elevene, men også kollegialt samarbeid, kompetanseutvikling og samarbeid med foresatte og instanser utenfor skolen. «Tid» ble i en eller annen form trukket fram i ni av de tolv brevene. Jeg har valgt å sortere «tid» innenfor dimensjonene; «Tid til å planlegge undervisning vs. tid til pedagogisk utviklingsarbeid» og «Tid som høyt arbeidstempo».

³ Helhetlig skoledag: Et prosjekt i regi av utdanningsdirektoratet i perioden 2009-2012. Oppdraget var å utvikle og prøve ut ulike modeller for en skoledag med god sammenheng mellom skole og SFO (Rambøll 2013)

Solsiden skole har de siste årene vært igjennom mange endringer, både innenfor systemer og strukturer, men ikke minst ulike prosesser knyttet til utviklingsprosjekter. Dette kommer til uttrykk i en del av brevene. Informantene trekker fram at det er et høyt tempo på skolen, og at det ikke alltid er like greit å henge med i det som skjer. En informant sa noe om dette:

«Tempoet i starten var høyt. Ikke alltid like greit å henge med. Når det er sagt, synes jeg at det siste året, med veilederkorpset, var det beste. Vi fant roen. Brukte mye tid til erfaringsdeling».

Utfordringen knyttet til det å oppnå balanse i spenningsfeltet mellom individuell og kollektiv arbeidsutførelse, og løpende oppgaver og utvikling, ble tatt opp i et par brev. Det kom blant annet fram i et av brevene;

«Det kan av og til, som ansatt, være utfordrende å «ha tid til» å delta i prosjektene».

To andre informanter uttrykte dette slik:

«Du kom inn i en skole hvor det ikke hadde eksistert noen ledelse (dette er mine ord). Når det gjaldt utviklingsarbeid var det satt i gang noe usystematisk planarbeid, men ingen bidro til at prosessene ble avsluttet på skikkelig vis. Fellestiden var i stor grad brukt til undervisningsplanlegging».

«Det som har vært positivt med byttet, av rektor, er at vi som skole har nærmet oss nåtiden i større grad. Vi henger med i tiden. Baksiden er at tempoet har økt betydelig. Dette har spesielt gått ut over tiden til å planlegge undervisningen sammen med kollegaer».

Hva som er de «viktigste» oppgavene knyttet til lærerens profesjonsidentitet kommer også fram i Tidsbruksutvalgets rapport (2009). Lærerne ønsker å bruke mindre tid til pålagte møter og samarbeid om administrative og organisatoriske oppgaver, og mer på å undervisning. De ønsker mer tid til å planlegge undervisning, og de ønsker å bruke mindre tid på møter og planlegging for skolen som helhet (ibid.)

En av informantene skriver noe om dette i sitt brev:

«Det viktigste bør være å ha fokus og tid til å planlegge en god undervisning, så får man prioritere bort annet som ikke er like viktig».

4.6.4 Læring gjennom erfaringsutveksling

I brevene fra de ansatte nevnte de aller fleste arbeidet med VFL i en eller annen form i sine brev, samtidig som de har trukket fram erfaringsdeling. Erfaringsutveksling som

metode har blitt trukket fram i over halvparten av brevene som noe som har fungert. En informant uttrykker:

«Dette har vært en interessant og lærerik prosess. Erfaringsutvekslingen mellom lærerne har etter min mening vært meget nyttig. Jeg har blitt en bedre lærer på dette området, og er mer bevisst på hvordan elevene lærer og vurderer seg selv».

En annen sier det slik:

«Erfaringsdelinga har nok gjort at vi nok er mer bevisst på de grep vi har foretatt inni hver sine klasserom».

Metodene og oppgavene som ble utformet i arbeidet med VFL ble trykket fram som en viktig for kvaliteten på utviklingsarbeidet. En informant sa noe om dette:

«Når det er sagt, synes jeg at det siste året med veiledningskorpset, var det beste. Vi fant roen. Brukte mye tid til erfaringsdeling. Også problemstillingene vi jobbet ut i fra, og ikke minst målene, kom tydelig frem. Oppgavene vi fikk underveis i prosessen var bra. Jeg satte stor pris på IGP-metoden. Det å få jobbe både individuelt, i grupper og i plenum forbedret vårt utviklingsarbeid».

4.6.5 Ledelse av utviklingsarbeid

I mitt brev til de ansatte stilte jeg ingen spørsmål om skolens leder eller ledelse, men i de fleste brevene trekkes skolens leder/ledelse i utviklingsarbeid inn i besvarelsene. Som nevnt i teorikapittelet, så har skoleledere alltid hatt ansvar for arbeidet som blir gjort på skolen, men hva slags ansvar det er snakk om og forventningene til hvordan det skal ivaretas, har forandret seg radikalt de siste tiårene.

Arbeidet med VFL og måten det ble ledet på, har også blitt tatt opp i brevene fra de ansatte. I et av brevene kan vi lese:

«Lærerne fikk, gjennom utprøving, forelesninger og egenstudier større faglig tyngde innfor feltet. Måten det ble ledet på var veldig bra. Synes også at den enkelte lærer har blitt fulgt godt opp i etterkant».

I to andre brev fra ansatte kan vi lese:

«Jeg opplever at du som rektor har utviklet deg i lederrollen. Du er bevisst på metoder og arbeidsmåter. Synes også at du varierer måten vi har jobbet på med de ulike prosjektene, bra!».

«Vi har som kollegium merket at du har gått rektorskolen, og at du har tatt med deg impulser derifra. Det vises blant annet i måten du legger opp erfaringsutveksling og diskusjonsoppgaver på. Her har vi kommet et godt stykke på vei».

Andre har trukket fram leder som veileder og tilrettelegger for refleksjon. En informant uttrykker:

«Du har blitt flinkere til å involvere personalet, som jo også har medført MYE refleksjonsarbeid for den enkelte. Det har til tider vært slitsomt, men nødvendig for skolens og den enkeltes utvikling. I tillegg har du utviklet deg til å bli en god veileder. Spesielt vil jeg trekke frem din evne til å stille spørsmål. Spørsmål som gjør at vi reflekterer over egen praksis».

4.7 Oppsummering

Når det gjelder empirien om kommunens kvalitetsplan og Veilederkorpset, så er dette tatt med for å gi leserne en dypere forståelse og et bakteppe til aksjonsforskningsprosjektet. I analyse og drøftingsdelen vil jeg trekke inn deler av aksjonene i drøftingen for å tydeliggjøre betydningen aksjonene har hatt for læringsprosessen. Videre så vil jeg trekke inn informantenes stemme ved å ta utgangspunkt i funnene fra brevene. Dette gjøres ved at «Bruk av tid» og «læring gjennom erfaringsdeling», vil bli drøftet opp imot «Femtrinnsmodellen for læringsprosessen» til Irgens (2012), og et «Utviklingshjul for en skole i bevegelse» Irgens (2010). Når det gjelder funnene fra «Ledelse av utviklingsarbeid», så tas de med i drøftingen for å få informantenes tanker knyttet til det å legge til rette for utviklingsprosesser.

Kapittel 5: Analyse og drøftinger

I dette kapitlet vil jeg drøfte problemstillingen: «Hvilke muligheter og barrierer oppstår når man som leder gjennomfører utviklingsprosesser?» med utgangspunkt i «Femtrinnsmodellen for læringsprosessen» til Irgens (2012), og Irgens (2010) «Utviklingshjul for en skole i bevegelse». Teorien knyttet til lærende organisasjoner og aksjonslæring trekkes inn i drøftingen for å vise forholdet mellom aksjonene og læringsprosessen til de ansatte slik den har framkommet i empirien. I tillegg belyses teorien opp imot de strategiske valgene som ble gjort gjennom aksjonsforskningsprosjektet. Transformasjonsledelse har vært et utgangspunkt for valg av strategi og tekning av ledelse rundt utviklingsprosjektet. Jeg vil i drøftingsdelen tydeliggjøre hvordan dette kom til syne.

Som nevnt i metodekapitlet så er ikke mitt mål med forskningen å finne den «endelige sannhet», og min forskning vil dermed ikke være generaliserbar til andre skoler. Jeg ønsker å trekke fram funn ved min skole gjennom å analysere og knytte teori til dette. Jeg vil bruke direkte sitater fra datamaterialet, referere til egen logg og annen datamateriale for å eksemplifisere og synliggjøre empirien og teori i en helhetlig sammenheng i kapitlet. I slutten av kapitlet vil jeg komme med en kort oppsummering.

5.1 «Et utviklingshjul for en skole i bevegelse»

Tid er en viktig faktor og et vesentlig element i strukturering av lærernes arbeid. Lærernes opplevelse av subjektiv tid og fordeling av tid på ulike arbeidsoppgaver kan lett føre til konflikt mellom visjoner og praksis i et kollektiv læringsarbeid (Meld. St. 19 (2009–2010) «Tid til læring»). Det at tida er en viktig faktor og et vesentlig element av lærernes arbeidstid, tydeliggjøres i dette sitatet fra en av brevene:

«Det viktigste bør være å ha fokus og tid på å planlegge en god undervisning».

Hvis vi forstår informantene i lys av konklusjonen til Tidsbruksutvalgets rapport (2009), så ønsker lærerne å bruke mindre tid på pålagte møter og samarbeid om administrative og organisatoriske oppgaver, og mer tid på undervisning. I Irgens (2010) sitt utviklingshjul for en skole i bevegelse, så trekker han fram spenningsforholdet mellom drift og utvikling i arbeidstidsavtalen (SFS 2013). I «Firefeltmodellen» til Irgens kobler han sammen spenningsforholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid og mellom drift (løpene oppgaver) og utvikling. Irgens (2010) mener at skal en skole være i bevegelse, så er det ikke nok at en skole er i ett av de fire rommene alene. Utfordringen ligger blant

annet ved å balansere hvor mye og hvor lenge man skal være i de ulike rommene. Det å drive systematisk utviklingsarbeid, kreves en «tilstedeværelse» i det kollektive rommet, rom 4. I arbeidet med VFL, ble mye av fellestiden brukt i dette rommet. Det var helt avgjørende både for å finne felles løsninger, drive erfaringsutveksling og gjennomføre evalueringer. Skulle vi få til en helhetlig vurderingspraksis og en felles forståelse for VFL på Solsiden skole, så kunne vi ikke prioritere for mye av skolens fellestid i rom 1, rom for individuelle driftsoppgaver. Tid til refleksjon i lag var viktig i utviklingsarbeidet, og da måtte det prioriteres. Samtidig så er det et dilemma at vi skal gjøre alt samtidig i skolen. Dermed så har nok frustrasjonen hos enkelte vært til stede med tanke på den subjektive opplevelsen om hva tida bør og skal prioriteres til av ulike arbeidsoppgaver. Tid til å planlegge en god undervisning er en opplevelse som går igjen i enkelte av informantene sine brev. I følge Irgens (2010), så handler det å sette av tid til utviklingsarbeid og de kortsiktige oppgavene (drift) som det å planlegge undervisning, handler om å skape rom for individuelt og kollektivt arbeid. Dette utfordrer både lærerens profesjonsidentitet og skolelederens rolle. Opplevelse av tid og hva som bør legges inn i bruken av tida, er subjektivt. Selv om enkelte har trukket fram at det burde settes av mer tid til å planlegge undervisning, så var også disse som mente at vi i dette prosjektet hadde vi funnet roen. Noe dette sitatet fra et av brevene understreker:

«Når det er sagt, synes jeg at de siste året, med veilederkorpset, var det beste. Vi fant roen. Brukte mye tid til erfaringsdeling».

Det vil nok alltid være en subjektiv følelse og mening om bruken av tida. Den «perfekte» balansen er nok vanskelig å oppnå, og her ligger utfordringen for skoleledelsen i spenningsforholdet mellom de ulike rommene. Skoleeier uttrykte at i arbeidet med å implementere kommunens kvalitetsplan, så skulle det arbeides med alle fokusområdene (vurdering, læringsmiljø og innovasjon) hvert år i perioden 2011-2015. Vi valgte å tone ned fokusområdet læringsmiljø og innovasjon, og prioritere opp vurdering. Dermed så gikk det meste av fellestida til å arbeide med VFL. Denne erfaringen hentet vi i fra arbeidet med vår pedagogiske plattform. Da prioriterte vi også ned mye annet for å kunne bruke tida riktig. Denne prioriteringen gjorde at det var lettere å holde kontinuiteten i arbeidet med VFL, og holde prosessen varm. Vi slapp at det gikk lang tid mellom hver gang vi hadde VFL som tema i fellesskap. I ettertid så ser jeg også at fristene, milepælene, som var satt i samarbeid med veilederne fra veiledningskorpset, hjalp meg til å følge

framdriftsplanen stramt. Denne prioriteringen med å tone ned annet arbeid, var et riktig ledergrep.

Dersom det primært er oppgaver i rom 1 som blir ivaretatt, så betyr det at ansvaret for å skape god undervisning og et godt læringsmiljø blir individualisert (ibid.). Her har skolelederen, slik jeg ser det, et spesielt ansvar for å hindre at slikt skjer. Dette er også i tråd med St. melding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» som understøtter at føyelige ledere er en hemsko i å utvikle lærende organisasjoner, fordi slike ledere i for stor grad overlater ansvaret for opplæringen til lærere og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Ved å sette av tid til erfaringsutveksling og tid til refleksjon, så vil man som skoleleder i større grad kunne komme i posisjon til å gå i dialog om opplæringen. Noe denne informanten gir uttrykk for i sitt brev:

«Du har blitt flinkere til å involvere personalet, som jo også har medført MYE refleksjonsarbeid for den enkelte. Det har til tider vært slitsomt, men nødvendig for skolens og den enkeltes utvikling. I tillegg har du utviklet det å bli en god veileder. Spesielt vil jeg trekke frem din evne til å stille spørsmål. Spørsmål som gjør at vi reflekterer over egen praksis».

Irgens (2010) trekker fram at dersom man skal skape et godt læringsmiljø, kreves det enighet om felles rutiner, samt sosiale spilleregler og disiplinære prinsipper som deles av de lærerne som har gruppen, dermed kan vi ikke finne løsningene på dette i rom 1 og 2. alene. Siden det kreves et felles normsett og en kollektiv bevissthet om praktisering, så må løsningene finnes i rom 3, «Rom for kollektiv driftsoppgaver», eller i rom 4, «Rom for kollektiv utvikling» (ibid.).

I følge Irgens (2010) så er utfordringen med utviklingsarbeid at det «sluker tid» fra de løpende oppgavene, og at utviklingsarbeid sjeldnere gir en umiddelbar mestringsfølelse. Resultatene kommer gjerne på et senere tidspunkt, og det er vanskelig å spore tilbake til det opprinnelige utviklingsarbeidet. Samtidig som man ønsker å være i rommet for «kollektiv utvikling», så er det viktig å finne balansen mellom de andre rommene; «Rom for kollektive driftsoppgaver», «Rom for individuelle driftsoppgaver» og «Rom for individuell utvikling».

Å være begrenset til rom 1 vil føre til en skole med et kortsiktig driftsperspektiv. Nå har nok bruken av tida på Solsiden skole i de ulike rommene endret seg med årene. En av informantene skriver noe om hvordan fellestiden ble brukt før 2008:

«Fellestiden var i stor grad brukt til undervisningsplanlegging».

Dersom mye av denne planleggingen foregikk i rom 1, så er det klart at overgangen har vært stor for mange. Som tidligere nevnt, så må vi være i alle rommene for at utviklingshjulet skal gå rundt. Hvis en skole skal være i utvikling, må skolelederen være konstruktør og en arenabygger utover å sørge for timeplanlagt undervisning, og lærere må ha kompetanse utover det som er nødvendig for å arbeide i rommet for individuelle driftsoppgaver (Irgens 2010). For å hindre at ansvaret for å skape god undervisning og et godt læringsmiljø blir individualisert, så kan vi ikke jobbe i rom 1. Rommet som er forbeholdt det å planlegge egen undervisning, retting, forberedelser og ta seg av løpende oppgaver. Dersom vi skal kunne realisere målet til St.meld. Nr. 30 (2003-04) «Kultur for læring» om å bli en lærende organisasjon, så må vi ha kompetanse utover det som er nødvendig for å arbeide i rommet for individuelle driftsoppgaver.

Organisatorisk læring innebærer at flere mennesker i organisasjonen lærer, og at organisasjonen handler som en enhet på grunnlag av den nye kunnskapen som er tilegnet (Jacobsen 2008). Det betyr at det ikke bare er ett individ som skal lære, men flere individer som skal lære (ibid.). For å kunne få til en organisatorisk læring, så må vi arbeide en del i rommet for kollektiv utvikling, ellers så blir det en utfordring å få til; «slik gjør vi det på Solsiden skole», som har vært målet for arbeidet med den pedagogiske plattformen og arbeidet med VFL. En av informantene skrev følgende i sitt brev om arbeidet med den pedagogiske plattformen:

«Den danner virkelig grunnmuren for hva vi står for på Solsiden skole. Endelig kunne vi si: Vi på Solsiden skole! Synes også her at måten dette arbeidet har blitt ledet på, har vært bra».

Arbeidet med plattformen krevde at vi over lang tid var mye i rommet for kollektiv utvikling. Dette krever tid og energi, og vil nok oppleves som en «tidstyv» i hverdagen sett opp imot tida til egen undervisning, retting, forberedelser ol, altså i rommet for individuelle driftsoppgaver. Når det er sagt, så er det viktig å finne balansen i vandringene i de ulike rommene, men det vil nok til enhver tid være subjektivt hvor lenge eller eventuelt om man trenger å være i de ulike rommene, alt etter motivasjon og forståelse.

Viktigheten i å finne balansen kom fram i noen av brevene, og en informant skrev følgende:

«Samtidig er det viktig å finne en balanse mellom det å jobbe med utviklingsarbeid og tiden som blir satt av til undervisningsplanlegging».

En annet uttrykker det høye utviklingstrykket slik:

«Må vi alltid være først?»

Utfordringen har vært å få utnyttet det handlingsrommet jeg som leder har med tanke på styring av arbeidstiden på en slik måte at vi er i alle de fire rommene, slik at hjulet ikke skal bli stående stille. Det betyr at det må settes av tid til utviklingsarbeid, tid til å koordinere hverdagen, settes av tid til å møtes for å planlegge undervisning i mellom lærerne, det skal settes av tid til å utvikle seg pedagogisk og faglig, og ikke minst så skal lærerne være i klasserommet. Dette kan nok best belyses gjennom det Grøterud og Nilsen (2001) omtaler som «skolelederen i krysspress». I tillegg til at ledelsen må ta hensyn til synspunkter som lærerne målbærer, kommer krav og utfordringer både fra sentrale og lokale myndigheter og fra eksterne interessegrupper.

I arbeidet med VFL, så laget vi et oppsett for når vi skulle jobbe med utviklingsprosjektet. I planen for skolens fellestid kom det tydelig fram når vi skulle jobbe med hva. Samtidig så var det viktig å ta «temperaturen» underveis, slik at vi kunne justere kursen. Når behovet og frustrasjonen begynte å melde seg, så var det viktig å omprioritere tida. Teamlederne ble brukt som «temperaturmeldere i denne» prosessen. De jobbet sammen med ledelsen som ei prosjektgruppe ved siden av prosessen som ble gjennomført hos kollegiet. Veiledning fra veiledingskorpset ble også gitt til ledelsen og teamlederne. En god kommunikasjon der det vektlegges relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette, trekkes fram som et kjennetegn på god skoleledelse i Stortingsmeldingen nr. 19 (2009-10) «Tid til læring». Lillejord (2006) skriver at ledelse kjennetegnes av engasjement for oppgaven og kontakt med medarbeiderne. Jeg skulle ønske at jeg som leder kunne ha hatt mer tid å følge opp medarbeiderne i det daglige. Pedagogisk ledelse omfatter veiledning som gjelder lærerens arbeid med elever, lærerens samarbeid med kollegaer, lærerens samarbeid med foresatte og lærerens utvikling av læreryrket (Grøterud og Nilsen 2001). Det å finne både tida og identifisere rommet for hvor og når dette skal skje, er utfordrende. Det kom fram i vår ståstedsanalyse og organisasjonsanalyse at vi hadde utfordringer knyttet til hvordan vi

utnyttet møtearenaer til refleksjon og erfaringsutveksling. Vi var rett og slett ikke gode nok til å identifisere de mulighetene vi hadde i løpet av skoledagen til dette arbeidet, og prioritere tid til refleksjon og erfaringsutveksling. Når vi skulle sette opp framdriftsplanen for prosjektet og sette inn innholdet i de ulike øktene, ble det viktig å utnyttet våre allerede eksisterende møtearenaer og tid til erfaringsdeling og refleksjon. Gjennom dette kom jeg som skoleleder «tettere» på mine ansatte og i posisjon til å veilede, være i dialog og reflektere i lag.

Det er viktig å vise respekt for den sammensatte og hektiske hverdagene lærerne er i gjennom. Dermed blir innholdet i møtetida og hvordan møtetida disponeres kjempe viktig. Innholdet må ha en betydning slik at det føles meningsfullt å være der. Gjennom å prioritere erfaringsutveksling og refleksjon i arbeidet med VFL, samt en klar og tydelig møteagenda, så har vi klart å utnytte møtearenaene og skapt et meningsfullt innhold.

5.2 «Femtrinnsmodellen for læringsprosessen»

I arbeidet med VFL, planla lærerne ulike aksjoner som de prøvde ut. Vi laget maler for hvordan aksjonene skulle foregå, hvordan aksjonene skulle legges fram for erfaringsspredning, refleksjon og evaluering. Senge's (1991) disiplin «Læring i team», handler nettopp om dette. Gjennom dialogen skal en reflektere seg fram til ny felles kunnskap og nye handlingsmåter. For å kunne få til «læring i team», så var det viktig for meg at vi la til rette for tid til utprøving, tid til framlegg og refleksjon gjennom de møtearenaene som vi allerede hadde; team, trinn og fellesmøter. Filstad (2012) bruker begrepet «læringsrom». Læringsrom har som formål å finne frem de læringsmuligheter som eksisterer for den enkelte, eller for gruppen av ansatte i det daglige arbeidet. Hensikten er å utvikle et begrep for å skape større forståelse om læring og endringsprosesser på arbeid. Læringsrommet er et kollektiv fenomen, men det kollektive handlingsnivået i fokus (ibid.) Valget med å jobbe systematisk med aksjonene og prioritere erfaringsutvekslinger har blitt framhevet som positivt av de ansatte. Det kommer tydelig fram i dette brevet:

«Erfaringsutveksling mellom lærerne har etter min mening vært nyttig».

Dette er stemmen fra ett av brevene, men samtidig så tyder funn fra brevene på at lærerne har sett på erfaringsutvekslingene som nyttige og lærerikt. Videre skriver samme informant:

«Jeg har blitt en bedre lærer på dette området, og er blitt mer bevisst på hvordan elevene lærer og vurderer seg selv».

I ettertid så ser jeg at metodevalget har fungert slik det var tenkt, men vi kunne med fordel ha brukt gruppene annerledes i enkelte faser av prosjektet. Vi brukte ofte trinnene og teamene som arbeidsgruppe. På en måte så var nok det en trygghet for enkelte, men vi kunne med fordel oftere ha brukt grupper på tvers av trinn og team (på tvers av 1.-3. trinn og 4.-7.trinn). Det er klart at gruppas kvaliteter vil ha stor betydning for hvilket resultat gruppa oppnår. Vi kunne ved å ha krysset gruppene på tvers av de trygge mønstrene, utfordret flere. I tillegg kunne gruppene og den enkelte hadde fått tilført andre perspektiver. Samtidig så hadde vi framlegg i plenum (etter IGP-metoden), og dermed åpnet det opp for å få tilført andre perspektiver.

Planen var at vi skulle sette av god tid til å arbeide med VFL. Mitt ønske var at dette arbeidet ikke skulle komme «i tillegg». VFL var et arbeid som de ansatte virket veldig motivert for å jobbe med. En av grunnene til det, kan være at dette arbeidet kunne knyttes direkte opp imot den daglige praksisen, altså undervisningen. Samtidig lyktes mange med sine aksjoner i vurderingsarbeidet. Dette kan ses i lys av Senge's (1991) disiplin «Personlig mestring». Forutsetningen for læring i organisasjonen, er den enkeltes evne og vilje til å lære. Når man er i en kontinuerlig læringsprosess, er det lettere å se utfordringene som oppstår i en «kreativ spenning» mellom visjon og virkelighet. Skolen var inne i en kontinuerlig læringsprosess. Jeg kunne høre uformelle samtaler i ulike fora rundt om på skolen der vurdering ble diskutert og drøftet. De ansatte var «koblet på» en læringsprosess. Samtidig så var det en vilje til å lære og prøve ut hos de aller fleste.

Underveis i arbeidet med VFL, så ble det satt av tid til påfyll av fagstoff om emnet i form av forelesninger, lesing av artikler med påfølgende oppgaver etter IGP-metoden. En av informantene skrev følgende i sitt brev til meg:

«Lærerne fikk, gjennom utprøving, forelesninger og egenstudier større faglig tyngde innenfor feltet. Måten dette ble ledet på var veldig bra»

En annen sier:

«Oppgavene som vi fikk underveis i prosessen var bra. Jeg satte stor pris på IGP-metoden. Det å få jobbe både individuelt, i grupper og i plenum forbedret vårt utviklingsarbeid».

Dersom vi legger til grunn «Femtrinnsmodellen for læringsprosessen» til Irgens (2012), så har det blitt lagt til rette for at de ansatte gjennom forelesninger, artikler, dialog og

refleksjon fått mulighet til å tilegne seg ny kunnskap om temaet VFL. Dette har alle vært med på. Dermed så har de ansatte fått en felles referanse. Irgens påpeker viktigheten av å ha mulighet til å teste ut våre handlingsteorier i dialog med andre mennesker. Slik jeg ser det så har det i dette arbeidet vært et godt læringsmiljø med spennende meningsutvekslinger som har hatt en utviklende effekt for den enkelte. Dette kommer tydelig fram i brevene.

Evnen til å reflektere over egen kunnskap er viktig. I følge Filstad (2012) så begynner all læring i organisasjonen med at individer i organisasjonen reflekterer omkring det man erfarer. Refleksjonsgraden på Solsiden skole vil nok variere fra ansatt til ansatt som i enhver organisasjon. Senge (1991) kaller denne disiplinen «mentale modeller». Denne disiplinen tar utgangspunkt i refleksjon og våre undersøkende egenskaper. Den fokuserer på å utvikle en bevissthet om de holdninger og persepsjoner som påvirker våre tanker og vår sosiale interaksjon med andre mennesker (ibid.). Vi tok i bruk våre møtearenaer slik at den enkelte kunne teste sine handlingsteorier i dialog med sine kollegaer, og dermed drive kunnskapsutvikling på nivå tre i «femtrinnsmodellen». De kontekstuelle faktorene som Irgens beskriver som er av betydning for å kunne passere filteret, i tillegg til de individuelle faktorene, fra innlæring til kunnskapsutvikling, er lagt til rette gjennom vår organisering av erfaringsutveksling. Vi har utnyttet de læringsrommene som vi allerede hadde i organisasjonen, men endret på innholdet.

Trinnet fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse handler om å kunne ta i bruk det man har lært (Irgens 2012), også her påpeker Irgens at «tykkelsen» på filteret er bestemt av individuelle og kontekstuelle faktorer. Senge (1991) trekker fram felles visjon som en av de fem disiplinene som er viktig for å utvikle en lærende organisasjon. I arbeidet med analysene i etterkant av ståsted og organisasjonsanalysene, så var de ansatte med på å identifisere utviklingsmål. De ble involvert i prosessen fra analyse til tiltak. Kollegiet ble involvert i innholdet, mens ledelsen hadde regien. I følge Senge (ibid.), utvikles en høyere toleranse for nye framgangsmåter, eksperimentering og feiling under utprøving når de ansatte er med på å skape et felles bilde av framtidig ståsted. Disse prosessene må ikke være toppstyrt. Dette er også i tråd med Grøterud og Nilsen (2001) som mener at «Top-down» strategier vil fungere mindre bra i pedagogisk utviklingsarbeid, fordi utviklingsarbeidet får for dårlig feste i skolens personale. Kulturendring forutsetter involvering. Vårt arbeid hadde både bottom-up og top-down styring. I følge Moos (2003), så må det være en kombinasjon av styring fra toppen, samtidig med medarbeiderens

medvirkning og engasjement. Det viser seg og gi best resultat. Et prosjekt uten medarbeiderens involvering, vil ikke endre praksisen, og et prosjekt uten styring fra ledelsen, har en tendens til å stoppe opp og eventuelt ikke komme i gang (ibid.).

For at de ansatte skulle få mulighet til å prøve ut sine ideer og tanker på veien til å kunne realisere målene for de fire vurderingsprinsippene, planla vi systematiserte aksjoner. Læreren kan bygge kunnskap og kompetanse ved selv å konstruere den med bakgrunn i den sum av erfaringer en skaffer seg. Tanken om erfarings- og aksjonslæring bygger på en slik konstruksjonistisk idé om læring (Grøterud og Nilsen 2001). Aksjonslæring går et skritt lengere, til å gjelde planlagte og ønskende handlinger, såkalte aksjoner. Lærerne fikk i oppdrag å prøve ut ulike aksjoner i sine klasserom for å endre og forbedre sin praksis i tråd med den nye kunnskapen om VFL. Det ble satt opp en prøveperiode i framdriftsplanen og en oversikt over når de ulike trinnene skulle legge fram sine aksjoner. Framleggene skulle blant annet følge prinsippene til GLL-metoden. Gjennom GLL-metoden ønsket vi å stimulere til refleksjon. I dette arbeidet prøvde ledelsen også å inspirere den enkelte og trinnene til å ta fatt på aksjonene, samt å legge til rette for utprøving og tid til å legge fram sine erfaringer. Vi kommuniserte også ut at her var det rom for å prøve og feile. «Veien blir til mens vi går», ble kommunisert ut. Dette er også i tråd med tankene bak transformasjonsledelse. Det er viktig å motivere og inspirere medarbeiderne ved å gi dem meningsfulle og utfordrende oppgaver. I ettertid ser jeg at vi burde ha utfordret de ansatte enda mer til å reflektere rundt det som var lurt å gjøre i GLL-metoden. Utfordre de på «Hvorfor var akkurat dette lurt?»

I følge Tiller (2006), så er skriving viktig i en skoles selvlæring og selvutvikling. Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet. For å kunne diskutere og reflektere over egne erfaringer med sine aksjoner, ønsket vi at den enkelte skulle skrive og dokumentere sine aksjoner. Derfor ble malene for GLL tatt i bruk. Andreassen (2010) sin definisjon på aksjonslæring ble lagt til grunn. I følge Andreassen (ibid.) så består aksjonslæring av å planlegge, handle, observere og reflektere. Det er en kontinuerlig prosess.

Det var trinnvise framlegg, og alle på trinnet skulle bidra. Vi ønsket å hindre at det hele tida var de samme som delte i det offentlige rommet. Vi lyktes i variert grad med vår intensjon. Det var ikke alle trinn der alle var like aktive i framleggene. Framleggene varierte fra de som hadde prøvd ut mye og kanskje dermed beveget seg langt utenfor det

«trygge», mens andre hadde tatt små skritt innenfor det «trygge». Det var rom for det, og det var viktig at den enkelte kjente på følelsen av å lykkes. Dette er også i tråd med min lederstrategi for dette prosjektet. Transformasjonsledelse har vært utgangspunkt for valg av strategi og tenkning. Et av kjennetegnene for transformasjonsledelse er at medarbeiderne blir utviklet og stimulert til å yte mer ved at lederen sørger for en støttende kultur, et læringsmiljø, fellesskap og samhold på arbeidsplassen. I tillegg skal lederen opptre som veileder og mentor. Det er vanskelig å konkludere om de ansatte har opplevd en støttende kultur i dette prosjektet, men mye kan tyde på det ut ifra de som har kommentert dette i sine brev. I et av brevene fra informantene kan vi lese:

«I tillegg har du utviklet deg til å bli en god veileder».

5.2.1 Organisasjonslæring

Etter at de ulike læreraksjonene innenfor VFL i klasserommet var gjennomført og lagt fram, startet arbeidet med å etablere en felles praksis innenfor VFL for Solsiden skole. Det ble opprettet ei arbeidsgruppe som skulle ta utgangspunkt i de erfaringene den enkelte, trinnet og hele personalet hadde gjort seg i denne prosessen, og sy dette sammen til noen felles prinsipper for VFL på Solsiden skole. Som tidligere nevnt, så har arbeidet med VFL blitt godt mottatt fra de ansatte. Noe denne informanten uttrykker på følgende måte:

«VFL: Lærerik prosess som får oss til å tenke undervisning på en litt annen måte. Viktig at dette arbeidet har blitt viet lang «innkjøringstid». Jeg mener at det er viktig at arbeidet med VFL får en verdig avslutning. En som står i stil med den gode prosessen vi har vært igjennom. Da mener jeg ikke at vi skal sette spikeren i kista og si oss ferdig, VFL kan en som lærer aldri bli «ferdig» med. Dette arbeidet må få utvikle seg videre, i klasserommet, i fellestiden og i samtalen mellom skole-hjem. Videre blir det krevende å få arbeidet med VFL til å bli en del av alle lærerens praksis».

Informanten gir uttrykk for at arbeidet har vært en lærerik prosess. Dette synet deler flere av informantene i sine brev. Samtidig så ytrer informanten ovenfor sin bekymring knyttet til om vi klarer å få VFL til å bli en del av alle lærernes praksis. En annen informant uttrykker det slik:

«Det er svært viktig at vi «lander» litt nå, slik at de alle nevnte prosesser og prosjekter, blir en del av skolens virksomhet».

Irgens (2010) sier at det er et stort steg fra å prøve ut noe til å bli enig om noe. Spesielt dersom det skal gjøre oss i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindividene som først tilegnet seg

den nye kunnskapen. Med andre ord, å ta steget over til «slik gjør vi det på Solsiden skole».

Medlemmene i arbeidsgruppa ble «kjøpt fri» en dag fra sin undervisning. Gruppa tok utgangspunkt i det arbeidet som var gjort i forkant av alle lærerne og utarbeidet felles prinsipper for VFL på Solsiden skole. Disse kjennetegnene på ønsket vurderingspraksis på Solsiden skole ble til slutt lagt fram for kollegiet.

Hvis organisasjonen skal lære, må det gjøres noe med å forankre læringen og gjøre den mindre avhengig av enkeltpersoner (Irgens 2012). Utarbeidelse av felles prinsipper kan ses på som en del av vårt forankringsarbeid. Våre utarbeidede prinsipper kan ses i lys av det Irgens (ibid.) beskriver som dokumenter som prosedyrebeskrivelser, planer og lignende for fellesskapets «statiske hukommelse». Når disse dokumentene får konsekvenser for flere aktørers handlinger, blir de på en måte organisasjonens «interne kart» å navigere etter, og vi kan da snakke om aktiv organisatorisk hukommelse (ibid.). Med andre ord, vi har nå et felles internt kart å navigere etter. Våre vurderingsprinsipper er et slikt internt kart. Medlemmene i organisasjonene har fått vært med på å utarbeide disse.

Det at de ansatte har fokus på at arbeidet må bli en del av den organisatoriske læringen, altså en del av: «Slik gjør vi det», virker betryggende på meg som leder. De har et ønske om at vårt arbeid med VFL ikke skal bli priggitt den tilfeldige læreren. Med et slikt utgangspunkt, så har Solsiden skole gode «hjelpere» blant de ansatte i å sikre at dette arbeidet blir en del av den organisatoriske læringen. Når det er sagt, så blir ledelsens oppgave å følge dette opp. Ledergruppa har i skoleåret 2013-14 vært på besøk hos den enkelte i undervisningen for å se på våre felles vurderingsprinsipper i praksis, etterfulgt av en medarbeidersamtale. Temaet for samtalen har tatt utgangspunkt i det vi har sett på våre besøk, og refleksjon knyttet til våre vurderingsprinsipper. De ansatte har fått fortalt hva de får til, og hva som er utfordrende med tanke på å gjennomføre intensjonene i våre vurderingsprinsipper. I følge (Jacobsen 2008), så hevder han at en forutsetning for å utvikle lærende organisasjoner ligger i at det på ledelsesnivå utvikles en bevisst læringsstrategi for hele organisasjonen, som er forankret i systemtenkningen. Gjennom vårt systematiske arbeid med VFL og oppfølgingen i etterkant, er med på å sikre den systemtenkningen Jacobsen (2008) trekker fram som nødvendig for å utvikle en lærende organisasjon. En av informantene oppsummerer det slik:

«Utviklingsarbeidene/prosjektene du har dratt i gang, har bidratt til at jeg har blitt flinkere til å reflektere rundt egen praksis. Mer konkret har de vært medvirkende til at jeg har blitt en tydeligere klasseleder, med stor fokus på VFL».

Det å invitere mine ansatte til å skrive brev til meg var en del av det å innhente empiri. Samtidig så ser jeg at disse brevene inneholder tanker og refleksjoner som helt sikkert har vært nyttig også for de som har skrevet brevene. De har fått mulighet til å skrive ned sine refleksjoner og tanker. Disse brevene kan igjen ses på som en del av skolens selvlæring og selvutvikling. Dette var ikke i tankene mine når jeg inviterte de ansatte til å skrive brev. I etterkant så ser jeg at brevene kan ha betydning for den enkelte gjennom å få mulighet til å reflektere omkring det man erfarer. Samtidig så kan dette ses på som en del av en helhet i det å utvikle en lærende organisasjon. All læring i en organisasjon begynner med at individer i organisasjonen reflekterer omkring det man erfarer (Jacobsen 2008), og skrijving er viktig i en skoles selvlæring og selvutvikling (Tiller 2006). Derfor har vi innført refleksjonsnotater i etterkant av fremleggene når vi nå jobber med fokusområdet innovasjon i kommunens kvalitetsplan i skoleåret 2013-14.

Organisatorisk læring er noe mer enn summen av enkeltpersoners læring (Irgens 2012). Læringen er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kunnskapen (ibid.). Skoleåret 2012-13 hadde vi ei gruppe på videreutdanning innenfor klasseledelse. Under den siste samlinga på våren 2013 ble vi presentert for Irgens «femtrinnsmodell». Etter innføringen av modellen, skulle vi etterkant skolevis drøfte spørsmålene: «I hvilket omfang formidles kunnskap på din skole, på hvilken måte deles den og i hvilke fora skjer det?» Grappa drøftet spørsmålene med utgangspunkt i vurderingsarbeidet. Etter en kort drøfting i grappa, så kommer det spontant fra en av grappas medlemmer:

«Vi er på nivå fem på Solsiden skole».

Den spontane konklusjonen kom etter at grappa hadde analysert vår praksis på Solsiden skole og vurdert hvilke arenaer som finnes for refleksjon og erfaringsdeling. Ett år tidligere, så var en av problemstillingen etter ståsted- og organisasjonsanalysen; «Hvilke arenaer finnes for refleksjon og erfaringsdeling, faglig og sosialt?» Ut ifra undersøkelsen, så kunne det leses at vi hadde et utviklingspotensial i å definere våre ulike arenaer og innhold. Vi var ikke gode nok på refleksjon og erfaringsdeling. Sluttmeldingen (Sluttmelding fra veilederoppdraget 2012-13, vedlegg 2) fra Veilederkorpset understreker

at skolen har utviklet systematisk bruk av erfaringsdeling og refleksjon. I tillegg har skolen en tydelig plan for bruk av ulike læringsarenaer (teammøter, på tvers av team, plangruppe, faggrupper). Til slutt trekkes det fram at skolen har fått til en forankring og forpliktelse i *vurdering for læringsarbeidet*. Med andre ord, vi har tatt et skritt videre. Mye tyder på at vi innenfor VFL har et felles internt kart å navigere etter.

5.3 Oppsummering

Mitt forskningsprosjekt har i stor grad handlet om jeg som leder gjennom utviklingsprosjektet VFL har valgt nyttige strategier som kan være med på å få i gang refleksjoner knyttet til lærernes undervisningspraksis, og strategier for å utvikle en lærende organisasjon? Intensjonen har vært å skape rom for og legge til rette for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis, som utgangspunkt for kunnskapsutvikling og organisatorisk læring. Jeg har gjennom analyse- og drøftingsdelen prøvd å se teori og empiri i en sammenheng med utgangspunkt i forskningsspørsmålet for studien:

Hvilke muligheter og barrierer oppstår når man som leder gjennomfører utviklingsprosesser?

Jeg vil nå trekke fram noen viktige oppsummerende punkter fra analyse- og drøftingsdelen.

For å kunne drive med utviklingsarbeid, så må det settes av tid til dette arbeidet. Opplevelse av tid og hva som bør legges inn i bruken av tida, er subjektivt. Dette kom tydelig fram i brevene fra de ansatte. Skal en skole være i utvikling, så er det ikke nok å være i et av de fire rommene i utviklingshjulet til Irgens (2010). Utfordringen blir å finne denne balansen, og hvor lenge man skal være i de ulike rommene. Når det gjelder arbeidet med VFL, så tyder mye på at de ansatte fikk en større ro til å være i denne prosessen enn tidligere utviklingsprosjekter. Det å prioritere ett utviklingsprosjekt og ikke mange har vært et godt ledergrep. I tillegg til å sette av mye tid til erfaringsdeling. Samtidig så har arbeidet med VFL ikke blitt individualisert. Dette fordi vi har oppholdt oss mye i rom fire, rom for kollektiv utvikling. Her har vi utviklet felles mål og løsninger gjennom å arbeide med utvikling i fellesskap. Utviklingsarbeidet har involvert alle lærerne, og mange har framhevet at arbeidet med VFL har vært bra. Kulturendring forutsetter involvering (Grøterud og Nilsen (2001), og det må være en kombinasjon av styring fra toppen, samtidig med medarbeiderens medvirkning og engasjement. Det viser seg å gi best resultat (Moos 2003). Dette kommer tydelig fram hos denne informanten:

«Når det er sagt, synes jeg at det siste året med veiledningskorpset, var det beste. Vi fant roen. Brukte mye tid til erfaringsdeling. Også problemstillingene vi jobbet ut i fra, og ikke minst målene, kom tydelig frem. Oppgavene vi fikk underveis i prosessen var bra. Jeg satte stor pris på IGP-metoden. Det å få jobbe både individuelt, i grupper og i plenum forbedret vårt utviklingsarbeid».

Den systematikken som ble lagt til grunn for arbeidet med VFL gjennom lærernes planlegging av aksjonene, definering av våre møtearenaer og definering av innhold og metoder i møtene, har vært med på å fremme kvalifisert læring på arbeidsplassen. Filstad (2012) hevder at refleksjon koblet mot læring er en avgjørende faktor for å fremme kvalifisert læring på arbeidsplassen. Dette er blitt lagt til rette i gjennom at de ansatte fikk teste ut sine handlingsteorier i dialog med sine kollegaer under erfaringsutvekslingen, kombinert med en tydelig bestilling i malen «Gjort-Lært-Lurt». Samtidig er det viktig å vise respekt for den sammensatte og hektiske hverdagene lærerne er i gjennom. Derfor blir innholdet i møtetida og hvordan møtetida disponeres kjempe viktig. Innholdet må ha en betydning slik at det føles meningsfullt å være der. Gjennom å prioritere erfaringsutveksling og refleksjon i arbeidet med VFL, samt en klar og tydelig møteagenda, så har vi i større grad klart å utnytte møtearenaene og skapt et meningsfullt innhold. Dette er også i tråd med transformasjonsledelse. Medarbeiderne blir utviklet og stimulert til å yte mer ved at lederen sørger for en støttende kultur, et læringsmiljø, felleskap og samhold på arbeidsplassen. Det vil si at lederen legger opp til refleksjon og læring, i stedet for å prøve å påvirke direkte det som skjer i klasserommet.

Gjennom arbeidet med VFL har vi rettet oppmerksomheten i større grad mot personalets læring. I tillegg hatt et fokus av å lære av de gode eksemplene. Dette har gjort sjansen større for å innfri kravet til St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* om å utvikle skolene til lærende organisasjoner. I følge Grøterud og Nilsen (2001) tenker en læring på organisasjonsnivå ved at en felles oppmerksomhet, felles problemoppfatning, samforstått praksisutprøving og refleksjon i felleskap gir retning for læringsresultater hos enkeltindivider. Synergieffekten av læring i personalet kan i positive virkninger for organisasjonen som helhet.

Hvis organisasjonen skal lære, må det gjøres noe med å forankre læringen og gjøre den mindre avhengig av enkeltpersoner (Irgens 2010). Utarbeidelse av felles vurderingsprinsipper kan ses på som en del av vårt forankringsarbeid, eller det Irgens

(2010) kaller organisasjonens «interne kart». Et kart å navigere etter, en aktiv organisatorisk hukommelse (ibid.).

Utfordringen framover blir om vi klarer å ivareta våre «interne kart» når fokuset avtar og når nye ansatte ansettes på Solsiden skole? Når det er sagt, så blir vi aldri ferdig med VFL. Noe denne informanten uttrykker det så godt:

«... VFL kan en som lærer aldri bli «ferdig» med ...»

Kapittel 6: Avslutning

Det har vært spennende å lese brevene fra de ansatte. Etter hvert som jeg har lest ny teori, så har brevene fått nye betydninger. Med andre ord, brevene har utviklet seg i tråd med min kunnskapsforståelse. Samtidig med at jeg har lest teori, så har også utviklingsprosjektet tatt nye veier. Det har vært spennende å ha forskerbrillene på, og samtidig være en del av en utviklingsprosjekt der målet er å endre praksis. Det å være skoleleder og gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt på egen arbeidsplass, har gått over all forventning. En av grunnene til det, kan nok ligge at jeg brukte mye tid i forkant av prosjektet med å lese teori rundt forskerrollen i lys av etiske utfordringer knyttet til aksjonsforskning. Dette har vært med på å gjøre at jeg kanskje har unngått noen klassiske fallgruver. Et eksempel på det er at jeg ikke valgte å purre på eller oppfordre på det sterkeste at alle skulle levere inn brev til meg. Jeg ønsket ikke at noen skulle følge seg tvungen til å være med. Med andre ord, fokus på balansegangen mellom det å være personalleder og forsker samtidig.

Det har vært et privilegium å få lov til å forske i sitt eget miljø, og ikke minst så har det vært et privilegium å få lov til å kombinere videreutdanning og jobb. Det har til tider vært meget hektisk. Jeg var tidlig i videreutdanningen klar over at jeg ønsket å gjøre et aksjonsforskningsprosjekt på min egen skole. Det var viktig for meg å kunne være en «praktiker» som utøvet ledelse ved å bruke verktøyet i praksis. Gjennom ledelse være med på å endre praksis i skolen, slik at elevene fikk mulighet til å lære og mestre mer. Samtidig som de ansatte også var i en læringsprosess. Det var min motivasjon. Min forskning ville da få en større betydning for meg og den skolen jeg er leder for. Et «vinn-vinn-prosjekt».

Mitt masterprosjekt har vært preget av at jeg har hatt fri tilgang til empirien. Utfordringen har vært å avgrense. Underveis så har det dukket opp andre temaer som det hadde vært spennende å skrive om. Det hadde for eksempel vært spennende å forske nærmere på hva som kjennetegner lærernes kollegiasamtaler på Solsiden skole. Hvordan er den uformelle refleksjonen kollegaene imellom når det gjelder undervisningspraksisen, og tørr de å utfordre hverandre med kritiske spørsmål? Nå har jeg ikke i dette aksjonsforskningsprosjektet sett på hvorvidt lærernes aksjoner har ført til at elever lærer og mestrer mer, selv om det kunne ha vært spennende å forske på. Det ville også ha vært interessant å forske på omdømmet til Solsiden skole. Hvilket omdømme har vi hos foresatte, andre samarbeidspartnere og ikke minst hvordan ser vi på oss selv? Jeg fant

funn i forskermaterialet som ga meg en ide om at dette kunne ha vært interessant å se nærmere på. Det får bli ved en annen anledning.

Aksjonsforskningsprosjektet er over. Solsiden skole har gått videre i arbeidet med å implementere kvalitetsplanen. Innovasjon er vårt nye fokusområde. Funnene av nyttige ledergrep fra aksjonsforskningsprosjektet er tatt med i arbeidet med innovasjon. Vi har blant annet valgt å kun ha fokus på et fokusområde. Lærerne planlegger aksjoner med bruk av IKT i undervisningen og legger fram sine aksjoner gjennom «Gjort-Lært-Lurt» malen. Erfaringsutveksling og refleksjon har blitt viet mye oppmerksomhet. I tillegg har vi tatt inn «brevet» som sjanger i refleksjonsarbeidet. Skrivning gjør tankene synlig. Gjennom skrivning tar vi vare på tankene og følger utviklingen av dem. Dermed så kan vi på Solsiden skole fortsette å undre i lag, slik 1. klassingen undret i 1996 om hvor det blir av det hvite i snøen når snøen smelter?

Litteraturliste

- Andreassen, R. (2010): *Ledelse av erfaring for læring og utvikling*. I: Irgens, E., Skaalvik, E (red). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Berg, G. (2013): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Covey, S. (1990): *The Seven Habits of Highly Effective People*. New York: Simon & Shuster
- Dalin, P. (1986): *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Emstad, A (2012): *Transformasjonsledelse*. I: Postholm, M (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Elstad, E. og Sivesind, K. (2010): *PISA, sannheten om skolen?* Universitetsforlaget
- Filstad, C. (2012): *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. 2. opplag. Fagbokforlaget
- Forsberg, B., Lundmark, A. og Wåglund, M. (1989): *Behovsanalys etter IPF-modellen – en handledning*. IPF-rapport nr. 7. Uppsala: IPF
- Fuglestad, O. L (1997): *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fullan, M. (2014): *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget AS, Oslo
- Grøterud, M. og Nilsen, B. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Illeris, K. (2006): *Læring*. Roskilde. Universitetsforlag
- Irgens, E. (2010): *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skolen*. I: Skaalvik, E. (red), Andreassen, R. og Irgens, E. *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, E. (2012): *Profesjon og organisasjon*. 4. opplag. Bergen: Grafisk produksjon.
- Jacobsen, D. (2011): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* 2. Utgave. Høyskoleforlaget,
- Jacobsen, D. og Thorsvik, K. (2008): *Hvordan organisasjoner fungerer* 3. Utgave. Fagbokforlaget.
- Kalleberg, R (1996): *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog*. I: Holter, H og Kalleberg, R. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget

Kleven, T. A. (red), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. 2. utgave. Unipub

Lillejord, S (2006): *Ledelse i lærende skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Martinsen, Ø. (red) (2012): *Perspektiver på ledelse*. 3. utgave. Gyldendal Norsk Forlag.

Moos, L (2003): *Pædagogisk ledelse*. Børsens Forlag A/S, København, Danmark.

Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Universitetsforlaget.

Møller, J og Fuglestad O. L. (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget

Møller, J (2013): *Skoleutvikling handler om verdivalg*. I: Berg, G.: *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*, Gyldendal Norsk forlag AS

Postholm, M. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. Utgave. Universitetsforlaget

Skaalvik, E mfl. (2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Skaalvik, E.M & Skaalvik S. (2007): *Lærerens mestringsforventninger: utprøving av norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst*. I: *Spesialpedagogikk. nr.2, Forskningsutgave*.

Senge, P. (1991): *Den femte disiplinen: kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag

Stjernstrøm, E. (2011): *Aksjonsforskning og aksjonslæring – skolelederens nye muligheter*. I: Sivesind, K mfl.: *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademiske Forlag AS

Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. 2. Utgave. Høyskoleforlaget.

Wadel, C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer*. I: Sølvi Lillejord og Otto Laurits Fuglestad (red.). *Pedagogisk ledelse – i et rasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget.

Andre referanser:

Rapport fra Tidsbruksutvalget, 15. desember 2009

St. meld. Nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*

St. meld nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*

St.meld. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*

Forskningsbasert evaluering av ordningen med Veilederkorpset, sluttrapport (2013).

UiO, institutt for lærerutdanning og skoleforskning og RAMBØLL

Evaluering av «Helhetlig skoledag», sluttrapport (2013). RAMBØLL

Opplæringsloven. URL: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (lesedato: 4.2.14)

Utdanningsdirektoratet: *Prinsipper for vurderingsarbeid i dag* URL: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Sentrale-prinsipper-i-vurderingsarbeidet/> (Lesedato: 4.4.14)

Utdanningsdirektoratet: *Vi gjør hverandre gode* URL: <http://www.udir.no/Utvikling/Veilederkorps/Artikler-veilederkorps/Vi-gjor-hverandre-gode/> (Lesedato: 2.3.14)

Vedlegg 1: Brev til de ansatte

«Et sted i Nord-Norge», 16.9.13

Til det pedagogiske personalet på Solsiden skole!

Bakgrunn

For fem år siden, høsten 2008, startet jeg som rektor på Solsiden skole. I løpet av disse årene har det blitt satt i gang mange prosesser og tiltak for å utvikle den gode skolen. I den forbindelse, så har vi blant annet jobbet systematisk med erfaringsdeling for å lære av hverandre og lære i lag for å heve vår kompetanse.

Masteroppgave

Jeg har siden høsten 2011 holdt på med masterstudiet i Utdanningsledelse, og har nå kommet til den avsluttende oppgaven. Jeg har ønsket å knytte masteroppgaven til vår skole med foreløpig problemstilling: *Ledelse for kollektiv ledelse*.

Jeg håper dere kan bidra gjennom refleksjonene dere gjør, gi meg noen tilbakemeldinger i forhold til:

Dersom du ser tilbake på de siste årene, hvilke opplevelser sitter du igjen med av de ulike prosessene og tiltakene som vi har vært gjennom, og hva mener du er veien videre for oss?

Dere svarer anonymt. Funnene i deres besvarelse, vil være utgangspunkt for mine egne refleksjoner omkring temaet. I mai 2014, når oppgaven er levert, vil brevene bli makulert.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) med prosjektnummer xxxx. Tilbakemeldingen fra Personvernombudet er at prosjektet ikke omfattes meldeplikten etter personopplysningsloven. Personvernombudet legger til grunn at datamaterialet skal bestå av ansattes refleksjoner i form av brev som i utgangspunktet ikke skal inneholde personopplysninger. Brevene skal ikke behandles elektronisk, og vil bli makulert etter prosjektslutt 1.7.2014.

Når oppgaven er ferdig, vil jeg legge fram mine funn for dere, slik at vi kan diskutere veien videre for oss på Solsiden skole.

Dere kan skrive på pc eller for hånd. Du velger det som passer best for deg. Jeg vil sette av tid til dette arbeidet.

Jeg håper flest mulig vil svare, og takker for hjelpen!

Vennlig hilsen

«Per»

Vedlegg 2: Sluttmelding fra Veilederkorpset

Sluttmelding fra veiledningsoppdraget 2012-13

Kommune:

Skole:	Rektor:	Dato: 10.06.13
Hva var fokusområdet i søknaden og i skolens innmeldte behov for veiledning?		
<ul style="list-style-type: none">• Ny kommunal kvalitetsplan• Spesialundervisning – tilpasset opplæring• Læringsmiljø - § 9a• Grunnleggende ferdigheter/Nasjonale prøver – stor variasjon mellom skolene og på den enkelte skole fra år til år• Organisasjonsutvikling<ul style="list-style-type: none">- lite systematisk forpliktende planarbeid- ønske om mer felles retning – lære sammen• Høyt tempo på utviklingsarbeid		
Sterke sider som skolen kan bygge på:		
<ul style="list-style-type: none">• Tydelig pedagogisk plattform• Gode erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid• God resultater på nasjonale prøver• Stabilt personale• God kompetanse i ledelsen• En helhetlig satsing – ser sammenhengen mellom VFL (Vurdering for læring) og klasseledelse• Godt samarbeid skole-SFO		
Hva har vært hovedfokus i veiledningsperioden?		
<ul style="list-style-type: none">• Bruk av analyseverktøy fra Udir• Pedagogisk ledelse<ul style="list-style-type: none">- Vise gjennom tidsbruk hva som er viktig!- Verktøy for gode prosesser i kollegiet• VFL – prosess i kollegiet• Støtte ledelsen i implementering av kvalitetsplan• Fra prosess til god nok praksis – fra utvikling til drift• Skille mellom mål og tiltak		
Hva har skolen oppnådd gjennom veiledningsprosessen?		
<ul style="list-style-type: none">• God tid og prosess rundt VFL i kollegiet• Kontinuitet og systematikk i arbeidet i kollegiet – forankring og forpliktelse• En tydeligere plan for bruk av ulike læringsarenaer – teammøter, på tvers av team, plangruppa, faggrupper• Mer systematisk bruk av erfaringsdeling og refleksjon• Har startet arbeidet med en felles mal for utviklingsamtalen• Stort fokus på tegn på god praksis• Felles språk rundt VFL		
Utfordringer:		
<ul style="list-style-type: none">• Samarbeid skole-SFO<ul style="list-style-type: none">- legge til rett for og skape arenaer hvor samarbeid kan foregå, bruke de tidligere gode erfaringene• Pedagogisk ledelse<ul style="list-style-type: none">- holde fokus og trykk oppe – sette av god nok tid!- prioritere og følge opp! Vise hva som er viktig!		

Vedlegg 3: Utviklingssamtalen – gruppediskusjon

Tid til disposisjon: Mandag 15.10 kl. 1400-1530 og 1840-2000.

Runde 1:

Alle skal ha lest kompendiet om vurdering på barnetrinnet og fylt ut refleksjonsskjema iht de 4 prinsippene for vurdering.

Runde 2:

- Ta en runde på teamene/gruppene der hver enkelt får si hva de har skrevet ned på sitt refleksjonsark.
- Ut ifra alle tilbakemeldingene, så skal teamet/gruppa bli enig om å trekke fram 2 gode tips/ideer fra klasserommet, arbeidsplanen, elevsamtalen og utviklingssamtalen innenfor de 4 prinsippene. Eks: 2 tips fra klasserommet innenfor hver av de 4 prinsippene osv. Disse ideene/tipsene skal teamleder ta med seg til arbeidsgruppa (teamkoordineringsgruppa).
- Hvordan bringer du med deg det du opplever/observerer/dokumenterer inn i utviklingssamtalen? Vi er ute etter tips/ideer som gjør dokumenteringen av elevens kompetanse lettere og satt i et system.

Runde 3:

- Hver enkelt skal til neste gang, 13.11, prøve ut en eller flere av tipsene/ideene som har kommet fram under denne økta (gjelder klasserommet og arbeidsplanen). Bli enig i løpet av møtet hva hver enkelt ønsker å prøve ut. Teamleder registrerer. Hver enkelt skal legge dette fram den 13.11. Med evalueringsfokus: Hva var bra – hvorfor - hva kan bli bedre – hvordan?

Hva var bra?	Hvorfor?
Hva kan bli bedre?	Hvordan?

Vedlegg 4: VFL – de fire vurderingsprinsippene

Trinnvis framlegg av elevsamtale

I framlegget skal du/dere ha fokus på:

- Vise malen som er prøvd ut (prøves ut)
- Kort om rammene for samtalen (tid og sted)
- Hvilke forberedelser som er gjort fra lærerens side og evt. elevens side
- Eventuelt andre ting som er av interesse å dele

Når det gjelder selve samtalen, så er det ønskelig at dere tar utgangspunkt i «GLL-metoden». Hva har jeg gjort, hva har jeg lært/erfart og hva har vært lurt/hva er lurt å gjøre videre (evt. endre på).

Gjort	Lært	Lurt

Vedlegg 5: Evaluering

Hva var bra	Hvorfor
Hva kan bli bedre	Hvordan

NB: Under hva kan bli bedre og hvordan (ranger fra 1 og nedover)

Vedlegg 6: Vurderingsprinsippene på Solsiden skole

PRINSIPPER FOR VURDERING FOR LÆRING PÅ SOLSIDEN SKOLE



Vurderingsprinsipp 1:

- Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem

Oppstart av ei læringsøkt:

- Tydelig oppstart med en dags-/øktplan (visualiseres ved hjelp av bilder for de minste)
- Elevene skal vite hva som skal læres og gjøres for hver læringsøkt
- Elevene skal gjøres i stand for å forstå læringsmålene og vite hvordan de kan nå målene (vurderingskriterier)

Avslutning av ei læringsøkt:

- Klar og tydelig avslutning av økta
 - (Hva har vi gjort – hva har vi lært – hva er veien videre)

Forberedelse til neste læringsøkt:

- Forberedelse til neste læringsøkt (rydde pulten og hente fram bøker/utstyr til neste økt).

Vurderingsprinsipp 2 og 3:

- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg

- Tilbakemeldingen skal være konkret og knyttet til læringsmålet/vurderingskriteriene
 - Hva er bra og hvorfor
- Tilbakemelding som stimulerer eleven til refleksjon
 - Eks.: Hvordan har du tenkt.....?
- Den enkelte lærer må ha et system for å sikre at alle elevene får underveisvurdering

Vurderingsprinsipp 4:

- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling
- Legge til rette for at elevene involveres i eget læringsarbeid
 - Vurdere eget arbeid etter f.eks. fargekoder ol
 - Være med på å lage vurderingskriterier

Tips: Vi bruker «du» når vi gir beskjeder i klassene, ikke dere!




Vedlegg 7: Analyseeskjema fra Veilederkorpset

FORSLAG TIL ANALYSESKJEMA SOLSIDEN SKOLE

	Resultater		Elevundersøkelse		Ståsted (lærernes oppfatning)		Organisasjonsanalyse	
	Nasjonale prøver	Eksamen standpunkt	Læring	Læringsmiljø	Læring	Læringsmiljø	Samhandling	Ledelse
Pos. funn	På og rundt snitt på alle prøver.		Positiv relasjon lærer-elev.	Lav skår på mobbing. Trivsel med lærerne.	Elevsamtale . Fraværregistrering.	Foreldresamarbeid. Aktivt elevråd. Synlig i friminutt.	Felles pedagogisk plattform. Felles kultur på skolen.	God oversikt.
Neg. funn	Noe flere på mestringsnivå 1 og færre på mestringsnivå 3. Noe "berg og dalbane".		Faglig veiledning .	Fysiske læringsmiljø. Elevdemokrati . Sosial trivsel, elev-elev-relasjon.	Tilbakemeldinger til eleven og vurderinger av eleven. Grunnleggende ferdigheter.		Bruk av observasjoner av hverandre.	Mer administrativ enn observasjoner i undervisningen.
Aktuelle problemstillinger: <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke arenaer finnes for refleksjon og erfaringsdeling faglig og sosialt? Team, FAU, elevråd, fellestid, - Bruk av resultater på kartlegginger, prøver og undersøkelser? Hvordan brukes disse? - Faglig veiledning og tilbakemeldinger, hvordan arbeides det med de 4 prinsippene i Vurdering for læring? Se Udir sine sider. - Grunnleggende ferdigheter, fokus på disse? 								

Vedlegg 8: Eksempel på en refleksjonsoppgave etter IGP-metoden

Alle må lese «Undervisvurdering i fag og «Vurdering – no gjeld det!». I tillegg reflektere rundt de 4 prinsippene for vurdering sett opp imot hva du gjør i klasserommet, på arbeidsplanen, elevsamtalen og utviklingssamtalen. Skriv ned noen stikkord på hver. Tenk på hva og hvordan når du fyller ut.

De 4 prinsippene: 	forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem	får tilbakemeldinger som forteller de om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen	får råd om hvordan de kan forbedre seg	er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling
I klasserommet				
Arbeidsplanen				
Elevsamtalen				
Utviklingssamtalen				