

Hvordan forstå endringsprosesser i et kommunalt utviklingsprosjekt?

*En kvalitativ casestudie innen tilpasset opplæring med
aktivitetsteori som analyseverktøy.*

Inger Elise Solberg



Masteroppgave

Masterprogrammet i utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling UNIVERSITETET

I OSLO

1. november 2008

Innhold

INNHold	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	6
1.1 SKOLEN OG SAMFUNNET	6
1.2 PRESENTASJON AV TEMA.....	6
1.2.1 <i>Forforståelse</i>	7
1.2.2 <i>Bidrag til forskningsfeltet</i>	7
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
1.4 DESIGN OG METODE	9
1.4.1 <i>Forholdet mellom empiri og teori</i>	9
1.4.2 <i>Analysebegreper</i>	10
1.4.3 <i>Avgrensninger</i>	10
1.5 OPPBYGNING AV OPPGAVEN	10
2. TEORETISK RAMME	12
2.1 SAMFUNNSKONTEKST	12
2.2 UTDANNINGSKONTEKST.....	13
2.2.1 <i>Kommunen som skoleeier</i>	14
2.2.2 <i>Skolen som lærende organisasjon</i>	16
2.2.3 <i>Skolekultur</i>	18
2.2.4 <i>Tilpasset opplæring</i>	19
2.2.5 <i>Skolen og tid</i>	20
2.3 AKTIVITETSTEORI	21
2.3.1 <i>Sammenbindende objekt</i>	23
2.3.2 <i>Expansive learning og aktivitetssystemets spenningsnivå</i>	24
2.4 DISTIBUERT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE, LEDELSE SOM AKTIVITET	27
2.5 OPPSUMMERING	28

3.	FORSKNINGSCASE	30
3.1	LÆRINGSSTILER	30
3.2	LS-PROSJEKTET	31
3.3	AVGRENSNING	33
3.4	OPPSUMMERING.....	33
4.	FORSKNINGSDESIGNET	34
4.1	KVALITATIV FORSKNING.....	34
4.1.1	<i>Forforståelsen</i>	34
4.1.2	<i>Valg av forskningsfelt og respondenter</i>	35
4.1.3	<i>Kontakten mellom forskeren og de utforskede</i>	35
4.1.4	<i>Analysen</i>	36
4.1.5	<i>Empirien som inngår i studien</i>	37
4.2	PLANLEGGING, GJENNOMFØRING OG ETTERARBEID	38
4.2.1	<i>Tidsplan</i>	39
4.3	VUDERVING AV VALIDITET	40
4.3.1	<i>Kompetansevaliditet</i>	40
4.3.2	<i>Kommunikativ validitet</i>	41
4.3.3	<i>Pragmatisk validitet</i>	41
4.4	OPPSUMMERING	41
5.	ANALYSE	42
5.1	TOPPEN SKOLE SOM AKTIVITETSSYSTEM.....	43
5.1.1	<i>Innledning</i>	43
5.1.2	<i>Funn i aktivitetssystemet hvor prosjektledelsen på Toppen skole er subjekt.</i>	45
5.2	AKTIVITETSSYSTEMET PÅ KOMMUNALT NIVÅ.....	51
5.2.1	<i>Innledning</i>	51
5.2.2	<i>Funn i aktivitetssystemet hvor kommunalt nivå er subjekt</i>	52
5.3	INTERAKSJONEN MELLOM DE TO AKTIVITETSSYSTEMENE, TOPPEN SKOLE OG STOR KOMMUNE	56
5.3.1	<i>Artefakt, mediering ved hjelp av verktøy</i>	56
5.3.2	<i>Interaksjonen mellom subjekt, fellesskap og objekt</i>	58
5.3.3	<i>Objekt</i>	60
5.4	OPPSUMMERING	60

6. KONKLUSJON	62
6.1 HVORDAN HAR OBJEKTET ENDRET SEG OG HVA HAR BIDRATT TIL Å GI OBJEKTET RETNING?	62
6.2 HVORDAN HAR MOTSETNINGER PREGET ENDRINGSPROSESSEN?	64
6.3 HVILKE LEDELSESINITIATIV HAR PREGET DE ULIKE ARENAENE?	66
6.3.1 Skolenivå	66
6.3.2 Kommunalt nivå	67
6.4 HVORDAN FORSTÅ ENDRINGSPROSESSER I ET KOMMUNALT UTVIKLINGSPROSJEKT?	68
6.4.1 Skoleeier som endringsaktør	68
6.4.2 Skolen som endringsaktør	70
6.5 AVSLUTNING	70
KILDELISTE	72
FIGURLISTE	75
VEDLEGG	76

Forord

Min masteroppgave handler om å forstå endringsprosesser, og dette er behørig behandlet i min rapport. Jeg har imidlertid opplevd at arbeidet med forskningsstudien også har bidratt til min endringsprosess. Masteroppgaven er en avsluttende oppgave i det erfaringsbaserte studiet Utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Studiet har vært inspirerende og gitt meg innsikt i teori og forskning om utdanningsledelse, samtidig som jeg har kunnet relatere dette til eget arbeid som rådgiver på kommunalt nivå.

Jeg har valgt å skrive min masteroppgave alene, fordi jeg ønsket å knytte oppgaven tett opp til min praksis. Tidligere i studiet har mye av arbeidet vært gjennomført i basisgruppa, og på mange måter har jeg savnet dette samarbeidet i forskningsprosessen. Men jeg vil takke min veileder Ruth Jensen for den prosessen hun har ledet meg igjennom. Hun har utfordret meg på metodologien og på valg av teori, som kunne bidra til å besvare min problemstilling. De løpende avtalene med veileder har sikret framdriften i prosessen.

Jeg vil takke mine informanter som alle bidro med åpne og reflekterende sinn. Ellers vil jeg også takk arbeidsgiver som har vist interesse for studiene mine gjennom hele perioden. Jeg takker kollegaer for gode samtaler knyttet til mine funn, og den motivasjon det har bidratt med i forhold til at jeg nå har fullført rapporten. En spesiell takk til min gode nabo for korrekturlesing.

Studiet ved ILS, som jeg nå har fulgt i fire år, har vært ekstra viktig for meg i min fase av livet. Det er flott å kunne studere, la seg inspirere, nå som barna har flyttet ut av redet. Den siste og største takken går til mannen min. Han har etter hvert blitt en dyktig kokk, og sist men ikke minst utvist stor tålmodighet. Men nå er den snart slutt, han er nå klar for å pakke ned bøkene mine.

Med henvisning til personopplysningsloven § 31 er materialet anonymisert.

Oslo 27.10.2008

Inger Elise Solberg

1. Innledning

1.1 Skolen og samfunnet

Tidsperioden vi lever i, kalles den postmoderne tid. En tid som kjennetegnes av raske omstillinger, økt behov for kompetanse, omstilling og fleksibilitet. Det stilles stadig større krav til enkeltmenneskets prestasjoner både i forhold til skole, arbeidsliv og samfunn. Det kan synes som om skolen har en viktigere rolle nå enn noen gang tidligere.

Norsk skole har mange kvaliteter. Internasjonale undersøkelser viser at trivselen er høy både blant elever og lærere. Norske elever har god forståelse for demokratiske prosesser, og elevene viser seg å være kreative og selvstendige (St.meld. nr 31, *Kvalitet i skolen*, 2007-2008). Norske elevers faglige prestasjoner er likevel under gjennomsnittet i OECD-landene, og er svakest i Norden i sentrale fag som lesing, regning og naturfag.

Med henvisning til skolens samfunnsmandat, skal skolen gi den enkelte elev de beste forutsetninger til å bli en god samfunnsborger. Kunnskap, ferdigheter og holdninger skal utvikles og læres. ”*Utdanning er en nøkkel til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne delta i arbeidslivet og til å mestre hverdagen*” (ibid:5). Skolen skal også bidra til utjevning av sosiale forskjeller, som det er påpekt i St.meld. nr. 16: *..og ingen sto igjen*, (2006.2007), skal tiltak knyttes til *tidlig innsats* og forbedringer av *kvaliteten* i utdanningssystemet.

Det kan synes som om elevenes faglige læringsutbytte ikke står i forhold til de gode økonomiske rammebetingelsene det er i Norge sammenlignet med OECD-landene generelt sett. Utfordringene i skolen kan ikke bare møtes av dyktige enkeltpersoner. For å lykkes kreves det felles innsats og forskning viser at godt fungerende organisasjoner også oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene. (St.meld. nr 31, *Kvalitet i skolen*, 2007-2008).

1.2 Presentasjon av tema

For å møte utfordringene om tilpasset opplæring og bedre læringsresultater, satte en kommunen på Østlandet i gang prosjektet *Læringsstilsimplementering i Stor kommune*, (LS-prosjektet) høsten 2005. Prosjektet har vart i tre år og ble avsluttet våren 2008.

Kommunen er fra statlig hold gitt oppgaven å være skoleeier. Derfor er det kommunens ansvar og sørge for kvalitetsutvikling i skolen. Lovendringer og nye læreplaner har i den senere tid styrket kommunenivået som skoleeier, og LS-prosjektet har sin begrunnelse i dette samfunnsmandatet.

LS-prosjektet har vært et samarbeid mellom de åtte deltakerskolene og pedagogisk-psykologisk avdeling, PPA. Hver skole har hatt en prosjektveileder fra PPA.

Jeg har deltatt i prosjektet som prosjektveileder ved en av skolene, og det har forundret meg at kommunens initiativ har ført til forskjellige løsninger ved de forskjellige skolene som deltok i prosjektet. To skoler sluttet etter det første året, og en skole endret prosjektinnholdet i stor grad. Det en vet, er at flere av deltakerne i prosjektgruppa på den ene skolen gikk ut i fødselspermisjon, og på den andre skolen var begrunnelsen knyttet til manglende tro på læringsstilskonseptet. Det kunne vært interessant og gått dypere inn i denne problematikken, men jeg har altså valgt å forske på hva som skjedde på den skolen jeg selv var veileder. Mitt hovedfokus vil være å forstå hva som skjedde ved Toppen skole, på kommunalt nivå og samhandlingen mellom skolen og kommunenivået. Noboskolen Åsdalen benyttes som referansegrunnlag for mine eventuelle funn.

1.2.1 Forforståelse

Min masterutdanning inngår i en erfaringsbasert tradisjon. Derfor er det naturlig for meg å benytte en casestudie fra mitt yrkesaktive liv. Dette bidrar til at jeg har god forforståelse knyttet til forskningstemaet, men jeg må samtidig være klar over at forforståelsen kan hindre den åpne forskningstilnærmingen. For å unngå en for subjektiv forståelse, er jeg derfor bevisst på å være ekstra nøye med å dokumentere mine funn (Holter & Kalleberg 1996).

1.2.2 Bidrag til forskningsfeltet

Min forskningsstudie er rettet både mot skolenivå og kommunalt nivå, og handler om å forstå endringsprosesser i et kommunalt utviklingsprosjekt innen tilpasset opplæring. I dette inngår også ledelse av endringsprosesser. Det kan synes som det er lite forskning innen dette feltet. I følge Ottesen og Møller (2006) er det mye forskning om hva ledere gjør men lite om hvordan ledelse praktiseres. For meg er det derfor viktig å sette ord på hva som har ført til utvikling, og hvordan ledelse har vært praktisert i prosjektet.

Med bakgrunn i dette, er jeg opptatt av hvordan man gjennom endringsprosesser kan bidra til å høyne læringskvaliteten i norsk skole. Min ambisjon er at denne forskningsstudien kan bringe inn ny kunnskap om endringsprosesser og være til nytte for videre utviklingsarbeid i skolen.

Av tidligere forskning vil jeg vise til to masteroppgaver som omhandler noe av den samme problematikken. *Læring og ledelse av læring*, skrevet av Kari Aaneby, Halvor Bjørkegården og Solveig Heier Johannessen (2006) og *Ledelsespraksis og endringsarbeid* av Gunn Åse Karlsen (2007). Disse bringer inn relevant kunnskap innen mitt valgte forskningsfelt og jeg har i noen grad benyttet meg av dette i min studie, spesielt i forhold til hvordan de har benyttet aktivitetsteorien i analysen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studien handler altså om å forstå endringsprosesser i et kommunalt utviklingsprosjekt. Jeg er interessert i å forstå endringsprosessene slik de utspiller seg i skolen som et aktivitetssystem, kommunen som et aktivitetssystem og interaksjonen mellom disse. Jeg er opptatt av interaksjonene mellom redskaper og personer som fører til endringer av undervisningspraksis. Jeg er særlig interessert i hva prosessene er rettet mot, og hvordan de utvikler seg over tid. Jeg valgt aktivitetsteori formulert ved Engestrøm (2001), som analyseverktøy for å forstå disse lærings- og utviklingsprosesser. Videre er jeg interessert i å forstå hvordan ledelse utspiller seg i de to aktivitetssystemene og mellom disse. Da kunnskapsutvikling i organisasjoner ofte ikke er lineære og stabile, hadde jeg behov for en teoriramme som fanget disse dimensjonene. Jeg valgte derfor å bruke Engestrøms ekspansive sirkel for å beskrive og forstå motsetninger som har ført til utvidet læring og endring. Da jeg også er interessert i å forstå ledelse slik det utspiller seg i aktivitetssystemet, velger jeg å bruke Gronns teori som ledelse som aktivitet. Distribuert ledelse som et analytisk forskningsperspektiv fanger *ledelse som aktivitet*, slik ledelse utspiller seg i samhandling mellom aktører, redskaper rammet inn i en historisk, sosial og kulturell kontekst

På bakgrunn av dette har jeg utviklet følgende problemstilling:

Hvordan forstå endringsprosesser i et kommunalt utviklingsprosjekt?

Med følgende forskningsspørsmål knyttet til at jeg har valgt å benytte aktivitetsteori og et distribuert perspektiv på ledelse i analysen:

1. *Hvordan har objektet endret seg og hva har bidratt til å gi objektet retning?*
2. *Hvordan har motsetninger preget endringsprosessen?*
3. *Hvilke ledelsesinitiativ har preget de ulike arenaene?*

1.4 Design og metode

Som forskningsdesign har jeg valgt et fenomenologisk casedesign for undersøkelsen og aktivitetsteori i analysen. Studien inngår i kvalitativ forskningstradisjon.

Ved skolen som aktivitetssystem, har jeg valgt å bruke intervju som metode for å få tak i de fylldige beskrivelser, som viser rektor og prosjektgruppas forståelse av endringsprosessen. Jeg bygger også min dokumentasjon av endringsarbeidet på referater fra prosjektgruppemøtene og fra fellestid, samt mine løpende observasjoner. Jeg har valgt å gjøre et gruppeintervju med lærerne i prosjektgruppa og et ordinært intervju med rektor alene. På naboskolen har jeg valgt et gruppeintervju med prosjektleder og rektor sammen.

For kommunen som aktivitetssystem har jeg også valgt å bruke intervju som metode for å få tak i prosjektleders forståelse av prosessene i endringsarbeidet. Jeg bygger også her min dokumentasjon av endringsarbeidet på referater fra prosjektgruppa på kommunalt nivå, LS-gruppa og fra nettverksmøter i kommunal regi.

1.4.1 Forholdet mellom empiri og teori

Studien tar i stor grad utgangspunkt i datamaterialet. Valg av teoretisk ramme for å forstå materialet har kommet til etter hvert. Jeg har testet ut ulike teoretiske rammer for å forstå materialet, for eksempel Wells (1999) kunnskapssirkel. Det viste seg imidlertid at dette rammeverket ikke hadde god nok forklaringskraft til å forstå kompliserte prosesser mellom to nivåer. Ved å bruke aktivitetsteori opplevde jeg at jeg bedre fikk forklart de prosesser som utspilte seg i og mellom aktivitetssystemene. Da ledelse ikke foreløpig er konkretisert i aktivitetsteorien, har jeg valgt teori om distribuert ledelse for å forklare hvordan ledelse utspiller seg i og mellom aktivitetssystemene. Studien er i stor grad av induktiv karakter.

1.4.2 Analysebegreper

Når jeg beskriver aktivitetssystemene, har jeg brukt Engestrøms modell med tilhørende elementer som utgangspunkt. I den videre analysen av endringsprosessene har jeg brukt Engestrøms (2001) matrise for analyse og hans sirkel for ekspansive læring.

For å forstå ledelse som aktivitet, hvordan samhandlinger synkroniseres og bygger på hverandre, bruker jeg Gronns teori (2003) om tre former for samordnet handling: *Spontan samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis*.

1.4.3 Avgrensninger

- Kommunes LS-prosjekt omfattet foruten kommunenivået i alt 8 skoler. Jeg har valgt kommunenivået og *en* skole som hovedarena. Naboskolen benyttes kun som et speil i drøftingen av mine funn.
- Jeg går ikke inn og ser på endring av elevens undervisningstilbud. Det er kun endringer av undervisningspraksis slik de involverte voksne i prosjektet beskriver det, som inngår i analysen.
- Min forskningsstudie evaluerer ikke LS-prosjektet totalt sett. Det er kun forhold knyttet til to av prosjektets langsiktige mål som er gjenstand for oppmerksomhet, *utvikling av undervisningstilbudet og innovasjonskompetanse*.

1.5 Oppbygning av oppgaven

De viktigste teoretiske rammene for studien presenterer jeg i kapittel 2. Jeg plasserer studien inn i en samfunnskontekst og en utdanningskontekst. Så kommer studiens teoretiske hovedaktør, som er Engestrøms (2001) aktivitetsteori, basert på teorier om 1., 2. og 3. generasjons aktivitetssystem, samt ekspansiv læring. Deretter presenteres *distribuert perspektiv* på ledelse, slik Gronn (2003) definerer *ledelse som aktivitet*. Alt dette danner bakgrunn for analysen og skal bidra til å gi svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 3 beskriver jeg forskningscasen. I kapittel 4 legger jeg fram mine valgte metoder og designet for forskningsprosessen i sin helhet. Her inngår også en vurdering av studiens

validitet. Kapittel 5 er oppgavens hoveddel, hvor analysen presenteres i lys av aktivitetsteoriens prinsipper for å forstå de endringsprosesser som skjer. I kapittel 6 konkluderer jeg og besvare mine forskningsspørsmål og min problemstilling.

Alle kapitlene, bortsett fra innledningskapittelet, avsluttes med en oppsummering og tydeliggjøring av hva som kommer i neste kapittel. Helt til slutt skriver jeg rapportens avslutning, hvor jeg tar med kritiske betraktninger knyttet til egen rolle og tanker om videre forskning.

2. Teoretisk ramme

Studien handler om å forstå de endringsprosesser som utspiller seg i et utviklingsprosjekt og gjenkjenne ledelsesinitiativ basert på aktivitetsteori som analyseverktøy. I dette kapittelet presentere jeg teorien som benyttes i studien. Jeg vil innlede med noen betraktninger om forskning knyttet til ledelse i skolen.

Litteraturen innenfor forskningsfeltet viser hvordan skoleledelsesbegrepet over tid har endret karakter (Møller 2006). Stadig nye betegnelser konstrueres for å fange inn nye dimensjoner ved ledelse, og hvilke begrep som dominerer, kan skifte.

Pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringsorientert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse, distribuert ledelse er eksempler på forskjellige ledelsesdimensjoner. (Møller, 2006, s. 29).

Kunnskap om ledelse er gjerne blitt tolket som kunnskap om ledere, hvilke egenskaper de har, og hvordan de handler, tenker og utvikler strategier. I internasjonal forskning om ledelse synes det nå i større grad å være en dreining mot å se ledelse som en aktivitet i organisasjonen. Ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter. Det er dette som kalles *et distribuert perspektiv* på ledelse (Ottesen og Møller, 2006), Det er i denne tradisjon jeg har plassert min studie.

2.1 Samfunnskontekst

Det blir brukt forskjellige betegnelser på vår tid. Det vanligste er nok den postmoderne tid, oversatt som *etter* - moderne tid. Det blir av mange hevdet at både enkeltmennesker og organisasjoner som har best mulighet til å lykkes i den postindustrielle, postmoderne verden, er de som kjennetegnes av fleksibilitet og omstillingsevne (Hargreaves, 1996).

Skolen er en levende del av sin samtid. Tanken om skolegang for alle kom med utviklingen av den industrielle tidsalder, også kalt den moderne tid. Skolen skulle bidra til kristelig oppdragelse og verdslig opplysning, men også karakterdannelse og arbeidsdisiplin i tråd med samtidens behov (Foros, 2004). Sosiologen Zygmunt Baumann bruker begrepene *fast moderne* og *flytende moderne* om der moderne og det postmoderne. Det faste moderne preget 1900-tallet og ble forsterket av kriger og kriser som krevde faste grep om samfunn og

individ. Det flytende moderne henger i stor grad sammen med de nyliberalistiske strømninger som har preget den vestlige verden fra slutten av 1900-tallet. Mens tanken om kontroll, slik den har vist seg i det faste moderne, har mistet terreng, har ønsket om frihet blitt større og større. Men kritisk sett er det en fare i følge Baumann, hvis endringer går fra å være frigjøring fra undertrykking og uverdighet til å innebære kravmentalitet og selvdyrkelse.

Mange skoler og lærere er i følge Andy Hargreaves fortsatt rettet inn mot industrialismens epoke, ved å klamre seg til rigide hierarkier, isolerte klasserom, atskilte fagseksjoner og foreldede karrieremønstre. Hans syv dimensjoner av betydning for skole og undervisning er: *fleksible økonomier, globaliseringens paradoks, døde sannheter, den bevegelige mosaikk, det grenseløse selv, trygge simulasjoner og komprimering av tid og rom* (Hargreaves, 1994). Hans hovedbudskap for skolen er å se på *fleksibilitet* som en åpen demokratisk mulighet, som krever deltakelse og kritisk engasjement, ikke som en lukket forpliktelse som får tilslutning uten spørsmål. Hva postmodernitet innebærer for skolen, er ikke gitt en gang for alle, men at den er vidtrekkende for skolen som organisasjon er ifølge Hargreaves, sikkert.

2.2 Utdanningskontekst

Tradisjonelt mener jeg, at norske skoler er blitt ledet av den fremste blant likemenn. Lærere har som autonome yrkesutøvere fått styre sin egen undervisning uten noen former for innblanding fra ledelsen. Det kan synes som de ansatte har hatt sterkere posisjon i skolen, enn hva som gjelder i samfunnet for øvrig. På lærerværelsene har saker blitt diskutert til det er blitt konsensus. På bakgrunn av en slik historisk forståelse mener jeg, at skolen som organisasjon har utviklet en sterkere motstand mot forandringer enn hva som gjelder for arbeidslivet for øvrig. Min påstand er derfor at det er lite aksept for ledelse i skolen, og dette er en utfordring i en tid hvor endringsprosesser i skolen pågår hele tiden.

Ledelse av skolen i dag handler imidlertid ikke kun om legitim makt, men om ledelse som forplikter kollegiet og som fører til kontinuerlige utviklingsprosesser (Hargreaves 2004).

I tråd med Kunnskapsløftet er rektor leder for utvikling av den lærende organisasjon. I dette perspektivet må rektor kunne skifte lederperspektiv ut fra den gitte situasjon. Rektor bør kunne være den sterke og i tråd med den postmoderne tid være fleksibel og endringsvillig. Det fire perspektivene på å forstå en organisasjon: *Det strukturelle perspektivet, det*

kulturelle perspektivet, det humanistiske perspektivet og det politiske perspektivet utfordres kontinuerlig og evnen til å ivareta alle perspektiv synes å være viktig (Bolman & Deal 2004).

Ledelse i skolen er i følge Møller og Fuglestad (2006) blitt både mer mangfoldig og mer krevende. De mener at grunnen kan være at rektorstillingen ses på som en lederstilling på lik linje med andre lederstillinger i kommunen, hvor et "management"-orientert ledelsesideal har fått dominere. Dette har mange steder ført til en prioritering av de administrative og personalpolitiske sidene ved ledelsesfunksjonen. På den annen side understrekes det fra statlig hold behovet for faglig og pedagogisk lederskap (St.meld.nr.30 *Kultur for læring*, 2003-2004). Begrepet *lærende organisasjon* fikk igjen ny aktualitet.

I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap (...)
I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet (ibid:27).

Beskrivelsen vektlegger kunnskapsspredning i organisasjonen gjennom læring i det daglige arbeidet. Begrepene *tydelig og kraftfullt lederskap* oppfattes som en nødvendig forutsetning for systematisk læring i en organisasjon.

Dette er videreført i St.meld.nr.31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008). Kapittel 3.5 *Ledelse i et skolefellesskap* tar for seg skolelederens rolle og ledelse av skolens praksis. Her vektlegges ledelse av det pedagogiske arbeidet og vurdering av skolens praksis og resultater, samt systematisk gjennomføring av tiltak. Prioritering av ressurser er også vektlagt, herunder utvikling og bruk av lærernes kompetanse. Stortingsmeldingen innehar også et avsnitt og skoleleders kompetanse. Men hva er så skoleeiers mandat for endringsprosesser i skolen?

2.2.1 Kommunen som skoleeier

Det er statlige myndigheter som har det nasjonale ansvaret for grunnsopplæringen og som fastsetter de nasjonale rammebetingelsene. Men det er kommunene som har ansvaret for gjennomføringen og at bestemmelser i regelverket ivaretas lokalt. (St.meld. nr. 31, *Kvalitet i skolen* 2007-2008).

Kommunen fikk i 1992, gjennom endring av Kommuneloven, oppgaven som skoleeier. Etter min oppfatning er kvalitetsutvikling av elevenes læring kommunens viktigste styringsoppgave. Skoleeier er tillagt oppgaver innen de tre kvalitetsområdene *resultat-*,

prosess- og strukturkvalitet, som nevnes første gang i forbindelse med Kvalitetsutvalgets innstilling. (NOU 2002:20 *Førsteklasses fra første klasse*).

En dyktig skoleeier vil etterspørre læringsresultater og tar ansvar også for utvikling av gode læringsmiljøer. Målet er i tillegg å identifisere gode skoleutviklingsprosesser som fører til forbedringer, og som på sikt gir økt læringsutbytte. En skoleeier må ha vidsyn og tålmodighet til å se den enkelte skoles kvaliteter og stimulere til utvikling. ”*Et større ansvar for skoleeier forutsetter evne og vilje til å ta ansvar for og forberede kvaliteten på opplæringen*” (St.meld. nr. 31, *Kvalitet i skolen 2007-2008*).

Styringsmidler som synes å være gjeldende fra kommunalt nivå er med henvisning til Engeland (2000) følgende:

- **Økonomisk styring:** forstått som styring gjennom fastsetting av økonomiske rammer, bevilgning til prosjekter etc.
- **Juridisk styring:** forstått som styring gjennom organiseringen av administrasjon og skole og gjennom lover og forskrifter.
- **Ideologisk styring:** forstått som styring gjennom fastsetting av mål og styring som påvirker skolens innhold og funksjon. Herunder går styringsstrategier som læreplaner, forming av lærerutdanningen etc.
- **Vurderingsstyring:** forstått som styring gjennom vurderings og rapporteringssystemer.
- **Markedsstyring:** forstått som styring gjennom markedskreftene vil si at brukerne i kommunen får større innflytelse på skolesektoren. Eksempler på markedsstyring er brukerstyring, foreldreinnflytelse og frie skolevalg.

Skoleeiers oppgave blir å benytte de aktuelle styringsperspektivene i forhold til ønsket utvikling. I forhold til et utviklingsprosjekt knyttet til tilpasset opplæring, handler det om å benytte en kombinasjon av ideologisk styring og vurderingsstyring.

De ideologiske styringsmidlene ligger i hovedsak nedfelt i den nasjonale læreplanen, som opprinnelig ga et styringsmandat til den enkelte lærer. Læreplanen har med årene endret seg til å gi skolene og skoleeier mandat for styring. Det er stor forskjeller mellom kommunene i hvorvidt denne styringsmuligheten benyttes. En undersøkelse blant 12 kommuner i forbindelse med iversetning av Reform 97, viste at gruppen *Reformvennlige kommuner* kom

best ut på dette feltet. (Finstad & Kvåle 2004). Disse kommunene har klart å aktivisere politikerne i forhold til innholdet i skolen. Skoleeier vil kunne framstå med klare politiske vedtatte satsningsområder, med basis i egen kommunes behov for utvikling, og den sentrale læreplan som statlige styringssignal.

Ideologisk styring i samhandling med vurderingsstyring, bidrar til at resultatene tolkes, det reflekteres og nye utviklingsmål settes. I en balansert bruk av disse to virkemidlene, skisseres en styringsstrategi som viser hvordan ledere i en organisasjon kan bruke disse virkemidlene for å fremme organisasjonsfornyelse. Styringsstrategiene åpner for kreativitet samtidig som den angir mål og innhold for utviklingen. (Engeland 2000). Slik vil en kunne få til et dynamisk utviklingsarbeid i samhandling mellom skoleeier og den enkelte skole.

Skoleeiere har nå mulighet, i tråd med Kunnskapsløftet å tilrettelegge for kompetanseutviklingsprosesser som gir skolelederne økt innsikt og handlingskompetanse i utvikling av skolen som lærende organisasjon. Med henvisning til St.meld. nr 31, *Kvalitet i skolen* (2007-2008), understrekes det at kommuneadministrasjonen skal ha nødvendig skolefaglig kompetanse, og sørge for at skoleledelsen og lærerne har nødvendig kompetanse. Skoleeierne bør følge opp skolene med faglig støtte og utviklingsarbeid, og de skal også ha veilednings- og kontrollfunksjon overfor den enkelte skole.

Jeg har til nå tegnet et bilde av skoleeiers ansvar for å legge til rette for endringsarbeid i skolen. Jeg vil nå gå dypere inn i teori om skolen som lærende organisasjon.

2.2.2 Skolen som lærende organisasjon

Skolens oppgaver kan forstås på forskjellige måter, og skolen som organisasjon synes å prege debatten om kvalitet i skolen. På den ene siden har vi en forestilling om skolen hvor det didaktiske forholdet lærer-elev er viktigst. Og på den andre siden er forestillingen om skolen som et institusjonelt styringsredskap for staten viktigst (Irgens & Jensen 2008). Hvilke forestillinger en har, får stor betydning for hvordan en mener skolen bør utvikle seg, og hvilke tiltak en mener bør settes i verk for å bringe skolen i ønsket retning.

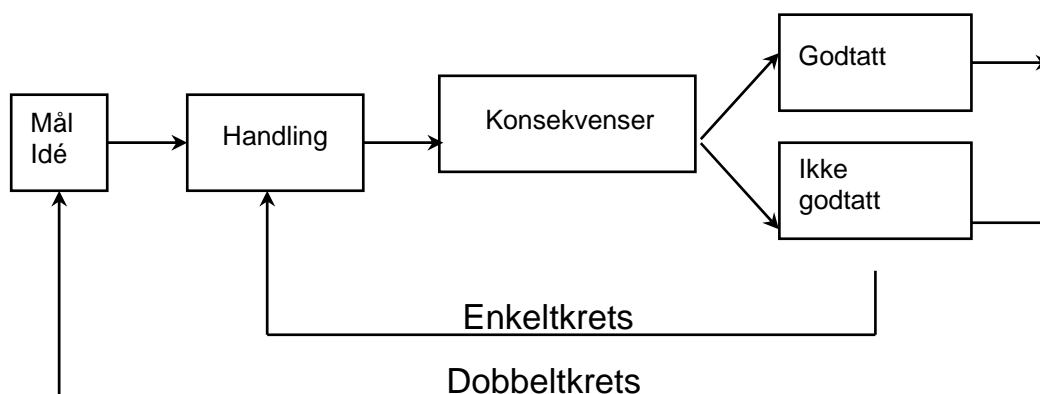
En konsekvens av den første forestillingen er at den gode skole mer eller mindre blir synonymt med den gode lærer. Fra et lærersynspunkt blir det derfor viktig å begrense tiltak som virker forstyrrende på den didaktiske relasjonen mellom lærer og elev. Den enkelte lærers frihet kan synes å bli en forutsetning for å oppnå god kvalitet i undervisningen, og

dermed gode elevresultater. En konsekvens av den andre forestillingen er å se på skolen som et profesjonelt byråkrati styrt gjennom regler og utviklet gjennom reformer (ibid).

Men Irgens og Jensen velger å definere skolen som en kunnskapsorganisasjon, som befinner seg i en mellomposisjon i forhold til disse to forestillingene. Gode lærere er viktig men ikke nok for å skape gode resultater. De hevder videre at en rekke undersøkelser viser følgende:

En god skoleorganisasjon med høy kollektiv læringsevne, god kunnskapsdeling, felles planlegging og evaluering, samt ubyråkratiske rutiner er helt sentralt for utvikling av skolens kvalitet (ibid).

Argyris og Schön (1978) har i følge Knut Roald (2000), utviklet teori knyttet til organisasjonslæring som prosess, en strøm av handlinger over tid. De flyttet fokus over til individ og mentale modeller, der tidligere teori vektla rutiner, strukturer og prosedyrer. Organisasjoner er ikke statiske, men må forstås i lys av de prosesser medlemmene engasjerer seg i. Det sies videre at Argyris og Schön representerer et bindeledd mellom det organisasjonsteoretiske feltet og pedagogikken (ibid). Skjematisk fremstilles dette ofte slik som figuren viser:



Figur 1: Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Argyris og Schön 1978)

Begrepene *enkeltkretslæring*, *dobbeltkretslæring* og *deuterolæring* er deres begrep på refleksjonsprosesser basert på å lære av egne handlinger. Enkeltkretslæring dreier seg om hva som er effektive handlinger for å nå målet. Dobbeltkretslæring går dypere og handler om også å endre mål, normer eller verdier. Deuterolæring betyr et metaperspektiv på egen læring, en ser sin egen læring utenfra og evner å reflektere over prosessen. Det hevdes videre at enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring ikke står i motsetning til hverandre. Hvis en organisasjon er preget av handlinger kun i retning av enkeltkretslæring, skal det imidlertid en omfattende kulturendring til for å skape innpass for læringsformer på et

høyere nivå. Refleksjon over egne læringsstrategier vil være et viktig grunnlag for en slik kulturrendring (ibid).

Knut Roald (2000) hevder videre at Peter M. Senge er den mest markante innen teoriutvikling om den lærende organisasjon. Han var i utgangspunktet elev av Argyris, men flyttet fokus fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring. Senge (1990) ser den lærende organisasjon som en arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Knut Roald har oppsummert det som kjennetegner Senges teorier om lærende organisasjoner med følgende tre perspektiver:

Sjå framover, ikkje bakover – forventningsbasert læring
Sjå utover, ikkje innover – intensjonell læring
Systemisk synsmåte (ibid:38)

Kunnskap om utvikling av lærende organisasjoner er viktig for lærings- og endringsprosesser. Det samme har skolens kultur, og hva sier teorien om skolekultur?

2.2.3 Skolekultur

Alle arbeidsplasser har sine særpreg, sin egen kultur. Dette gjelder også for skoler, forskjellige skoler har igjen sitt særpreg, sin kultur. Skolekulturen er i følge Gunnar Berg (1999), tilstede i lærernes uformelle samtaler på personalrommet, under foreldremøter, teammøter, seksjonsmøter osv. Skolekulturen legger vesentlige premisser for den virksomheten som drives ved den enkelte skole, og derfor er den en nøkkelfaktor i en skoleutviklingsprosess. Det kan videre være flere skolekulturer på en og samme skole. Skolekulturer kan sammenliknes med et konglomerat av ulike sosiale fenomener, noe som gjør det vanskelig å håndtere på en sammenhengende måte.

Ordet *skolekultur* er et abstrakt begrep og jeg presenterer her de elementene som inngår i en skolekulturanalyse i et utviklingsperspektiv:

- *Skolens lokale historie*
- *Det fysiske arbeidsmiljøet*
- *De ykeskoder (korpsånd) som preger skolens yrkesgrupper*
- *Forskjellige sosialpsykologiske strømninger*
- *Arbeidsmåter og arbeidsformer som brukes i undervisningen*
- *Skolens arbeidstakerorganisasjon* (Berg 1999:62).

Denne oversikten gjør det lettere å forstå hvilke betydning skolekulturen har for utviklingsarbeid både i forhold til barrierer og muligheter. Skolekultur er også uttrykt som de

indre grenser for endringsprosessen. De *ytre grenser* handler om de grenser som er satt gjennom læreplan, lover og forskrifter. Et perspektiv på utviklingsarbeid handler om å fylle det handlingsrommet som ligger mellom de ytre og indre grensene. Et annet perspektiv kan være å endre de indre grensene basert på pedagogikkens og elevenes vilkår (ibid).

2.2.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter er tittelen på avsnittet om tilpasset opplæring i Prinsippene for opplæringen i L-06. Avsnittet inneholder en vid forståelse av tilpasset opplæring TPO, mens jeg siterer kun det jeg mener er aktuelt i forhold til min forskningsstudie:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen.

Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder.

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s. 31)

Tilpasset opplæring har vært et viktig mål for skolen i mange tiår, men har i dag større aktualitet enn tidligere. Det kan være mange grunner til det, en kan være knyttet til økt bevissthet om kvalitet og læring i skolen, en annen kan være at det fra samfunnets side stadig stilles høyere krav til befolkningens kompetanse. Skolen som virkemiddel i forhold til sosial utjamning har også fått ny aktualitet. (St. meld. nr. 16... og ingen sto igjen, 2006-2007).

Lærernes holdninger til tilpasset opplæring som overordnet prinsipp, har bred oppslutning. Dette kommer fram av forskningsrapporten *Forskning om tilpasset opplæring*, av Kari Bachmann og Peder Haug (2006). Det er først når prinsippet skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis, at problemene oppstår. De hevder videre at en rekke strukturelle og prosessorienterte forutsetninger kan bidra til å legge til rette for kvalitet i utdanningen. Hvordan en imidlertid kan fremme kvalitet i forhold til den enkeltes undervisningssituasjon finnes det ingen bestemte regler for. Dette kan først avgjøres i den bestemte situasjonen, sett i sammenheng med den aktuelle kontekst og undervisningens gang (ibid).

De hevder videre at dersom TPO skal få betydning for skolens praksis, vil det måtte skje ut i fra de muligheter skolepraksis ser for å utvikle dette området. ”*Endringer skjer med andre ord ikke som følge av politiske intensjoner, men som følge av skolepraktiske tilnærminger til og forståelse av reformen ut i fra eksisterende praksis*” (ibid:104). De hevder videre at kvaliteten på skolens *kollektive refleksjon* knyttet til utvikling av elevens læreplaner er viktig for å møte elevenes behov for TPO.

Jeg oppfatter dette slik, at det må spesiell satsning til for å endre praksis knyttet til å gi elevene tilpasset opplæring. Det er derfor naturlig å gå dypere inn i tidsproblematikken som i stor grad er aktuell i skolen.

2.2.5 Skolen og tid

Modernitetens tidsalder har ført til stadig større framskritt i forhold til reisevirksomhet og kommunikasjon generelt. En overvakt avstander og krympet tiden. Komprimering av tid og rom er altså ikke noe nytt som er knyttet til den postmoderne tid. Den intense komprimeringen som kjennetegner den postmoderne epoken, medfører kostnader i følge Hargreaves (1994), for måten organisasjoner fungerer på, for kvaliteten på vårt arbeidsliv og dagligliv og for den etiske substans og retning ved det vi foretar oss.

Hargreaves deler tiden inn i fire forskjellige dimensjoner, *teknisk-rasjonell tid*, *mikropolitisk tid*, *fenomenologisk tid* og *sosiopolitisk tid*. Hvordan preger disse begrepene tidsoppfatningene i skolen?

Teknisk-rasjonell tid er en avgrenset ressurs eller et middel som kan økes eller minskes ut fra en administrativ forståelse av hva som skal gjøres.

Mikropolitisk tid synliggjør skolefagernes rangering i forhold til makt og status. En time vektet forskjellig avhengig av fagene, og plasseres gjerne på timeplanen ut fra en rangering knyttet til om det er praktiske eller teoretiske fag.

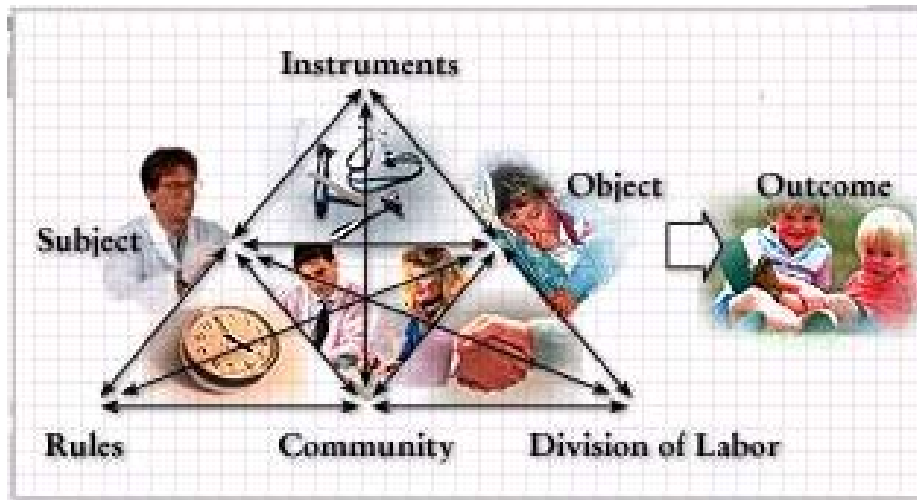
Fenomenologisk tid forstås som en subjektiv tidsoppfatning, en *monokron* og en *polykron* tidsoppfatning. Lærerens opplevelse av tid i klasserommet er preget av en polykron tidsoppfatning, som kjennetegnes av at flere ting gjøres samtidig og med høy grad av relasjonelle og kontekststøtthengige forhold. Mens den monokrone tidsoppfatningen preges av ytre styrte forhold som tidsfrister og lav kontekstbevissthet. Skoleledelsen løser gjerne sine oppgaver basert på en monokron tidsoppfatning.

Sosiopolitisk tid handler om at lærernes tidsoppfatning når de er i klasserommet, er helt forskjellig fra når de gjør annet arbeid. I klasserommet oppfatter de at tiden går veldig fort, hvilket ikke skoleledelsen opplever. Dette kan være en årsak til at utprøving av ny undervisningspraksis oppleves å gå tregere fra et lederperspektiv enn hva lærerne oppfatter. De lever ved siden av hverandre, basert på forskjellig tidsoppfatning. Dette kalles *separasjon* og kan føre til at lærernes og administrasjonens verdener glir fra hverandre. *Kolonialisering* er en motsatt prosess, som betyr at ledelsen ønsker å binde skolen sammen. Dette kommer gjerne til uttrykk ved at lærernes tid til for- og etterarbeid bindes. I Norge er det arbeidstidsavtalen som regulerer dette omfanget, men hva tiden fylles med, er et meget vesentlig spørsmål. Kolonialiseringens mål er større forståelse mellom ledelse og lærere, også i forhold til deres tidsoppfatning. En vesentlig faktor for å lykkes, i følge Hargreaves, er å gi lærerne mer ansvar og større fleksibilitet når det gjelder sin egen tid og hva fellestiden skal brukes til. Lærerne må involveres i skolens planleggingsarbeid og delta aktivt i skolens utviklingsarbeid, men dette bidrar på den annen side til at intensiteten i læreryrket øker (ibid).

Når en erkjenner hva tid betyr i læreryrket, taler i siste instans svært mye for at lærerne bør få tilbake tiden sin, både kvantitativt og kvalitativt, og at de bør få bruke den på noe som har reell betydning. Da vil tiden kanskje ikke lengre være frihetens fiende for læreren, men frihetens støtte og venn (ibid).

2.3 Aktivitetsteori

Grunnlaget for aktivitetsteorien finner vi i den kulturhistoriske tradisjon (Engestrøm 1996). Den grunnleggende vitenskapelige kategori i denne teorien er den menneskelige virksomhet. Relasjoner mellom mennesker og mellom mennesket og dets omverden, kan ikke bli etablert og videreutviklet på annen måte enn gjennom de virksomheter eller aktiviteter som mennesket gjennomfører. Gjennom sin menneskelige virksomhet skaper og endrer det enkelte menneske seg *selv* - f.eks. sine behov, motiver, sin kompetanse og personlighet og sine relasjoner til sin omverden.



Figur 2: The structure of human activity (Engestrøm 1987:78).

Her vises en modell av et aktivitetssystem (Engestrøm 1987). I den øverste del av trekanten i figuren finner vi elementene fra Vygotskys teorier. Forholdet mellom individ (*subject*), redskap (instruments) og oppgave (*object*). Subjektet kan være et individ, eller en gruppe av individer. Dette regnes som første generasjons aktivitetssystem. For å få fram kompleksiteten er modellen utvidet til også å omfatte menneskets interaktive og sosiale aktiviteter, arbeidsoppgaver og regler for samhandling. Dette finner vi i den nedre del av trekanten. Dette regnes som andre generasjons aktivitetssystem.

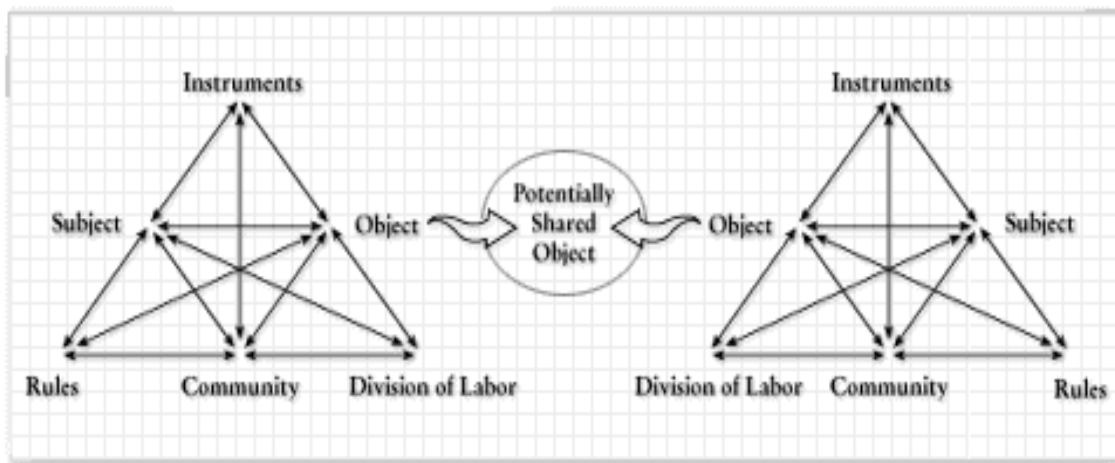
Trekanten til venstre i den nedre delen består av subjekt, regler (*rules*) og fellesskap (*community*). Subjektet kan bestå av et eller flere enkeltindivider utgått fra fellesskapet. Fellesskapet omfatter individer som deler de samme oppgaver og som avgrenser seg fra andre fellesskap som har andre oppgaver. Reglene angir rammen for aktiviteter for fellesskapet. Trekanten til høyre i den nedre del viser hvordan fellesskapet, arbeidsdelingen (*division of labor*) og objektet står i et forhold til hverandre. Arbeidsdelingen er en enhet for analyse av hvem i fellesskapet som gjør hva. Arbeidsdelingen refererer både til den horisontale arbeidsfordelingen mellom medlemmene, f.eks. mellom dem som jobber på samme nivå i en organisasjon, og til en vertikal arbeidsfordeling som har sammenheng med makt og status. Objektet refererer til oppgaven som aktiviteten er rettet mot. Objektet anses som et nøkkelement i aktivitetssystemet.

I aktivitetsteorien kjennetegnes det handlende subjektet ved at det går veien om ett eller flere redskap, for å kunne forholde seg til objektet. Av denne grunn blir forholdet mellom objekt

og redskap av svært stor betydning og endringsprosesser bør *alltid* starte her (Virkkunen 2001).

2.3.1 Sammenbindende objekt

Aktivitetsteorien påpeker at aktivitetssystemet ikke eksisterer i et vakuum. Det er i kontinuerlig interaksjon med andre aktivitetssystemer. For å kunne analysere disse kompliserte prosesser er det, iflg. Engestrøm (1996) nødvendig å utvide den opprinnelige modellen til å gjelde *minimum* to aktivitetssystemer. I denne modellen innføres et potensielt felles objekt (*boundary object* eller *shared object*), der objektet fungerer som et grenseoverskridende eller sammenbindende element mellom ulike aktivitetssystemer.



Figur 3: To samhandlende aktivitetssystemer som en minimumsmodell for tredje generasjons aktivitetsteori (Engestrøm 1996:133).

Sentrale aktivitetsteoretiske poeng i de tre generasjonene kan oppsummeres i fem prinsipper (Engestrøm 2001: 137):

1. *Analyseenheten i aktivitetsteorien er et kollektivt, redskapsmediert og objektorientert aktivitetssystem som står i forhold til andre aktivitetssystemer.*
2. *Et aktivitetssystem er flerstemt, dvs. det er alltid et fellesskap av mange synspunkter, tradisjoner og interesser.*
3. *Et aktivitetssystem er knyttet til sin historie, dvs. det formes og transformeres i tidens løp. Muligheter og begrensninger kan altså bare forstås gjennom aktivitetssystemets egen historie.*

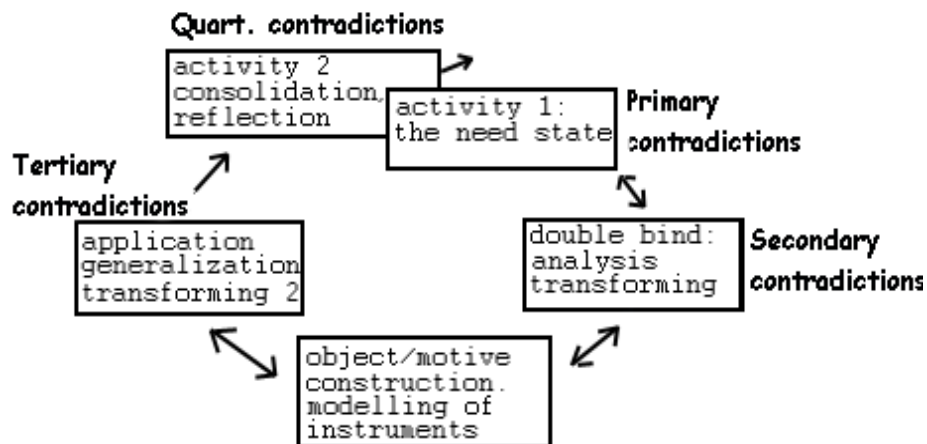
4. *Motsetninger spiller en sentral rolle som kilder til endring og utvikling. Motsetninger er ikke det samme som problemer eller konflikter, men må ses på som akkumulerte spenninger innen og mellom aktivitetssystemer.*
5. *Det er alltid muligheter til ekspansive transformasjoner i aktivitetssystemer. Motsetningene kan skjerpes slik at det skjer en endringsbevegelse.*
6. *Transformasjonen er fullført først når objektet og motivet for virksomheten er rekonseptualisert til å favne en betydelig videre horisont av handlingsmuligheter enn tidligere.*

De tre generasjonene er i hovedsak presentert som analyseenheter og komponenter som inngår i disse. Jeg kommer nærmere inn på dynamikken innad og mellom aktivitetssystemer i forbindelse med behandlingen av LS-prosjektet. Generasjonene representerer ulike nivåer i en aktivitetsteoretisk forståelse. De første generasjonene er ikke tilbakelagte stadier, men kan være aktuelle tilnæringsmåter. Det er den valgte analyseenheten som er utgangspunkt for hvilken generasjon av aktivitetsteorien som benyttes.

2.3.2 Expansive learning og aktivitetssystemets spenningsnivå

Ett sentralt begrep i tredje generasjons aktivitetsteori er *expansive learning*, forstått som den læringsprosess aktivitetssystemet og enkeltindividene i systemet gjennomgår som en følge av at man alltid kan identifisere ulike spenninger og motsetninger (*contradictions*) innenfor systemet. Spenningene beskrives som grunnleggende forstyrrelser eller strukturelle mistilpasninger. Disse medfører problemer, uenighet og noen ganger totalt sammenbrudd i aktivitetene, men kan også være energigivende og føre til utvikling.

For å vise ekspansiv læring har Engestrøm (2001) laget en modell som viser en ekspansiv syklus. Modellen består av syv stadier: 1 Grunnleggende (primær) motsigelse, 2. Underordnet (sekundær) motsigelse, 3. Modellering av ny løsning, 4. Ny modell, 5. Implementering av ny modell – nye (tertiære) motsigelser knyttet til motstand, 6. Oppsummering om refleksjon over prosessen – nye (kvartiære) motsigelser, 7. Konsolidering av ny praksis.



Figur 4: Engstrøms modell (1987:189) De ulike fasene i sirkelen illustrerer "expansive learning"

Nivå 1: Primære indre spenninger innenfor et av elementene i et aktivitetssystem

Nivå 1 beskriver en situasjon i aktivitetssystemets nåværende praksis der aktørene opplever situasjonen stressfylt og utilfredsstillende. De fokuserer på og forsøker å løse bestemte deler av aktiviteten, men finner oppgavene umulige å gjennomføre.

Nivå 2: Spenninger mellom elementene i et aktivitetssystem

På dette nivå opplever aktørene at de er i en psykologisk "double-bind" -situasjon, en situasjon der det blir feil uansett hva man gjør, ingenting nytter. For å overkomme denne situasjonen eller tilstanden begynner man å "tenke nytt". En ser behovet for å analysere situasjonen, de opplevde spenningene og problemene, og en begynner å se seg om etter helt nye måter å løse oppgavene på. Denne analysen kan sies å fungere både som en basis for analyse av nåværende praksis og for planlegging av ny praksis. Prosessen innebærer en reformulering og rekonstruksjon av oppgavene i et videre perspektiv. Et nytt syn på oppgaveløsning og hensikt skaper motivasjon for endring blant systemets aktører. I denne fasen foregår det planlegging av nye verktøy, ny arbeidsfordeling og nye samarbeidsformer, som en del av det å skulle realisere den "nye" måten å løse oppgavene på.

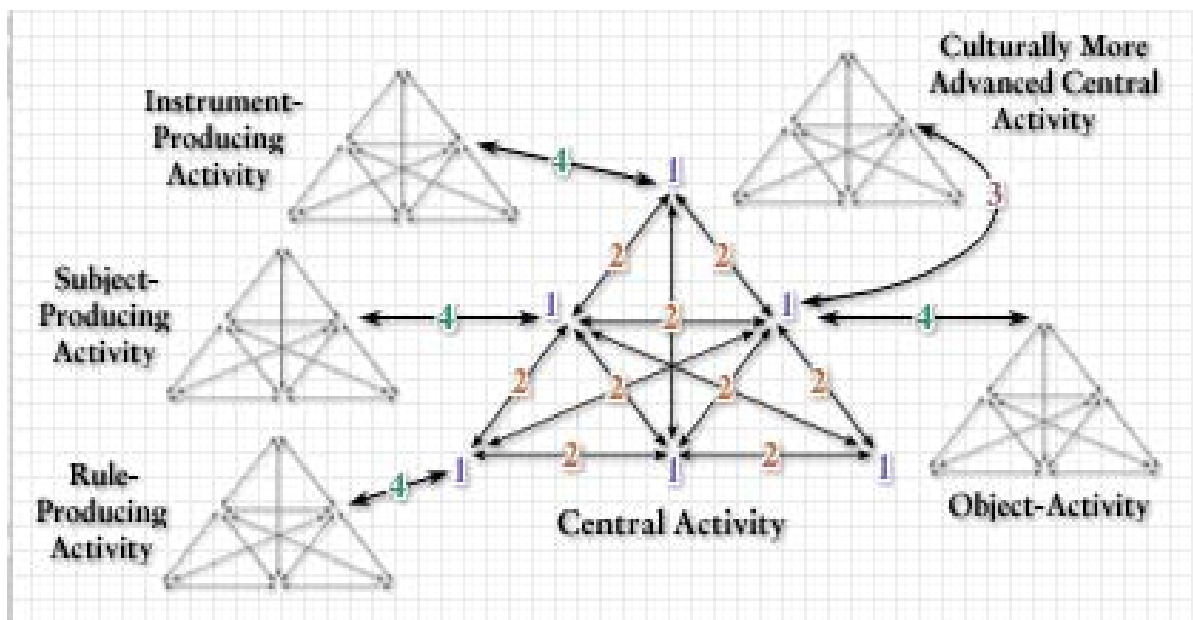
Nivå 3: Tertiære spenninger mellom objekt i den dominerende form av aktiviteter og objektet i en ny og mer avansert form for aktivitet

På dette nivå foregår det vi kunne benevne som et konkurranseforhold mellom "det gamle" og "det nye", mellom systemets opprinnelige måte å løse oppgavene på og den nye modellen som innebærer andre aktiviteter og andre verktøy. Forandringene begynner gjerne med små, avgrensede forsøk. Dersom disse forsøk innebærer en løsning på aktivitetssystemets

problemer, genereres disse til stadig større deler av systemet. De spenninger som skapes mellom den nye og den gamle metoden medfører nye problemer og spenninger i aktivitetssystemet. Det vil være en konstant anspenning mellom de ekspansive, fremtidsorienterte løsninger og den løsning som innebærer å fortsette med de gamle løsninger.

Nivå 4: Spenninger mellom ulike aktivitetssystemer

Dersom den nye praksis innebærer gode løsninger av problemet (se nivå 1), vil den gradvis inngå som rutine i aktivitetssystemet, og etter noen tid vil ny, uoffisiell praksis, tanker, idèer og ulike samhandlingsformer utvikle seg rundt den nye rutinen, og nye spenninger vil oppstå. Man kan si at den store sirkelen (se fig. 8) foretar en omdreining, og etter noen tid en ny omdreining. Altså et uttrykk for at aktivitetssystemer alltid er i en utviklingsprosess, det Engestrøm (1987) definerer som "expanding learning". På nivå 4 vil nye problemer kunne oppstå i aktivitetssystemet. Dette dreier seg om problemer i forhold til samarbeid med *andre* aktivitetssystemer. På dette nivå er det ikke lenger endringene mellom det gamle og det nye *innenfor* aktivitetssystemet som står i fokus, men de spenninger som oppstår mellom aktivitetssystemets nye praksis og de gamle forventningene, representert ved samarbeidende aktivitetssystemer.



Figur 5: Fire nivåer av motsetninger i et nettverk av menneskelige aktivitetssystemer.

Aktivitetsteorien oppfattes av mange som vanskelig å forstå. En årsak kan være at det er en grunnleggende annen måte å tenke på enn hva som har preget vestlig forskning.

Aktivitetsteorien har sin teoretiske basis i sosiokulturell læringsteori, mens de kognitive læringsteorier har vært dominerende i vår del av verden. I kognitiv læringsteori kommer teori før handling, mens i aktivitetsteorien analyserer en praksis, og det er praktikerne som i fellesskap utvikler objektet gjennom bruk av sosiale og kulturelle verktøy.

2.4 Distibuert perspektiv på ledelse, ledelse som aktivitet

Distribuert perspektiv på ledelse inngår i et sosiokulturelt perspektiv på ledelse. Dette er ikke noe nytt, og ble alt brukt på 50-tallet. Det fikk imidlertid først fotfeste innenfor organisasjonsteorien tidlig på 90-tallet. Grønn (2002) utvider perspektivet på skoleledelse til å bli noe mer enn summen av individers roller, strategier og egenskaper. Han hevder at ledelse er en praksis, og utfordringen er å undersøke hvordan denne praksisen inkluderer ledere, de som ledes og de materielle og symbolske redskapene i situasjonen. Ledelse som praksis vokser fram i interaksjonen mellom aktører og kontekst, og er derfor mer enn summen av enkelthandlingene (Ottesen og Møller 2006).

Når en rammer inn ledelse som aktivitet, blir samhandling et sentralt fokus for forskning om ledelse og ved undersøkelser og refleksjon knyttet til egen praksis. Grønn peker på at ledelse kan genereres gjennom tre forskjellige former for samarbeid i en organisasjon: *Spontan samarbeid*, som kjennetegnes av at to eller flere går sammen for å løse en bestemt oppgave, men at samarbeidet opphører så snart oppgaven er løst. *Intuitive samarbeidsrelasjoner*, som kjennetegnes av at to eller flere utvikler over tid gjensidig tillit og nære samarbeidsrelasjoner. Men gruppen inngår ikke i organisasjonsstrukturen. *Institusjonalisert samarbeid* betyr at samarbeidet inngår i den formelle organisasjonsstrukturen, i skolen i team, fagseksjoner. I skolen er det i følge Grønn mange som utøver ledelse i forhold til bestemte oppgaver, ikke minst den ledelse som utøves i klasserommet.

Også Spillane benytter en annen tredelig for å beskrive ledelsespraksis. Noen aktiviteter krever *tett og gjensidig samspill* mot et felles mål, andre aktiviteter krever *innsats her for seg*, men i et gjensidig avhengighetsforhold. Den tredje ledelsesaktiviteten handler om at visse oppgaver må gjennomføres *i en bestemt rekkefølge* og krever derfor koordinering. Med dette viser Spillane (2005) hvordan ledelse er et fenomen som må forstås gjennom sin relasjon til praksis. Altså at ledelse oppstår gjennom de handlinger den er en del av.

I følge Ottesen og Møller (2006) kan det være et problem med begge disse definisjonene at det kan virke uklart hva som er *ledelse* i en organisasjon, til forskjell fra andre aktiviteter, men dette kan også være en styrke. En synliggjør ledelse som et viktig aspekt ved all institusjonell praksis og distanserer seg fra en forståelse av ledelse som kun det som formelle ledere gjør, og nærmer seg en forståelse av *ledelse som aktivitet*.

Aktivitetsteori er framhevet som en lovende tilnærming til studier av ledelse som aktivitet (Gronn 2003). Ved å etablere en kollektiv aktivitet som analyseenhet, flyttes fokus fra enkeltmenneskets handlinger til samhandling i organisasjonen, og gjennom det bidra til at interaksjonen og dynamikken i ledelse fanges opp.

Men i følge Ottesen og Møller kan det være problemer ved måten aktivitetsteori anvendes på i forskning knyttet til distribuert ledelse. De peker på at modellen ofte brukes som *tankemodell* når ledelse skal beskrives, og dette kan bety at teorien kan få begrenset kraft som forklaringsmodell. Det andre problemet kan være, at selv om en fokuserer på flere individer som utøver ledelse, beholder man ofte perspektivet på den formelle lederen. For det tredje gis gjerne begrepet distribuert ledelse en normativ forrang, jo mer distribuert dess bedre ledelse. Men dette var nettopp det Gronn ønsket å unngå, Han mente nettopp at distribuert ledelse ikke er en oppskrift på hvordan ledelse bør være, men en teoretisk ramme for å studere og forstå ledelse som aktivitet i praksis.(ibid).

Det er ledelse som aktivitet som er mitt perspektiv i det videre analysearbeidet, dette må forstås i forhold til mitt tredje forskningsspørsmål *Hvilke ledelsesinitiativ har preget de ulike arenaene?*

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg lagt vekt på å plassere studien i en samfunnskontekst og i en utdanningskontekst. Tid er et mye brukt begrep i skolen, og mitt inntrykk er at det er en gjenganger i argumentasjonen for ikke å kunna skape handlingsrom for endringsarbeid. Mangel på tid kan hindre viktig kollegialt samarbeid. Forskjellig tidsoppfatning mellom ledere og lærere i skolen kan også være grunnlag for konflikter. Jeg har derfor presentert Hargreaves (1996) teorier om tidsoppfatning, slik jeg vil benytte den i rapportens analysedel.

Teorirammen hoveddel er presentasjon av aktivitetsteorien. I et aktivitetssystem ser vi hvordan subjekter utøver handlinger i form av medierte artefakter for å gi objektet en retning. Samtidig er subjektet i interaksjon med fellesskapet for utvikling av objektet. En organisasjon kan bestå av flere aktivitetssystem som i samspill og motsigelser påvirker hverandre til utvikling (Engestrøm 2001).

For å ivareta ledelsesperspektivet i konteksten av den aktivitetsteoretisk analysen er Gronns (2002) distribuerte perspektiv på ledelse interessant. Dette ivaretar også det sosiokulturelle perspektivet, og ledelse som aktivitet er begrepet som brukes. Ledelse utøves i forhold til de oppgaver som skal løses og preger organisasjonen med at det er mange som tar ledelsesinitiativ i tråd med organisasjonens mål for virksomheten.

I det neste kapitlet vil jeg presentere mitt valgte forskningscase. Dette er et utviklingsarbeid for å høyne læringskvaliteten i skolen, gjennomført i en større kommune på Østlandet. Jeg har som tidligere nevnt, vært delaktig som kommunal veileder ved en av skolene i prosjektet. Da dette prosjektet var sammenfallende i tid med mitt masterstudium, falt det naturlig å benytte dette, samt at jeg er meget opptatt av hva som bidrar til økt læring både for den enkelte elev og i skolen som organisasjonen.

3. Forskningscase

Mitt valgte forskningscase, LS-prosjektet, inngår i kommunens langsiktige arbeid med å legge til rette for at skolene skal gi den enkelte elev en stadig større grad av tilpasset opplæring, og gjennom det bidra til at alle elever får økt læringsutbytte. Et mål for prosjektet er også å bidra til bedre læringsresultater ved de formelle kartlegginger og prøver som gjøres av elevene. I kommunens prosjektdirektiv står følgende:

Prosjektet består i å implementere Dunn & Dunns læringsstilsmodell på deltakerskolene. Denne modellen er utviklet på bakgrunn av mangeårig internasjonal forskning som viser at elever som kjenner sin egen læringsstil og får nytt lærestoff presentert i samsvar med denne, opplever større grad av personlig og faglig mestring, og dermed oppnår bedre læringsresultater.

3.1 Læringsstiler

Dunn og Dunns læringsstilsmodell bygger på at alle kan lære, og at alle har styrker i forhold til læring. Det er viktig at den enkelte elev blir kjent med sine læringspreferanser i forhold til nytt og vanskelig stoff, og at undervisningen preges av dette. Hvis en hel elevgruppe blir undervist på samme måten, opplever noen dette positivt og får et godt utbytte, mens andre opplever at undervisningen ikke passer til deres preferanser. Dunn og Dunn viser til at forskning har vist at dersom den enkeltes læringsstil imøtekommes, oppnår elevene bedre læringsprestasjoner (Holmberg, Guldahl & Jensen 2007). Derfor er ulike læringsomgivelser, læremidler og tilnærminger utviklet for å imøtekomme ulike læringsstilspreferanser.

LS-modellen til Dunn og Dunn inneholder 20 elementer som kan påvirke enkeltindividers læring. Disse er delt inn i følgende fem stimuligrupper: *miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske*, med tilhørende elementer. En persons læringsstil beskrives som preferansen personen kan ha for ett eller flere av de 20 elementene. Dunn og Dunn mener ikke at deres modell skal være et alternativ til etablerte læringsteorier, men oppgir selv at de benytter kognitiv teori om læring og bygger på forskning om høyre og venstre hjernehalvdel (ibid).

3.2 LS-prosjektet

Prosjektet startet høsten 2005 og ble avsluttet som prosjekt høsten 2008. Prosjektet startet opp på åtte skoler initiert fra kommunenivået. Endringsarbeidet er prosjektorganisert, hvor de aktuelle begrepene er *langsiktige mål, effektmål, og milepælsplaner*. LS-prosjektet har følgende langsiktige mål:

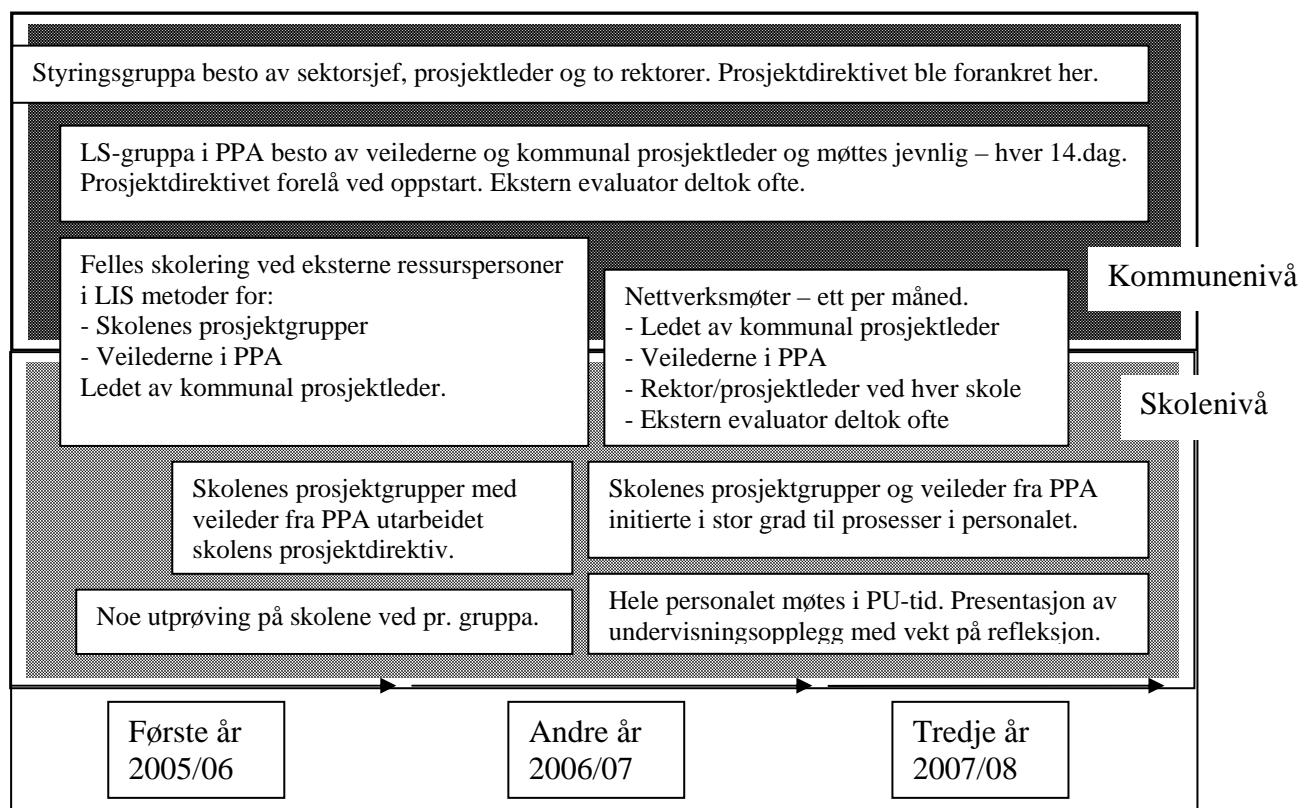
1. *Ledelsen og lærerne på deltakerskolene har utviklet en pedagogisk forståelse, metodekunnskap og ferdigheter som gjør at de tilbyr elevene en individuelt tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø.*
2. *Elevene oppnår læringsresultater som samsvarer med egne læreforutsetninger.*
3. *Elevene opplever stor grad av faglig mestring og utvikler god sosial kompetanse. Foreldre opplever å ha medvirkningsmulighet i samarbeidet med skolen om opplæringen av egne barn.*
4. *Ansatte i Pedagogisk psykologisk avdeling, PPA har god kompetanse i prosjekt- og prosessveiledning.*
5. *Skolene opplever PPA som en viktig samarbeidspartner i systemrettet utviklingsarbeid.*
6. *Undervisningssektoren i Stor kommune preges av en kultur for tilpasset og inkluderende opplæring.*
7. *Antall henvisninger til PPA er redusert.*

Hovedprosjektet ledes av prosjektleder fra PPA, og sektorsjef for undervisning er leder i styringsgruppa. Deltakerskolene er ansvarlige for sine delprosjekter som ledes av rektor eller en annen prosjektleder, og hvor en av de ansatte i PPA er ekstern veileder. Det ble etablert prosjektgrupper på de deltakende skolene, som i tillegg til prosjektleder/rektor har utvalgte lærere med. Det først halvannet året var hovedvekten lagt på felles kompetanseheving av alle involverte. Deretter ble det etablert en ordning med regelmessige nettverksmøter bestående av veilederne i PPA, rektorene og prosjektleder ved prosjektskolene. Nettverket ble ledet av kommunal prosjektleder.

I LS-prosjektet benyttes Kjell Skogens innovasjonsmodell, PS-modellen, *problemløsning med støtte av sosial interaksjon*. Begrepet innovasjon defineres som en planlagt endring. En skal vite hvor en vil i framtiden, eller sagt på en annen måte, en må ha definerte mål og vite hensikten med endringsarbeidet. Deltakernes eierforhold er ifølge Skogen (2004) en viktig forutsetning for et vellykket endringsarbeid, og da kan brede beslutningsprosesser være et godt grunnlag før endringsarbeidet settes i gang. Skogens teori baserer seg på at det er *internbrukerne* som i stor grad skal styre endringsprosessen ut fra sine opplevde behov for endring. I valgte case ble *utvidet PS-modell* benyttet. Denne er definert gjennom PS-

modellens fem faser: *behov, problem, ressurser, løsning og implementering*, men er supplert med en *ekstern konsulent* dvs. en utenforstående hjelper. Denne personen, også kalt *veilederen*, skal primært bistå med å skaffe informasjon, komme med forslag og delta i dialogen på skolens premisser. PS-modellen inneholder også en strategi knyttet til sosial interaksjon, SI-strategien. *Uformelle kontakter* er viktig for at innovative ideer skal føre til endring av gjeldende praksis. Videre er *gruppeidentifikasjon* en forutsetning for å utvikle et godt klima for erfaringsspredning og refleksjon. Organisering gjennom grupper og nettverk er derfor en viktig strategi for innovasjon (ibid).

Jeg viser her en modell av LS-prosjektets forskjellige arenaer på henholdsvis skolenivå og på kommunalt nivå. Seinere i oppgaven, i analysedelen, beskriver jeg modellen med hensyn til hva som inngår i arenaene på de to nivåene hver for seg og hva som har vært fellesarenaer for begge nivåene.



Figur 6: LS-prosjektets arenaer fra 2005 til 2008

LS-prosjektet har fortløpende blitt evaluert av en fagperson ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hun har i tillegg til observasjoner og intervjuer foretatt elektroniske spørreundersøkelser, en tidlig og en ved avslutning av prosjektet. Alle lærerne ved

prosjektskolene, og de kommunale veilederne besvarte disse, våren 2006 og våren 2008. Det ble utarbeidet en midtveisevaluering våren 2007.

3.3 Avgrensning

Min forskningsstudie tar ikke mål av seg til å omhandle alle prosjektets langsiktige mål.

Min valgte innfallsvinkel er å begrense meg til de to langsiktige målene:

- *Ledelsen og lærerne på deltakerskolene har utviklet en pedagogisk forståelse, metodekunnskap og ferdigheter som gjør at de tilbyr elevene en individuelt tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø.*
- *Ansatte i PPA har god kompetanse i prosjekt- og prosessveiledning.*

Min hensikt er ikke å evaluere LS-prosjektet i forhold til hvor vellykket det har vært, men med henvisning til min problemstilling, vil jeg prøve å forstå hvordan endringsprosessene har foregått i praksis, analysert ved hjelp av aktivitetsteori. På bakgrunn av mine funn vil jeg avslutningsvis drøfte de to langsiktige målene i relasjon til studiens problemstilling.

3.4 Oppsummering

Utviklingsprosjektet jeg benytter i min forskningsstudie, handler om å implementere Dunn og Dunns læringsstilskonsept ved 8 skoler i valgte kommune. Målet er bedre tilpasset undervisning for den enkelte elev, og gjennom det bedre faglige resultater.

Min problemformulering har ingen spørsmål knyttet til å finne svar på om prosjektet har ført til forbedringer for elevene, verken i forhold til tilpasset opplæring eller økte læringsresultater. Generelt er det i samfunnsforskning vanskelig å påvise årsakssammenhenger, dvs. at et bestemt fenomen alltid har samme årsak eller en bestemt årsak har samme virkning. Vi kan ikke med sikkerhet hevde at hvis elevene får bedre tilpasset opplæring, så blir det også bedre faglige resultater (Grønmo 2004).

I neste kapittel beskriver jeg forskningsdesignet med vekt på metoder, design og kausalitet. Jeg vil også redegjøre for gangen i min forskningsstudie knyttet til planlegging, gjennomføring og etterarbeid.

4. Forskningsdesignet

4.1 Kvalitativ forskning

Med bakgrunn i min problemstilling vil jeg i dette kapittelet redegjøre og begrunne mine valg knyttet til den metodologi som benyttes i min forskningsstudie.

Jeg har valgt å benytte kvalitative metoder, det vil si intervjuer, observasjoner og dokumentanalyse. Kvalitative metoder kjennetegnes av at hele forskningsprosessen preges av en kvalitativ tankegang, ved at tankemåter og utsagn formuleres i ord og sjelden nummerisk slik de er i kvantitative forskning. (Holter & Kalleberg 1996). En kvalitativ tilnærming er grunnleggende fenomenologisk i den forstand at vi søker forståelse for hvordan aktørene opplever fenomenet. Fenomenologisk filosofi er læren om *det som viser seg*. Det vil si hvordan tingene eller begivenhetene framtoner seg for oss slik de oppfattes umiddelbart av sansene våre (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2002).

Forskningsspørsmålene må formuleres slik at forskeren forsøker å forstå meningen med den erfaringen eller det fenomenet han studerer, og han spør informantene om å beskrive sine erfaringer (ibid).

Mitt forskningscase, LS-prosjektet, omhandler to nivåer i en organisasjon, skolenivået og kommunalt nivå, og er derfor å forstå som et *enkelt-case-design med flere analyseenheter* (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2002). En casestudie kan altså ha flere analyseenheter knyttet til et enkelt case. En case kan være et *utviklingsprogram*, en *aktivitet*, et *individ*, en *organisasjon* eller en *hendelse* (ibid).

De ulike fasen i kvalitative forskningsmetoder henger sammen på en måte som gir helhet til prosessen. (Holter & Kalleberg 1996). De fire fasene er *forforståelsen*, *valg av forskningsfelt og respondenter*, *kontakten mellom forskeren og de utforskede* og *analysen*. Når jeg likevel presenterer fasene hver for seg, er det for å tydeliggjøre det vesentligste ved hver fase i min studie, uten at dette skal forstyrre helheten i den kvalitative forskningen. (ibid).

4.1.1 Forforståelsen

Som det tidligere er redegjort for, ble det foretatt en oppstartsevaluering av prosjektet, *baseline*, våren 2006, hvor alle involverte besvarte en omfattende spørreundersøkelse.

Tilsvarende undersøkelse ble gjentatt våren 2008. Videre er det utarbeidet en midtveisrapport, *Evalueringsrapport 1* basert på intervjuer med de prosjektansvarlige. Dette vil inngå som en viktig del av min forforståelse. Dette materialet inngår i evalueringsarbeidet av LS-prosjektet i hele sin bredde. Min forskningsstudie har imidlertid en smalere tilnærning og omhandler å forstå endringsprosessene i LS-prosjektet. Jeg har fått tillatelse både fra skoleeier og ekstern evaluator til å benytte dette evalueringsmaterialet. Dette vil inngå i min forskningsstudie som en viktig del av min forforståelse og som dokumentasjon av mine funn.

4.1.2 Valg av forskningsfelt og respondenter

Med henvisning til min problemstilling er mitt forskningsfokus å *forstå* hva som skjer i endringsprosessene i et kommunalt utviklingsprosjekt. Siden jeg benytter aktivitetsteori i analysen vil jeg søke etter motsetning og forhold som fører til endring. For gjennom en slik tilnærning ønsker jeg å spore det viktigste og forhåpentlig også å sette ord på ”den tause kunnskapen”, som kan preger utviklingsarbeid i skolen.

Tradisjonsbasert kunnskap er til dels 'taus kunnskap' som kan bli gjort bevisst gjennom alternative modi for synleggjering og artikulering. (Roald 2004)

Jeg har referater fra min deltakelse i prosjektgruppa på Toppen skole fra hele prosjektperioden. Videre har jeg flere observasjoner fra skolens fellestid hvor LIS-prosjektet har vært på agendaen. Min tilnærningsmåte har vært å tolke det allerede eksisterende materialet før jeg har bestemt hvem jeg vil intervjuer. På Toppen skole, hvor jeg har vært veileder har jeg intervjuet rektor og prosjektgruppa hver for seg. På kommunalt nivå har jeg intervjuet prosjektleder. Videre har jeg et gruppeintervju av rektor og prosjektleder på Åsdalen ungdomsskole. Toppen skole og Åsdalen ungdomsskole tilhører samme skolekrets. Jeg mener at jeg har gjort et *strategisk* utvalg, et bredt men ikke stort utvalg av respondenter, men som er tilstrekkelig for å ivareta min problemstilling (Holter & Kalleberg 1996).

4.1.3 Kontakten mellom forskeren og de utforskede

De som blir intervjuet kalles gjerne informanter eller respondenter. Respondentene forteller det de blir bedt om, mens informantene svarer på bakgrunn av en tettere relasjon til forskeren. Med andre ord kan en si at det er mer interaksjon mellom aktørene under

intervjusituasjonen. ”Det kan i mange tilfeller dreie seg om en felles konstruksjon av mening” (Holter & Kalleberg 1996: 13).

I henvisning til mitt forskningsarbeid er intervjuguiden utarbeidet med klare spørsmål, men intervjuprosessen ble gjennomført etter dynamiske prinsipper i tråd med teori om kvalitative intervjuer. Vi gikk dypere inn i svarene, og det foregikk etter min vurdering meningsdannelse for alle parter. Spørsmålene var med for å sikre bredden i samtalen. Alle jeg intervjuet hadde jeg hatt en faglig relasjon til gjennom LS-prosjektet. Dette følte jeg som viktig for å kunne utvikle felles meningsdannelse. Jeg benyttet samme strategi både i de to gruppeintervjuene og i de to individuelle intervjuene, men det er interessant å se på samspillet mellom respondentene i gruppeintervjuene. Dette bidrar til en forsterket meningsdannelse (ibid).

4.1.4 Analysen

Et annet framtrødende trekk ved den kvalitative forskningen er analysens framtrødende plass gjennom hele forskningsprosessen. Den er ifølge Holter (1996) med under intervjuene, materialbehandlingen og formidling. Siden jeg benytter aktivitetsteori som analyseverktøy, som nettopp kjennetegnes av analysens framtrødende plass i hele forskningsstudien er etter min vurdering dette ivaretatt. Analysen i min studie gjøres ved slutten av et treårig utviklingsprosjekt, men prosjektets historie fra begynnelse til slutt tillegges stor vekt.

Engestrøms matrise for ekspansiv læring er benyttet i analysen (Engestrøm 2001:133). Her inngår fire sentrale spørsmål og fem prinsipper. De fire sentrale spørsmålene er: *Hvem er subjektet for læring?*, *Hvorfor lærer de?*, *Hva lærer de?* og *Hvordan lærer de?* De 5 sentrale prinsippene i matrisen er: *Aktivitetssystem som enhet for analyse, aktivitetens mange stemmer, aktivitetens historie, motsetninger som drivkraft i endring av aktiviteten og utvidede sykluser* (ringer i vannet) som mulig omforming av aktiviteten. Disse fire spørsmålene og de fem prinsippene blir en ramme for analyse av utvidet (ekspansiv) læring. I ekspansiv læring utvides objektet og motivasjonen for aktiviteten. Det vil si at hele aktivitetssystemet er objekt for handling.

Subjektet	Aktivitetssystemet som analyseenhet	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsetninger	Ekspansiv syklus
Hvem lærer?					
Hvorfor lærer de?					
Hva lærer de?					
Hvordan lærer de?					

Fig.. Matrise for analyse av et aktivitetssystem

Mine tre hovedintervjuer har jeg tolket og plassert inn i matrisen. Dette ga god oversikt og et godt grunnlag for å forstå hva som har skjedd i aktivitetssystemene henholdsvis på skolenivå og på kommunalt nivå. I min beskrivelse av aktivitetssystemene er dette supplert med fakta fra referater, evalueringer og observasjoner.

Deretter sammenstilte jeg kolonnene motsetningene og den ekspansive syklus på henholdsvis skolenivå og kommunalt nivå. Med bakgrunn i disse oversiktene kom det tydelig fram hvordan motsetningene har ført til handling, og dette brukte jeg når jeg beskrev motsetningenes betydning for utvikling av objektet. Derfra var det kort vei til å beskrive fasene i ekspansiv læring knyttet til et nytt og sammenbindende objekt for begge nivåene. Avslutningsvis brukte jeg matrisene til å spore ledelsesinitiativ i tråd med teori om ledelse som aktivitet.

4.1.5 Empirien som inngår i studien

Metode	Toppen	Åsdalen	Kommunen
Intervju	1. Rektor 2. Lærerne i prosjektgruppa - <i>gruppeintervju</i>	3. Rektor og prosjektleder - <i>gruppeintervju</i>	4. Prosjektleder
Referater	Prosjektgruppa: - 18 møter PU-tid: - 6 referater		LS-gruppa: - 10 referater Nettverkssamlinger - 5 referater
Evalueringsrapport 1 basert på spørreundersøkelsen gjennomført våren 2006. Spørreundersøkelse gjennomført våren 2008.			
Prosjektdirektivet både på kommunalt nivå og på Toppen skole.			

Figur 7: Oversikt over empirien

4.2 Planlegging, gjennomføring og etterarbeid

Planleggingen av min forskningsstudie startet høsten 2007. Jeg hadde på det tidspunktet lenge vært opptatt av å benytte LS-prosjektet i min masteroppgave, men det var først når planleggingsprosessen gjennom masterstudiet startet opp, at jeg kom i gang med å lage prosjektskissen. Før den tid hadde jeg vært veldig bevisst på å samle referater fra LS-prosjektet, helt fra oppstart høsten 2005 og fram til avslutning våren 2008. Etter godkjent prosjektskisse startet jeg opp arbeidet rett etter nyttår 2008. Jeg gjennomførte da mitt første intervju med rektor på Toppen skole, som ved nyttår gikk over i ny stilling. Jeg utarbeidet en intervjuguide basert på en kvalitativ tilnærming. Jeg erfarte at denne fungerte som en nyttig disposisjon i selve intervjuet. På en måte kan en si at dette intervjuet inngikk som et forprosjekt. Jeg foretok lydopptak av intervjuet, som så ble transkribert i sin helhet.

Deretter hadde jeg fokus på å tolke mitt transkriberte intervju. Jeg var i en fase hvor jeg lette etter måter å analysere intervjuet på. Min veileder ba meg lese en nylig utkommet bok, *Undervisning i endring* av Trond Eiliv Hauge, Andreas Lund & Jon Magne Vestøl(2007), og denne inspirerte meg til å benytte aktivitetsteori. I boken var fokuset knyttet til å forstå de prosesser som utspiller seg når en tar i bruk IKT i undervisningen. Jeg fornemmet vel de muligheter som lå i å bruke en tilsvarende tilnærming for å forstå endringsprosessene i LS-prosjektet.

Men det tok likevel litt tid før dette var på plass. Jeg vurderte å benytte Wells(1999) kunnskapssirkel, men opplevde at dette rammeverket ikke hadde god nok forklaringskraft til å forstå kompliserte prosesser over to nivåer. I denne perioden leste og skrev jeg mye teori som jeg trodde kunne være aktuell. Mye av dette er etter råd fra veileder tatt bort. Etter hvert bestemte jeg for å bruke aktivitetsteori. Jeg erfarte at dette kunne forklare de prosesser som utspilte seg i og mellom aktivitetssystemene.

I løpet av mai og juni gjennomførte jeg de tre neste intervjuene, to av de var gruppeintervjuer. Intervjuguiden ble sendt ut i god tid, og jeg følte meg tryggere i situasjonen siden jeg nå hadde erfaring. Gruppeintervjuene opplevde jeg nok mer spennende enn en til en - relasjonene, og det var flott å observere hvordan felles meningsdanning utviklet seg. Jeg opplevde alle intervjuene som meget vellykket, hvilket også mine informanter uttrykte til slutt.

I sommerferien brukte jeg mye tid på å transkribere intervjuene. Alle informanter har gjennomlest dette og gitt meg aksept for videre bruk.

Tidlig i august analysere jeg empirien på bakgrunn av aktivitetsteorien. Jeg opplevde at dette fungerte og skrev da teoridelen om aktivitetsteori. Utfordringen videre var hvordan dette materialet skulle settes sammen i min forskningsrapport? Denne prosessen har pågått i samarbeid med veileder og kollegaer involvert helt fram til innlevering. Jeg mener nå at det produktet jeg her presenterer, gir et godt bilde av det arbeidet som er gjennomført.

4.2.1 Tidsplan

TIDSPLAN	jan	feb	mar	april	mai	juni	juli	aug	sept	okt
Ferdigstille plan med foreløpig problemstilling	4.1									
NSD-skjema			x							
Teorisøk			x	x			x	x	x	
Foreløpig formulering av forskningsspørsmål				x						
Bearbeidelser av design og metode	x	x			x					
Innsamling av data	x			x	x					
Analyse		x		x	x	x	x	x	x	
Bearbeidelse/ skrive kapitler						x	x	x	x	x
Ferdigstillelse (språkvask)									x	x
Veiledning			x	x	x			x		x
Uformell drøfting		x			x		x			

Figur 8: Tidsplan i min forskningsstudie

4.3 Vudering av validitet

Validitet knytter seg til hvor gyldige forskningsresultatene er. Tradisjonelt har det vært de kvantitative dataenes presisjon og objektivitet som har vært de rådende innen forskning. Men gjennom de siste 25 år, har det skjedd en dreining av de kvalitative metodenes status inn i forskningsfeltet. ”*Drøfting av gyldighet for den kvalitative forskningen er altså i dag langt mer uavhengig av den kvantitative forskningens begrep om validitet*” (Holter & Kalleberg 1996:22). I den kvalitative forskningsprosessen ligger materialets og konklusjonenes troverdighet innebygd i hele prosessen. Validitet kan ikke testes ved en statistisk beregning, slik det ofte er i kvantitativ forskning (ibid). Når det gjelder krav til validitet, er det i følge Grønmo (2004) størst nærhet til kildene innenfor de kvalitative datatypene.

Kvalitetsvurderinger av kvalitative data kan vurderes på bakgrunn av de tre validitetstypene *kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet* (ibid.)

4.3.1 Kompetansevaliditet

Kompetansevaliditet refererer til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet. Siden jeg har stor nærhet til LS-prosjektet, vil min innsikt og forforståelse av materialet være høy. *Bevissthet om egen forforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale.* (Dalen 2004:18). Nærhet til kildene er imidlertid ikke nok for å sikre validitet. Den er også avhengig av at forskeren er i stand til å utvikle en teoretisk fortolkning av materialet i tråd med problemstillingen. Sagt på en annen måte er ikke forskerens kompetanse noen garanti for at validiteten er høy (Grønmo 2004).

Med henvisning til Holter & Kalleberg (1996), kan ikke den kvalitative forskeren være fornøyd med at hun selv er overbevist om resultatenes sannhet. Det er også et spørsmål om logikken i argumentene overbeviser andre.

Mitt utgangspunkt for å ivareta kompetansevaliditeten skulle være god, men om jeg klarer å overbevise andre om at mine funn gir svar på problemstillingen, må vurderes av andre. Jeg velger å være meget bevisst på disse forhold, særlig siden jeg har deltatt som veileder i LIS-prosjektet. Jeg har derfor valgt å være meget nøye og systematisk i bruk av kilder knyttet til mine funn.

4.3.2 Kommunikativ validitet

Denne validitetstypen bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om materialet er treffende i forhold til problemstillingen (Grønmo 2004). Alle intervjuene er som tidligere nevnt, godkjent av informantene. Viser ellers til at jeg har gjennomført to gruppeintervjuer, og i følge Holter & Kalleberg (1996) validerer respondentene hverandre i slike prosesser. I tillegg har jeg hatt uformelle samtaler med noen av de andre veilederne i PPA om resultatene, som har bidratt til økt bevissthet om mine konklusjoner. For øvrig har min veileder bidratt i stor grad til å sette empirien inn i en aktuell teoretisk ramme.

4.3.3 Pragmatisk validitet

Denne type validitet viser i hvilke grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger. Validiteten er høy hvis studien utgjør et godt grunnlag for å endre praksis. Pragmatisk validitet kan i følge Grønmo (2004) sammenliknes med predikativ validitet. Med det menes at bestemte handlinger eller hendelser kan *forutsies* av studien, men pragmatisk validitet uttrykker i hvor stor grad handlinger blir *påvirket* av studien.

Min ambisjon med denne studien er at mine resultater skal ha en viss overføringsverdi for framtidige kommunale endringsprosesser. Om studien min vil ha betydning for handlingsendring i forhold til det videre arbeid knyttet til læringsstiler er jeg mer usikker til, siden prosjektet nå formelt er avsluttet. Uansett er jeg invitert til å presentere min studie på et avdelingsmøte i Pedagogisk psykologisk avdeling, og jeg vil gjerne presentere mine funn i den ”gamle” prosjektgruppa på Toppen skole.

4.4 Oppsummering

Først presenterte jeg min studie inn i en kvalitativ forskningstradisjon. Deretter viser jeg gangen i mitt arbeid basert på kunnskap om kvalitative metoder. Studiens validitet vurderes i forhold til Grønmo (2004) tre validitetstyper: *kompetansevaliditet*, *kommunikativ validitet* og *pragmatisk validitet*. Jeg mener selv at jeg har gått dypt inn i validitetsproblematikken siden jeg også har deltatt i selve utviklingsprosjektet. Det neste kapittelet er studiens hoveddel, analysedelen.

5. Analyse

Min problemstilling er *Hvordan forstå endringsprosesser i et kommunalt utviklingsprosjekt?* Jeg vil først beskrive endringsprosesser i LS-prosjektet i lys av aktivitetsteori med vekt på å gjenkjenne hva som har ført til endringer. Jeg starter med å analysere Toppen skole, og det kommunale nivået som aktivitetssystem hver for seg. Dette blir hovedfokus i den første delen av kapittelet. Funn fra intervjuene ble først systematisert i matriser etter de fire sentrale spørsmålene, og etter de fem prinsippene for ekspansiv læring. I min beskrivelse av henholdsvis Toppen skole og kommunalt nivå, benyttet jeg disse matrisene (vedlegg 5, 6 og 7). Deretter ble dette supplert med funn fra dokumentanalysen. Et aktivitetssystem er i følge Engestrøm (2001) knyttet til sin historie. Derfor legger jeg vekt på å beskrive viktige hendelser gjennom hele perioden i de to aktivitetssystemene.

Jeg beskriver med bakgrunn i mine funn, utviklingen i forhold til aktivitetssystemenes elementer. Jeg velger å fokusere på samhandling *subjekt, artefakt - mediering ved hjelp av verktøy og objektet*, samt *interaksjonen mellom subjekt, fellesskap og objektet*. Utviklingen fram til nytt objekt beskrives tilslutt både i forhold til Toppen skole, og på kommunalt nivå. Mine funn er systematisert i modellene som viser de to aktivitetssystemene. I teksten merker jeg mine funn fortløpende med **uthevet** formatering slik det framgår av modellene.

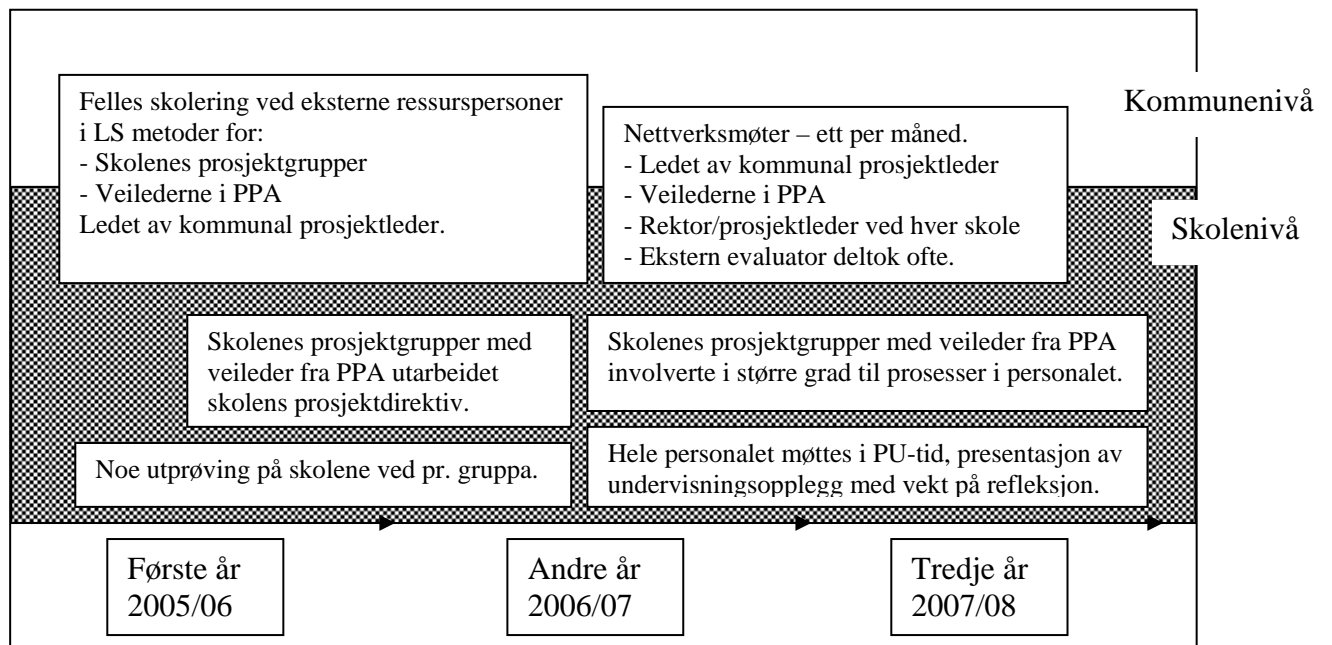
Siden jeg skal forstå endringsprosesser i det kommunale utviklingsprosjektet, er interaksjonen mellom de to aktivitetssystemene Toppen skole og Stor kommune meget interessant. Jeg vil derfor analysere disse med vekt på Engestrøms tredje generasjons aktivitetssystem, for eventuelt å avdekke utvikling av et felles sammenbindende objekt. Funn fra naboskolen, Åsdalen ungdomsskole, vil kun benyttes som speil knyttet til drøftingen av mine funn.

Jeg har lagt vekt på å gjenkjenne og beskrive de hendelser jeg mener har vært sentrale, og som etter min vurdering har fått betydning for framdrift og innhold i utviklingsarbeidet. De sitater som brukes, er hovedsaklig hentet fra intervjuene.

5.1 Toppen skole som aktivitetssystem

5.1.1 Innledning

Toppen skole fikk våren 2005 velge mellom ett av to kommunale prosjekter, Fin Stil og LS-prosjektet. Kommunens motivasjon var knyttet til å utvikle skolene til bedre læringssteder for elevene. Toppen skole valgte LS-prosjektet, som en naturlig videreføring av tidligere prosjekt *Tilpasset opplæring*. Jeg vil først presentere prosjektets gang gjennom de tre årene, synliggjort gjennom de viktigste arenaene. Jeg tar også med de kommunale arenaene der dette har involvert noen fra Toppen skole. Referater fra møtene i prosjektgruppa ved Toppen skole er her en viktig kilde.



Figur 9: Modell for LS - prosjektets arenaer ved Toppen skole

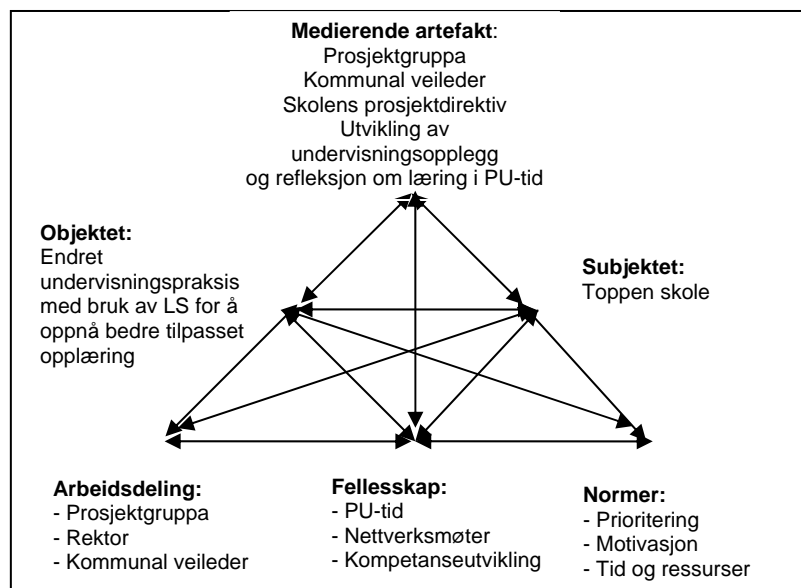
Den først arenaen for samhandling i LS-prosjektet var den kommunale kompetanseutviklingen. Det var eksterne forelesere, og det var stor enighet om at samlingene holdt faglig høy kvalitet. Deltakerne fikk grundig opplæring i Dunn og Dunns læringsstilsmodell, LS-modellen og opplæring i å lage undervisningsmateriell. Fra Toppen skole deltok prosjektgruppa og rektor, sistnevnte var skolens prosjektleder. Med henvisning til modellen som viser arenaene, har jeg for prosjektgruppa som arena, valgt å dele denne inn i to tidsperioder: den første hvor hovedfokus var utarbeidelse av skolens prosjektdirektiv, og den andre hvor utvikling av undervisningsopplegg hadde hovedfokus.

Prosjektgruppa på Toppen skole hadde sitt første møte 7.12.05, med kommunal veileder til stede. *Implementering av LS* ved skolen var ett av temaene på første prosjektgruppemøte. Det ble deretter avholdt 3 møter våren 2006, hvor utarbeidelse av *Toppen skoles prosjektdirektiv* var hovedtema. Parallelt med kompetansehevingen foregikk det utprøving av LS-materiell i prosjektgruppedeltakernes elevgrupper. Dette ble drøftet i prosjektgruppemøtene på Toppen skole. Alle prosjektgruppemøtene ble avsluttet med en kort runde med metarefleksjon, dvs. at alle ga uttrykk for hvordan de opplevde at møtet hadde vært både i forhold til innhold og form.

Skolens personale ble først involvert i LS i løpet av andre året. Skolens pedagogiske fellestid, PU-tid, var arena for presentasjon av undervisningsopplegg. Det andre året var det hovedsakelig medlemmene i prosjektgruppa som la fram sine opplegg. Lærerne var interesserte og synes det var spennende. Det ble mange refleksjonssamtaler. Det var først det siste året, at det ble mer praktisk involvering og engasjement fra lærernes side.

Etter at den kommunale kompetanseheving ble avsluttet, etablerte kommunen LS-nettverket. Fra Toppen var det stort sett bare rektor som deltok.

5.1.2 Funn i aktivitetssystemet hvor prosjektledelsen på Toppen skole er subjektet.



Figur 10: Felles aktivitetssystem for utviklingsprosjektet ved Toppen skole

Subjektet

Jeg starter med å presentere hvem som er subjekt i aktivitetssystemet. Subjektet kan være et individ eller en gruppe av individer (Engestrøm 1996). I LS-prosjektet ved **Toppen skole** er det prosjektgruppa og rektor som prosjektleder, som er subjekt. Jeg har foretatt et gruppeintervju av lærerne i prosjektgruppa og et intervju med rektor alene, for eventuelt å finne motsetninger eller viktige hendelser som har fått betydning for utviklingsprosjektet. Disse funn vil prege min presentasjon av Toppen skole som aktivitetssystem, for gjennom det bedre å forstå de prosesser som utvikles i relasjoner mellom mennesker, verktøy og rammefaktorer (ibid).

Rektor, som formell leder, er skolens ansvarlige for implementering av læringsstiler. Hun har deltatt i den kommunale skoleringen, og det forventes fra skoleeier at hun er hovedaktør i å videreføre dette til eget personale jfr. prosjektdirektivet. Rektor ble tilsatt ved skolen i august 2005, samtidig som prosjektet startet. Hun sluttet ved skolen og gikk over i ny jobb ved nyttår 2008. Intervjuet med rektor ble gjort i januar 2008, like etter at hun sluttet.

I løpet av de tre årene som prosjektet har vart, er det tre av lærerne i prosjektgruppa som har vært med hele tiden, en sluttet etter et år og en annen etter to år. Begge sluttet av naturlige grunner. Den ene på grunn av morspermisjon og den andre fikk en lederstilling i en annen kommune. Etter andre året kom det inn en ny lærer i prosjektgruppa. Hun hadde vært med i

prosjektgruppa ved en av skolene hvor prosjektet ble avsluttet. Prosjektgruppemedlemmene var helt tilfeldig sammensatt, basert på hvem som hadde lyst.

Med henvisning til min presentasjon av aktivitetsteorien, velger jeg å gå fra subjektet til å presentere verktøyene og deres betydning for utvikling av objektet.

I aktivitetsteorien kjennetegnes det handlende subjektet ved at det går veien om ett eller flere redskap, for å kunne forholde seg til objektet. Av denne grunn blir forholdet mellom objekt og redskap av svært stor betydning og endringsprosesser bør alltid starte her (Virkkunen 2001).

Artefakt, mediering ved hjelp av verktøy

Rektor uttalte at hennes viktigste verktøy for utvikling av prosjektet er **prosjektgruppa**.

Basert på kommunal faglig kompetanseutvikling skulle de bidra til implementering av læringsstiler ved skolen. Dette skulle gjøres gjennom utvikling og utprøving av læringsstilsmetoder for presentasjon i personalet i skolens PU-tid. Her mente rektor at det ble godt tilrettelagt for refleksjon knyttet til tilpasset opplæring og hva som fører til læring.

Rektor fortalte at lærerne i prosjektgruppa gikk noe "haltende" inn i prosjektet, damene var genuint interesserte, mens et par menn gikk inn fordi de ble av forrige rektor, lovet mindre undervisningsplikt, noe de likevel ikke fikk. *"Men prosjektgruppa fikk til jul i 2005, 5000kr hver, det hjalp på motivasjonen. Han mannen i prosjektet, den andre sluttet ved skolen, ble mer engasjert etter hvert. Da vi gikk på ande året fikk han nedsatt leseplikt i tillegg til penger, han fikk det slik han ville."*

Rektor ønsket å bruke prosjektgruppa aktivt overfor personalet, altså som et medierende verktøy i prosjektet. *"Men det jeg følte var usikkerhet, hvilke rolle hadde vi som gikk på dette kurset i forhold til de andre på skolen."* Prosjektgruppa fikk ingen opplæring i prosjektledelse utover det den kommunale veilederen bidro med.

Prosjektgruppemedlemmene tok på seg veilederansvar overfor bestemte årstrinn, men dette ble ikke bekjentgjort av rektor overfor personalet og skapte derfor frustrasjon og usikkerhet knyttet til prosjektgruppemedlemmenes oppgaver og roller.

Medlemmene i prosjektgruppa var innstilt på å spille en viktig rolle, men følte at de ikke hadde nok legitimitet i personalet. Prosjektgruppa brukte derfor sin energi på å utvikle egne undervisningsopplegg framfor å veilede de andre, oppleggene ble deretter presentert i fellestid. På den ene siden var dette positivt. Personalet fikk se mange gode eksempler, og

det ga mange gode refleksjonssamtaler. Det ga imidlertid kanskje ikke ønsket effekt i forhold til å forplikte lærerne i utprøving av læringsstiler med elevene. Den opplevde forskjellen i kunnskapsnivå mellom prosjektgruppa og lærerne økte, og dette førte igjen til at lærerne mente de ikke hadde fått nok opplæring til å kunne utvikle undervisningsopplegg.

PU-samlingene med vekt på **utvikling av undervisningsopplegg og refleksjon** knyttet til læringseffekt kan også betraktes som viktige verktøy for utvikling av objektet.

Prosjektdirektivet har vært prosjektgruppas felles forpliktende dokument som fortløpende har blitt videreutviklet. Kommunal veileder har holdt tak i dette. Alle systemer krever likevel oppfølging, og medlemmene i prosjektgruppa hadde ønsket at rektor i større grad frontet prosjektet i tråd med prosjektdirektivet overfor kollegiet. De mener at dette i større grad kunne ha bidratt til å gi prosjektet legitimitet.

Lærerne i prosjektgruppa mente likevel at prosjektdirektivet har vært et viktig verktøy. De sa at dette har gitt mulighet til å prioritere tiltak: *”Det er for eksempel kjempeviktig at det står i prosjektdirektivet at LS blir nedfelt i årsplaner og i PU-tid.”* Så viste det seg altså, gjennom hva lærerne i prosjektgruppa fortalte i intervjuet at skolens prosjektdirektiv ikke ble forelagt personalet.

Rektor uttaler videre at skolens **kommunale veileder** har vært meget viktig for framdriften av prosjektet. *”Vi hadde ikke vært der vi er i dag, hvis ikke det hadde vært for deg. Du var så strukturert, så interessert og oppdatert på skoleutvikling.”*

Lærerne i prosjektgruppa sier det samme. Kommunal veileder har vært en viktig bidragsyter for utvikling av prosjektdirektivet og framdriften i prosjektet. *”Vi hadde ikke greid oss uten ekstern veileder.”* Dette er hyggelig å høre, siden det nettopp var jeg som var skolens kommunale veileder. Det kommer også fram av referatene at kommunal veileder har benyttet prosjektdirektivet aktivt overfor prosjektgruppa. Min strategi har vært å utvikle prosjektet i relasjon til skolens pedagogiske ståsted og skolens kultur. Kunnskap om skole som lærende organisasjon har preget mine utviklingsstrategier.

I min presentasjon av Toppen skole som aktivitetssystem har jeg nå vektlagt forholdet mellom subjekt, artefakt og objekt, som er den øverste delen av trekanten i aktivitetssystemet og er å betrakte som Engestrøms første generasjons aktivitetssystem. For å få fram kompleksiteten er Engestrøms modell utvidet til også å omfatte menneskets interaktive og

sosiale aktiviteter, arbeidsoppgaver og regler for samhandling, kalt andre generasjons aktivitetssystem.

Interaksjonen mellom subjekt, fellesskap og objekt

Utviklingsprosjekter ved Toppen skole har fra tidligere år hatt en tendens til å gå over uten at det har ført til endringer. Det ble hevdet i intervjuene at lærerne har blitt vant til ikke å følge opp avtaler. Dette har skapt motsetninger mellom de som er pliktoppfyllende og de som tenker at dette går snart over.

Ny rektor, som har fulgt LS-prosjektet fra starten, synes også å ha vært noe uklar med hensyn til å tillegge prosjektet vekt i personalet. Lærerne i prosjektgruppa sier i intervjuet: *”Det var ikke helt **prioritert** fra ledelsen (rektor deltok i prosjektgruppa) å bruke PU-tid til dette her.”* og *”Mange føler at ting blir tredd nedover hodet. Det ble ikke tatt opp felles dette med LS-prosjektet.”* Det kan synes at dette noe uklare fra rektors side, har skapt unødvendige motsetninger mellom lærerne og prosjektgruppa. *”Vi var ei gruppe for oss selv, som jobbet med noe spennende greier som de andre ikke fikk innblikk i.”* *”Det andre året var det nok vi som jobbet med det og de andre sto litt på sidelinja. Fint og flott, men ingen orka å gjøre noen ting.”* Prosjektgruppa opplevde at lærerne trodde at de i prosjektgruppa hadde lært så mye. Det kunne virke slik at prosjektgruppa ikke kunne forvente noe særlig av de andre, siden de ikke hadde fått den samme **kompetanseutviklingen**.

Personalet mente også at de hadde for liten tid til arbeidet. **Tid** kan være et reelt problem i skolen. Lærernes og administrasjonens ulike syn på hvordan tiden skal brukes kan på den ene side handle om deres forskjellige funksjoner, men det kan synes som om arbeidets art på sikt medfører forskjellige tidsoppfattelser og kan bli et konfliktområde.

Toppen skole har gjennom flere år vært preget av ustabilitet i ledelsen, med stadige utskiftninger og dette har nok preget skolen. Disse forhold ble begrunnet i intervjuet med rektor, og hun følte at det var tungt å drive utviklingsarbeid ved skolen. *”Lærerne her ønsker å styre seg selv. Vel, det er slitsomt å stå i klasserommet.”* Hun mente at personalet var lite **motivert** for å gå inn i det kommunale LS-prosjektet. *”Vi på Toppen var inne i TPO-prosjektet, et tidligere toårig kommunalt prosjekt om tilpasset opplæring, som personalet ikke oppfattet som avsluttet. Mange mente at LS var noe nytt og annet en TPO. De så ikke tråden.”* Rektor hevdet videre at det ikke var noe følt behov for endringer ved skolen. *”Vel,*

her er dyktige fagfolk. De er opptatt av jobben i klasserommet, men de bør åpne seg for samarbeid og fellesskap. De er veltalende og reflekterte.”

Rektor har generelt spilt en lite aktiv rolle i utøvelsen av LS-prosjektet. Av forskjellige grunner var hun sjelden til stede ved **PU-tid** når LS var tema. Prosjektgruppa beklaget dette, men selv mente rektor at LS var delegert til lærerne i prosjektgruppa. **Arbeidsdelingen** mellom de involverte, **rektor, lærerne i prosjektet** og **kommunal veileder** ble aldri drøftet åpent i prosjektgruppa. Rektor deltok i de kommunale **nettverksmøtene**, men det ble sjelden referert fra disse møtene i forhold til prosjektgruppa.

Rektor sluttet nyttår 2008, og inspektør ledet skolen fram til ny rektor kom på plass 1. mars. Våren 2008 ble det gjort et viktig grep fra ledelsens side. Det vises her til referat fra prosjektgruppemøte på Toppen skole. Det ble rydde tid for personalet til utvikling av LS-opplegg i PU-tid. Både personalet og prosjektgruppa/ledelsen opplevde dette som meget vellykket, det kan synes som om dette forløste masse gammel energi. Ekstern evaluering av prosjektet viser at det i dag er stor motivasjon for å gå videre med LS ved Toppen skole.

Etter den tid er ny rektor kommet, og lærerne uttrykker i dag et sterkt ønske om å videreutvikle undervisningsmetodene sine slik at flere elever får undervisning tilpasset sine sterke sider. Bevisstheten om *refleksjon* både knyttet til hva tilpasset opplæring er og hva som gir læring, har endret seg gjennom de tre årene prosjektet har pågått

For å få fram utviklingen av objektet i lys av både de medierende verktøy og interaksjonen mellom subjekt, fellesskap og objekt har jeg valgt å presentere objektet til slutt.

Objektet

Implementering av læringsstiler ved Toppen skole for å gi elevene bedre tilpasset opplæring, var i utgangspunktet dette aktivitetssystemets objekt. Prosjektgruppa inkludert rektor og den kommunale veilederen, deltok i den omfattende kommunale kompetanseutviklingen i Dunn og Dunns læringsstilskonsept. Implementering og utvikling på Toppen skole skulle først skje når opplæringen var gjennomført og prosjektdirektiv utarbeidet. Det andre året var det hovedsaklig prosjektgruppa som utviklet undervisningsopplegg som ble presentert i skolens pedagogisk fellestid, PU-tid. Det ble fortelt at det var tungt å få de øvrige lærerne til å gjøre det samme. Rektor uttalte i intervjuet:

”LS er en vei – hvis alle på Toppen kan si at barn lærer på forskjellig måte – ikke samme opplegg til alle. Her har det skjedd en utvikling hos oss! LS-gruppa har hatt en unik motivasjon. Kanskje en av grunnene er at de legger vekt på dette i sin lærergjerning, men kunnskapsoverføringen til personalet ble vanskelig.”

Ønsket om forbedring av elevenes læring knyttet til tilpasset opplæring, har for lærerne i prosjektgruppa vært hovedgrunnen til deltakelse i prosjektet. Deres objekt var motivert ut fra et ønske om forbedring av egen undervisning, mer enn ønsket om å være prosjektmedarbeider på vegne av hele skolen. *”Alt nytt er spennende og alt som kan utvikle skolen og jobben min til noe mer positivt, som gjør det bedre for elevene er spennende å være med på”.*

En av lærerne i prosjektgruppa utalte følgende om den kommunale kompetanseutviklingen: *”Vi fikk veldig mange kurs og ble veldig gira, men likevel kunne vi det jo ikke.”* Likevel nå etter tre år, mot slutten av prosjektet, er situasjonen at lærerne i prosjektgruppa har kunnskap og er motiverte for å fortsette utviklingsarbeidet ved egen skole. *”Dette har gitt meg økt bevissthet i forhold til hva som fører til læring?”*

Gjennom disse tre årene har objektet blitt eltet. Læringsstilskonseptet til Dunn og Dunn ble kritisk debattert i fagmiljøene, så også på Toppen skole. Det ble fokusert på den offentlige debatten om LS i norsk skole, og dette påvirket nok lærernes motivasjon.

Likevel er det tydelig at LS-prosjektet har ført til at personalet har utviklet større bevissthet i forhold til tilpasset opplæring og hva som fører til økt læring hos elevene.

Spørreundersøkelsen som ble gjennomført i 2005 og i 2008 bekrefter dette.

Undervisningsoppleggene har fått utvikle seg kontinuerlig og blitt tilpasset Toppen skoles behov. *”LS på Toppen er nå langt fra Dunn og Dunns metoder”.*

Det var derfor først det tredje året at LS-prosjektet fikk betydning for undervisningspraksisen for det øvrige personalet. Lærerne fikk bruke PU-tid til å lage undervisningsopplegg basert på VAKT (visuell, auditiv, kinestetisk og taktil), som deretter ble prøvd ut med elevene og i en senere PU-tid lagt fram for personalet med vekt på felles refleksjon. Innholdsmessig ble dette av alle oppfattet som meget vellykket (referat fra prosjektgruppemøte 1.4.08). Ekstern evaluator var til stede, og hun skrev rapport fra samlingen. Hun synes det var flotte undervisningsopplegg, men som hun uttalte, var det langt fra Dunn og Dunns metoder. LS på Toppen har fått utvikle seg til å bli et objekt som passer inn på Toppen skole, og har utviklet seg til å bli noe mer enn Dunn og Dunns læringsstilskonsept. Alle ved skolen er nå etter

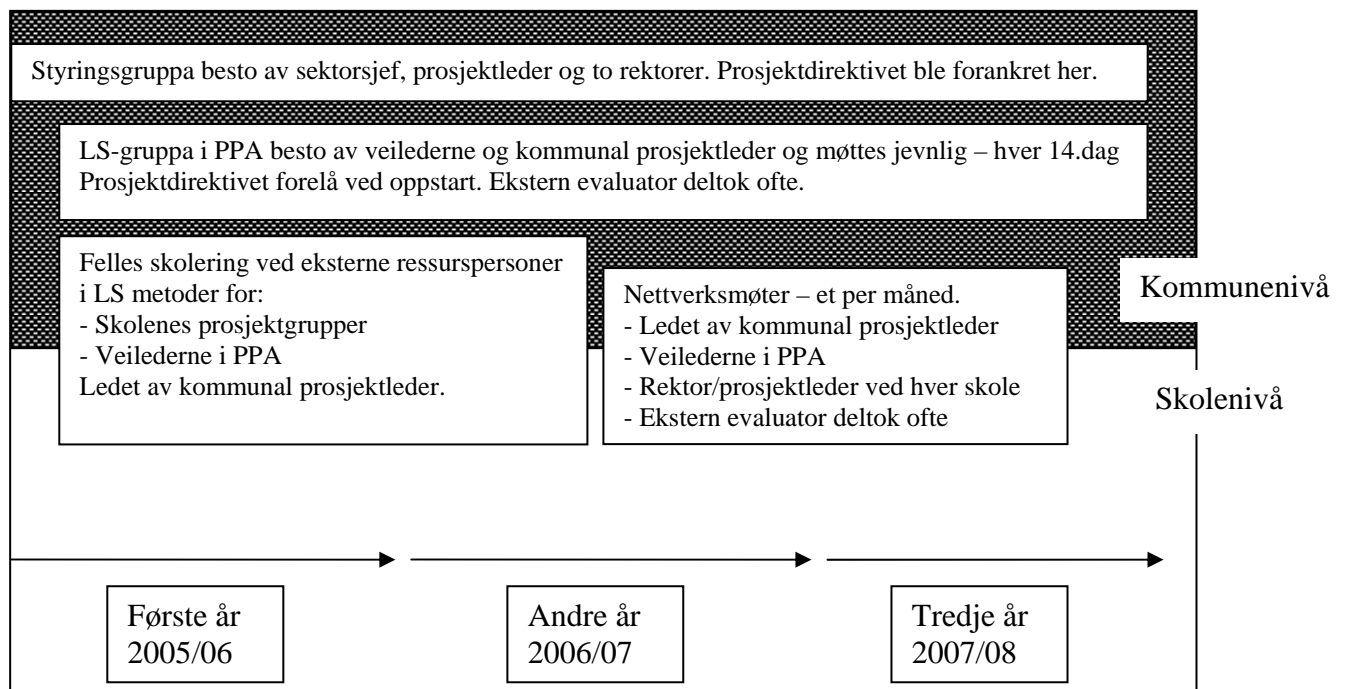
tredje prosjektår, opptatt av å utvikle **nye undervisningsopplegg med bruk av LS for å oppnå tilpasset opplæring**. Noe som også framkommer av den siste spørreundersøkelsen.

5.2 Aktivitetssystemet på kommunalt nivå

5.2.1 Innledning

Jeg starter med å presentere de arenaene som inkluderer alle som deltok i LS-prosjektet på kommunalt nivå. Jeg tar også med de arenaene som har involvert deltakelse fra projektskolene. Mine observasjoner og referater fra de kommunale samlingene er her viktige kilder.

Styringsgruppa var LS-prosjektets øverste myndighet og forankringsarena til kommunen som skoleeier. Styringsgruppa har bestått av sektorsjef for undervisning, avdelingssjef i PPA og kommunal prosjektleder, samt to rektorer. Kommunens prosjektdirektiv og plan for kompetansehevingen ble i stor grad utarbeidet av kommunal prosjektleder i samarbeid med eksterne fagmiljøer våren 2005. Prosjektdirektivet og kompetanseutviklingsplanen ble vedtatt i styringsgruppa.

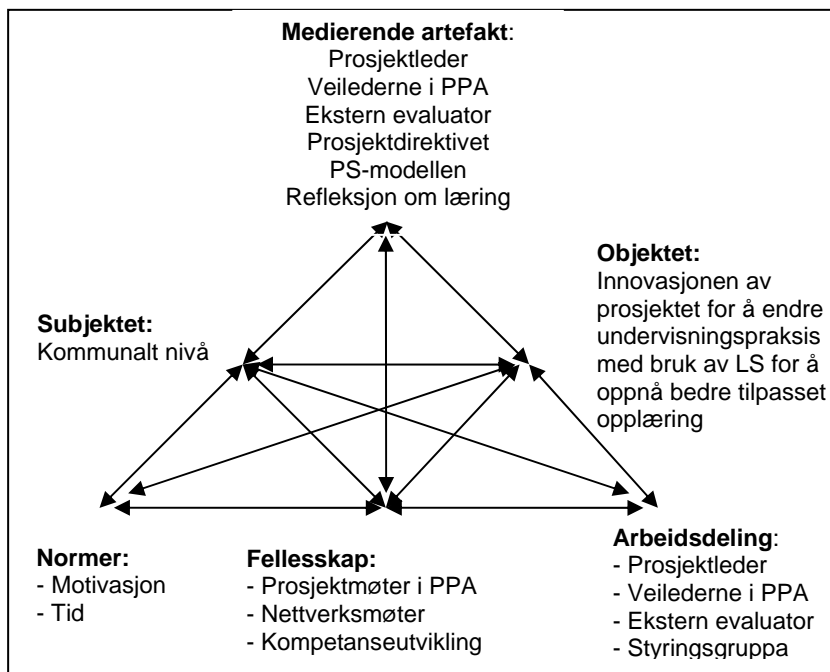


Figur 11: Modell for LS - prosjektets arenaer på kommunalt nivå.

Modellen viser videre prosjektgruppa i PPA, LS-gruppa, som besto av de kommunale veilederne. De kommunale veilederne ble av prosjektledelsen tildelt hver sin skole. LS-gruppa har møttes jevnlig ca. annen hver fredag til en to-timersøkt gjennom hele prosjektet. Videre var samlingene knyttet til felles kompetanseutvikling hvor alle involverte deltok.

Deretter ble de kommunale nettverkssamlingene etablert. Disse besto av rektor/prosjektleder fra hver skole og de kommunale veilederne. Gruppa har møttes i gjennomsnitt tre ganger per halvår til en to-timers samling. Prosjektleder var nettverkets leder. Erfaringsdeling og implementering av læringsstiler ved skolene har vært gjennomgående temaer.

5.2.2 Funn i aktivitetssystemet hvor kommunalt nivå er subjekt



Figur 12: Felles aktivitetssystem for utviklingsprosjektet på kommunalt nivå

Subjekt

Styringsgruppa er kommunens formelle beslutningsorgan i LS-prosjektet. Imidlertid var det LS-gruppa bestående av prosjektleder og de kommunale veilederne som var det tydeligste subjektet i aktivitetssystemet på **kommunalt nivå**. Prosjektleder tok over som prosjektleder fra andre året. Den først prosjektlederen ble da tilsatt som avdelingssjef i PPA og valgte derfor å gå ut som prosjektleder. Utvelgelsen av den nye prosjektlederen var helt uproblematisk, men hun var nyutdannet og ny i kommunen. ”Prosjektet var godt i gang da jeg startet i PPA. Men jeg hadde jo hørt om læringsstiler, faktisk på studiet ved Institutt for spesialpedagogikk. Så jeg synes det var en spennende tanke dette med læringsstiler.”

Prosjektleder uttaler videre: *”Jeg hadde i og for seg ingen tanker om hvordan dette skulle bli, ettersom det var i gang, i full gang, når jeg kom. Bare å ta over og hjelpe og støtte med det jeg kan.”* Hun sier også at hun så på prosjektlederoppgaven som en anerkjennende og motiverende utfordring.

Artefakt, mediering ved hjelp av verktøy

Prosjektdirektivet og **PS-modellen** har vært de reelle verktøyene i prosjektet, og prosjektleder uttaler følgende: *”Vi har jo PS-modellen som de har fått tenke og komme tilbake til i nettverksmøtene. For meg hjalp modellen meg til å tenke, hva betyr dette for meg og for skolene?”* Styrte **refleksjonsprosesser**, med utgangspunkt i artikler, bøker og ekstern evaluators kritiske blikk, har preget arbeidet på kommunalt nivå, og dette har gitt motivasjon og faglig utvikling.

Men det forundrer meg at det kommunale prosjektdirektivet, både i følge referatene og mine observasjoner, i liten grad har vært framme som styringsverktøy verken i LS-gruppa eller i nettverkssamlingene med skolene.

Med henvisning til aktivitetsteorien har **prosjektleder, veilederne i PPA** og **ekstern evaluator** vært en viktig læringsressurs i prosjektet, og inngår da som en medierende artefakt i prosjektet. Deres betydning drøftes under min behandling av interaksjonen mellom subjekt, fellesskap og objekt.

Interaksjonen mellom subjekt, fellesskap og objekt

Etter at **kompetanseutviklingen** var gjennomført første året, ble samarbeidet med skolene ivaretatt av de kommunale **nettverkssamlingene** hvor rektor og prosjektleder ved prosjektskolene deltok sammen med **prosjektleder** og **veilederne i PPA**. *”Det er mest på de samlingene vi har hatt at jeg har forsøkt å fange opp hva de er opptatt av.”* Det har jevnlig vært **prosjektgruppemøter i PPA**, LS-gruppa, og i følge prosjektleder har det der vært stort engasjement. *”Klima for meningsmotsetninger i LS-gruppa har blitt bedre. En lytter mer etter det som sies. Disse samlingene har vært nesten umulig å planlegge, for jeg tror på å gi rom for diskusjoner og ting som kommer opp.”* Med henvisning til referater har frammøte i både PPA og i nettverkssamlingene vært ustabil. Mye av forklaringa ligger i permisjoner og nye medarbeidere, men også varierende motivasjon og generell **tidsproblematikk**.

Prosjektleder bekrefter dette.

Styringsgruppa bestående av sektorsjefen, avdelingssjef for PPA, to rektorer og kommunal prosjektleder var LS-prosjektet øverste myndighet. Styringsgruppa har vært lite synlig i prosjektet. Det har aldri vært referert til vedtak eller annet. I intervjuet med rektor på Åsdalen skole, kom det fram at deltakelse i styringsgruppa har vært meget inspirerende. Jeg tenker derfor at hvis deltakelse i styringsgruppa er viktig for *en* rektor, kunne det sikkert vært viktig for de andre rektorene også. Det blir derfor naturlig å stille spørsmål ved den formelle organiseringen av kommunale prosjekter. Hvordan bruke styringsgruppa også som motiverende faktor?

De kommunale veiledernes **motivasjon** for prosjektet ved prosjektstart varierte. Det kan synes som om arbeidet med å skape eierforhold ikke ble gjort godt nok. Det kunne synes som om alt gikk for fort i starten, og at alt var bestemt på ledernivå. Den videre motivasjonen for innovasjonen av prosjektet ble nok også noe preget av den allmenne kritikken av Dunn og Dunn. LS - veiledernes roller som prosessansvarlige har i følge prosjektleder, vært en stor utfordring. *”Det er også vanskelig det her med den enkelte veileders rolle. Dere har jo fungert på nesten like mange forskjellige vis som antall veiledere, og jeg tror at vi alle sammen kunne ha gjort ting bedre, men jeg tror kanskje likevel at vi har gjort det godt nok.”* I følge referater fra de kommunale samlingene, ble spørsmålet om veiledernes roller som prosessansvarlig tatt opp, men lite ble endret. Prosjektleder mener også at de kommunale veilederne fortsatte i de samme roller de hadde ved skolene fra start. Evalueringsrapporten fra 2007 bekrefter dette.

Prosjektleder uttaler videre om sin rolle som prosessansvarlig i prosjektet. *”Min rolle er å prøve å samle det på en måte og la oss dele erfaringer, og ha mulighet for å ta opp ting som er problematisk eller ting vi er glad for, dele både positivt og negativt.”*

Ekstern evaluator har deltatt i mange av samlingene på kommunalt nivå både for veilederne og i nettverkssamlingene. Referater fra møtene viser at hun har spilt en aktiv rolle med faglige utfordringer både knyttet til innhold og til innovasjonsprosessene. Hun har vært pågående og utfordret veilederne i PPA faglig, men noen felles strategier for prosessen ble ikke utviklet. *”Vi har fått mange gode diskusjoner, tenker jeg, ut fra de spørsmålene evaluator har kommet med, hun har i det minste bidratt til vår utvikling i PPA.”*

Evalueringsrapport 1 peker også på dette forhold. *”Det er grunnlag for å utvikle et sterke og mer avklart samarbeid mellom PPA og skolelederne og innad i prosjektgruppa.”* Nå må det

sies at samarbeidsklima innad i prosjektgruppa har vært godt, men at det i liten grad har bidratt til endret innovasjonspraksis. En begrunnelse for dette kan være at skolene er forskjellige og strategiene må tilpasses de mulighetene en har på det enkelte sted. Hvis de kommunale veilederne i større grad hadde hatt trygghet i rollen som evaluator, den som etterspør resultater, kunne nok det på sikt ført til større endringstrykk på de forskjellige skolene. Utfordringen er å komme i posisjon slik at skolen erkjenner sitt behov for ekstern støtte. ”Komme inn som refleksjonspartner, følge opp framdriften, etterspørre aktiviteter og inngå forpliktende avtaler om deltakelse i prosjektgruppemøtene.” Dette var forhold som ble beskrevet i Evalueringsrapport 1, men lite endret seg det siste året.

Når det gjaldt min egen posisjon ved Toppen skole, var jeg først og fremst en støttespiller for rektor, skrev referat fra prosjektgruppemøtene, lagde innkalling basert på milepælsplanen, sørget for farmdrift. Jeg opplevde meg selv som en ekstra motor. Videre bisto jeg i planlegging og gjennomføring av PU-tid, men det var lærerne i prosjektgruppa som sto for framlegg. Derfor ble min rolle å gi de støtte og bistå med reflekterende spørsmål både overfor prosjektgruppa og overfor kollegiet i fellestiden. Videre observerte jeg utprøving av undervisningsopplegg som prosjektgrupped medlemmene gjennomførte og ga veiledning etter disse timene.

På bakgrunn av Evalueringsrapport 1 ble temaet *Veiledernes roller* tatt opp på et av de kommunale nettverksmøtene, hvor jeg ble utfordret til å presentere min rolle ved Toppen skole. Men så langt jeg har kjennskap til førte ikke dette til endringer ved noen av de andre skolene. Intervjuet med prosjektledelsen ved Åsdalen skole bekrefter dette.

Objektet

Hensikten med prosjektet slik det ble beskrevet i kommunes prosjektdirektiv:

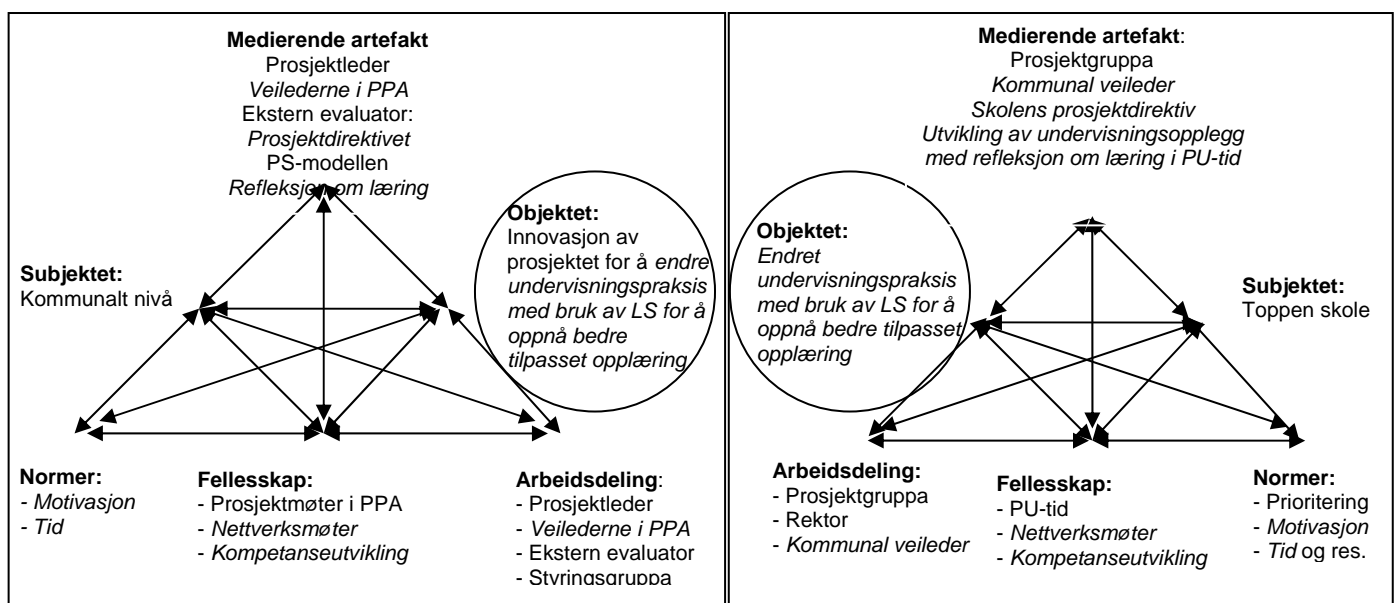
Prosjektet består i å implementere Dunn & Dunns læringsstilsmodell på deltakerskolene. En modell som er utviklet på bakgrunn av mangeårig internasjonal forskning som viser at elever som kjenner sin egen læringsstil og får nytt lærestoff presentert i samsvar med denne, opplever større grad av personlig og faglig mestring, og dermed oppnår bedre læringsresultater.

Prosjektet inneholder både en faglig del og en innovasjonsdel. Jeg knytter imidlertid objektet i analysen til prosjektets faglige innhold. Innovasjonsprosessen behandlet jeg i tilknytning til interaksjonen mellom subjekt, fellesskap og objekt.

Det første året var hovedfokus for alle i prosjektet opplæring i bruk av LS-metoder. Etter hvert som utprøving ble gjennomført og den faglige kritikken av Dunn og Dunns Learningsstyles ble fokusert i mediene, påvirket dette innholdet i LS-prosjektet. Objektet utviklet seg til mer å handle om utvikling av undervisningsopplegg som gir tilpasset opplæring, inspirert av teorien om læringsstiler.

5.3 Interaksjonen mellom de to aktivitetssystemene, Toppen skole og Stor kommune

Jeg har til nå analysert skolenivået og kommunalt nivå som aktivitetssystem hver for seg. Jeg vil her i større grad forstå hva som har skjedd i interaksjonen mellom de to systemene, siden min studie omhandler ett prosjekt hvor to nivåer inngår. Subjektene i de to systemene er etter min vurdering uforandret, Toppen skole og Stor kommune. Interaksjonen kommer derimot til uttrykk i de andre elementene jeg har fokus på i min analyse.



Figur 13: De to aktivitetssystemene med vekt på utvikling av deres felles objekt. Områdene for interaksjonene vises i kursiv.

5.3.1 Artefakt, mediering ved hjelp av verktøy

Prosjektdirektivet

Prosjektdirektivet har vært det felles medierende verktøyet. Med henvisning til referatene fra prosjektgruppemøtene på Toppen skole, så har direktivet, med spesiell vekt på utvikling og

oppfølging av milepælsplanen, vært gjennomgående temaer i prosjektgruppemøtene, men i liten grad blitt brukt overfor personalet.

Evalueringsrapport 1 vektlegger at prosjektdirektivet bør brukes mer aktivt i ledelsen av prosjektet. Dette bygger både på de store forskjellene det er mellom skolene som deltar i LS-prosjektet og på kommunens bruk av prosjektdirektivet. Mine observasjoner støtter dette. På kommunalt nivå var prosjektdirektivet i sterkt fokus det første året, men ble mindre og mindre fokusert de to siste årene. Dette underbygger også det faktum at milepælsplanen ikke har vært nevneverdig revidert. Det er mer PS-modellen som har vært den medierende artefakten på kommunenivå. PS-modellen, som er modellen for innovasjonsteorien prosjektet bygger på, har vært gjennomgående for temaene i de kommunale fellessamlingene.

Min vurdering på bakgrunn av dette, er at manglende synliggjøring av prosjektdirektivet har hindret en felles forankring og utvikling av LS-prosjektet. Et prosjektdirektiv kan være en viktig livsnerve for ledelse av endringsprosesser, og kan være et velegnet verktøy for utviklingsarbeid som går over flere nivåer. Jeg vektlegger da betydningen av å benytte dette fleksibelt, slik at det blir et verktøy som egner seg for utviklingsprosjekter i en postmoderne tid. Jeg velger å se et prosjektdirektiv som et eksempel på noe fast, men som likevel har evne til å forandre seg bli et uttrykk for det flytende moderne Baumann (2001).

Refleksjon om læring

Et annet forhold som jeg mener inngår, som en medierende artefakt på begge nivåer i prosjektet, er refleksjon knyttet til hva som gir økt læring. På Toppen skole har refleksjon knyttet til hva som gir læring for den enkelte elev, vært gjennomgående spørsmål knyttet til all utprøving av LS - relaterte undervisningsopplegg. En har ikke bare beskrevet aktiviteten, men blitt utfordret på læringseffekten og gjennom det fått mulighet til å justere oppleggene.

Refleksjon knyttet til både hva som gir læring og innovasjonsprosessen har preget samlingene på kommunalt nivå. Det kan synes som dette har møtt et behov hos alle involverte i LS – prosjektet. Med henvisning til St.meld. nr 31, *Kvalitet i skolen (2007-2008)* blir nettopp refleksjon trukket fram som et viktig utviklingsområde i skolen, både i forhold til elevenes læringsaspekt og i forhold til å utvikle skolenes fellesarenaer.

Argryis og Schøns (1978) er etter min vurdering de to mest kjente teoretikerne som beskriver de prosesser som foregår for å utvikle ny kunnskap. Begrepene enkeltkrets- og

dobbelkretslæring illustrer dette. I enkelkretslæring er det lett synlige, konkrete og enkle feil som lar seg rette opp, men sentrale trekk ved organisasjonen blir som før. I slike prosesser stiller en ikke spørsmål om hvorfor derfor bli denne form for læring ofte overflatisk (Roald 2000). Dobbelkretslæring derimot handler om refleksjon knyttet endringer av mål, normer og verdier med utgangspunkt i et handlingsforløp. Slike prosesser kan foregå individuelt eller i grupper. Men som et ledd i å utvikle skolen som lærende organisasjon er det viktig å lage systemer og arenaer som gjør slike prosesser mulig i sosialt fellesskap (ibid).

De menneskelige læringsressursene i LS-prosjektet, representert ved de som har formelle roller i prosjektet, inngå som medierende artefakt på begge nivåer både i forhold til refleksjonsprosessene og bruken av prosjektdirektivet. Det er da nærliggende å framheve de kommunale veilederens mulighet for påvirkning både på skolenivå og på kommunalt nivå. Forhold knyttet til de kommunale veilederne drøfter jeg nærmere i neste avsnitt, da det handler om interaksjon med fellesskapet.

5.3.2 Interaksjonen mellom subjekt, fellesskap og objekt

Normer – motivasjon og tid

Ved oppstart av prosjektet var det mye motstand mot LS-prosjektet. På kommunenivå har det kommet fram at motivasjonen hos veilederne varierte veldig. Det kan være flere grunner til dette, men en grunn kan være at prosjektet synes å ha vært toppstyrt i starten. På skolenivå følte lærerne at dette prosjektet var tredd nedover hodene deres, og intervjuene forteller at prosjektgruppedlemmets motivasjon var knyttet til et ønske om forbedring av egen undervisningspraksis, mer enn ønske om å delta i et utviklingsarbeid som omfattet hele skolen. Det kan synes som behovet for LS-prosjektet ikke var godt nok forankret. Dette kan forstås i lys av forskning om tilpasset opplæring (Bechmann og Haug 2006): *"Endringer skjer med andre ord ikke som følge av politiske intensjoner, men som følge av skolepraktiske tilnærminger til og forståelse av reformen ut i fra eksisterende praksis"*. PS-modellen vektlegger også eierforhold som en viktig forutsetning for å lykkes. (Skogen 2004).

Kompetanseutviklingen gikk likevel sin gang, og motivasjonen for utprøving økte. Samtidig økte den offentlige kritikken av Dunn og Dunns læringsstilskonsept i norsk skole, og dette bidro ikke til å øke den generelle motivasjonen. Når motivasjonen var på det laveste provoserte eksterne evaluator ved å etterspørre den enkeltes forståelsen av tilpasset opplæring. Hun klarte etter min mening å vri oppmerksomheten vekk fra LS og over til TPO. Skolene

hadde på det tidspunkt lagt ned mye arbeid i prosjektet, og provokasjonen ga motivasjon til å utvikle TPO i lys av LS.

Prosjektleder har benyttet en motsatt strategi. Hun har unngått motsetninger ved å la de involverte føle seg fornøyde med det arbeidet som gjøres. Det kan synes som det har bidratt til økt motivasjon for refleksjon både i nettverkssamlingene og i LS-gruppa. Dette var også energigivende og frigjørende, men ikke nødvendigvis effektivt for utvikling av de kommunale veiledernes forståelse av innovasjonsprosessen.

Tidsproblematikken var ikke like problematisk på kommunalt nivå som på skolenivå. Dette skriver jeg imidlertid mer om i forbindelse med nettverksmøtene.

Fellesskapet – kompetansutvikling, nettverksmøter

Kompetanseutviklingen forgikk felles for alle prosjektaktørene, selv om fokus her i veldig stor grad var knyttet til opplæring i Dunn og Dunns metoder, var det også fordrag som gikk dypere i retning av å forstå hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring. På bakgrunn av kritikk i ettertid, tolker jeg det slik at kompetanseutvikling med fordel kunne vært gjennomført med alle involverte lærere til stede.

De kommunale nettverkssamlingene har vært preget av god tid til refleksjon og metakommunikasjon. Derfor har samlingene i ettertid blitt oppfattet som nyttige. I tråd med Hargreaves (1996) teorier om tidsoppfattelse, kan det synes å være positivt for travle skolefolk å samles til økter hvor en har tid nok. Det samme kan en ikke si om prosjektgruppemøtene ute på skolene. Disse varte som oftest en skoletime og var presset inn mellom inspeksjoner og andre gjøremål. Men PU-tiden hadde bedre tidsramme og former for refleksjon ble mulig.

Arbeidsdeling – veilederne i PPA

Det kan synes som om den faglige delen av prosjektet er blitt best ivaretatt, mens innovasjonsdelen i større grad har vært basert på den enkeltes kompetanse. De kommunale veilederne har utført oppdraget på forskjellig vis. Dette kom også fram av intervjuet med den kommunale prosjektlederen. Arbeidsdeling og rolleavklaring har vært lite fokusert i prosjektet, og utvikling av de kommunale veiledernes kompetanse i prosjekt- og prosessveiledning synes å være lite vektlagt. For eksempel har veiledernes roller som framdriftansvarlig og evaluator nesten ikke vært vektlagt.

PS-modellen inkluderer en ekstern veileder, hvor veileder primært skal bistå med å skaffe informasjon, komme med forslag og delta i dialogen på skolens premisser (Skogen 2004). Ut fra en slik forståelse av sine roller har de kommunale veilederne oppfylt oppdraget, men dette synes ikke å være tilstrekkelig for å bidra i skolenes endringsprosesser.

5.3.3 Objekt

Med henvisning til min beskrivelse av objektet på kommunalt nivå, har dette utviklet seg fra å implementere Dunn og Dunns læringsstilmateriell til mer å handle om å utvikle undervisningsopplegg som ivaretar elevenes behov for tilpasset opplæring, inspirert av teorien om læringsstiler.

Jeg erfarer at det samme skjer på Toppen skole. Undervisningsopplegg i læringsstiler utvikles kontinuerlig og tilpasses Toppen skoles behov. Det har utviklet seg til å bli noe mer enn å bruke Dunn og Dunns læringsstilmateriell. Med henvisning til kommunes håndtering av innovasjonsarbeidet, utførte de kommunale veilederne oppdraget forskjellig. Skolene fikk i stor grad utvikle seg ulikt. Like fullt skjedde det samme på Åsdalen ungdomsskole. De valgte å benytte en ekstern veileder som var sertifisert som læringsstilsinstruktør. Hun hadde erfaring fra ungdomstrinnet. Mye av skoloringen det første året var knyttet til å lage LS-materiell, og det meste av dette egnet seg best for barnetrinnet. Med henvisning til intervjuet med rektor og prosjektleder ved Åsdalen skole, var det derfor viktig for Åsdalen å utvikle sin egen utgave av læringsstilskonseptet. Resultatet ble økt bevissthet om at læringsstiler er godt egnet som refleksjonsgrunnlag for utvikling av undervisningsopplegg for bedre tilpasset opplæring.

5.4 Oppsummering

Jeg har her beskrevet hva som skjedde på Toppen skole og på kommunalt nivå hver for seg. Deretter her jeg gått noe dypere inn i analysen ved å prøve å forstå hva som skjedd i interaksjonen mellom de to aktivitetssystemene, Toppen skole og Stor kommune. Jeg har her underbygget mine funn med teori som jeg tidligere presenterte i studiens teoridel. Jeg har også her først fokusert på de medierende verktøy og læringsressurser, deretter fellesskapets betydning for utviklingen av det nye objektet. Til slutt har jeg fokusert på utviklingen av det nye objektet. Jeg har vært opptatt av å få fram hva som har gitt objektet retning.

I det siste kapitlet vil jeg konkludere og besvare både forskningsspørsmålene og problemstillingen. Tilslutt skriver jeg avslutningskommentarer knyttet til min egen rolle og aktuell videre forskning knyttet til LS-prosjektet.

6. Konklusjon

Med henvisning til forskningsstudiets problemstilling vil jeg avslutningsvis trekke fram mine funn knyttet til *Hvordan forstå endringsprosesser i et kommunalt utviklingsprosjekt?*

Jeg starter med å besvare de tre forskningsspørsmålene.

Hvordan har objektet endret seg og hva har bidratt til å gi objektet retning?

Hvordan har motsetninger preget endringsprosessen?

Hvilke ledelsesinitiativ har preget de ulike arenaene?

Jeg har valgt å bevare de to første forskningsspørsmålene gjennom å benytte matriser og analysebegrep fra aktivitetsteorien. Det tredje forskningsspørsmålet besvares med analysebegrep basert på et distribuert perspektiv på ledelse.

Til slutt vil jeg besvare problemstillingen gjennom å trekke fram det jeg anser som det viktigste i mine funn. Avslutningsvis vil jeg peke på funn som har betydning for videre utviklingsarbeid.

6.1 Hvordan har objektet endret seg og hva har bidratt til å gi objektet retning?

Utviklingen av et felles objektet for begge nivåene presenteres her i lys av ekspansiv læring, plassert inn i matrisen for den ekspansive sirkel. Objektet på Toppen og objektet på kommunalt nivå har smeltet sammen til å bli et felles og nytt objekt.

Faser i ekspansiv læring		Utvikling av felles objekt for kommune- og skolenivå, hva har bidratt til å gi objektet retning?
1	Grunnleggende (primære) motsigelser mellom gammel praksis og nye behov	Prosjektet består i å implementere Dunn & Dunns læringsstilsmodell på deltakerskolene, basert på en målsetting om bedre tilpasset opplæring.
2	Underordnet (sekundær) motsigelse	Noe skepsis til LS-konseptet både ved skolene og i LS-gruppa. Etter hvert også motstand mot Dunn og Dunns LS-konsept i den generelle skoledebatten.

3	Modellering av ny løsning	<p>Den litt lave motivasjonen for prosjektet har ført til at to skoler sluttet og de øvrige har utviklet prosjektet etter egen skoles behov. Refleksjon over hva som gir læring har preget arenaene på både skolenivå og kommunalt nivå</p> <p>Utfordrende spørsmål fra ekstern evaluatør høsten andre året, skjerpet alle aktive i LS-prosjektet i forhold til å holde fokus på tilpasset opplæring og dette ga økt motivasjon for utviklingsprosjektet</p> <p>Viktig for personalet at kommunal veileder deltar i PU-tid, spesielt når rektor var mye fraværende. Viktig å bli sett av noen fra kommunen. På kommunalt nivå har det vært viktig å bli sett og utfordret av ekstern evaluatør.</p> <p>PS-modellen har vært viktig for det kommunale nivået, mens prosjektdirektivet har kommet noe mer i bakgrunn. Ved skolene er prosjektdirektivet et viktig verktøy, for å komme videre. Hele skolen bør involveres i prosjektdirektivet.</p>
4	Ny modell	<p>Undervisningsopplegg basert på læringsstiler utvikles kontinuerlig og tilpasses Toppen skoles behov. "LS på Toppen er nå langt fra Dunn og Dunns metoder".</p> <p>De kommunale nettverkssamlingene har fungert som viktig utviklingsarena hvor alle har bidratt.</p> <p>LS-gruppa på kommunalt nivå har gjennom sin skolering og refleksjon påvirket utviklingen av ny modell.</p>
5	Implementering av ny modell og nye (tertiære) motsigelse knyttet til motstand	<p>Det har på begge nivåer utviklet seg en kultur for håndtering av faglig uenighet.</p> <p>Til tross for lav motivasjon for nettverkssamlingene, har de vært med på å holde liv i prosjektet. Viktig å sette av tid til refleksjon og utvikling.</p>
6	Oppsummering og refleksjon over prosessen - nye (kvartiære) motsigelser	<p>Personalet har utviklet større bevissthet i forhold til tilpasset opplæring og hva som fører til økt læring hos elevene. Det er ryddet tid til utprøving av nye undervisningsopplegg.</p>
7	Konsolidering av ny praksis	<p>Det er utviklet en endret undervisningspraksis inspirert av læringsstiler for å oppnå bedre tilpasset opplæring, med vekt på refleksjon knyttet til hva som gir læring.</p>

Figur 14: Ekspansive sirkel i LS-prosjektet

Jeg går nå dypere inn i hva som har bidratt til endringsprosessen og gitt objektet retning.

6.2 Hvordan har motsetninger preget endringsprosessen?

Med henvisning til aktivitetsteorien spiller motsetninger en sentral rolle som kilder til endring og utvikling. Motsetninger er ikke det samme som problemer eller konflikter, men må ses på som akkumulerte spenninger innen og mellom aktivitetssystemer (Engestrøm 2001). Jeg har analysert skolenivået og kommunalt nivå med bakgrunn i de motsetninger som har kommet fram av empirien, slik de framkom i matrisen for analyse av aktivitetssystemet. Jeg synliggjør her sammenhengen mellom motsetningene og hva dette har bidratt til innenfor hvert analyseområde.

Hvem lærer?

På Toppen skole har motsetninger mellom prosjektgruppa og personalet i stor grad vært knyttet til manglende avklaringer i forhold til rammebetingelser, som tid og ressurser. Dette førte til at disse forhold ble bearbeidet, og prosjektet fikk derved bedre vekstmuligheter.

På kommunalt nivå har motsetninger og meningsforskjeller i størst grad foregått mellom prosjektleder, de kommunale veilederne og ekstern evaluator. Temaene har vært knyttet til bruk av Dunn og Duns læringsstilskonsept og innovasjonsstrategier. Disse diskusjonene har ført til at de kommunale veilederne har vært mer forberedt når de har møtt tilsvarende motstand ute ved skolene.

Hvorfor lærer aktørene?

På Toppen er lærerne fra tidligere blitt vant til ikke å følge opp avtaler. Dette har skapt motsetninger mellom de som er pliktoppfyllende og de som tenker at LS-prosjektet snart går over. Av intervjuet med lærerne i prosjektgruppa ble følgende sagt *"Mange føler at ting blir tredd nedover hodet. Det ble ikke tatt opp felles dette med LS-prosjektet"*. Det en kan tolke av dette er at disse motsetningene etter hvert skjerpet ledelsen ved skolen i forhold til å holde fokus og motivere for utviklingsprosjektet, og det har skapt forventninger til den nye ledelsen ved skolen. Lærerne i prosjektgruppa ser betydningen av å ha en tydeligere rektor som synliggjør utviklingsprosjektene, og som begrunner de valg som blir gjort på vegne av skolen.

På kommunalt nivå var det store motsetninger i oppstarten av prosjektet, lav motivasjon fra mange i PPA og skolene følte deltakelsen noe ufrivillig. Prosjektleder uttaler følgende: *"Nå var jo ikke jeg med i oppstarten, men jeg vet jo at det har vært mye misnøye rundt*

oppstarten. Så det hadde jeg nok gått inn og vurdert i det minste, men som sagt jeg var jo ikke med da. Jeg kjenner at det er litt problematisk.” Den lave motivasjonen for prosjektet kan være en av grunnene til at to skoler sluttet, og de øvrige har utviklet prosjektet etter egen skoles behov. Det kan synes som at disse forhold har gitt skolene energi for utvikling av ny undervisningspraksis basert på den enkelte skoles ståsted og historie. De kommunale veilederne har tilpasset seg og valgt forskjellige strategier, basert på samhandling med egen skole.

Hva lærer aktørene?

Som en del av innovasjonsstrategien ved skolen ble prosjektgruppemedlemmene tildelt veilederansvar i forhold til bestemte årstrinn. Av intervjuene kom det fram at dette var for dårlig bekjentgjort og forankret i personalet. Dette skapte motsetninger og alv motivasjon for utvikling av LS i trinnsammenheng, det var kun i skolens fellestid at endringsprosesser foregikk overfor resten av personalet. Samlingene utviklet imidlertid lærernes evner til refleksjon og bidro til økt fellesskap. Personalet utviklet større bevissthet i forhold til tilpasset opplæring og hva som førte til økt læring hos elevene. Undervisningsopplegg basert på at elevene har forskjellige læringspreferanser, utvikles kontinuerlig og tilpasses Toppen skoles behov. ”*LS på Toppen er nå langt fra Dunn og Dunns metoder*”. En så også at personalet har utviklet større forståelse for håndtering av faglig uenighet. Videre er det viktig å ha åpne gode prosjektprosesser som rektor tar ansvar for, støttet av ekstern veileder. Rektor og kommunal veileder lærte å avklare sine roller.

På kommunalt nivå kan det synes som prosjektleder har unngått motsetninger overfor skolene ved å la ”*den enkelte skole få føle seg fornøyd*”. Hun har etter mine funn ikke benyttet det potensialet som ligger i motsetninger og meningsforskjeller. Prosjektleder har holdt en lav profil, noe som kanskje la grunnlag for provokasjoner fra ekstern evaluator. Hennes provokasjoner og faglige utfordringer ga energi til prosjektet på begge nivåer. Mine funn viser at de kommunale veilederens evalueringsansvar ikke har vært vektlagt i prosjektet. I følge prosjektleder har styringsgruppa etterspurt status, uten at dette har ført til utfordringer overfor veilederne i PPA. Det kan synes som om styringsgruppa ikke har fått noen betydning for framdriften i det kommunale prosjektet, utover at prosjektleder sier at hun har opplevd å få støtte.

Hvordan lærer de?

Prosjektgruppa på Toppen opplevde at lærerne trodde at de i prosjektgruppa hadde lært så

mye. Det kunne derfor ikke forventes noe særlig av de som ikke hadde fått de samme kursene. Dette skapte usikkerhet knyttet til å utvikle undervisningsopplegg basert på egen kompetanse. Lærerne hevdet også at de ikke hadde tid til å forberede seg for å lage og prøve ut undervisningsopplegg som avtalt. Dette førte til at endringsprosessen foregikk i fellestid og en utviklet kompetanse knyttet til refleksjon.

PPA-gruppa har hatt engasjement og forslag til forbedringer uten at dette er fulgt opp av prosjektleder. Tiltross for lav motivasjon for nettverkssamlingene på kommunalt nivå, har det likevel vært med å holde liv i prosjektet, og blitt brukt som utviklingsarena hvor de involverte har bidratt. En har også her utviklet kompetanse knyttet til refleksjon.

6.3 Hvilke ledelsesinitiativ har preget de ulike arenaene?

De ledelsesinitiativ jeg her presenterer bygger på teori om distribuert perspektiv på ledelse (Gronn 2002). Mine funn synliggjør hvilke ledelsesinitiativ som har utspilt seg på de ulike arenaene plassert inn i teori om ledelse som aktivitet. Ledelse kan genereres gjennom tre forskjellige former for samarbeid i en organisasjon, *spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonalisert samarbeid*. Ledelse som aktivitet er distribuert i organisasjonen. Jeg legger vekt på å gjenkjenne samarbeidsrelasjoner som har fått betydning i endringsprosessen. I min presentasjon av hva som har preget de ulike arenaene fokuserer jeg på skolenivå og kommunalt nivå hver for seg.

6.3.1 Skolenivå

Institusjonalisert samarbeid

På Toppen skole var rektor prosjektleder, men ledelsesinitiativ ble tatt av alle i prosjektgruppa gjennom de prosesser som foregikk i møtene. Som kommunal veileder tok også jeg mange ledelsesinitiativ knyttet til framdrift og aktiv bruk av prosjektdirektivet. Når det gjaldt møtene i PU-tid vekslet ledelsesinitiativet mellom lærerne i prosjektgruppa og kommunal veileder, siden rektor i stor grad var fraværende på disse møtene. I PU-tid handlet ledelsesinitiativene om å lede og tilrettelegge for refleksjonsprosessene. For øvrig bar ledelsesinitiativene preg av å se etter nye muligheter og benytte disse. Det kunne synes som det var former for *dynamisk ledelse* som preget møtene i prosjektgruppa (Gronn 2003). Lærerne har utviklet forventninger til at formell skoleledelse skal utøves *kraftfullt og tydelig*, og dette er i samsvar med St. meld. nr. 31 Kultur for læring (2003 – 2004).

Intuitive samarbeidsrelasjoner

To av lærerne i prosjektgruppa jobbet på samme trinn, og de var utrolig opptatt av å utvikle undervisningsopplegg for utprøving i egne elevgrupper. Dette samarbeidet ble viktig for farmdriften i LS-prosjektet, da deres undervisningsopplegg i stor grad ble gjenstand for refleksjon i PU-tid. Etter hvert ble det flere lærergrupper på andre tinn som samarbeidet godt knyttet til utvikling og utprøving av undervisningsopplegg, og dette bidro igjen til spredning av prosjektet i forhold til hele personalet.

Spontant samarbeid

Lærerne i prosjektgruppa og kommunal veileder møttes spontant av og til for å forberede neste PU-tid. Ellers møttes også lærerne i prosjektgruppa utenom de faste møtene for å forberede sine bidrag til PU-tida.

6.3.2 Kommunalt nivå

Institusjonalisert samarbeid

Prosjektleder har tatt lederoppgaven alvorlig, og hun har hatt en meget demokratisk lederstil. Derfor har alle veilederne i PPA kunnet bidra med ledelsesinitiativ, med hensyn til den videre innovasjonsprosessen. Ekstern evaluator har spilt en viktig rolle, hennes ledelsesinitiativ har vært av uvurderlig betydning for både faglighet, motivasjon og farmdrift, og dette kommer tydelig fram i den ekspansive sirkel for utvikling av objektet. Den måten hun har utvist ledelsesinitiativ på er et godt eksempel på hvordan veilederne i PPA kunne utført sine ledelsesinitiativ overfor skolene.

Styringsgruppa, som prosjektets øverste myndighet, har bidratt til å gi prosjektet legitimitet. Her har alle de involverte kunnet utvise ledelsesinitiativ på bakgrunn av løpende prosjekterfaringer. Deltakelse i styringsgruppa har vært viktig og gitt motivasjon for de rektorene som har deltatt, basert på en uttalelse fra rektor på Åsdalen skole.

Intuitive samarbeidsrelasjoner

Enkelte av veilederne i PPA har hatt samarbeid knyttet til forberedelse av nettverksmøter, men siden det på kommunalt nivå har vært avsatt god tid i de formelle arenaene har ikke behovet vært stort for intuitive samarbeidsrelasjoner, bortsett fra noe samarbeid med ekstern evaluator.

Spontant samarbeid

Enkelte av de kommunale veilederne har hatt noe spontant samarbeid med andre i det kommunale nettverket, om innkjøp av læremidler og utvikling av nettsted for deling av gode opplegg og ideer.

6.4 Hvordan forstå endringsprosesser i et kommunalt utviklingsprosjekt?

Jeg har nå besvart mine forskningsspørsmål, basert på en aktivitetsteoretisk analyse. Gjennomført på henholdsvis skolenivå, kommunalt nivå og på interaksjonen mellom de to nivåene. Jeg vil på bakgrunn av dette konkludere med å drøfte mine viktigste funn i en noe bredere kontekst og synliggjøre hva studien har vist.

6.4.1 Skoleeier som endringsaktør

Jeg mener nå å kunne si at kommunalt initiativ er helt vesentlig for at endringsprosesser i skolen skal skje. Dette gjelder også arbeidet med å utvikle skolen slik at elevene stadig får bedre tilpasset opplæring og høyne kvaliteten i norsk skole.

Studien viser for det første at det er viktig at endringsarbeidet gis legitimitet fra kommunalt nivå, og dette er også poengtert i St.meld. nr. 31, *Kvalitet i skolen* (2007-2008). Her understrekes nettopp skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling i skolen.

For det andre viser studien at det er viktig å rydde tid til arbeidet på begge nivåer. Mye frustrasjon har nettopp vært begrunnet i at ledelsen og lærerne har forskjellig tidsoppfattelse, og pålegger derfor lærerne stadig nye oppgaver innenfor en knapp tidsressurs. I klasserommet utvikles det en *polykron* tidsoppfattelse som preges av at mange ting gjøres samtidig, og det oppleves som om tiden går veldig fort. Lederne løser ofte sine oppgaver basert på en *monokron* tidsoppfattelse, som i større grad stemmer med en vanlig teknisk-rasjonell tidsoppfattelse (Hargreaves 1994). Dette kan skape konflikter. Fra kommunalt hold kan dette tilrettelegges ved bevisste økonomisk prioritering, styringsperspektivet *økonomisk styring* benyttes målrettet (Engeland 2000). Sagt på en annen måte bør prioriterte oppgaver synliggjøres ved tilstrekkelige tidsressurser. Dette er spesielt viktig i forhold til lærenes mulighet for refleksjon og kvalitetsutvikling på skolens fellesarenaer.

For det tredje viser forskning om tilpasset opplæring (Bechman & Haug 2006), at en rekke strukturelle og prosessorienterte forutsetninger kan bidra til å legge til rette for kvalitetsutvikling i skolen. Derimot når det gjelder forhold som har med den enkelte læreres undervisning å gjøre, er det ingen tydelige tegn. Forskerne hevder likevel at kvaliteten på skolens *kollektive refleksjon* er viktig. De sier at endringer først skjer som følge av skolepraktiske tilnærminger til oppdraget ut i fra eksisterende praksis. Dette stemmer med mine funn.

Kommunes oppgave blir derfor å ta initiativ og tilrettelegge slik at den enkelte skole utvikler seg med utgangspunkt i egen skoles ståsted. Endringsprosesser handler om å ta i bruk det handlingsrommet som ligger mellom de *indre og ytre grenser* (Berg 1999). Med ytre grenser menes de grenser som er satt av myndighetene knyttet til læreplanen, lover og forskrifter. De indre grenser er skolens egen kultur, og endringsarbeid handler ofte om å utfordre skolens grenser. I denne sammenheng gjelder dette i forhold til *yrkeskoder, sosialpsykologiske strømninger, arbeidsmåter og metoder* som preger lærernes undervisning (ibid).

Min studie viser at lærerne ser betydningen av felles refleksjon knyttet til hva som gir bedre læring hos elevene, derfor er det viktig å tilrettelegge for slike arenaer. Prosesser knyttet til *dobbelkretslæring og metakommunikasjon* er viktig for å utvikle skolen som lærende organisasjon (Roald 2000). Skolen som organisasjon må lære seg til å se framover, se utover og hele tiden ha en systemisk synsmåte (ibid). Min studie viser at skolene trenger bistand i slike prosesser og jeg kommer her inn på de kommunale veiledernes funksjon i endringsprosessene.

Studien viser at veilederne fra PPA utførte oppdraget forskjellig og at det i liten grad kan hevdes at Stor kommune har nådd LS-prosjektets langsiktige målsetning om at *PPA har god kompetanse i prosjekt- og prosessveiledning*. Min erfaring som kommunal veileder i LS-prosjektet tilsier at rollen som veileder vil variere fra skole til skole, alt etter hvilke kompetanse ledelsen ved den enkelte skole har. Det må her være snakk om et samspill, hvor alle bruker sine sterke sider. Det er imidlertid viktig at oppgaver og arbeidsdeling avklares med rektor. Mine oppgaver i LS-prosjektet på Toppen skole, ble utviklet i samarbeid med rektor og lærerne i prosjektgruppa i løpet av prosjektperioden (vedlegg 5).

Prosjektdirektivet har vist seg å være et nyttet verktøy, forutsatt at det brukes dynamisk. I den postmoderne tid kan det synes vanskeligere å planlegge et utviklingsforløp. Det blir

derfor viktig stadig å endre og justere milepæler og tiltak, og det hjelper en til holde fokus. Det bidrar til å gi objektet retning. Jeg har lært at faglige provokasjoner og motsetninger kan være nyttig for å komme videre i endringsprosessen, og endringer må deretter legges inn i prosessdokumentene.

6.4.2 Skolen som endringsaktør

Studien bekrefter at rektor har ansvar for alt som settes i gang ved skolen. Det er rektors oppgave å være bindeleddet mellom kommunen og egen skole. Det kom fram av studien at LS-prosjektet var dårlig forankret ved skolen ved oppstart, men hvorfor ble det likevel et vellykket prosjekt? Jeg mener å ha observert at det skjedde noe som personalet oppfattet som viktig, antakelig fordi en klarte å knytte prosjektets innhold til skolens egen praksis (Bachmann & Haug 2006). Ros og anerkjennelse er viktig for motivasjon, og spesielt viktig i en endringsprosess. Rektor har et eget ansvar for dette som personalleder.

Videre har jeg forstått at kompetanseutvikling, basert på prosjektets skolefaglig innhold, bør gis til hele personalet. Noe annet er opplæring i innovasjon og prosjektledelse, som bør foregå parallelt med endringsprosessen. Ressurspersoner enten i prosjektgruppa eller i personalet bør løftes fram og benyttes fleksibelt i endringsarbeidet. Rektor må sørge for at roller avklares og bekjentgjøres i personalet. Prosjektdirektivet har vist seg å være et nyttig verktøy for framdriften av endringsprosessen.

Også på skolenivå må det avsettes tid, både tidsressurser til lærerne i prosjektgruppa og til samhandling og refleksjon på skolens fellesarenaer. Refleksjonsprosesser bør læres og støttes av eksterne veiledere, spesielt viktig i begynnelsen.

Sist men ikke minst vil jeg slå fast at god ledelse av endringsprosesser ikke handler om godt planlagte prosesser, men å være i stand til å se de muligheter som oppstår og benytte disse fleksibelt i samspill med og mellom aktørene.

6.5 Avslutning

Jeg har både vært forsker og veileder ved Toppen skole, dette kan ha preget min forskningstilnærming. Jeg er åpen for at min forforståelse kan ha påvirket en fordomsfri og åpen refleksjon knyttet til min funn. Derfor understreker jeg avslutningsvis at jeg har vært meg dette bevisst under hele forskningsprosessen. Det har for meg vært en fordel at det

formelle LS-prosjektet ble avsluttet før jeg kom ordentlig i gang med min studie. Jeg har derfor kunnet distansere meg fra LS-prosjektet, og uforstyrret kunne involvere meg i empirien. Studiens teoretiske rammer har hjulpet meg til å holde fokus, spesielt er aktivitetsteorien veldig disiplinerende og jeg har vært bevisst på å tone ned min egen synsing.

Masterstudiet i Utdanningsledelse som jeg nå er i ferd med å avslutte er erfaringsbasert, og det har for meg vært meget givende. Jeg har parallelt med mitt arbeid benyttet teori som forklaringsramme for det som har skjedd. Jeg ser heller ikke bort fra at denne utdannelsen har bidratt positivt for min utøvelse av veilederoppgaven ved Toppen skole.

Jeg har lært mye og jeg vil benytte denne kunnskap videre i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Erfaringer fra LS-prosjektet kan imidlertid ikke uten videre overføres til nye utviklingsprosjekt, men min studie vil kunne gjøre de involverte bedre i stand til å forstå det som skjer. Og gjennom det håndtere prosessene fleksibelt, uten å miste målet for endringsprosessen.

Skolen er nå kommet godt i gang med å benytte læringsstil som analysemodell for planlegging av tilpasset opplæring, hvordan det går videre på Toppen skole er spennende. Det hadde vært interessant og gjort en ny studie der om et par år, men da utvidet til også å omhandle elevenes undervisningstilbud.

Kildeliste

- Aaneby, K., Bjerkegarden, H. & Heier Johannesen, S. (2006): *Læring og ledelse av læring*. Oslo: Masteroppgave UiO.
- Argryris, C. & Schön, D.A. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley
- Baumann, Z. (2001): *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bolman, L. G. & Deal, T.E. (2004): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Backmann, K. & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- Dahler-Larsen, P. (2005). *Den Rituelle Refleksjon - om evaluering i organisationer*. Odense Universitetsforlag
- Dale, E. L. (1998): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L., Wærness J.I. & Lindvig Y. (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Læringslaben forskning og utvikling.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engestrøm, Y. (2001): *Expansive Learning at Work: toward an Activity Theoretical Reconceptualization*. Journal of Education and Work, Vol. 14, no. 1.
- Engestrøm, Y: Center for Activity Theory and Developmental Work Research. Helsinki: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/activitysystem>
- Engelsen, B. U. (2003): *Ideer som formet vår skole?* Oslo: Gyldendal.
- Engeland, Ø. (2000): *Skolen i kommunalt eie – politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling?* Unipub forlag
- Finstad N. & Kvåle G. (2004): *Skoleutvikling og ledelse. Skoleledelse mellom kommunale, statlige og profesjonelle interesser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gronn, P. (2003): *Leadership: who needs it?* School Leadership & Management, Vol. 23, No. 3, pp. 267-290.

-
- Gronn, P. (2003): *The New Work of Educational Leaders. Changing leadership practice in an era of school reform.* Paul Chapman Publishing.
- Grønmo, S.(2004): *Samfunnsvitenskaplige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1994): *Lærerarbeid og skolekultur.* Oslo: Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet.* Oslo: Abstrakt forlag..
- Hauge, T. E., Lund, A. & Vestøl, J.M. (2007): *Undervisning i endring, IKT, aktivitet og design.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Holmberg, J. B., Guldahl, T. & Jensen, R. (2007): *Refleksjoner om opplæring.* Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Holmberg, J. B., (2007): *Evalueringsrapport 1.* Oslo:Institutt for spesialpedagogikk, UiO
- Holter, H. & Kalleberg, R. (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E., J. & Jensen, S. (2008): *Skolen som kunnskapsorganisasjon.* Utdanning nr. 3: 46-47.
- Jackobsen, D. I & Thorsvik, J. (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen A. & Tufte, P.A. (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen G. Å. (2007): *Ledelsespraksis og endringsarbeid.* Oslo: Masteroppgave UiO.
- Kunnskapsdepartementet.(2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V, Roe A. & Turmo A.(2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord S.(red.): *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, J. & Fuglestad, O. L.(2006): *Ledelse i anerkjente skoler.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J.(2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragin, C. C. (1994): *Constructing Social Research: the Unity and Diversity of Method.* Thousands Oaks, California. Pine Forge Press.

- Roald, K. (2000): *Ungdomsskular som lærande organisasjonar. Ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget*. Rapport nr 6/2000. Avdeling for lærarutdanning. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Sivesind, K., Langfeldt G. & Skedsmo G.(2006) *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stålsett, U. (2006): *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Virkkunen, J. (2001): *Supporting expansive learning through historical analysis*. Lyon, France: Paper to be presented at EGOS 17th Colloquium, July 5-7, 2001.
- Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek.
- Wells, G. (2002): *Social Constructivist Teaching*, Dordrecht, Netherlands: Elsevier JAI, in Press.
- Wittek, L. (2004): *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen forlag.
- Aasen, P., Foros, P. & Kjøl,P. (2004): *Pedagogikk og politikk*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.

Figurliste

Figur 1: Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Argyris og Schön 1978)	17
Figur 2: The structure of human activity (Engestrøm 1987:78).	22
Figur 3: To samhandlende aktivitetssystemer som en minimumsmodell for tredje generasjons aktivitetsteori (Engestrøm 1996:133).	23
Figur 4: Engstrøms modell (1987:189) De ulike fasene i sirkelen illustrerer "expansive learning"	25
Figur 5: Fire nivåer av motsetninger i et nettverk av menneskelige aktivitetssystem.	26
Figur 6: LIS-prosjektets arenaene fra 2005 til 2008	32
Figur 7: Oversikt over empirien	37
Figur 8: Tidsplan i min forskningsstudie	39
Figur 9: Modell for LS - prosjektets arenaer ved Toppen skole.....	45
Figur 10: Felles aktivitetssystem for utviklingsprosjektet ved Toppen skole	45
Figur 11: Modell for LS - prosjektets arenaer på kommunalt nivå.	51
Figur 12: Felles aktivitetssystem for utviklingsprosjektet på kommunalt nivå.....	52
Figur 13: De to aktivitetssystemene med vekt på utvikling av deres felles objekt. Områdene for Interaksjonene vises i kursiv.	56
Figur 14: Ekspansive sirkel i LS-prosjektet (som tabell).....	63

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på melding om personopplysninger

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i masterprosjekt

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Min rolle som LS-veileder ved Toppen skole

Vedlegg 5: Matrise for rektor på Toppen skole

Vedlegg 6: Matrise for lærerne i prosjektgruppa på Toppen skole

Vedlegg 7: Matrise for kommunal prosjektleder

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ruth Jensen
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 27.05.2008

Vår ref.: 19041 / 2 / JE Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.04.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19041	<i>Design for ledelse av et kommunalt utviklingsprosjekt - En kvalitativ casestudie innen tilpasset opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Ruth Jensen
Student	Inger Elise Solberg

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

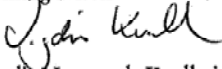
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 28.02.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Inger Elise Solberg, Fougstadsgate 22 B, 0173 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

19041

Utvalget består av deltakere i LIS-prosjektet. Det skal gjennomføres personlige intervju med rektorene/prosjektlederne, samt ett gruppeintervju av en prosjektgruppe.

Det gis skriftlig informasjon. Informasjonsskrivet som forelå 26. mai 2008 finnes tilfredsstillende.

Prosjektleder vil også bruke data fra referater fra møter fra en prosjektgruppe. Ombudet forstår det slik at prosjektleder har tilgang til disse opplysningene i egenskap av sin stilling ved kommunen og som skolens veileder. Det forutsettes at kun anonyme opplysninger brukes i oppgaven.

I tråd med opplysninger gitt i informasjonsskrivet har personvernombudet registrert 28. februar 2009 som dato for prosjektslutt. Datamaterialet skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), navneliste/koblingsnøkkel slettes.



Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Masteroppgave for Inger Elise Solberg med veileder Ruth Jensen

Til rektorer og prosjektledere i LS-prosjektet

Forespørsel om å delta i masterprosjekt

I forbindelse med min masteroppgave i Utdanningsledelse ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med ledere i LS-prosjektet i kommunen.

Jeg ber om et gruppeintervju med lærerne i prosjektgruppa ved Toppen skole, rektor har jeg intervjuet tidligere, videre ber jeg om et gruppeintervju med rektor og prosjektleder ved Tæruddalen. Videre ber jeg om et intervju med prosjektleder i det kommunale prosjektet. Deltakelsen er frivillig.

Problemstilling

Hvordan forstå endringsprosesser i et kommunalt utviklingsprosjekt?

Vilkår for intervjuet

Jeg benytter kvalitative metoder i min forskningsstudie og aktivitetsteori i analysen. Det betyr at mine spørsmål vil være åpne og at jeg ut fra deres fortelling kan sette dette inn en aktivitetsteoretisk ramme.

Det blir tatt opp lydopptak av hele intervjuet, og dere vil innen fire uker få intervjuet til godkjenning. I oppgaven vil det benyttes fiktive navn på personer og skoler, og datamaterialet vil slettes umiddelbart etter godkjent masteroppgave. Masteroppgaven skal levers 1. november 2008 og antas godkjent i januar/februar 2009.

Veileder og jeg er underlagt taushetsplikt og materialet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil i hele prosessen være mulighet for å trekke seg, og innsamlet materiale blir da slettet

Kontaktopplysninger

Ruth Jensen	ruth.jensen@ils.uio.no	47018732
Inger Elise Solberg	ingeres@skedsmo.kommune.no	48207568

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av LS-prosjektet og er villig til å delta på de angitte vilkår.

Dato:.....

Signatur:

Intervjuguide for LS - prosjektet i Stor kommune våren 2008

I intervjuet ønsker jeg å få innblikk i deres synspunkter og refleksjoner knyttet til LS-prosjektet, jeg setter pris på den åpne fortellingen. Men ønsker likevel at følgende spørsmål blir berørt i intervjuet. Intervjuet vil vare ca. en time.

1. Hva var skolens begrunnelse for å delta i LS-prosjektet
2. Hvordan har LIS-prosjektet vært organisert ved skolen? Hva tok du hensyn til ved utvelgelse av prosjektgruppa?
3. Hvordan ble lærerne ved skolen involvert i LS det første året - under den kommunale kursprosessen?
4. Hvordan har skolen organisert for å tilrettelegge for kunnskapsdeling?
5. Hvordan er lærernes holdning til å lære av hverandre?
6. Hva har veilederen fra PPA bidratt med? Kan du si litt om dine ideelle forventninger til en ekstern veileder?
7. Hva skal til for at PPA skal være en viktig motor for skoleutvikling?
8. Har egen skoles prosjektdirektiv vært et nyttig hjelpemiddel?
9. Har PS-modellen – modell for implementering fungert? Hva kunne vært gjort annerledes? Behov – Problem – Ressurser – Løsning – Implementering – osv. med prosjektkonsulenten (Skogen 2004:55)
10. Hvordan har du opplevd den kommunale styringen av prosjektet?
11. Hvor stor plass mener du at LS prosjektet har fått ved skolen, har prosjektet fått betydning for elevens læring?

Min rolle som LS-veileder ved Toppen skole

Viktig først å avklare med rektor/prosjektgruppas forventninger til LS-veileder.

Mine oppgaver ble følgende:

- Være støttespiller for rektor
- Skrive referat og lage innkalling til prosjektgruppemøtene
- Forstå at mandatet for utviklingsarbeidet ligger i milepælsplanen
- Bidra med framdrift, være en ekstra motor
- Bistå med planlegging og gjennomføring av PU-tid, viktig å gi prosjektgruppa støtte og synliggjøre deres kompetanse overfor de andre lærerne
- Utfordre lærerne til refleksjon knyttet til hva gir læring for den enkelte elev
- Delta i PU-tid og fange opp lærernes behov som diskuteres med prosjektgruppa i ettertid
- Være støttespiller og gi ros for godt utført arbeid.
- Observere utprøving av undervisningsopplegg og gjennomføre vurderingssamtaler med lærerne i etterkant

Rektor Toppen barneskole	Aktivitetssystemet som analysedel	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsetninger	Ekspensiv syklus, utvidet læringsomfang, tid, ideologi
Hvem lærer?	Rektor	Referater Spørreundersøkelser Observasjoner Veiledning Intervju	Rektor er skolens prosjektleder og har fått kommunal skoleing og forventninger fra skoleeier om å videreføre dette til eget personale.	Motsetninger mellom rektor og personalet knyttet til bruk av tid og behov for mer kompetanseutvikling.	Utvikler hele skolen som organisasjon og synet på tilpasset opplæring
Hvorfor lærer de?	Forbedring av elevenes læring knyttet til tilpasset opplæring.	<p>”Vi på Toppen var inne i TPO-prosjektet. Mange mente at LIS var noe nytt og annet en TPO, de så ikke tråden.”</p> <p>”Prosjektgruppa fikk til jul i 2005, 5000kr hver, det hjalp på motivasjonen.”</p> <p>”Han mannen i prosjektet ble mer engasjert etter hvert. Da vi gikk på ande året fikk han nedsatt leseplikt i tillegg til penger, han fikk det slik han ville.</p> <p>”Vel, her er dyktige fagfolk. De er opptatt av jobben i klasserommet, men de bør åpne seg for samarbeid og fellesskap. De er veltalende og reflekterte.”</p>	<p>Toppen har inntil ny rektor ble tilsatt hatt ustabil skoleledelse og rektor måtte gå.</p> <p>På Toppen var lærerne negative til nok et kommunalt prosjekt.</p> <p>”Ikke noe følt behov for endringer ved Toppen.”</p>	<p>Konflikt knyttet til forankring av LS-prosjektet i personalet.</p> <p>Konflikt knyttet rammevilkår.</p> <p>”Lærerne her ønsker å styre seg selv, vel det er slitsomt å stå i klasserommet.”</p>	<p>Ny rektor sluttet ved skolen januar 2008.</p> <p>Lærerne har gjennom prosessen kommet nærmere hverandre og forstår nå behovet for bedre tilpasset opplæring</p>

Rektor Toppen barneskole	Aktivitetssystemet som analysedel	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsetninger	Ekspansiv syklus, utvidet læringsomfang, tid, ideologi
Hva lærer de?	<p>Lærer at læringsstiler fører til bedre tilpasset opplæring.</p> <p>Erfarer at elevene blir mer konsentrerte og lærer bedre.</p> <p>Prosjektgruppas betydning</p>	<p>”LS er en vei – hvis alle på Toppen kan si at barn lærer på forskjellig måte – ikke samme opplegg til alle. Her har det skjedd en utvikling hos oss.”</p> <p>”LS-gruppa har hatt en unik motivasjon. Kanskje en av grunnene er at det er noe de legger vekt på i sin lærergjerning. Kunnskapsoverføringen til personalet ble vanskelig.”</p>	Læringsstils-konseptet til Dunn og Dunn ble kritisk debattert i fagmiljøene, parallelt med LS-prosjektet.	”Prosjektgruppa var veldig aktiv, mens personalet for øvrig fikk lite gjort.”	<p>Personalet har utviklet større bevissthet i forhold til tilpasset opplæring og hva som fører til økt læring hos elevene.</p> <p>Viktighet av åpne gode prosjektprosesser som rektor tar ansvar for, støttet av ekstern veileder.</p>
Hvordan lærer de?	<p>Kompetansehevingen i prosjektgruppa og i personalet.”</p> <p>Utvikling og utprøving av læringsstils - metoder som presenteres i personalet. Felles refleksjon over læringseffekten.</p>	<p>”Det vi på Toppen gjorde var noen små drypp i personalet det første året, Interessant, men noe nytt igjen! Historien med at en stater opp noe nytt blir ikke godt mottatt, Toppen er ikke stedet for det.”</p> <p>”Skikkelig skoloring på den enkelte skole hadde nok vært en fordel.”</p> <p>”Viktig for meg at du som kommunal veileder tok så viktig del i LS-prosjektet, du var så strukturert og interessert.”</p> <p>”PPA-veilederen må ha kunnskap om prosjektledelse, og være den røde tråden i prosjektet. Rektorrollen er mye mer smurt utover.”</p>	<p>Kommunens prosjektdirektiv la vekt på kompetanseutvikling av prosjektlederne hele det første året. Utvikling på egen skole skulle først skje når opplæringen var gjennomført.</p> <p>Tredje året i prosjektet fikk lærerne bruke PU-tid til å lage et LS-opplegg, som ble prøvd ut og i en senere PU-tid legges dette fram med refleksjon i personalet.</p>	<p>Lite motivasjon i personalet til et nytt kommunalt prosjekt.</p> <p>De var redde for at det ville ta for mye tid.</p> <p>Rektor ville ikke legge inn mer tid men mente at dette var forberedelse til egen undervisning.</p>	<p>Prosjektet har vist at kompetanseutvikling i hele personalet må vektlegges.</p> <p>Rektor og kommunal veileder lærte å avklare sine roller.</p> <p>Tidsproblematikken må tas på alvor, prosjekter som prioriteres må synliggjøres gjennom tidsbruken.</p>

Prosjektgruppa Toppen barneskole	Aktivitetssystemet som analysedel	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsigelser	Ekspansiv syklus, utvidet læringsomfang, tid, ideologi
Hvem lærer?	Prosjektgruppa	Referater Spørreundersøkelser Observasjoner Veiledning Intervju	Prosjektgruppa lærer om læringsstiler og viderefører dette til eget personale.	Motsetninger mellom prosjektgruppa og personalet knyttet til bruk av tid og behov for mer kompetanseutvikling.	Utvikler hele skolen som organisasjon og synet på tilpasset opplæring
Hvorfor lærer de?	<p>Forbedring av elevenes læring knyttet til tilpasset opplæring.</p> <p>Flinke lærere som ønsker å videreutvikle sitt undervisningstilbud og vise de andre hva de får til</p>	<p>”Prosjektgruppas sammensetning var helt tilfeldig, det var de som hadde lyst”.</p> <p>”Alt nytt er spennende og alt som kan utvikle skolen og jobben min til noe mer positivt, som gjør det bedre for elevene er spennende å være med på”.</p> <p>”Jeg har jobbet en del med Frost og lesetekster og så muligheten til å kombinere dette med LS”.</p>	<p>Utviklingsprosjekter har hatt en tendens til å gå over uten at det fører til endringer.</p> <p>Det har vært slapp ledelse ved skolen i mange år forut for LS-prosjektet.</p> <p>”Det var ikke helt prioritert fra ledelsen, (rektor deltok i prosjektgruppa) å bruke PU-tid til dette her.”</p>	<p>Lærerne har blitt vant til ikke å følge opp avtaler. Dette har skapt motsetninger mellom de som er pliktoppfyllende og de som tenker at dette går snart over.</p> <p>”Mange føler at ting blir trødd nedover hodet, det ble ikke tatt opp felles dette med LS-prosjektet.”</p> <p>Dette har også skapt motsetning mellom lærerne og prosjektgruppa.</p>	<p>Dette har skjerpet ledelsen ved skolen i forhold til å holde fokus og motivere i utviklingsprosjekter</p> <p>Det er skapt forventninger til den nye ledelsen ved skolen.</p> <p>Større forståelse for at rektor må begrunne de valg som blir gjort på vegne av skolen.</p>

Prosjektgruppa Toppen barneskole	Aktivitetssystemet som analysedel	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsigelser	Eksponsiv syklus, utvidet læringsomfang, tid, ideologi
Hva lærer de?	<p>De lærer at læringsstiler fører til bedre tilpasset opplæring.</p> <p>De erfarer at elevene blir mer konsentrerte og lærer bedre.</p> <p>De lærer rollen som utviklingsaktør ved egen skole.</p>	<p>”Vi fikk veldig mange kurs og ble veldig gira, men likevel kunne vi det jo ikke.”</p> <p>”Dette har gitt meg økt bevissthet i forhold til hva som fører til læring?”</p> <p>”Men det jeg følte var usikkerhet, hvilke rolle hadde vi som gikk på dette kurset i forhold til de andre på skolen.”</p> <p>”Jeg synes det har vært veldig fint å være to fra samme tinn i prosjektgruppa, det er motiverende og energigivende for meg.”</p> <p>”Det er kjempeviktig at LS blir nedfelt i årsplaner og i PU-tid.”</p> <p>”Vi hadde ikke greid oss uten ekstern veileder.”</p>	<p>Læringsstils-konseptet til Dunn og Dunn ble kritisk debattert i fagmiljøene, parallelt med LS-prosjektet.</p> <p>Prosjektgruppa fikk ingen opplæring i prosjektledelse utover det den kommunale veilederen bidro med.</p> <p>Skolens prosjektdirektiv ble ikke forelagt personalet</p>	<p>Noen lærer fokuserte på den offentlige debatten om LS i norsk skole, og dette påvirket lærernes motivasjon.</p> <p>”Utad har alle vært positive, men når to og to prata har vi hørt litt sånn ja.”</p> <p>”Skolen gikk ut og informerte om LS på foreldremøter, men så er det ikke blitt fulgt opp like godt.”</p> <p>Prosjektgruppemedlemmene ble tildelt veilederansvar i forhold til bestemte årstrinn, men dette var ikke forankret i personalet og skapte usikkerhet.</p>	<p>Læringsstiler utvikles kontinuerlig og tilpasses Toppen skoles behov.</p> <p>”LS på Toppen er nå langt fra Dunn og Dunns metoder”.</p> <p>Informasjon til foreldrene må være etterrettelig</p> <p>Det bør utvikles en kultur for håndtering av faglig uenighet.</p> <p>Personalet har utviklet større bevissthet i forhold til tilpasset opplæring og hva som fører til økt læring hos elevene.</p> <p>Viktighet av åpne gode prosjektprosesser som rektor tar ansvar for, støttet av ekstern veileder.</p>

Prosjektgruppa Toppen barneskole	Aktivitetssystemet som analysedel	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsigelser	Eksponsiv syklus, utvidet læringsomfang, tid, ideologi
Hvordan lærer de?	<p>Utvikling og utprøving av læringsstils - metoder som presenteres i personalet. Felles refleksjon over læringseffekten.</p> <p>Forankring av prosjektdirektivet.</p> <p>Prosjektgruppa og ledelsens sin rolle.</p>	<p>”Vi var ei gruppe for oss selv, som jobbet med noe spennende greier som de andre ikke fikk innblikk i.”</p> <p>”Rektor burte ha prioritert dette høyere i PU-tida og tatt ting etter hvert, når vi hadde vært på ei samling kunne vi ha lagt det fram, fortalt hva vi har opplevd.”</p> <p>”Vi hadde jo jevnlig kurs og møter, men så har vi fått høre i etterkant at lærerne gjerne vil ha vært med på kurs de også.”</p> <p>”Det andre året var det nok vi som jobbet med det og de andre sto litt på sidelinja. Fint og flott, men ingen orka å gjøre noe ting.”</p>	<p>Kommunens prosjektdirektiv la vekt på kompetanseutvikling av prosjektlederne hele det første året. Utvikling på egen skole skulle først skje når opplæringen var gjennomført.</p> <p>Tredje året i prosjektet fikk lærerne bruke PU-tid til å lage et LS-opplegg, som ble prøvd ut og i en senere PU-tid legge dette fram med refleksjon i personalet.</p>	<p>Prosjektgruppa opplevde at lærerne trodde at de i prosjektgruppa hadde lært så mye, det kunne ikke forventes noe særlig av de andre som ikke hadde fått de samme kursene.</p> <p>Lærerne hadde ikke tid til å forberede seg for å lage og prøve ut undervisningsopplegg som avtalt.</p>	<p>Prosessen har vist at hele personalet bør trekkes med fra prosjektstart.</p> <p>Prosjektet har vist at kompetanseutvikling i hele personalet må vektlegges.</p> <p>Prosjektgruppa må i tillegg få opplæring i prosjektledelse.</p> <p>Tidsproblematikken må tas på alvor, prosjekter som prioriteres må synliggjøres gjennom tidsbruken.</p>

Prosjektleder i kommunen	Aktivitetssystemet som analysedel	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsetninger	Ekspansiv syklus, utvidet læringsomfang, tid, ideologi
Hvem lærer?	Prosjektleder på kommunenivå	Intervju basert på referater, observasjoner og evalueringer	Prosjektleder tok over som prosjektleder etter første året. Den først prosjektlederen ble tilsatt som avdelingssjef i PPA.	Utvelgelsen av ny prosjektleder var helt uproblematisk, men hun var nyutdannet og ny i kommunen.	Både prosjektgruppa i PPA og prosjektskolene var avventende til ny prosjektleder
Hvorfor lærer de?	<p>Forbedring av elevenes læring knyttet til tilpasset opplæring.</p> <p>Prosjektlederoppgaven som en anerkjennende og motiverende utfordring</p>	<p>”Prosjektet var godt i gang når jeg startet i PPA. Men jeg hadde jo hørt om læringsstiler faktisk på studiet ved ISP. Så jeg synes det var en spennende tanke med læringsstiler.”</p> <p>”Så spurte hun meg om jeg kunne tenke meg å være prosjektleder. Det er klart motivasjonen var jo at det var spennende, jeg hadde jo tro på tanken om læringsstiler, den tror jeg jo faktisk på, og det gjør jeg jo fortsatt. Så det var jo veldig spennende å få den muligheten helt enkelt. Men tok den mer som en utfordring på en måte.”</p>	<p>Prosjektleder var nyansatt, og fulgte prosjektet i deler av det først året.</p> <p>”Jeg hadde i å for seg ingen tanker om hvordan dette skulle bli, ettersom det var i gang, i full gang når jeg kom. Bare å ta over og hjelpe og støtte med det jeg kan.”</p>	<p>Det var store motsetninger i oppstarten av prosjektet, lav motivasjon fra mange i PPA og skolene følte deltakelsen noe ufrivillig.</p> <p>”Nå var jo ikke jeg med i oppstarten, men jeg vet jo at det har vært mye missnøye rundt oppstarten. Så det hadde jeg nok gått inn og vurdert i det minste, men som sagt jeg var jo ikke med da. Jeg kjenner at det er litt problematisk.”</p>	Den litt lave motivasjonen for prosjektet har ført til at to skoler sluttet og de øvrige har utviklet prosjektet etter egen skoles behov.

Prosjektleder i kommunen	Aktivitetssystemet som analysedel	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsetninger	Ekspansiv syklus, utvidet læringsomfang, tid, ideologi
Hva lærer de?	<p>Rollene i prosjektet</p> <p>Innovasjon ved PS-modellen</p>	<p>”Det er også vanskelig det her med den enkelte veileders rolle, dere har jo fungerer på nesten like mange forskjellige vis som antall veiledere og jeg tror at vi alle sammen kunne ha gjort ting bedre, men jeg tror kanskje likevel at vi har gjort det godt nok.”</p> <p>”Min rolle er å prøve å samle det på en måte og la oss dele erfaringer og ha mulighet for å ta opp ting som er problematisk eller ting vi er glad for, dele både positivt og negativt.”</p> <p>”Vi har fått mange gode diskusjoner, tenker jeg, ut fra de spørsmålene Jorunn har kommet med, hun har i det minste bidratt til vår utvikling i PPA.”</p> <p>”Vi har jo PS-modellen som de har fått tenke og komme tilbake til i fellesmøtene. For meg hjalp modellen meg, til og tenkte hva betyr dette for meg og for skolene?”</p>	<p>Rolleavklaringene i prosjektet ble tatt opp i fellessamlingene, men lite ble endret. Prosjektmedlemmene fortsatt i de samme roller som de hadde startet.</p> <p>Ekstern evaluator har vært pågående og utfordret oss i PPA faglig, men dette har ikke fått betydning for fellesskapet kun opp til den enkelte.</p> <p>PS-modellen har vært teorien bak innovasjon av læringsstiler.</p>	<p>Prosjektleder har unngått motsetninger ved å la ”den enkelt skole få føle seg fornøyd”</p> <p>Framdriftsrollen fra prosjektleder har vært lav, men Ekstern evaluators provokasjon ga energi på alle nivåer.</p> <p>Prosjektleder som evaluator, dvs. sjekke at ting skjer, har vært lite vektlagt.</p> <p>Men styringsgruppa har etterspurt status.</p> <p>PS-modellen og prosjektdirektivet har vært grunnlaget for LS-prosjektet, og dette synes noe motsetningsfylt.</p>	<p>Prosjektskolene har fått utvikle seg forskjellig.</p> <p>Ekstern evaluator har gitt motivasjon til prosjektleder og til veilederne i PPA gjennom sine noe provoserende spørsmål.</p> <p>PS-modellen har mistet sin plass i prosjektet til fordel for prosjektdirektivet.</p> <p>Styringsgruppa har ikke fått noen betydning for framdriften i det kommunale prosjektet, utover at prosjektleder har opplevd å få støtte.</p>

Prosjektleder i kommunen	Aktivitetssystemet som analysedel	Aktivitetsens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsetninger	Ekspansiv syklus, utvidet læringsomfang, tid, ideologi
Hvordan lærer de?	De kommunale samlingene Prosjektgruppa i PPA	”Det er mest på samlingene vi har hatt at jeg har forsøkt å fange opp hva de er opptatt av.” ”Klima for meningsmotsetninger i PPA-gruppa har blitt bedre, en lytter mer etter det som sies. PPA samlingene har vært nesten umulig å planlegge, for jeg tror på å gi rom for diskusjoner og ting som kommer opp.”	Etter at kompetansehevingen var gjennomført første året ble samarbeidet med skolene ivaretatt av kommunale samlingene hvor rektor og prosjektleder ved prosjektskolene deltok sammen med PPA Prosjektgruppa har hatt jevnlig møter, det har der vært stort engasjement.	Frammøtet i samlingen har vært lite stabilt, det har vært vanskelig å utvikle et fellesskap i prosjektet. PPA-gruppa har hatt engasjement og forslag til forbedring uten at dette er fulgt opp av prosjektleder	Tiltross for lav motivasjon for samlingene har dette vært med å hold liv i prosjektet. De kommunale samlingene er blitt brukt som utviklingsarena hvor alle i PPA har bidratt vel så mye som prosjektleder