

Skoleutvikling; bare et prosjekt eller varig endring?

Ingrid Birgitte Hammes og Linn- Hege Lyngby Eliassen



Master i Utdanningsledelse
ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Dato 30/10-13

Skoleutvikling; bare et prosjekt eller varig
endring?

Copyright Forfatter

År 2013

Tittel: Skoleutvikling; bare et prosjekt eller varig endring?

Forfattere: Ingrid Birgitte Hamnes & Linn- Hege Lyngby Eliassen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Tangenten, Nesodden kommune

Sammendrag

Hvordan blir et utviklingsprosjekt noe annet enn bare et prosjekt, og hvordan fører det til varig og bærekraftig endring? Dette er utgangspunktet for vår problemstilling: ”Hvordan begrunnes, gjennomføres og oppleves utviklingsprosjektet blant lærerne ved Heia skole, og har det ført til endring i lærernes profesjons- og systemforståelse?”

Vi har beskrevet et skoleutviklingsprosjekt ved en barneskole. De har fått hjelp til å strukturere et omfattende prosjekt hvor lærerne deltar aktivt i å definere innholdet i prosjektet. Prosjektet har handlet om at skolen skal levendegjøre sin visjon, målet er at den skal bli virkelighet. Prosessene de har vært gjennom er basert på teori om en lærende organisasjon. Utviklingsprosjektet har ført til endringer både på organisasjonsnivå og individnivå. Vi konkluderer med at skolen viser kjennetegn på en lærende organisasjon. De har utviklet et felles språk om utvikling, innført lærende prosesser, og gjennomført flere tiltak som skal hjelpe dem å nå skolens visjon. Våre funn viser at lærere forholder seg til profesjonsutvikling på ulike nivå og de ser på utviklingsprosjekter på forskjellige måter. Vi mener at det er viktig at leder er oppmerksom på de ulike lærerrollene og utnytter styrkene de forskjellige innehar. Prosjektet har vært et bottom – up prosjekt og vi ser at dette har vært en utfordring for leder. Vi mener å se at leder ved denne skolen har hatt vansker med å tilstrebe en balanse mellom distribuert ledelse og det å gi fra seg kontroll. Skolen har i forbindelse i utviklingsprosjektet manglet et system for å måle om de når de målene de har satt seg. Vår vurdering er at lærerne ved Heia har utviklet sin profesjonsforståelse, men mer i praksisfeltet og i organisasjonen, enn på systemnivå. Vi beskriver organisasjonen som en harmonisk innovasjonskultur, hvor lærere og leder i stor grad er fornøyd med at utvikling er i fokus. De beskriver en organisasjon som har fått en mer helhetlig retning.

Forord

I skrivende stund er det et politisk skifte og Norge har fått ny kunnskapsminister. Vi er spent på hvilke premisser den nye regjeringen vil legge for skoleutviklingen de neste fire årene. Uansett politisk klima vil lærerprofesjonalitet være aktuelt og er lærerens systemforståelse avgjørende.

Vi er glade for endelig å kunne avslutte vår oppgave. Å skrive har vært et spennende prosjekt og ikke minst et lærerikt samarbeid. Prosessen har vært lang. Vi startet prosjektet høsten 2012, men det er tre år siden vi bestemte oss for å skrive om dette sammen. Skoleutvikling er et tema som har opptatt oss. Etter hvert som vi har jobbet med dette i praksis har vi oppdaget at skoleutvikling handler om lærerprofesjonalitet.

Takk til ledelse og lærere ved Heia skole som gjorde dette mulig. De åpnet dørene for oss og ønsket oss velkommen. Vi ønsker også å takke veileder Sylvi Stenersen Hovdenak for tålmodighet og konstruktiv veiledning. Vi setter stor pris på din faglighet, kunnskap og tydelige retning. Takk til Cecilie Myklatun for uvurderlig språkvask og oppklarende spørsmål.

Takk til arbeidsgiver for at vi fikk muligheten til å rydde nødvendig og sårt tiltrengt tid, i studiet underveis og ved siste innsjutt.

Takk til forståelsesfulle og støttende kjærester og tålmodige barn. Vi gleder oss til å ta tilbake fritiden.

Vi takker også hverandre for inspirasjon, gode samtaler og ikke minst felles utholdenhet i intense perioder. Målet har alltid vært klart.

Nesodden 27. Oktober 2013

Linn – Hege Lyngby Eliassen og Ingrid Birgitte Hamnes

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INNLEDNING | 11 |
| 1.1 | Tema og bakgrunn | 11 |
| 1.2 | Forforståelse | 13 |
| 1.3 | Problemstilling og forskningsspørsmål | 12 |
| 1.4 | Oppbygging av oppgaven | 13 |
| 2 | Teori | 15 |
| 2.1 | Kvalitetssystemet vokser fram | 15 |
| 2.2 | Skoleutvikling | 18 |
| 2.3 | Tre teoretiske beskrivelser av en lærende organisasjon | 19 |
| 2.3.1 | Nonaka og Takeuchi | 19 |
| 2.3.2 | Peter Senge: Den femte disiplin | 21 |
| 2.3.3 | Daniel Kims Innflytelsesmodell | 23 |
| 2.4 | Skolen som lærende organisasjon og arena for profesjonsutvikling | 25 |
| 2.5 | Profesjonsutvikling som et resultat av ansvarliggjøring | 28 |
| 2.6 | Ledelse i lærende organisasjoner | 29 |
| 3 | METODE | 32 |
| 3.1 | Design | 32 |
| 3.2 | Utvalg og avgrensninger | 34 |
| 3.2.1 | Utvalg til intervju | 34 |
| 3.2.2 | Utvalg av bakgrunnsdokumenter | 35 |
| 3.3 | Datainnsamling | 35 |
| 3.3.1 | Bakgrunnsdokumenter | 35 |
| 3.3.2 | Intervjuene | 36 |
| 3.4 | Kvalitetskrav | 37 |
| 3.4.1 | Reliabilitet | 37 |
| 3.4.2 | Validitet | 37 |
| 3.4.3 | Empirisk forankring | 41 |
| 3.4.4 | Etiske refleksjoner | 42 |
| 4 | Empiri | 43 |
| 4.1 | En kort presentasjon av Dal kommune og Heia skole | 43 |
| 4.2 | Hva var utgangspunktet for utviklingsprosjektet? | 44 |
| 4.3 | Modellen for utviklingsprosjektet | 45 |
| 4.4 | Hvor var Heia skole før prosjektet? | 46 |
| 4.5 | Utviklingsprosjektets gang | 48 |
| 4.5.1 | Visjon og utforsking | 48 |
| 4.5.2 | Tiltak og implementering | 52 |
| 4.5.3 | Kjerneverdier | 55 |
| 4.5.4 | Mentale modeller og revisjon av visjon | 55 |
| 4.5.5 | Resultatoppfølging ved Heia skole? | 57 |
| 4.6 | Hvordan vurderer de utviklingsprosjektet når de nå går inn i år fem? | 58 |
| 5 | Drøfting | 61 |
| 5.1 | Hva slags organisasjon var Heia før prosjektet startet og hvordan begrunnes utviklingsprosjektet? | 61 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 5.2 | Hvordan gjennomføres prosjektet og hva har prosjektet betydd for skolen som organisasjon? | 63 |
| 5.2.1 | Vilkår for utvikling..... | 63 |
| 5.2.2 | En lærende organisasjon?..... | 64 |
| 5.2.3 | Prosesser og beslutningsverktøy..... | 67 |
| 5.3 | Hvordan oppleves prosjektet av skolens lærere?..... | 68 |
| 5.3.1 | Den metakognitive..... | 69 |
| 5.3.2 | Den praksisnære..... | 69 |
| 5.3.3 | Den flinke..... | 70 |
| 5.4 | Ser vi tegn på økt lærerprofesjonalisering og systemforståelse? | 71 |
| 5.4.1 | Læreren og eleven..... | 72 |
| 5.4.2 | Læreren og organisasjonen..... | 72 |
| 5.4.3 | Læreren og samfunnet..... | 73 |
| 5.5 | Ledelse av utviklingsprosjektet | 75 |
| 5.5.1 | Ledelsesstrategier..... | 75 |
| 5.5.2 | Ledelseskulturen på Heia..... | 76 |
| 5.5.3 | Ledelsesverktøy | 77 |
| 5.5.4 | Ledelsesutfordringer | 78 |
| 5.6 | Oppsummering..... | 79 |
| | Litteraturliste..... | 81 |
| | Vedlegg / Appendiks | 0 |

1 INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn

Mange skoler er i dag i gang med ulike utviklingsprosjekter. Vår erfaring fra mange år i skolen er at utviklingsprosjekter oppleves som akkurat det: et prosjekt, som noe som skal avsluttes, noe en blir ferdig med. Vi har erfart at ved skoler som driver med utviklingsprosjekter er det ikke alle lærere som er engasjert, og kanskje bare noen som i det hele tatt vet om det. Vår erfaring viser at det ofte ikke skjer så mye varig endring av praksis, eller at det som endres er avhengig av enkeltpersoner i bestemte roller og som har et eget eierforhold til akkurat det spesifikke utviklingsområdet. Noen lærere engasjerer seg og er drivkrefter i utviklingsarbeid, mens andre er mer avventende eller kritiske. Noen lærere ser på utviklingsarbeidet som vesentlig for sin profesjonsutvikling og sin lærergjerning. Andre oppfatter slikt arbeid som direkte forstyrrende for det arbeidet de mener de egentlig skal utføre, nemlig undervisning og forhold direkte knyttet til elevene, også kalt kjernevirksomhet.

De senere årene har vi imidlertid fått innblikk i en litt annen måte å drive utvikling på gjennom kontakt med veiledere fra England og USA, fra et firma som heter Challenging Learning. Vi har begge erfaring fra dette prosjektet fra to ulike ståsted; en av oss har vært skoleleder på en skole som deltar i samme prosjekt, den andre har vært skolefaglig rådgiver for denne skolen og fulgt prosessen både ved denne skolen og andre.

Vi valgte likevel å bruke en skole i en kommune som vi ikke kjente fra før, men som har brukt den samme metoden og de samme tilbyderne i utviklingsarbeidet. Vi valgte å studere Heia skole som er en barneskole i Dal kommune. Navn på både skole og kommune er fiktive. Fra 2009 har de vært innlemmet i dette skoleutviklingsprosjekt som koordineres av kommunen. Prosjektet omfatter 6 av 7 barneskoler i Dal kommune. For kommunen har målet med prosjektet vært å få til en enhetlig skolekultur. Tanken er at det er en sammenheng mellom det som skjer i klasserommet til skolens planer og visjoner. ”Fortellingen” om skolen skal ha et innhold og det skal eies av alle ansatte. Prosjektet omfatter derfor hele organisasjonen og alle ansatte skal være involvert. Challenging Learning følger opp den enkelte skole i en tidsperiode på fem år.

Challenging Learning tilbyr ulike oppskrifter på prosesser som skal hjelpe skolene i sin utviklingsprosess. De har fokus på å veilede på prosess og struktur, mens selve innholdet og målene i skoleutviklingen dannes på bakgrunn av ønsker fra alle medlemmene i organisasjonen. I en skole innebærer dette ikke bare lærere og ledelse, men også elever, foreldre, assistenter, SFO- ansatte osv. Vi bestemte oss for å studere dette konkrete prosjektet fordi vi synes det er interessant med et prosjekt som har utarbeidet en modell som omfatter hele organisasjonen. Dette samsvarer med mye av den organisasjonsteorien vi har lært å kjenne opp gjennom årene. Prosjektet er basert på teorier om organisasjonslæring og konsulentene har utarbeidet en struktur og en modell for hvordan prosjektet drives. Det gjelder prosjektets forankring, mål, utarbeiding av tiltaksplan og oppfølging av denne. Det er utarbeidet en egen plan for hvordan de ansatte skal jobbe underveis. Planen inneholder også en begrunnelse for hvorfor det er viktig. Dette perspektivet og systematikken i et utviklingsarbeid synes vi var spennende. Vi beskriver selve modellen for prosjektet, innholdet og prosessene nærmere i empirikapittelet (kap. 4).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med dette som utgangspunkt var vi nysgjerrige på hvordan skolens lærere og ledere ser på de prosessene de har deltatt i i dette prosjektet og hvordan de oppfatter å være en del av dem. Vi endte derfor opp med følgende problemstilling:

”Hvordan begrunnes, gjennomføres og oppleves utviklingsprosjektet blant lærerne ved Heia skole, og har prosjektet ført til endring i lærernes profesjons- og systemforståelse?”

For å få besvart problemstillingen har vi intervjuet to fra ledelsen og tre ulike lærere, samt at vi har fått kommentarer fra en tidligere lærer og en representant for skoleeier. I tillegg har vi studert det vi kaller ”bakgrunnsdokumentene” til skolen. Våre forskningsspørsmål har vært følgende:

Hvordan beskriver de ulike lærerne bakgrunnen for og gjennomføringen av prosjektet?

Hvordan beskrives holdningene lærerne har hatt i forkant av, i gjennomføringen av og etter

prosjektet?

Hvilke hindringer, problemer eller utfordringer har de møtt underveis?

Hvordan beskrives og forklares endringene prosjektet har ført til?

Hvordan knytter lærerne de prosessene de har vært gjennom til sin praksis som lærer?

Hvordan har den enkelte lærer engasjert seg og deltatt i prosjektet?

Hvordan beskriver ledelsen sin rolle, sitt engasjement og sin praksis som leder/e?

Vår studie tar ikke mål av seg å være representativ; vi har kun ett undersøkelsesobjekt og vi kommer ikke til å sammenlikne med andre studier. Hovedformålet med studien er å finne ut hvilke elementer i utviklingsarbeidet som er viktige for at endring faktisk skal skje i henhold til intensjonene og føre til varig og bærekraftig endring, både for skolen som organisasjon og for lærerens profesjonelle virke. Dette mener vi er interessant for andre som skal gjennomføre utviklingsarbeid og som ønsker å få til varig endring.

1.3 Forforståelse

Vårt utgangspunkt er at intensjonen med et skoleutviklingsarbeid i siste instans er å forbedre kvaliteten på undervisningen. For å komme dit er det viktig å utvikle en kollektiv forståelse for at man trenger felles mål og et felles verdigrunnlag innad i organisasjonen. Vi er opptatt av skolen som organisasjon og hvordan medlemmene her utvikler sin profesjonalitet og systemforståelse. Vi mener at kvaliteten på undervisningen og kjernevirksomheten som den enkelte lærer utfører, er avhengig av at man kontinuerlig blir utfordret på valgene og refleksjoner man gjør seg, både rent faglig og i sin praksisutøvelse. Kjernevirksomhet kan således ikke løsrives fra lærerens ansvar for å utvikle alle sidene ved sin virksomhet.

1.4 Oppbygging av oppgaven

I innledningen har vi åpnet med å presentere hva vi ønsker å undersøke gjennom vår problemstilling og våre forskningsspørsmål, i tillegg til at vi har presentert bakgrunnen for våre valg. I kapittel 2, teoridelen, tar vi for oss relevante temaer for vår problemstilling. Vi har funnet det hensiktsmessig først å plassere ”skoleutvikling” inn i vår nære historiske kontekst. Her har vi videre valgt å bruke teori om skoleutvikling, lærende organisasjon,

lærerprofesjonalitet og ledelse av lærende organisasjoner. Vi har fokusert på de delene som er aktuelle for utvikling av lærerprofesjonalitet. I kapittel 3 presenterer vi den kvalitative tilnærmingen, forskningsdesignet, de utvalg og begrensninger vi har gjort og vi reflekterer rundt kvalitetskrav og etikk. I kapittel 4 presenterer vi funnene vi har gjort gjennom våre undersøkelser knyttet til skoleutviklingsprosjektet. I kapittel 5 knytter vi disse funnene opp mot det teoretiske rammeverket vi presenterte i kapittel 2 og drøfter disse. Tilslutt oppsummerer vi drøftingen og presenterer konklusjonene våre og de spørsmål vi stiller oss til videre drøfting.

2 Teori

I dette kapittelet ønsker vi å gjøre rede for den teorien vi har anvendt. Vi presenterer et utvalg av teorier om lærende organisasjoner, skoleutvikling, lærerprofesjonalitet og ledelse, som vi mener er relevante for å kunne si noe om lærernes profesjonsutvikling og systemforståelse. I denne sammenheng er det viktig å synliggjøre konteksten og tiden som preger utviklingen og styringen av skolene i Norge. Dette danner en viktig forståelsesramme for vårt prosjekt. Vi belyser signaler fra nasjonalt hold gjennom blant annet ulike stortingsmeldinger. Teori om skoleutvikling og organisasjonsutvikling er sentralt fordi kravet om at skolene skal utvikles som lærende organisasjoner er et viktig premiss for å drive god skoleutvikling. Videre ser vi på lærerens profesjonsutvikling og systemforståelse i lys av historiske og innholdsmessige perspektiv. Gode læringsresultater bør være det overordnede målet for all skoleutvikling og vi ser den i forbindelse med ulike ansvarliggjøringsmekanismer. I slutten av kapittelet ser vi dette i sammenheng med et lederperspektiv.

2.1 Kvalitetssystemet vokser fram

Ved inngangen til 2000- tallet ble de første, skuffende PISA – resultatene i Norge presentert og mediene var bare så vidt i gang med å ta temperaturen på norsk skole. Det politiske klimaet var samstemt; de ønsket å forbedre norske elevers skolerresultater. I ettertiden er det derfor lansert flere stortingsmeldinger som fikk betydning for innhold, styring og kontroll av skolene i Norge. Bakgrunnen for dette var dårlige resultater fra PISA 2000 og 2003, samt TIMSS 2003. Daværende utdanningsminister Kristin Clemet hadde bred politisk støtte for å iverksette arbeidet med ny læreplan og St. melding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, ble lansert. Denne meldingen signaliserte en ideologisk endring i forhold til kunnskapssyn. Den anses som påvirket av ideer fra New Public Management (NPM) fordi den beskriver endringer som gir mer fleksibilitet og autonomi gjennom desentralisering i den ene enden, mens det i andre enden legges opp til kontroll gjennom bruk av ulike målinger. NPM-tankegangen påvirket de politiske beslutningsprosessene og ‘kunnskapsskolen’ ble et legitimt begrep og ansett som et mål for skolepolitikken (Elstad 2008). Introduksjonen av de nasjonale prøvene innrammes som en del av dette systemskiftet. Denne meldingen presiserer også at styringen av skolene skal være fundamentert på; ”klare nasjonale mål, - kunnskaper om

resultater i vid forstand, - tydelig ansvars plassering – stor lokal handlefrihet og – et godt støtteapparat” (St. melding nr. 30, 2003 – 2004, *Kultur for læring*, s. 25). Ny læreplan ble ferdig utarbeidet og fikk navnet Kunnskapsløftet 06. Læreplanens oppbygging var ny, med fokus på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i alle fag. Planene åpnet for stor grad av metodefrihet og lokalt læreplanarbeid var nødvendig fordi faginnholdet ikke lenger var gitt. Lærerne ved de enkelte skolene kunne nå tilpasse innholdet mer til sine elever og sin kontekst, og de ulike kompetansemålene ble brutt ned i mer konkrete delmål. Fordi kompetansemålene i LK06 stort sett kom i treårsbolker (noe ulikt fra fag til fag), produserte også mange av skolene egne års- inndelinger av målene. Nasjonale prøver ble innført og resultatene av disse skulle offentliggjøres og brukes til skolebasert vurdering. Dette er tydelige signaler for resultatstyring og ansvarliggjøring av både skoleeier, skoler og lærere. Samtidig ble det varslet om at et nytt statlig direktorat som skulle utarbeide systemer i arbeidet med å følge opp både skoleeier og skoler. I dag kjenner vi dette direktoratet som Utdanningsdirektoratet.

Da St. melding nr. 31 (2007 - 2008) *Kvalitet i skolen* kom, ble ansvarliggjøringstanken videreført. Meldingen varslet en oppbygging av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Det innebar en introduksjon av viktige verktøy for skoleeier og skoler i deres arbeid med å følge opp, og ikke minst forbedre, egne resultater. I dag kjenner vi det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som: - nasjonale prøver, - elevundersøkelsen, - foreldreundersøkelsen, - ståstedsanalysen, - organisasjonsanalysen, - skoleeieranalysen. Disse verktøyene er utviklet for at skolene og skoleeier skal innhente informasjon om elevenes læringsresultater, skolens og elevenes læringsmiljø, lærerens forhold til utvikling, skolens tilrettelegging osv. Verktøyene er ment som en hjelp til å kunne jobbe aktivt med skolebasert vurdering og evnen til forbedring. Disse verktøyene er utviklet som en følge av en større grad av sentralisert styring og kontroll, et tydelig hierarkisk system for distribusjon av ansvar (Elstad 2008). Ansvar eller *ansvarliggjøring* av gode resultater er overført til skoleeier og skolene, representert ved skoleleder. I denne tydelige markeringen av ansvars plassering og ansvarliggjøring blir begrepet 'lærende organisasjon' framhevet som et ideal. I St. melding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* blir det påpekt at;

Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt

målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon. (s. 26).

Skoleutvikling blir i denne meldingen framhevet som viktig og begrepet 'kunnskaps-samfunnet' og uttrykket 'lærende organisasjoner' framhevet. Tilbakemeldingskultur og forventninger som er tydelige stiller krav til lederskap. Bevissthet rundt skolens kunnskapsmål, stimulering til læring, refleksjon og etterspørsel av resultater er sentrale oppgaver for skoleledelsen i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det påpekes at kunnskapssamfunnet krever at skolen er i kontinuerlig læring og utvikling hvor alle aktører har et ansvar.

I St. melding nr.19 (2009 – 2010) *Tid til læring* blir også verdien av at skolene skal utvikles gjennom å være en lærende organisasjon framhevet. Ansvaret for dette blir gitt til skoleleder.

Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere, og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring og resultater for øyet. (s. 13).

Også i senere stortingsmeldinger er det eksempler på at 'lærende organisasjon' blir framhevet som en forutsetning for å drive god skole. I St. melding nr. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter*, som kun omhandler ungdomstrinnet, blir det for eksempel lansert et nasjonalt utviklingsprosjekt for å forbedre ungdomstrinnet. Også i denne meldingen er det en forutsetning at skolen skal jobbe for å utvikle en lærende organisasjon.

”Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at læreren kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for nye impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder.” (s. 97)

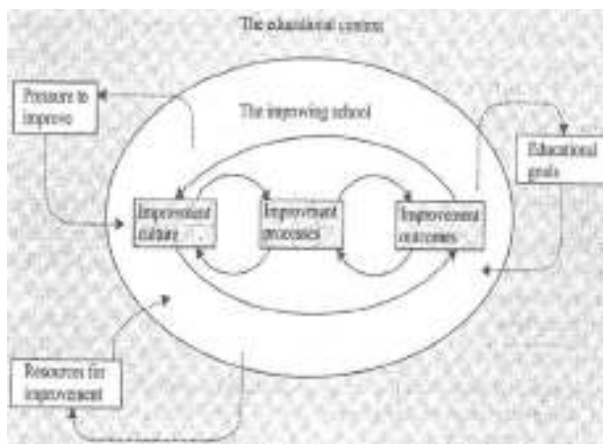
Stortingsmeldingene viser tydelige statlige krav og føringer om at skoler skal utvikles som lærende organisasjoner. Det er opp til skoleeier og den enkelte skole hvordan de løser dette.

2.2 Skoleutvikling

Sylvi Hovdenak (2009) oppsummerer noe av teorien som er utviklet om skoleutvikling på 2000- tallet, og beskriver to ulike retninger innenfor feltet. Her viser hun til teori fra Bogotoch, Mirón og Biesta (2007) og Blossing (2000). Den eldste og mest tradisjonelle retningen er *School effectiveness* (effektive skoler). Her er man opptatt av skolen som formell organisasjon, den er resultatorientert og anlegger et top- down- perspektiv. Den andre retningen, *School improvement* (skoleforbedring) ser på skolen som en dynamisk organisasjon, den er prosessorientert og anlegger et bottom- up perspektiv. Den første problematiserer ikke skolens innhold, mens den andre er opptatt av skolens virksomhet og resultater problematiseres. Hovdenak påpeker at i dagens situasjon er disse to retningene forent, og hun anvender teori fra Townsend (2007) og Smink (1991) i argumentasjonen da de mener at den ene tilnærmingen trenger den andre for å kunne modernisere systemet.

”Kjennetegn på dagens skoleutvikling er at den er både kvantitativt og kvalitativt orientert, og at forskningen er både resultat- og prosessorientert. Skolen blir sett på som en dynamisk og lærende organisasjon, og det åpnes opp for både bottom- up og top- down perspektiv på skoleutvikling.” (Hovdenak, 2009, s. 13).

Hovdenak (2009) beskriver videre en modell eller et rammeverk for skoleutvikling presentert av Townsend (2007). Rammeverket kom til etter en europeisk studie tilknyttet prosjektet *Effective School Improvement* (ESI project). Studien ble iverksatt i perioden 1998 – 2001 og åtte europeiske land deltok; Belgia, England, Finland, Hellas, Italia, Nederland, Portugal og Spania. Utfallet og intensjonen ved prosjektet var å utvikle en modell for skoleutvikling. Det endte med at det ble beskrevet et rammeverk for skoleutvikling bestående av noen sentrale



Rammeverkmodell fra ESI-prosjekt, Hovdenak (2009)

faktorer som var felles for deltakerlandene. Hovdenak (2009) omtaler det som en rammeverkmodell. I den ytre sirkelen er det beskrevet tre kontekstuelle faktorer som må være tilstede for å få til skoleutvikling: - ytre press for å komme i gang med forbedringstiltak (pressure to improve), - ressurser til forbedringstiltakene (resources for improvement) og klare utdanningsmål (educational goals).

Dimensjonene må være tilstede for at skoler skal lykkes med sine prosjekter. Skoler under utvikling (the improving school) kaller Hovdenak (2009) ‘dynamiske skoler’.

...dynamiske skoler vil betrakte forbedringer som en kontinuerlig prosess (improvement process) som kjennetegnes av at man i skolen vurderer behovet for vurderingstiltak og definere mål, planlegger forbedringstiltakene og implementerer dem, og sist men ikke minst, evaluerer og reflekterer. (Hovdenak, 2009, s. 17)

Det refereres til tre kjennetegn på dynamiske skoler. Skolene må på sin side være forbedringsorientert, dvs. inneha en *forbedringskultur* (improvement culture). En skole med en forbedringskultur innehar følgende ni identifikasjoner: internt press til forbedring, autonomi, felles visjoner, ønske om å bli en lærende organisasjon, historiske erfaringer, eierforhold, lederskap, stabilitet i kollegiet, tid. For å få til dette må skolene *utvikle gode prosesser* (improvement process). Kjennetegnene er beskrevet i sitatet ovenfor. Det tredje og siste forholdet betegnes som *forbedringsresultater* (improvement outcomes) og refererer til målsetninger som gjelder elevenes resultater og målsetninger for forandringer i organisasjonen. Modellen viser at grundige prosesser i planlegging, gjennomføring og evaluering vektlegges, samt at det ligger noen forutsetninger i bunn både i omgivelsene og i organisasjonen.

2.3 Tre teoretiske beskrivelser av en lærende organisasjon

At skolen er en lærende organisasjon anses som et premiss for å drive skoleutvikling. Men hva skal til for at en organisasjon lærer? Vi vil her trekke fram tre teoretiske perspektiver som kan hjelpe oss å belyse dette; Nonaka og Takeuchi (Roald, 2012), Peter Senge (2004) og Daniel H. Kim (2001).

2.3.1 Nonaka og Takeuchi

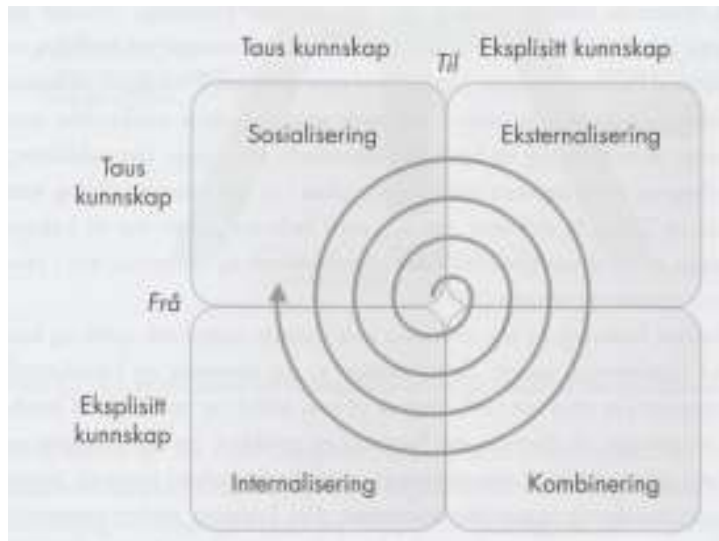
Knut Roald (2012) beskriver hvordan de japanske forskerne Nonaka og Takeuchi legger vekt på at kunnskapsutvikling er basert på et dynamisk samspill mellom det de kaller for taus og eksplisitt kunnskap. Han forklarer at mye av den eksisterende teorien om kunnskapsutvikling ikke har nok fokus på den tause kunnskapen medlemmene besitter, men at man har for mye

fokus på tradisjonell ren tilegnelse, akkumulering og bruk av eksisterende kunnskap. Den *tause kunnskapen* er en personlig og kontekstuell kunnskap som er koplet til handling og de erfaringene disse gir. *Eksplisitt kunnskap* er den kunnskapen vi har et språk om, og den lar seg lett overføre til andre. For å nyttiggjøre seg begge disse formene for kunnskap har Nonaka og Takeuchi (Roald, 2012) utviklet en *kunnskapsspiral* som viser hvordan en kan veksle mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon ved å kombinere ulike prosesssteg. Disse prosessstegene er her kalt *sosialisering*, *eksternalisering*, *kombinering* og *internalisering*. Bruken av begrepene skiller seg noe fra den tradisjonelle forståelsen av dem som vi for eksempel kjenner fra sosiologien. I et tenkt eksempel fra skolen som organisasjon vil vi kunne forklare innholdet slik:

Sosialisering: I praksisfellesskapet som lærerne har etablert seg i mellom og sammen med elevene, vil kunnskap gå fra en taus tilstand hos noen aktører til en taus tilstand hos andre. Dette er en ikkeverbal kommunikasjon der kunnskapen utvikler seg primært gjennom praksisfellesskapet.

Eksternalisering: Taus yrkeskunnskap hos enkeltlærere og grupper ved en skole vil gjennom dialog og refleksjon rundt praksis utvikles til å bli bevisst kunnskap som blir aktivt brukt.

Kombinering: Eksplisitt kunnskap fra flere aktører blir satt sammen slik at ny kunnskap



utvikles. Nettverksarbeid er eksempel på dette.

Internalisering: Eksplisitt kunnskap går over til å bli taus kunnskap. Dette kan være nye rutiner eller arbeidsformer som har vært diskutert åpent og som etter hvert blir en del av en felles arbeidspraksis eller felles mentale modeller.

Kunnskapsspiralen, Nonaka og Takeuchi (1995)

Japanerne skisserer også fem grunnleggende vilkår for at kunnskapsutvikling skal kunne foregå i en organisasjon (Roald, 2012). Disse fem vilkårene er:

Intensjon – både den kollektive og den individuelle vilje til å utvikle og jobbe for å nå målene i organisasjonen.

Autonomi – frihet til å arbeide på eget ansvar uten autoritært lederskap og bindende måter å jobbe på.

Kreativt kaos – evnen til å håndtere det uforutsette og å tørre å prøve nye ting.

Redundans – det bør være mer enn en deltaker fra samme kunnskapskrets i grupper som skal utvikle ny kunnskap, dette for å sikre overlapping av informasjon, aktiviteter og lederansvar.

Variasjon – det bør være deltakere fra ulike kunnskapskretser i samme gruppe i organisasjonen.

Nonaka og Takeuchi (Roald, 2012) vektlegger også mellomnivået i organisasjonen som viktig for organisasjonsutviklingen. De mener at den tradisjonelle ”top- down” og ”bottom- up” diskusjonen ikke fanger opp de viktige sidene ved samarbeid og ledelse av utviklingsprosesser. Det er i mellomnivået det avgjørende møtet mellom taus yrkeskunnskap og mer eksplisitt teoretisk kunnskap skjer. Roald (2012) definerer skolen som et dynamisk mellomnivå mellom skoleeiers lederskap og innbyggernes behov for opplæring.

2.3.2 Peter Senge: Den femte disiplin

Peter M. Senge (2004) beskriver en lærende organisasjon slik: ” *det er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen framtid.* ” (s. 19). Han viser til fem disipliner som kjennetegner lærende organisasjoner. Disse disiplinene er med på å gjøre organisasjoner mer innovative, lærings dyktige og stadig i utvikling. Disiplinene kjennetegnes som: **systemisk tenking, personlig mestring, mentale modeller, etablering av felles visjoner og gruppelæring.** Ifølge Senge danner disiplinene et gjensidig avhengighetsforhold, hvor systemtenkning er den disiplinen som binder dette sammen.

Systemisk tenking beskriver Senge (2004) som den disiplinen som integrerer de ulike disiplinene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis:

”Uten systemmessig orientering har man ingen mulighet for å se hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Ved at hver enkelt av de andre disiplinene fremmes, blir vi hele tiden påminnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene.” (s. 17).

Det blir viktig at deltakerne ser seg selv som både en del av problemet og en del av løsningen, at de har en helhetlig forståelse som gjør at de ser sammenhenger og strukturer i egen

organisasjon. De andre disiplinene behøves for at systemtenkningen skal kunne virkeliggjøre sitt potensial.

Personlig mestring knyttes til erkjennelsen at organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Mestring knyttes til å utvikle kunnskap og ferdigheter og tar opp i seg perspektivet at man må satse på at alle skal vokse og utvikle seg. De som opplever høy grad av personlig mestring er mer i stand til å sette seg egne mål og de vil yte mer. En må ta vare på entusiasmen og lysten til å utvikle seg. I utviklingsarbeid innebærer dette at en må ha fokus på å være visjonær og realistisk på samme tid, og at det å se hovedretningen og sammenhenger er viktigere enn detaljer.

Felles visjoner forklarer Senge (2004) som delte bilder som mennesker i hele organisasjonen bærer med seg: *"En visjon er virkelig når du og jeg har et likt bilde og vi forplikter oss til at begge skal ha det sammen."* (s. 212). Dette bildet er et viktig verktøy som holder læreprosessen i organisasjonen i gang. Visjonen er organisasjonens overordnede mål. Ved å reflektere og opprettholde en dialog om våre strategier og tenkemåter skal man forsøke å nå organisasjonens visjon. I dette arbeidet må derfor visjonen deles og eies av alle. Det må knyttes til den enkeltes visjon, noe som en personlig tror på. Han knytter dette til arbeidet med den lærende organisasjon, et slags framtidig blikk på hvor organisasjonen ønsker å være.

Mentale modeller forklarer Senge (2004) som inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder; de påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Svært ofte er vi ikke klar over våre mentale modeller eller hvordan de påvirker vår adferd. Mentale modeller har en sterk innflytelse over hvordan mennesker handler. De påvirker måten vi oppfatter ting på. To mennesker med forskjellige mentale modeller kan observere den samme hendelsen og beskrive den helt forskjellig, fordi de har merket seg ulike detaljer.

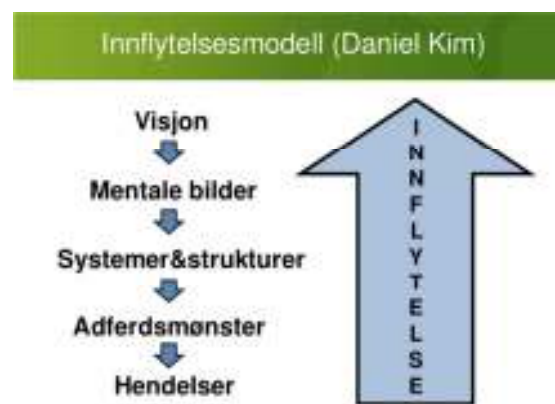
"Disiplinen med mentale modeller, begynner med å snu speilet innover – å lære å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem en streng gransking. Dette innebærer også evnen til å gjennomføre "lærende" samtaler, der mennesker blottstiller sin egen tankegang og åpner seg for påvirkning av andre." (s. 14)

Gruppelæring er en egen disiplin hvor dialogen er en forutsetning og det er nødvendig å forstå hva en dialog innebærer. Senge (2004) beskriver gruppelæring som

gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side for å kunne engasjere seg i fellesskapet og tenke sammen. Det er nødvendig å lære å kjenne igjen hva som undergraver læring i gruppens samhandling. Han forklarer dette ved å sette det i sammenheng med hvordan folks behov for selvforsvar virker i en gruppe. Å være seg bevisst dette, er viktig for å lære. Organisasjonen lærer når gruppene lærer. Derfor er gruppelæring sentralt i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon.

2.3.3 Daniel Kims Innflytelsesmodell

Daniel H. Kim (2001) har utviklet en innflytelsesmodell som illustrerer at vi har ulike nivå hvor endring kan skje i en organisasjon og at det ikke er likegyldig hvilket nivå vi faktisk gjør endringer på. I hverdagen opererer vi gjerne på nivå én og to, Hendelser og Atferdsmønster; ting skjer og vi responderer på dette og ulike mønstre skapes. Ut fra disse atferdsmønstrene skapes det igjen systemer og strukturer som



Innflytelsesmodellen, basert på Daniel H. Kim (2001)

tilpasses de hverdagslige hendelsene. Når dette foregår over tid får vi alle vår egen oppfatning av virkeligheten og vi danner vår egen forståelsesramme som vi tolker verden gjennom, de mentale bildene. Faren ved dette er da at visjonen for det arbeidet vi gjør, eller visjonen i vårt eget liv, bare er et fjernt bilde eller noe vi ikke forholder oss til, eller som vi ikke kjenner. Han vil med denne modellen vise at hvis man skal gjøre kraftfulle og varige endringer så må man forstå hva som gir innflytelse og hva som må vektlegges for å få til en eventuell endring. All organisasjonsutvikling må begynne med å jobbe på de to høyeste nivåene: visjon og mentale modeller. Hvis man i en organisasjon kan få alle til å dele samme visjon, at denne er levende og blir satt i sentrum for virksomheten, og at man jobber med medlemmenes mentale modeller eller bilder av innholdet i denne, så er den endringen man får til mye mer kraftfull, varig og enhetlig enn hvis man bare endrer systemer og strukturer på bakgrunn av enkelthendelser.

2.4 Lærernes profesjonsutvikling og systemforståelse

Profesjonskunnskap er ikke enten teoretisk eller praktisk, men begge deler samtidig i møte med bestemte situasjoner eller oppgaver. Slik kunnskap kan ikke løsrives fra den som har den, hvor den ble lært og situasjonen den brukes i. Kunnskapen peker på bærer og bruk (Grimen, 2008).

Det er ingen tvil om at skolen i Norge i dag eksisterer i en annen kontekst enn den gjorde før 2000-tallet. I arbeidet med å utvikle skolene til lærende organisasjoner er det naturlig å se dette i sammenheng med oppbygging av lærerprofesjonalitet. Tradisjonelt har lærerens profesjonskunnskap vært delt i to hovedområder; kunnskap som teori og kunnskap som praksis. Mens denne inndelingen lenge var vanlig, så ser vi oftere at en todeling av yrkeskompetansen ikke lenger er helt dekkende for kunnskapen og kompetansen vi mener en lærer bør inneha. De trenger også organisasjons- og systemforståelse. Vellykkede skoleutviklingsprosjekter gir lærerne kompetanse ved at det stimuleres til dialog og diskurser ved skolen. Disse prosessene bygger opp den enkelte lærers profesjonalitet og bevissthet rundt egen profesjon og forståelse for skolens organisasjonsutvikling (Hovdenak 2009). Hovdenak (2011) argumenterer også for at det er viktig at lærere får kunnskap om utdanningssystemets ulike nivåer og disse nivåenes forhold til hverandre.

Her er det snakk om ulike grader av makt, dominans og påvirkningskraft mellom ulike aktører der forskjellige verdier og interesser spilles ut mot hverandre. Dette handler om definisjonsmakt i pedagogikken. Jo mindre en lærer forstår av utdanningssystemets ulike nivåer, desto enklere er det både å styre og kontrollere henne. (s. 20)

Hun beskriver videre tre nivåer eller områder som er viktige for utvikling av lærerens profesjonalitet: 1) læreren og eleven, 2) læreren og organisasjonen, 3) læreren og samfunnet. Makronivået "læreren og samfunnet" er det området hun mener står svakest i lærerutdanningen. Denne nivådelingen kjenner vi igjen i lærerprofesjonens etiske plattform som Utdanningsforbundet utarbeidet og vedtok som retningsgivende for sine medlemmer våren 2012. Dette er sortert under det som omhandler lærernes profesjonsetiske ansvarsområder (Utdanningsforbundet 2012). Hovdenak (2011) argumenterer for at dette makronivået bør få en mer sentral posisjon gjennom å rette mer oppmerksomhet mot utdanningsreformer og læreplanarbeid. Den profesjonelle lærers forhold til læreplanen har to

viktige sider: den er et forpliktende styringsdokument for lærerens arbeid, samtidig som læreren også må settes i stand til å fremme konstruktiv faglig kritikk av den. Hun ser ikke noen motsetning i dette, men hevder at det ”*handler om den profesjonelles rett og plikt til refleksjon, metakritikk, autonomi og systematisk fornyelse og vurdering av yrkesutøvelsen*” (s. 20). Når det gjelder læreren og organisasjonen, mellomnivået, viser hun til at den profesjonelle læreren spiller en nøkkelrolle og er en viktig aktør i alle skoleutviklingsprosesser og –prosjekter. Skoleutvikling er et begrep som kan romme mye og i denne sammenhengen gjelder det alle former for utviklingsarbeid i skolen. Det tredje nivået, læreren og eleven, handler om lærerens kompetanse i samspillet med eleven. Læreren trenger faglig og personlig støtte i arbeidet med å stimulere elevenes læring og for å legge til rette for gode arbeidsmiljø i undervisningen.

2.5 Skolen som lærende organisasjon og arena for profesjonsutvikling

Skolen er relativt ungt som studieobjekt i organisasjonsteori. Ifølge Knut Roald (2012) var det først på 1980- tallet at det ble publisert pedagogisk litteratur som fokuserte på skolen som organisatorisk enhet. Han karakteriserer skolen som et læringsfellesskap hvor skolen må betraktes og behandles som en organisasjon, selv noen påstår at skolen er så særegen at det kan stilles spørsmålsteget om skolen kan behandles som en tradisjonell organisasjon. Skolen skal ivareta elevenes læring, lærernes læring og organisasjonenes læring. Men selv om alle skoler har et klart oppdrag som handler om læring, betyr det ikke at alle skoler er lærende organisasjoner, hvor læring mellom aktørene i organisasjonen er satt i system. Om skolen er en lærende organisasjon, vil det kunne defineres ut fra hvordan systemet i organisasjonen synliggjør læring i alle ledd.

Fevolden og Lillejord (2005) beskriver skolen som *et løst koplet system*. De bruker dette begrepet som utgangspunkt for å forstå hvorfor det kan ta lang tid å gjennomføre endringer i skolen. De uttrykker at profesjonsbyggingen i norsk skole tradisjonelt sett har vært svak, blant annet fordi lærere har vært ansett som ferdig utdannet etter at de har avsluttet lærerskolen, og at etterutdanningen av lærere har vært sparsom. De mener det har vært en generell oppfatning av at undervisning har krevd lite ekspertise, mens det har vært oppfattet som nødvendig å ha et sterkt og profesjonelt administrativt system. Karrierestigen som lærerne har kunnet klatre,

har vært begrenset til dette administrative systemet. Avgjørelser som gjelder den faglige kjernevirksomheten blir ofte tatt i klasserommet uavhengig av og uten dialog med ledelsen ved skolen. Ledelsen av skolen har vært frakoplet skolens faglige kjerne, mens de som tar de *viktige avgjørelsene* i skolen er de står for den praktiske gjennomføringen. Avgjørelsene som tas av lærerne i klasserommet er ofte gjort på begrenset eller ensidig kunnskapsgrunnlag når de gjør valg eller prioriteringer som ledelsen formelt har ansvaret for.

Videre sier teorien om løse koplinger at kunnskapsgrunnlaget i den faglige kjernen er svakt og usikkert. Det viser seg vanskelig å anvende pedagogisk kunnskap som er utviklet i én sammenheng, i nye situasjoner, for den er situert, taus, bygger på skjønn og individuelle vurderinger og den kan derfor vanskelig gjøres til gjenstand for ekstern vurdering. (s. 157)

Så selv om lærerne har lange, formelle utdanninger, peker de på at innenfor dette perspektivet av løst koplede system så er likevel profesjonsbyggingen i skolen svak. På bakgrunn av dette mener de at endringer som skjer i skolen skjer bare på overordnet nivå og har ikke noen særlig innvirkning på praksisen i skolen. Sammenhengen mellom ledelsen og klasserommet er løst koplet. Dette mener Fevolden og Lillejord (2005) kan være med på å forklare at selv om det jevnlig blir satt i gang nasjonale utviklingsprogram, så har disse lite dokumentert nytte. I tillegg er tradisjonen for å respektere undervisningens autonomi og sette spørsmålstegn ved denne i så måte problematisk. Å forbedre praksis i en organisasjon hvor ledelsen ikke kan påvirke det faglige arbeidet er vanskelig da man mer eller mindre overlates til å appellere til frivillighet.

Konsekvensen av dette blir 1) at det bare innføres forandringer som samsvarer med den enkelte lærers personlige verdier og holdninger, og 2) at forandringene er frikoplet fra skolens eller skolesystemets kollektive mål. (s. 158)

Til slutt bruker de teorien om løst koplede system til å forklare hvorfor man lett tyr til *egenskapsforklaringer* i spørsmål om undervisning og skoleledelse. De som er dyktige antas å være det fordi de innehar et sett med egenskaper som vi tilskriver dem, ikke fordi de har *utviklet* en profesjonell kunnskap som de anvender i sine jobber.

I studiet som omhandlet lærernes arbeid med læreplaner ser Hovdenak (2009) på hva man kan lære av utvikling av lærerprofesjonalitet i lys av dette arbeidet. Hovdenaks poeng er at ved innføringen av LK06 ble lærerne vist en høy grad av tillit ved at de selv skal fortolke og

operasjonalisere læreplanens kompetansemål. Dette står i motsetning til bruken av L97 som var en innholds- og metodeplan som man ”bare kunne følge”. Hun mener dette arbeidet med operasjonalisering av læreplanen er og bør være et viktig ledd i lærernes profesjonsutvikling. Både erfaringene fra dette studiet, og som oppsummeringene Townsend (Hovdenak, 2009) henter fra internasjonale studier, tilsier at lærernes og skolenes arbeid med å utvikle lokale læreplaner er viktig for å videreutvikle lærerprofesjonaliteten. Dette gjelder også i arbeidet med utvikle skolen som en lærende organisasjon. Hovdenak er derfor kritisk til føringer fra stortingsmeldinger hvor det varsles mer styring og kontroll. Hun hevder at det kan skje en nedbygging av lærerprofesjonaliteten som et resultat av en sterkere sentraliseringsideologi. I dette tilfellet refereres det blant annet til St. melding nr. 31 (2007 -2008) *Kvalitet i skolen* hvor det framheves at skoleeierne blir underlagt tilsyn og kontroll. Ifølge Hovdenak kan utvikling av skoler som lærende organisasjoner under en slik ideologisk tankegang bli problematisk. Læreren er nøkkelfaktor i implementeringen av læreplaner. Lærerens eierforhold er et viktig fundament for utvikling.

Vi ønsker å belyse Fevolden og Lillejord (2005) sammen med Hovdenak (2009 og 2011) Det kan synes som om det blant dem eksisterer tilsynelatende ulike holdninger til koplingen mellom lærerens autonomi og profesjonsutvikling. Fevolden og Lillejord (2005) diskuterer ikke læreplanen i seg selv som utgangspunkt for lærerprofesjonalisering slik Hovdenak (2009) gjør, men de ser den tradisjonelle oppfatningen av at læreren skal få ivareta sin autonomi, som en utfordring for når man har behov for å utvikle profesjonskunnskapen hos læreren; det blir opp til læreren om den vil utvikle seg eller ikke. Hovdenak (2009 og 2011) ser lærerens autonomi som en viktig forutsetning for profesjonsutviklingen og mener altså at denne er truet av den økende detaljstyringen som senere stortingsmeldinger signaliserer. Slik vi leser disse teoriene argumenterer vi likevel for at de ikke motsier hverandre. Disse to teoriene forklarer norsk skole ut fra to ulike kontekster: Fevolden og Lillejord ser på skolen i Norge fram til 2005, mens Hovdenak (2009) har studert arbeidet med innføringen av KL06. Vi mener Hovdenak argumenterer for at denne autonomien må bygge på kunnskap og systemforståelse, og må være gitt innenfor visse rammer. Som vi ser har lærerne og skoleledere i dag mange flere verktøy for å ta kunnskapsbaserte avgjørelser og for å sjekke ut resultatene av disse enn man hadde før 2005. Det kan synes som om Fevolden og Lillejord (2005) knytter lærerens autonomi til ”å få gjennomføre sin undervisning uten innblanding fra andre”, mens Hovdenak (2009) mer knytter den til fleksibilitet innenfor gitte rammer, som for eksempel LK06.

2.6 Profesjonsutvikling som et resultat av ansvarliggjøring

All skoleutvikling bør i bunn og grunn ha som mål at elevene skal få mest mulig læring ut av de ressursene skolen har til rådighet. Hva vet vi så om hva som fører til at elever i skolen presterer bedre noen steder enn andre? For å forklare hva som kan føre til ulike prestasjoner i skolen, bruker Elstad (2008) en strategikombinasjonsmodell som viser hvordan ulike kombinasjoner av læringstrykk fra lærer og intensitet i arbeid fra elevene kan føre til mer eller mindre læringsutbytte hos elevene. Han bruker for eksempel begrepet ”suboptimalisering” om det nivået hvor eleven har lavest læringspotensial og vi får det minst optimale utbyttet: Eleven oppnår svake læringsresultater fordi lærer velger lave faglige ambisjoner og eleven velger lav intensitet. I en situasjon med høyt læringstrykk fra lærer og høy intensitet fra elev vil gi best læringsutbytte for eleven, men samtidig kreve mye mer arbeid for lærer gjennom forberedelse, gjennomføring og etterarbeid, mens ved lave ambisjoner vil læreren kunne ”flyte på erfaring” og slippe litt billigere unna. Denne modellen er ikke så interessant for vår studie, men vi er opptatt av hvordan den kan knyttes til lærerens profesjonsutvikling. Hva gjør en lærer når det oppdages at han eller hun ikke har gode læringsresultater og hvordan ansvarliggjøres læreren? Elstad (2008) avdekker to ulike former for ansvarliggjøringsmekanismer som er med på å påvirke dette læringstrykket og aktiviteten i klasserommet: den profesjonelle og den hierarkiske. Skolene i Elstads datamateriale møter sine svake resultater på *ulike måter*.

Når presset utenfra øker på grunn av dårlige resultater, så oppstår det et behov for endring. Den profesjonelle ansvarlighetsmekanismen går ut på at læreren blir ansvarliggjort og reagerer på trykket utenifra. Hvis pressen slår opp en klasses dårlige matematikkresultater så setter dette i gang noen prosesser hos læreren. Elstad (2008) bruker modellen, Individets beslutningsprosess etter Elster (2007). Informasjonen gjør noe med lærerens følelser, som igjen setter i gang prosesser hvor oppfatningene av en selv som lærer utfordres. Press fra kollegaer og andre skaper ansvarliggjøringsmekanismer som gjør at læreren føler seg ansvarliggjort for disse resultatene. Media og foresatte kan være viktige aktører som presser på for at utviklingsarbeid initieres. Det kan også være andre aktører som ledelse og kollegaer da også de vil føle seg berørt. Frykten for å oppleve dette vil være med å påvirke den profesjonelle utviklingen ved skolen; de må gjøre noe. I eksempelet hvor pressen annonserer

dårlige resultater fra en matematikkklasse som Elstad (2008) viser til, er det et poeng at det ikke var noe press fra ledelse eller skoleeier om å gjennomføre endringer. Det ble tvert i mot tiett i hjel, men presset fra media satte i gang prosesser som utfordret lærerne på det yrkesetiske. Lærerne ønsket å oppnå gode resultater, når så ikke var tilfelle, gjennomførte de forbedringsprosesser basert på skolens eget kvalitetsarbeid.

Den hierarkiske ansvarliggjøringsmodellen representerer et top- down syn hvor presset og ansvarliggjøringen sendes nedover i organisasjonen. Skoleeier krever at skolen gjør nødvendige endringer, skolens ledelse sender dette presset videre ned på lærerne. Dyktige ledere ansetter dyktige lærere, motiverer og dyrker dem fram, som igjen får elevene til å blomstre (Elstad, 2008). Elstad bruker her en modell for situasjonslogikk som går ut på at i dét rektor eksponerer en forventning om forbedring så responderer lærere ulikt på dette. Hvis lærer ignorerer å rette seg etter denne forventningen, så kan rektor reagere ”konskvenstungt” for å få gjennomført endringen, eller ”abdisere” og la lærerens autonomi vinne over de krav som blir stilt. I en tredje variant responderer lærer på denne forventningen og gjennomfører endringer. Dette er ofte tilfeller hvor det eksisterer stor grad av tillit til rektor og hvor man har samme forståelse av samfunnspresset som utøves.

2.7 Ledelse i lærende organisasjoner

Ledelse i skolen er et perspektiv som er berørt i teoriene som er presentert over. Fevolden og Lillejord (2005) presiserer at *skoleleder må kunne lede*. Det høres jo selvfølgelig ut, men hva innebærer det? De gjør et poeng av at akkurat som vi har en tendens til å egenskapsforklare gode lederegenskaper, så er det også lett å egenskapsforklare ”den gode lærer”. På begynnelsen av 80- tallet ble det mer fokus på at ledelse er en aktivitet som er kontekstavhengig. En person alene er ikke gitt de nødvendige egenskapene, men en god leder blir dette ved å endre og tilpasse stilen til nye situasjoner og til omgivelsene. Lederen ble sett på som en endringsagent som ved å bruke riktig teknikk på riktig tidspunkt kunne lede de fleste situasjoner. Personlighetsfokusering stod i sentrum. Å forstå ledelse som et sett med personlighetstrekk eller som ulike lederstiler, bidrar til oppfatninger om at en personen som innehar disse karakteristikken eller behersker disse stilene kan lede hva som helst. Derimot vil ledelse sett ut ifra et relasjonelt perspektiv ha fokus på at kunnskapen blant aktørene i

organisasjonen. Ledelse oppfattes dermed mer som en samhandlings- og forhandlingsprosess og aktørene påvirker hverandre gjensidig og utvikler kulturen i organisasjonen sammen. Fevolden og Lillejord (2005) ser det som et poeng å avromantisere og avheroisere skolelederrollen og at lederne må konsentrere seg om å ”*distribuere eller spre ledelse i hele organisasjonen, og å forbedre undervisningen*” (s. 141). De argumenterer for at skoleledere som forventer at lærere er opptatt av å forbedre undervisningen, må gå foran å vise hvordan. For å få til dette blir man avhengig av å utvikle en felles kunnskapsbase og lære mer om undervisning og læring. De presiserer videre at lærerne og lederne trenger støttestrukturer i dette arbeidet og at skolen i felleskap må analysere og tolke resultater på nasjonale prøver. Sammen må de bli enige om hvilke tiltak som skal settes inn, slik at tiltakene kan fungere som læringsstøtte både for elever og skolen.

Tobiassen (2005) beskriver fire former for ledelse. Disse kan medvirke til å skape ulike læringskulturer i skolen. Man kan skille mellom to hovedformer for ledelse, administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Alle organisasjoner trenger begge typer ledelse. Den administrative ledelsen sørger for at organisasjonen til enhver tid fungerer effektivt og at oppgavene løses ut fra gitte rammer og regelverk. Den pedagogiske ledelsen ivaretar organisasjonens behov for fornyelse og utvikling. Forfatteren bruker Wadels (1996) inndeling av ledelse som utgangspunkt; administrativ ledelse inn i byråkratisk og innovativ ledelse. Videre deles pedagogisk ledelse inn i produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse. En byråkratisk administrativ leder vil være opptatt av at regler er til for å følges; - ”Sånn skal det gjøres”. En innovativ administrativ leder vil kontinuerlig vurdere reglenes hensiktsmessighet; - ”Sånn kan det gjøres”. En reproduktiv pedagogisk leder legger vekt på ferdige løsninger som skal læres. De lærende skal lære til seg og ikke fra seg. En produktiv pedagogisk leder vil vektlegge en refleksjonsprosess hos deltakerne. Å lære å lære blir det vesentlige. Denne firefeltstabell viser de fire ulike koblinger mellom ledelse og læringskulturer i skolen:

| | Reproduktiv pedagogisk ledelse v/lærerne | Produktiv pedagogisk ledelse v/lærerne |
|--|---|---|
| Byråkratisk administrativ ledelse v/rektor | <i>Harmonisk fasitkultur</i> Rektor/lærere enige ”Sånn skal det gjøres” | <i>Konfliktfylt innovasjonskultur</i> Rektor: ”Sånn skal det gjøres” Lærere: ”Sånn kan det gjøres” |
| Innovativ administrativ ledelse v/rektor | <i>Konfliktfylt fasitkultur</i> Rektor: ”Sånn kan det gjøres” Lærerne: ”Sånn skal det gjøres” | <i>Harmonisk innovasjonskultur</i> Rektor/lærere enige ”Sånn kan det gjøres” |

Koplinger mellom ledelse og læringskulturer, Tobiassen (2005).

Tobiassen (2005) mener at skole skiller seg fra tradisjonelle organisasjoner ved at den enkelte skole ikke setter de overordnede målene for sin virksomhet og at dette gir noen andre utfordringer for skoleledelse enn ledelse av andre organisasjoner. De begrunner dette med at det er Stortinget som vedtar de overordnede mål og rammebetingelser, mens Kunnskapsdepartementet gjennom læreplaner, forskrifter og skriv regulerer virksomheten. Siden premissene for skolens virksomhet i så stor grad legges ovenfra, blir det vanskeligere å skille klart mellom administrativ og pedagogisk ledelse. De vil mer eller mindre smelte sammen fordi pedagogisk ledelse i skolen må foregå innen de formelle rammene som er satt for virksomheten.

3 METODE

I dette kapittelet ønsker vi å redegjøre for hvordan vi har samlet inn data og hvordan vi har arbeidet videre med disse. Vi ønsker å begrunne våre valg av forskningsdesign, innsamling og gi et innblikk i hvilke avgrensninger som er blitt foretatt. I tillegg ønsker vi å vurdere våre data i lys av ulike kvalitetskrav og vi gjør oss noen etiske refleksjoner til slutt.

3.1 Design

”Et design eller et forskningsopplegg er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse.”

(Ringdal, 2007, s. 93). Vårt mål har vært å finne ut hvordan lærere forholder seg til skoleutviklingsprosjekter. Vi har ønsket å finne ut om lærere opplever skoleutvikling som et *prosjekt* - noe som går over, eller om det har gitt varig endring. Studiet vårt er et såkalt casestudie, det er én skole som er vårt studieobjekt hvor formålet er å undersøke hva som skjer i praksis. Strategien for innhenting av data har derfor vært gjennomført i to relativt parallelle trinn. Den ene delen besto av innhenting av skriftlige opplysninger om utviklingsprosjektet, den andre delen av intervju med fem ulike informanter og kommentarer fra to.

Vår empiri baserer seg altså på to ulike *kvalitative* metoder; intervju og analyse av bakgrunnsdokumenter. Gjennom analysen av bakgrunnsdokumentene får vi nærmere kjennskap til skoleutviklingsprosjektet ved Heia skole og hvordan de har dokumentert det de har gjort. Intervjuene får vi informasjon om lærernes og ledelsens begrunnelser, refleksjoner og erfaringer rundt de prosessene de har vært med på. Vår tilnærming i arbeidet med analysen av intervjuene kan kalles *fenomenologisk*. Vi ønsker å få fram intervjuobjektene forståelse av og refleksjon rundt temaet skoleutvikling. *”Fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene”* (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45).

For å få en oversikt over vårt design har vi satt inn prosjektet inn i Maxwells interaktive modell for forskningsdesign. Modellen presenterer fem komponenter som alle er essensielle sider ved et kvalitativt forskningsopplegg. I denne modellen er forskningsspørsmålene hjertet

i modellen og designets sentrum. Det er forskningsspørsmålene som har mest innflytelse på de andre komponentene, men de gir også informasjon til, og skal være sensitive overfor de andre komponentene. Forskningsspørsmålene er ikke alltid helt klare fra starten av prosjektet, men justeres underveis i takt med endringer i målene og begrepsrammeverket. Det øverste triangelet er den konseptuelle delen av undersøkelsen. Modellen illustrerer at områdene; mål, teori – og begrepsgrunnlag og forskerspørsmål er nøye sammenvevd, og de områdene er gjerne de første man utvikler. Det nedre triangelet er den mer operasjonelle delen av undersøkelsen. Metodene vi bruker må gjøre oss i stand til å svare på forskerspørsmålene, samtidig som vi hele tiden må forholde oss til de mulige 'validitetsmessige truslene' som konklusjonene vi trekker er utsatt for.

Vårt design etter Maxwell (2013):



3.2 Utvalg og avgrensninger

Som nevnt i innledningen kjente vi til dette skoleutviklingsprosjektet fra arbeid i ulike deler av vår kommune, men vi ønsket oss litt avstand til studieobjektet og ville derfor finne en annen skole og en annen kommune å studere. Vi kjente til at en av våre medstudenter ved utdanningsledelse ved ILS jobbet i en kommune hvor flere av skolene var engasjert i dette prosjektet. Vi tok kontakt med vår medstudent for å sondere muligheten for å studere den skolen som hun arbeidet ved. Senere foretok vi en offisiell henvendelse til skolens rektor. Vi fikk tillatelse av henne til å gjennomføre intervjuer med ledelse og lærere, samt at vi fikk tilgang til deres skriftlige arbeid og dokumenter i tilknytning til prosjektet.

3.2.1 Utvalg til intervju

Vi endte til slutt med et utvalg informanter som representerer skoleeier, skolens ledelse og skolens lærere. Skoleledelsen er representert ved rektor og en av undervisningsinspektørene. Begge har vært ved skolen under hele prosjektperioden, men undervisningsinspektør fikk stillingen i løpet av prosjektet. Hun deltok som lærer i begynnelsen av prosjektet. I tillegg har vi intervjuet tre lærere, samt at vi har fått besvart noen spørsmål fra en fjerde lærer på epost. Den fjerde læreren sluttet etter det første året av prosjektet og jobber i dag som rektor ved en annen skole i kommunen. Hennes bidrag er mer å betrakte som en kommentar til prosjektet. Vår plan var at lærerinformantene skulle bestå av én lærer som oppleves som engasjert og positiv til prosjektet, én lærer som var litt mer reservert, og en relativt ny lærer. Vi ønsket at ledelsen skulle foreta en utvelgelse ut i fra de nevnte kriteriene. Som forskere i dette prosjektet har vi tillit til skolens ledelse i deres arbeid med å finne informanter på bakgrunn av våre kriterier. Vi vet imidlertid at vi ikke har intervjuet noen som er relativt nyansatt, men vi opplever likevel at vi har noe fått noe informasjon om hvordan de nyansatte blir satt inn i prosjektet av de andre informantene. De tre lærerne vi intervjuet på skolen har vært med fra begynnelsen av utviklingsprosjektet og har jobbet ved skolen i mange år. På grunn av oppgavens omfang var vi enige om at utvalget var stort nok. Vi kunne ha valgt å intervju lærere og ledere ved de andre skolene i kommunen for å lage en komparativ studie, men det var ikke vår innfallsvinkel. Vi ønsket å bruke tid på en skole da det var verdifullt for oss å få en mer dypereleggende kunnskap om akkurat en skole. Vi hadde også en telefonsamtale med en kommunal rådgiver for å få en kommentar fra skoleeier om hvordan prosjektet kom i gang.

Også denne telefonsamtalen er å betrakte som en kommentar som bekrefter og utfyller informasjonen vi fikk gjennom intervjuet av ledelsen.

3.2.2 Utvalg av bakgrunnsdokumenter

Å få kjennskap til dokumentasjonen de har samlet underveis og grunnlagsdokumentet for undersøkelsen var viktig for oss. Vi fikk overlevert en perm hvor store deler av prosessen var dokumentert. Her ligger materialet sortert fra år 1 til år 3 og den inneholder også en del tilleggsdokumenter. Dokumentene består av alt fra oppskrifter, presentasjoner, planer, referater og materiale som de er blitt brukt underveis. Mye av materialet har vært brukt til presentasjoner i løpet av perioden og som bakgrunnskunnskap for arbeidet i gruppene.

3.3 Datainnsamling

Oppgaven har altså to typer kilder som utgjør empirien; bakgrunnsdokumenter og intervjuer. Vi gjennomførte to semi- strukturerte gruppeintervju, det ene med ledelsen og det andre med to lærere. Vi gjennomførte et semi- strukturert enkeltintervju av en lærer. Vi fikk en skriftlig kommentar som svar på tilsendte spørsmål på epost av en tidligere lærer. I tillegg hadde vi en telefonsamtale med kommunal rådgiver hvor vi fikk noe tilleggsinformasjon om prosjektets oppstart og vi kryssjekket noe informasjon. Hvordan dette ble gjennomført vil vi beskrive nærmere.

3.3.1 Bakgrunnsdokumenter

For å få et mer eierskap til prosessen, jobbet vi først med selve grunnlagsdokumentet for hele utviklingsprosjektet og vi begynte med å skrive om prosessen i kronologisk rekkefølge. Dette dokumentet var utarbeidet av det engelske konsulentfirmaet som ledet prosjektet i Dal kommune, og var blitt oversatt til norsk. Dokumentet har vært et verktøy for lærerne ved Heia og de prosessene de har vært gjennom, og gir viktig informasjon om hvordan utviklingsprosjektet er bygget opp. Dokumentet omtales senere som ELITAR. De andre dokumentene har supplert, komplettert og av og til korrigert vår forståelse av den informasjonen og dataene vi fikk av lærerne i intervjuene. Referater og planer har hjulpet oss

å få et bedre innblikk i kronologien i utviklingsprosjektet, og de har ikke minst gitt oss verdifull innsikt i de prosessene skolen har vært gjennom. Referater og prosessbeskrivelser har gitt oss mer nøyaktig informasjon siden det er skrevet rett etter eller i løpet av hendelsene, mens vi i intervjuene er prisgitt hvordan informantene husker disse.

3.3.2 Intervju

Vi har intervjuet tre lærere, inspektør og rektor. Alle har vært tilknyttet samme prosjekt. Vi var opptatt av å få informasjon om hva læreren hadde lært gjennom prosessen og hvilke begreper de brukte for å beskrive utviklingsarbeidet. I arbeidet med å sortere og analysere intervjuene lette vi etter begreper som ble brukt i bakgrunnsdokumentet og i ”oppskriften” av arbeidet. Vi utarbeidet en intervjuguide som skulle sikre at vi fikk tak i prosessen rundt lærernes forståelse og refleksjoner rundt skoleutviklingsprosjektet. En målsetning var å sikre at informantene snakket åpent om sin egen opplevelse av prosjektet. Intervjuguiden var bygget opp kronologisk og vi ønsket å få fram ulike roller, beskrivelse og refleksjoner. Intervjuet ble lagt opp som en samtale, men av og til opplevde vi at intervjuguiden ble for stiv - det ble unaturlige overganger som gjorde at det ble liten flyt i intervjuet. Vi kjenner oss derfor igjen i sitatet fra general Eisenhower som Maxwell (2013) gjengir for å beskrive hvordan det er å jobbe i feltet: *”In preparing for battle, I have found that planning is essential, but plans are worthless”* (s. 2). Vi var godt forberedt og samkjørt i forhold til hva vi ønsket å oppnå med intervjuene. Vi kjente til innholdet i dette forskningsprosjektet, likevel opplevde vi at det kan være en vanskelig balansegang å være naturlig tilstede i intervjusituasjonen og følge opp det som ble sagt.

Vi brukte taleopptak på telefonen i alle intervjuene som senere ble overført til pc. Vi gjennomførte et intervju med rektor og inspektør sammen i gruppe. I tillegg gjennomførte vi et gruppeintervju med to lærere. En av lærerne ble intervjuet alene og det var også bare en som intervjuet. Vi har i etterkant gjort oss noen refleksjoner rundt intervjusituasjonen og konkludert med at å være to som intervjuer absolutt var en styrke. Da er det mulig å lytte på en annen måte, det er lettere å følge opp det som blir sagt og få flere perspektiver på spørsmålsstillingen. Vi hadde også en telefonsamtale og vi sendte noen spørsmål på e- post til en fjerde lærer som vi fikk besvart skriftlig. Denne type data fungerer som kommentarer til det som blir sagt. Hensikten var at dette skulle fungere som oppklarende og bekreftende på de data vi allerede hadde samlet inn fra de andre.

3.4 Kvalitetskrav

I vurderingen av våre funn vil begrepene 'reliabilitet' og 'validitet', altså funnenes pålitelighet og gyldighet, være en nyttig hjelp for å vurdere kvaliteten ved våre data. I denne vurderingen av oppgavens kvalitet er betraktninger rundt oppgavens empiriske forankring hensiktsmessig. Vi ønsker også å avslutte med noen korte betraktninger rundt undersøkelsens etiske ivaretagelse.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om den metoden vi har valgt måler det den skal måle. I våre undersøkelser er informasjonen samlet inn ved intervju og fra dokumenter og vi vil derfor hevde at det er få metodemessige utfordringer forbundet med målefeil i dette empiriske materialet. Som Johannessen, Christoffersen og Tuft (2010) påpeker så er ikke reliabilitet i kvalitative undersøkelser så interessant. Derimot er reliabilitet kritisk i kvantitative undersøkelser. Et semistrukturert intervju er kontekstavhengig og relativt lite strukturert, og kan derfor vanskelig måles i forhold til de dataene som hentes inn. Å stille reliabilitetskrav er derfor lite hensiktsmessig. Innenfor kvalitativ forskning stilles det derfor mye strengere krav til validiteten, og vi vil heller drøfte de validitetsmessige sidene av prosjektet vårt mer utførlig.

3.4.2 Validitet

For å vurdere validiteten i vårt kvalitative undersøkelsesopplegg så har vi valgt å gjøre det ved å bruke Maxwells (2013) begreper og modell. Han har i sin modell valgt å skille validiteten fra metodene som blir brukt fordi en ikke kan garantere at en gitt metode er en garanti for å styrke validiteten. Han mener at validiteten alltid vil være relativ i forhold til hensikten med undersøkelsen og til omgivelsene for undersøkelsen, og derfor bør den adresseres eksplisitt. Hovedspørsmål han mener en bør stille seg er "*How might I be wrong?*" (s.121). Han definerer begrepet 'validitet' til å omfatte riktigheten eller troverdigheten av en beskrivelse, konklusjon, forklaring, tolkning eller liknende.

For å kunne vurdere validiteten i et kvalitativt forskningsopplegg, er det viktig å reflektere rundt hva som kan være en trussel mot riktigheten eller troverdigheten av de funn en gjør: kan det finnes andre forklaringer eller tolkninger enn dem vi foretar? Mistolkninger kan for eksempel skyldes at informantene av ulike grunner ikke presenterer det de egentlig mener, at vi ignorerer data som ikke passer med våre tolkninger eller at de teoretiske brillene vi bruker ikke passer materialet. Maxwell (2013) bruker to begrep som skal være til hjelp for å vurdere de validitetsmessige truslene vi kan stå overfor i et kvalitativt studie; forskerens *Bias* og *Reactivity*.

Forskerens *Bias*: Forutinntatthet og forforståelse

To viktige trusler mot validiteten i de kvalitative konklusjonene vi trekker er at utvalget av data blir styrt av forskerens eksisterende teori, mål eller forutinntatthet, og at utvalget av data er det som ”står fram” for forskeren. Begge truslene kan knyttes til forskerens subjektivitet og fenomenet ”vi ser det vi vil se”. Det er ikke mulig å eliminere denne subjektiviteten, men det er viktig å løfte den fram og gjøre den eksplisitt slik at leseren kan vurdere i hvilken grad forskerens verdisett og forventninger påvirker måten han eller hun tolker sine data på (Maxwell 2013). I vårt utvalg av data har vi prøvd å være bevisste overfor dette. Vi har vært opptatt av å plukke ut data som beskriver hvordan lærerne har opplevd prosjektet uavhengig av om vi har vært enige eller uenige. Vi har lett etter ulikheter og ulike innfallsvinkler de har hatt og prøvd å være lydhøre overfor de refleksjoner de har gjort seg. Vår erfaring innenfor skole og skoleutviklingsprosjekter gjør at vi har høy kompetanse innenfor feltet. Dette innebærer også at vi har forventninger om hvordan ulike lærere opptrer i slike prosjekter. I drøftingen prøver vi å synliggjøre dette ved å karakterisere noen ”lærertyper” på basis av de uttalelsene de har hatt underveis i intervjuene. Vi tydeliggjør at dette er basert på vår subjektive tolkning. I tillegg har vi vært oppmerksomme på at vi kan ha et noe forutinntatt bilde av prosjektet, fordi vi kjenner et liknende prosjekt. Vi opplever likevel at vi har prøvd å lytte til deres erfaringer uten å la oss farge av våre forventninger og forutanelser.

Forskerens *Reactivity*: Påvirkning og innflytelse

Forskerens egen påvirkning og innflytelse på forholdene eller de individene en undersøker er det også aktuelt å se på i forbindelse med kvalitative studier. Å kontrollere for ”forskereffekten” kan være vanskelig. *Reactivity* eller refleksivitet er en reell utfordring når man intervjuer. Da vi gjennomførte intervjuene var det en utfordring å avgjøre hvor mye vi skulle fortelle av det vi kunne og visste om selve prosjektet fra før, og hvor mye vi skulle

”holde igjen”. Det var viktig for oss å få vite hva informantene hadde oppfattet av innholdet i prosjektet, men samtidig kommunisere med de samme begrepene som de brukte for å komme mer i dybden i deres forståelse. Vi hadde en sterk bevissthet rundt dette og våre erfaringer gjorde at vi ble oppmerksom på hvordan vi balanserte vår kompetanse og samtidig ikke overførte våre erfaringer til informantene.

I våre undersøkelser er det to begreper som vi ønsker å belyse; lærerprofesjonalitet og systemforståelse. Disse begrepene definerte vi ikke for informantene våre. Vi har vært opptatt av å stille spørsmål hvor informantene reflekterer rundt sin egen, og andres praksis. Ved å høre disse tankerekke gir informantene innhold til disse begrepene. Vi ønsket at informantene skulle dele sine erfaringer med sine egne ord og beskrivelser og sette ord på egen (kanskje tause) kunnskap. Vi fryktet at hvis vi avslørte at vi kunne for mye om prosjektet, så kunne konsekvensen være at informantene unnlot å beskrive viktige deler, fordi de tok det for gitt at vi forstod. En annen utfordring var å ikke stille for ledende spørsmål eller ”å putte ord i munnen på” informantene våre. Når man har en samtale og man blir engasjert er det vanskelig å holde igjen. Samtidig ønsket vi å påvirke situasjonen noe ved å utfordre og grave i ting de kanskje selv ikke hadde et så bevisst forhold til. Hensikten var å få fram taus kunnskap eller mer skjulte og ubevisste refleksjoner de hadde gjort seg. Vår vurdering er i ettertid at vi balanserte dette på en god måte, samtidig det blir tatt høyde for dette i drøftingen.

Maxwell (2013) har i tillegg til å løfte fram disse to validitetsmessige hovedtruslene utarbeidet en sjekklister som forskeren kan bruke som hjelp til å vurdere validitet i en undersøkelse. Den grunnleggende prosessen for alle disse testene eller sjekkpunktene er å lete etter bevis som kan utfordre de konklusjoner vi foretar oss i en undersøkelse. Ikke alle disse sjekkpunktene passer like godt i alle undersøkelser, men vi har likevel valgt å ta med alle her fordi sjekklister gir et helhetlig bilde av validitetsvurderingen.

1. Intensiv og langsiktig involvering.

Tidsdimensjonen i en undersøkelse er viktig. Å studere et objekt over lengre tid gir mer komplette data enn det som studeres kun en gang. Når noe repeteres og man kan se disse dataene i lys av hverandre styrkes validiteten. Vår studie benytter data som er samlet inn underveis i prosjektet, samt at vi har retrospektive data fra intervjuene.

2. Rike data

Mengden data er viktig og det å transkribere intervju så komplett som mulig er en side av

dette. Vi har transkribert ordrett det som er sagt for å kunne analysere nyanser bedre, men det var det noen ganger vanskelig å transkribere det som ble sagt når flere snakket i munnen på hverandre.

3. Respondentvalidering

Respondentvalidering, medlemssjekk eller aktørvalidering kan være viktige virkemidler for å unngå at vi misforstår eller mistolker den informasjonen informantene eller situasjonen gir oss. Vi må hele tiden være observante overfor denne muligheten. Validering kan både skje underveis i intervjuet ved å spørre om man har oppfattet svaret rett, eller en kan sjekke informasjonen opp mot andre kilder. En informant kan også ha en skjult agenda og ikke uttrykke det den egentlig mener. Dette kan være vanskelig å avsløre og respondentvalidering er ikke mer gyldig enn respondentens svar i seg selv, men jo mer vi sjekker, jo større er sjansen for å avdekke en eventuell skjult agenda. En slik situasjon kan for eksempel være en utfordring når det gjelder kilder med høy status og mye makt, noe skolelederne besitter. Vår vurdering er at framstillingen av skolens utviklingsarbeid ble opplevd synes å være oppriktig og troverdig. Rektor og inspektør forteller engasjert om prosjektet, og rektor er spesielt opptatt av skoleutvikling og å formidle at hun alltid har holdt på med det. Likevel opplevde vi at dialogen med rektor av og til var noe utfordrende, både under intervjuet og i etterkant når vi skulle avtale intervjuer med lærerne. Vi opplevde at hun i begynnelsen av intervjuet var offensiv og kontrollerende, men etter hvert som vi fikk stilt spørsmål ble det en bedre balanse. Hun lyttet til våre spørsmål. Vi har spurt oss om hvordan det hadde vært å intervju rektor og inspektør hver for seg. Hadde historiene deres skilt seg veldig fra hverandre? Fikk vi en kompromisshistorie? Konklusjonen er imidlertid at vi får en riktig framstilling av hvordan de opplevde skolens utviklingsarbeid. Informantene viste engasjement og var opptatt av å fortelle om sine erfaringer. Rektor svarte positivt på vår henvendelse om å gjennomføre en studie på skolen. Når det gjelder innhold og tema virket det ikke som om rektor synes det var vanskelig eller truende. Hun innrømmet at det hadde det vært ulike oppfatninger av skolens utviklingsprosjekt blant personalet. Vi opplevde heller ikke at lærerne var redde for å uttale seg kritisk, men at noen av dem var mer forsiktig enn andre.

4. Intervensjon

Berører forskerrollen og den påvirkning forskeren har i situasjonen. Dette mener vi å ha berørt grundig under ”forskerens reaktivitet”.

5. Søken etter avvikende bevis og negative case

Handler om å være våken overfor at man kan overse bevis som ikke passer til de teoretiske brillene vi har på, de forutinntatte forestillingene en har osv. Vi har behandlet dette under forskerens bias.

6. Triangulering

Å samle informasjon fra ulike kilder, ulike personer og situasjoner og å bruke flere ulike metoder vil kunne være med på å styrke validiteten i undersøkelsen. Triangulering øker ikke automatisk validiteten, det er fortsatt viktig å se etter hvilke trusler som faktisk kan utfordre de tolkningene en gjør og ikke bare tro at fordi man har valgt ulike metoder så holder dette. Vi finner at det er en styrke at de kildene vi har brukt er fra ulike tidsperioder i prosjektet fordi de belyser hverandre på ulike måter, ref. 1. Intensiv og langsiktig involvering.

7. Antall

Mange kvalitative undersøkelser søker støtte i kvantitative undersøkelser når de prøver å si noen om sine funn i lys av om de er vanlige, sjeldne eller kan generaliseres på noen måte. Vi har ikke brukt kvantitative data i vår undersøkelse.

8. Sammenlikning

I kvalitativ forskning er sammenlikning som metode vanlig for å vurdere validitetstrusler. Et eksempel kan være bruk av intervensjon og kontrollgruppe. Det finnes mange andre måter å sammenlikne på. Ved bruk av flere casestudier er det mulig å sammenlikne samme setting på ulike tidspunkt, eller man kan sammenlikne sin studie med andre studier. Enkeltcasestudier inneholder ofte mindre formelle sammenligninger som kan bidra til ulike tolkninger av resultatene. Vi sammenlikner ikke vårt case direkte med noen andre case. Vi bruker andre studier som utgangspunkt for vår teoridel og har brukt disse som en hjelp til å definere de begrepene vi anvender i drøftingen.

3.4.3 Empirisk forankring

‘Skoleutvikling’ er kanskje et vagt begrep, fordi det kan romme så mye. En styrke for vår oppgave var at vår skolebakgrunn og erfaring var en fordel i møte med informantene. Å skape gjensidig tillit i en intervjusituasjon er viktig. Vi tror at vi som skolefolk var mindre truende

for lærerne, vi kunne gjenkjenne og samtykke til flere problemstillinger som ble kommentert underveis. Dette omfattet faktorer som å kjenne til skolehverdagen, kampen om tid, hvordan bruke tiden effektivt, behovet for organisering, samarbeidsproblematikk osv. Vi opplevde at vi fikk tillit samtidig som vi hadde en dialog hvor refleksjon var formålet. Vår bakgrunn som lærere og skoleledere bidro positivt i denne sammenhengen. Utfordringen var snarere å unngå å gjøre egne vurderinger og påvirke informantene med våre definisjoner og erfaringer. Empirien er bygget på vår tolkning av temaene skoleutvikling og lærerprofesjonalitet. Vår intervjuguide er utarbeidet på bakgrunn av en eksisterende kunnskap og diskurs rundt tema for oppgaven. Empirien er fortolket ut i fra en solid ramme basert på eksisterende teorier om lærende organisasjon og hva dem består av. Vi oppfatter ikke at noen av våre funn bryter med den allerede eksisterende forståelsen og diskursen rundt disse temaene.

3.4.4 Ethiske refleksjoner

Vi åpnet hvert intervju med informasjon om anonymitet og konfidensialitet. Vi ønsket at informantene skulle føle seg trygge på at de når som helst kunne trekke seg og at svarene ville bli behandlet konfidensielt. Navnet på kommunen og skolen ville bli anonymisert. Vi meldte prosjektet vårt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), hvor det ble behandlet. NSD vurderte prosjektet og konkluderte med at prosjektet ikke hadde meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden. Vi er takknemlig for at skoleledelsen lot oss få lov til å komme og at vi fikk snakke med lærerne i deres arbeidstid. Det ble sendt ut samtykkeskjema og en beskrivelse av prosjektet på forhånd, slik at ledelsen var informert om intensjonen med intervjuene og prosjektet vårt. Ledelsen gjorde utvalget ut fra hvilke lærere vi snakket med, men for lærerne det gjaldt var dette frivillig. Vi snakket med lærere som ønsket å snakke med oss. Samtykkeskjema ble signert før vi satte i gang med intervjuet og informantene fikk også informasjon om at det var mulig å stoppe intervjuet etter eget ønske. Rammene og intensjonen med intervjuet ble delt med informantene, og vi synes vi oppnådde god kontakt og fikk til en god dialog. Vi har vært opptatt av å ivareta det etiske aspektet med å gjennomføre denne typen intervju og våre informanter har ikke gitt uttrykk for at det var belastende å delta.

4 Empiri

Vi har valgt å presentere funnene i materialet vårt ved å beskrive de ulike dataene kronologisk. Vi begynner med å presentere funn i datamaterialet på hvordan skolen selv beskriver sitt eget ståsted i dét de gikk inn i prosjektet, for så beskrive den prosessen de har vært gjennom, både gjennom studier av bakgrunnsdokumentene og intervjuene. Bakgrunnsdokumentene er studert ut fra et ”her og nå”- perspektiv i prosessen, mens intervjudataene er retrospektive. Prosjektet har pågått over flere år, men informantene forklarer mer detaljert om den første tiden av prosjektet enn det som ligger nærmest i tid. Vi gjengir noen av prosessene ganske detaljert for å få et bilde av hva dette forskningsprosjektet gikk ut på og hvilke prosesser skolen ble hjulpet gjennom.

4.1 En kort presentasjon av Dal kommune og Heia skole

Heia skole ligger i en middels stor kommune mindre enn en times kjøring fra en stor by i Norge. Kommunen er en vekstkommune. Det finnes lite industri her, men kommunen har mange arbeidsplasser knyttet til et universitetsmiljø, i tillegg til at mange av innbyggerne er studenter. Kommunen har noen få små sentra og Heia skole ligger i umiddelbar nærhet til ett av disse. Kommunen er organisert som en tradisjonell trenivåkommune og de har bl.a. en etatsjef for oppvekst og kultur. Under denne etaten har de også en pedagogisk- psykologisk tjeneste som blant annet skal være en faglig ressurs for skolene.

Heia skole er en relativt gammel skole, og er en ren barneskole med 320 elever, 25 lærere og 3 assistenter. Siden 2003 har skolen vært organisert elevene i trinn og ikke i klasser. Hvert trinn styres av tre kontaktlærere som fungerer som et arbeidslag, så selv om alle elevene har en egen kontaktlærer, så er alle lærerne på arbeidslaget deres lærer. I tillegg kommer faglærere og spesialpedagoger. Ledelsen består av rektor og to inspektører. Kollegiet beskrives som stabilt med lite gjennomtrekk.

4.2 Hva var utgangspunktet for utviklingsprosjektet?

Dal kommune som skoleeier, arrangerte i 2006 en tur til New Zealand for alle rektorene i kommunen. Med på denne turen var også rådgiver fra kommunen. På New Zealand besøkte de skoler som rektorene opplevde som velorganiserte og rådgiver beskriver skolene de besøkte som helhetlige. ”- det var en rød tråd i forhold til hvordan de presenterte seg og til det som skjedde i klasserommet. Vi ble presentert for skoler som ønsket å få til noe, hvor læring stod i fokus i alle ledd.”. Rektorene var imponert over hva disse skolene fikk til. Utfordringer som klassestørrelser, ressurser og andre forhold var i mindre fokus. Dette ble diskutert mellom rektorene, og de ble blant annet opptatt av hvordan skolene framsto som organisasjoner. Skoleeier fulgte opp ved å undersøke kompetansemiljøet bak disse skolene i New Zealand og de endte opp med et kompetansemiljø i England, representert ved James Nottingham og hans firma ”Challenging Learning”. Noen av rektorene deltok senere på en konferanse i Sverige. I etterkant av denne ble det uttrykt et ønske om å få til et skoleutviklingsprosjekt som ville omfatte hele organisasjonen. Da dette var et ønske fra flere av rektorene initierte skoleeier oppstarten av et felles utviklingsprosjekt. Deltakelsen var frivillig for den enkelte skole, men skoleeier støttet prosjektet økonomisk. Resultatet var at prosjektet ble igangsatt på 6 av kommunens 7 barneskoler, mens kommunens to ungdomsskoler ikke ønsket å delta. Skolefaglig rådgiver/veileder fikk rollen som koordinator for å samkjøre hele utviklingsprosjektet for de skolene som var med.

James Nottingham ble invitert til å holde en felles plandag for alle lærerne i kommunen, og her ble blant annet skoleutviklingsprosjektet CDE introdusert. CDE står for Community Designed Education og er det begrepet som Heia skole bruker om selve prosjektet også i dag, men det ble i 2011 omdøpt til, og slått sammen med, OUR Education Network. OUR står for: Ownership of our teaching, Unifying around a shared vision that we create together, Releasing the human potential currently locked away in each of us. Prosjektet ble ledet og ledes fortsatt av James Nottingham, mens Bill Martin fra USA er samarbeidspartner. OUR Education Network ble grunnlagt i 2003 og er basert på prosessene som Bill Martin utviklet og forbedret da han ledet skoler i USA. Arbeidet baseres på John Edwards' tretti års skole- og organisasjonsforskning. Nettverket startet med to skoler i New Zealand i 2003, og ved utgangen av 2010 rundet de hundre skoler. Nettverket omfatter i dag seks land: Australia,

New Zealand, USA, Storbritannia, Sverige og Norge. Det er i denne konteksten vi finner Heia skole og deres deltakelse i prosjektet. Dette er utgangspunktet for vår studie.

4.3 Modellen for utviklingsprosjektet

OUR Education Network er et kommersielt firma som selger et utviklingsprogram/prosjekt.

De presenterer sine intensjoner og mål med programmet slik:

- *Skolen utvikler en felles visjon gjennom prosesser som skal trekke veksler på det kollektive intellektet, yrkeserfaring og verdier alle ansatte har. Representanter for elever og foresatte deltar også.*
- *Lærerne er opptatt av å gjøre den nødvendige skolebaserte forskning for å gjøre sin felles visjon til sin virkelighet over tid .*
- *Det utvikles en langsiktig utviklingsplan for skolen basert på innovasjonsoppgaver som de ansatte selv generer. Planene er eid av ansatte og skal føre dem til å prestere på høyeste faglige nivå.*
- *Prosessen verdsetter autonomi og gjensidig avhengighet på samme tid.*
- *Prosessen utvikler en kultur for ledelse på hele skolen.*
- *Lærere tar eierskap for sine egne prestasjoner og for kontinuerlig forbedring av læring og trivsel for både ansatte og elever.*
- *Dyp personlig coaching av rektor er et sentralt fokus.*
- *Prosessen er svært økonomisk da den gjør fremtidige økonomiske- og ressursbeslutninger veldig tydelige, og den gir et sømløst, skoleomfattende og faglig utviklingsprogram for alle ansatte.*

For at skolene skal nå disse målsetningene har de altså utviklet en del prosesser som de leder skolen gjennom i løpet av 5 år. Slik vi forstår det, skal prosessene i seg selv skape rom for at alle bestemmelsene er kvalitativt forsvarlige, prosessene er kun et rammeverk hvor deltakerne selv må putte inn innhold. Mange av prosessene beskrives i det grunnlagsdokumentet som kalles ELITAR. ELITAR står for **E**xploration, **L**ogistics, **I**nformation, **T**argets, **A**ction learning, **R**eview. Det er en prosessguide for hvordan arbeidet organiseres. Det eneste som styres av *innhold* er fellesforelesninger. Forelesningene omhandler forskning om læring og en innføring i teorigrunnet som de har brukt som utgangspunkt for prosessene. Eksempler på dette er teorier utviklet av Carol Dweck, Peter Senge, Daniel H. Kim og John Hattie. James Nottingham, som selv har skrevet bøker om læring, holder disse forelesningene. Hvordan de

ytterligere prosessene gjennomføres kommer fram av vår beskrivelse av gjennomføringen av prosjektet ved Heia.

4.4 Hvor var Heia skole før prosjektet?

Skolens rektor og lærere beskriver skolen før oppstart av prosjektet som en skole som har hatt fokus på skoleutvikling. Rektor forklarer at *”...skoleutvikling har vi holdt på med siden 1992”*. Det var i 1992 hun tok over som rektor. Hun mener at skolen alltid har ligget i forkant av de statlige vedtakene og at skolen har vært på sporet av dette nye tankegodset før det har blitt formalisert som en forskrift. Som eksempel nevner rektor ”vurdering for læring” som skolen jobbet med før de kom i gang med utviklingsprosjektet. Skolen hadde tidligere brukt en ekstern veileder innenfor dette området, og da den reviderte vurderingsforskriften kom i 2009, synes rektor at skolen var ”innafor”. Rektor synes det var en fordel ”å slippe frustrasjonen” i personalet da vurderingsforskriften kom. Hun viser også til St. melding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* som ble lansert i 2003, da Kristin Clemet var utdanningsminister. Flere av forslagene som kom med var da allerede innført ved Heia. Hun nevner klasser kontra grupper som et eksempel på dette. Skolen hadde sluttet med klasser og hadde gjennomført et pilotprosjekt som gikk ut på å organisere elevene i grupper. Rektor gjør et poeng av at skolen alltid har vært i forkant av utvikling, det har vært ”få overraskelser”. *”- Og det forteller meg at vi har drevet fornuftig skoleutvikling.”*

Lærer 1 beskriver situasjonen før de startet med prosjektet som en tid hvor skolen var litt i ”villrede” og lite samkjørte. Hun beskrev lærerne som mer individuelle og jobbet mer hver for seg. Skolen bar preg av å ha igangsatt mange prosjekter og lærerne var usikre på hva slags fokus de skulle ha. Læreren synes det var fint med CDE fordi det ga en tydelig avklaring på at prosjektet skulle være i fokus og han opplevde i tida før dette manglet de et klart fokus og mener nå at *”at det var mer sprikende den gangen”*, men at *” jeg tror nok at de som jobber her føler at vi er en organisasjon i bevegelse.”*

Lærer 3 bekrefter oppfatningen om at rektor ved skolen har vært opptatt av skoleutvikling. Hun forteller at rektor har lest mye og vært oppdatert på ny litteratur. Hun beskriver rektor som ivrig og engasjert, og som en som har delt mye av det hun har lest om for lærerne. Dette har hatt en innvirkning på skolen. De har drevet med mye forskjellig og hvor de gjennom

årene har: ” - *hoppet på det ene også hoppet på noe nytt og så en tredje ting*”. Hun er opptatt av at alt det forskjellige som de har drevet med ikke er blitt til noe konkret. Utviklingen beskriver hun som lite samlende, men som ”sprikende”. Dette synet støttes av lærer 4. I sin kommentar til årene før de deltok i prosjektet kommenterer lærer 4 visjonen på følgende måte: ”*Visjonen for skolen hadde ingen noe forhold til. Den var bare «høytflyvende ord» som ingen (unntatt rektor?) hadde under huden.*”

Ledelsen ved skolen beskriver altså en skole som alltid har vært utviklingsorienterte og vært i forkant. Dette bekrefter lærerne, og de opplevde skolen før prosjektet som utviklingsorientert. Likevel kan det synes som om det manglet en retning, en helhetlig forståelse av hvor de ville. Det kan virke som om lærerne verken så målet eller lyset i tunnelen. Flere av lærerne og ledelsen uttrykker at de opplever at turen skolelederne hadde til New Zealand var en direkte årsak til at dette utviklingsprosjektet fant sted.

I forkant av prosjektet hadde de blant annet jobbet mye for å enes om en felles visjon. Her kommer det fram at også ledelsen følte de manglet noen redskaper og metoder for å implementere det som visjonen lovet. ”*Også dukket jo CDE- prosjektet opp og så tenkte vi ”yes” dette er midt i blinken for oss, for her får vi noen som kan omsette dette i praksis for oss*”, forklarer rektor. For ledelsen var altså dette noe som var kjærkomment, men lærerne på sin side uttrykte at de opplevde at det var en del motstand mot å starte opp dette, men at de opplevde at entusiasmen steg hos de fleste da de var kommet i gang. Lærer 1 synes at lærerne var engasjert og ”tent” når prosjektet kom i gang. Han synes det var bra at ledelsen ga prosjektet tid og rom og signaliserte at det var et tydelig fokus på dette ene prosjektet. Lærer 3 har et litt annet perspektiv og nyanserer bildet av oppstarten med å underskive på at mange ble engasjert, men hun drar fram at flere uttrykte ”*å nei, må vi gjøre enda mer?*” og hun syntes ikke stemningen snudde før de var godt i gang med prosjektet det første året.

4.5 Utviklingsprosjektets gang

4.5.1 Visjon og utforsking

Prosjektet startet oppskriftsmessig med at de eksterne veilederne hadde en forberedelsessamtale med skolens ledelse. Her beskrev de sin egen organisasjon, hva slags utviklingsprosjekter de har vært i, sin pedagogisk plattform, andre satsingsområder og liknende. På bakgrunn av dette utarbeidet konsulentene spørsmål som omhandler skolens virksomhet. Ledelsen på skolen plukket så ut 6 – 8 spørsmål som hele personalet skulle jobbe med. Eksempler på de spørsmålene skolen fikk var ”Hva skal kjennetegne elevene våre?” og ”Hva kjennetegner vårt læringsmiljø?”

I denne prosessen, som foregikk over tre dager, ga konsulentene flere forelesninger for lærerne. Lærerne ble presentert for teorigrunnet som konsulentene legger til grunn for sitt arbeid med prosjektet. Senere ble lærerne delt inn i grupper og de jobbet systematisk med de overnevnte spørsmålene. Gruppene skulle bestå av ansatte som til vanlig ikke jobber i grupper/team, og skolens ledelse deltok ikke i gruppearbeidet. I beskrivelsen av arbeidet blir viktigheten av å bryte konstellasjoner og mønstre som er vanlig i en organisasjon framhevet og ett av premissene er at skoleledelsen ikke skal delta. Lærer 2 er ganske negativ til denne måten å sette sammen grupper på. Hun ønsker helst å jobbe med de hun jobber sammen med til daglig *"og ikke sitte med svømmelæreren og inspektøren og sjetteklasselæreren og på en måte prøve å bli enige, liksom. Når jeg jobba i første klasse for eksempel – at det ble litt kleint."*

Prosessbeskrivelsene fra ELITAR (ref. 4.3.) fungerer som rene oppskrifter på de framgangsmåtene de brukte for å komme fram til enighet. Gruppene skulle besvare ett og ett spørsmål av de som er plukket ut på forhånd, ved å idémeldre svar på rundgang. Ingen fikk lov til å kommentere hverandres ideer eller drøfte disse. Ideene ble skrevet ned på en tavle eller en flippover. Når alle ideene og svarene på spørsmålene var uttalt og nedskrevet, skulle deltakerne stemme over de svarene de syntes var riktigst og viktigst for skolen og seg selv. Alle gruppedeltakerne hadde ti poeng hver å dele ut i tre runder, men de kunne maks gi 4 poeng per runde. Denne metoden kalles ”10- 4 voting”. De tre ideene med høyest poengsum fra hver gruppe ble så samlet i et felles dokument, som igjen ble delt ut til de ansatte, som så

fikk stemme over ideene individuelt. Ledelsen fungerte her som et sekretariat som talte over hvilke ideer som fikk flest stemmer.

Ved de andre prosjektskolene i kommunen ble det deretter på bakgrunn av denne informasjonen utarbeidet en visjon. Ledelsen ved Heia insisterte imidlertid her på å bryte med ”oppskriften” ved å videreføre den visjonen de akkurat hadde laget i stedet for å lage en ny: ”*der vek vi ikke en tomme*”, uttaler rektor. I sin kommentar til prosjektet beskriver lærer 4 prosessen rundt arbeidet med visjonen som viktig og at prosjektet skulle begrunnes i den fordi personalet skulle være enige i den.

Visjonen de hadde laget er skrevet i presens og gir et sammensatt bilde av de ulike rollene som er representert ved skolen. Den gir føringer i forhold til hva som er forventet av personalet, elevene og foreldregruppen. Visjonen er sentral i deres utviklingsprosjekt. Den gir oss et innblikk i hva ledelse og lærere ved Heia skole forteller om i deres utviklingsprosjekt (vedlegg 1).

Proessen videre for Heia gikk derfor ut på å sortere ut innhold fra oppstartsprosessen og visjonen. Det ble satt ned fire såkalte ”forskningsgrupper” som skulle utforske hvert sitt område/tema og lærerne valgte selv gruppe ut fra det de var mest interessert i. Det var likevel ledelsen som hadde det siste ordet i gruppesammensetningen.

Gruppene brukte det første året på å forske på sitt felt ved å samle kunnskapen, informasjonen, planene og lignende som de allerede hadde. Deretter skulle de finne ut hva de trengte å lære mer om, lese seg opp, finne ut hva andre i samme situasjon gjorde osv. Dette er beskrevet i grunnlagsdokumentet, ELITAR (ref. 4.3.), som også alle deltakerne fikk. Her står det blant annet beskrevet at gruppemedlemmene skal ha ulike roller. Rollene som måtte dekkes var gruppeleder, sponsor og sekretær. Prosessen er delt inn i flere faser og det blir angitt hvor mye tid gruppene skal bruke i de enkelte fasene og samtidig gir den en veiledning til hvordan gruppene kan jobbe. Det blir presisert at guiden skal være en hjelp til å styre prosessen. Det kan virke som om disse prosessene har vært til god hjelp, lærer 1 uttrykker at det var en trygghet i det, og ”*at man hadde det å forholde seg til også når folk ikke gjorde det de skulle, eller når de ikke var like positive alltid...*”, da kunne de vise til at der stod det svart på hvitt hva de skulle gjøre.

Heia valgte seg ut fire utviklingsområder som de skulle jobbe med det første året, og det ble dannet én gruppe pr. tema:

Gruppe 1: Ledelse på alle nivåer i skolen

Gruppe 2: Samarbeid med og støtte fra foreldre

Gruppe 3: Vi er alle lærende ved Heia

Gruppe 4: Vi har et godt arbeidsmiljø

Lærer 1 beskriver om det første året som spennende. Han framhever dette året som mulig det beste året i prosjektet. Han begrunner det med å vise til det ansvaret som lærerne fikk, noe synes han var positivt. Han opplevde også de andre lærerne som positive til prosessen og at de satte pris på den friheten de fikk. Han presiserer også at *”endelig fikk tid til å sette oss ned og snakke sammen om hvor man ville... ”*.

Ledelsen beskriver arbeidet i gruppene som godt og lærerne uttrykker at de var fornøyde med arbeidet. De satte av mye tid til denne utforskningen; to timer i uka ble satt av i fellestiden og det tilsvarer omtrent all fellestid de hadde dette året. Informantene gir inntrykk av at det eksisterer en noe ulik oppfatning om denne tidsbruken, selv om alle til en viss grad, erkjenner at det likevel var viktig. Lærer 1 sammenlikner tidsbruken med hvordan lærere jobber i klasserommet: *”vi går fort fram og vi hopper liksom fra det ene til det andre i klasserommet og, så jeg tror at der også så har det vært en bred aksept på at det her må vi bruke tid på. ”*

Lærer 1 understreker derfor det positive ved at tidsbruken ble synliggjort og tidfestet. Ifølge læreren vil det være vanskelig å få til noe uten at personalet jobber sammen. Det har også en betydning for hvordan elevene forstår at dette er viktig. I denne sammenheng skryter lærer 1 av ledelsen ved skolen for å ha gitt lærerne et handlingsrom og tid. Ledelsen viste at de verdsatte dette arbeidet og tonet ned andre oppgaver i prosjektperioden. Lærer 1 synes dette var fint. Lærer 2 har en litt annen mening om tidsbruken, hvor hun beskriver seg selv som utålmodig. Hun synes at det var satt av for mye tid. Hun synes at de brukte lang tid på bli enige om *”hver eneste liten ting”*. Lærer 2 ser likevel at dette har en sammenheng med eierforholdet som skal forankres i personalet. Hun forstår at det er viktig at alle blir hørt og at alle er med. Det er graden av engasjement i personalet som er vanskelig, for det varierer mener hun. Likevel forstår hun at *”det var jo viktig for ledelsen å få med alle og da måtte vi jo bruke mye tid på det.”*

Gruppene styrte seg selv og rapporterte kun til ledelsen gjennom sponsorrollen og gruppelederrollen dette året. Rektor forklarer at ledelsen lagde grupper hvor personalet selv kunne velge hvilke områder de ønsket å jobbe med. Rektor selv trakk seg helt unna arbeidet og synes at det var et ”*smart trekk*”. Hun forteller at hun ga gruppene økonomisk støtte, ca 10 – 15. 000 kroner til hver gruppe. Hun ønsket at de skulle bruke midlene på evt. skolebesøk, vikarer, engasjere en foredragsholder, med mer. Rektor overlot gruppene til å styre fellestid og prosjektet selv.

Hun forteller at av de fire gruppene var det tre som jobbet veldig bra, men at ” – *det ble litt kluss på den ene gruppa...* ”. Gruppe 4 fungerte dårlig, dette rapporterer både ledelse og lærere. Ledelsen uttrykker at de hadde fryktet dette i forkant på grunn av gruppesammensetningen. De hadde prøvd å unngå dette i forkant ved å sette inn en lærer de hadde tiltro til og som skulle kunne klare å få en vanskelig gruppe til å fungere. Inspektøren prøver å forklare årsaken til at gruppa fungerte dårlig. Hun ser det blant annet i sammenheng med at den enkelte kunne velge gruppe selv. Hun forteller videre at ledelsen prøvde å sikre alle førstevalget sitt, fordi det ville påvirke motivasjonen til den enkelte. Resultatet av dette var at det ble en uheldig sammensetning; - ”*Og dermed så ble det jo mange som var der som vi tenkte at egentlig ikke burde ha vært der. For vi satt jo og så på de...* ”. Rektor støtter dette og poengterer at de hadde valgt å sette inn en nøkkelperson som ”sponsor” for gruppa. Sponsorrollen var den som blant annet skulle rapportere til og informere ledelsen. Hun forteller at denne personen er rektor i dag, men selv om hun hadde ressurser til å lede denne gruppa var det likevel så mye negativitet i utgangspunktet og det ble vanskelig. Inspektøren forteller videre at gruppa fant på mange unnskyldninger for å slippe å møte, de skulle til tannlegen og til fysioterapeut. Rektor bekreftet dette; - ”*De fant på alle mulige unnskyldninger...* ”.

Både lærer 3 og 4 var medlemmer av denne gruppa, de uttrykker seg litt mer forsiktig, men vi kan kjenne igjen en del ting. Etter det vi erfarer så delte denne gruppa temaområdet i to og noen skulle jobbe med det psykiske arbeidsmiljøet, mens de andre med det fysiske arbeidsmiljøet. Lærer 3 var leder for denne gruppa og fant rollen både spennende og utfordrende på samme tid. Hun forteller at arbeidet i gruppa var interessant, men også krevende. Det var vanskelig å samordne gruppa i forhold til hva de ønsket å jobbe med. Det var krevende å følge opp arbeidet fra gang til gang og få til en god progresjon. Forberedelser og oppmøte ble vanskelig. Lærer 3 forteller videre ”*Det var så mange unnskyldninger for ikke*

å rekke det. Det synes jeg var negativt.”. Lærer 4 er den nøkkelpersonen som ledelsen satte på denne gruppa i håp om at den skulle fungere. Hun deltok i prosjektet kun det første året. Hun forteller blant annet at hun ikke fikk førstevalget sitt når det gjaldt tema, men at hun i utgangspunktet syntes det var spennende å jobbe på en slik måte, noe hun oppfatte som helt nytt. Men hun legger til at det var veldig mye jobb og at hun av og til lurte på om det var verdt det. Særlig når hun opplevde at andre lærere meldte seg ut. Hun beskriver at hun var i ”pit’en” som er et begrep James Nottingham har lært dem. Det brukes om den tilstanden man er i når læringsprosessen er på sitt vanskeligste og mest utfordrende, når man ikke ser noen løsning og har lyst til å gi opp. Hun opplevde at rollen James Nottingham hadde var til stor hjelp: ”... det var veldig trygt å ha James som hjelp til med å dra prosessen. Tror ikke vi hadde kommet i mål uten en som «holdt i tømmene» og hadde oversikten.”

4.5.2 Tiltak og implementering

Etter ett år med utforsking av utvalgte tema skulle de fire gruppene komme med to ulike tiltak hver som de skulle presentere for resten av personalet. Målsetningen var at tiltakene skulle føre til at skolen utviklet seg nærmere visjonen. Vi ser av bakgrunnsdokumentene at gruppene ser ut til å ha jobbet systematisk og fulgt ELITAR- metodikken. Dette kan vi spore i referater og notater. Dokumentene viser at de har jobbet med sine egne forestillinger og mentale modeller. De har vært på skolebesøk, på ulike kurs og foredrag som de har ment kunne belyse deres forskningsfelt. Da året var omme presenterte gruppene følgende tiltak, og som vi ser så er det kun de som jobbet med det fysiske arbeidsmiljøet som bidro med tiltak fra gruppe 4:

Gruppe 1: Ledelse på alle nivåer i skolen

- a. Observasjon og kartlegging av klassemiljø
- b. Elevsamtalen

Gruppe 2: Samarbeid med og støtte fra foreldre

- c. Foreldrebesøk i skolen
- d. Elevunderholdning på foreldremøter, innhold på foreldremøtene

Gruppe 3: Vi er alle lærende ved Heia

- e. 5 metoder

Gruppe 4: Vi har et godt arbeidsmiljø

- a. System på samlinger
- b. Oppgradering personalrom.

Alle forslagene fra gruppene ble satt inn i en implementeringsplan på 3 år, fra august 2010 til februar 2013. Prosessen for å komme fram til implementeringsplanen var også styrt. Her ble en utvidelse av innflytelsesmodellen til Daniel H. Kim (2001) brukt. Alle måtte plassere tiltakene etter hvor virkningsfullt tiltaket ville være og dermed avgjøre hvilket nivå de mente tiltaket var på i forhold til innflytelsesmodellen. Det ble derfor viktig å belyse tidsbruk, kostbarhet (både økonomisk og bruk av andre ressurser) og hva slags behov for trening/kompetanse som var nødvendig for å innføre de ulike tiltakene. Alle tiltakene fikk så en poengsum basert på disse vurderingene. De ble så vurdert av alle individuelt ut fra kriteriene beskrevet over.

En versjon av Daniel H. Kims innflytelsesmodell:

| Score | Innflytelsesmodell | Virkning | Tid | Kostnad | Trening |
|-------|--------------------|--------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 5 | Visjon | Utmerket | Veldig lite | Veldig lite | Veldig lite |
| 4 | Mentale modeller | Veldig bra | Noe | Noe | Noe |
| 3 | System og struktur | Gjennomsnittlig | Gjennomsnittlig | Gjennomsnittlig | Gjennomsnittlig |
| 2 | Atferds-mønster | Under gjennomsnitt | Høyere enn gjennomsnitt | Høyere enn gjennomsnitt | Høyere enn gjennomsnitt |
| 1 | Hendelser | Minimal | Veldig høy | Veldig høy | Veldig høy |

For hvert tiltak måtte de bruke tabellen over og gi tiltaket poeng ved å velge én rad pr kolonne. I eksemplet over ville tiltaket fått 13 av 20 poeng av en lærer. De tiltakene med høyest score ble av konsulentene sett på som såkalte ”quick wins”. Elevsamtalen, foreldrebesøk i skolen og elevunderholdning på foreldremøter ble vurdert som et effektivt tiltak, såkalte ”quick wins” og ble derfor av ledelsen valgt som de første tiltakene de ville implementere.

Alle tiltakene unntatt ”Oppgradering av personalrom” er pr. i dag implementert eller forsøkt implementert.

Skolens implementeringsplan:

| Aug 10 | Feb 11 | Aug 11 | Feb 12 | Aug 12 | Feb 13 |
|------------------------------------|--------|---------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------|
| Elevsamtalen | | | | | |
| Foreldrebesøk i skolen | | | | | |
| Elevunderholdning på foreldremøter | | | | | |
| | | 5 metoder | | | |
| | | System på samlinger | | | |
| | | | Observasjon/kartlegging/samtale | | |
| | | | | Oppgradering av personalrom | |

Elevsamtalen gjennomføres av alle og vurderes som et godt tiltak. Hver lærer har fått 1 time pr uke i sin arbeidsavtale til å gjennomføre disse. På spørsmål om hvordan det følges opp, sier rektor at lærerne i sine arbeidslag har en indre justis på dette; hvis noen vil snike seg unna, så vet alle lærerne på trinnet det og det medfølger at de ikke gjør det, mener hun.

Foreldrebesøk er et av tiltakene informantene opplever som vellykket. Lærer 2 var initiativtakeren til tiltaket med foreldrebesøk i skolen i sin forskningsgruppe. Dette er et tiltak det nå er bred enighet om, og vilje til å opprettholde. En av forklaringene er ifølge inspektøren at de opplevde å få spørsmål fra foreldre om undervisningen og organiseringen av grupper ved Heia skole. Hun forteller at Heia skole hadde en måte å drive skolen på som "kolliderte" med flere av foreldrenes forestillinger. Inspektøren sier at de ønsket å invitere foreldrene for at de skulle oppleve skolen og undervisningen, det ville være enklere enn å forklare hvordan de jobbet. Målsetningen var å trygge foreldrene. Dette tiltaket har hatt stor oppslutning, i år har det vært rundt femti foreldre som har kommet for å se hvordan en skoledag på Heia ser ut. Hun forteller at foreldrene synes besøkene var bra og hun mener foreldrene uttrykker at de har fått mer tillit til lærerne og forståelse for den jobben de gjør.

Gruppe 4, som ledelsen omtalte som "tullegruppe", hadde kun forslag som rettes mot det fysiske arbeidsmiljøet; å få system på samlinger og å pusse opp personalrommet. Det siste ble ikke tatt helt på alvor, de fleste husker forslaget og de fniser litt når de kommer inn på det. "Det vi ikke har gjort er det med fysiske arbeidsmiljøet... (latter)" (lærer 2). Inspektøren forteller at de andre gruppene motiverte hverandre positivt, mens i denne gruppen fungerte det

motsatt og de kom inn i en negativ spiral. Da gruppa la fram dette forslaget fikk det en dårlig mottakelse hos de andre lærerne. Inspektøren utdyper dette:

... å pusse opp personalrommet var jo det som kom nederst på lista når vi hadde avstemning, for å prioritere. Og da sa jo alle og det at selvfølgelig trengs det å gjøre noe med den sofaen er kanskje litt flekkete og alt som eh, men, men folk sa jo at vi kan ikke presentere for foreldrene dette her nå, vi har jobbet ett år, og det her er det viktigste som kom ut av det at vi skal ha ny sofa ikke sant, folk, alle andre skjønnte jo det, det er dårlig for vårt rykte, hva sier det om oss? Og det var fint at vi kunne tenke det.

4.5.3 Kjerneverdier

Skoleutviklingsarbeidets andre år dreide seg om å implementere tiltaksplanen og i tillegg skulle de arbeide med å identifisere skolens kjerneverdier og knytte disse til skolens praksis. Ledelsen beskriver at det ikke var enkelt å jobbe med kjerneverdiene parallelt med implementeringsplanen i denne perioden, og valgte derfor å utsette dette til det 3. året av prosjektperioden. Kjerneverdiene skolen skulle etterleve og implementere var disse var 'Positiv innstilling', 'Trygghet', 'Inkludering' og 'Begeistring'.

Lærer 2 omtaler en av kjerneverdiene slik:

...jeg var veldig begeistra når ordet begeistre kom inn. Vi fikk inn det ordet at vi skulle begeistre barna. Jeg synes det var fint. For det er et ord som på en måte ikke står..... i de offisielle bøkene, at vi skal begeistre barna. Det synes jeg var et veldig fint ord. Det snakket vi lenge og mye om hva skal du gjøre for å begeistre barna, hva skal vi gjøre for å begeistre barna i timene å sånn. Det synes jeg var et veldig fint ord.

4.5.4 Mentale modeller og revisjon av visjon

I det tredje året i utviklingsprosjektet gikk skolen gjennom tiltaksplanen og så på denne i lys av sine mentale modeller og kjerneverdier. Har de samme mentale modeller på tiltakene i tiltaksplanen? Støtter tiltakene kjerneverdiene?

I arbeidet med de mentale modellene så er det tydelig at dette er et av de begrepene som lærerkollegiet nå deler og har et forhold til. Informantene bruker dette begrepet og beskriver viktigheten av at de kjører slike prosesser sammen. Lærer 1 forteller:

Det som var det mest verdifulle med CDE- prosjektet er at vi har hatt tid til å snakke sammen om mentale modeller, om hvordan vi tenker rett og slett, så jeg tror kanskje at det i større eller mindre grad har skjedd en endring sånn sett. At vi kanskje tenker mer likt, det er det fine med prosjektet, syns jeg.(...)

Videre framhever læreren at når det blir tatt opp ting i personalet så er de nøye med å ”kryss – sjekke” hva som forstås med de ulike begrepene. Han nevner kjerneverdiene som et eksempel på at de bruker tid på snakke om det, at personalet er; *”(....) nok mer opptatt av det... å skape felles mentale modeller. Og det er jo det som sitter igjen som det positive.”* Og selv om ikke alle bruker begrepet så deler de innholdet, forteller lærer 3 at *” ofte når vi snakker om ting har vi forskjellige bilder i hode, så snakker vi om forskjellige ting uten at vi er klar over det.”* Hun fortsetter: *” Nå har vi diskutert ting så ofte at vi har på en måte litt mer felles bilder.”*

Som en følge av dette arbeidet valgte Heia i denne perioden å revidere sitt tiltak om elevunderholdning på foreldremøter, men årsaken til revideringen forklares ganske ulikt av inspektør og lærer 2. Inspektøren forteller at elevunderholdningen i utgangspunktet var satt i gang for at flere foreldre skulle komme på møtene, men at de etter hvert forsto man at noe måtte gjøres med innholdet. Inspektøren oppsummerte dette med å framheve at foreldrene burde jo ha lyst til å høre om innholdet i skolen og det ble derfor feil å lokke dem til skolen med underholdning som formål. Elevunderholdning er ifølge inspektøren derfor tatt bort. Lærer 2 begrunner det imidlertid med at ble vanskelig å ta vare på barna mens foreldrene var på møte med lærerne og at foreldre valgte derfor å dra hjem etter underholdningen, noe som ikke var meningen. Inspektøren forklarer det med at de ikke anså tiltaket som virkningsfullt nok for å oppnå visjonen, mens lærer begrunner det med de praktiske problemene.

Ved inngangen til det fjerde året i prosjektet jobbet personalet nok en gang med en gjennomgang av visjonen og skolen har nå revidert denne. Rektor forteller at visjonen skolen hadde da de startet opp med prosjektet ble sett på som ”litt spesiell” av konsulentene. Likevel valgte rektor å holde på den opprinnelige visjonen, hun hadde blant annet oversatt den til engelsk og brukt mye tid på dette. Rektor vektla også at arbeidet med visjonen var ”ferskt”, så det ble feil å *”røske den fra hverandre”*. Hun forteller at de har gjort dette i ettertid, - etter fire

år i prosjektet. Hun synes det er lettere å jobbe med kjerneverdiene nå, de er mer synliggjort og implementert i den nye visjonen. Den beskrives av rektor som kortere og mer presis. Lærer 2 syntes den opprinnelige visjonen var altfor lang og oppramsende, hun mente det var vanskelig å forholde seg til den og at den omfattet hele oppdraget lærerne har.

En av utfordringene er å holde visjonen høyt i hverdagen, samt at de opplever det som vanskelig å få lært opp nye lærere inn i de prosessene de har vært gjennom. Rektor mener de nye lærerne setter seg inn i planer før de søker og at de blir presentert for visjonen, men lærerne opplever ikke at dette er tilstrekkelig. Lærer 1 mener at systemet svikter når det gjelder nye lærere, han forteller at ” *når vi sitter og snakker om det her, vi som har vært gjennom det ikke sant, så har jo de hundrevis av spørsmål ikke sant, ”hva er det dere snakker om egentlig?” så der glipper det altså. Der har det ikke vært nok fokus.* ”

4.5.5 Bruk av kvalitetssystemet ved Heia skole

På våre spørsmål om resultater, mål og hvordan de når målene sine for prosjektet, fikk vi litt uklare svar. Inspektøren reflekterte rundt dette og hun forteller at mange av tiltakene er basert på en slags magefølelse. Hun utdypet dette med å påpeke at når skolen setter i gang med et skoleprosjekt – ” *så vet vi jo ikke noe* ”. Skolen gjør ingen undersøkelse i forkant for å få en status på hvordan tilstanden er. De har ikke tenkt på hvordan de skal måle dette for å se om det er noen forskjeller. ” *...vi setter bare i gang og så tror vi at det er noe med sikkerhet, vi kan egentlig ikke si noe sånn...det blir bare magefølelsen, tror det er bedre enn det var* ” , men gjør et poeng av at det er stor oppslutning rundt de tiltakene de velger å sette i gang. Lærer 2 forteller ut i fra sitt perspektiv:

Vi har brukt mye tid og vært mye mer solide og konkrete de siste åra – det er jeg enig i. Men hvordan det merkes utad på resultater og sånne ting - det har jeg ingen tanke om.(...) Skolen her sier at våre elever svarer veldig positivt på elevundersøkelsen. Jeg vet ikke. Jeg jobber ikke med de eldste elevene. Jeg jobber bare med de små.

Vi har ikke data på hvordan de ulike skolene i Dal kommune gjør det i forhold til hverandre på de nasjonale prøvene eller på elevundersøkelsen da dette ikke er offentlig informasjon. Men ved å se på skoleportens offisielle presentasjon av resultater ser vi at kommunens 5. trinn skårer relativt likt med landsgjennomsnittet, men ligger oftere litt under enn over når det varierer. Kommunal rådgiver sier at kommunen ikke knytter noe av resultatoppfølgingen opp

mot dette utviklingsprosjektet og det blir heller ikke brukt som utgangspunkt for drøftinger for annen type måloppnåelse. Rektor forklarer dette på en litt annen måte:

(...)Men med nasjonale prøver, Heia elevene er flinke elever i gåseøyne, og er kjent for det. Foreldrene er antagelig over gjennomsnittet utstyrt. Og vi har mange av professorbarna. Men resultatene skulle vi jo gjerne sett at var enda bedre, sånn at vi hadde trukket opp gjennomsnittet for Dal kommune.

Hun forteller at etatsjefen ønsker at resultatene var bedre. Dette er rektor enig i, hun mener at skolen burde ha trukket opp gjennomsnittet for kommunen. Hun synes skolen gjør det bra, men kunne gjort det bedre. Derfor jobber skolen med å kartlegge progresjonen til elevene med utgangspunkt i vurdering for læring. Skolen ønsker å følge opp dette ved å teste elevene og ha kontroll på utviklingen.

4.6 Hvordan vurderer de utviklingsprosjektet når de nå går inn i år fem?

Hovedinntrykket er at de fleste lærerne har opplevd prosjektet som positivt og at de i etterkant ser at de har hatt en del gevinster ved å delta. Når vi spør lærerne direkte om hva som er kommet ut av prosjektet, så er de fleste konkrete og nevner selve tiltakene. De opplever også at skolen er blitt mer målrettet og enhetlig, at de har utviklet et felles språk og har en mer helhetlig forståelse av hvor de vil. De mener at rektor er tydelig på at det er en del ting de må forholde seg til, i kraft av å være ansatt på denne skolen, og at alternativet er å jobbe et annet sted. I tillegg ser vi at flere av dem opplever at de selv har utviklet seg mye de årene de har arbeidet med prosjektet. Alle er ikke like tydelige på at det er prosjektet som er årsaken, men lærer 1 omtaler sin erfaring og lærdom av prosjektet på følgende måte:

Jeg tror nok at jeg har vokst på (...) å være med på CDE. Det har gitt meg, det har utvidet tankesettet på en måte, en større bevissthet, jeg tror det. (...) jeg tenker på det i møte med kollegaer, foreldre og elever rett og slett. Og jeg tror at det har gjort meg mer profesjonell på en måte.

Lærer 2 ser litt annerledes på dette. Hun forteller at hun hadde en liten pause fra læreryrket i to år. Etter at hun kom tilbake, ønsker hun ikke å ta flere kurs. Hun innser at hun kan kursene i konkrete ting som skolens læringsplattform, *Its Learning*, og liknende og det beskriver hun

som nyttig. Skolens satsing på ”filosofiske samtaler med barn” som metode (filosofiprojektet) derimot, ønsker hun ikke å være med på. ” *Det sniker jeg meg veldig unna, for det har jeg ikke tenkt å begynne med.*” Hun synes at hun har hatt mange filosofiske samtaler med barn gjennom alle årene hun har jobbet i skolen. I hennes øyne trenger hun ikke en oppskrift på hvordan hun skal gjennomføre filosofiske samtaler med elevene. Hun skjønner at det kan være bra ”å få en oppskrift”, men hun er tydelig på at hun ønsker å jobbe på et trinn hvor det er annen som har denne kursingen. På slutten av intervjuet viser hun oss imidlertid en vurderingsbok de har innført på trinnet som en ny lærer har introdusert og som er innført på trinnet. ”Vurderingsboka”: ”... *er på en måte det beste som har skjedd meg de siste åra*”, og hun avslutter: ”*Jeg føler at jeg utvikler meg... Jeg tenker kanskje at jeg har hatt de fire beste åra mine de siste fire åra nå.*”

Når lærer 3 ser på hva prosjektet har betydd for henne, trekker hun fram at hun er blitt mer bevisst sin egen rolle som lærer og rollemodell, hun er blitt bedre til å håndtere og takle ulike situasjoner, og at hun nå vet mer om kommunikasjon med elever og er mer bevisst dette.

Lærer 4 knytter disse erfaringene til hvordan hun kan bruke dem i sin nye stilling som rektor. Hun kommenterer deltagelsen i prosjektet ut i fra et lederperspektiv og sier hun har lært at det er viktig at ”*utviklingsarbeid føles nyttig for personalet*”, at det er ”*viktig å dra lasset sammen*” og det bidrar til en ”vi- følelse” og en egen stolthet over skolen.

Rektor og inspektør uttrykker også at de mener at lærerne i prosjektet har utviklet seg. I tillegg bruker de mye tid og energi på å holde grepet om de prosessene som er i gang, men de erkjenner at dette er vanskelig. Rektor ser dette i sammenheng med hva skolen holder oppe, altså ”trykket”. Hun forteller at det er lett å tro at fortsatt er en del av praksis. Likevel synes hun ikke at det er dramatisk, at det ikke er som det var. Hun beskriver dette ”trykket” som flott og engasjementet var stort. Hun synes det var få som var tydelige motstandere for prosjektet, ”*forbausende få.*”

Inspektør uttrykker likevel en viss uro for at lærerne virker mer engasjerte når de tar opp ting som ikke direkte påvirker den enkeltes praksis. Når de tar opp ting som får konsekvenser for den enkelte bli det vanskeligere. Hun mener det er størst engasjement blant lærerne når det ikke blir personlig og forpliktende. Hun tror det er lettere å være engasjert når de drøfter kjerneverdier. Arbeidet det første året var trygt på den måten at læreren satt i grupper, og

prøvde ut noen tiltak og metoder. Inspektøren mener at når det handler om endringer av egen praksis ”... så går det mer trådt. Fordi at det er vanskelig å gjøre.”

Rektor beskriver at lærerne i dag er mer reflekterte og ”på” i arbeidet med kjerneverdiene. Inspektør mener også at det snakkes mer pedagogikk og ikke bare om praktiske gjøremål, men at også hun opplever lærerne som mer reflekterte. Hun synes at lærerne deltar mye mer aktivt og engasjert i møter og samlinger. Rektor bifaller dette. I tillegg mener inspektør at det har utviklet seg en kultur på skolen hvor det er greit å prøve ut nye ting, at lærerne ikke er så redde for det. Hun tror at arbeidet som ble utført i forskergruppene kan ha betydd en del for dette. Hun er glad for den systematikken prosjektet har brakt med seg og ikke minst de metodene de har lært. Metodene kan overføres og brukes om igjen hver gang de ønsker å implementere nye tiltak i skolen. Rektor trekker for eksempel fram innflytelsesmodellen som viktig, og at James Nottingham har vært en nyttig mentor. Utover det mener hun at prosjektet egentlig bare har bekreftet det hun lærte i møte med Mary Wilson, rektor ved Baverstock Oaks School, som var en av skolene de besøkte på turen til New Zealand.

Lærer 1 er opptatt av at det er viktig å løfte prosjektet innimellom, hvor det blir synliggjort hva de er blitt enige om. Konsekvensen er, ifølge han, at det vil ”*sprise i alle retninger igjen*”. I så fall mener lærer 1 at lærerne må bruke tid på å identifisere mentale modeller og finne ut ”(...) *hvorfor var det vi egentlig var enige om det her igjen i sin tid*”. Vi avslutter med lærer 1s lille hjertesukk og refleksjon:

Og så sier lærerne her at ”nå er vi ferdige med det nå da”, men det går jo som en videre prosess, for det er jo på en måte blitt en litt innarbeidet praksis, da, kan man si, mye av det, uten at man tenker noe mer over det.

5 Drøfting

Vår problemstilling er ”Hvordan begrunnes, gjennomføres og oppleves utviklingsprosjektet blant lærerne ved Heia, og har prosjektet ført til endring i lærernes profesjons- og systemforståelse?” Denne problemstillingen er utgangspunktet for vår drøfting og vi vil bruke våre data og drøfte dem i lys av valgt teori. Vi har strukturert drøftingsdelen systematisk under ulike hovedspørsmål som er hentet fra vår problemstilling. Spørsmålene er som følger: Hva slags organisasjon var Heia før prosjektet startet og hvordan begrunnes utviklingsprosjektet? Hvordan gjennomføres prosjektet og hva har prosjektet betydd for skolen som organisasjon? Ser vi tegn på utvikling av lærerprofesjonalisering og systemforståelse? Disse spørsmålene er relevante for å gi leseren innsikt i prosessen som er gjennomført ved Heia skole og hva den har betydd for lærerens systemforståelse. Vi analyserer dette i lys av profesjonaliseringsbegrepet. Vi avslutter drøftingen med å belyse dette prosjektet i et ledelsesperspektiv fordi ledelse av utviklingsprosjektet har en innvirkning for hvordan prosjektet er organisert og systematisert, samt en oppsummering.

5.1 Hva slags organisasjon var Heia før prosjektet startet og hvordan begrunnes utviklingsprosjektet?

Slik våre informanter beskriver tiden før prosjektet er det ingen tvil om at initiativet og innføringen av dette prosjektet kom fra rektor gjennom rektorgruppa i kommunen. Rektor ved Heia snakker om turen til New Zealand og sitt besøk ved Bevarstock Oaks School med stort engasjement og nesten religiøs overbevisning. Ledelsen husker igangsettelsen av prosjektet som noe mer samstemt og unisont enn hva lærerne gjør. Noen av lærerne forteller at det var en del motstand og at flere av lærerne var usikre på hva det innebar og hva prosjektet skulle gå ut på. De beskrev en skole som var med i mange utviklingsprosjekter og at de hele tiden hadde mange baller i luften. Lærerne visste ikke helt hvor de skulle eller hva de skulle med alt de ”ble utsatt for”. Lærerinformantene var relativt samstemte i opplevelsen av at de ikke hadde noen felles retning og at man hoppet på mange ulike prosjekter. Denne ”utviklingsslitassen” ser ut til å ha preget deler av kollegiet i det Heia gikk inn i dette prosjektet. Man kan spørre hvor endringsklare Heia var. Ledelsen oppga behovet for

redskaper for å implementere og støtte arbeidet med å virkeliggjøre visjonen som hovedårsaken til at de ønsket å delta i dette utviklingsprosjektet. Vi opplevde ledelsen som veldig motivert. Lærerkollegiet virket ikke så fornøyde med den situasjonen de var i, i alle fall ikke i et retrospektivt perspektiv, men samtidig var de engstelige for at dette kun var ”nok et prosjekt”.

Townsend (2007) beskriver tre dimensjoner som han mener må være tilstede for at skoler skal lykkes med sine prosjekter var 1) ytre press for å komme i gang med forbedringstiltak, 2) ressurser til forbedringstiltakene, og 3) klare utdanningsmål. Hvis vi anvender disse dimensjonene for å se hvor utviklingsklare Heia var, så synes det ikke som om skolen har forholdt seg noe særlig til et ytre press. Det var frivillig for skolene i kommunen å delta og det nevnes ingen krav verken fra skoleeier, foresatte eller andre om forbedring av resultater på den tiden. Men i og med at skolen ”har drevet med skoleutvikling helt siden 1992”, så har rektor i alle fall hatt en stor indre drivkraft for å drive endring og utvikling. Likevel mener vi at skoleeier, ved å arrangere tur til New Zealand for rektorene, signaliserte tydelig et ønske om at skolene skulle være utviklingsorienterte. Selv om ikke utdanningsmålene var eksplisitte, så ble det signalisert en helt spesiell retning ved å velge å dra nettopp dit. På New Zealand kom det en skolereform i 1986 kalt ”Tomorrows School” og siden har de drevet med systematisk skoleutvikling. Etter år 2000 og utover har mange nasjoner vendt blikket dit for å lære av dem. Hovedgrunnen er at de ser ut til å ha et sterkt fokus på læring, spesielt lesing og skriving, enhetlig metodebruk, samt at de har en enhetlig, målrettet utvikling for alle skoler. I tillegg støttet Dal kommune som skoleeier prosjektet *økonomisk*.

Ved å bruke karakteristikkene som Townsend (2007, ref. 2.2) mener bør være tilstede for at en skole skal være forbedringsorientert eller inneha en forbedringskultur, så ser vi at det på Heia skole eksisterte et *internt press til forbedring*. Lærernes *autonomi* ble i stor grad forsøkt ivaretatt ved at de selv skulle arbeide i utviklingsgruppene med selvvalgt tema. Prosjektet skulle bygge på skolens *felles visjon* og var med på å ivareta *eierforholdet* til prosjektet. Skolen har en relativt god *stabilitet i kollegiet*, rektor har eksempelvis vært ved skolen i over 20 år og de deler derfor mange *historiske erfaringer*, blant annet fra ulike skoleutviklingsprosjekter. Vi opplever at Heia absolutt har hatt et *ønske om å bli en lærende organisasjon* og ledelsen bestemte at all *samarbeidstid*, i alle fall det første året, skulle gå til dette arbeidet. Townsends (2007) siste punkt om *ledelse* har vi litt for lite data til å kunne si

noe om på dette tidspunktet i prosjektet, men veiledning av leder var en viktig del i prosjektet. Ledelse er imidlertid noe vi vil komme tilbake til.

5.2 Hvordan gjennomføres prosjektet og hva har prosjektet betydd for skolen som organisasjon?

5.2.1 Vilkår for utvikling

Nonaka og Takeuchi (Roald, 2012, ref. 2.3.1) nevner også noen grunnleggende vilkår de mener må være tilstede for at kunnskapsutvikling skal foregå i en organisasjon. Vilkår 1) *intensjon* handler om at det må være en vilje i organisasjonen til å jobbe for å nå felles mål. Det er et mål at man skal ha flertall i kollegiet for å gå i gang med et slikt prosjekt. Det hadde ledelsen ved Heia; de gjennomførte en avstemming og over 80% av lærerne var positive og ønsket å delta. I tillegg beskrives oppslutningen om prosjektet som sterkere utover i det første året. Vilkår 2) *autonomi* innebærer at det må eksistere en frihet til å arbeide på eget ansvar. Slik de beskriver prosjektet fikk de absolutt mye frihet, men også mye ansvar. Vilkår 3) er *kreativt kaos* hvor medlemmene må kunne håndtere det uforutsette og prøve ut nye ting. Vi ser at prosjektet har hvilt på dette prinsippet fordi tiltakene som er blitt iverksatt er basert på å prøve ut nye ting, og uansett hvor systematisk og forberedt man er så har man ikke nødvendigvis alltid kontroll på resultatet. Vilkår 4) er *redundans* og betyr at man bør sette sammen utviklingsgrupper hvor man har mer enn én deltaker fra samme gruppe eller miljø for å ivareta overlapping og at kunnskap lettere kan bringes inn i alle miljøene. Vilkår 5) *variasjon* innebærer at man bør ha medlemmer fra ulike grupper. Det kan ses i sammenheng med vilkår 4; de to kan være vanskelig å kombinere i relativt små miljø som en norsk grunnskole ofte er, men hvordan man definerer ”ulike miljø” er ulikt. Vår første tanke var at skillet går mellom hvem som til daglig jobber sammen i team, men en av lærerne vektla for eksempel utdanningsbakgrunn som en ulikhet mellom lærerne. Hun mener at førskolelærere tenker annerledes enn de med lærerskolen og universitetsutdanning. I tillegg vil ulike fagbakgrunn også gi andre gruppesammensetninger. I prosjektet ved Heia har gruppesammensetningene i utgangspunktet vært basert på frivillighet. Ledelsen har likevel hatt det siste ordet og ikke alle fikk viljen sin. Slik vi forstår ledelsen ved Heia skole har fokus vært på at lærerne skal være representert fra ulike team. Det har ikke vært et kriterium at

gruppene også skal bestå av lærere fra samme team/arbeidslag, men heller at gruppen skal ha riktig sammensetning av individer som kunne fylle rollene. Som en oppsummering synes det å ha vært gode vilkår for å drive skoleutvikling ved Heia. Det eneste ankepunktet er at gruppesammensetningene i en av gruppene det første året ikke fungerte. Vi ser imidlertid at det kan relateres til andre ting enn det som omhandler vilkårene for gruppesammensetning vil knytte dette mer til profesjonsutøvelse og ledelse. Man vil alltid kunne støte på grupper som ikke fungerer, spørsmålet er mer knyttet til hvordan aktørene og organisasjonen håndterer dette.

5.2.2 En lærende organisasjon?

Utviklingsprosjektet har hatt et design som er bygget på idéene til blant andre Peter Senge (2004, ref. 2.3.2.). Noe vi ser klare spor av, og som vi kan lese ut av bakgrunnsdokumentene at også var hensikten. En av Senges disipliner er gruppelæring og i de beskrivelsene vi har fått fra våre informanter står *gruppelæring* helt sentralt i dette prosjektet. I neste avsnitt skal vi se litt nærmere på det aspektet ved å bruke Nonaka & Takeuchis teori (Roald, 2012, ref. 2.3.1.). En annen av Senges disipliner er *felles visjon*. Men hvis en felles visjon skal bli operativ så må den være koblet til individets *personlige visjon*. Når disse sammenfaller gir den felles visjonen mening for enkeltindividet. Ved Heia har de jobbet mye med den visjonen de har og vår erfaring er at lærerne i stor grad bifaller og deler denne. Å knytte sin personlige visjon til en felles visjon betyr ikke at man alltid må være enig, men hovedområdene der framme må være forenelig. I en organisasjon er det viktig at man også forplikter seg til å gå en viss retning i en viss takt hvis for å kunne dra lasset sammen. Rektor har vært tydelig på at hun ønsker lærere som er med og drar lasset. Likevel kan det se ut som om de har utfordringer i forhold til ”å holde visjonen levende”. Ledelsen problematiserer at det er vanskelig i hverdagen og en av lærerne forteller at han synes at den pr i dag ligger litt brakk. En annen lærer sier at hun forstår at det er viktig å få fram en felles forståelse når de skal gjøre noe sammen, men hun selv synes imidlertid det er vanskelig fordi hun mener at folk er så forskjellig og at det derfor er en utfordring å tro at alle vil ha tro på det samme. Hun skjønner likevel at dette er et behov som ledelsen har, og hun anerkjenner det som et ledelsesverktøy og at det er viktig for å få til noe sammen.

De *mentale modellene* er et begrep lærerne ved Heia er fortrolige med og som de bruker for å sjekke ut hva de legger i ulike begrep og tiltak. Når lærerne beskriver arbeidet i

prosjektperioden, sier flere at de har brukt mye tid på arbeidet. Kunnskapen og forståelsen av teorien er delt mellom både lærere og ledelse. En av lærerne synes ledelsen er flink til å foreta en sjekk av hvorvidt man har en felles forståelse i fellesmøter og når det dreier seg om diskusjoner i personalet. Det kan virke som om strukturen på arbeidet har ført til at det er etablert et felles språk. Det er tydelig at denne dimensjonen i prosjektet er internalisert og blitt en del av skolekulturen. Personalet på Heia har erfart at disse prosessene har økt deres kompetanse og at de har utviklet seg.

Den femte og samlende disiplinen som Senge (2004, ref. 2.3.2) mener må kjennetegne en lærende organisasjon er *systemisk tenkning*. Den innebærer å kunne se sammenhenger og strukturer i egen organisasjon. Dette er viktig for å få til et fellesskap omkring organisasjonens mål og retning. Ledelsen mener at de jobber mer systematisk, noe lærerinformantene bifaller, de opplever at skolen har fått en mer helhetlig retning og de gjenkjenner metodikken de møter fra gang til gang. Vi vil komme tilbake til informantenes systemforståelse senere.

Arbeidet i forskergruppene er det vi erfarer at lærerne husker best fra arbeidet i utviklingsprosjektet. Det ansvaret og den autonomien de fikk i gruppene, ser ut til å ha satt spor. Når vi ser på bakgrunns materialet fra denne perioden, ser vi at arbeidet i gruppene har vært systematisk og målrettet, og de forteller at de har fulgt ”oppskriftene”. De har vært gjennom en bevisstgjøringsprosess som blant annet krevde at de skulle utforske egne erfaringer og kartlegge den kollektive kunnskapen i gruppen. De skulle også høste erfaringer fra andre og finne fram til forskning på området osv. I referater og andre bakgrunnsdokumenter ser vi at de har jobbet ganske systematisk for å få fram hvilke mentale modeller de har i forhold til de ulike områdene de arbeidet med. Dette arbeidet beskrives som nevnt av alle som interessant og spennende, men av enkelte også som frustrerende. Likevel ser vi at alle våre informanter har et eierforhold til prosessen og tiltakene. De rapporterer om dialog, skolebesøk, utprøving i klasserommet og arbeid med kjerneverdier. Vi mener å se sterke spor i personalet på at disse prosessene har gitt dem en ny og nyttig kunnskap. Den er ikke like uttalt hos alle, men alle erkjenner at de i denne perioden har utviklet seg. Det kan synes som om prosjektet har vært basert på en strukturert dialog og samarbeid mellom lærere og ledelse. Arbeidsformen i grupper hvor det skal deles erfaringer, refleksjoner og utprøving av nye arbeidsmåter er *gruppelæring*. For eksempel ved å jobbe med mentale modeller slik det har blitt gjort, kan det se ut til at man også har identifisert taus kunnskap og gjort den

eksplisitt. På den måten har de også har vært gjennom Nonaka og Takeuchis *eksternaliseringsfase* (Roald, 2012, ref. 2.3.1). Lærerne ved Heia beskriver en prosess der taus kunnskap blir eksplisitt og overføres til de andre aktørene i gruppa. I skoleutviklingsprosjektet er ny kunnskap utviklet ved at man har kombinert egen tidligere kunnskap med egne erfaringer og ny kunnskap som de har ervervet gjennom ulike skolebesøk, foredrag og liknende; *kombinering*. Noen av de tiltakene de har iverksatt, som elevsamtalen, blir en del av den daglige driften. Opprinnelige begrunnelser og intensjoner blir til mer taus kunnskap hos de som har deltatt i prosessen; *internalisering*. Denne kunnskapsspiralen forutsetter at aktørene uttrykker egen kunnskap, erfaringer og åpner opp for nye innspill, slik at ny kunnskap omdannes til eksplisitt kunnskap om og om igjen. Vi ser at det siste elementet kan være en utfordring for Heia. En av lærerne beskriver at de ikke har noe system for å inkludere nye lærere i de prosessene de til nå har vært en del av, eller å overføre disse kunnskapene til dem. Rektor mener å løse dette ved at de nye setter seg inn i skolens praksis og satsningsområder når de søker på jobb ved Heia skole. Men denne informasjonen er ikke så lett tilgjengelige, hvis vi for eksempel sjekker skolens hjemmeside, så finner vi ikke noe særlig informasjon eller spor av skolens planer eller utviklingsprosjektet der. På bakgrunn av de prosessene lærerne på Heia har deltatt i, synes vi det er noe optimistisk at nye lærere skal kunne sette seg raskt inn i skolens prosjekt og satsingsområder ved å lese om det. Vi mener en slik holdning er et tegn på et noe enkelt og kanskje lite nyansert læringssyn.

For å undersøke kvaliteten på de tiltakene og endringene Heia har gjennomført, kan vi bruke Kims (2001, ref. 2.3.3) innflytelsesmodell. Tiltak som begrunnes ut i fra de øverste nivåene i modellen, nemlig *visjon* og *mentale modeller*, vil anses for å være de mest virkningsfulle for å nå organisasjonenes visjon. Endringer som initieres og begrunnes i *enkelthendelser* eller *handlingsmønstre* som oppstår, handler om å administrere hverdagen og de vil ikke nødvendigvis føre til varige dyptgripende endringer. Tiltakene Heia innførte hadde som mål å omsette visjonen til praksis. De jobbet med å identifisere og gjenkjenne mentale modeller i tiltakene, nettopp for å finne ut hva som kreves av felles forståelse for at tiltaket skal samsvare med visjonen. Ikke alle tiltakene ble vurdert av de andre gruppene som like viktige for å nå visjonen, og det er tydelig at det er vanskelig å forene et kollegiums mentale modeller i virkeliggjøringen av en visjon. Likevel er det nettopp den endringen som går ut på at de faktisk jobber med en felles forståelse av begrepet ”mentale modeller” og at de bruker begrepet sammen, som ser ut til å ha vært av størst verdi for Heia som organisasjon. Denne felles forståelsen gjør at de kan nærme seg visjonen. Lærerne og ledelsen bruker begrepet når

de diskuterer implementeringen av nye ting og spør om de har samme forståelse av utfordringen og problemet de står overfor. De spør om de har de samme bildene/modellene for å forstå løsningen. De andre endringene og tiltakene lærerne ved Heia har gjennomført, som elevsamtalen, foreldrebesøk i skolen og innføringen av et knippe felles undervisningsmetoder de er enige om, mener vi ligger på ”system- og strukturnivå”, mens det å lage system i samlinger og pusse opp personalrom må kunne sies å være endringer på ”handlingsnivået”. Å opprettholde gode systemer kan man nok argumentere for at ligger på et ”system- og strukturnivå”.

Når vi ser på prosessene Heia har vært gjennom og hvordan de har håndtert disse, så er det flere faktorer som gjør at de kan kjennetegnes som en lærende organisasjon, både når vi bruker Senges (2004) fem disipliner og Nonaka og Takeuchis (Roald, 2012) kunnskapsspiral som analysebegreper og verktøy. Når vi ser på hvilke nivå de har gjennomført endringer i sin organisasjon, så er tiltakene i seg selv viktige, konkrete bevis på at prosjektet har ført til endring, men at de viktigste endringene er kanskje de som ikke er fullt så synlige i hverdagen.

5.2.3 Prosesser og beslutningsverktøy

Etter året med utforskning kom altså gruppene med syv ulike endringsforslag som de satte inn i en flerårig implementeringsplan. For å lage denne planen ble tiltakene analysert i forhold til skolens visjon, mentale modeller, tid, organisering, kompetanse, og kostnad. På denne måten ble det synliggjort hvordan tiltakene skulle implementeres i organisasjonen. Personalet måtte ta stilling til kriteriene for å finne ut hvordan og når tiltakene skulle implementeres. En utvidet versjon av Innflytelsesmodellen til Daniel Kim (2001, ref. 2.3.3) var et utgangspunkt i analysearbeidet. Denne måten å utarbeide en tiltaksplan på synliggjør systematikken i implementeringsarbeidet. Metoden kan virke teknisk, men samtidig er det slik at man i et kollegium aldri kommer til å være 100% enig om hva som er viktigst eller hva som er riktigst å gjøre når. Her må personalet forholde seg til et sett med regler hvor deres stemme blir tatt på alvor, men det gjør også alle andres meninger. Etter avstemningen får de raskt informasjon om verdien av tiltaket og hvor viktig det er for personalet som helhet. Når de vet hvilken verdi et tiltak har fått på bakgrunn av alle stemmene, vurderer ledelsen disse og setter opp et forslag til en tiltaksplan. På bakgrunn av vår analyse av bakgrunns materialet ser det ut som om denne prosessen er brukt den ene gangen da Heia skulle lage implementeringsplanen. Dette vurderer

vi som et nyttig prosessverktøy for leder i arbeidet med å prioritere mellom ulike tiltak eller satsningsområder. Det er tydelig for oss at det vil gi lærerne et sterkere eierforhold til tiltakene fordi de blir hørt og deres meninger blir tatt i betraktning på en mer systematisk måte og derfor blir det lettere å akseptere at ikke alt en selv mener blir hovedprioritet.

Gjennom de prosessene lærerne har vært gjennom beskriver de Heia som organisasjon har utviklet seg på to ulike måter. De har innført eller gjennomført noen tiltak som de mente var viktige for å komme nærmere sin visjon, det må sies å være konkrete *forbedringsresultater* (improvement outcome, ref. 2.2). I tillegg har prosessene gitt lærerne verktøy til å jobbe sammen om nye tiltak og de opplever at skolen har en mer helhetlig retning som er også er aktuell i dag, noe som viser at de har etablert en del *forbedringsprosesser* (improvement process, ref. 2.2). (Hovdenak, 2009). De mangler imidlertid et system for å få nye lærer heftet på og dette kan på sikt føre til at mye av den systematiske måten å jobbe på ikke er så integrert som den kan virke i dag. Det er tydelig at det har vært gode vilkår for å drive skoleutvikling. Det handler om særlig om gruppesammensetningen hvor de i stor grad hadde valgfrihet og ansvar. Det finnes mange kjennetegn på lærende organisasjon; de har fått lære om nyttige beslutningsverktøy og en analysemodell for hvordan en kan innføre nye tiltak og skape endring i organisasjonen. Lærerne har gjennomført prosesser som har gjennomslagskraft for organisering og undervisning.

5.3 Hvordan oppleves prosjektet av skolens lærere?

Lærere og ledelse er altså relativt samstemte og positive i sine beskrivelser av utviklingsprosjektet og hva det har betydd for skolen. I denne delen ønsker vi å drøfte hvordan lærerne har opplevd selve utviklingsprosjektet og bruke dette for å se hvordan disse erfaringene skiller seg fra hverandre.

På bakgrunn av våre egne erfaringer og de inntrykkene vi fikk gjennom intervjuene, og analysen av disse i ettertid, vil vi gi dem noen karakteristikker eller kople dem til noen prototyper vi mener befinner seg i alle norske skolers personalrom. Men det er samtidig viktig å understreke at det kun er slik vi oppfatter dem og at vi absolutt ikke kan si at dette er det hele og fulle bildet. Hensikten er å forenkle noe for å se om det er mulig å peke på noen

utfordringer og muligheter en leder har i sitt klasserom, nemlig personalrommet. De to ytterpunktene mener vi lærer 1 og lærer 2 representerer.

5.3.1 Den metakognitive

Lærer 1 opplever vi som den læreren som bryr seg om de store linjene, han er tenksom og reflekterer nøye over de spørsmålene som blir stilt. Han er opptatt av prosesser og det profesjonelle utviklingsarbeidet på et overordnet plan. Han bruker ikke så mange eksempler fra praksisfeltet i klasserommet, men er mer opptatt av det som har skjedd mellom kollegene og hva som har kommet ut av prosjektet i form av læring mer enn konkrete resultat i form av tiltak. Han er opptatt av hvordan arbeidet med de mentale modellene har utviklet måten de jobber sammen i fellesskap på. Han ser at skolen utvikler seg i en mer helhetlig retning, men viser samtidig at han verdsetter at lærernes autonomi ble ivaretatt, særlig det første året hvor de fikk mye tid og frihet til å utforske sine områder. Han beskriver det første året som det beste for da fikk lærerne mye ansvar og tid til å snakke sammen om hvor de ville. Han ønsker overblikk og retning og vi opplever at han får energi av å jobbe med andre som vil det samme. Lærer 1 oppleves som veldig motivert for utviklingsarbeid og er den som uttrykker seg mest positivt om hele utviklingsprosjektet.

5.3.2 Den praksisnære

Lærer 2 opplever vi som den av lærerene vi har snakket med som den mest ”motstandsdyktige” mot utviklingsprosjekter. Hun virket ganske brysk og var litt avvisende til å snakke om hele prosjektet i begynnelsen av intervjuet. Kroppsspråket var lukket og hun sa lite i begynnelsen. Små bemerkninger, noen sukk og stønn forsterket bildet. Men når vi snakket om de tiltakene som har direkte med barnas læring og det klasseromsnære å gjøre, så ble hun veldig ivrig. Hun er veldig glad for elevsamtalen. Hun initierte foreldrebesøktiltaket i sin forskergruppe fordi det ga mening for henne. Hun viser oss en vurderingsbok de har innført på sitt trinn som hun virkelig har tro på og brenner for. Dette viser seg å være et verktøy hun mener hun har manglet i både i arbeidet med selve elevsamtalen og i oppfølging av elevene generelt. Kjerneverdien ‘begeistre’ er viktig for henne, dette er et ord hun føler sier mer enn det ”selvfølgelige” og det er ikke bare et pent ord fra andre planer eller viktige dokumenter.

Hun sier selv at hun er utålmodig og ønsker ikke å bruke tid i prosesser som hun ikke føler gir noe tilbake og vil helst jobbe med dem som hun er i team med. Hun begrunner dette med at hun har mer til felles med kollegaer på eget team og får på den måten utrettet mest. Hun uttrykker derimot en forståelse for at slike prosesser er viktig for skolen, som en helhet. Hun ser at det er nyttig ut i fra ledelsens ståsted, men vil helst arbeide i ro og fred, med det hun synes er viktig. Vi opplever at hun knytter sin profesjonalitet til det som foregår i klasserommet og forholdet til elevene. Hun blir oppglødd og ivrig når hun får ha fokus på de praktiske verktøyene hun ser kan realisere sine egne mål og standarder for undervisning. Hun virker ikke opptatt av resultater fra undersøkelser eller annet press utenfra, med mindre det oppleves som konkret og nyttig for praksis, som eksempelvis foreldrebesøk og elevsamtalen. Hun oppleves som den av lærerne som er mest løst koplet til felles avgjørelser og satsinger. Hun framstår som den mest autonome av de tre lærerne. Hun gjør sine egne vurdering og bruker sitt ”profesjonelle skjønn” til å bruke det hun finner nyttig og til å bestemme hva hun velger å la være å gjøre (filosofi for barn for eksempel). Hun framstår som handlekraftig og en som liker å få ting gjort. Hun er ”læreren” med stor L i utvalget, den som oser av selvtillit. Hun er likevel den som underveis i intervjuet gjør flest ”innrømmelser”; hun skjønner at ledelsen ønsker å bruke tid på prosesser. Hun synes bare at hun selv ikke lærer nok av det, at hun har mer å bidra med enn det hun får tilbake. Hun uttrykker imidlertid at det er de siste fire årene i sin karriere at hun har lært mest og utviklet seg best som lærer, men hun vil ikke nødvendigvis knytte det direkte til dette utviklingsprosjektet.

5.3.3 Den flinke

Lærer 3 ønsker å si de ”riktige” tingene, hun søker for eksempel stadig bekræftelse hos lærer 2 når hun sier noe. Hun gir uttrykk for at hun vil gjøre en god jobb og anerkjenner eksplisitt rektors ønske om å være opptatt av skoleutvikling og for at hun delte dette med personalet. Lærer 3 var leder for sin gruppe og ble på den måten vist mye tillit av gruppen, men beskriver at hun erfarte at det var en vanskelig oppgave. Hun ga uttrykk for at hun mislikte at folk ikke gjorde jobben sin, men at hun ikke hadde redskapene til å gjøre så mye med det. Hun uttrykker en relativt stor respekt for leders utviklingsiver og det at leder har satt seg inn i aktuell litteratur. Hun opplevde at det pedagogiske arbeidet sprikte en del før dette prosjektet, men hun uttrykker seg forsiktig og litt nølende når hun forteller om dette. Hun er den

informanten som husker detaljene i prosjektet best. Hun er tydelig og husker godt hvordan hun mener det hele startet, hva forskningsgruppene hadde som tema og lignende. Hun mener hun har utviklet seg mye gjennom prosjektet, at hun er blitt mer bevisst og tryggere på seg selv som lærer og at hun er blitt bedre til å kommunisere med elever og takle ulike situasjoner.

Vi vil argumentere for at i alle personalrom vil vi finne varianter av disse lærertypene i tillegg til andre. Sammensetningen av slike stemmer vil være med å påvirke samarbeidsklimaet og kulturene i en skole. Vi tror en leder kan vinne mye på å finne ut hva den enkelte lærer trenger for å bli ”kople” på i et utviklingsarbeid og hva disse ulike typene vil kreve av helt ulike tilnærming, støtte og motivasjon.

5.4 Ser vi tegn på økt lærerprofesjonalisering og systemforståelse?

Noen vil nok diskutere hvorvidt læreryrket er en profesjon eller ikke ut fra en tradisjonell forståelse av begrepet, men det er ingen tvil om at vi i senere tid stadig oftere hører yrket bli omtalt som en profesjon. Læreryrket skiller seg for eksempel fra de tradisjonelle profesjonene ved at det innbefatter flere ulike utdanningsretninger. Vi ønsker imidlertid ikke å gå inn i en slik polemikk her, vårt poeng er at vi mener læreryrket uansett må inneholde noen standarder for yrkesutøvelse. Vi foretok for moroskyld et ”googlesøk” på ”profesjonsutvikling” og nesten samtlige av treffene på de to første sidene omhandlet læreryrket. Våren 2012 utarbeidet Utdanningsforbundet ”Lærerprofesjonens etiske plattform”. Utdanningsforbundet er en av de viktigste premissleverandørene for hva som hører innunder en læreres arbeidsoppgaver. Fagforeningen har makt og innflytelse også i forhold til sentrale myndigheter. Å være en profesjon forplikter etisk fordi det faglige innholdet i en profesjon defineres i stor grad av profesjonen selv. Denne plattformen beskriver et verdisett som yrkesutøvelsen skal baseres på og den beskriver tre ansvarsområder som yrket omfatter. Disse tre områdene er ” I møte med barnehagebarn, elever og foresatte”, ” For arbeidsplassen” og ” For barnehage og skole som samfunnsinstitusjoner”. Uten å gå nærmere inn på disse områdene her, så vil vi gjenta at de samsvarer med hovedideen i de tre nivåene som Hovdenak (2011) beskriver.

Hovdenak (2011) beskriver som nevnt tre nivåer som er viktige for utvikling av lærerens profesjonalitet. *Læreren og eleven, læreren og organisasjonen, læreren og samfunnet*. Vi anser nivåene som Hovdenak (2011) beskriver som anvendelige fordi de synliggjør lærerens rolle og ansvar utover det som skjer i klasserommet.

5.4.1 Læreren og eleven

Læreren og eleven er et område hvor læreren ved Heia viser engasjement. De har jobbet med tiltak som skal føre til bedre læring, bedre læringsmiljø, og tettere oppfølging av eleven. Eleven er i fokus for læreren. De har utarbeidet en tiltaksplan hvor nesten alle tiltakene omhandler læring med et sterkt elevfokus. De var engasjert i å utvikle områder som oppleves som nyttige - foreldrebesøk, foreldremøter, elevsamtalen og fem metoder er eksempler på dette. Personalet hadde blant annet laget kjennetegn på elevenes læringsmiljø, lærernes arbeidsmiljø og kjennetegn på god undervisning ved Heia skole. Visjonen måtte omsettes i praksisfeltet. Målsetningen var hentet fra New Zealand, det skulle være en rød tråd i ”fortellingen” om skolen og hva som faktisk skjer i klasserommene. Vi ser en tendens til at lærer 2 ”den praksisnære”, hovedsakelig knytter sin profesjonalitetsforståelse- og utvikling til dette nivået. Hun er opptatt av de konkrete resultatene i form av tiltak de har gjennomført. Det samme gjør også lærer 3, ”den flinke”, men hun knytter det også opp til ”læreren og organisasjonen” fordi hun uttrykker mer hun at verdsetter at skolen har fått en mer helhetlig retning enn det lærer 2 gjør.

5.4.2 Læreren og organisasjonen

Hovdenak knytter dette perspektivet til lærerens arbeid med skoleutvikling, hvor læreren er en nøkkelperson. Under avsnittet 5.2 har vi oppsummert gjennomføringen og betydningen av prosjektet for Heia som organisasjon. Der knytter vi lærerens deltakelse og rolle i prosjektet til utviklingen av Heia som en lærende organisasjon. Men hva har disse prosessene å si for utviklingen av lærernes profesjonalitet?

Fevolden og Lillejord (2005) bruker begrepet ‘*løst koplet*’ for å beskrive hvorfor skolens praksis ikke nødvendigvis endrer seg, selv om endringstiltak iverksettes på skolen og selv om leder er veldig utviklingsorientert. På Heia har prosessens struktur hatt et tydelig bottom- up perspektiv. Læreren har stort sett vært i førersetet for hva som skal være innholdet i deres

utviklingsarbeid. Når vi ser på hvordan lærerne ved Heia beskriver sin organisasjon i dag i forhold til hvordan den var, beskriver de seg selv som mindre løst koplet til innholdet i og selve målsetningen med utviklingsarbeidet. Den enkelte lærer er påkoplet selve utviklingsarbeidet, spesielt vises dette i deres beskrivelser av det første året. Informantene framhevet arbeidet hvor de brukte teori og ble kjent med andres praksis på områder de selv ønsket å bli bedre. De har et tydelig eierforhold til de tiltakene de har iverksatt. Informantene er tydelige på at dette er en viktig lærdom de har generert fra dette prosjektet. Noen av informantene knytter prosjektet til tiltakene og vektlegger ikke prosessen, men de opplever at tiltakene de har iverksatt samsvarer med visjonen. De har et aktivt forhold til at prosjektet har ført til egenutvikling, og har dermed også utviklet egen profesjonsutøvelse. Når en knytter utvikling av lærerprofesjonalitet til det som skjer i skjæringspunktet mellom teori og praksis, ser vi absolutt tegn til at dette har forekommet ved Heia i denne perioden. Vi ser at organisasjonen er styrket gjennom arbeidet med skoleutviklingsprosjektet hvor de har hatt fokus på å utvikle organisasjonen sammen. Vi synes at lærer 1 ”den metakognitive” er den av våre informanter som knytter sin profesjonelle utvikling mest til dette nivået. Han er mest opptatt av prosessene de har vært gjennom og det de har lært av disse. Han forteller ikke så mye om de konkrete tiltakene eller om praksisfeltet som de to andre gjør.

5.4.3 Læreren og samfunnet

Hovdenak (2011) mener at området ”læreren og samfunnet” blant annet står svakt i lærerutdanningen. Hun beskriver nivået som viktig for lærerens profesjonsutvikling fordi lærerne må ha et bevisst, årvåkent og kritisk blikk på det systemet de er en del av. Det er en fare for at lærere kan bli nikkedukker i en politisk maktkamp om de ikke kjemper for sin profesjonelle rett til å mene noe om eksempelvis læreplaner, kvalitetssystem eller de styringsdokumentene de blir utsatt for og må følge. Hovdenak (2011) viser til arbeid med lærerplaner for å synliggjøre denne dimensjonen, men dette kan like gjerne gjelde for eksempel stortingsmeldinger eller forskrifter. Lærerne på Heia har jobbet ett år med å finne fram til tiltak som skulle forbedre skolen. Tiltakene som de har foreslått gjennomført er godt forenelig med innholdet i St. melding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og for eksempel den påfølgende Vurderingsforskriften (2009). Arbeidet i disse gruppene har ført til at lærerne har satt seg inn i dette materialet. På denne måten er innføringen av elevsamtalen ikke bare et resultat av interne vurderinger, men samtidig et resultat av nasjonale krav. Dette er blitt en del

av skolens eget vurderingssystem. I studiene av bakgrunnsdokumentene finner vi likevel kun ett sted der det er vist til noen av styringsdokumentene direkte, og det er til §9a fra Opplæringslova, som de også begrunner innføringen av elevsamtalen med. Ledelsen ved Heia uttrykker at de er opptatt av skolens rolle i samfunnet og på den måten ser de skolen i sammenhengen med samfunnsutviklingen. De er opptatt av å formidle at de har arbeidet med vurderingsforskriften og på hvilken måte de har forholdt seg til stortingsmeldinger. Ledelsen virker bevisst skolens rolle og er opptatt av de føringer som samfunnet gir. Rektor mener at skolen har vært i forkant av samfunnsutviklingen, altså vært føre var i forhold til stortingsmeldinger og forskrifter. Dette er hun tydelig stolt av. Lærerne er ikke like tydelige på at de forholder seg til slike føringer.

Samfunnet krever at skolens resultater er transparente og at de jobber med kvalitetsutvikling i forhold til de nasjonale målsetningene. Kvalitetssystemet er på den måten bygget opp på bakgrunn av samfunnets krav til og ansvarliggjøring av skolene, og det blir forutsatt at systemet brukes for å utvikle kvalitet. I den forbindelse er det viktig å ha et bevisst til hvorfor disse systemene er bygget opp. Politikerne er premissleverandører når det gjelder innhold og styring av skolen. Det har vært en debatt i samfunnet når det gjelder offentliggjøring av resultater. Når det gjelder resultatene på nasjonale prøver virker rektor mest opptatt av at skolen kunne trukket opp snittet for kommunen, men snakker ikke om hvordan de kan bruke/bruker resultatene internt. Hun uttrykker imidlertid at dette er et område de skal begynne å se på. Dette er et område hvor også lærerne virker usikre, de gir ikke et entydig bilde av hvordan de følger opp nasjonale prøver eller elevundersøkelsen. Vi finner det litt underlig at de ikke snakker mer om hva slags effekt utviklingsprosjektet har hatt på elevenes læring og læringsmiljø.

For å oppsummere så ser vi at vi har sortert profesjonalitetsbegrepet under læreren og eleven, læreren og organisasjonen og læreren og samfunnet (Hovdenak 2011). Dette mener vi synliggjør profesjonsutviklingen av selve begrepet lærerrollen. Lærerne ved Heia skole har et aktivt forhold til skoleutvikling. I utviklingsarbeidet er eleven i fokus og utviklingsområdene har handlet om å utvikle systemer og lære nye metoder for å gjøre arbeidet med elevene bedre. Samfunnsperspektivet er mer utydelig, bruken av styringsdokumentene er ikke synlig i selve utviklingsprosjektet og lærerne refererer til andre når de snakker om nasjonale prøver og elevundersøkelsen. Det er tydelig at de ikke har et eget forhold til dette. Ledelsen er opptatt av de pedagogiske føringene som finnes i sentrale dokumenter og forskrifter, og på den måten

definerer seg som ”innafor.” Likevel virker det virker noe mer uklart hvordan skolen nyttiggjør seg resultater og følger opp disse. Det vil i så fall være ledelsens ansvar å synliggjøre dette i en skole.

5.5 Ledelse av utviklingsprosjektet

Heia skole har hatt samme leder i over 20 år, informantene beskriver sin leder som tydelig på at man må være en ”Heia- lærer” for å jobbe der og at hun er opptatt av å drive skoleutvikling.

5.5.1 Ledelsesstrategier

Selve utviklingsprosjektet ser vi som basert på det vi kan kalle distribuert ledelse og er et ”bottom- up”- prosjekt. Her får utviklingsgrupper og personalet både stort ansvar og mye frihet og lederroller tildeles i de ulike gruppesammensetningene. Rektor forteller at hun mener hun har gjort noe lurt; hun ga fra seg styringen, gruppene har vært sine egne sjefer og de har innehatt forskjellige roller. Beskjeden er ”forsk i vei, her er penger, bruk dem best mulig”. Lærerne uttrykker at de liker at de fikk dette ansvaret og de setter pris på å få dykke ned i temaer som interesserer dem. De beholder sin autonomi og utvikler samtidig et sterkt eierforhold til tema og forslag. Vi finner det imidlertid interessant at alle beskriver at en gruppe i løpet av et år ikke fungerte særlig godt, og at er et faktum de har forsonet seg med. Rektor får gjentatte rapporter om at deltakerne ikke gjør det de skal, men de griper ikke inn. Lederen for denne gruppa har ikke fått noen verktøy, hjelp eller støtte fra rektor for å løse situasjonen. Gruppen ender derfor med å presentere noe de fleste andre finner pinlig. De lar resultatet stå for seg selv og ”alle” skjønnte at den gruppen ikke hadde gjort jobben sin.

Det er interessant å spørre om rektor kan ha misforstått denne prosessbeskrivelsen noe. Det står ikke noe sted at hun skal slippe tak i prosessen, ei heller at alle skal få gjøre som de vil. Distribuert ledelse krever at leder er tett på, er engasjert og legger noen rammer.

Sponsorrollen er laget for å informere leder og de skal ha jevnlig møter. Vi skjønner det slik at rektor har valgt ikke å støtte gruppa som ikke fungerer. Hun har heller ikke ansvarliggjort lærerne i gruppa ved å konfrontere dem med at oppdraget ikke er gjennomført. Hvis vi bruker Elstads (2008) ansvarliggjøringsmekanismer for å analysere denne situasjonen, så ser vi at hun absolutt ikke velger å handle *konsekvenstungt*. Vi opplever at hun velger å *abdisere* i

denne situasjonen. Hun vedkjenner seg at arbeidet i denne gruppen ikke har fungert, men forklarer det med sammensetningen i den, og at det var tydelig at hun ikke hadde noen forventninger til at de skulle få til så mye. Vi leser mellom linjene at autonomien hos disse lærerne er ganske sterk og at den muligens ikke utfordres så ofte. På den andre siden kan man se for seg et scenario hvor håpet og intensjonen med dette valget er vurdert ut i fra en forståelse av at *den profesjonelle ansvarliggjøringen* vil skje når forslagene blir presentert i plenum. En slags indre justis skal føre til at lærerne på denne gruppa erfarer nederlaget slik at de "tar hintet" og bruker denne erfaringen til å gjøre en bedre jobb neste gang. Den såkalte indre justisen referer hun også til på spørsmål om hvordan hun følger opp tiltakene som personalet er blitt enige om, som for eksempel elevsamtalen. Hun uttaler at hun ikke ønsker å kontrollere lærerne og at hun ikke har noe problem med å slippe kontrollen, men vi spør oss om hun har problemer med å ta den? Lærer 4 nevner for eksempel i sin kommentar til oss at hun syntes det var trygt at konsulenten "holdt prosessen i tøylene", noe som vitner om at rektor ble opplevd som noe fraværende.

Rektor kommer også med et eksempel på en strategi hun bruker for å få innført eller gjennomført en endring ved skolen. Hun forteller at før de gikk fra organiseringen i klasser til større trinngrupper så hadde hun begynt å snakke om dette litt forsiktig til enkelte lærere i personalet. Metoden hennes var "å legge ut åte" og vente på at noen skulle bite på og få lyst til å prøve. Slik ble innføringen av grupper i stedet for klasser etter hvert innført på hele skolen. Vi ser dette som et tegn på at rektor ønsker at endringer skal skje frivillig og at hun ønsker at lærerne selv skal være motivert for å gjennomføre endringen.

5.5.2 Ledelseskulturen på Heia

I tabellen som viser fire ulike koplinger mellom ledelse og læringskultur som Tobiassen (2005, ref. 2.7) presenterer, så er vårt inntrykk at ledelse og læringskultur ved Heia befinner seg i feltet *harmonisk innovasjonskultur*. På bakgrunn av de strategiene vi ser at rektor velger i avsnittet over og det informantene beskriver, så er det få tegn på konflikter ved Heia og de virker åpne for å prøve ut nye ting. Dette er et godt utgangspunkt for å utvikle praksis og organisasjonen som helhet. I denne sammenheng presiserer Tobiassen (2005) at skolen er en spesiell organisasjon, blant annet fordi skolen ikke setter alle sine mål selv. Skolen må forholde seg til sentralt styrte målsetninger, og kanskje også lokalt gjennom skoleeier. Derfor

er det ikke alle endringer en skoleleder i dag kan vente med å gjennomføre til noen har lyst til å gjøre det. Det er interessant å spørre hva som eventuelt vil skje med Heia når de må forholde seg til et ytre press og krav om endring? Vil de fortsatt ha en åpen og innovativ holdning? Fram til nå mener rektor at de har ligget i forkant av signalene og endringene som kommer fra sentrale myndigheter. Vi mener at dette kan tyde på en ledelsesutfordring ved Heia skole.

Som vi nevnte i begynnelsen av dette kapittelet, så virker det som om Heia ikke forholder seg til et ytre press. Ledelsen kjenner sine resultater og uttrykker at signalene fra skoleeier er at de bør gjøre det bedre på nasjonale prøver (ytre press). De uttrykker at de har et elevgrunnlag som tilsier at de burde dratt gjennomsnittet for kommunen opp (underforstått at det gjør de ikke). I dag har norske skole et helt sett av verktøy å forholde seg til gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Vi ser få tegn til at de forholder seg til dette kvalitetssystemet og oppfølging av resultater de finner som genereres her. Ledelsen har et forhold til alle styringsdokumentene og mener å ligge ”i forkant” av disse når de kommer. De haker av for ”ja, vi ligger innenfor” når de ser at de arbeider med de utfordringene og bestemmelsene som ligger i disse.

5.5.3 Ledelsesverktøy

Det har ikke vært så interessant for oss hvordan Heia gjør det på de nasjonale prøvene eller de andre undersøkelsene, men vi har vært opptatt av å se etter tegn på om de faktisk bruker dem for å måle om de når sine egne mål eller ikke. Vi ser at når det gjelder å bruke resultater som utviklingsverktøy eller for å måle *forbedringsresultater* (improvement outcome, ref. 2.2) så kan vi vel ikke si at de verken ligger ”i forkant” eller ”innenfor”. I vår vurdering av hva Heia skole har oppnådd med sitt utviklingsprosjekt, er resultatoppfølging lite kommunisert. Det kommer fram av våre data at de ikke har jobbet systematisk med å kartlegge hvor de var da de startet opp, og skolen virker ikke særlig opptatt av hvor de er nå i lys av opplysninger kvalitetssystemet kan gi dem. Visjonen inneholder mer eller mindre klare mål for hva de ønsker seg for framtiden, men de uttrykker altså ingen klare idéer om hvordan de skal måle om de når disse pr i dag, utover de tiltakene de allerede har satt i gang. Rektor uttrykker imidlertid at resultatoppfølging er et område de skal begynne å se på.

Vi ser at også ledelsen har fått noen verktøy i denne prosessen og de får en del anerkjennelse for å bruke disse systematisk av sine lærere. Vi får håpe disse også kommer til nytte i arbeidet med å implementere en mer systematisk bruk av kvalitetssystemet.

5.5.4 Ledelsesutfordringer

Stortingsmeldingene vi har referert til er alle ganske tydelige på at det er rektors ansvar at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon. Som vi ser så mener vi at Heia har mange kvaliteter som skal til for å være en lærende organisasjon. Rektor ved Heia er opptatt av å utøve sitt pedagogiske lederskap knyttet til prosessen ved å drive skoleutvikling, og hun er opptatt av læring og at skolen skal framstå som enhetlig. Hun imidlertid mer utydelig på hvordan dette skal vurderes og følges opp. Når hun overlater ansvar og kontroll til lærerne kan det ses på som tegn på distribuert ledelse, men vi stiller som nevnt noen spørsmål i forhold til *oppfølging, støtte og ansvarliggjøring*.

I avsnitt 5.3. presenterer vi lærerinformantene våre noe karikert, men vi vil hevde at i et personale så vil vi alltid møte ulike personligheter som hver for seg krever ulik type tilnærming og støtte for å gjøre en best mulig jobb. ”Den metakognitive” er født for utviklingsarbeid og det som er nytt, han vil prøve og verdsetter muligheten til å være kreativ og å utvikle seg. Han er motivert. Dette kan leder dra nytte av og han kan være en fin støttespiller. Slike lærere ønsker gjerne å pilotere tiltak og vil gjøre sitt beste for å få dem til å fungere. ”Den praksisnære” finner vi på andre siden av skalaen. Hun er erfaren, kan mye, ”vet hva som virker og ikke virker”, hun er tilbaketrukket og skeptisk i forhold til endring for endringens skyld. Når hun først er overbevist derimot, så brenner hun for det og viser engasjement. Utfordringen for en leder er å få henne på lag, hvordan få henne engasjert? Slike lærere kan nok oppfattes som konservative og tunge av ledere som er utålmodige, men de kan også vise seg å være en kritisk venn som kan stille de spørsmålene som man faktisk bør stille seg før man endrer noe. For selv om hun ikke framstår som en som er særlig opptatt av ”systemet”, så har hun et profesjonelt gangsyn som gjør at man kanskje får den nødvendige diskusjonen i et kollegium om hva vi skal styre selv og hvordan vi skal la oss styre. ”Den flinke” framstiller og forstår vi som en lærertype som ønsker å gjøre en god jobb og er positivt innstilt til det meste. Men en slik type trenger en del anerkjennelse og støtte, og her må rektor

bidra. Ved å føle seg anerkjent og trygg på at hun har støtte vil også hun kunne være en god støttespiller i utviklingsarbeidet.

Vi kan her oppsummere med at lærerne eier begrepet skoleutvikling og gir honnør til ledelsen i forhold til at de har fått ny kunnskap om metoder og innført nye systemer som er gode og hensiktsmessige. Strukturen i dette arbeidet har også vært forankret i lærende prosesser. Likevel ser vi at det er en utfordring for leder å få heftet nye lærere på og involvere dem. Det kan synes som om kunnskapsspiralen (Nonaka & Takeuchi, ref. 2.3.1) har stoppet noe opp i en *internaliseringsprosess* hos de som har deltatt i prosjektet, hvor deres kunnskap er blitt taus, mens de nye blir overlatt til å fortolke dette gjennom *sosialisering* (fra taus til taus kunnskap). Rektor bør etter vår mening ta noe grep slik at prosessen opprettholdes og taus kunnskap igjen blir gjort eksplisitt gjennom nye *eksternaliseringsprosesser*.

5.6 Oppsummering

Hvilke konklusjoner kan vi så trekke? Heia skole var endringsklare da de startet opp med prosjektet, det er tydelig at de hadde en *forbedringskultur* (improvement culture, ref. 2.2). Begrunnelsen for å sette i gang prosjektet lå i første omgang hos ledelsen og initiativet lå hos skoleeier. Lærerne ble hørt i oppstarten og de var positive til initiativet, selv om det var en viss skepsis i starten. Prosjektet har resultert i en del konkrete tiltak som skolen har implementert, og de er blitt en del av skolens praksis. Lærerne og ledelsen har lært mye om prosesser og strategier for hvordan skolen kan jobbe for å nå sine mål. De har fått hjelp til å strukturere et omfattende prosjekt hvor lærerne deltar aktivt i å definere innholdet i prosjektet. ”Bottom up”- perspektivet har for lærerne bidratt til et sterkt eierforhold til prosjektet generelt, og tiltakene spesielt.

Skolen som organisasjon har gjennom dette arbeidet utviklet en felles retning og forståelse for *hvor de vil*, og det er systematikk i det de gjør. Gjennom dette arbeidet kan Heia kjennetegnes som en lærende organisasjon. Skolen har utviklet systemer som gjør at lærerne er sentrale i utvikling. De har innført nye metoder og systemer, og dermed etablert flere *forbedringsprosesser* (improvement process, ref. 2.2). Det kan imidlertid vise seg å bli kritisk at de ikke har systemer for å inkludere nye lærere. Gjennom prosjektet har de gjennomført

flere evalueringer av tiltakene, men det gjenstår å se om de klarer å opprettholde systematikken. Vi viser at skolen gjennom de tiltakene de har innført har hatt flere *forbedringsresultat* (improvement outcome, ref. 2.2), men lager ingen målsetninger for resultatoppnåelse i henhold til elevresultater og bruker heller ikke disse for å definere utviklingsområder. De ulike lærerne har tilnærmet seg utviklingsprosessen på forskjellige måter. De anerkjenner prosjektet, men perspektivet på hva prosjektet har bidratt med, og ført til, er ulikt. Informantene vurderer derfor verdien av utviklingen på noe forskjellig måte.

Når det gjelder lærerprofesjonalitet og systemforståelse, viser informantene at de ser sammenhengen mellom sin egen rolle og skolen som organisasjon, men noe mindre som del av et system. Som vi har belyst, er de tre nivåene viktig for en helhetlig utvikling av lærerens profesjonalitet. Det kan synes som om Heia har en utfordring i å ta i bruk og synliggjøre nivået som omhandler læreren og samfunnet. For at skoleutvikling skal føre til varig endring må det være en bevisstgjøring om at lærerens profesjonalitet ikke bare omhandler læreren og eleven – men også lærerens forpliktelse til å jobbe i organisasjonen, og være en viktig, aktiv aktør i å bruke og drøfte hva som skal være kvalitet i skolen. I denne sammenheng er begrepet 'autonomi' interessant. Forskning viser at autonomi er viktig for at lærere skal ha motivasjon for jobben (Hovdenak 2009), men til krav om faglig autonomi knyttes det nødvendigvis et stort ansvar og ikke minst en etisk forpliktelse. Dette har ikke vi problematisert her og det har ikke vært vår målsetning, men vi ser at dette er et område vi kunne fordypet oss videre i.

Litteraturliste

- Elstad, Eyvind (2008). "Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skoler til ansvar". *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Red. Gert Langfeldt m.fl. Fagernes: Cappelen akademisk forlag, s. 204-235
- Fevolden, Trond & Sølvi Lillejord (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tobiassen, Johnny (2005). "Ledelse, læringskulturer og innføring av vurderingsformer". *Pedagogisk ledelse et relasjonelt perspektiv* (4. oppl.). Red. O.L. Fuglestad & S. Lillejord. Bergen: Fagbokforlaget
- Grimen, H. (2008). "Profesjon og kunnskap". *Profesjonsstudier*. I. H. Molander & L. I. Terum. (red.). Oslo: Universitetsforlaget
- Hovdenak, Sylvi S. (2009). "Perspektiver på skoleutvikling". *Kunnskapsløftet- fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningssetaten i Oslo*. Red. Sylvi Stenersen Hovdenak m.fl. Oslo: Acta Didactica, s. 9-47
- Hovdenak, Sylvi S. (2011). *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*". Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Johannessen, Asbjørn, Line Christoffersen & Per Arne Tuft (2010). *Samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Kim, Daniel H. (2001), *Organizing for Learning: Strategies for Knowledge Creation and Enduring Change*. Waltham: Pegasus Communications
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: SAGE Publications
- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3rd ed.).

Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Roald, Knut (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget

Senge, Peter M. (2004). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oversatt av Arild Lillebø. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag

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

Stortingsmelding nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: KD

Stortingsmelding nr. 22. (2010-2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: KD

Webadresser:

OUR Education Network. History (<http://oureducationnetwork.com/welcome-our-education-network>) 3/10- 2013. Passordbeskyttet side.

Utdanningsforbundet (2012), *Lærerprofesjonens etiske plattform*.

(http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_A3_bm.pdf).

Vedlegg / Appendiks

1. Heia skoles første og nye visjon
2. Samtykkeskjema for intervju
3. Intervjuguide
4. Tilbakemelding på NSD- melding
5. Samarbeidsavtale med veileder

Heias første visjon:

Dette kjennetegner elevene:

- Vi er aktive, gjør vårt beste for å lære - vi setter oss mål.
- Vi synes det er spennende og morsomt å lære.
- Vi hører på de voksne og følger skolens regler.
- Vi er trygge og trives på skolen.
- En Heia- elev er en god venn.

Dette kjennetegner personalet:

- Vi er godt kvalifiserte og kunnskapsrike voksne.
- Vi underviser på en variert måte, tilpasset den enkelte elev. Vi begeistrer barna!
- Vi er tydelige og forutsigbare ledere som har en felles holdning til grensesetting og regler.
- Vi ser og tar hver enkelt elev på alvor, viser omsorg og respekt og gir dem tro på seg selv.
- Vi møter foreldrene med åpenhet og respekt.
- Vi er profesjonelle samarbeidspartnere som deler på kunnskap, utfordrer og støtter hverandre.
- Vi har godt humør og trives på jobb.

Dette kjennetegner foreldrene:

- Vi formidler positive holdninger til læring og følger opp barnas skolearbeid.
- Vi snakker pent om skolen og bidrar til et godt samarbeid.
- Vi tar raskt kontakt med skolen dersom det er noe det må gripes fatt i.
- Vi tar skolens råd og regler på alvor.
- Vi bidrar til et trygt og inkluderende skolemiljø der ingen holdes utenfor.
- Vi følger opp trinnets sosiale plan og gjør oss kjent med andre foreldre og elever på trinnet.

Dette kjennetegner ledelsen:

- Vi drifter og utvikler organisasjonen Heia til en spesielt god skole.
- Vi legger til rette for et godt lærings- og arbeidsmiljø.
- Vi møter barn, foreldre, ansatte og andre samarbeidspartnere på en vennlig og profesjonell måte.
- Vi er blant elevene og lærer dem å kjenne for å oppnå god kontakt.
- Vi er tydelige, kompetente og motiverende ledere.
- Vi driver godt utviklingsarbeid, legger til rette for kompetanseheving, og stiller krav.
- Vi er lyttende og åpne for nye tanker og innspill.

Heia skoles nye visjon:

Heia skole er en skole for alle. Vi har et inkluderende miljø, preget av trygghet, mestring og trivsel. Vi verdsetter fellesskapet og det at vi er forskjellige. En Heia-elev er en god venn! Hver enkelt blir sett og hørt. Vi møter hverandre med en positiv innstilling og raushet. Vi har godt humør og gleder oss til hver dag.

Heia skole ruster barna for fremtiden, og har kunnskap for livet i fokus.

Elevene får faglige utfordringer som stimulerer lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Elevene har et bevisst forhold til sin egen læring; de vet hva som er målet og hvordan de kan jobbe for å nå det. De kan vurdere eget og andres arbeid på en god måte. De har evne til kreativ og kritisk tenkning, de samarbeider godt og har gode grunnleggende ferdigheter. På Heia har vi et inspirerende og trygt læringsmiljø der det er rom for å prøve og feile.

De voksne er kunnskapsrike, faglig oppdaterte, og har et reflektert forhold til egen undervisning. Skolen har en god kultur for tilbakemelding. Undervisningen ved skolen er målrettet og variert, tilpasset den enkelte. Den vekker engasjement. Vi begeistrer barna!

Heia skole har et positivt og imøtekommende personale som samarbeider godt med hjemmet. Samarbeidet er preget av åpenhet, respekt og god dialog, og sikrer

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Skoleutvikling; bare et prosjekt eller varig endring?”

Bakgrunn og formål

Vi er nysgjerrige på hvordan skolens lærere og ledere ser på utviklingsarbeid og hvordan de oppfatter å være del av den; opplever de det kun som et prosjekt de skal bli ferdige med, eller ser de på utviklingsarbeid som en integrert del av det å drive skole? Har prosessen ført til endring? Av hva? For hvem? Er det noen roller eller personer på skolen som er drivkrefter? Hva er det i så fall som driver dem i motsetning til de som ikke bidrar, deltar eller engasjerer seg? Vårt utgangspunkt er at intensjonen med et skoleutviklingsarbeid er å forbedre kvaliteten på undervisningen, samt å utvikle den kollektive forståelsen av skolen som en organisasjon med felles mål og verdigrunnlag. Vi ønsker å knytte undersøkelsen vår opp mot lærerprofesjonalitet og lærerens systemforståelse.

Vi ønsker å intervjuere ledelse og lærere ved deres skole fordi dere har deltatt i et skoleutviklingsprosjekt de siste årenes.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Lærere og ledelse vil intervjues helt anonymt. Vi vil ta lydopptak av intervjuet slik at vi har anledning til å transkribere og analysere data i ettertid, men ingen navn, verken på skole eller personer vil bli nevnt. Ved transkribering vil dere refereres til som rektor, inspektør, lærer 1, lærer 2 osv.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Vi vil aldri avsløre hvilken skole dette gjelder eller hvilken kommune skolen ligger i. Ingen personopplysninger vil bli lagret, verken i omtale, i selve publikasjonen eller i bakgrunns materialet. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og all datahåndtering er godkjent og ikke funnet kritisk.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **20.12.2013. Alle lagrede lydopptak slettes etter at prosjektet er avsluttet.**

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingrid Hamnes på 99638496 (52348@nesodden.kommune.no) eller Linn- Hege Lyngby Eliassen på 99693549 (50619@nesodden.kommune.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Intervjuguide. Åpne spørsmål med frie svar først, styres med underpunkter etter hvert.

1. Hvordan vil du beskrive skolen som organisasjon før prosjektet?
 - a. Hvordan var organiseringen?
 - b. Hvordan var læringsresultatene? Nasjonale prøver
 - c. Hvordan fungerte samarbeidet mellom lærerne?
2. Hvordan kom prosjektet i gang?
 - a. Hvem initierte og hvem fikk være med å avgjøre om dere skulle gå i gang?
 - b. Hvordan oppfattet du at prosjektet ble begrunnet?/ hvordan ble det begrunnet?
 - c. Var det noen krefter som var mer positive enn andre?
 - d. Hva gikk en eventuell motstand ut på?
 - e. Hva var din holdning til å gå i gang?
3. Hvordan opplevde du det første året prosjektet?
 - a. Forankring; hvem "eide" prosjektet
 - b. Forpliktelse
 - c. Deltakelse, bred/smål: noen som "dro" og noen som "holdt igjen"?
 - d. Entusiasme og engasjement hos deltakerne
4. Hvordan vil du beskrive din rolle i prosjektet?
 - a. 1. år?
 - b. 2. år i utforskergruppene?
 - c. Nå i dag?
5. Hvordan opplever du at skoleutviklingsprosjektet påvirker ditt daglige arbeid i dag?
 - a. Hvordan opplever du at har prosjektet endret din rolle som leder/lærer ved skolen?
 - b. Opplever du at prosjektet har/har hatt noe å si for ditt virke som lærer/leder?
 - i. Direkte/indirekte?
6. Hvordan opplever du at skoleutviklingsprosjektet påvirket undervisningen ved skolen?
 - a. Eksemplifiser
 - b. Bedre læringsresultater? Drøftes dette? På hvilken måte?
7. Hvordan opplever du at personalet som helhet implementerer ny visjon/mål/retning for skolen?
 - a. Forpliktende?
 - b. Mer helhetlig retning nå enn før?
8. Har skoleutviklingsprosjektet bidratt til en ny forståelse av retningen til skolen?

- a. Felles mål?
 - b. Har det påvirket språket dere har om innholdet i skolen?
 - c.
9. Hva er etter din mening det beste resultatet av dette prosjektet?
- a. For skolen
 - b. Personlig
10. De/n største utfordringen/e?
11. Lærere: Hvordan opplever du ledelsens rolle i prosjektet?
12. Lederne: Hvordan opplever du lærernes rolle i prosjektet?
13. Hvordan sikrer dere at nye lærere får kunnskap om til utviklingsprosjektet?