

**“Tett på”**  
**- En studie av tilbakemeldingskulturen i skolen**

Liv Wisløff Hellerud, Lin Elisabet Sandhaug Ramberg og  
Ingunn Hauan Aagenæs



Masteroppgave i utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.11.2016



**“Tett på”**  
**- En studie av tilbakemeldingskulturen i skolen**

*Hvis du vil skape endring, så gå ut og vær endringen.*

M. Gandhi

© Liv Wisløff Hellerud, Lin Elisabet Sandhaug Ramberg og Ingunn Hauan Aagenæs

2016

Tett på – en studie av tilbakemeldingskulturen i skolen.

Liv Wisløff Hellerud, Lin Elisabet Sandhaug Ramberg og Ingunn Hauan Aagenæs

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

Trykk: Allkopi Asker

# Sammendrag

TALIS<sup>1</sup>-rapportene fra 2008 og 2013 (NIFU<sup>2</sup>, 2014) viser at norske rektorer har blitt bedre til å gi lærerne tilbakemeldinger, men at disse fortsatt er overveiende av administrativ karakter. Vårt forskningsprosjekt er en kvalitativ studie der formålet er å kunne bidra til økt kunnskap om, og utvikle forståelsen av tilbakemeldingskultur i skolen. Vår problemstilling er: *«Hvordan jobber skoleledere med å styrke og utvikle tilbakemeldingskulturen i profesjonsfellesskapet?»* For å svare på problemstillingen har vi etablert et teoretisk rammeverk med vekt på begrepsavklaring, perspektiver på ledelse, makt og tillit og systemer for læring.

Vår empiri bygger i hovedsak på intervjuer, men også på observasjon og refleksjonsnotater. Pilotintervjuet av rektor ble gjennomført på Heia skole som er kjent for å ha fokus på tilbakemelding i et profesjonsutviklingsperspektiv. Vi valgte å gå dypere inn i denne bestemte organisasjonen ved å intervjuer både avdelingsledere og lærere, og observasjon av en veiledningssekvens. To av lærerne har i tillegg bidratt med refleksjonsnotater knyttet til begrepet tilbakemeldingskultur og hva dette betyr for dem.

Lederne på skolen har et uttalt ønske om å være tett på lærernes pedagogiske praksis. Rektor sier blant annet at han ønsker å være tett på for å *«lytte ut eventuelt hvor gledene og hvor frustrasjonene kan være slik at jeg kan endre kurs»*. Våre funn tyder på at rektor og avdelingsledere opptrer som tydelige støttespillere ved at de gir både formelle og uformelle tilbakemeldinger. At de er tett på vises gjennom tilgjengelighet, åpen dør-praksis og gjennom bruk av kraftfulle verktøy som Marte Meo-veiledning.

Vårt datamateriale peker på to forhold som har implikasjoner for ledelse, med tanke på bruk av tilbakemelding som læringsfremmende aktivitet for å forbedre elevenes læring. Det ene er betydningen av å skape relasjoner gjennom å bygge tillit og legitimitet, se, anerkjenne og diskutere. Det andre er betydningen av helhetlig, strategiske og langsiktig arbeid med hele skolen.

---

<sup>1</sup> Teaching and Learning International Survey

<sup>2</sup> Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

# Forord

Nå er vår fire års reise som studenter i Utdanningsledelse ved ILS omsider over. Det har vært en flott tid fylt med diskusjoner, refleksjoner og interessante forelesninger. Vi har stiftet nye bekjenskaper med strålende medstudenter, og gjennom faglitteraturen blitt kjent med betydelige bidragsyttere til fagfeltet. Det har også vært en tid hvor vi har fått kjenne på utfordringen med å disponere tid og energi mellom jobb, studier og privatliv. Da vi traff hverandre var vi to lærere og en inspektør. Nå, fire år senere, er vi en inspektør og to rektorer. Det at alle tre har begynt i nye jobber som skoleledere ved siden av studiet har krevd store mengder innsatsvilje, og støtten i hverandre har vært helt uvurderlig hele veien. Det å være tre er en fantastisk ting. Mellom oss har det vært mye flott energi!

Vi har funnet stor motivasjon gjennom de ulike delene av pensum og kjenner at dette studiet har vært med på å forme og bygge den skolelederplattformen vi tar med oss inn i jobbene våre.

Arbeidet med selve masteroppgaven det siste halvannet året har vært mye mer spennende enn vi hadde håpet på, og for det vil vi rette en stor takk til informantene våre ved fokusskolen. Dere fant tid til oss og prosjektet vårt selv om hverdagen er overfylt av oppgaver. Måten dere utfører jobben deres på har inspirert oss, og til slutt blitt til vår masteroppgave.

Å skrive en masteroppgave er en lang og omfattende prosess. Vi har lest tusenvis av sider med fagstoff og tenkt, skrevet, tenkt igjen, diskutert, skrevet igjen, kuttet, omformulert og skrevet igjen. Og med oss på laget har vi hatt vår veileder. Vi vil rette en stor takk til Kristin Helstad ved ILS. Du har delt av din erfaring og kommet med oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger, og hele veien utfordret og motivert oss til å gå enda noen skritt.

Til slutt må vi rette den største takken til alle som er rundt oss til daglig. Vi har sittet timevis på forelesninger, på Skype og med nesa i bøker og PC. Menn, barn og hunder har tålmodig tilpasset seg og støttet oss på kvelder, i helger og ferier. Vi hadde garantert ikke fått det til uten dere.

Bærum/ Fredrikstad/Grimstad 22.oktober 2016

Liv Wisløff Hellerud, Lin Elisabet Sandhaug Ramberg og Ingunn Hauan Aagenæs

# Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema.....	2
1.1.1. Forventninger til ledelse og tilbakemelding i styringsdokumenter.....	3
1.1.2 Sentrale forskningsfunn.....	4
1.2 Tema og problemstilling.....	5
1.3 Begrepsavklaring.....	6
1.4 Oppgavens struktur.....	7
1.5 Heia skole.....	8
2. Teoretiske perspektiver.....	9
2.1 Forståelse av tilbakemelding og veiledning.....	10
2.1.1Tilbakemelding.....	10
2.1.2 Veiledning.....	12
2.2 Verktøy for tilbakemelding på Heia skole.....	12
2.2.1 Marte Meo-metoden.....	12
2.2.2 Lesson Study.....	13
2.3 Et sosiokulturelt perspektiv på læring og språk.....	14
2.4 Perspektiver på ledelse.....	15
2.4.1 Et relasjonelt og et distribuert perspektiv på ledelse.....	15
2.4.2 Faglig og pedagogisk ledelse.....	17
2.5 Makt og tillit.....	23
2.6 Systemer for læring.....	25
2.6.1 Organisasjon og strukturer.....	25
2.6.2 Skolen og strukturer.....	27
2.6.3 Samstemthet.....	27
2.7 Oppsummering.....	28
3. Metode.....	30
3.1 Kvalitativ metode.....	30
3.2 Metoder for datainnsamling.....	31
3.2.1 Intervju.....	31
3.2.2 Observasjon.....	31

3.2.3 Refleksjonsnotat .....	32
3.3 Utvalg.....	32
3.3.1 Ledergruppen.....	33
3.3.2 Lærerne.....	34
Nøkkelopplysninger om informantene .....	34
3.4 Refleksjoner omkring forskningsprosessen.....	35
3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	38
3.6 Transkribering av datamateriale .....	39
3.7 Analysearbeid.....	40
3.8 Validitet og reliabilitet i datamaterialet.....	42
3.9 Funnenes generaliserbarhet .....	44
3.10 Etske overveielser .....	45
4. Presentasjon og analyse av datamateriale .....	48
4.1 Presentasjon av Heia skole.....	48
4.1.1 Ledelsesstrukturen .....	48
4.1.2 Rektors rolle og lederteamet.....	49
4.1.3 Lærerne.....	50
4.1.4 Utviklingsarbeid .....	50
4.1.5 Team.....	51
4.2 Oppsummering av våre funn .....	51
4.2.1 Arenaer for tilbakemelding.....	51
4.2.2 Hva kjennetegner tilbakemeldingen .....	52
4.2.3 Hvilken betydning har tilbakemeldingen for lærernes læring? .....	52
4.3 Verktøyenes betydning i tilbakemeldingskulturen .....	52
4.3.1 Marte Meo-metoden som verktøy for profesjonsutvikling .....	53
4.3.2 Lesson Study i profesjonsarbeidet .....	56
4.3.3 Et språk for samhandling .....	58
4.4 En relasjonell tilnærming til ledelse .....	60
4.4.1 Rektor og avdelingslederne som faglige og pedagogiske ledere .....	62
4.4.2 Ledernes legitimitet som pedagogiske ledere .....	65
4.5 Systemer for ledelse og læring .....	67
5. Drøfting .....	72
5.1 Verktøyenes betydning i tilbakemeldingskulturen .....	72



5.1.1	Betydningen av kraftfulle verktøy som Marte Meo-metoden.....	72
5.1.2	Lesson Study og kollektiv læring .....	74
5.1.3	Et felles profesjonsspråk.....	76
5.1.4	Et kritisk blikk på bruk av verktøy .....	77
5.2	En relasjonell tilnærming til ledelse .....	78
5.2.1	Produktiv pedagogisk ledelse .....	79
5.2.2	Mange tar lederansvar .....	81
5.3	Makt og tillit.....	84
5.4	Strukturer for ledelse og læring.....	85
5.4.1	Strukturer for tilbakemelding og læring .....	85
5.4.2	Struktur for samarbeidskultur .....	87
5.4.3	Strukturer for dypere læring .....	88
5.5	Tett på .....	88
6.	Avsluttende betraktninger.....	91
6.1	Tilbakemeldingsarenaer på Heia skole.....	91
6.2	Hva som kjennetegner tilbakemeldingen .....	92
6.3	Tilbakemeldingens betydning for lærernes læring .....	92
6.4	Implikasjoner for ledelse .....	93
6.5	Generalisering av funn .....	93
6.6	Videre forskning.....	94
	Litteraturliste.....	95
	Vedlegg.....	99
Vedlegg 1	Intervjuguide (rektor) .....	99
Vedlegg 2	Intervjuguide (ledergruppe).....	101
Vedlegg 3	Intervjuguide (lærere).....	103
Vedlegg 4	Den gode timen .....	105
Vedlegg 5	Forespørsel om deltagelse i forskningsintervju .....	108
Vedlegg 6	Samtykkeerklæring.....	109
	Figurliste.....	110



# 1. Introduksjon

De siste tiårene har det vært stadig økende oppmerksomhet omkring ledernes påvirkning på skolens kjernevirksomhet, som er elevenes læring. Dette stiller krav til at skoleledere har et mer helhetlig ansvar for virksomheten, alt fra hva som foregår i klasserommet til å lede læringsarbeidet i profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ved å ha ledere som er tettere på praksis og legger til rette for profesjonsutvikling, vil dette igjen ha betydning for lærernes læring (Robinson, 2014). Internasjonal forskning fremhever at for at lærere skal utvikles i sin profesjonsutøvelse, er profesjonsutvikling som kollektive læringsprosesser på arbeidsplassen vesentlig (Lieberman & Pointer Mace, 2009). Lærerne kan her bli støttet og utfordret av kolleger, ledelse og/eller eksterne ressurspersoner. Postholm (2012) viser til studier fra USA der refleksjonsgrupper i profesjonsfellesskapet kan være kraftfullt med tanke på lærernes profesjonsutvikling.

Rektor har gjennom sin statlige legitimitet reelle muligheter til å påvirke læreres arbeid, ikke minst gjennom besøk i klasserommet og gjennom samtale, mens skolens tradisjoner og kultur kan representere noe annet (Fuglestad, 2006). Vi opplever i vår daglige praksis at enkelte lærere kan være skeptiske til at vi som ledere kommer på besøk i klasserommet, fordi det kan oppfattes som kontroll at vi kommer og observerer deres undervisning. Allikevel er det i dag økende bruk av klasseromsobservasjon, der ledere observerer undervisning for videre å gi tilbakemelding til læreren. At rektor er tettere på undervisningen, kan tyde på at det har skjedd en positiv utvikling siden skolelederundersøkelsen i 2005 og TALIS (NIFU, 2014) som viste at lederne var sjeldne gjester i klasserommet, samtidig som lærerne ønsket å bli sett mer i arbeidet sitt. Det som ikke fremgår av undersøkelsene er på *hvilken måte* de ønsket å bli sett.

Temaet for masteroppgaven er *tilbakemeldingskultur i skolen* med hovedvekt på tilbakemelding mellom leder og lærer. I vår studie spiller rektor og lederteamet en sentral rolle med tanke på hvor og når tilbakemeldingen finner sted. Vi har forskning som viser betydningen av en ledelse som er ”tett på”, og vil se nærmere på hvordan skolelederne jobber med å styrke og utvikle tilbakemeldingskulturen i profesjonsfellesskapet.

## 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Gjennom studiet har vi vært innom en rekke felt innenfor ledelse i skolen. Et tema som interesserte oss var forskningen på fremgangsrik skoleledelse, med tilbakemelding og dialog som viktige faktorer. I vårt daglige arbeid som skoleledere opplever vi viktigheten av å ta del i profesjonsfellesskapet, legge til rette for læringsarbeid blant lærerne, samt skape gode relasjoner mellom ledere og lærere. Da vi begynte å lese nyere forskning på området av blant andre Robinson (2014), Fullan & Quinn (2016) og Møller og Fuglestad (2006) forstod vi at tilbakemelding og læring i profesjonsfellesskapet er av vesentlig betydning for elevenes læring. Videre kommer det tydelig frem i styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2008 og 2010) forventninger til at lederne er tettere på praksis. Vi ønsket derfor å gå dypere inn i temaet, fordi vi anser dette som et viktig felt å forske på, samtidig som det er utviklende for vår egen praksis.

Høsten 2015 gjennomførte vi et pilotintervju med en skoleleder i forbindelse med trinn tre på masterstudiet. Det var i denne prosessen vi kom i kontakt med Heia skole, som vi hadde hørt jobber systematisk med tilbakemeldingskulturen på skolen. Vår interesse for å forske på denne skolen ble forsterket da rektor, i intervjuet, fortalte at de bruker noen sentrale verktøy inn i arbeidet med tilbakemeldingskulturen. Særlig Marte Meo-veiledning kan være et kraftfullt verktøy som brukes for å veilede lærerne i deres profesjonsutøvelse. Bruk av video er helt sentralt i Marte Meo-veiledningen, og lærers og leders refleksjon omkring videokvensene er kjernen i veiledningen. At det er skolelederne som er veiledere syns vi også er interessant med tanke på den maktposisjonen ledere står i overfor sine ansatte. Heia skole bruker også verktøyet Lesson Study, hvor det sentrale er at lærerne skal kunne reflektere seg imellom og lære av hverandre, hele tiden med fokus på elevenes læring. Her planlegger lærerne en undervisningsøkt sammen for videre å observere elevenes læring i klasserommet. Med de tilsynelatende gode verktøyene og strukturene for tilbakemelding i profesjonsfellesskapet, fant vi det interessant å forske videre på Heia skole ved å gjøre et dypdykk i organisasjonen. Vår hypotese er at strukturene og måten de jobber med tilbakemelding på bidrar til et utviklende og lærende profesjonsfellesskap.

I det følgende vil vi redegjøre for hva styringsdokumenter og ulike forskningsrapportene omhandler omkring emnet, samt se på forventninger til ledere i dette perspektivet.

### **1.1.1. Forventninger til ledelse og tilbakemelding i styringsdokumenter**

Pedagogisk ledelse i skolen blir vektlagt av regjeringen (Kunnskapsdepartementet, 2010). Her påpekes det at det bør brukes mer tid på pedagogisk ledelse i skolen og at det er liten tradisjon for at ledelsen direkte påvirker lærernes arbeid. I evalueringen av Kunnskapsløftet i 2006 (2010) ble pedagogisk ledelse definert til å handle om den type ledelse som er knyttet til elevenes læring. Det omfatter de gjensidige aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til for å påvirke hverandre positivt i læringsammenheng. Lærerne har en viktig pedagogisk lederrolle i forhold til elevgruppene, og de formelle lederne har, i kraft av sin posisjon, et spesifikt ansvar for skolens samlede kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Det handler om å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser.

For at skolen skal kunne følge opp resultater, vektlegges det også i stortingsmeldingen at skolelederen skal kunne veilede lærere for at de skal utvikle seg og at endring skal skje. Det vektlegges at veiledning av lærere er sentralt for enhver leder og at god skoleledelse kjennetegnes ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning.

Argumentasjon for viktigheten av den daglige tilbakemeldingen fra ledere og lærer i forhold til elevenes læring, tas opp i Mld. St. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008). Her vises det til tidligere undersøkelser gjort av Hattie (2007) om at lærere som får hyppige tilbakemeldinger lykkes bedre med elevenes læring. Det hevdes videre at læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra ledere og kollegaer slik at man blir utfordret og støttet i arbeidsutførelsen. Stortingsmeldingen viser blant annet til TALIS-undersøkelsen fra 2008, hvor resultatene viser at muligheten til læring i det daglige ikke alltid har vært godt nok utnyttet. Det påpekes imidlertid at det har skjedd en positiv endring på dette området i den senere tid. Andelen lærere som oppgir at de lærer i det daglige arbeidet har økt fra 2008 til 2013, noe som viser at kurven går riktig vei med tanke på læring og utvikling i profesjonsfellesskapet.

Det har i skolen vært liten tradisjon for at ledelsen har direkte innflytelse på lærernes arbeid i klasserommet. Den tause kontrakten har stått sterkt (Berg, 1999) som innebærer at lærerne kontrollerer undervisningens innhold og form, og lederne kontrollerer administrasjonen og

den fortløpende forvaltningen. Det hevdes i Mld. St. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) at rektor sjelden foretar klasseromsobservasjon og at rektor har liten interesse for hva som foregår i klasserommet. Den fremhever at skoler med gode resultater jobber mot samme mål, og grunnleggende verdier gjenspeiles i det praktiske arbeidet med elevene. På bakgrunn av dette påpekes viktigheten av at rektor har kjennskap til det faglige og pedagogiske arbeidet. Det argumenteres for at de senere årenes vektlegging av læringsresultater kan være med på å gi lederen mer legitimitet til å gripe inn i læringsarbeidet og gi lærerne mer direkte tilbakemeldinger på deres undervisning.

Kravet om at det skal være en kraftfull *og tydelig ledelse* i skolen kommer tydelig frem i Mld. St. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004). Det stilles her krav til at ledelsen er seg bevisst skolens kunnskapsmål og at den skal etterspørre og stimulere til læring i det daglige. Vi lever i et kunnskapssamfunn som 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. Videre legges det vekt på at alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål og at man har evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og om veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten. Det går også frem at all erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten. En god samarbeidskultur blant lærerne, god dialog på alle nivåer i organisasjonen og god organisering, fremmer læring og utvikling. Det vises til forskning gjort i Norge om at skoleledelse ved utviklingsorienterte skoler holder seg orientert om lærernes arbeid med elevene, de er interessert i hva lærerne gjør i klasserommet og de holder hele tiden elevenes læring i fokus. Utviklingsorienterte skoler vektlegger også god kommunikasjon med lærere og elever.

### **1.1.2 Sentrale forskningsfunn**

Forskningsrapporter, som TALIS 2008 og 2013 (NIFU, 2014) og Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo, & Aas, 2006) tar også opp betydningen av lederens involvering i læringsarbeidet på skolen. Kun 20 prosent av rektorene som deltok i Skolelederundersøkelsen i 2005, svarer at de prioriterer tid på veiledning av lærerne på bakgrunn av klasseromsobservasjon. Rapporten beskriver likevel en økning i rektorer som sier at de har bidratt til veiledning fra 2001 til 2005. Dette gjelder spesielt økning i oppfølging av nytilsatte lærere. I analysearbeidet av rapporten illustreres et sett overlappende lederroller:

systemutvikleren, støttespilleren og inspiratoren. Systemutvikleren har fokus på utvikling av systemer som har til hensikt å gi best mulig vilkår for skolens kjernevirksomhet – elevenes læring. Støttespilleren vektlegger observasjon av lærernes praksis. Veiledning av lærerne, der elevenes læring står i sentrum, er sentral. Inspiratoren viser til evnen å inspirere sine ansatte til nyskapende og innovativ undervisningspraksis. Alle tre rollene kan være vanskelig å favne for en og samme rektor, så for å få til dette kan rektor trekke veksler på andre i ledergruppen.

TALIS-rapportene fra 2008 og 2013 (NIFU, 2014) viser en positiv utvikling med tanke på tilbakemeldingskulturen. Den er svak i 2008, men viser at lærerne i 2013 setter pris på tilbakemeldingen de får og at den fører til alt fra *moderate* til *store* endringer i egen undervisningspraksis. I rapporten hevdes det at den positive utviklingen viser at Norge har tatt grep og bygger nå en bedre tilbakemeldingskultur. Etter det svake resultatet i 2008 ble det blant annet iverksatt et bedre tilbud innenfor skolelederutdanning og et økt tilbud om etter- og videreutdanning for lærere. Det hevdes i rapporten at dette kan ha medvirket til en positiv utvikling i tilbakemeldingskulturen i skolen.

Spørsmålene i undersøkelsen rettes i stor grad mot hvorvidt rektor tar tak i dårlig undervisning og ikke mot den generelle tilbakemeldingen i organisasjonen, noe som vi ser kan gi et snevrere perspektiv på tilbakemeldingskulturen. Det er grunn til å anta at det har endret seg ytterligere etter siste TALIS-undersøkelse. Norske rektorer har blitt bedre til å gi lærerne tilbakemeldinger, men at tilbakemeldingen fortsatt preges av å være av administrativ karakter og ikke så mye direkte på undervisningen (NIFU, 2014).

## 1.2 Tema og problemstilling

Formålet med masteroppgaven er at den skal bidra til økt kunnskap om hvordan ledere kan styrke og utvikle tilbakemeldingskulturen i profesjonsfellesskapet. I introduksjonen til oppgaven refererte vi til at lærere i større grad ønsker å bli sett i jobben sin uten at det fremgår på hvilken måte de vil bli sett. Dette tar vi med oss inn i vår forskning. Vi har valgt følgende overordnede problemstilling: *Hvordan jobber skoleledere med å styrke og utvikle tilbakemeldingskulturen i profesjonsfellesskapet?* I oppgaven er skoleledere definert som både rektor og avdelingsledere. Med profesjonsfellesskap mener vi der lærere og ledere reflekterer over ulike tilnærminger som kan knyttes til undervisning (Postholm, 2012)

For å undersøke problemstillingen nærmere har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke tilbakemeldingsarenaer finnes og hvordan fungerer systemene for tilbakemelding?
- Hva kjennetegner tilbakemeldingen?
- Hvilken betydning har tilbakemeldingen for lærernes læring?

### 1.3 Begrepsavklaring

Tema i oppgaven er ”*tilbakemeldingskultur i skolen*” med hovedvekt på tilbakemelding mellom leder og lærer, men vi ser også på betydningen av tilbakemelding lærere imellom. Vi støtter oss på Viddals (2007) definisjon der tilbakemeldinger er dialoger som fremmer læring, anerkjennelse, engasjement, refleksjon og potensiell kompetanse hos den lærende. Hun hevder at tilbakemelding er en betingelse for læring i den daglige kommunikasjonen mellom ledelsen og personalet.

Kjernen i tilbakemelding er, slik vi forstår Viddals definisjon, dialoger og refleksjoner om hvordan en kan bli enda bedre i sin yrkesutøvelse. I vår oppgave ser vi på tilbakemelding som noe som foregår jevnlig og over tid, med utgangspunkt i hva som fungerer, og på bakgrunn av det gir retning for veien videre i arbeidet. Vi er klar over at tilbakemelding i mange sammenhenger knyttes til ”den vanskelige samtalen” - tilbakemelding om hva som ikke fungerer for læreren i sin profesjonsutøvelse. Dette er noe som også gjenspeiles i spørsmålsstillingene i TALIS 2008 og 2013 (NIFU, 2014). Vi velger å avgrense vår studie til å handle om læringsfremmende tilbakemelding i profesjonsfellesskapet, der fokus er på hvordan lærerne i fellesskap kan utvikle sin kompetanse (Hattie, 2013). Her kan lærerne samarbeide og reflektere over ulike tilnæringer knyttet til undervisning.

I oppgaven står også begrepet *veiledning* sentralt, og er et element inn i tilbakemeldingskulturen ved Heia skole, siden lederne fungerer som veiledere for sine lærere. Veiledning kan defineres på ulike måter. Vi har valgt å støtte oss på Hårberg og Grønli (2011) som omtaler veiledning som en målrettet samtale som skal skape refleksjon. Den som får veiledning, skal få mulighet til å finne sine egne svar og løsninger og være den mest aktive inn i samtalen. Det handler med andre ord om å tilrettelegge for en læringsprosess hos den som blir veiledet uten nødvendigvis å gi veisøker svarene.



## 1.4 Oppgavens struktur

I innledningen har vi presentert oppgavetemaet i en forsknings- og skolefaglig kontekst. Vi har gjort noen begrepsavklaringer og redegjort for oppgavens formål og problemstilling.

Kapittel to utgjør en teoretisk innramming av oppgaven, der vi først presenterer tilbakemelding som begrep. Deretter presenterer vi teoretiske perspektiver på ledelse som vi mener er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt forholdet mellom makt, tillit og legitimitet.

Kapittel tre er en redegjørelse av den forskningsmetode vi ha anvendt. Vi presenterer og begrunner valg av kvalitativ metode. Videre presenterer vi datainnsamlingen, bearbeidelsen og analysen av den. Avslutningsvis presenterer vi validitet, reliabilitet og etiske overveielser.

Kapittel fire inneholder presentasjon og analyse av funn. Disse er delt inn i tre hovedkategorier; ”Verktøyenes betydning i tilbakemeldingskulturen”, ”En relasjonell tilnærming til ledelse og læring” og ”Systemer og ledelse og læring”.

Kapittel fem inneholder drøfting av de funnene presentert i analysen opp mot aktuell teori. Vi avslutter dette kapitlet med en sammenfatning og begrunnelse for at oppgaven har fått tittelen “Tett på”.

Kapittel seks inneholder våre avsluttende betraktninger, der vi sammenfatter og reflekterer over våre funn, implikasjoner for ledelse og hva som kan være interessant å fordype seg i ved videre forskning.

## 1.5 Heia skole

Før vi presenterer teori velger vi å gjøre en kort presentasjon av Heia skole. Vi kommer med en fyldigere presentasjon av skolen i kapittel 4. Vi valgte å gjøre en kasusstudie på Heia skole for å kunne fordype oss i tilbakemeldingskulturen på én skole.

Heia barneskole ligger i nærheten av en stor by på Østlandet. Den har ca. 550 elever og 70 ansatte, hvorav 50 er lærere. Skolen har tre klasser på hvert trinn og et SFO med nærmere 300 barn. Skolen ligger i et område med høyere sosioøkonomisk status, noe som viser seg både i resultater på nasjonale prøver og foreldreengasjement.

Ledergruppen består av rektor og tre avdelingsledere. Rektor har vært ved skolen i fire år. Det er en forventning fra skoleeier at rektor fremstår som den strategiske lederen som skal se de lange linjene, mens avdelingslederne er de som er tett på lærerne i deres praksis.

Heia skole har et forholdsvis stabilt personale med høy kompetanse. Lærerne på skolen jobber i team som samarbeider tett om elevene og undervisningen. På 1.-4. trinn har kontaktlærerne de fleste fag i egen klasse, mens de på 5.-7. trinn deler fagene mellom seg, utfra kompetansen til lærerne på trinnet. Skolens visjon handler om å være begeistret i læringsarbeidet både når det gjelder elever og lærere. På skolens hjemmeside beskriver de ordet begeistret som det å være kompetanseorientert overfor elevene. Det betyr at en som lærer skal du hele tiden søke etter hva den enkelte elev har av styrker og bygge på det. Skolen er også opptatt av å være rustet for det 21. århundre ved å gi elevene trening i ferdigheter som er nødvendig i det moderne samfunn (fra Heia skoles hjemmeside)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Vi har valgt å ikke gjengi visjonen ordrett av hensyn til skolens anonymitet

## 2. Teoretiske perspektiver

Temaet tilbakemeldingskultur i skolen er komplekst og impliserer mange ulike teoretiske perspektiver og begreper. I dette kapittelet vil vi gjøre rede for og begrunne våre valg av sentrale begreper og perspektiver som vi anvender i vår analyse og drøfting.

Siden tema for oppgaven er tilbakemeldingskultur vil vi først gjøre rede for hvordan tilbakemelding kan forstås. Vi ser også på forholdet mellom tilbakemelding og veiledning.

I vår oppgave står samhandling mellom mennesker sentralt og det å kunne kommunisere er viktig derfor har vi valgt å gjøre rede for et sosiokulturelt læringsyn og språk. Læring i et sosiokulturelt perspektiv har med relasjonene mellom mennesker å gjøre og læring skjer gjennom deltagelse og samspill mellom deltagere (Dysthe, 2001). Språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene. Deretter vil vi redegjøre kort for ulike perspektiv på ledelse innenfor den sosiokulturelle tradisjonen, ledelse i et relasjonelt perspektiv, ledelse i et dialogperspektiv og distribuert ledelse. Fokus på relasjoner er viktige i alle perspektivene på ledelse. For vår studie kan relasjonene som skapes, dialogens art og hvordan ledelse spres i organisasjonen ha betydning for hvordan tilbakemeldingen mottas.

Vårt hovedfokus innenfor ledelse vil være faglig og pedagogisk ledelse. Nyere forskning viser at lederens deltagelse i lærernes læring er sentralt for at utvikling skal skje (Robinson, 2014).

Vi har her valgt å støtte oss på Møllers (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 15) definisjon av pedagogisk ledelse:

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

Videre vil vi gjøre rede for forholdet makt og tillit som begrep inn i ledelse av skolen før vi belyser systemer og strukturer i organisasjoner generelt og i skolens profesjonsfelleskap. Vi avslutter med perspektiver på strukturer som fremmer læring og fornying.

## 2.1 Forståelse av tilbakemelding og veiledning

### 2.1.1 Tilbakemelding

Tilbakemelding er en effektiv påvirkningsfaktor når det gjelder akademisk læring og prestasjoner (Gamlem, 2015). Dette kan favner både elevenes læring i klasserommet og læring i profesjonsfellesskapet.

Hattie (2013) beskriver lærerens innvirkning på elevenes læring. Han hevder at «et brennende engasjement» ser ut til å være avgjørende for elevenes læring, og at læreres tilbakemeldinger er en viktig faktor for vellykket undervisning og læring. Fokus i tilbakemeldingen er: ”feed up” (hvor skal jeg?) som er tilbakemeldinger på oppgave/produkt, ”feed back” (hvor er jeg?) som er tilbakemeldinger på prosess og ”feed forward” (hvor går jeg videre?) som er selvregulering. Dette er tilbakemeldinger som skal øke elevens evne til å overvåke egen læringsprosess. Det innebærer å akseptere tilbakemeldinger, øke viljen til innsats, evaluere seg selv og dermed bruke tilbakemeldingene mer effektivt til å redusere gapet mellom «hvor er jeg» og «hvor skal jeg». Hattie (2013) hevder at effekten av tilbakemeldinger avhenger av om den som gir tilbakemeldinger oppfattes som mektig, rettferdig og pålitelig og av hvilke følelser (avvisning/respekt) som assosieres med sammenhengen og engasjementnivået.

I læringssammenheng er det viktig at det er en felles forståelse mellom den som gir og den som får tilbakemeldingen om hva som er intensjonen med denne informasjonen (Gamlem, 2015). Skal tilbakemeldingen være god er det sentralt at mottakeren opplever at informasjonen kan bidra til ny eller utvidet forståelse og/eller handling. Gamlem (2015) trekker frem læreren, som faglig veileder i tilbakemeldingsarbeidet som gir støtte for videre læring og utvikling i dialog med den lærende. Dette kan overføres til tilbakemelding mellom leder og lærer da lederen, for eksempel på bakgrunn av klasseromsobservasjon, gir konstruktive tilbakemeldinger som kan bidra til utvikling og endring av lærerens praksis i klasserommet.

Sentralt i arbeidet med tilbakemelding mellom lærer og elev står vurdering for læring, som handler om at informasjonen om elevenes kompetanse og utvikling gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen. Arbeid med vurdering for læring, hvor man vektlegger underveisvurdering, har gjennom de siste årene blitt et satsningsområde i norsk skole (Gamlem, 2015). I underveisvurderingen har tilbakemeldingen som formål å peke på en

retning videre i arbeidet, der de korrigerende tilbakemeldingene skal kunne støtte den videre læringen. For at tilbakemeldingen skal være fremmende i læringsprosessen må den relateres til det en person har gjort eller til et mål (Gamlem, 2015). Her kan vi trekke paralleller til læring i profesjonsfellesskapet i forbindelse med veiledning mellom leder og lærere eller i samarbeidet lærere imellom, ved at man individuelt og i fellesskap setter seg mål og evaluerer disse gjennom å reflektere over hvor man er i forhold og hvor man skal.

Akkurat som at det er viktig at læreren setter klare mål for elevene, hevder Robinson (2014) at ledelsen må sette klare mål for å kunne lede lærernes læring og utvikling med tanke på å bedre elevenes prestasjoner. Ledere burde, i likhet med lærerne i klasserommet, være den som hele tiden veileder og legger til rette for arbeid som kan heve kvaliteten på undervisningen. Her kan den daglige tilbakemeldingen mellom leder og lærer spille en rolle, ved at lederen vet hva som skjer ute i klasserommene og er tett på de gleder og utfordringer lærerne står i. Robinson (2014) har funnet en sammenheng mellom gode elevprestasjoner og skoler der rektor er direkte involvert i pedagogiske diskusjoner med lærerne, og antyder at disse rektorene har mer kunnskap om undervisning enn rektorer i lavere presterende skoler. Hun poengterer at hennes forskningsfunn hovedsakelig er hentet fra studier på barneskoler. På ungdomsskoler og videregående skoler, som tradisjonelt er større, vil det ikke være så realistisk at rektor innehar denne rollen, men at den overlates til inspektører, fagledere eller avdelingsledere. Dysthe (Dysthe, 1997) hevder at det ikke alltid er de som er pådrivere for pedagogisk innovasjonsarbeid som blir rektorer. Den kompetansen sitter kanskje andre steder i kollegiet. En viktig oppgave blir da hvordan rektor erkjenner og benytter seg av dette.

Gamlem (2015) hevder at hvis tilbakemeldingen skal være god er det sentralt at mottakeren opplever at informasjonen kan bidra til en ny eller utvidet forståelse og /eller handling. En tilbakemeldingsinformasjon skal peke både mot det retrospektive, kvaliteter ved det en person har utført, og mot det prospektive, fremtidige tiltak som fører til videre læring, utvikling og en høyere prestasjon (Sadler, referert i Postholm, 2014). Tilbakemeldinger som gis muntlig, direkte til mottageren, gir rom for dialogiske tilbakemeldingsinteraksjoner ved at man i større grad kan sikre at mottakeren har forstått hva tilbakemeldingen handler om, slik at den kan brukes til å justere videre arbeid (Gamlem & Smith, 2013).

## **2.1.2 Veiledning**

Når vi skriver om tilbakemelding er det naturlig å komme inn på veiledning. På Heia skole bruker de Marte Meo-veiledning som et kraftfullt veiledningsverktøy i arbeid med relasjons- og klasseledelse. Mens tilbakemelding er noe som foregår kontinuerlig i den daglige kommunikasjonen er utgangspunktet for veiledning at den som blir veiledet ønsker hjelp med å løse et problem (Holten, 2011). Der tilbakemelding kan omhandle både muntlige og skriftlige handlinger, er muntlig dialog en helt sentral faktor i veiledning. Dette innebærer at veileder må arbeide seg frem til veisøkers forståelse av virkeligheten i forhold til den oppgaven som er fokus for veiledningen (Stålsett, 2009).

Veilederrollen kan utføres på flere måter. Noen veiledere velger å fungere som rådgivere og fremstå som eksperter som gir sitt forslag på å løse problemer, mens andre bare stiller spørsmål uten å komme med forslag til løsninger. I skjæringspunktet mellom disse veiledningstypene finner vi den som både er ekspert og veileder (Holten, 2011).

Veiledningens art vil være avhengig av om veileder er inne i konteksten sammen med veisøker eller ikke (Stålsett, 2009). Hvis veileder er i konteksten vil han kunne gi sine tolkninger og sin respons på utfordringene i situasjonen. Veileders respons kan dreie seg om hvordan han ville handlet dersom det var han som skulle foreta et valg, men også om å hente ut veisøkers egne resonnementer eller klargjøring av dilemmaer. Stålsett (2009) fremhever at veileders oppgave er å hjelpe veisøker å finne frem til hans forståelse av seg selv i situasjonen. Veileders tolkninger og respons kan være et redskap til å komme videre, men behøver ikke å være svaret for veisøker.

## **2.2 Verktøy for tilbakemelding på Heia skole**

Som et ledd i tilbakemeldingskulturen ved Heia skole er det sentralt å trekke frem to verktøy som brukes i profesjonsfellesskapet; Marte Meo-veiledning og Lesson study. Verktøyene kan ses på som metoder som bidrar til å strukturere tilbakemeldingsarbeidet på Heia skole, ved at de har faste rammer for hva som skal være fokus i samtalen.

### **2.2.1 Marte Meo-metoden**

I forbindelse med arbeid med ledelses- og relasjonskompetanse, som er ett av skolens satsningsområder, tilbyr skolen Marte Meo-veiledning til de ansatte. I disse prosessene settes det fokus på lærerens relasjonskompetanse. Fokusområdene i Marte Meo-veiledning er

dagens første møte med elevene, hilsning på vei inn i klasserommet og én-til-én veiledning i undervisningen. Bruk av video er helt sentralt i Marte Meo-veiledningen. Ved å analysere og reflektere over videosekvenser fra undervisningssituasjon skal lærer bli kjent med elevene, ved å se dem i relasjon til seg selv og de andre elevene, i refleksjonens lys, sammen med veilederen (Holten, 2011). I første økt begynner veileder filmingen helt ute i skolegården hvis de stiller opp ute. Neste gang følger veileder med læreren inn i garderoben og observerer og filmer de systemer og rutiner de har der. Deretter er fokus hvordan lærer og elev håndhilser på vei inn i klasserommet. Neste sekvens har fokus på det som skjer i klasserommet. Her filmer og observerer veileder oppstart av timen, fra læreren starter opp timen og kommer i gang og får fokus og til sist hvordan hun veileder elevene sine, en til en. Her filmer veileder hva læreren gjør når hun kommer bort til en elev som har rullet opp hånden, hva innholdet i veiledningen til eleven er, og hvordan samtalen går. I veiledning av elevene filmer de også hva lærer gjør etter hun har veiledet ferdig. Går hun bare, eller sikrer hun at eleven har forstått oppgaven? Det siste en filmer og ser på er hvordan de avslutter en aktivitet eller timen. Om de har fokus på en god avslutning eller om de bare går videre. Marte Meo-veiledningen er estimert til å vare opptil seks måneder. I etterkant av hver filming ser veisøker og veileder små sekvenser av opptaket sammen for så å reflektere omkring hva de så som var bra. Veiledningen bygger på det positive og hva veisøker gjør som fungerer i samspillet mellom henne og elevene, slik at læreren skal bli klar over det som fungerer bra i undervisningen og bygge videre på det. “Utenfra blikket” kan hjelpe veisøker til å se nye sider ved elevene eller ved seg selv som klasseleder, og igjen gi ny kunnskap om forholdet. Marte Meo-veiledning foregår over tid og har som mål å fremme trygg klasseledelse og skape en god dialog med elevene (Holten, 2011) hele tiden med fokus på lærerens relasjonskompetanse.

Videoopptak inn i veiledningssituasjonene er med på å åpne tilskueren på en helt annen måte. Beskrivelsen av situasjonen blir fullstendig og konteksten blir rikere og tydeligere (Stalheim, 2014). Mange voksne synes kanskje det er vanskelig å filmes i begynnelsen, men det viser seg raskt å bli lettere, mye på bakgrunn av at det hele tiden vektlegges hva som fungerer i relasjonen mellom lærer og elev (Holten, 2011).

### **2.2.2 Lesson Study**

Det andre verktøyet Heia skole bruker er *Lesson Study*. Verktøyet brukes i lærersamarbeid og går ut på at to (eller flere) lærere planlegger en økt sammen. Videre gjennomfører én økten

mens den andre observerer. I etterkant av timen reflekterer lærerne sammen rundt gjennomføringen, på bakgrunn av oppsatte mål. Fokus for planlegging, gjennomføring og refleksjon er hele tiden elevenes læring og å få til en undervisning som flest mulig elever får utbytte av. Slik sett kan vi si det er en form for aksjonslæring. Samme leksjon gjennomføres flere ganger, slik at lærerne får mulighet til å forbedre opplegget sitt for hver gang. Gjennom Lesson Study får lærerne muligheten til å få kunnskap om elever, og lære om undervisning og læring (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2015).

I tilbakemelding og veiledning er det fokus på dialogen og det å utvikle seg og lære i samspill med hverandre. En slik form for læring kan knyttes til det sosiokulturelle perspektivet på læring, der samhandling og språk spiller en sentral rolle. Dette vil vi gå nærmere inn på i neste delkapittel.

## **2.3 Et sosiokulturelt perspektiv på læring og språk**

Sosiokulturelle perspektiver legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og i en kontekst. Interaksjon og samarbeid er derfor helt grunnleggende i et lærende miljø. Det å kunne er i sosiokulturell læringsteori nært knyttet til paksisfellesskap, og individets evne til å delta i disse (Dysthe, 2001). Gjennom samhandling med andre utvides begrepsapparatet ved gjensidig interaksjon mellom individene. Vygotsky (Dysthe, 2001) hevder at mening dannes gjennom aktivitet. Han brakte begrepet mediering inn i pedagogisk tenkning, i betydningen av redskaper, artefakter eller hjelp i læringsprosessen. Det viktigste medierende redskapet for læring og tenkning er språket Dysthe (2001). Det er gjennom språk vi kommunisere med andre, det brukes både til å forstå og tenke selvstendig og for å uttrykke det vi forstår til andre. Sentralt i Vygotskys teori er læring innenfor “den nærmeste utviklingszone” hvor læring gjennom sosial samhandling er utgangspunktet. Han skriver at i relasjon med andre kan det aktuelle utviklingsnivået (de kognitive prosesser som allerede har funnet sted) utvikles og være kimen til det potensielle utviklingsnivået - det nivå som er innen rekkevidde for personen. Vygotsky skriver om barnet når han omtaler “Den nærmeste utviklingszone” (Dysthe, 2001). Han tiller her samarbeidet eller samhandlingen med mer kompetente personer en avgjørende betydning. Dette perspektivet kan overføres til det voksne læringsfellesskapet, der lærere og ledere kan lære av hverandre.



Roald (2012) peker på at lærere og ledere med ulik utdanning og praksis ikke uten videre har et presist og rikholdig felles yrkesspråk, noe som også Fevolden og Lillejord (2005) hevder. De påpeker at skolen langt på vei mangler et språk for praksiskunnskapen sin. For å skape sammenheng mellom styring, kvalitetsvurdering- og utvikling, er det viktig å etablere et språk for å kommunisere om pedagogisk kunnskap (Roald, 2012). Både ledere og lærere må beherske dette for å unngå det Knut Roald betegner som inkommensurable diskusjoner, der ulike parter i diskusjoner ikke har samme forståelse for innholdet i sentrale begreper, eller mangler felles logikk for det som diskuteres. Robinson (2014) hevder at hvis lærerne og ledere skal være i stand til å diskutere pedagogiske oppgaver og hjelpe hverandre er det svært viktig at de har felles språk og felles standarder for å få felles forståelse. Det samme peker Jonsson (2012) på i sin artikkel om tilbakemeldinger i høyere utdanning. Hans metastudie viser at en av hovedutfordringene som påvirker studenters bruk av tilbakemeldinger er at de ikke er tilstrekkelig kjent med den akademiske diskursen og ikke er i stand til å avkode den akademiske terminologien eller sjargongen for å nyttiggjøre seg av de tilbakemeldingene de får i sine studier. Dette vil kunne hemme det læringsfremmende aspektet ved tilbakemeldingen, fordi de mangler felles språk for hva det hva tilbakemeldingen handler om.

## **2.4 Perspektiver på ledelse**

Det har de siste årene vært et perspektivskifte fra den individuelle lederen som skal inspirere og motivere medarbeidere og ha spesielle egenskaper som leder, til at man studerer ledelsespraksis fra et bredere perspektiv (Møller & Fuglestad, 2006). Ledelse blir ikke lenger sett på som noe bare den formelle lederen utøver, men som et fenomen spredt utover hele organisasjonen. Det blir viktig å forstå hva formelle og uformelle ledere gjør sammen med medarbeiderne sine. Det er gjennom dialog og samhandling at ledelsespraksis kommer til uttrykk og får betydning for utviklingen, skriver Fuglestad (2006). Regjeringen (Kunnskapsdepartementet, 2010) uttrykker sterke forventninger til at skoleledere skal stimulere og legge til rette for praksisnære læringsprosesser, og selv involvere seg i disse (Møller & Ottesen, 2011).

### **2.4.1 Et relasjonelt og et distribuert perspektiv på ledelse**

Et relasjonelt perspektiv på ledelse ser på ledelse som det personer utfører sammen, ikke det enkeltpersoner utfører alene (Wadel, 1997). Ledelse i dette perspektivet kan også forstås som en forhandlings- og samhandlingsprosess hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker

hverandre gjensidig. Møller (2006) beskriver et relasjonelt syn på ledelse som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre. Denne relasjonen omfatter også utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer av gjeldene regel- og avtaleverk (Møller, 2004). Dialogen som det grunnleggende innenfor kommunikasjon står sentralt i dette perspektivet på ledelse.

Et relasjonelt perspektiv på ledelse har mye til felles med *distribuert ledelse*, hvor man ser på ledelse som aktivitet og samhandling (Gronn, 2003). Hargreaves (Hargreaves & Fink, 2006) hevder at gjennom distribuert ledelse sprer ledelse seg i organisasjonen uten å undergrave den formelle lederens rolle. Hargreaves mener det er viktig å forstå ”*leadership as a process and a system, not as a set of personal, trainable, and generic competencies and capacities that are possessed by individuals*” (Hargreaves & Fink, 2006, s. 173). Allikevel mener Fuglestad (2006) at det også er viktig å se på enkeltindividet inn i ledelse av skolen. I studien om skole og ledelse (SOL<sup>4</sup>) som Fuglestad refererer til, kommer det frem at det er viktig at de formelle lederne står frem som tydelige ledere og at det ikke nødvendigvis er negativt at rektor blir kalt ”sjefen”. Det kommer også frem at de formelle lederne, gjennom sin posisjon, har større mulighet til å påvirke skolen enn det lærerne har. Men rektor er avhengig av å ha gode samarbeidspartnere i avdelingsleder/inspektør da lederoppgavene, som er listet opp i utdanningspolitiske dokument og som forventes at rektor gjennomfører, er urealistisk at rektor, som enkeltperson, makter alene. Ved å utvikle partnerskap i ledelse blir det mulig å møte utfordringene i den krevende oppgaven det er å være rektor ved en skole. Samarbeidsrelasjonene utløser også mellommenneskelige ressurser som ellers kanskje ville ligget ubrukt i organisasjonen (Fuglestad, 2006).

Dysthe (2011) er opptatt av språkets rolle og funksjon i dialogen i skolen, og ser på *ledelse i et dialogperspektiv*. Hun bygger på Bakhtins forståelse av dialog, der mening skapes, kunnskap utvikles og læring skjer. Bakhtin presiserer at det er gjensidighet mellom partene og aktivt engasjement i den andres ideer og tanker som gjør interaksjonen dialogisk. Bakhtin oppfatter at livet er som en kontinuerlig, uavsluttet dialog med andre mennesker, og hevder at et menneske er definert ved sitt forhold til andre (Dysthe & Igland, 2001). Han hevder at dialog er et grunnleggende trekk ved alle ytringer og at det ikke er individet, men «vi» som

---

<sup>4</sup> SOL-prosjektet (Skole og Ledelse). Ledet i Norge av ILS, Universitetet i Oslo, ved professor Jorunn Møller, 2003-2005

skaper mening. Forståelse og meningsskaping kan ikke overføres fra sender til mottaker, men skapes gjennom mottakerens respons. Mening blir «en dialogisk bro» mellom dialogpartnere (Dysthe & Igland, 2001). Bakhtin hevder at dialogen også blir formet av sosiale språk som utvikles innenfor f.eks. en institusjon. Sosiale språk bærer med seg kulturelt og institusjonelt betingete verdier og synsmåter, og påvirker måten mennesker tenker, handler og uttrykker seg på. Dialog som hverdagsbegrep assosieres oftest med likhet, likeverd og gjensidighet (Dysthe, 2011). I en dialog mellom leder og de som blir ledet er det i utgangspunktet en asymmetri, og denne asymmetrien kan bestå av graden av kunnskap om et emne. En slik asymmetrisk relasjon kan enten være samarbeidende eller konkurrerende. Et sentralt spørsmål blir om f.eks. kunnskapsasymmetrien blir brukt konstruktivt og bevisst til å skape produktiv dialog (Dysthe, 2011). Når en organisasjon er preget av fordelt ansvar vil den som oftest være samarbeidende. Det innebærer at lederen tar initiativ til f.eks. spørsmål som krever respons. En konkurrerende relasjon er derimot preget av passiv motstand mot lederens initiativ (Dysthe, 2011). Dialog som preges av symmetri og samarbeid mener Dysthe (2011) kjennetegnes av at alle parter er like aktive og at partene ofte spiller videre på hverandres assosiasjoner og innspill. Alle er like interesserte i samtalen og har gjerne like stor innsikt i temaet som diskuteres (Dysthe, 2011).

#### **2.4.2 Faglig og pedagogisk ledelse**

I Mid. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2010) vektlegges det at pedagogisk ledelse handler om ledelse som er knyttet til elevenes læring. Alle medlemmer i organisasjonen påvirker hverandre gjensidig med tanke på å fremme læring.

Leithwood og Louis (2012) hevder at en skoleleders påvirkning på elevenes læring primært går gjennom å motivere og skape gode arbeids- og samarbeidsforhold mellom lærerne. Skolelederens innflytelse over læreres evner og kunnskap har mindre påvirkning på elevenes læring. Wadel (1997) nytter pedagogisk ledelse til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnvikte slike refleksjoner gir. Han skiller mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse, der reproduktiv ledelse har som siktemål hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter, der man har ferdige løsninger på problemer. Denne formen for ledelse preges av en ”fasitkultur”. Produktiv pedagogisk ledelse, derimot, bærer preg av at lederen får i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper, en ”undringkultur”. Han mener videre at begge aspekter er viktige i en organisasjon. En viss reproduktiv læring vil

være en forutsetning for i neste omgang å få til og lykkes med produktiv læring. Han skisserer to oppfatninger av en skoleleders pedagogiske ledelse. Den ene at rektor skal være den som er i klasserommet og observerer, hjelper, bistår og videreutvikler læreres klasseromsarbeid. Den andre innebærer pedagogisk ledelse som langsiktig arbeid med fornyelse og bedring av sentrale oppgaver, der alle trekkes mest mulig med. Som en kontrast mener han at det synes å eksistere et ønske om å få anledning til å drive mer pedagogisk ledelse blant skoleledere. Likeledes synes lærere at rektor i sterkere grad burde markere seg som pedagogisk leder. Det stilles i den forbindelse også spørsmålsteget ved om rektor makter en slik pedagogisk ledelse, fordi det stiller som krav at rektor selv innehar høy grad av pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse.

Irgens (2010) skriver også om skolelederen som konstruktør av de nødvendige rommene som skoler i bevegelse trenger. Han sier at å arbeide med utvikling synes å være en utfordring for de fleste skolene han har forsket på. Det kan vise seg lettere å kaste seg på de oppgavene som på kort sikt er mest påtrengende – brannslukningsoppgavene. Irgens (2010) hevder at en av grunnene til at man prioriterer brannslukking fremfor langsiktig arbeid kan bunne i tidsaspektet. Det man ofte glemmer er at langsiktig arbeid kan redusere behovet for brannslukking, men at det kan være vanskelig å se når man står midt i en hektisk hverdag.

En rekke norske studier har påpekt viktigheten av den kollektive dimensjonen for en skoles kvalitet og elevenes læring (Irgens, 2010). Her hevdes det at en god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole (Irgens, 2010). I studier av kollektive skoler kom det frem at disse skolene var bedre i det meste.

De hadde større grad av samarbeid, de var mer endringsorienterte, hadde mer åpenhet og imøtekommenhet overfor elever og foreldre og de viste seg tryggere i undervisningssituasjon. Læringsutbyttet syntes også å være større, da det ble brukt mer tverrfaglig undervisning, og undervisningen var mer tilpasset den enkelte elev. Irgens (2010) skriver at en kompetent skoleleder kan ha nytte av å ha et bevisst forhold til spenningsforholdet mellom drift – utvikling og det individuelle og det kollektive. De kortsiktige oppgavene (driftsoppgavene) har en tendens til å forskyve utviklingsoppgavene. Irgens (2010) hevder at utvikling synes å være en utfordring for de fleste skoler og at det er lettere å ta tak i de oppgavene som på kort sikt er mest påtrengende. I hans studie kom det også frem at skoler som var mer kollektivt

rettet, som hadde en felles praksis som var bygget på et sett verdier og normer som kjennetegnet personalet som kollektiv viste også gjennomgående bedre elevresultater. En god skole er altså ikke bare et resultat av hva den enkelte lærer gjør, i sin individuelle jobbutførelse, men også hva man gjør som samlet personale.

Robinson (2014) hevder at kollektiv læring også kan bli ineffektiv. Når lærerne kommer sammen kan de noen ganger forsterke hverandres uhensiktsmessige synspunkter på hva som er galt med elevene og bruke liten tid på å utforske egen praksis. Andre ganger vil lærernes ulike synspunkter på hvordan man skal undervise, virke hemmende. Manglende ferdigheter i å utrede praksisproblemer kan også redusere lærernes læringsutbytte i den tiden de tilbringer sammen. Hun trekker frem viktigheten av å skape et felles språk og felles standarder slik at lærerne er i stand til å hjelpe hverandre. Et velfungerende læringsfellesskap vil bringe et større mangfold inn i analyse og i løsning av spesifikke undervisningsproblemer enn om hver enkelt lærer kun evaluerer seg selv og sin egen undervisning. Dermed vil fellesskapet hjelpe hverandre bort fra selvbegrensende antagelser og praksis. Robinson (2014) understreker også at hvis alle underviser på forskjellige måter og det er få felles standarder for å kunne bedømme effektivitet, blir det umulig for lærerne å hjelpe hverandre, også om de hadde villet det, fordi de ikke vet nok om hvordan de andre lærerne underviser. Når sammenhengen i undervisning og læreplanarbeid er sterkere, er det mer sannsynlig at profesjonelle læringsmuligheter for lærerne vil virke produktivt.

Wadel (1997) hevder at pedagogisk ledelse innebærer at rektor på den ene siden skal være den som er i klasserommet og observerer, hjelper, bistår og videreutvikler læreres klasseromsarbeid. På den andre siden innebærer pedagogisk ledelse langsiktig arbeid med fornyelse og bedring av sentrale oppgaver, der alle trekkes mest mulig med. Postholm (2012) hevder at det å ha et klart mål for øye og å jobbe seg gjennom vanskeligheter for å nå målet, skaper konsolidering.

Som en følge av analysen i forbindelse med Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo, & Aas, 2006), ble det utviklet et korrespondanseanalysekart, som viser sammenhenger mellom lederroller, syn på lederoppgaver og grader av en individuell og kollektiv orientering. Det ble beskrevet tre typer lederroller: systemutvikleren, støttespilleren og inspiratoren. De tre lederrollene er overlappende, da respondentene i undersøkelsen mente å inneha alle tre lederrollene (Skedsmo & Aas, 2006). Å ta i bruk inspiratorrollen legger seg

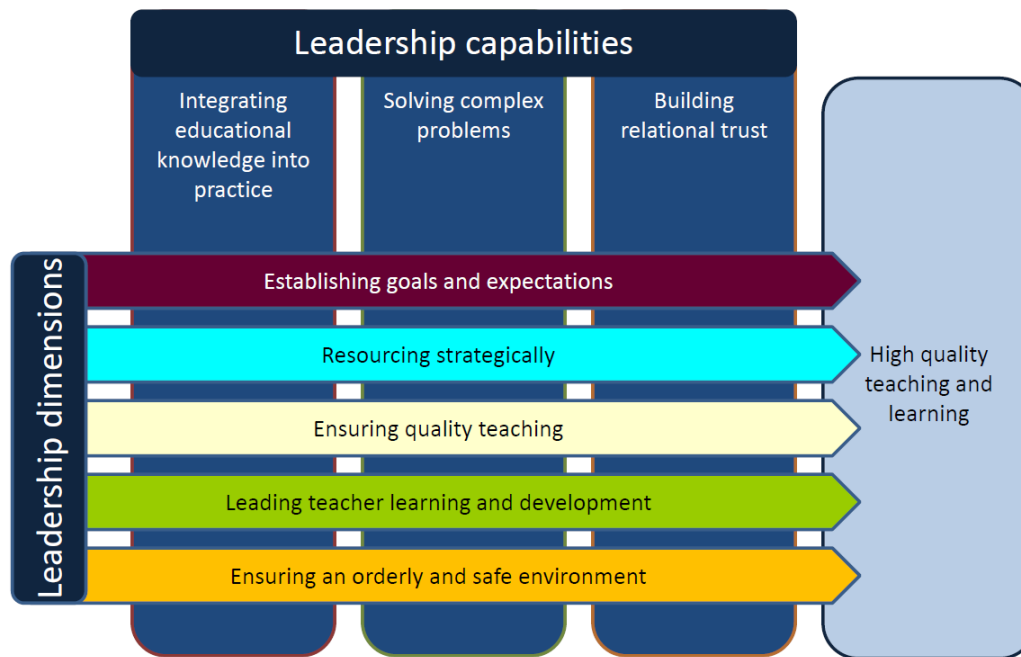
som et bakteppe i skjæringspunktet mellom de to andre rollene. Rollen som ”systemutvikler” henger sammen med å være opptatt av å følge opp medarbeiderne systematisk, ansvarliggjøre medarbeiderne, delegerer oppgaver og legge til rette for elevinvolvering. ”Systemutvikleren” kjennetegnes ved å ha sans for betydningen av strukturer og systemer som gjør at skolen fungerer. Det å være en ”støttespiller” henger sammen med å være opptatt av å observere, veilede og gi støtte til enkeltlærere, noe som igjen har sammenheng med en opplevelse av administrativ handlingstvang. Å trekkes mellom administrative og pedagogiske oppgaver i en lederjobb og stadig føle på at en kommer til kort med det pedagogiske arbeidet er mer typisk for ”støttespilleren” (Skedsmo & Aas, 2006). Dette betyr at ”støttespilleren” i større grad kjennetegnes av å følge opp den pedagogiske praksisen gjennom observasjon og veiledning av enkeltlærere og utøve ledelse gjennom relasjoner til enkeltlærere. ”Støttespilleren” kan sies å være mer individuelt orientert enn ”systemutvikleren”. I og med at begge disse rollene korrelerer med inspiratorrollen, er det et typisk trekk for både ”systemutvikleren” og ”støttespilleren” at de er opptatt av å inspirere sine medarbeidere. Rapporten viste at barneskoler med mellom 301 – 600 elever i større grad henger sammen med rollen som ”støttespiller”, samt er mer individuelt orienterte. Heia skole har 550 elever og kan gå innenfor denne kategorien.

Vi har i det foregående redegjort for ulike perspektiver på ledelse, med hovedfokus på faglig og pedagogisk ledelse. I det følgende avsnittet vil vi redegjøre nærmere for hvordan skoleledere kan initiere og lede lærernes læring, med utgangspunkt Robinsons (2014) teori om elevsentrert ledelse.

### **2.3.3 Å lede lærernes læring**

I materialet i SOL-studien kommer det frem at en vellykket skoleledelse tar utgangspunkt i det som er skolens primær oppgave – elevenes læring – og at alle andre oppgaver ble sett i forhold til dette. Robinson, Lloyd og Rowe, referert i Robinson (2014) gjennomførte en metaanalyse som tok utgangspunkt i 27 verdensomspennende studier om relasjonen mellom ledelse og elevresultater. På bakgrunn av denne og andre studier bruker Robinson (2014) begrepet *elevsentrert ledelse* og hevder at ledere påvirker elevenes resultater indirekte ved å skape de omstendighetene som trengs for undervisning og læring. Elevsentrert ledelse handler om å vite *hva* leder skal gjøre og *hvordan* leder skal gjøre dette. Modellen for elevsentrert ledelse inneholder fem dimensjoner som sier noe om hva ledere må fokusere på og at disse må følges av tre omfattende lederferdigheter (Robinson, 2014). Hun hevder at den mest

effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine. Dette er dimensjon fire i modellen under.



©Auckland UniServices Ltd, 2013.

Figur 1, Modell for elevsentrert ledelse (Robinson, 2014)

Å anvende relevant kunnskap er nødvendig for å ta administrative beslutninger av høy kvalitet. I tillegg er det nødvendig med gode ferdigheter i å løse komplekse problemer. Omstillingsarbeid på skoler er komplekse problemløsningsprosesser, som også krever gode ferdigheter i å bygge tillitsrelasjoner for å kunne utføre dette omfattende arbeidet (Robinson, 2014).

Elevsentrerte ledere (Robinson, 2014) setter tydelige mål og forventninger, sørger for strategisk allokering av ressurser og forsikrer seg om kvaliteten på undervisningen gjennom å være tett på lærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Den viktigste grunnen til å gjøre dette er at lederen kan lære i detalj om de utfordringer og betingelser lærerne trenger for å lykkes, samt å kunne tilrettelegge for kunnskapsutvikling. En av utfordringene for en skoleleder er å skape god refleksjon. Rom for refleksjon og læring kan skapes både gjennom formelle og uformelle arenaer.

Robinson (2014) viser til forskning gjort av Elmore, Timperly og Alton-Lee i 2008 som påpeker at effektiv profesjonell utvikling må møte de identifiserte læringsbehovene hos elevene: ”Hva må vi som lærere lære oss for å kunne fremme læring hos elevene?” Dersom profesjonell utvikling skal være en effektiv motor for skoleforbedring, må utviklingen av lærerne møte de identifiserte læringsbehovene hos elevene. Det kreves dyktige ledere for å hjelpe lærerne til å koble deres oppfatninger om egen undervisning til undervisningens innvirkning på spesifikke elevers læring (Robinson, 2014). I profesjonsfelleskapet er det også viktig å sørge for meningsfylt innhold, legge til rette for deltageres utforskning av egen undervisningskontekst og sørge for mangfold av læringsmuligheter. Det er også viktig at aktivitetene som utføres har nær sammenheng med hva lærerne skal lære. Hvis ikke aktivitetene henger sammen med situasjoner som læreren kan møte i klasserommet, har det liten relevans for deres læring (Robinson, 2014).

Hovedbudskap fra forskning på sammenhengen mellom skoleledelse og elevenes læring kan oppsummeres med at jo mer skoleledere fokuserer på kjernevirksomheten, læring og undervisning, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater (Robinson, 2014).

I sin metastudie om læreres læring, hevder Postholm (2012) at refleksjon er nøkkelen til læreres læring og utvikling av undervisningspraksis. Hun viser til Desimone (2009) som hevder at ledelsens rolle i å skape muligheter for læring og sørge for ressurser og tid, oppmuntring og å lede læringsprosesser er vesentlig for læreres læring. For å beholde den autonome lærer er det viktig at lærerne får være med å sette egne mål og at de får reflektere i kollegiale og selvstendige prosesser. Postholm (2012) viser også til studier fra USA som fremhever at muligheten til å reflektere sammen med kolleger og eksperter bidrar til at det foregår mer refleksjon, og at slike grupper kan være kraftfulle i å bidra til lærernes læring. I en annen studie på parsamarbeid lærere imellom kommer det frem at der lærere får muligheten til å observere og gi hverandre tilbakemelding på praksisen som er observert, fører til mest endring i undervisningspraksisen (Campburn, referert i Postholm, 2012). En engelsk studie retter oppmerksomheten mot tilbakemelding fra elevene som et ledd i lærernes læring (Wall, Higgins, Glasner & Gormally, referert i Postholm, 2012). I denne studien viste det seg at tilbakemeldinger fra elevene førte til samtaler og refleksjon mellom lærere og at de fikk en forskende holdning til elevenes tilbakemeldinger. Postholm (2012) viser også til at lærere



med en forskende tilnærming, med god fagkunnskap og med støtte fra sine ledere var kontinuerlig opptatt av å relatere undervisningen til elevenes læring.

## 2.5 Makt og tillit

All ledelse innebærer, ifølge Sørhaug (1996), håndtering av en paradoksal spenning mellom makt og tillit. På den ene siden vil bruk av makt alltid true tillitsforhold. På den andre siden er utviklingen av tillit avhengig av at noen er i stand til å forvalte makt i organisasjonens interesse. Ledelse forutsetter relasjon, og en skoleleder må få og ta makt og tillit både fra styringsmyndigheter og fra sine ansatte. Vi har ikke til hensikt å gi en bred drøfting av begrepene makt og tillit, men vil i det følgende gjøre rede for vår forståelse av begrepene som er relevant for vår analyse og drøfting.

Sørhaug (1996) definerer makt som kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville gjort. Fuglestad (2006) hevder at en av de viktige sidene ved skoleledelse er å ha innvirkning både på skolens daglige praksis og på den langsiktige utviklingen. Det innebærer at evnen en skoleleder har til å motivere og få folk til å samarbeide og videreutvikle skolens kjernevirksomhet er sentral. Bruk av makt er en forutsetning for å få dette til og grunnlaget for denne makten er legitimitet. At noe har legitimitet vil si at det er bredt akseptert, enten fordi det er godkjent i lov eller fordi det av andre grunner anses rettmessig eller rettferdig. Legitimitet er ikke noe man kan kreve, men noe en leder får ved å bygge gjensidige tillitsforhold over tid. Selv om det er viktig med et legalt maktgrunnlag, er likevel legitimitet mer grunnleggende. Ifølge Sørhaug (1996) ligger organisasjonens legitimitet i dens nytte og effektivitet.

Webers byråkratiteori referert i Møller (2004) er sentral i forståelsen av makt i organisasjoner og institusjoner. Han skiller mellom makt og herredømme, som er et spesialtilfelle av makt. Herredømme betyr å befale i kraft av autoritet, og er legitime relasjoner mellom de som styrer og de som blir styrt. Videre skiller han mellom tre former for herredømme. Det tradisjonelle herredømme er makt i kraft av tradisjoner, mens det legale herredømme har makt i kraft av lover. Det karismatiske herredømme gir lederen makt på grunnlag av personlige egenskaper. Makt er legitim dersom den anerkjennes som rimelig og rettmessig og er avhengig av lojalitet. Samtidig kan lojalitet av noen oppfattes som lydighet, som lederen krever og som gjør at den

ledede ikke blir ansvarliggjort. Konsekvensen av dette kan være at dette hindrer kreativitet og nyskaping i organisasjonen.

Møller (2004) hevder at all ledelse trenger et maktgrunnlag og samtidig kunne legitimere sin gyldighet. Dette krever tillit. Tillit er tro, eller håp, om at den man gir sin tillit til, ikke vil svikte i fremtiden, at løfter vil bli holdt (Møller, 2004). Tillit betyr å gi uten å være sikker på å få noe tilbake, og bygger på en blanding av fornuft og følelser. Slik sett må en tro på tillit. Tillit blir et vågestykke, der konsekvensene ved tillitsbrudd kan ha store konsekvenser. Å utvikle tillitsforhold krever kontinuerlig arbeid. Tillit blir ikke brukt opp når den anvendes, men øker snarere i takt med at den brukes, og tillitsforhold kan utvikles til å bli mer robuste og produktive (Sørhaug, 1996).

I Robinsons (2014) modell *elevsentrert ledelse* (fig.1) er det å bygge tillitsrelasjoner en av tre sentrale lederferdigheter. Hun hevder at det finnes forskningsbevis som tyder på at skoler med høy grad av tillit har elevene større akademisk og sosial fremgang enn elever i sammenlignbare skoler med lav grad av tillit. Skoleledere bygger tillit gjennom å vise respekt og personlig omsorg, og inneha kompetanse og integritet. Gjennom å etablere gode tillitsforhold til den enkelte lærer vil de være mer villig til å fornye praksis.

Ifølge Sørhaug (1996) forutsetter god ledelse et komplekst samspill og vekselvirkning mellom åpenhet og variasjon på den ene siden og avgrensethet og likhet på den andre siden. Han hevder at det er tilnærmet umulig å unngå konformitetspress, men at det blir desto viktigere for en leder å sørge for en kultur der det er rom for åpenhet og diskusjon. Makt og tillit er ikke gitt en gang for alle. Legal makt er noe man får i kraft av rolle og posisjon, mens tillit må bygges gjennom relasjoner (Møller, 2004).

Stålsett (2009) er kritisk til at rektor kan ivareta sin rolle som pedagogisk leder når han samtidig skal ivareta rollene som administrator og personalleder. Dette kan skape konflikt mellom veiledning og ledelse. Dilemmaene knyttet til rektor som veileder kan være at rektors innsyn kan bli misbrukt enten åpent eller skjult. Rektor kan tro at veisøker er åpen, men kan bli lurt ved at man ser det man ønsker å se. Et annet dilemma er at den som ønsker veiledning kan ha vansker med egen rolle. Dette kan f.eks. være knyttet til samarbeidsforhold til andre kollegaer. Dersom vedkommende er uenig med rektor kan dette utgjøre en psykologisk sperre i en veiledningssituasjon. Forhold knyttet til rollen som over- og underordnet, slektskap i

personalet eller der det kan bli spørsmål om habilitet er eksempler på forhold der rektor ikke bør gå inn i et veiledningsforhold. Stålsett (2009) referer til Lauvås og Handal som mener at en veileder helst bør være ekstern for å unngå både makt- og habilitetsproblematikk. Stålsett (2009) refererer også til Møller som drøfter spenningsfeltet mellom legitimitet og legalitet. Der hevdes det at dersom utviklingsideer fra læreplanene ikke støttes av deler av personalet er det duket for maktkamp der vikarierende motiver kan være fremtredende.

Stålsett (2009) hevder at veiledning krever kompetanse, habilitet, rolleklarhet og abstinens. Med habilitet menes å være uhildet og uavhengig, fristilt følelsesmessig og praktisk uten å være illojal. I en konfliktsituasjon kan det være vanskelig å støtte læreren og samtidig være skolesjefens forlengede arm. En rektor må til enhver tid være bevisst på hvilken «hatt» man har på, og samtidig ha en tydelig avtale på hvordan veiledningen skal være. Med abstinens menes at rektor må avholde seg fra å dekke egne behov eller ha annen agenda, f.eks. egen anerkjennelse eller å oppfylle lover og regler. Selv om Stålsett (2009) er kritisk til rektor som veileder mener hun det finnes situasjoner der rektor må være rådgiver. Dette kan f.eks. være knyttet til å hjelpe en lærer som har disiplinproblemer. Det viktige er at ikke læreren blir avhengig av rektor, men får hjelp og veiledning til å takle slike situasjoner selv senere.

I det følgende vil vi belyse ledelse og læring gjennom et sosiokulturelt perspektiv, med fokus på det relasjonelle perspektivet og trekker frem teori organisatoriske strukturer.

## **2.6 Systemer for læring**

### **2.6.1 Organisasjon og strukturer**

En organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Med strukturer mener vi de faste rammene eller bindingene som prosessene utspiller seg innenfor. Strukturene setter grenser for hvem som kan delta, og hvilke situasjonsoppfatninger, problemoppfatninger og løsningsforslag som oppleves om akseptable, rimelige passende eller gyldige (Christensen, Lægereid, & Røvik, 2010)

I en organisasjon lages det strategier for å nå målene, oppgaver og ansvar fordeles og man lager seg rutiner for hvordan hver sak skal håndteres (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Organisasjonsstrukturen kan ses på som virksomhetens skjelett. I organisasjonsteorien er det tradisjonelt to forhold man tenker påvirker den formelle organisasjonsstrukturen. En sentral

retning har vært knyttet til tanken om at struktur er et virkemiddel for å støtte opp under organisasjonens strategi. En annen sentral retning kalles den situasjonsavhengige skolen, der ulike strukturelle trekk først og fremst formes av forhold som organisasjonens størrelse, dens alder, dens oppgave, dens teknologi, dens omgivelser og trekk ved de mennesker som arbeider i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Christensen (Christensen, Lægereid, & Røvik, 2010) beskriver tre perspektiver på organisasjonsteori i offentlig sektor: Det første er det instrumentelle perspektivet. Det kan beskrives som er bevisste valg av formelle strukturer og rutiner for å tjene et visst formål. Det andre er det kulturelle perspektivet, som kan ses på som de føringene som legges gjennom etablerte tradisjoner og kulturer slik de har blitt utviklet internt i de enkelte offentlige organisasjonene over tid. Til slutt nevner de myteperspektivet, som er som en slags institusjonalisert oppskrift eller et slags konsept for organisasjonsutforming, gjerne overført fra det private (Christensen, Lægereid, & Røvik, 2010).

Det instrumentelle kan blant annet komme til uttrykk ved at organisasjonsstrukturen er utformet på grunnlag av mål-middelvurderinger, og at den i neste omgang virker bestemmende for medlemmenes handlemåte ved utføringen av oppgavene.

Det kan skilles mellom formelle og uformelle normer. Formelle normer er gjerne nedfelt i organisasjonskart, reglementer og stillingsinstrukser. Slik strukturelle trekk har en sentral plass i det instrumentelle perspektivet. De spesifiserer prosedyrer og fremgangsmåter, og hvilket ansvar, hvilke rettigheter og plikter som tillegges ulike enheter og stillinger.

I kulturperspektivet står uformelle normer og verdier nedfelt i etablerte tradisjoner og organisasjonskulturer. Organisasjonsmedlemmene tilegner seg eller internaliserer disse gjennom erfaring og daglig arbeid sammen med kollegaer (Christensen, Lægereid, & Røvik, 2010)

Organisasjonsstrukturen består av rolleforventninger og regler for hvem som bør eller skal gjøre hva, og hvordan det bør eller skal utføres. Organisasjonsstrukturen sier imidlertid ikke noe direkte om hvordan organisasjonsmedlemmene faktisk handler, men gir føringer eller rammer for dette. Dette innebærer at forventningene til dem som innehar posisjonene er upersonlige. Normene om hva som skal gjøres, eksisterer således uavhengig av de personene som til enhver tid er i posisjonene og de personlige trekkene disse har. Røttene for dette ligger

i Webers beskrivelser av en byråkratisk organisasjonsform som er preget av hierarki, arbeidsdeling og rutiner (Weber referert i Christensen, Lægreid & Rørvik, 2010).

### **2.6.2 Skolen og strukturer**

Per Dahlin definerer begrepet ”strukturer i skolen” som organisering av ansatte, elever, tid, materiell og økonomiske ressurser ved en skole (Roald, 2012). Han fremhever at gode strukturer tar vare på rutiner og tradisjoner og gir grunnlag for effektiv oppgaveløsning, men strukturene må samtidig være så fleksible at de kan åpne opp for forandring og fornyelse i skolen (Roald, 2012). Strukturer står sentralt i diskusjoner om kvalitetssystemer. Prosedyrer og arenaer har tidligere vært konstruert for å ivareta økonomisk og regelstyrt forvaltning, og er ikke uten videre tjenlige som arenaer for utvikling og utforskning. Mange kommuner ser nå behovet for å utvikle nye møtearenaer og møteformer som kan mobilisere analyse- og utviklingskraft både ovenfra og nedenfra i den kommunale organisasjonen (Roald, 2012). Han argumenterer for systematisk kvalitetsarbeid gjennom hele organisasjonen. Dette kan ses i lys av Fullan (Fullan & Quinn, 2016) sitt begrep om samstemthet når han beskriver systemisk kvalitetsvurderingsarbeid som en helhetlig tankegang hvor man er opptatt av å avdekke komplekse sammenhenger både internt og eksternt (Roald, 2012). Kvalitetsvurderingsarbeid blir ofte koblet til resultatfokus og ansvarlighet og i litteraturen ofte omtalt nærmest som motpolen til pedagogisk tenking og fokus på læring.

### **2.6.3 Samstemthet**

Fullan (Fullan & Quinn, 2016) peker på sammen måte som Robinson (2014) på viktigheten av at både leder og lærer har samme forståelse av læringsprosessen. At leder selv kjenner til og deltar i de prosessene som foregår i personalet og kjenner godt til hvilke utfordringer og betingelser som lærerne jobber med. Han tar i bruk begrepet ”Coherence” når han snakker om en slags samstemthet som eksisterer i organisasjoner (store distrikter - eller små skoler) som lykkes i læringsarbeidet, og definerer dette slik: ”*Coherence consists of the shared depth of understanding about the purpose and nature of the work*” (Fullan & Quinn, 2016, s.1).

Han fremhever viktigheten av at alle fra elev - lærer - leder - skoleeier må kunne «talk the walk», altså forklare på noenlunde samme måte på hvilken måte de jobber, hvor fokuset er og hvor de skal. Han sier videre at når man kan forklare seg spesifikt og med samme språk, blir de klarere for hverandre. Og når de blir klarere, påvirker de hverandre gjensidig i sterkere

grad. Når mange mennesker gjør dette over tid påvirker og sosialiserer de eventuelle nykommere og utviklingen blir bærekraftig over tid (Fullan & Quinn, 2016).

For å unngå å bli overlesset med ulike strategier og prosjekter, samt å unngå fragmentariske ideer i skolen har Fullan (Fullan & Quinn, 2016) utviklet en modell for ledelse som han kaller ”The Coherence framework”. Rammeverket har fire komponenter som han påpeker er like viktige og totalt avhengige av hverandre: strategisk ledelse (focusing direction), dyrke samarbeidskulturer (cultivating collaborative cultures), sikre dypere læring (deepening learning) og sikre ansvarlighet (securing accountability). Modellen har mye til felles med Robinsons (2014) modell for *elevsentrert ledelse* med tanke på mål og retning samt grunntanken om evidensinformert ledelse. Selv om alle dimensjonen er like viktige, velger vi å se litt nærmere på to av de fire dimensjonene som vi mener er svært aktuelle for vår oppgave.

”Cultivating Collaborative Cultures” er ifølge Fullan (Fullan & Quinn, 2016) hjertet i all organisasjonslæring. Her vektlegges relasjon og samarbeid som en fundamental del av det å bygge sterke grupper så vel som sterke individer. Samarbeids- og felles læringskultur har en dyp påvirkningskraft når det skjer på den rette måten. Han legger vekt på samarbeidskultur, kapasitetsbygging, vekstkultur og lærende ledelse. Dette kan knyttes an til Postholms (2012) review av studier om at læring i profesjonsfellesskapet og muligheten til å gi hverandre tilbakemelding knyttet til praksis er vesentlig for elevenes læring.

”Deepening learning” inneholder kunnskap om god pedagogikk, tydeliggjøring av hva som er det virkelige målet med læringen og har mange likheter med 21th Century Skills som blant annet fokuserer på det å kunne beherske flere aspekter ved den nye århundrets ferdigheter og bruke disse aktivt i egen og elevenes læringsprosesser (Partnership for 21st Century Learning, 2016). Pedagogikken og samarbeid har fokus, og teknologi fungerer som akselerator hvis den blir brukt riktig. Man kan oppnå læring på et dypere nivå gjennom kollegial refleksjon og felles samarbeidskulturer slik det er beskrevet hos Senge (2006).

## 2.7 Oppsummering

I dette kapittelet har vi gjort rede for teori som kan hjelpe oss i analysen av funnene våre og svare på forskningsspørsmålene. Vi har redegjort for forståelse av tilbakemelding og

veiledning, og hvilke forhold ved tilbakemelding som fremmer læring. Dette har vi gjort ved å bruke teori av blant annet Gamlem (2015), Hattie (2013) og Robinson (2014). Vi har også presentert Marte Meo-veiledning og Lesson Study som er to sentrale verktøy for veiledning og tilbakemelding som benyttes på Heia skole.

Dernest har vi beskrevet et sosiokulturelt syn på læring og språk, med dialogen, betydningen av et samstemt språk og læring i samspill med andre som fokus. Videre har vi presentert perspektiver på ledelse med fokus på det relasjonelle og det dialogiske i samspillet mellom mennesker og det å lede faglig og pedagogisk utvikling. Vi har diskutert lederrollen med henblikk på makt og tillitt, og hvilke betingelser som må være tilstede for å balansere dette. Dernest har vi løftet perspektivet til å se på det strukturelle i organisasjoner. Vi belyste ulike perspektiver gjennom organisasjonsteori, generelt, og skoleorganisasjon, spesifikt, gjennom blant annet Fullans (Fullan & Quinn, 2016) modell for samstemthet.

## 3. Metode

Ordet “metode” stammer fra det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Metode er læren om de verktøy som kan benyttes for å samle inn informasjon om virkeligheten på en systematisk måte og en fremgangsmåte for å komme frem til ny kunnskap (Sander, 2016). I dette kapitlet vil vi begrunne valget av kvalitativ metode og redegjøre for bruken av intervju og observasjon. Vi vil deretter gjøre rede for begreper og verktøy vi har anvendt i analysearbeidet. Den siste delen av dette kapitlet er viet diskusjon om validitet, utfordringer og etiske overveielser.

### 3.1 Kvalitativ metode

I vår studie vil vi se nærmere på Tilbakemeldingskultur i skolen, men fokus på læringsfremmende tilbakemelding mellom leder og lærer. Formålet er å få kunnskap om hvordan tilbakemelding som fenomen fungerer i en skole som har jobbet med ulike former for profesjonsutvikling i fellesskap, og i den forbindelse er kvalitative tilnærminger godt egnet. Mens kvantitative metoder søker å tallfeste resultater der forskeren har et distansert forhold til forsøkspersonene, vil kvalitative metoder prioritere nærhet mellom disse. Målet er at forskeren kan få tilgang til kunnskap som ellers er vanskelig å få tak i. Vi kan gjennom nærhet mellom forsker og informant få grunnlag og forståelse for sosiale fenomener på bakgrunn av rikt datamateriale og personer og situasjoner. Vårt forskningsprosjekt er derfor en kasusstudie der man får relativt mye informasjon om én enhet (Thagaard, 2013). Formålet blir her å gjøre et dypere dykk inn i én organisasjon og deres arbeid med tilbakemeldingskultur. Yin (2013) definerer en kasusstudie som analyser av fenomener i sin naturlige sammenheng, hvor undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data. Studien vår fokuserer på ett fenomen som undersøkes på en skole. For å undersøke fenomenet samler vi inn data fra flere ulike kilder. Formålet er å få en så rik beskrivelse av fenomenet tilbakemelding som mulig fra ulike kilder og i ulike settinger. Vår datainnsamling har hovedsakelig foregått gjennom intervjuer, men også gjennom observasjon og bruk av refleksjonsnotater. Det skiller prosjektet vårt litt fra hovedtyngden av kasus-studier, der deltakende observasjon er den mest brukte metoden (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Vi tenker oss at de ulike metodene ikke bare gir oss et rikt datamateriale å analysere og trekke slutninger fra, men også styrker reliabilitet og validitet til vår forskning. Dette blir behandlet litt senere i kapitlet.



## **3.2 Metoder for datainnsamling**

I denne delen skal vi se nærmere på det ulike datainnsamlingsmetodene intervju, observasjon og refleksjonsnotat som vår studie består av.

### **3.2.1 Intervju**

I vår studie har vi hovedsakelig benyttet oss av intervju som metode. Intervju er den dominerende metoden innenfor kvalitativ forskning, der hensikten er å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Thagaard, 2013). Det kvalitative forskningsintervjuets styrke ligger nettopp i at man kan oppnå en slags fortrolighet med den som blir intervjuet og få frem følelser og opplevelser som ligger bak tallene, og spinne videre på det som kommer opp i samtalen. Både forsker og den intervjuede har muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og dermed gjøre datamaterialet rikere (Maxwell, 2013). Vi har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode for å kunne få fyldig informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver informantene har på temaet tilbakemeldingskultur. Vi ønsket å gå i dybden på temaet tilbakemelding og sammen danne oss et bilde av fenomenet. Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes først og fremst ved at det er en induktiv (hypotesedannende) tilnærming hvor både forsker og informant får subjektroller, og blir omtalt som semistrukturert. Det finnes få standardiserte prosedyrer for hvordan disse intervjuene skal utføres, slik at mange avgjørelser må tas mens intervjuet pågår. Dette stiller store krav til forskeren, noe vi fikk kjenne på etter hvert som intervjuene skred frem. Intervjuguiden spilte en stor rolle samtidig som vi la vekt på at oppfølgingsspørsmål skulle få plass der det var naturlig og nødvendig. Oppfølgingsspørsmålene var viktig for kvaliteten på dataene, da vi fikk mulighet til å oppklare misforståelser og for eksempel utdype interessante temaer som kom opp. Vi utviklet to ulike intervjuguider, en til lederne og en til lærerne. De fungerte som veiledende i samtalene, men vi beveget oss frem og tilbake mellom spørsmålene ettersom samtalen løp. Dette gjaldt spesielt i gruppeintervjuene, der vi fokuserte på å si så lite som mulig for å la refleksjonene løpe fritt mellom Deltagerne (Bryman, 2008).

### **3.2.2 Observasjon**

I tillegg til intervjuet gjennomførte vi en observasjon av en veiledningssekvens. Observasjonen kan beskrives som en type sekundærkilde i materialet vårt. Det var en fullstendig observasjon i den forstand at forskeren ikke var deltakende i miljøet, kun observatør, men observasjonen var åpen og forskerens identitet kjent (Thagaard, 2013). Selv

om vi som forskere er “på sidelinjen” i en observasjon, bør det stilles spørsmål ved om tilstedeværelsen kan ha en viss betydning i veiledningssituasjonen. Siden denne observasjonsstudien ligger nær opp til vår erfaringsbakgrunn, nevner Thagaard (2013) at det kan være en utfordring å stille seg åpen og nysgjerrig til det som skjer. Dette er en autentisk veiledning og vi må derfor søke å unngå at forskningen får uheldige konsekvenser for dem som deltar. Observasjonen er brukt som et eksempel på hvordan tilbakemeldinger på Heia skole faktisk foregår. Den ga verdifull informasjon til analysen av hvordan leder og lærere opplever slike situasjoner.

### **3.2.3 Refleksjonsnotat**

I forskningsdesign hvor flere enheter innenfor samme organisasjon er gjenstand for analyse vil det kanskje være naturlig å benytte ulike metoder i datainnsamlingen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Som en tredje datakilde benyttet vi oss av refleksjonsnotater fra to lærere. Yin (2013) nevner ulike dokumenter f.eks. brev, eposter, notater osv. som en av ”six sources of evidence” i kasus-studier. Før lærerintervjuet hadde en av oss et lunsjmøte der tema for studien ble diskutert. Lærerne fikk i oppgave å skrive ned sin refleksjoner rundt begrepet tilbakemeldingskultur og hva dette betyr for dem. En av lærerne leverte inn notatet umiddelbart, mens den andre læreren ettersendte det på epost noen dager senere etter å ha renskrevet det.

## **3.3 Utvalg**

Kvalitative studier baserer seg gjerne på strategiske utvalg, det vil si at vi velger Deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Da vi skulle starte planleggingen av vårt forskningsprosjekt valgte vi å gjennomføre et pilotintervju med en rektor. Gjennom vårt virke som skoleledere hadde en av oss fått kjennskap til Heia skole og måten ledelsen jobbet med tilbakemelding på. Vi var tidlig inne på tanken om å forske på tre-fire ulike skoler, og gjøre en komparativ studie, men valgte til slutt å gjøre en kasusstudie der vi kunne gå i dybden på denne ene skolen. Vi spurte rektor på Heia skole fordi skolen er kjent for å jobbe systematisk med veiledning og utvikling. Etter at piloten var gjennomført ble det tydelig for oss at vi ønsket å få dypere innsikt i hvordan fenomenet tilbakemelding fungerer i et organisasjons- og profesjonsutviklingsperspektiv. Vi spurte om tillatelse til å forske videre på skolen. Rektor på Heia skole var positiv til det. For å få et så nyansert datamateriale som

mulig, ved å bringe inn ulike stemmer, valgte vi å intervjuer både avdelingsledere og lærere. Det var en av avdelingslederne ved Heia skole som plukket ut lærerne som skulle være med. Vi ønsket å la så mange stemmer som mulig være talende i vårt materiale og ba avdelingslederen gjerne finne noen som ikke jobber sammen til daglig og gjerne også noen kritiske stemmer. Dette ønsket vi med utgangspunkt i å unngå å bare få ”søndagsfortellingen” om hvordan tilbakemeldingskulturen fungerer. Hvordan ledelsen plukket ut sine lærere sier vårt materiale ikke noe om. Vi tenkte først at det kunne være en utfordring å få rektor, avdelingsledere og lærere på samme skole til å delta, med hensyn til kapasitets- og lojalitetshensyn. Dette slo ikke til, og vi gjennomførte alle våre intervjuer på Heia skole. Styrken i dette utvalget ligger i antall stemmer som ytrer seg i materialet. Svakheten er at det kun er én skole som er representert, noe som kan påvirke generaliserbarheten. Videre i dette kapitlet skal vi beskrive informantene våre.

### **3.3.1 Ledergruppen**

Lederteamet på Heia skole består av rektor og tre avdelingsledere som vi har gitt fiktive navn. Nåværende rektor, Thomas, tok over som rektor for fire år siden. Før det var han assisterende rektor, noe som gjorde at han ble kjent med hvordan skolen ble driftet før han skulle bli øverste leder selv. Thomas har også erfaring som rektor ved andre skoler i kommunen. Han er utdannet allmennlærer og har i tillegg mastergrad i utdanningsledelse. Han er Marte Meo-veileder og holder sertifiseringskurs for andre som vil bli Marte Meo-veiledere. Etter at den nye ledermodellen i kommunen kom, har rektor personalansvar for avdelingslederne, skolekonsulent og bibliotekar.

I tillegg til rektor består ledergruppen av tre avdelingsledere, Nora 43 år, Bertine 41 år og Mathias 35 år. Alle avdelingslederne er allmennlærere med mange års erfaring som utøvende lærere. Nora og Bertine har i tillegg master i ledelse. Nora er, i likhet med rektor Thomas, sertifisert Marte Meo-veileder. Bertine holder på med sin sertifisering. Nora begynte som inspektør ved Heia skole for fire år siden og fortsatte som avdelingsleder da omleggingen fant sted for tre år siden. Hun har lederansvar for to trinn, samt SFO og har personalansvar for 15 lærere og 15 SFO assistenter. Bertine begynte som avdelingsleder for ett og et halvt år siden og har lederansvar for mellomtrinnet og er spesialpedagogisk koordinator. Hun har personalansvar for 19 ansatte; 17 lærere og to assistenter. Den tredje avdelingslederen, Mathias, har ingen formell lederutdanning, men planlegger å begynne på rektorskolen.

Mathias begynte som avdelingsleder ved Heia skole for to år siden. Han har ansvar for to klassetrinn, samt SFO og har personalansvar for 15 lærere og 15 SFO assistenter.

Rektor hadde våren 2016, permisjon i tre måneder. Da vi intervjuet ledergruppen var Nora fungerende rektor. Det ble ikke satt inn noen erstatter for rektor i den perioden han hadde permisjon. Selv om Nora var fungerende rektor på tidspunktet for intervjuet, anser vi allikevel hennes refleksjoner og uttalelser som en stemme inn i kraft av å være avdelingsleder.

### 3.3.2 Lærerne

Det var seks lærere som var informanter, med en spredning i alder fra 29 til 62 år. De hadde også en spredning i erfaring. Magnus og Synne var de to yngste. De var nyutdannede og Heia skole er deres første arbeidssted. Anine, Ida, Janne og Christine var de med lengst fartstid. Felles for dem var at de hadde jobbet mange år ved Heia skole og hadde vært gjennom flere rektorbytter. Trym var nyansatt ved skolen. Han hadde lang erfaring som lærer, men hadde de siste årene jobbet utenfor skolen. Hans har sin lærererfaring fra en annen kommune. Felles for alle var at de viste et stort engasjement for jobben sin og vi fikk inntrykk av at de var reflekterte i sitt arbeid som lærere. Her følger en skjematisk oversikt over alle våre informanter.

#### Nøkkelopplysninger om informantene

Navn	Funksjon	Kompetanse/erfaring	Intervju
Thomas	Rektor	Allmennlærer, 45 år Master i utdanningsledelse Marte Meo veileder	Individuelt intervju Pilotintervju
Mathias	Avdelingsleder	Allmennlærer, 35 år Ingen formell lederutdanning	Gruppeintervju med Ledelsen
Nora	Avdelingsleder	Allmennlærer, 43 år Master of Management Marte Meo sertifisert	Gruppeintervju med ledelsen
Bertine	Avdelingsleder	Allmennlærer, 40 år Erfaring som øvingslærer for lærerstudenter	Gruppeintervju med ledelsen

Bertine (forts)		Vært hovedtillitsvalgt i Utdanningsforbundet Masters i utdanningsledelse Holder på å utdanne seg til Marte Meo veileder.	
Anine	Kontaktlærer	Allmennlærer, lang fartstid Lærer 4. trinn	Deltager i gruppeintervju med lærerne Skrev logg om tilbakemeldingskultur
Magnus	Kontaktlærer	Allmennlærer, nyutdannet Lærer 4. trinn	Deltager i gruppeintervju med lærerne Skrev logg om tilbakemeldingskultur
Trym	Kontaktlærer	Allmennlærer med lang fartstid Lærer 3. trinn Jobbet som journalist i fire år Begynte som lærer igjen høsten 2015 Er nyansatt i kommunen og på Heia	Deltager i gruppeintervju med lærerne
Christine	Kontaktlærer	Adjunkt/allmennlærer, lengre erfaring Lærer 3. trinn	Deltager i gruppeintervju med lærerne
Ida	Faglærer	Lærer 7. trinn, lang fartstid	Deltager i gruppeintervju med lærerne
Janne	Forsterket lærer	Lærer 2. trinn, lang fartstid	Deltager i gruppeintervju med lærerne
Synne	Kontaktlærer	Allmennlærer, nyutdannet Lærer på 2. trinn	Deltager i Marte Meo veiledning

Figur 2, Opplysninger om informantene

### 3.4 Refleksjoner omkring forskningsprosessen

En vesentlig del av intervjuprosjektet bør finne sted før båndopptakeren settes på ved det faktiske intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Vår planleggingsprosess foregikk i flere faser og strakk seg over nesten ett år. Maxwell (2013) sier at forskningsdesign er gjenstand for

bearbeiding under hele prosessen. Det påvirker og påvirkes av konteksten, og det blir nødvendig å gjøre endringer for å nå målet med studien. Slik opplevde vi også prosessen. Vi startet arbeidet med å formulere en foreløpig problemstilling og noen forskningsspørsmål. Det ble tidlig klart at vi ønsket å skrive om leders rolle og temaet *tilbakemelding* mellom ledere og lærere. Ut fra dette begynte vi å utforme en intervjuguide. Vi brukte et skjema, som vi fikk gjennom studiet, til å lage kategorier av intervjustørsmål til hvert forskningsspørsmål. Dette var en svært effektiv og strukturert måte å jobbe på som vi fikk stor nytte av. Vi forsøkte også å ha en hensiktsmessig dramaturgi i intervjuguiden, slik at vi utformet innledende spørsmål for å varme opp Deltagerne. Vi la også vekt på å forklare våre definisjoner av noen av begrepene i intervjuet, slik at vi forsikret oss om at de vi intervjuet faktisk forsto spørsmålene. Vi bestemte oss for å gjennomføre et pilotintervju for å teste ut kvaliteten på intervjuguiden både med tanke på begrepsbruk, spørsmålsformuleringer og helhetlig utforming. I tillegg ga piloteringen oss en mulighet til å øve på selve håndverket. Ingen av oss hadde noe nevneverdig erfaring med å lede et intervju. Da vi hadde gjennomført pilotintervjuet ble vi nysgjerrige på, og så behovet for, å få både avdelingsledernes og lærernes syn på tilbakemeldingskulturen ved pilotskolen, Heia skole. Da vi hørte gjennom pilotintervjuet fikk vi et ønske om å se nærmere på i hvilken grad avdelingslederne og lærerne ville beskrive det rektor ga uttrykk for i pilotintervjuet. Pilotskolen sa seg villig til å la oss intervjuere flere ledere og lærere. Vi ønsket primært å gjøre individuelle intervjuer med rektor, avdelingsleder og tre til fire lærere ved Heia skole.

Da pilotintervjuet var avsluttet justerte vi intervjuguiden noe, før vi utviklet en lærerversjon. Her la vi vekt på at språket vårt ikke skulle bære preg av «lederspråk», men at det samtidig skulle være sammenlignbart med det lederne svarte. Som en forberedelse til lærerintervjuene hadde en av oss, som tidligere beskrevet, et lunsjmøte med to av lærerne hvor de fikk reflektere litt rundt begrepet tilbakemelding. Deretter skrev de ned sine tanker som vi senere inkluderte som refleksjonsnotater i våre data.

Parallelt med pilotstudien gjorde vi en litteraturreview, der vi gikk bredt ut rundt temaet utviklingsorientert ledelse og tilbakemelding. Vi valgte å ikke binde oss til noen spesielle teorier før vi så hvor datamaterialet ledet oss, men så likevel nytten av en bred teoretisk tilnærming tidlig i prosessen. Det gjorde oss bedre i stand til å sette i gang med analysen av dataene.

I utgangspunktet planla vi å gjennomføre det Thagaard (2013) omtaler som et relativt strukturert intervju. Dette kjennetegnes ved at spørsmålene er utformet i forkant og at rekkefølgen av dem i stor grad er gitt. Denne formen for intervju fungerte godt i pilotintervjuet, da informanten svarte utfyllende på hvert spørsmål og vi fikk nyttig informasjon. Vi valgte likevel å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med lærergruppen og lederteamet, da dette større grad å ha åpnet for å ha et samtalepreget intervju. Da vi planla intervjuene ønsket vi å gjøre individuelle intervjuer, slik at vi som forskere kunne få en nærhet til informanten som vi ikke ville få ved et gruppeintervju. Dette endret seg imidlertid i løpet av prosessen, da vi så at vi kunne få et rikere datamateriale og dra nytte av dynamikken mellom de ulike stemmene i et gruppeintervju. Etter pilotintervjuet med rektor, valgte vi ett gruppeintervju med avdelingslederne og ett gruppeintervju med seks lærere. Etter hvert oppsto ideen om en observasjon av en Marte Meo-veiledning, og vi forespurte en av lederne som skulle veilede om dette kunne la seg gjøre. Heldigvis stilte både veileder (leder) og lærer velvillig opp for oss.

Vi planla at en fra gruppen skulle være tilstede under hvert intervju, men veilederen mente det var en fordel om vi var flere som deltok. På grunn av lange avstander var det kun ett av intervjuene alle tre deltok. Gjennom lydopptak fikk allikevel alle tre mulighet til å lytte til intervjuene og observasjonen i etterkant. En ulempe med at ikke alle var tilstede på alle intervjuene, kan være at kontekstene intervjuene ble holdt i ikke blir like tydelig, samt at vi ikke fikk møte alle informantene. Likevel anser vi det som forsvarlig slik det ble gjennomført. Alle tre har samarbeidet med å utforme intervjuguiden og hver av oss har transkribert en tredjedel av intervjuene og observasjonen. Slik sett har alle hatt en stemme inn i intervjuet og fått et nært forhold til dataene.

Pilotintervjuet med rektor ble gjennomført i oktober 2015. Refleksjonsnotatene ble skrevet primo mars 2016 rett forut for intervjuet med de seks lærerne. I slutten av mars ble observasjonen gjennomført. Intervjuet med de tre avdelingslederne ble gjennomført i april 2016. Siden flere prosesser har foregått samtidig, har vi prøvd å tydeliggjøre fasene ved å sette opp en matrise over hvilke aktiviteter som har foregått i ulike tidsrom. Prosessen kan beskrives slik:

	Aug.	Sep.	Okt.	Nov.	Des.	Jan.	Feb.	Mar.	April	Mai	Jun.	Juli
Probl/ forsk. spsm.	Start arb.			Revisjon					Revisjon			
Pilotint.	Forarbeid		X	Tr.sk							Analyse	
Refl.notat							X				Analyse	
Lærerint.				Forarbeid			X	Tr.sk			Analyse	
Observ.								X	Tr.sk		Analyse	
Lederint.					Forarbeid				X	Tr.sk	Analyse	

Figur 3, Tidsmatrise

Tr.sk = transkribering

I neste kapittel skal vi se nærmere på selve gjennomføringen av innsamlingene.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført i Heia skoles lokaler, og det var satt av to timer til hvert intervju. Vi valgte å gjøre lydopptak av intervjuet da informantene tillot dette. En fordel med lydopptak er at intervjueren kan lytte mer oppmerksomt, og konsentrere seg om informanten og dennes reaksjoner (Thagaard, 2013). En annen fordel med lydopptak er, at informanten får tid til å tenke og vurdere om det er mer han har å fortelle. Thagaard (2013) sier videre at det kan være nyttig å ta enkle notater i tillegg i tilfelle lydopptaket ikke har god nok kvalitet eller skulle gå tapt. Vi brukte et nettbrett og en mobiltelefon som lydopptaker. Disse hadde vi testet på forhånd, slik at vi visste at kvaliteten var god nok. Den enkle opptaksfunksjonen gjorde det enkelt for oss å dele lydopptak senere. Lydopptakene hadde høy nok kvalitet til at vi ikke brukte de notatene vi tok. Informantene ble fort komfortable i intervjusituasjonen og samtalene forløp friskt gjennom intervjuet.

Først ut var rektor, siden han var Deltager i pilotintervjuet. Han var vant til å bli intervjuet, noe som nok hjalp oss i startfasen som uerfarne forskere. Intervjuet fungerte fint og innholdet fanget vår oppmerksomhet på en slik måte at vårt videre design for oppgaven ble formet av



dataene som fremkom, som tidligere beskrevet. Før vi intervjuet lærerne hadde en av oss lunsjmøte med to av dem, hvor refleksjonsnotatene ble skrevet. Det fungerte antakeligvis også som en slags oppvarming til lærerintervjuet både for forsker og informant. Dette var tiden kommet for å intervju lærerne. De jobbet i forskjellige team, og vi fikk tilgang til en variasjon av erfaringer fra flere ulike trinn og team. Selv om vi måtte anta at ikke alle var like trygge på hverandre som innad i et team, regnet vi med at avstanden mellom dem fikk dem til å sette ord på taus kunnskap og praksis de ellers ville tatt for gitt. Til slutt intervjuet vi ledergruppen. At de jobber sammen til daglig og kjenner hverandre godt, bar samtalen preg av. Faren med dette kan være at verdifull informasjon underkommuniseres som taus kunnskap, og dermed forblir skjult for intervjuerne (Roald, 2012). På den andre siden er informanter som kjenner hverandre godt ofte tryggere på hverandre og kan dermed snakke friere.

I gruppeintervjuene var vi flere tilstede, noe som hjalp oss i selve prosessen. Vi hadde på forhånd avtalt hvem som skulle lede intervjuet, slik at den andre kunne konsentrere seg om å følge med på om alle områder i intervjuguiden ble dekket, samt stille oppfølgingsspørsmål. Ifølge Thagaard (2013) er dette viktig for å få nyanserte svar, og det var kanskje spesielt viktig i vårt tilfelle, da vi var tre personer som skulle analysere og tolke dataene senere (Thagaard, 2013). Vi ønsker så langt det er mulig å forstå det samme ut fra den samme situasjonen. Når det gjelder de ulike informantenes svar, så ønsket vi ikke at disse skulle påvirkes av hverandre. Vi unnlot derfor i størst mulig grad å nevne hva de andre som ble intervjuet svarte. Når de ulike fasene av datainnsamlingen var avsluttet satte vi i gang med transkriberingen av materialet som beskrevet i neste kapittel.

### **3.6 Transkribering av datamateriale**

Transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Det blir lettere å få oversikt over materialet og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. Siden vi er tre som skriver sammen er det viktig at alle får innblikk i det samme materialet. Da vi transkriberte ble dukket det opp spørsmål omkring hva som var relevant å ta med i analysearbeidet. Gjennom transkriberingen ble vi godt kjent med det som ble sagt og vi transkriberte derfor alt materialet vi hadde tatt opp. Dette gjorde også materialet veldig tilgjengelig for alle tre, noe

som var en fordel da vi skulle i gang med analysen og drøftingen. Hvis vi ikke hadde transkribert alt kunne vi risikert at viktige data ble oversett og utelatt. Ved piloteringen var det kun en av oss som transkriberte. Vi erfarte at dette gjorde noe med kjennskapene til det som ble sagt. Vi valgte derfor en annen strategi i de to siste intervjuene. Alle tre transkriberte en tredjedel hver, og transkriberingen foregikk umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. På den måten fikk vi et progressivt fokus hvor vi kunne forfølge viktige ting videre i neste intervju, noe vi også gjorde fra lærerintervjuet til lederintervjuet (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Samtidig fikk vi startet på analysearbeidet ved å “skrive oss til kunnskap” raskt etter at intervjuene var gjennomført. Transkripsjonene inneholder non-ord og notasjon for pauser og latter. Når vi senere bruker sitater for å presentere funn, analyser og drøftinger, har vi valgt å gjøre teksten mer leservennlig ved å fjerne dette. Mer om analysen fremstiller vi i neste kapittel.

### **3.7 Analysearbeid**

Kvalitativ forskning preges både av induktive og deduktive tilnærminger (Thagaard, 2013). Det finnes ulike metoder for analysearbeid, blant annet spesifikke verktøy for intervjuanalyser med fokus på henholdsvis mening eller språk. Vi har valgt en metode som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kalles eklektiske og teoretiske analyser av intervjuer. Dette er en mer generell lesing av intervjutekstene kombinert med teoretiske fortolkninger. Analysen kan også ses på som en slags dobbelt hermeneutisk prosess, hvor vi tolker dataene til de vi intervjuer - som selv har tolket sin verden (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Vår analytiske tilnærming er preget av at vi har lyttet til intervjuobjektene stemmer og sammenliknet disse beskrivelsene med eksisterende litteratur om de aktuelle temaene. Målet med analysen er å få frem nye dimensjoner av kjente fenomener. Dette er ikke uproblematisk, da det er en fare for at vi som forskere lar vår forforståelse prege analysen. Det er viktig å lytte nøye og å være åpen, nysgjerrig og følsom for nyansene i det som fortelles i intervjuene. Vi har også hatt egne økter der vi bevisst har sett etter data som har overrasket oss, eller som på noen måte skiller seg ut. Vi kan si at vi har en induktiv tilnærming til materialet vårt, der vi har hatt et eksplorerende utgangspunkt. Men som forskere er også vår teoretisk forankring en del av forforståelsen. Silvermann referert i Thagaard (2013) advarer mot å dele opp kvalitativ forskning i enten induktiv eller deduktiv retning og fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. Thagaard (2013) kaller det en abduktiv tilnærming der forskerens teoretiske forankring gir perspektiver på hvordan dataene kan forstås, men at man kan

videreutvikle denne teoretiske forankringen på grunnlag av det man finner. Altså kan forståelsen som forskeren kommer frem til både knyttes til etablert teori og til den oppfatningen forskeren danner seg av dataenes innhold (Thagaard, 2013). Slik ser vi et samspill mellom induktive og deduktive metoder og vårt analysearbeid har derfor en abduktiv tilnærming.

Før datainnsamlingen startet hadde vi som tidligere nevnt gjort en bred litteraturreview. Dette var med på å forme forskningsspørsmålene og problemstillingen, og vi ser at samspillet mellom teori og praksis startet allerede her. Innledningsvis i analysearbeidet med pilotintervjuet kategoriserte og kodet vi intervjuene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Prosessen med koding gjør at vi får begreper som gir uttrykk for meningsinnhold i teksten (Thagaard, 2013). Kategorisering er nært knyttet til kodingen, og bidrar til at vi som forskere kan identifisere temaer og mønstre i materialet vårt. En utfordring i vårt materiale er at forskningsspørsmålene ikke er gjensidig utelukkende. Noen temaer berører flere forskningsspørsmål. Et eksempel er Lesson Study, som vi betegner som et verktøy for tilbakemelding, men som også er en arena for tilbakemelding. Fordelen kan da være at vi har muligheten til å se på samme data ut fra ulike vinklinger i forhold til forskningsspørsmålene. Da alle dataene var transkribert satte vi oss sammen og kodet transkriberingene av de tre intervjuene ut fra forskningsspørsmålene. Fra hvert område trakk vi frem nøkkelsitater som vi diskuterte og koblet sammen. Vi forsøkte å koble sammen rektors, ledernes og læreres synspunkter om samme tema. Fortolkningen av intervjuene innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013). Hvordan disse tolkes, kan på den ene siden knyttes til annen forskning og teori, og på den andre siden knyttes til tendenser og sammenhenger som vi som forskere vurderer under analysen av dataene. Når vi hadde samlet nøkkelsitatene under hver kategori av forskningsspørsmål, så vi dette i lys av teorien vi hadde skrevet om i litteraturreviewen. Vi var åpne med hensyn til hvilken vei dataene ville føre oss. Konsekvensen av dette ble at vi flere ganger underveis i analysearbeidet valgte å reformulere og justere forskningsspørsmål og problemstilling. Etter første runde med koding valgte vi ut noen perspektiver som vi senere drøftet våre funn opp mot. Utover i arbeidet så vi også behovet for å slå sammen noen kategorier og dele opp andre. Dette for å gi analysen og drøftingen mer naturlige inndelinger. Analysedelen i oppgaven var først strukturert etter forskningsspørsmålene. Siden svarene viste seg å delvis overlappe hverandre, valgte vi å skrive om denne delen i en annen struktur for å gjøre oppgaven mer leservennlig.

### 3.8 Validitet og reliabilitet i datamaterialet

Ifølge Thagaard (2013) er validitet knyttet til tolkning av data og handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til: ”Hvorfor skal vi tro på deg?” Reliabilitet har med forskningens konsistens og troverdighet å gjøre, og ofte kobles dette til om intervjupersonen ville endret sine svar i intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatet representerer den virkelighet vi har studert (Thagaard, 2013). Silvermann referert i Thagaard (2013) hevder at gjennomsiktighet, ”transparency”, innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for eventuelle konklusjoner. Styrken avhenger av hvor grundig dette er tydeliggjort. Å sørge for ”a chain of evidence” slik at en utenforstående kan følge skrittene i forskningen fra utformingen av problemstillingen via datainnsamlingen og analysen frem til konklusjonen, sikrer validiteten (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Et godt råd er å la en kollega f.eks. spille «djevelens advokat». Det innebærer å vurdere forskerens analyser kritisk. Dette kan delvis oppfylles ved at vi er tre som skriver sammen og kan være kritiske overfor hverandres tekster. I tillegg har vi prøvd ut alternative perspektiver og sammenlignet resultatene våre med resultatene fra andre masteroppgaver vi har lest. Kvale og Brinkmann (2009) knytter validitet i samfunnsvitenskapelige metoder til i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke og en drøfting av hva som er sannhet.

Maxwell (2013) nevner to typer validitetstrusler i kvalitativ forskning: ”bias” og ”reactivity”. Bias er den forutinntatthet, eller de oppfatninger som forskeren kan ha i forkant av datainnsamlingen. Vi som skriver oppgaven er alle tre skoleledere, vi tar det samme studiet, og har skrevet sammen i tre år. Selv om vi anser det som en styrke at vi selv har erfart noen sider av fenomenet vi studerer, har det vært viktig for oss å være bevisste på hvordan våre egne erfaringer farger oss i vårt mastergradsprosjekt. Forskeren bør også reflektere over konteksten for innsamlingen av data og relasjonen til Deltagerne. Ifølge Maxwell (2013) er dette forhold en forsker bør reflektere over også som en del av metodedrøftingen, fordi det kan påvirke den informasjonen forskeren får og har dermed betydning for forskningens troverdighet. Vår teoretiske bakgrunn spiller en rolle i intervjuet, og studiens validitet og reliabilitet må ses i lys av dette. Styrken kan være at vi er tre forskere som kan være kritiske til hverandre. Vi har alle bakgrunn i ulike skoleslag, og har således ulike forforståelser med

oss inn i arbeidet. Svakheten kan være at vi har studert sammen i flere år, har lignende teoretiske referanserammer og kanskje har blitt i overkant samstemte. Konsekvensen av dette kan være at noen nyanser antas som selvfølgelige og dermed ikke blir stilt spørsmål ved. Maxwell (2013) nevner også selve utvelgelsen av data som kan stemme overens med forskerens teoretiske overbevisning, mål eller forutinntatthet som "bias". "Reactivity" er den innflytelsen forskeren har på studiene. Som intervjuer har du alltid en innflytelse på datainnsamlingen og det vil være et subjekt – subjektforhold mellom forsker og den som blir intervjuet. Målet innenfor kvalitativ forskning er ifølge Maxwell (2013) ikke å eliminere denne innflytelsen, men å forstå hvordan den virker. Utover forsker – informant-forholdet har vi ingen relasjon til våre informanter. Vi antar at dette, siden det reduserer vår påvirkningskraft og relasjonsproblematikk, styrker validiteten. Våre informanter vet at vi er skoleledere, og dette kan til en viss grad ha påvirket samspillet mellom forsker og informant. Gjennom arbeidet med intervjuguidene har vi forsøkt å formulere spørsmålene slik at de ikke er ledende. Ved gjennomføring av intervjuer må man etterstrebe at informantene forstår spørsmålene på samme måte og legger det samme i begrepene som en selv. Maxwell (2013) presenterer også en nyttig sjekkliste for hvordan vi kan styrke validiteten i vår kvalitative forskning, hvor det fundamentale er å se etter data som kan utfordre våre konklusjoner. Sagt på en annen måte: "How might you be wrong?"

En måte å styrke validiteten på er metodetriangulering som vil si å benytte seg av ulike metoder for å se om funnene peker i samme retning. I utgangspunktet var ikke planen å gjennomføre intervjuer, observasjon og refleksjonsnotat, men dette vokste frem gjennom nysgjerrigheten overfor fenomenet vi studerte og med økende kjennskap til Heia skole. Dette mener vi også er med på å styrke validiteten ved å gi oss det Maxwell (2013) kaller tykke beskrivelser. Ved at vi intervjuer både rektor, avdelingsledere og lærere på samme skole gir det oss mulighet til å få forskjellige stemmer inn i materialet vårt. Vi har tre ulike vinklinger på forståelse av samme tema. Vi har i noen tilfeller kontaktet informantene i ettertid for å få oppklarende eller utdypende svar, en såkalt "member check" eller responsvalidering. Det forsøkte vi også å gjøre underveis i intervjuene ved å lage korte oppsummeringer som informantene kunne kommentere, ved å for eksempel besvare spørsmålet: «har jeg forstått deg riktig?» osv. Det kan også styrke validiteten å sørge for at man har samlet inn rikt nok datamateriale. Er det grundig og detaljert nok til at det gir en kompleksitet som er tilstrekkelig for formålet? Vårt materiale rommer over fire timer intervju med ti intervjuobjekter i tillegg til observasjon og skrevne refleksjonsnotater. Vi mener materialet er tilstrekkelig innenfor

rammene av dette prosjektet, og vi har muligheten til å sammenlikne rektors, avdelingsledernes og lærernes ytringer. Disse ytringene kunne vi i sin tur sammenlikne med den faktiske praksis som viste seg ved observasjon. Vi har i tillegg sammenlignet våre funn med annen forskning innenfor samme emne, både masteroppgaver og nasjonale undersøkelser (TALIS og Skolelederundersøkelsen). Kvale og Brinkmann (2009) fremhever validering som en pågående kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen og sammenlikner det med det de kaller håndverksmessig kvalitet.

Reliabilitet (pålitelighet) har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Thagaard (2013) blir det vår oppgave som forskere å argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er utviklet i løpet av forskningsprosessen. Vi kan styrke reliabiliteten ved at vi tydeliggjør hva som er referat eller observerte hendelser og hva som er våre tolkninger. Vi har tydeliggjort informantenes stemme ved å presentere en rekke sitater fra materialet, mens vi i andre tilfeller har benyttet oss av meningsfortetting. Thagaard (2013) trekker også frem at påliteligheten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet. Ulike fortolkere som konstruerer ulike meninger i en intervjuberetning er en styrke, særlig dersom man betoner det sosiokulturelle aspektet og tenker seg at både forsker og informant bidrar til dataene (Kvale & Brinkmann, 2009). Da finnes det ikke bare én sannhet, ett svar, men flere.

### **3.9 Funnenes generaliserbarhet**

Normalt kan det være vanskelig å generalisere funnene fra en kvalitativt kasus-studie som vår, og det har heller ikke vært formålet med denne oppgaven (Thagaard, 2013). Vi ønsket å gå i dybden på fenomenet tilbakemelding og få frem et nyansert bilde av en situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Utformingen av kasus-studier avgjør om resultatene har gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Vi har gjennom analyser og drøfting sammenliknet våre funn med resultater fra andre studier og forsøkt å peke på noen punkter som kan ha verdi for andre skoleledere i andre settinger. Det var også tanken bak utvalget av informanter. Vi ønsket å høre fortellingen til både rektor, avdelingsleder og et spredt utvalg lærere, slik at materialet ble rikt og studien kunne ha noen form for generaliserbarhet. Vi tror ikke vi ville gjort de samme funnene på de fleste andre skoler, da vår skole har satset spesielt på dette området. Svakheten ved enkeltkasusstudier som vårt er selvsagt at man kun forsker på en organisasjon. I tillegg er evnen til å skape generelle modeller som kan passe på andre liknende

tilfeller begrenset. Det har som sagt heller ikke vært vårt mål. Vi har ønsket å undersøke kompleksiteten rundt fenomenet tilbakemelding i dets reelle kontekst (Yin, 2013). Nettopp detaljmangfold av variabler og samspillet mellom disse er en av styrkene ved kasusstudier. Vi er klar over at jo dypere og mer detaljrikt man utforsker et kasus, jo vanskeligere er det å trekke ut generaliserbare resultater. Men vi tenker at vår oppgave kan bidra til å kaste lys over fenomenet tilbakemelding og skape en forståelse som peker utover prosjektet og som kanskje kan påvirke andre skolelederes fremtidige handlinger (Thagaard, 2013). Arbeidet med oppgaven gir oss også mye kunnskap som vi kan ta med i refleksjon over egen praksis.

### 3.10 Ethiske overveielser

Etikk kommer av gresk *ethos* og betyr «karakter», og omhandler regler og normer for rett og gal menneskelig adferd (Kvale & Brinkmann, 2009). I *De nasjonale forskningsetiske komiteene* er det nedfelt etiske normer en forsker må forholde seg til for å ivareta kvalitet i forskning. Dette gjelder blant annet etterprøvbarhet, redelighet, habilitet, respekt, konfidensialitet, taushetsplikt, fritt og informert samtykke, uavhengighet og personvern (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det tradisjonelt fire områder som diskuteres i etiske retningslinjer for forskere. Informert samtykke betyr at informantene skal informeres om overordnet formål, plan for gjennomføring, mulig risiko og eventuelle fordeler med å delta i undersøkelsen. Det innebærer også at informantene deltar frivillig og at de når som helst kan trekke seg. Før vi foretok intervjuene med lydopptak og observasjonen informerte vi om prosjektet og innhentet informantenes skriftlige samtykke til dette. Deltagerne ble også gjort oppmerksomme på at de ville få masteroppgaven når den er ferdig og at lydopptakene vil bli slettet etter avsluttende eksamen i desember 2016. De ansatte ved Heia skole var vant med å delta i liknende forskningsprosjekter, og var derfor på forhånd godt orientert om hvordan slike prosjekter fungerer. Som uerfarne forskere var det vanskelig for oss å forutse hvordan intervjuene og observasjonene ville forløpe, noe som også gjorde oss usikre på hvor mye informasjon Deltagerne skulle få i forkant. Videre innhentet vi tillatelse til å få samle inn planlagte data til masterstudien fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Vedlegg 5

*Konfidensialitet* innebærer at data ikke skal avsløre identiteten til informantene. I vår studie offentliggjøres ikke identifiserbar informasjon. Vi har anonymisert alle data på personer og skole, slik at informantene ikke kan identifiseres selv om vi bare har studert én skole. Vårt materiale med analyser og drøftinger vil bli kjent for allmennheten.

*Konsekvenser* ved kvalitative undersøkelser innebærer både mulige skader eller ulemper Deltagerne kan påføres og fordeler de kan oppnå. Vi som forskere må være klar over at den åpenhet og intimitet som intervju situasjonen ofte er preget av kan forlede informanten til å gi opplysninger som de senere angres på. En hjelp i dette arbeidet, var som nevnt tidligere, at ledere og lærere har vært med på flere slike prosjekter med andre forskere. Det minsker risikoen for at informantene ved Heia skole skulle si mer enn de kan stå inne for eller bli for personlige. Det er likevel viktig at vi behandler og gjengir sitatene på en slik måte at de ikke virker sårende på informantene.

I det kvalitative forskningsintervjuet er forskeren et særdeles viktig instrument, siden både forsker og informant i høy grad bidrar som produsenter av data. Intervjueren er selve forskningsinstrumentet og bør ha kunnskap om intervjuemnet og ha kommunikativ kompetanse. En utfordring i prosessen har vært vår manglende erfaring med det håndverksmessige aspektet ved intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Ingen av oss har noe nevneverdig erfaring med å intervju. Vi ser i ettertid at vi kunne gjort flere ting annerledes, men tenker samtidig at siden vi er tre om prosjektet, vil dette kompensere for noe av den manglende erfaringen. Det kvalitative forskningsintervjuet vil kunne produsere data av følsom art, og det er forskeren som må forvalte denne «distanserte nærheten» mellom rollene på en skånsom måte. Forskeren skal forholde seg profesjonelt i en nær kommunikasjonssituasjon. Dette gir en rekke viktige etiske implikasjoner som forskeren må være seg bevisst. Vårt prosjekt åpnet for å snakke om følelsesladde emner, og det ble vår oppgave å balansere mellom på den ene siden profesjonalitet, klarhet, struktur og kritisk sans, og på den andre siden vennlighet, følsomhet, fortrolighet, åpenhet og impulsivitet. Det vil også være relevant å ha tenkt gjennom forskerens forhold til informanten. Her vil kjønn, alder og ulikhet i kommunikasjonsferdigheter spille inn (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) peker også på den asymmetriske relasjonen mellom forsker og informant. Det er informanten som i hovedsak er åpen og fortrolig, mens det er forskeren som planlegger tema, definerer intervju situasjonen og driver intervjuet fremover. Siden vi i utgangspunktet anser Heia skole



som en skole med god tilbakemeldingskultur, kan vi betrakte de ansatte her som læremestre og oss selv som elever. Som skoleledere har vi interesse av å trekke veksler på funnene. Videre har vi som skoleledere brakt med oss mye kunnskap inn i forskningsprosjektet, men også forutinntatte tanker og erfaringer som vi har måttet være oss bevisste gjennom hele prosessen. Vi kan for eksempel la oss rive med i en diskusjon der vi har egne erfaringer, men som kanskje ikke er innenfor fokus for vår studie. I tillegg kan vårt engasjement gjøre at vi som intervjuere tar større plass enn vi strengt tatt burde i en intervjusituasjon. Våre spørsmål kan preges av behov for bekreftelse eller et ønske om å fortelle egne historier, noe som kan redusere informantens mulighet til å slippe til og dele relevant informasjon. Vår forforståelse kan også virke begrensende ved at vi søker svar som bekrefter våre tidligere antakelser, og ved at vi overser data som ikke stemmer overens med våre hypoteser. Slike begrensninger har vi forsøkt å aktivt være på vakt mot ved å sitte sammen i egne økter der vi bevisst søkte etter data som skilte seg ut eller som overrasket oss.

Vårt formål ved å velge en hermeneutisk tilnærming var å oppnå gyldig og allmenn forståelse. Vi har gitt en inngående beskrivelse av vår case-studie, både av kontekst og fremgangsmåte. Dette vil styrke påliteligheten, selv om utvalget er lite. Andre vil kunne vurdere relevans, og evt. komme til andre slutninger ved å benytte andre metoder, perspektiver og kontekst enn vi har gjort (Grønmo, 2004). Alle våre intervjuer er foretatt på samme skole. Styrken ligger i at vi da har fått informasjon både fra et ledelses- og et lærerperspektiv. Begrensingen ligger i at det kun er én skole, og at det derfor kunne stilles spørsmål ved gyldigheten utover Heia skole.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det flere fortolkningsprinsipper vi må ta hensyn til. Den *hermeneutiske sirkel* innebærer en vekselvirkning mellom å tolke deler og helhet, noe som åpner for en stadig dypere forståelse av tekstens mening. Meningsfortolkningen avsluttes når man har kommet frem til en indre enhet i materialet, altså at det ikke er noen logiske motsetninger. Det kreves at fortolkeren har kunnskap om temaet. Det har vi forsøkt å ivareta ved å lese og studere lover, forskrifter og nasjonal og internasjonal litteratur om tilbakemelding i undervisningsinstitusjoner. Utfordringene knyttet til den forforståelsen vi hadde til temaet, har vi eksplisitt forsøkt å gjøre rede for.

## 4. Presentasjon og analyse av datamateriale

Vi vil i dette kapittelet presentere og analysere sentrale empiriske funn som kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi vil først gjøre en mer utfyllende presentasjon av Heia skole, hvor vi også trekker inn sentrale funn. Deretter gjør vi en kort oppsummering av våre funn kategorisert etter forskningsspørsmålene. For å belyse forskningsspørsmålene har vi valgt å dele inn analysen i følgende hovedkapitler: ”Verktøyenes betydning i tilbakemeldingskulturen”, ”En relasjonell tilnærming til ledelse” og ”systemer for ledelse og læring”. Vi ser det også som relevant å koble noe av analysen opp mot organisasjonsteori og det sosiokulturelle læringssynet ligger som et bakteppe i hele kapittelet. Analysen er ikke systematisert utfra forskningsspørsmålene, men vi innleder hver del med å oppgi hvilke forskningsspørsmål som belyses.

### 4.1 Presentasjon av Heia skole

I kapittel 1 gjorde vi en kort presentasjon av Heia skole. I det videre utdyper vi beskrivelsen. Heia skole kjennetegnes ved å ha et høyt kvalifisert personale og har kultur for at kunnskap står i fokus. Blant annet er det, ifølge rektor, flere lærere som er i et videreutdanningsløp i regi av Utdanningsdirektoratet. Et annet fokus på skolen er at elevene skal ha et godt læringsmiljø og lik praksis i klasserommene. I den forbindelse har ledelsen utarbeidet et dokument som de kaller ”den gode timen”<sup>6</sup> som er en detaljert beskrivelse av hvordan en god undervisningstid skal være, og omhandler alt fra hilsning i døren ved oppstart av dagen, til hvordan jobbe med mål og kriterier i alle timer. Dokumentet bygger på teori fra Hattie (2013) om faktorer som er viktige for god klasseledelse.

#### 4.1.1 Ledelsesstrukturen

Høsten 2014 la kommunen om lederstrukturen ved barneskolene. Fra at rektor var den som hadde personalansvar for alle lærerne skulle rektor nå være en mer strategisk leder som så de store linjene og kunne fokusere på de langsiktige målene, mens avdelingslederne skulle være de som hadde tett kontakt med lærerne og hva som skjedde i klasserommet. Skoleeiers tanke bak dette var at rektor skulle få frigjort tid til å ha det overordnede perspektivet på skole og skoleutvikling, mens avdelingslederne skulle være de som var “hands on” ute i klasserommene og ha tett kontakt med lærerne. Da kommunen la om lederstrukturen, måtte

---

<sup>6</sup> Vedlegg 4

alle daværende undervisningsinspektører, som ønsket å fortsette som mellomledere, søke jobben på nytt, nå som avdelingsledere. Dette førte til at det ble store utskiftninger av mellomledere i kommunen. På Heia skole førte dette til en utskiftning der to av tre avdelingsledere ble byttet ut. Med den nye lederstrukturen kom også kravet om at avdelingsledere, både for skole og SFO, måtte ha jobbet som utøvende lærer og måtte være pedagoger. Dette fordi avdelingslederne skulle være pedagogiske veiledere for lærerne og SFO-assistentene og ha en pedagogisk tilnærming til det som skjer i klasserommet og på SFO. Det var også ønskelig med lederutdanning, men dette var ingen forutsetning.

#### **4.1.2 Rektors rolle og lederteamet**

Som øverste leder på skolen har rektor sterk legitimitet, og både avdelingsledere og lærere gir inntrykk av å se opp til rektor som pedagogisk og faglig leder. Han besitter også mye faglig kunnskap og er opptatt av å holde seg oppdatert omkring ny forskning. Rektor er engasjert og deltagende i det daglige arbeidet ved at han er mye på personalrommet, og har en ”åpen dør praksis” som gjør at han er lett tilgjengelig for personalet. Hvis de går forbi døren hans og den er åpen, kan de stikke innom for å ta en prat, men vektlegger at ved større og mer kompliserte saker er det ønskelig at de avtaler en tid på forhånd. Ved at han er Marte Meo-veileder får han også kontakt med lærere i undervisnings- og veiledningssituasjon. Han uttrykker allikevel at han savner noe av den daglige og tette kontakten med lærerne som han hadde da han var nærmeste leder for alle lærerne.

De tre avdelingslederne er forholdsvis ferske og er opptatt av å opparbeide seg tillit som ledere. Alle tre jobber aktivt med relasjonsbygging til sine ansatte og ser på dette som det viktigste grunnlaget for å kunne virke som faglige og pedagogiske ledere. De gir inntrykk av å være faglig dyktige og opptatt av å drive skolen fremover. Da vi intervjuet ledergruppen hadde rektor permisjon og Nora fungerte som rektor. De var stolte av å kunne si at de klarte å skape utvikling selv om rektor ikke var der. Lærerne vi intervjuet omtalte avdelingslederne som dyktige pedagoger og ledere som har en plan for det de driver med.

Ledergruppen deltar i et lederutviklingsprogram i regi av kommunen. Dette er et ledd i kommunens innovasjons- og forbedringsledelse i regi av den interne Lederskolen i kommunen. Kommunens mål med lederutviklingsprogrammet er å skape gode innovasjonsledere, gi kunnskaper, ferdigheter og støtte til planlegging og gjennomføring av eget prosjekt og at det skal være en intern arena for innovativ kunnskapsdeling. Gjennom å

delta i programmet får ledergruppen ekstern støtte i seks måneder for å komme i gang med innovasjonsarbeidet. Deretter skal de jobbe på egenhånd med sitt innovasjonsprosjekt. Hele løpet varer i tre år. Ledergruppen ved Heia skole har valgt å jobbe med hvordan utviklingstiden/den felles møtetiden på skolen kan utnyttes på en bedre måte, og at det pedagogiske personalet opplever at de er delaktige i disse møtene. (Frem til nå har fellestiden, ifølge dere selv, blitt sett på som ”ledelsens tid”, der det er de som setter agenda for møtene). De har i den forbindelse intervjuet lærerne om deres tanker og ønsker for felles møtetid. Informasjonen de får gjennom intervjuene skal brukes i innovasjonsarbeidet ved skolen. I likhet med rektor har avdelingslederne en ”åpen dør” praksis, som har som mål at det skal være lav terskel for å ta kontakt med nærmeste leder hvis lærerne har noe på hjertet.

### **4.1.3 Lærerne**

Lærerne er inndelt i team etter hvilket trinn de jobber på. Teamene har samarbeidstid to ganger i uken der de tar opp elevsaker og planlegger undervisning sammen. Hvert team har også en teamleder som er bindeleddet mellom ledelsen og teamene. Lærerne uttrykker at det er fruktbart å jobbe på team, men at hvert team kan bli litt isolerte siden de ikke samarbeider på tvers.

### **4.1.4 Utviklingsarbeid**

Det er fra kommunens side en overordnet plan for hva skolene skal ha som utviklingsområder, også er det hver enkelt skoles oppgave å tilpasse den til de lokale forholdene. Kommunens overordnede forventninger er at skolene skal jobbe med relasjons- og ledelseskompetanse, vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2010) og digital didaktikk. Fokusområdene belyser mye av tilbakemeldingskulturen på skolen og det er de vi omtaler. Tilbud om Marte Meo-veiledning er et ledd i arbeidet med ledelses- og relasjonskompetanse på Heia skole. Dette er i utgangspunktet frivillig, men rektor uttaler at ledelsen også kan pålegge et team eller en lærer, som trenger det, å motta veiledningen. Den brukes også inn mot de nyutdannede lærerne. Marte Meo-veiledning har hittil vært gjennomført hos halvparten av personalet. Skolen har ingen intensjon om at alle skal være igjennom Marte Meo-veiledning, men at det skal være et tilbud ved behov, eller etter ønske fra den enkelte lærer. Vurdering for læring-gruppen ønsket å ta i bruk Lesson Study som metode i det profesjonsfellesskapet. Dette fikk de gehør for hos ledelsen, og det er lærerne i denne gruppen som skal drive arbeidet fremover i personalgruppen.

### **4.1.5 Team**

I tillegg til utviklingsarbeidet har skolen også flere arenaer for tilbakemelding. To ganger i året gjennomfører ledelsen teamsamtaler med hvert team der tema er hvordan de samarbeider og hvordan klimaet for samarbeid er. I oppstarten av hvert skoleår får teamet i oppgave å lage en teamkontrakt der de definerer hvordan de skal få til et godt samarbeid. Som et forarbeid til teamkontrakten har lærerne gjort en såkalt ”fire temperament test” der de får vite hvilket temperament de har, enten optimistisk og sosial, kort lunte/irritabel, analytisk og stille eller avslappet og fredelig. Dette skal de bruke når de definerer hvordan teamet skal fungere på best mulig måte.

Ledelsen gjennomfører også resultatsamtaler med teamene tre ganger i året, der lærerne må ”stå til rette” for resultatene på kartleggingsprøver og nasjonale prøver, samt ha en plan for hvordan de skal jobbe med resultatene. Medarbeidersamtalene gjennomføres to ganger i året, en ved oppstart av skoleåret og en i slutten av hvert skoleår. Lærerne setter seg da personlige mål som skal evalueres ved neste samtale.

Skolen har hatt flere rektorer opp gjennom årene. Før Thomas ble rektor hadde skolen samme rektor i ti år. Denne rektoren hadde lang er faring som lærer før hun ble rektor. Hun ble sett på som en dyktig pedagogisk leder. Heia skole har også hatt en rektor som ikke var pedagog. Dette blir i intervjuet trukket frem som problematisk fordi han ikke hadde den samme forståelsen og det samme språket som pedagogene hadde og dermed mindre legitimitet som pedagogisk leder.

## **4.2 Oppsummering av våre funn**

Før vi går dypere inn i analysen av funnene våre, vil vi gjøre en kort oppsummering av funn på bakgrunn av forskningsspørsmålene.

### **4.2.1 Arenaer for tilbakemelding**

Heia skole har godt utbygde strukturer som legger til rette for mange arenaer for tilbakemelding. De har individuelle arenaer som; Marte Meo-veiledning, veiledning av nye lærere og medarbeidersamtalen, hvor de er på tomannshånd med lederen sin. I tillegg har de flere ulike gruppearenaer; Lesson Study, utviklingsgrupper og team, hvor de diskuterer både

fag og pedagogisk praksis og metareflekterer rundt samarbeidskulturen på teamet. Medarbeidersamtalen foregår to ganger i løpet av skoleåret med tilhørende skolevandring. Tema for denne er mer personlig utvikling og arbeidssituasjon.

#### **4.2.2 Hva kjennetegner tilbakemeldingen**

Ledergruppen uttrykker at gode relasjoner mellom leder og lærer ligger som et viktig grunnlag. Tilbakemeldingen kjennetegnes først og fremst ved at den er mangfoldig. Den kan være via sms eller mail, men aller mest muntlig. Det positive fokuset er sentralt. Et annet kjennetegn er at tilbakemeldingen, etter vår mening, er relativt hyppig. Marte Meo-verktøyet sørger for at den er konkret og strekker seg over lang tid. Lesson Study har et mer fagspesifikt fokus der deling og refleksjon over egen rolle med tanke på elevenes læring er sentralt. Et annet element inn i tilbakemeldingskulturen er at det på forhånd er definert hvilke temaer som skal tas opp hvor, slik at både lærere og ledere vet hva de kan forvente. Ledere og lærere har gjennom flere arenaer og mange diskusjoner utviklet et felles språk for sin pedagogiske virksomhet og alle er del av en diskurs som er gjenkjennbar hos de ulike partene.

#### **4.2.3 Hvilken betydning har tilbakemeldingen for lærernes læring?**

Å se og bli sett er fremtredende i vårt materiale både for ledere og lærere. Særlig Marte Meo skiller seg ut som et kraftfullt verktøy i denne tilbakemeldingen. Lærerne oppgir at det er denne tilbakemelding- og veiledningsformen som har hatt størst betydning for dem som pedagoger og bruker ord som *frelst*, *fantastisk* og *genialt* når de beskriver deres erfaringer ved bruken verktøyet. Deres bevissthet omkring sin egen rolle som klasseleder har blitt styrket ved bruk av dette verktøyet. En gjennomgående trend i vårt materiale er at både rektor og avdelingslederne har stor tillit og legitimitet som pedagogiske ledere, og lærerne ønsker deres tilbakemelding på sitt arbeid.

### **4.3 Verktøyenes betydning i tilbakemeldingskulturen**

Forskningsspørsmålene som belyses i dette kapittelet er “Hva kjennetegner tilbakemeldingen?” og “Hvilken betydning har tilbakemeldingen for lærernes læring?” Her vil vi presentere og analysere funn omkring ledernes bruk av Marte Meo-veiledning og Lesson Study siden disse verktøyene er av sentral betydning i arbeidet med tilbakemelding og profesjonslæring på Heia skole. Videre vil vi presentere funn omkring det felles profesjonsspråket på skolen og gi en analyse av disse.

### 4.3.1 Marte Meo-metoden som verktøy for profesjonsutvikling

Både lærerne og lederne legger vekt på at veiledningen i utgangspunktet er frivillig, men det kommer også frem at lederne kan anbefale lærere eller team å motta Marte Meo-veiledning. Avdelingsleder Nora forteller at de i noen tilfeller har sagt at team *skal* delta på Marte Meo-veiledning fordi de ser at lærerne trenger det:

*Temaet på medarbeidersamtalen var at når en sier at den vil bli en kjempedyktig klasseleder, "Ja, fint, jeg kan tilby Marte Meo. Hva tenker du om det?" Ja, og da biter mange på, da. Det har de lyst til. (...) Også er det noen som blir spurt også, selv om de ikke ser det behovet, nå rører det seg så mye at kanskje det kunne være lurt – ja, og for et år siden - to år siden, fant "Thomas" ut at hele dette trinnet skal. Så da måtte alle. Så vi har litt ulike innfallsvinkler.*

Utsagnet viser at ledelsen blant annet bruker medarbeidersamtalene til å foreslå Marte Meo-veiledning for ansatte som de tror kan ha behov for det. Uttalelsen viser også at mange takker ja til tilbudet når de får tilbud om det, men at ledelsen også kan bruke mild "tvang" ved å si at et helt trinn til å ta imot veiledningen. Her antok vi at det kunne finnes grobunn for en skepsis til denne type veiledning, men ingen av de vi har intervjuet eller observert uttrykker noen form for skepsis til at de bruker Marte Meo-metoden så bevisst inn i veiledningen av lærerne. Dette kan bety at Marte Meo-metoden har en sterk forankring i organisasjonen og at den positive effekten av at lederne kommer så tett på lærerne i deres praksis veier opp for kontrollelementet.

Bruk av video er helt essensielt i Marte Meo-veiledningen. Rektor Thomas uttaler at det å bare prate om ting, kan føre til "at det lett går inn det ene øret og litt ut det andre i en hektisk hverdag". Video gjør at læreren har flere knagger å henge tilbakemeldingen på, og gjør at læreren vil prøve nye metoder etter den konkrete tilbakemeldingen. Han uttrykker effekten på Marte Meo-veiledningen på følgende måte:

*Med Marte Meo, ja absolutt. Der ser jeg helt tydelige forbedringer i forhold til at læreren tar med seg et tips hver gang, som du filmer igjen på nytt. Så det har mye større effekt enn om vi bare hadde sittet og pratet om ting, for da tenker jeg nok at det går inn litt det ene øret og litt ut det andre i en hektisk hverdag. Og sånn er jo naturlig, men når du har sett og befestet det på filmen og sett at «oj, det her kan jeg prøve» så tror jeg du har mere knagger å henge ting å da. Og den konkrete tilbakemeldingen er kanskje det som de kan føle de har mest utbytte av og da, ikke sant – de små sekvensene.*

Dette sitatet viser at Marte Meo-metoden er et kraftfullt verktøy. Her kan det løftes frem at rektor Thomas, ser på bruk av video i veiledning som et virkningsfullt verktøy inn i tilbakemeldingskulturen. Han fremhever at veisøkers mulighet til å selv være med å tolke hva

som skjer i klasserommet, gjennom utvalgte filmsekvenser, er av stor betydningen i veiledningen. Han mener at uten kamera vil veiledningen kunne preges av rektors subjektive opplevelse og føre til at veiledningen ikke har samme effekt som når han har med kamera.

*For med kamera setter jeg på en filmsnutt og da sier jeg: Hva tenker du om det du ser? Og da er det jo læreren som får lov til å tolke, og så kan jeg være med å fylle på, kontra jeg har vært inne og så kan jeg si at jeg så «det og det».*

I dette sitatet uttrykker rektor at filmsekvensene gir læreren mulighet til å reflektere over hva som skjer i klasserommet på en helt annen måte enn om rektor bare hadde fortalt hvordan han oppfattet undervisningen.

Marte Meo-veiledningen er en tidkrevende prosess. Hver veiledning kan vare opp til seks måneder. I denne prosessen er langsiktighet et viktig element. Rektor Thomas tar også opp at timingen for veiledningen er viktig, særlig når en skal ta opp litt mer krevende temaer, som for eksempel lærere som trenger ekstra faglig løft for å utføre jobben på en bedre måte.

*Jeg tror vi undervurderer lite grann at dette med veiledning tar ekstremt lang tid da. Litt sånn som jeg sier at timing når jeg gir tilbakemeldinger til lærerne som jeg kanskje tenker ville hatt et faglig løft, er så ekstremt viktig. Og det å løfte gjennom veiledning, det er en ganske tung og lang prosess som føles veldig all right i andre enden, men det er ganske mange faktorer som må være på plass for at det skal lykkes.*

Rektor Thomas uttrykker her at han er bevisst at veiledning av lærerne tar lang tid, samt kan være en tung prosess. Utsagnet viser også at det allikevel er noe de prioriterer, siden de vet at det har positiv effekt i den andre enden. I sitatet antyder også rektor at han forbereder og tenker igjennom rett tidspunkt for å ta opp ting som er av mer følsom art og som trenger forberedelser. Her kommer han inn på det vi kan relatere til “den vanskelige samtalen” men utdyper det ikke noe nærmere. Rektor har gjennom hele intervjuet fokus på det positive, det som fungerer og som er en styrke i tilbakemeldingspraksisen på skolen.

En kunne anta at noen av lærerne vi intervjuet ville være svært entusiastiske til Marte Meo-veiledning og andre kanskje mer avmålte. En kunne også tenke seg at noen av lærerne ville kunne ha en følelse av at dette er et verktøy som ledelsen trer nedover hodet på sine ansatte fordi de har tro på effekten. Men våre funn viser noe annet. *Alle* vi intervjuet, både lærere og ledere, snakket udelt positivt om Marte Meo-veiledning. Lærer Christine, uttrykker:

*Jeg ble helt frelst jeg. Fordi noen ser ikke seg selv, og så plutselig så ser du hvordan du er - altså på film. Hvordan elevene reagerer til det du sier og gjør. Det var helt fascinerende.*



Vi synes det er interessant at Christine bruker uttrykket “helt frelst” når hun omtaler sin erfaring med Marte Meo-veiledning. Dette tolker vi som at hun hadde svært stor glede og nytte av veiledningen.

Vårt materiale viser at informantene kjenner på en stor glede og en entusiasme ved å bli veiledet ved bruk av Marte Meo-metoden. Flere av lærerne vi intervjuet og observerte brukte ord som *genialt*, *supert*, *kjempefornøyd*, *interessant* når de omtalte Marte Meo-veiledningen de hadde vært igjennom. Etter å ha observert Marte Meo-veiledningen mellom avdelingsleder Nora og lærer Synne spurte vi Synne om betydningen av veiledningen for henne det første året som kontaktlærer:

*Ganske mye. Særlig i starten - rundt dette med å bygge rutiner. Har blitt mer bevisst på det som skjer i klasserommet. Jeg sto der og ante ikke helt hva jeg driver med. Det er mye fokus på det som faktisk fungerer! Det er så oppbyggende. Når man står der og ikke kan det selv. Det har vært uvurderlig.*

Nettopp fokuset på det positive – hva som fungerer - er kjernen i Marte Meo-veiledningen. Lærerne får positiv tilbakemelding på det som fungerer og jobber utfra det. Synne uttrykker at det har vært oppbyggende og helt uvurderlig i hennes første år som kontaktlærer. Flere av våre funn underbygger det Synne sier om at det er så positivt fordi veiledningen hele tiden tar utgangspunkt i det som fungerer istedenfor å høre hva man ikke er god på.

Lærer Ida fokuserer på at det er elevenes læring og lærerens relasjon til elevene som står i fokus når læreren observeres og filmes.

*Å få fokus på, ikke deg nødvendigvis som person med alt du sier og alt du gjør, men mer hvordan det du gjør har en innvirkning på barna. Måten du står, måten du veileder altså. Alt dette her liksom. Barna er jo også veldig i fokus. I sentrum. Og det er jo veldig interessant da. Du ser hva slags effekt du kan ha på disse elevene dine fordi du ser ikke det alltid selv om du prøver ofte. Så det synes jeg er veldig interessant.*

Muligheten for lærerne til å metareflektere over egen rolle som utøvende lærer og utvikle denne vil kunne få positiv effekt på elevenes læring (Robinson, 2014). Ved å bruke film som medium ser Ida en helt usminket versjon av hva hun gjorde i klasserommet og hvilken effekt det hadde på elevene. Dette fremheves som svært bevisstgjørende for henne.

I Marte Meo-veiledningen er veileder tett på lærerne sine. På Heia skole er det lederne som Marte Meo-veiledere. Dette er et valg skolen har tatt da det ikke ligger noen føringer i Marte

Meo-metoden på at det skal være ledere som er veiledere. Noen skoler velger for eksempel å bruke spes.ped-teamet som Marte Meo-veiledere (Holten, 2011). Siden det er lederne på skolen som er veiledere betyr det at de som blir veiledet virkelig blir sett av sin leder i jobben sin. I avdelingslederintervjuet refererte Nora til en av spesialpedagogene som hadde uttrykt at ”...det er aldri noen som har sett på meg, på hva jeg egentlig gjør, så jeg har veldig lyst til å være med. Tror du det går?”. Dette resulterte i at Nora var med på språkgruppen læreren skulle ha og filmet hele økten. Denne læreren ga uttrykk for at hun ønsket å bli sett i arbeidet sitt, noe avdelingslederen tok på alvor. Dette kan bety at den positive holdningen til å motta Marte Meo-veiledning handler om å bli sett og anerkjent i sitt arbeid.

### 4.3.2 Lesson Study i profesjonsarbeidet

Lesson study ble tatt i bruk på initiativ fra utviklingsgruppen som har ansvar for å utvikle arbeidet med vurdering for læring (VFL) på Heia skole. Før Heia skole startet opp med Lesson Study var lærerne delt inn i læringspar som skulle besøke hverandre i klasserommet. Hensikten med dette var at de skulle øve seg på å være inne i en annen lærers klasserom, samt bli vant til å ha noen inne i egen undervisning. Dette ble oppfattet som “fantastisk spennende” og de opplevde det som positivt å ha muligheten til en dialog i etterkant om observasjon knyttet til elevenes læring. Gjennom Lesson Study er det nå bestemt at hele teamet skal rullere på å være inne hos hverandre og undervise i samme tema. Rektor forteller følgende om forberedelsene:

*Vi skal starte nå med Lesson Study på alle trinn. Vi hadde, altså de var i læringspar før sommeren, for på en måte å bli vant til å ha en annen inne i klasserommet – bare for å åpne opp for at det var greit, og det synes de var helt fantastisk spennende – at det var en annen inne i klasserommet som de kunne snakke med etterpå i forhold til hva man så og da hadde vi fokus på elevenes læring og det skal vi også ha nå. Men nå er det jo da hele teamet som skal være på rundgang hos hverandre og undervise akkurat samme temaet.*

I sitatet trekker rektor frem viktigheten av å ha en annen inne i klasserommet som de kan reflektere og snakke med etterpå i forhold til elevenes læring. Rektor uttrykker i intervjuet at selv om lærerne jobber tett i team, så kan de allikevel være isolert i klasserommet, og uttrykker dette ski:

*Så jeg tenker at vi har en god vei å gå, jeg – både i forhold til å åpne for hverandre. Altså at lærere er med i hverandres timer og ser.*

Da vurdering for læring-gruppen fikk gjennomslag for å ta i bruk Lesson Study for hele personalet, fikk alle lærere og ledere skoling i bruk av metoden. Det er interessant at dette

initiativet kom fra lærerne selv og dette kan tolkes som at lærerne ønsker å utvikle seg og lære av hverandre. Utfordringen i et slikt arbeid er hele veien å finne tid til dette. Magnus, som er nyutdannet, forteller om sine umiddelbare tanker omkring Lesson Study:

*Jeg tenkte umiddelbart at dette her er jo supert for oss å se og lære av hverandre da. Jeg tror mange har en tanke om at det hadde vært greit å ha vært gjennom klasserommene og sett på hverandre og lært av hverandre, men det tar vi oss ikke tid til.*

I sitatet uttrykker lærer Magnus at de ønsker å se hverandre mer, men tar seg ikke tid. Ved bruk av Lesson Study vil de måtte prioritere dette og forhåpentligvis oppleve det som positivt og lærerikt. Da vi intervjuet lederne hadde lærerne vært igjennom en runde med Lesson Study. Avdelingsleder Bertine fortalte om følgene tilbakemelding fra lærerne etter første runde:

*Det lærerne ga tilbakemelding på var at det var kjempenyttig, men vanskelig å observere elevenes læring. Og jeg tenker det er jo egentlig det det handler om. Det spiller ingen rolle hva jeg gjør i et klasserom hvis ikke elevene mine lærer noe av det. Det er fort gjort å tenke at vi observerer undervisningen mer enn elevenes læring. Sånn at det er et viktig skifte da av fokus, og vanskelig.*

Kjernen i Lesson Study er å observere elevenes læring, og det var dette fokuset lærerne synes var vanskelig å ha i observasjonen. Det er vanskelig å spore læring, men i sammenheng med VFL som metode, kan læreren samle bevis på læring ved for eksempel å la elevene skrive ned tre ting de har lært i løpet av timen. Sitatet viser at Bertine ser bevis på elevenes læring som et viktig aspekt med tanke på lærernes profesjonsutvikling. Gjennom flere sekvenser med Lesson Study kan lærerne øve seg opp til å klare å ha fokus på elevenes læring når de besøker hverandre.

Både Marte Meo og Lesson Study er verktøy med klare retningslinjer for hvordan det skal gjennomføres. Felles for begge er at de foregår over tid og med vekt på lærernes egen refleksjon over hva de kan justere i undervisningen sin. Ved å kombinere verktøyene får de både veiledning fra en av lederne og de får mulighet til å gi *hverandre*, som lærere, respons. Nettopp langsiktighet i arbeidet er noe rektor Thomas vektlegger i sine uttalelser om skoleutvikling. Han sier at han er opptatt av langsiktighet for å få ting til å sitte i organisasjonen: “Jeg tror nok at hvis du er en god konstruktør og lager et godt stillas, så vil du få varige endringer”. At lederne på Heia skole har valgt å bruke Marte Meo-metoden inn i arbeidet med tilbakemelding og veiledning mener han gir helt tydelige endringer av praksis. Argumentet er at den er over tid. Man tar små oppgaver og fokuserer på dem, øver - og filmer dem igjen. Rektor mener dette gir mye større effekt enn om man kun hadde sittet og pratet om

ting. Han sier også at film er et sterkt medium fordi det gir et helt reelt og konkret bilde av situasjonen.

### 4.3.3 Et språk for samhandling

Rektor Thomas uttaler at han er opptatt av at medarbeiderne skal ha et språk om pedagogikk, men også om det å samarbeide.

*Jeg er veldig opptatt av at medarbeidere skal ha et språk også om å samarbeide, og det følger vi opp på en teamsamtale ganske raskt på høsten. Og det er et gjennomgangstema gjennom hele året. Så det er en tilbakemeldingskultur i forhold til hvordan samarbeidet går.*

Som et grunnlag for å kunne ha et felles språk om samarbeid lager teamene en egen teamkontrakt som skal være utgangspunkt for teamsamtaler og “*ta tempen på åssen det er*” som rektor Thomas uttrykker det. Denne er et bidrag inn i å skape et felles språk for samarbeidet ved at man lager noen forventninger for hvordan teamsamarbeidet skal fungere best mulig. Den kan også gjøre det lettere å ta opp vanskelige saker, siden de i fellesskap har nedfelt hvordan teamet vil at det samarbeidet skal være.

På Heia skole har de også laget en standard for hva en god time skal inneholde. De hadde i utgangspunktet tenkt å kjøre en demokratisk prosess i profesjonsfellesskapet for å utforme kjennetegnene, men etter å ha vurdert det nøyere kom de frem til at ledergruppen valgte å utforme standardene alene. Rektor Thomas begrunner valget slik:

*....men det er så individuelt, fra lærer til lærer. Og så tenker jeg jo at: Nei, forskningen sier ganske mye om hvordan en god time er. Så i ledergruppe så laget vi en standard for den gode timen, som lærerne er kjent med, som er komponenter på en måte, ved kjennetegn. Så den tar vi jo utgangspunkt i når vi er inne på besøk og gir tilbakemeldinger ut fra den.*

I dette sitatet forteller rektor at de valgte å basere utformingen av “den gode timen” på forskning fremfor lærernes subjektive oppfatning av hva en god time skal inneholde. Her peker rektor Thomas på at han, både i kraft av sin posisjon, og at han vektlegger forskningsbasert arbeid, har valgt å utforme dokumentet i ledergruppen fremfor å la lærerne få en stemme inn. Dokumentet brukes som grunnlag for tilbakemelding i forbindelse med medarbeidersamtalen. Standardene gjør at det blir forutsigbart for lærerne hva lederne observerer når de kommer på besøk i klasserommet, og de får et felles grunnlag å samtale utfra. Å ha dette dokumentet som et utgangspunkt kan påvirke språket og dialogen i samtalen, ved at begreper knyttet til en god undervisningstime er definert i dokumentet.

I intervju med rektor og ledergruppen snakker de alle om læring og refleksjon med et hverdagslig språk som inneholder få såkalte fagspesifikke ord. Både rektor og avdelingslederne oppleves svært samstemte i bildebruken sin, noe vi også synes å merke i intervju med lærerne. Det er samme type eksempler som brukes av både ledere og lærere når de snakker om de samme læringssituasjonene. For eksempel bruker både rektor, ledergruppen og lærerne håndhilsning, plassering og det å se alle, som eksempler når de snakker om observasjon og veiledning. Det kan tyde på at kjennetegn på visse standarder er kjent for alle og virkeliggjort i de samme bildene.

Lærer Anine, vektlegger at man må kunne kjenne igjen språket på arbeidsplassen, slik at du kan identifisere deg med det *“Det har noe med språket å gjøre. Du må kunne kjenne igjen språket på en sånn arbeidsplass som det her, så du kan identifisere deg med det”*. Leder og lærere må vektlegge å ha den samme forståelsen og de samme begrepene for det de snakker om og reflekterer over.

Avdelingsleder Bertine tar opp viktigheten av et felles språk og det å ha en reflekterende tilnærming til ens egen profesjonsutøvelse:

*Jeg har veldig tro på det det der å sitte sammen og virkelig begrunne de valgene du gjør. Hvorfor gjør jeg det på denne måten. Hvorfor bruker jeg den metoden. Hva tror jeg elevene lærer av det. Å kunne observere. Jeg tror vi alt for ofte gjør ting, jeg holdt på å si, som ligger i ryggmargen altså. At vi egentlig ikke reflekterer over hvilken effekt det har.*

Her trekker Bertine frem betydningen av å sitte sammen og reflektere og sette ord på valg av metode og aktivitet i klasserommet. Det er interessant at hun også trekker frem viktigheten av å se på hvilken effekt metoden har på elevenes læring.

#### **4.3.4 Et ønske om å lære av hverandre**

Selv om lærerne er positive til Lesson Study, savner de mer evaluering og tilbakemelding på hverandres undervisning. Da lærerne skulle i gang med andre runde av Lesson Study, spurte lederne hvordan de ønsket å ha det, og hva de ville fokusere på. Avdelingsleder Bertine forteller at mange lærere uttalte at de hadde behov for å lære av hverandre som klasseledere. Flere av lærerne som ble intervjuet bygger oppunder det avdelingslederen sier. Særlig Trym gir uttrykk for at han kunne ønske mer konkret form for tilbakemelding:

*Jeg tenker at når det gjelder evaluering av hverandre, så skulle jeg ønske det var mer av det på teamet. Og det kan jo starte med at man ser på hverandre i klassen, i klasseromssituasjon og at vi ble mer oppfordret til å gjøre det, for jeg synes det er mer nyttig å få høre hva jeg trenger å bli bedre på enn å høre hva jeg har gjort som er bra.*

Trym ønsker at ledelsen oppfordrer til mer observasjon av hverandre på teamet, der man har fokus på hva den enkelte kan bli bedre på. Han har tidligere jobbet i det private og uttrykker at vi i skolen er for snille med hverandre og for redde for å gi hverandre gode og ærlige tilbakemeldinger på hva man trenger å forbedre:

*Jeg tror at man skulle fremelsket det er litt mer da, at man turte og tok gode tilbakemeldinger, for du blir god av det.”*

Han trekker videre frem at det er for mange ”klapp på skulderen” og for lite ”dette skulle du kanskje gjort litt annerledes”. Dette får han til dels støtte av fra de andre lærerne. Lærer Christine, sier at når lærere har vært inne hos hverandre i klasserommet gir de ofte tilbakemeldinger som ”det var bra eller morsomt”, altså tilbakemelding på oppgaven og ikke på den andre som klasseleder. Hun mener at man burde vært flinkere til å gi tilbakemelding direkte til hvordan læreren er. Janet, uttrykker at hun ikke er enig i at man burde fokusere på det man skal bli bedre på. Hun mener at den støttende kulturen de har på Heia skole er alfa og omega og at de ikke trenger ”masse pepper”, fordi yrket i seg selv er såpass slitsomt at de trenger all den støtten de kan få fra teamet og ledelsen. Allikevel fremhever hun at hun *kan* ta imot tilbakemeldinger til forbedring, men ikke hele tiden.

## **4.4 En relasjonell tilnærming til ledelse**

I dette kapittelet skal vi presentere og analysere funn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene “Hva kjennetegner tilbakemeldingen?” og “Hvilken betydning har tilbakemeldingen for lærernes læring?”.

Av vårt materiale går det tydelig frem at ledelsen på Heia skole er opptatt av å utøve ledelse gjennom gode relasjoner til enkeltlærere og støtte dem i deres hverdag. De mener tillit skapes gjennom en god relasjon og at det er en forutsetning for at veiledning og tilbakemelding skal virke læringsfremmende. Avdelingslederene er opptatt av at den som veiledes må føle at veileder vil dem vel, og at tilbakemeldingene ikke skal oppleves som kritikk. Avdelingsleder Nora sier det slik:

*For det er jo en tillit i dette - å gi en tilbakemelding når man har en relasjon. Derfor blir det så viktig, akkurat som med elevene, å bygge relasjon til lærerne og at de bygger relasjoner til*

*oss slik at det skal være mulig og greit å gi de tilbakemeldingene uten at det føles som kritikk eller noe annet. At det er at vi vil hverandre vel.*

Dette understrekes også av lærer, Magnus som i sitt refleksjonsnotat omkring tilbakemeldingskultur skriver at:

*Man kan gjerne ta tilbakemelding fra en man respekterer og har tillit til for god fisk, men at man er ganske så kritisk til tilbakemeldinger man får fra noen man ikke har respekt eller tillit til. Dette avhenger naturligvis av type tilbakemelding.*

I sitatet uttaler Magnus at det å bygge opp en god relasjon er viktig for å kunne gi og ta imot tilbakemeldinger. Han understreker at det selvfølgelig avhenger av type tilbakemelding noe som kan tyde på at relasjonen er spesielt viktig hvis man skal komme med tilbakemelding av mer negativ art.

Rektor understreker at det er viktig å vise at han ikke er ute etter å «felle noen» og vise at han tar lærerne på alvor. Både rektor og avdelingsledere understreker at det å bygge relasjoner preget av trygghet og tillit er tidkrevende. Rektor Thomas uttrykker dette slik:

*Det handler jo – da må det på en måte være der og vise mange ganger at jeg er ikke her for å felle noen eller for å bli veldig sår eller nå skal jeg herse med dere etterpå. Men vise at jeg tar dere på alvor.*

Gjennom Marte Meo-veiledningen bruker veileder og veisøker mye tid sammen og ledelsen deltar også aktivt i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen, ved å være en lærende sammen med resten av personalet. Avdelingsleder Mathias, som er den sist tilsatte av lederne, hevder at medarbeiderundersøkelsen har vist at selv om han er ny som leder har han opparbeidet seg tillit. Han merker spesielt at relasjonen med de han har veiledet blir bedre. Dette fører til en tettere relasjon og mer åpenhet og tillit til kvaliteten på veiledningen. Et tegn på dette er at lærerne kommer oftere for å spørre om råd og veiledning. Han sier:

*Vi hadde medarbeiderundersøkelse ganske tidlig. Jeg tror det var bare et par måneder etter jeg starta. Jeg skåret jo mye lavere enn for eksempel Nora gjorde. Som hadde vært her en stund. Så jeg er veldig spent på hva den vil vise nå. For jeg har merket en veldig endring. De går ikke til rektor lenger, men kommer direkte til meg først. Det synes jeg viser tegn på at tilbakemeldingskulturen har endret seg litt mot meg da, og at det begynner å opparbeide seg et gjensidig tillitsforhold da.*

Et annet virkemiddel ledelsen bruker, er å gi små drypp av tilbakemeldinger.

Avdelingslederne mener de har lært mye av rektor Thomas om dette, f.eks. å sende sms og være nøye med å gi tilbakemeldinger etter foreldremøter. Avdelingsleder Bertine uttrykker dette slik:

*Det er nok i rektors ånd. I alle fall synes jeg at jeg har lært mye av han - hvor viktig de små dryppene er og at man kan sette pris på lærerne og det er - . Jeg sender mye sms'er når jeg kommer hjem, og etter møter.*

Uttalelsen kan vitne om at rektor er et forbilde for avdelingslederne med tanke på tilbakemeldingskulturen. Det at de bruker begrepet i "rektors ånd" er også interessant ved at han på den måten får en slags opphøyd status.

Å ha en "åpen dør" – politikk og tilstedeværelse trekkes frem som en viktig faktor for relasjonsbygging. Lærer Trym forteller at dette gjør det lett å få kontakt med ledelsen, i motsetning til erfaring han har fra andre skoler. Tillit til ledelsen øker når lærerne opplever at de vet hva som foregår. Ledelsen vil at lærerne skal kunne stole på at de er der når de trenger dem. At de lykkes med dette hevder de at de har fått bekreftet gjennom medarbeiderundersøkelsen. Avdelingsleder Bertine uttrykker det slik:

*Da kommer vi løpende. Det er de helt trygge på og der fikk vi høy skår alle tre på medarbeiderundersøkelsen på det. At de kan stole på at vi er der når de trenger oss.*

Avdelingsleder Mathias trekker frem dilemmaet mellom å være leder og samtidig skulle veilede dersom det ikke er etablert en god relasjon. Han sier at det kan være vanskelig for en lærer å bli veiledet av en person som man har et dårlig forhold til eller ikke har tillit til.

*utfordringen er vel at hvis du (...) har et dårlig forhold til lederen din kanskje, så skal du i tillegg bli veiledet for å bli en bedre klasseleder kanskje av en person som du kanskje ikke har tillit til eller som du har et dårlig jobbforhold med. (...) Det er viktig at den relasjonen er god, hvis ikke så blir det vanskelig.*

I sitatet understreker Mathias viktigheten av at leder først må etablere en god relasjon, for at veiledningen skal ha effekt.

#### **4.4.1 Rektor og avdelingslederne som faglige og pedagogiske ledere**

Organiseringen av ledergruppen på Heia skole viser at rektor har delegert noe av den faglige og pedagogiske ledelsen til avdelingslederne. Han deltar fortsatt i vurdering for læring-gruppen og er med i planlegging og gjennomføring av utviklingstid med lærerne, men den individuelle daglige og pedagogiske ledelsen er delegert til avdelingslederne. Denne organiseringen ser ut til å fungere fint på Heia skole. Både rektor, avdelingsledergruppen og lærerne reflekterer rundt dette på en positiv måte. Rektor er bevisst på at han har mål for sitt arbeid, og han har endret ledelsesstrukturen ved å gi avdelingsledere en større rolle i



veiledning av lærere. Han sier at han som rektor får mer tid til å ha oversikten, men understreker at avdelingsledere har mulighet til å være med å sette agendaen.

*Vi har jo da tre satsningsområder, som vi på en måte styrer etter. Jeg som leder (...) får frigjort tid til å ha oversikten, til å være med og sette agenda. Men de har jo absolutt full mulighet til å være med å påvirke og sette agenda.*

Rektor synes det er viktig at lærerne også skal oppleve at de er med i prosessene, og at de ikke får avgjørelser tredd nedover hodet. Han understreker at “ *Jeg tenker – du kommer ingen vei hvis lærerne ikke er med.* ” Ledergruppen understreker at den enkelte lærer både skal føle at de har påvirkningskraft på innholdet, men også ansvaret for at arbeidet drives fremover og fylles med innhold. Mye av det faglige ansvaret for kommunale satsningsområder er delegert til utviklingsgrupper. Både rektor og avdelingslederne deltar i disse utviklingsgruppene, men har delegert mye av ansvaret for å drive arbeidet fremover til utviklingsgruppene.

Lærerne vi intervjuet hevder at de har en rektor som er «superflink pedagog» og god veileder, og avdelingsledere som har bidratt til å forbedre undervisningen. De begrunner dette blant annet med at lederne er «gamle» lærere, at lederne vet hvordan det faktisk er ute i klasserommene og kan kjenne seg igjen i den jobben lærerne står i. Lærerne mener det gir en trygghet å ha ledere som kan komme med råd. De legger også vekt på at noen ganger er det viktig at man som leder kan ta et skritt tilbake og ta nødvendige avgjørelser, at relasjonen ikke må bli så nær at dette ikke kan skje. En av lærerne uttrykker dette slik:

*... fordelene med å ha en ledelse som er pedagoger også, er jo at de kan kjenne seg igjen i den jobben du driver med, og vite liksom hvordan det faktisk ... Så er det også viktig at man av og til må skille det. Jeg skjønner jo at en rektor (...) har ansvar for alle resultater. Noen ganger må man kanskje ..., de kan jo ikke bli så tette at de ikke tør å kreve at man står på for å få resultater ...*

Før vi gjennomførte intervjuene antok vi at vi ville få høre at noen opplever det å få tilbakemelding fra leder som kunstig, at leder kanskje ikke er den som besitter mest pedagogisk legitimitet, og at det som kanskje vil bety mer er tilbakemelding fra andre lærere. Vårt materiale viser at nesten alle vi intervjuet og observerte er fornøyd med rektor og avdelingsledere som pedagogiske veiledere. Likevel uttrykker lærer Trym noe skepsis til rektor som pedagogisk veileder. Han ønsker seg en rektor som er god personalleder og administrator, og at rektor sørger for at andre i personalet har kompetanse til å være pedagogiske veiledere. Trym er tydelig på at han ønsker å bli veiledet av en som er faglig

sterkere enn ham selv, og han mener at en som sitter i administrasjonen kan ha fjernet seg så mye fra undervisningen at han ikke er har så mye å bidra med som faglig veileder.

*Jeg ville sett for meg en leder som ikke nødvendigvis var lærer og jeg. Som var administrator og hadde god peiling på personalpolitikk. Fordi at jeg tror gamle lærere som blir rektorer de tror jeg egentlig er litt sånn som barnehagestyrere. At de er lei av å være ute på avdelingene og har lyst til å sitte på kontoret. ... En person som har jobbet i administrasjonen en stund, som kanskje har kommet fra å være lærer selv. Du har ikke noe. Jeg vil gjerne bli vurdert av en person som jeg føler er litt mer faglig sterk enn meg.*

Her aner vi at Tryms uttalelser reflekterer en mer tradisjonell kultur innenfor lærerprofesjonen, der rektor holder orden på det administrative og lærerne tar hånd om undervisningen. I dette sitatet kan vi høre gjenklang av den usynlige kontrakten mellom lærer og leder (Berg, 1999) som i mange år har stått sterkt i norsk skole, men som er i ferd med å endres fordi forventningene til lederen er i ferd med å endres. Trym påpeker at på Heia skole syns han avdelingslederne har en styrke i at det ikke er så altfor lenge siden de selv var utøvende lærere noe som gjør at de vet hva lærerne står i av gleder og utfordringer. Lærerne fremhever at rektor er oppdatert på nyere forskning, har et overordnet bilde og foretar valg for personalet, og dette styrker rektors legitimitet som faglig og pedagogisk leder. Det er naturlig at ikke alle lærere er enige i den retning som rektor vil gå i, men kollegiet må ha samme retning og felles kultur.

*Det er viktig med noen som forstår seg på pedagogikk, fordi det er en hel del forskning og sånn som kommer. Jeg synes det er fint at vi har en leder som både har kapasitet og tid til å sette seg inn i alt det nye materialet for skolen og som velger ut for oss. Og av erfaring også, forstå og ha et litt sånn overordnet bilde.*

Lærerne vi intervjuet uttrykker at de ønsker at tilbakemeldingen fra lederne skal være konkret i den forstand at ledelsen må kunne foreslå noen verktøy som lærerne kan ta i bruk dersom noe skal endres. Christine fremhever at pedagogisk erfaring er avgjørende for veiledningen.

*Det er viktig at lederne også sitter litt på kunnskapen. For å få resultatene så må de kanskje være med på å kunne hjelpe til med tiltakene. Dette er ikke bra nok, dere må fikse dette - også bare ok. Jeg tenker at der er det jo bra at leder også kan veilede i forhold til – hva med det? - hva med det? – ha litt erfaring, ha noen – ja, tips og råd da – verktøy som man kan bidra med da.*

I Sitatet antyder Christine viktigheten av at ledelsen er med i refleksjonsprosessen om hvordan de kan bedre resultatene og hun viser også tiltro til lederne som pedagogiske veiledere med tanke på å bidra til økt læring hos elevene.

Ved at rektor har fått rollen som mer strategisk leder har det ført til at han klarer å se de store linjene og fokusere på de langsiktige målene. Ledergruppen på Heia skole sier noe om hvordan de oppfatter rektors rolle etter omorganiseringen:

*Han klarer å løfte blikket veldig. Det har jeg gitt ham tilbakemeldinger. Jeg ser jo at han klarer enda mye mer da. Å stake ut kursen. Og det vet jeg at noen av lærerne etterlyste. At han klarer det veldig godt nå, å gå skikkelig opp i helikopter. Og klarer å tenke langsiktig..*

Likevel uttrykker ledergruppen at det har gått på bekostning av kontakten med den enkelte lærer. Han har ikke lenger personalansvar for lærerne. Ledergruppen setter pris på at rektor «klarer å løfte blikket ... og tenke langsiktig». Rektor fremhever langsiktighet og bygging av arenaer som en nøkkel til å skape endringer i organisasjonen. Han uttrykker at faglig løft gjennom veiledning tar ekstremt lang tid, og er avhengig av mange faktorer. Han understreker at «... du kommer ingen vei hvis ikke lærerne er med».

#### **4.4.2 Ledernes legitimitet som pedagogiske ledere**

Avdelingslederne fremstår som trygge i rollene, selv om Mathias forteller at han ikke er helt sikker på sin legitimitet som pedagogisk veileder. Han trekker frem sin korte erfaring som lærer og den asymmetrien i erfaring som kan oppstå når han skal veilede en som har vært lærer i f.eks. femten år, mot hans syv år som lærer. Han mener det er en utfordring, men at det er viktig å være ydmyk i slike situasjoner. Mathias sier:

*Jeg har syv års erfaring som lærer, mens kanskje en på teamet har tyve eller femten. Det å skulle veilede en lærer som har jobbet dobbelt så lenge som deg i skoleverket, i klasserommet - det er utfordrende. Men det er viktig å legge det frem som at det er ikke sikkert at jeg vet det bedre, men jeg er et par ekstra øyne som ser det utenfra. (...) Å være også litt ydmyk.*

Avdelingsleder Bertine, trekker frem en tilbakemelding hun fikk fra en lærer som sa: *husk vi er som en klasse*. Bertine føler selv at hun har mye å bidra med pedagogisk, på grunn av lang erfaring som lærer og øvingslærer, siden hun har sett mye rundt i ulike klasserom.

Lærerne bringer inn at de synes det er fint at lederne er entusiastiske. Ledernes legitimitet styrkes når lærerne er trygge på at det er noen som vil noe med skolen og som ikke bare er slitne lærere som vil bort fra klasserommet. Lærer Trym har møtt mange skoleledere gjennom sin yrkeskarriere. Ut fra denne erfaringen hevder han at en god skoleleder er aktivt ute blant elever og ansatte. Han mener at dette gjør at lederens legitimitet og tillit styrkes. Lederne må vite hva som foregår. Trym forteller at han som journalist, som reiste mye rundt på skoler,

erfarte at det vises tydelig der rektor er aktivt deltagende i skolemiljøet og hvilken virkning dette har på elever og ansatte.

*Jeg merka veldig godt på de skolene ... hvor rektor var ute – hvor barna var vant til å se rektor, og der hvor rektor bare gikk ut og gjorde et eller annet fordi jeg var der ..., og soler seg i glansen av hva noen andre hadde gjort. ... merka at ungene var jo så glad i rektoren, fordi han var ute og tydeligvis var veldig aktiv med de ansatte på skolen der. Det var nesten som en lærer, og det synes jeg var veldig imponerende (...) Så – det tenkte jeg veldig mye på da, at det har veldig mye for seg. De var veldig glad i han de som jobba der, også – helt tydelig.*

Sitatet viser at hvordan rektor tar del i de daglige skoleaktivitetene er av betydning for hans eller hennes måte å bli sett på. Trym uttrykker at han ble imponert over nærheten rektoren hadde til elevene sine, og at dette betydde mye for han som lærer også.

De fleste lærerne opplever at rektor og avdelingslederne er gode pedagoger og at dette styrker deres legitimitet som pedagogiske veiledere. Samtidig nevner de en erfaring med en leder som kom utenfra som ikke var pedagog. Den personen fikk ikke det som trengtes av legitimitet som pedagogisk veileder. Lærerne forteller at både språk og handlinger fra den som ikke var pedagog skilte seg ut på en slik måte at det påvirket relasjonen negativt. De gir uttrykk for at det f.eks. er vanskelig å få beskjed om at noe må forbedres eller fikses, hvis man ikke samtidig får noen verktøy eller noe hjelp til hvordan det skal gjøres.

*Det er viktig at lederne også sitter litt på kunnskapen om hvordan .... for å få resultatene så må de kanskje være med på å kunne hjelpe til med tiltakene. Dette er ikke bra nok, dere må fikse dette - også bare ok. Jeg tenker at der er det jo bra at leder også kan veilede i forhold til – hva med det? - hva med det? – ha litt erfaring, ha noen tips og råd da – verktøy som man kan bidra med da.*

Læreren gir her uttrykk for at det eksisterer en tillit mellom «lærer» (her rektor/avdelingsledere) og «lærende» (lærerne), som er forutsetningen for at læring kan skje. I intervjuet med rektor kommer han flere ganger tilbake til teoretikere som han mener er med på å forme han som leder. Han sier det slik:

*Jeg har lest mye både Hargreaves og Fullan som jeg tenker har vært med å forme meg gjennom min egen skoleledermaster, som jeg tenker har et teoretisk syn på skole som stemmer godt overens med mitt eget.*

Dette kan være en faktor som gir ytterligere legitimitet hos personalet, at han gir uttrykk for at hans ledergjerning er forskningsbasert og evidensinformert. Vi finner ikke noe i vårt materiale som sier noe om hvordan rektor kommuniserer dette ut i personalet, men både

avdelingslederne og lærerne nevner at det er fint å ha en leder som kan holde oversikten og ha tid til å orienteres seg innenfor fagfeltet.

## 4.5 Systemer for ledelse og læring

I dette kapittelet skal vi presentere og analysere funn med tanke på skolen som organisasjon og belyse forskningsspørsmålet, ”arenaer for tilbakemelding”.

Rektor Thomas tenker langsiktig når han planlegger utviklingsarbeidet på skolen.

*Jeg tenker litt sånn – hvor raskt du vil til målet, og hvor godt du vil at ting skal sitte i organisasjonen. Jeg tror nok at hvis du er en god konstruktør og lager et godt stillas, så vil du få varige endringer, mens hvis du går inn og er mye veileder selv, så tror jeg nok at du kan få noen quick fix- løsninger som ikke er nødvendigvis sitter i organisasjonen.*

Rektor Thomas fremhever at for å nå målet og få til varige endringer må man være en god konstruktør og bygge et godt stillas. Han poengterer at det ikke nødvendigvis er positivt at rektor selv er veileder, men at man må bygge strukturer, kompetanse og arenaer for at veiledning skal kunne foregå gjennom langsiktig og tålmodig arbeid. Veiledning tar ekstremt lang tid sier han. Han påpeker at det ikke finnes noen quick fix-løsninger, men at den langsiktige jobbingen er verd innsatsen i andre enden.

Omorganiseringen av lederstrukturen har fått strukturelle konsekvenser. Slik vi har oppfattet det ble plangruppene lagt ned til fordel for utviklingsgrupper. På spørsmål om tilbakemelding i den nye strukturen, med utviklingsgrupper opprettet med bakgrunn i de kommunale satsingsområder svarer samme lærer følgende:

*Det opplever jeg litt mer diffust fordi før så var det en fra hvert team som satt i plangruppen og da diskuterte vi saker på teamet som tok det med direkte til plangruppen. Men så er det som sagt blandet inn i den vurderingsgruppen. Den er litt mer sånn, mer tåkete føler jeg da. Det savner jeg litt da.*

I samtale med lærerne opplevde vi at de ikke hadde like klar oversikt over hvor ofte alle aktiviteter skulle foregå, men samtidig opplevdes det ikke som noe problem for dem. Man kan jo tenke seg muligheten for at de også ville opptre som lojale for oss og ikke ville uttrykke noe negativt ved dette.

Lederne uttrykte god oversikt over de ulike tilbakemeldingsarenaene, mens lærerne var mer usikre. Lærer Janet forteller om omleggingen på denne måten: *Før i tiden var det mer*

*tilbakemeldinger i plangruppen. Men det har blitt borte nå. Man kan tenke seg at de som har jobbet lenge i en struktur der plangruppen har stått sentralt kanskje opplever det uvant å ikke ha denne kanalen lenger.*

I elevoppfølgingssamtalene/resultatgjennomgangen er en fra ledelsen tilstede og her reflekterer lærerne og ledelse sammen over hva som er oppnådd og eventuelle tiltak som bør settes i gang. Lærer Anine beskriver de slik:

*Det er sånne trinnsamtaler, sånn resultatgjennomgang. Etter kartleggingsprøvene. Du kan si, det reflekterer hva vi har gjort og hvor vi er, men det er en form for tilbakemelding det også – og hva vi skal gjøre av tiltak videre. Vi blir bedt om å sette i gang tiltak, hvis det er så og så mange under kritisk grense. Veldig tett oppfølging.*

I utsagnet forteller Anine at selv om fokuset er på elevenes resultater, er det sin egen profesjonsutøvelse hun uttaler seg om: ”hva vi har gjort, hvor vi er” og at de må ha en plan. Dette kommenterte også rektor da vi intervjuet ham.

Alle lærerteamene på Heia skole har et eget system for refleksjon rundt samarbeid med kollegaer, det vi tidligere har referert til som teamsamtalen. Om våren samles neste års team hvor de skriver en teamkontrakt for hvordan de skal samarbeide det kommende året og hva som skal være målet. Rektor Thomas forklarer:

*Altså, vi har en samtale nå, på - som starter egentlig på våren i forhold til teamets indre liv som jeg tenker også er en viktig tilbakemeldingsarena hvor alle ansatte hos oss har tatt en såkalt fire-temperament-test hvor de snakker veldig om personlighetene og hvem de er i bidraget inn i teamsamarbeidet.*

Teamkontrakten er utgangspunkt for teammøtene med ledelsen skoleåret etter, der de tar opp og metareflekterer omkring hvordan teamsamarbeidet går.

Det er interessant å se at ledelsen mener de har satt metarefleksjon i system i lærergruppen. Lærerne nevner ikke teamsamtaler som noen arena for tilbakemelding. Faktisk så nevner de ikke ordet teamsamtale i det hele tatt. Det lærerne derimot nevner er en veldig sterk teamfølelse innad på teamet, noe som kan slå flere veier. Læreren Trym beskriver teamfølelsen på denne måten:

*Jeg opplever samtidig at teamet er veldig lukka. Hver for seg – det er veldig lite som skjer på tvers av teamene.*

Det kan synes som om samarbeidet innad på team er sterkt, men at noen av lærerne vi intervjuet mener de fremdeles har en vei å gå på samarbeid mellom team som grupper.

Medarbeidersamtalen har ikke så stor plass i vår studie da den har en nokså beskjeden plass i dataene våre. På Heia skole foregår medarbeidersamtalen to ganger i året. I forkant av samtalen er avdelingslederne inne og observerer i en time, såkalt skolevandring. Det er avdelingslederne som har disse samtalene. Lærerne forteller at lederne også er inne i klasserommene utenom skolevandringen. Lærer Ida illustrerer det på denne måten:

*Hvis de bare har stukket innom for å se hvordan det går. Så kan det hende de tar noe i medarbeidersamtale men. Men hvis du har bedt dem om å komme fordi du har en elev som du vil at de skal observere eller en læringsssituasjon eller et eller annet du prøver deg på. Da får du tilbakemelding. På kontoret en time etter eller noe.*

Når vi spør lærerne om hvor viktig medarbeidersamtalen er svarer de fleste *ikke så viktig*. Magnus, som er nyutdannet, synes den er viktig, men understreker at det sikkert er fordi han er ny og trenger mer bekreftelse. Lærer Trym går så langt å betegne den som “fesjå” og kunstig og forteller at han i sin skolekarriere ikke har hatt så mange medarbeidersamtaler som har ført til endring av praksis. Det er gjennomgående i vårt materiale - at det ikke er i medarbeidersamtalen den pedagogiske tilbakemeldingen foregår. Det er et rom for mer personlig refleksjon rundt jobbsituasjonen.

Heia skole har flere arenaer for tilbakemelding enn de vi nå har omtalt. Vi har fremstilt de ulike arenaene skjematisk nedenfor. I matrisen gir vi en oversikt over hvem som deltar i hvilke grupper.

	<b>Individuell</b>	<b>På team</b>	<b>I grupper</b>	<b>Hele personalet</b>
<b>Med kollegaer</b>	Læringspar	Team-samtaler	Utviklingsgrupper	Fagforening
	Lesson Study	Ordinære teammøter		Medarbeiderundersøkelse
<b>Med leder</b>	Medarbeider-samtalen	Resultatgjennomgang	Utviklingsgrupper	
	Marte Meo-veiledning	Team-samtaler		
	Veiledning av nyansatte			
	Spontan tilbakemelding			

Figur 4, Tilbakemeldingsarenaer

Det kan virke noe overveldende å ha så mange arenaer som det skal foregå noe på. Det vil nok kreve mye systematikk og arbeid for at dette skal kunne fungere. Man kan tenke seg at dette må få tid til å sette seg, og at lærerne må få oppleve dette systemet som fast og forutsigbart over år for at de skal kunne ha oversikten.

## 4.6 Oppsummering

På Heia skole har de mange, og faste arenaer for tilbakemelding, både individuelt og på team (jfr. Figur 4). Ledergruppen gir uttrykk for at de har klart for seg hva som skal tas opp i hvilke grupper og når. Dette er mer diffust for lærerne vi intervjuet da strukturene for blant annet utviklingsgruppene har endret seg de siste årene. Ledelsen er tett på i alle fora, selv om de også delegerer noe ansvar til utviklingsgruppene. Marte Meo-metoden står som det mest kraftfulle tilbakemeldings- og veiledningsverktøyet de bruker, og det er kun lederne som er skolert i bruken av denne metoden.

Lærerne uttrykker stor tillit til lederne som faglige og pedagogiske ledere. Funnene våre viser at deres legitimitet som pedagogiske ledere er sterk, mye på grunn av at de vet hvordan det er å være lærer og at de har en plan med det de driver med.

Tilbakemeldingskulturen på Heia skole kjennetegnes ved å ha fokus på det positive og det som fungerer. Særlig lærerne vi intervjuet uttrykte at de ikke er så flinke til å gi hverandre



tilbakemelding på hva de kan bli bedre på, men at de *kan* bli flinkere til nettopp det med tanke på å utvikle seg i sin profesjonsutøvelse.

Det som trekkes fram å ha størst betydning for lærernes læring er Marte Meo-veiledningen. De lærerne vi intervjuet som hadde blitt veiledet ved bruk av Marte Meo-metoden, uttrykte at de hadde lært mye og blitt bevisstgjort sin rolle som klasseleder ved å se videosekvenser av sin egen undervisning. Lærerne vi intervjuet opplevde også Lesson Study som lærerikt med tanke på å reflektere og lære av hverandre som pedagoger. I og med at Heia skole var helt i startgropa i å ta i bruk Lesson Study som verktøy for tilbakemelding, gir ikke vårt materiale noe svar på langtidseffekten i bruken av verktøyet.

Avdelingslederne vi intervjuet uttrykte at de er bevisste på å gi både formell og uformell tilbakemelding til sin ansatte, samt være tilgjengelig for dem. Ved siden av de formelle møtepunktene har de en ”åpen dør praksis” og er tett på lærerne sine, spesielt i utfordrende elevsaker. De ønsker å være mer ute i klasserommene, men i en hektisk hverdag kan det være en utfordring å prioritere dette.

## 5. Drøfting

I dette kapitlet drøfter vi de sentrale funnene våre opp mot aktuell teori presentert i kapittel to. Det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling er sentralt i vår oppgave og aspekter ved dette er en rød tråd gjennom hele drøftingsdelen. Vi deler drøftingen inn ifølgende deler: ”Verktøyenes betydning i tilbakemeldingskulturen”, ”en relasjonell tilnærming til ledelse”, ”Makt og tillit”, ”Strukturer for ledelse og læring”. Vi har valgt å gi oppsummeringen av drøftingskapitlet tittelen ”tett på”, der vi gjør en kort drøfting av hvordan ledelsen jobber med å styrke og utvikle tilbakemeldingskulturen i profesjonsfellesskapet ved å være tett på lærerne sine.

### 5.1 Verktøyenes betydning i tilbakemeldingskulturen

Lederne på Heia skole er opptatt av å gi hyppige tilbakemeldinger og være tett på lærerne sine i deres profesjonsutøvelse. Som et redskap for å styrke tilbakemeldingskulturen i profesjonsfellesskapet bruker de Marte Meo-metoden og Lesson Study. Når rektor beskriver hva han syns er viktig i arbeid med å styrke og utvikle tilbakemeldingskulturen vektlegger han at tilbakemeldingen skal være en ”*en spesifikk beskjed om hva du har sett og kvaliteten på det du har sett*”. Dette er vesentlige faktorer inn i arbeidet med både Lesson Study og Marte Meo-metoden. Begge metodene retter seg også mot å utvikle lærerens profesjon, som igjen kan ha positiv innvirkning på elevenes læring. Dette støttes av Robinson (2014) der hun hevder at jo mer skoleledere fokuserer på kjernevirksomheten, læring og undervisning jo større påvirkning har det på elevenes læring.

#### 5.1.1 Betydningen av kraftfulle verktøy som Marte Meo-metoden

I en veiledningssituasjon hevder Stålsett (2009) at det ofte forventes av veisøker at de skal få konkrete råd om hvordan de skal løse en situasjon eller råd om hva de burde gjøre annerledes, og at en viktig oppgave for veileder er å vente med å gi råd til veisøker selv har fått mulighet til å komme frem til hva som kan gjøres annerledes eller utvikles. I observasjonen av Marte Meo-veiledningen så vi tydelig at veileder Nora stilte åpne spørsmål som fikk veisøker, Synne, til å reflektere over sine handlinger og sin utvikling, for eksempel ”*Hva skjer med den eleven når du gjør sånn?*”. Nora tok også hele tiden opp målene de hadde satt seg, ved å spørre ”*Husker du hva vi snakket om forrige gang*”, eller ”*Hva tenker du om det du så?*” og ga videre Synne tid til å tenke før hun svarte. Vi observerte få konkrete råd fra veileder

underveis, fordi hun stilte åpne spørsmål, slik at Synne selv kom frem til veien videre. Dette kunne hun gjøre blant annet fordi hun hadde vært inne i konteksten og så med egne øyne hva som skjedde i klasserommet noe som gir en annen dimensjon på veiledningen enn om hun ikke hadde vært inne i konteksten (Stålsett, 2009). Her kunne veileders subjektive oppfatning av situasjonen understøtte eller utdype det man så på filmen. Der Synne uttrykte ”*Jeg følte det var helt kaos da du var inne og filmet*”, kunne Nora betrygge henne med at hun, som Deltager i konteksten, ikke oppfattet det som kaos i det hele tatt. Hun anerkjente Synnes utsagn og følelser ved å fortelle sin opplevelse av situasjonen. Nora viser hele tiden korte sekvenser, for så at de sammen reflekterer over hva som skjedde, hvorfor det skjedde og til slutt veien videre. Vår opplevelse av veiledningssituasjonen var at det var en asymmetrisk dialog både fordi den ene er avdelingsleder og den andre lærer, men også fordi avdelingslederen styrer samtalsfokus og retning. Vi opplevde at dialogen hele tiden var preget av samarbeid og tillit og at det var tydelig at denne tilliten hadde bygget seg opp over tid. Dette ble også bekreftet av avdelingsleder etter observasjonen. Hattie (2013) hevder at hvordan den som veileder oppfattes er av betydning for veiledningssituasjonen. At veileder oppfattes som rettferdig og pålitelig er av betydning. I veiledningssituasjonen kunne vi også ane en kunnskapsasymmetri siden veileder Nora har mer erfaring og kunnskap om hva det er å være klasseleder, etter mange år som utøvende lærer, i motsetning til Synne som er nyutdannet og har sitt første år som kontaktlærer. Robinson (2014) hevder at ved å vite om de utfordringene læreren støter på og de betingelsene lærerne trenger for å lykkes blant annet er den mest effektive måten å gjøre en forskjell for elevenes læring på. Vi kan også se at veileder inntar det Møller omtaler som lederen som støttespiller, der fokus på individuell veiledning av lærerne er sentralt (Møller, Sivesind, Skedsmo, & Aas, 2006). Hun støtter Synne i hennes utfordringer som ny kontaktlærer ved å gi henne veiledning. Gjennom gjentatte veiledninger opparbeider avdelingsleder Nora en nær relasjon til Synne noe som i andre enden kan føre til at tilbakemeldingene kan spisses mer uten at de virker støtende, fordi de har en god relasjon i bunn. Vi kan også relatere veiledningen til Vygotskys (Dyste, 2001) ”nærmeste utviklingssonen” fordi Synne utvikler den kunnskapen hun allerede har i samhandling med Nora som ”den kompetente andre”.

Rektor hevdet at ved at han brukte video trodde han samtalen rundt sekvensene som ble vist befestet seg bedre enn om han ikke hadde hatt videosekvenser å vise til. Dette forstår vi som at rektor ser på læring ved mediering (Stålsett, 2009) som en styrke, fordi videosekvensene gjør situasjonene mer objektive og ikke kun blir veileders tolkning av situasjonen. Dette støttes også av blant andre Jonsson (2012) som skriver at hvis tilbakemelding skal være

effektiv burde informasjonen være oppgaverelatert. Tilbakemeldingen bør også gis i rett tid, være spesifikk og være individuell. Ved å bruke Marte Meo-veiledning kan de gjennom å se videosekvensene gi helt spesifikke individuelle tilbakemeldinger., noe vi så eksempler på i observasjonen av Marte Meo-veiledningen. Veileder Nora viste flere veldig korte filmsekvenser som de analyserte sammen. Vinklingen var på hva veisøker Synne fikk til med bakgrunn i hva som hadde vært tidligere fremovermeldinger fra veileder.

Film er et sterkt medium å bruke som verktøy i veiledningen, fordi situasjonen en filmer blir mer fullstendig og konteksten rikere enn om man har vært inne i klasserommet og observert uten kamera (Stalheim, 2014). Som rektor uttrykte i intervjuet vil film befeste seg bedre enn om man bare sitter og forteller om situasjoner som utspiller seg i klasserommet. Det kan føles sterkt å filmes og å se seg selv på film i begynnelsen, nettopp fordi den ikke skjuler noe. Lærer Ida trakk frem det avslørende aspektet ved å bli filmet *“for plutselig ser du hvordan du er - altså på film”*. Hun trakk frem at hun syntes det var lærerikt å se seg selv så *“avkledd”*. Det at hun ikke ga uttrykk for at det var utfordrende å se seg selv, kan bunne i at hun hadde glemt litt hvordan det føltes fordi det var en stund siden hun fikk veiledning, eller at ved å filmes så mange ganger som man gjør i forbindelse med Marte Meo-veiledning, blir man etterhvert så trygg at en ikke tenker på at det er utfordrende, eller man glemmer at kameraet er der.

Etter å ha gjennomført alle intervjuene spurte vi oss hvordan det kunne henge sammen at alle var så positive til et så kraftfullt verktøy som Marte Meo-metoden er? Noe av grunnen til dette kan være at det i utgangspunktet er frivillig å delta på Marte Meo-veiledning. Dette kan føre til at det er de som er mest åpne for besøk i klasserommet, samt de som er opptatt av å utvikle sin kompetanse som klasseleder, som i første omgang deltar. Samtidig blir de som mottar Marte Meo-veiledning sett av sin leder ved at de har jevnlig veiledningssamtaler og at lederen er inne i klasserommet og filmer. Dette kan være en motivasjon og grunn til den positive omtalen. Undersøkelser viser at lærere i større grad ønsker å bli sett av sin leder (NIFU, 2014) og (Møller, Sivesind, Skedsmo, & Aas, 2006). Dette kan Heia skole ha klart å gjøre noe med ved bruk av verktøy i tilbakemeldingskulturen.

### **5.1.2 Lesson Study og kollektiv læring**

At ønsket om å starte opp med Lesson Study kom fra lærerne selv løftes frem som viktig i lærernes autonomi (Postholm, 2012). Hun hevder at behovet for forandring må komme fra

lærerne selv. Ved bruk av Lesson Study får lærerne tid til å reflektere over undervisningen relatert til elevenes læring. Dette er noe som er kjernen i sosiokulturell læringsteori, og ifølge Postholm (2012), nøkkelen til lærernes læring og utvikling. Lærere vil forhåpentligvis oppleve å eksperimentere i egen praksis, å reflektere over egen praksis, samt få ideer fra andre som læringsfremmende aktiviteter. Det er når man får til slike prosesser at læring og utvikling skjer (Bakkenes, Vermunt og Wubbels, 2010, Camburn 2010, referert i Postholm, 2012). Utfordringen er hele veien å finne tid til dette. Ledelsens oppgave blir her å skape muligheter og rom. Vektleggingen av lærersamarbeid underbygges i studier fra USA som viser at parsamarbeid lærere imellom fører til mest endring i undervisningspraksisen (Postholm, 2012).

Fordi lærere er kritisk avhengige av undervisningskvaliteten til ens kolleger er det logisk at lærere tar kollektivt ansvar for elevene sine, noe som inkluderer å hjelpe hverandre med å lære hvordan man skal nå felles mål (Robinson, 2014). Lesson Study som metode krever at lærerne sitter sammen og planlegger undervisningen. På denne måten kan dyktige lærere som kanskje sitter sammen med mer uerfarne eller mindre dyktige lærere få komme med gode innspill til god undervisning. Det kan også være sunt for de lærerne som har jobbet en stund å måtte reflektere over hvorfor man gjør som man gjør etter mange år som lærer slik at metodene man bruker ikke bare er basert på gammel vane, men at det gir den beste læringen for elevene.

Undersøkelser viser at det bør legges opp til ulike former for samarbeidsaktiviteter for å fremme læring på ulike områder (Levine & Marcus, referert i Postholm, 2012). På Heia skole møtte ledelsen lærerne på ønsket om både å gjennomføre Lesson Study og samtidig ha mer valgfrie økter der lærerne selv kunne velge fokus på hva de skulle observere når de var inne hos hverandre. Et slikt variert arbeid kan styrke kollegialiteten og lærernes selvtillit i undervisningen, fordi de får tilbakemelding på hva som fungerer og hva de kan justere for å få undervisningen enda bedre (Lawrens & Chong, referert i Postholm, 2012).

Utfordringen i kollektiv læring, som Lesson Study, vil kunne være at lærerne forsterker hverandres uhensiktsmessige synspunkter og legger skylden på hva som er galt med elevene istedenfor å utforske sin egen praksis (Robinson, 2014). Heia skole valgte å sette teamene sammen i arbeidet med Lesson Study. Dette vil nok i de fleste tilfeller gå helt fint, og elevenes læring vil være i fokus. Samtidig vil det kunne være hensiktsmessig at ledelsen

overvåker prosessen slik at lærersamarbeidet fører til økt læring. Sjansen for at Heia skole vil lykkes i dette arbeidet vil antageligvis være større ved at det er lærerne selv som har initiert dette arbeidet. Endring av en lærers praksis er ikke gjort over natten, så derfor må dette arbeidet foregå over tid.

### **5.1.3 Et felles profesjonsspråk**

Innenfor sosiokulturell læringsteori er språket den viktigste redskapen, og det er mellom mennesker at forståelse og mening skapes (Dysthe & Igland, 2001). George Herbert Mead sine ord om at språk er tenkingens verktøy i handlingssituasjoner ligger sentralt (Dale, 2008). Ledelsen på Heia skole ga selv uttrykk for at de svært ofte deltok i pedagogiske samtaler knyttet direkte til klasseromssituasjoner. Dette finner vi også igjen i lærernes uttalelser. Gjennom å utføre handlinger sammen dannes langsomt felles meningsinnhold mellom ledelse og lærere og et felles språk om skolens pedagogiske virksomhet. Roald (2012) går så langt som å si at diskusjoner uten et felles språk kan fra utsiden fremstå som veldig ryddige dersom det formelle er på plass, med en møteleder som holder orden på ting, men det skjer ingen kunnskapsutvikling. Dette reflekterte ledergruppen en del rundt under intervjuet. De nevnte blant annet dokumentet *den gode timen* som ble utviklet i fellesskap i ledergruppen på bakgrunn av forskning, og som nå er innarbeidet på hele skolen. Det kan være derfor vi så en så samstemt begrepsbruk i forhold til det vi var innom om pedagogisk praksis. Her kjenner vi igjen dette med felles standarder og språk fra det Robinson (2014) mener er vitalt for at profesjonelle læringsmuligheter får virke.

I både Marte Meo-veiledningen og i Lesson Study får lærerne mulighet til å metareflektere over ens egen rolle som utøvende lærer og utvikle denne. Denne måten å jobbe på vil igjen få positiv effekt på elevenes læring, ifølge teori om elevsentrert ledelse (Robinson, 2014). Denne tilnærmingen samsvarer forøvrig også med intensjonen om undervisvurdering i forbindelse med vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2010). Her kjenner vi igjen teorien til Vygotskys (Dysthe & Igland, 2001) om "den nærmeste utviklingssone" siden undervisvurdering forutsetter lærere, eller her ledere, som stiller gode spørsmål og gir arbeidsoppgaver som fremmer læring. Det at flere i ledergruppen er skolerte Marte Meo-veiledere kan tenkes å ha påvirket språket deres. Marte Meo-veiledning er et verktøy med fast oppskrift og med nøye fokus på detaljer - noe som nok kan ha bragt ekstra oppmerksomhet hos lederne om sitt språk også utenom veiledningssituasjonene.

Heia skole har også flere arenaer der det er klare føringer for hva som skal tas opp. Dette vil kunne innvirke på språket de anvender på de ulike arenaene. Fullan (Fullan & Quinn, 2016) skriver *use the group to change the group* i forbindelse med å dyrke samarbeidskulturer for vekst. Han er opptatt av å gjøre læringsprosesser synlige og transparente for hverandre samtidig som det skapes individuelt engasjement for å arbeide sammen i gruppen. Det å ha et forum hvor man snakker om hvordan man jobber sammen på en systematisk måte, og ikke som en «happening» på et seminar er interessant. Her kan de utvikle et felles språk for samarbeid.

Mange skoler har planer for samarbeid, men Heia skole har *teamkontrakter*. Bruken av et begrep som kontrakt er interessant i skolesammenheng, synes vi, da det henleder tankene til mer ansvarlighetstenking og accountability enn på læring. Det kunne vært interessant å se på i en annen studie. Siden det er ledergruppen som har utviklet dokumentet kunne man kanskje tenke seg at lærerne ville uttrykt noen form for avstand til dette med teamkontrakter som noe i retning av *rektors systemer sånn ledelsen vil ha det*, men ingen av de vi har intervjuet kom med slike utsagn. Om det er av lojalitetshensyn eller farget av intervjuobjektene profesjonalitet vet vi ikke. Heia skole er en yndet skole å forske på og deltar i mange prosjekter og mulighetene for at de har utviklet en lojalitet og en profesjonell samstemthet i hvordan de uttrykker seg er til stede. En annen forklaring kan være at det ikke finnes noe negativt å si, eller at en mulig skjevhet i utvalget vårt av intervjuobjekter har påvirket svarene.

#### **5.1.4 Et kritisk blikk på bruk av verktøy**

I dag kan vi se mer bruk av såkalte oppskrifter i skoleutvikling. Forskere, som for eksempel Robinson (2014), har de senere årene inngått samarbeid med flere private aktører innenfor utdanning, for å selge ”Åpen for læring” verktøyet ut til skoler og andre utdanningsinstitusjoner. Ved å gjøre det på denne måten kan det fremstå som at hvis du tar et todagers kurs i det gitte verktøyet får du en ”quick fix” på hvordan du kan lykkes bedre som leder. Fullan (Fullan & Quinn, 2016) har også kommersialisert noen av sine tanker ved å holde foredrag sammen med for eksempel Conexus, som selger kartlegging- og utviklingsverktøy til bruk i skolen. Det er nettopp denne formen for oppskrifter og ”quick fix” Hargreaves & Fink (2006) er kritiske til, fordi skolen ikke blir bærekraftig nok i forhold til samfunnet vi lever i. Det vi trenger er å tenke langsiktig og gi ledere ro til å utøve ledelse i sin skole. Flere av de nyeste verktøyene har dog fokus på evidensinformert og langsiktig skoleutvikling. Et eksempel er *Deep learning society* som er et samarbeid mellom 15 norske

kommuner, Conexus, Læringslaben, IMTEC, Robinson, Fullan og flere markante skikkelser innen skoleutvikling (Conexus, 2016). Verktøy kan være nyttige redskaper på vei til endring og forbedring. Det blir spennende å se hvorvidt man får ro og utholdenhet nok til å la slike konsepter få feste og bli ens egne i den lokale skolen. Rektor på Heia skole vektlegger langsiktighet i arbeidet sitt, og lærernes uttalelse om at ledelsen *“har en plan for hva de driver med”* vitner om at de ikke tenker sine verktøy som “quick fix”, men som et ledd i det langsiktige arbeidet med tilbakemeldingskulturen i profesjonsfellesskapet. Som en konsekvens av det langsiktige arbeidet vil også språket utvikles og gå fra interpsykologiske prosesser, der utviklingen skjer i samspill, til interpsykologiske prosesser, der språk og kultur har blitt endel av deg.

## **5.2 En relasjonell tilnærming til ledelse**

Ved siden av språk står relasjonen sentralt i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Bakhtin skriver at vi påvirkes og formes gjennom alle relasjonene våre (Dysthe & Igland, 2001). Relasjoner til andre er noe vi ikke kan fjerne oss fra og er noe som stadig er i utvikling. I et relasjonelt perspektiv blir ledelse forstått som en prosess hvor både de formelle lederne og de som blir ledet deltar (Wadel, 1997). Dette blir ofte oppfattet som en motsetning eller utfordrer til individorientert og managementpreget oppfatning av ledelse, der mål og middel er sentralt.

Under observasjonen så vi at det må ligge en god relasjon i bunn for at veisøker skal være mottagelig for veiledningen som gis. Avdelingslederne ga tydelig uttrykk for at de brukte mye tid på å bygge opp gode relasjoner med medarbeiderne sine. De opparbeidet tillit og bygde relasjoner ved å se lærerne i ulike sammenhenger og passet på å gi positive tilbakemeldinger, samt være tilgjengelig for sine ansatte. Dette er også i tråd med det Stålsett (2009) skriver om at veiledning er bygget på både dialog og relasjon mellom veisøker og veileder. I veiledningssekvensen vi observerte uttalte veileder Nora i etterkant, at det hadde vært en prosess fra å få veisøker, Synne, mottagelig for veiledning, til at hun nå både brukte tilbakemeldingene til å justere praksisen sin og til å kunne metareflektere over hvorfor det har skjedd en positiv utvikling. I litteratur om veiledning er det en del kritiske røster til at rektor går inn i rollen som veileder når hun samtidig skal ivareta rollene som administrator og personalleder. Dette kan skape konflikt mellom veiledning og ledelse (Lauvås & Handal, 2000). Stålsett (2009) hevder at en veileder helst bør være ekstern for å skape en nødvendig



distanse mellom veileder og den som veiledes. Fordi rektor er statens forlengede arm vil han også ha rollen som kontrollør. Dette kan skape konflikt i forhold til at en veileder skal støtte og konfrontere. Kontrollelementet kan skremme mer enn å vekke tillit. Ut fra vårt materiale kan det se ut for at lærerne hadde klarhet i egne og ledernes roller. Gode relasjoner er en forutsetning for at ledelsen kan være pedagogisk veileder, men ikke så tette at det hindrer resultatforbedring. Stålsett (2009) mener rolleavklaring er avgjørende, men er likevel skeptisk til rektor som veileder pga. makt- og habilitetsproblematikk. Habilitet er knyttet til å være uhildet og uavhengig, fristilt følelsesmessig og praktisk uten å være illojal. Avdelingsleder Mathias så denne problematikken, men sa samtidig at dette ikke var et problem ved Heia skole. Han mente de hadde et leder-medarbeiderforhold som var basert på tillit og åpenhet. Han så ikke nødvendigvis for seg at veileder måtte være ekstern, men at alternativet ville være en «superbrukerlærer», dvs. en lærer som har jobbet lenge og som kunne fungere som en pedagogisk veileder. Et annet dilemma når rektor er veileder er ifølge Stålsett (2009) i de tilfeller der lærer er uenig med sin leder, fordi dette vil kunne bli en psykologisk sperre mot å ta imot veiledning. Vi fant ikke noe i vårt materiale som tyder på at dette er en utfordring ved Heia skole.

I Marte Meo-veiledningen som pågår over såpass lang tid, kan det diskuteres om relasjonen mellom leder og lærer her blir for nær. Den samme læreren og lederen møtes jevnlig og vil kanskje oppnå en nær relasjon. Utfordringen vi kan se blir å holde relasjonen profesjonell slik at ikke andre i personalet opplever relasjonen som truende, slik Stålsett (2009) skriver om. Siden tillit alltid vil være knyttet til det som ennå ikke er realisert, vil det kunne utgjøre et dilemma for skoleleder. Hva skjer dersom det oppstår en konflikt eller vanskelig situasjon der lederen må reflektere over hvilke medarbeidere han kan stole på? Ut fra vårt materiale har både rektor og avdelingslederne investert av seg selv i personlige relasjoner, og brudd på tillit vil dermed kunne få store konsekvenser, ifølge Sørhaug referert i Møller (2004). Tilsynelatende er det en åpenhet og ærlighet i tillitsforholdet mellom ledelse og de ledede. Dette gir ledelsen et fundament for bruk av makt til skolens og elevenes beste.

### **5.2.1 Produktiv pedagogisk ledelse**

De fleste lærerne opplever at rektor og avdelingslederne er gode pedagoger og at dette styrker deres legitimitet som pedagogiske veiledere. Lærerne vi intervjuet trakk fram en tidligere rektor som ikke var pedagog og som slet med å opparbeide seg legitimitet som leder, fordi han ikke kunne hjelpe de med pedagogiske utfordringer. Dette kan vitne om at de ønsker

pedagogiske diskusjoner og veiledning og at det er en kultur for læring på Heia skole, der de ansatte er bevisste på læring som en toveisprosess (Fevolden & Lillejord, 2005).

Avdelingsleder Mathias er den nyeste i ledergruppen. De andre i ledergruppen fremstår som faglig dyktige og har alle lederutdanning. Vi antar at dette kan føre til at Mathias kan oppnå større grad av legitimitet tidligere enn hvis han hadde jobbet i tilsvarende rolle med en mer uerfaren ledergruppe. I et sosiokulturelt læringssyn vektlegges det at mennesket ikke lærer i et vakuum, men at all læring foregår i en sosial kontekst. Resultatet av interaksjon er at vi forandres som individer (Säljö, 2010). Det et avdelingslederne deltar i skolens sosiale praksiser gjør at han kan tolke og handle kompetent i nye situasjoner. Nora og Bertine har gjennom sin erfaring (en gjennom øvingslærer og en gjennom mange års erfaring som leder) god tro på sin egen betydning som veiledere og ledere.

I organisasjonsutvikling vil det være behov for både reproduktiv og produktiv læring og ledelse (Wadel, 1997). Det gikk frem at rektor Thomas er faglig oppdatert på skoleforskning og at han i noe grad utøver reproduktiv ledelse. Ut fra vårt materiale ser det likevel ut for at rektor har mer fokus på produktiv ledelse. Heia skole kjennetegnes ved at de bruker mye tid både på refleksjon og metarefleksjon omkring eget arbeid og egne læringsprosesser. Rektor var i intervjuet, opptatt av at de ansatte skulle gjøre kunnskapen til sin egen slik at de kunne anvende den på nye og selvstendige måter (Wadel, 1997)

Berg (1999) skriver om den usynlige kontrakten mellom lærer og leder. Resultater fra Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo, & Aas, 2006) og TALIS 2008 og 2013 (NIFU, 2014) påpeker at det har skjedd endringer i norsk skole siden Berg skrev dette i 1999. Resultatene viser at både lærere og ledere i undersøkelsen har et ønske om at leder skal tilbringe mer tid ute i den pedagogiske virkeligheten. Samtidig viser de at det ganske ofte ikke skjer i hverdagen. Om dette er på grunn av evner, tidsklemme eller tause kontrakter sier ikke materialet noe om. Rektor og avdelingslederne har ut fra hvordan vi analyserer våre funn stor grad av faglig og pedagogisk legitimitet. De har et ønske og en gjennomføringsevne til å være ute i det pedagogiske feltet og være pådrivere for innovasjonsarbeid, noe Dysthe (1997) hevder at ikke alle rektorer har.

Vi antok i forkant av intervjuene at det kunne oppfattes som et kontrollelement at det bare er lederne som er Marte Meo-sertifiserte, men vårt materiale viser noe annet. Lærerne vi

intervjuet uttrykte at lederne, og spesielt rektor Thomas, er dyktige pedagoger.

Avdelingslederne fortalte også at lærerne kommer til dem hvis de har vanskelige saker i klasserommet som de ønsker veiledning på. ”*Da kommer vi løpende*”, som avdelingsleder Bertine uttrykte det, så dette prioriteres høyt. Det var kun lærer Trym som uttrykte noe skepsis omkring rektor som pedagogisk veileder, men han er nyansatt på Heia skole og har det meste av sin erfaring fra en annen kommune. Da de andre lærerne spurte om han oppfattet det slik på denne skolen, sa han at han kun hadde positive erfaringer fra Heia skole. Hvorvidt han sa dette for å slippe flere konfrontasjoner, eller fordi han mener det fikk vi ikke noe tydelig svar på.

### **5.2.2 Mange tar lederansvar**

Det er avdelingslederne som har personalansvaret og som gjennomfører medarbeidersamtaler, Marte Meo veiledning, teamsamtaler og annen pedagogisk virksomhet som tilfeldig observasjon, eller møter på teammøtene. Dette stemmer godt overens med det Elmore referert i Fevolden og Lillejord (2005) skriver om distribuert skoleledelse. Skolelederen må spre ledelse i hele organisasjonen slik at også ansvar spres på flere. Fevolden og Lillejord (2005) skriver at der leder har delegert ansvar til team, og hvor lærerne i stor grad samarbeider om gjennomføring, planlegging og evaluering av undervisningen, vurderer rektorene arbeidet sitt som mindre strevsomt. Han hevder at der lederansvaret er distribuert er kulturen i større grad preget av optimisme og samarbeid.

Utviklingsgruppene på Heia skole skal bestå av representanter fra alle team. Temaene på gruppene er valgt fra skoleeier og er slik sett distribuert eksternt. Tanken er at det som diskuteres og utvikles i gruppen også skal tilfalle teamet gjennom den som er representert og en forventet spredning.

Lesson Study er en form for hverandreveiledning, der ledelsen ikke er tilstede i prosessen. Det som kan være styrken i denne metoden er at det er lærerne selv som definerer og driver arbeidet fremover og de lærer av hverandre. . Lærere får muligheten til å prøve ut nye ting på en trygg måte. Heia skole har tidligere gjennomført læringspar etter samme modell. Dette er flere eksempler på at den pedagogiske ledelsen er distribuert ut til ulike grupper og team, noe som kan være med på å styrke det som Fullan (Fullan & Quinn, 2016) betegner som dypere læring og indre ansvarlighet.

Avdelingslederne virker modige som ledere og har også tatt ansvaret for ytterligere utvikling av det pedagogiske arbeidet i rektors fravær. Gjennom lederutviklingsarbeidet ønsket også ledelsen at lærerne skulle ha en mer aktiv rolle i den pedagogiske utviklingstiden og være med å sette agenda, samt at lærernes stemme skulle høres mer. Distribuert ledelse handler ikke bare om formelt distribuerte lederroller på individnivå, men også om alle de handlingene som en gruppe mennesker foretar seg i relasjon til hverandre. Det innebærer at noen tar initiativ til ledelse, og andre støtter opp om dette gjennom sine anerkjennende handlinger i relasjon til den som tar ledelse (Harris, 2008). Hun støtter seg på Spillane når hun beskriver distribuert ledelse som dynamisk organisatorisk helhet hvor vertikale horisontale handlinger påvirker prosessen (Harris, 2008).

At ledelsen imøtekom ønsker fra vurdering for læring gruppen om å starte opp med Lesson Study, gir en pekepinn om at ledelsen ikke er redde for å fordele ledelse utover i organisasjonen. På denne måten har de vært med på å skape en grobunn og en kultur for læring som gjør lærere uredde for å vise initiativ. Fevolden og Lillejord (2005) sier at undervisning er en relasjonell og kontekstuell aktivitet. Det er en forutsetning for å bli en bedre praktiker at man åpner opp for tilbakemelding på den praksis man utøver. Samtidig må man være villig og trygg nok til å sitte i rollen som samspillspartner i en slik læringsrelasjon (Hargreaves, 2007).

Det at rektor ikke lenger har den direkte pedagogiske oppfølgingen av lærerne ved Heia skole kan man kanskje si bryter litt med det Robinson (2014) sier om elevsentrert ledelse, og rektor som aktiv deltakende i lærernes læringsprosesser. Fullan <sup>7</sup>påpeker at elevsentrert ledelse på ingen måte er det samme som "Instructional leadership" der lederen går direkte inn og veileder sine medarbeidere. Han hevdet videre at det at skoleledere skal ut og veilede sine lærere er den mest utbredte misforståelsen av Robinsons teori. Slik gjorde de også i USA. De sendte alle sine ledere ut i klasserommet for å observere og veilede sine lærere. Som en følge av dette har Instructional leadership fått en oppblomstring. Han fortalte at veiledningen fort ble til vurdering og bar helt feil av sted. Lederne hadde, ifølge Fullan, ikke denne forutsetningen/egenskapen til pedagogisk veiledning. Ifølge Fullan mener Robinson at "The leader participates as a learner" åpner opp for læring og å være en lærende selv. Rektor deltar i læringen uten å være dominerende og trygger lærerne på at det er greit å prøve og feile.

---

<sup>7</sup> Samtale med Michael Fullan 30.05.2016 i Oslo i anledning seminar med Conexus.

Vi har tidligere i dette kapitlet argumentert for at både ledergruppen og rektor har legitimitet som faglige og pedagogiske veiledere. Både lærerne, avdelingslederne og rektor ga også uttrykk for at det eksisterte en ro og en tillit til at alle gjorde jobben sin, og fylte rollene sine som pedagoger og ledere i ulike sammenhenger. Det som kanskje overrasket oss i materialet var fraværet av negativitet generelt. Det var lite kritikk av system, veiledere og ledere. Er det et uttrykk for at alt er harmonisk? Eller er det et uttrykk for karismatisk ledelse? Mange av definisjonene på karismatisk ledelse beskriver karismatiske ledere som pålitelige, moralsk verdige, til å stole på og har en ekstraordinær måte å påvirke sine medarbeidere på. Man tillegger denne typen ledelse noen personlige egenskaper, til forskjell fra f.eks. transformasjonsledelse, som også går ut på å motivere og skape engasjement for arbeidet, men som et sett av lederferdigheter som kan trenes på og forbedres. I vårt materiale uttrykte både lærere og avdelingsledere beundring for rektor, og vi fant uttrykk som *i rektors ånd*. Om dette indikerer den ene eller den andre formen for ledelse kan være vanskelig å si, men at det finnes elementer av karisma kombinert med langsiktig og bevisst planlegging, rekruttering og kompetansebygging kan vi nok finne grunnlag for å si.

Det er tydelig at lederne på Heia skole har fokus på å bruke tid på å skape gode relasjoner til sine ansatte og gjennom de udelt positive utsagnene fra lærerne vi intervjuet har de etter hva vi ser, lykkes med dette. Ved at de også bruker et tilbakemeldingsverktøy som går over tid kan det være at legitimiteten er større, siden dette kan være med på å skape en trygghet for begge parter i veiledningssituasjonen og gjøre rollene enklere å definere, slik at det ikke oppstår konfliktsituasjoner pga. individuell veiledning av noen få. Det vil allikevel alltid være et aspekt inn at det er en asymmetri mellom veileder og veisøker siden den ene er leder, noe vi tenker at lederne hele tiden må være bevisste på. Det at lederne har klart å opparbeide seg tillit hos lærerne og at de ikke ser det som problematisk å også være veiledere, handler altså ikke alene om verktøyet de bruker, men at de har brukt tid på å bygge opp relasjonene. På samme måte som forholdet mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for at elevene skal lære, gjelder dette også at forholdet mellom leder og lærer må være god for at læreren skal kunne ha nytte av veiledningen og tilbakemeldingene de får av lederen.

## 5.3 Makt og tillit

Blant forskere og teoretikere er det bred enighet om at bruk av makt er en forutsetning for å ha innvirkning både på skolens daglige praksis og langsiktige utvikling. Grunnlaget for denne makten er legitimitet (Møller 2004). Dette er ikke noe lederen kan kreve, men er noe lederen ved skolen får ved å bygge gjensidige tillitsforhold over tid (Fuglestad (2006). Weber referert i Møller (2004) hevder at makt er legitim dersom den anerkjennes som rimelig og rettmessig og den er avhengig av lojalitet. Lojalitet kan av noen oppfattes som lydighet, som lederen krever og som gjør at den ledede ikke blir ansvarliggjort. Konsekvensen av dette kan være at det kan hindre kreativitet og nyskaping i organisasjonen. Vårt materiale tyder på at både rektor og avdelingsledere nyter stor grad av tillit bland lærerne, og at dette på ingen måte hindrer kreativitet og nyskaping. Dette uttrykte de ved mange anledninger i intervjuet, blant annet ved at innføringen av Lesson Study kom etter initiativ fra lærerne.

For rektorer kan det å lede med makt være et dilemma, selv om makt alltid vil være der. Enkelte undersøkelser tyder på at rektorer synes det er viktigere å vektlegge tillit fremfor makt. Eriksen referert i Rud og Stavrum (2013) påpeker at rektors legale rett til å styre er omfattende, og at bruk av styringsretten normalt vil skape trygghet, forutsigbarhet og godt læringsmiljø. Likevel kan det se ut for at rektorer tenker at det er en god strategi å bruke lite legal makt for å få lærerne på lag. Bruk av makt vil alltid være et element i ledelse, men vi synes det kan se ut som at rektor ved Heia skole heller til at relasjon og tillit er en viktigere styringsfaktor enn bruk av makt. Rektor sa blant annet at det var viktig at lærerne skulle oppleve at de var med i prosessene, og at de ikke fikk avgjørelser tredd nedover hodet. Han understreket at man ikke kommer noen vei hvis man ikke har lærerne med. Allikevel ser vi at rektor valgte å utarbeide dokumentet ”den gode timen” i ledergruppen uten å involvere personalet. Dette er et uttrykk for at han også utøver makt, selv om dette ikke er det mest fremtredende for hans lederstil.

Maktperspektivet i dialogen er sentralt i den metoden for veiledning de har valgt å bruke ved Heia skole, gjennom blant annet Marte Meo-metoden. Ved at ledelsen har valgt å være de på skolen som gjennomfører Marte Meo-veiledning, er fokus på maktperspektivet sentralt. Det at så mange i personalet har vært gjennom denne typen veiledning, og at den varer over så lang tid kan også være en faktor som har vært med på å forme den pedagogiske diskursen vi mener preger Heia skole. Profesjonsspråket fremstår som samstemt og gjenkjennelig fra lærere og

opp til rektor. Hvis rektor ikke hadde hatt med kamera inn i veiledningssituasjonen vil det kun være hans subjektive oppfatning av situasjonen og maktperspektivet hadde vært mer fremtredende. Han sa at da kan hans maktposisjon som rektor, føre til at læreren ikke slipper til for å vurdere seg selv ut fra hvordan det faktisk foregikk.

## **5.4 Strukturer for ledelse og læring**

### **5.4.1 Strukturer for tilbakemelding og læring**

Gjennom strukturer i organisasjonen formidler lederne mål og strategier. Roller, ansvar og rutiner skal samsvare med disse (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Det kommer tydelig frem i dataene våre at det er godt utbygde systemer for refleksjon og tilbakemelding på Heia skole. Kommunens omorganisering av ledelsesstruktur i 2014 er et typisk strategidrevet forhold som har påvirket Heia skole. Den har ikke bare påvirket arbeidsoppgavene internt i ledergruppen, men den har også fått konsekvenser for alle ansatte. Lærerne fortalte at det har blitt mindre direkte kontakt med rektor i det daglige, siden rektor ikke lenger har personalansvar for lærerne. En konsekvens av dette kan være at rektor kommer lengre bort fra kjerneoppgavene til skolen og mister muligheten til å kjenne til hvilke utfordringer lærerne støter på og hvilke betingelser de trenger for å lykkes (Robinson, 2014). På en annen side får rektor muligheten til å konsentrere seg mer om helhetlig, strategisk og langsiktig arbeid med hele skolen og kanskje også omgivelsene, noe som både Robinson (2014) og Fullan (Fullan & Quinn, 2016) hevder er viktig for å få til gode elevprestasjoner i andre enden. Mulighet til å fokusere på langsiktig arbeid og bygge en skole med strukturer for tilbakemelding og utvikling er også en investering med tanke på tid. En skole med arenaer for erfaringsdeling, tilbakemelding og pedagogisk diskusjon vil kunne skape gode lærere med delt praksis. Det vil igjen gi seg utslag i færre brannslukkingsoppgaver og mer tid til utvikling (Irgens, 2010). Robinsons (2014) metastudier om strategisk ledelse rundt mål, avdekker at ledelsen på høytpresterende skoler har høyere trykk på å kommunisere mål og forventninger enn ledelsen på skoler som presterer lavere.

På Heia skole er det avdelingslederne som foretar skolevandring og observasjon ute i klassene. Både lærerne og lederne vi intervjuet uttalte at rektor har blitt en mer strategisk leder, noe som de sier også var målet med omorganiseringen av ledelsesstrukturen i kommunen. Dette er interessant i forhold til de rollene som kommer frem i arbeidet med Skolelederundersøkelsen i 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo, & Aas, 2006). Slik vi ser

ledelsen ved Heia skole utøver de sin praksis mye innenfor *støttespillerdimensjonen*. Både avdelingslederne og rektor har rutiner for systematisk oppfølging av sine medarbeidere. Vi tenker at rektor og ledergruppen også utøver ledelse gjennom inspiratorrollen hvor de er opptatt av å inspirere sine medarbeidere direkte eller indirekte. Vi kan se at rektor på Heia skole ser viktigheten av det individuelle aspektet ved ledelse, det Møller (2006) kaller for *støttespilleren*, og satser derfor bevisst på å bygge tette og langsiktige relasjoner der den enkelte blir sett og anerkjent. Dette individuelle fokuset vil også kunne bidra til å bryte ned eller utfordre den tidligere omtalte ”skjulte kontrakten” som fremdeles ser ut til å være aktuell i deler av skoleverdenen (Berg, 1999).

Rektor uttalte at han bygger mye av sine ledelseshandlinger på Fullans teorier om skoleutvikling. Dette kan være grunnlaget for et annet strategidrevet forhold som har påvirket strukturene for Heia skole; de lokale arenaene for refleksjonsarbeid. Bruken av Marte Meo-metoden, Lesson study og teamsamtalen er alle uttrykk for systemer der man ønsker å bygge en kultur og reflektere, dele og kontinuerlig forbedre praksis. Det er elementer ved dette vi kan si også er situasjonsdrevet i forhold til strukturer (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Rektor er sertifisert Marte Meo-veileder. Det kan ha påvirket hans valg av verktøy/struktur for veiledning av ansatte. Det kan stilles spørsmål om hvem han ville vært eller hva han ville gjort dersom han ikke hadde denne historien.

Som et alternativ til det instrumentelle synet på strukturutforming kan man tenke seg at rektors verdiperspektiv har vært en del av den kulturen som er med på å forme strukturene på Heia skole (Christensen, Lægereid, & Røvik, 2010). Valget av Lesson study som verktøy har, slik vi har forstått det, heller ikke vært på bakgrunn av en planlagt strategi. Det kom som et ønske fra vurdering for læring-gruppen etter at de hadde vært på en forelesning om dette. Rektor valgte å ta dette inn i sin ”strategi” for skolen og gjøre de nødvendige grepene som skulle til for at det skulle kunne bli en del av strukturen. Dette kan være et eksempel på den nødvendige fornyelse som skolene må ha i seg for å kunne ivareta rollen som kunnskapsformidler i et omskiftelig samfunn (Roald, 2012). Samtidig er det en balansegang mellom fornyelse og å bli tatt av alle endringer som velter inn over skolen, fra politisk og administrativt nivå (Fullan & Quinn, 2016). I denne dragkampen mellom stabilitet og forutsigbarhet på den ene siden og endring og utvikling på den andre siden er det *strukturer*, med sine rimelig stabile oppgaveformuleringer, kommunikasjonslinjer og beslutningsformer, som kan virke som stabiliserende elementer (Dalin, referert i Roald 2012).



## 5.4.2 Struktur for samarbeidskultur

Et annet trekk som vi ønsker å sette fokus på er teamsamtalen. Vi tenker oss at dette er et uttrykk for rektors uttalte strategi om å bygge sterke samarbeidskulturer (Fullan & Quinn, 2016). Både rektor og avdelingslederne forteller om teamsamtalen og teamkontrakten. Vi synes det er interessant at det finnes en slik arena hvor metarefleksjon omkring samarbeid kan foregå. Fokus på å bygge sterke samarbeidskulturer er grunnlaget for kollektiv kapasitetsbygging. Det ivaretar individet ved å bygge sterke grupper som styrker den enkelte (Fullan & Quinn, 2016). I og med at både rektor og avdelingslederne trakk frem denne arenaen var vi spent på å høre hva lærerne mente om dette. Det interessante viste seg ikke å være det de sa, men fraværet av omtale om teamsamtalen. Lærerne fortalte at teamfølelsen er veldig sterk. De opplever at man tar ansvar for alle elevene på trinnet, ikke bare for egen klasse. Lærerne vi intervjuet var fra forskjellige team (trinn), slik at man kan tenke seg at denne tankegangen kan være representativ for hele skolen. Samtidig uttrykte lærer Trym at han opplevde at teamfølelsen som sterk, samtidig som han opplevde teamene som veldig lukket overfor hverandre. Det kan være et uttrykk for at samarbeidskulturen på tvers av temaene ikke er helt gjennomarbeidet ennå. Trym er relativt ny på skolen og utsagnet kan være et uttrykk for at han ikke kjenner skolen så godt ennå. På en annen side kan det være et friskt blikk utenfra som kanskje forteller noe om at det å bygge sterke relasjoner på team kanskje har sin pris i balkaniseringstendenser dersom man ikke er oppmerksom nok (Hargreaves, 2007). Dette bekreftet også rektor, som sa at de har en vei å gå i forhold til å åpne opp for hverandre utenfor teamene.

Lederne er også opptatt av å bygge samarbeidskultur seg imellom. Avdelingsleder Bertine uttalte at hun synes de er flinke til å gi hverandre ærlige tilbakemeldinger, mens en av de andre sa at det florerer mye ros og tilbakemeldinger på hva som er bra, og ikke så mye tilbakemeldinger om hva de kan bli bedre på. Avdelingsleder Mathias uttalte at de kanskje vektlegger ros for at det ikke skal oppstå gnisninger internt i ledergruppen og at det ville blitt slitsomt om man hele tiden skulle gi hverandre fremovermeldinger (Hattie, 2013). Hvis ledergruppen virkelig ønsker å jobbe med å gi hverandre mere fremovermeldinger, vil det kunne være en fordel om de definerer i hvilke settinger de skal gjøre det, slik at de unngår gnisninger, slik Mathias uttrykte at kan være en fare.

### 5.4.3 Strukturer for dypere læring

Rektor Thomas uttrykker at resultatgjennomgang på teamene er et forum for å reflektere omkring kvaliteten på undervisningen. Resultatgjennomgangen er en del av den ansvarlighet som skolen er nødt til å håndtere for å sikre kvalitet. Slik vi har forstått lærere og ledere på Heia skole håndterer dette kravet om ansvarlighet på en ukomplisert og samstemt måte. De er opptatt av sine elevers læring, og deltar i stadige diskusjoner for å forbedre praksis slik at elevene lærer mer, og da er resultater en naturlig komponent. Det er viktig at både lærer og leder har samme forståelse av læringsprosessen (Robinson 2014), Fullan (Fullan & Quinn, 2016). De legger vekt på læring og refleksjon på grunnlag av en evidensinformert kvalitetsdiskusjon i egen virksomhet. Da må ledere sikre seg kunnskap om kvaliteten i egen virksomhet ved blant annet å være ute og observere lærere, diskutere resultater og involvere seg i den pedagogiske diskursen (Robinson, 2014). I vårt materiale uttrykte både ledere og lærere at de jobber evidensbasert. De legger elevenes resultater til grunn når de diskuterer kvaliteten på det arbeidet de gjør. Det er allikevel faremomenter ved at kollektiv læring kan bli ineffektiv. Lærere kan forsterke hverandres uhensiktsmessige synspunkter på hva som er galt med elevene, og bruke for liten tid på å utforske egen praksis (Robinson, 2014). En rekke undersøkelser viser at lærernes profesjonsidentitet tradisjonelt sett er forbundet med individuell autonomi (Irgens, 2010). Ved å bygge rom og kapasitet for dypere læring og erfaringsutveksling ser det ut til at Heia skole har klart å bygge en kultur for læring på flere nivåer som kan supplere det individuelle aspektet med en kollektiv dimensjon. Både lederne og lærerne uttrykte at resultatgjennomgangen har gjennomgått en utvikling. Fra å fokusere på elevene og utenforliggende årsaker har de nå klart å dreie fokus mer inn mot hva de selv kan gjøre av tiltak dreie fokus mer inn mot hva de selv kan gjøre av tiltak, på team og individuelt, for å nå målene. Imidlertid er det flere nyanser i det lærerne uttrykte. Ord som *gjøre rede for* og *stå til rette for* dukket opp i samtalen. Det antyder et visst kontrollelement, men er ikke dominerende i vårt materiale.

## 5.5 Tett på

Avdelingslederne på Heia har et uttalt ønske om å være *tett på* lærernes pedagogiske praksis. Slik vi opplever Heia skole finnes det mange anledninger og arenaer for avdelingslederne, men også rektor til å delta i den pedagogiske diskusjonen. Rektor fortalte og at det er svært viktig for ham å være tett på lærerne for å *lytte ut evt. hvor gledene og hvor frustrasjonene kan være slik at jeg kan endre kurs*. Dette finner vi igjen hos Robinson (2014) som betoner

hvor viktig dette er for å lære om betingelsene lærerne trenger for å lykkes. Hun hevder at den ledelseshandlingen som påvirker elevenes resultater i størst grad er å lede lærernes utvikling, ved at lederen selv deltar som leder, lærer eller begge deler. Hun peker også på at i skoler som var høytpresterende var det større sannsynlighet for at lærerne ville diskutere undervisning med rektorene sine (Robinson, 2014). Dette ga lærerne vi snakket med også uttrykk for, men da overfor avdelingslederne sine. Det ser ut til at rektor, gjennom omorganiseringen har kommet lenger bort fra den daglige klasseromsundervisningen. Det skal likevel trekkes frem at han gjennom vårt materiale oppleves som tett på den pedagogiske diskursen på skolen. Det kan ha noe med hans bakgrunn og historie å gjøre, og det kan være fordi det ikke er så lenge siden omleggingen ble foretatt. Det kan også være at han makter å ivareta den nærhet til praksis som er viktig for å lede lærernes læring (Robinson, 2014). Vi har altså en situasjon der både lederne og lærerne ønsker at ledelsen skal være tett på praksis. Dette ønsket ser ut til å omfatte rektor også, noe som også støttes innen nyere skolelederlitteratur. Samtidig har vi en situasjon der skoleeier har gjennomført en større omlegging av lederstrukturen som lett kan få den konsekvens av rektor kommer lenger bort fra lærernes praksis. Hvilke utfordringer vil det kunne bære med seg fremover? Trolig hjelper det at rektor har et så sterkt pedagogisk engasjement at han kanskje trekkes litt ekstra inn mot lærernes praksis, men hva kommer til å skje fremover når det begynner å bli en stund siden rektor veiledet lærere sist? Fullan (Fullan & Quinn, 2016) påpeker viktigheten av en leder som kan sortere alle endringer som velter inn over skolen fra politisk og administrativt nivå. Han fremhever det som en overordnet oppgave for en skoleleder og plasserer kanskje rektor litt lenger bort fra praksisfeltet enn det Robinson (2014) gjør med sin deltakende leder. Lærerne på Heia skole fortalte at de setter stor pris på en leder som er faglig oppdatert og kan fortelle dem om det viktigste de trenger å vite. Rollene *støttespiller*, *inspirator* og *systemutvikler* som vi har brukt tidligere i drøftingen mangler kanskje en dimensjon i forhold til det vi nå har diskutert. Trenger vi en slags rolle som både er i klasserommet og har det overordnede blikket samtidig (Tiller, 1986)? En som kan oversette trender og tenke langsiktig samtidig som hun evner å fange opp og legge til rette for signalene fra lærerne? Trenger vi en slags translatørrolle som kan ta de overordnede tankene i utdanningsdiskursen ned og inn på lærerrommet og i klasserommene – og tilbake igjen?

Både Magnus og Synne, som har kortest fartstid på Heia skole ga begge uttrykk for at ledelsen var *veldig nære*, og at de ofte diskuterte undervisningsrelaterte emner med lederne. Lederne la vekt på at de skal være tilgjengelige for lærerne når de har behov for hjelp eller

veiledning. *”Da kommer vi løpende”* som avdelingsleder Nora uttrykte det. Ledergruppen la vekt på at de har en *“åpen dør praksis”* og avdelingsleder Magnus fortalte at han alltid avslutter medarbeidersamtalen med å si *“døra er alltid åpen, så du kan alltid ta en prat hvis det er noe”*, men hvis det er mer vanskelige tema som skal tas opp oppfordrer han lærerne til å avtale tidspunkt slik at de kan sitte ned i fred og ro. Lærer Trym har erfaring fra sin forrige skole, som ligger i en annen kommune, at ledelsen var utilgjengelige og at *“ Der funka det dårlig. Døra ofte var stengt”*. Han sa videre at han følte at det på Heia skole er kultur for at ledelsen kan komme og gå i klasserommene uten at det oppleves som kontroll. Grunnen til at Heia skole får til å være tett på lærerne sine kan være fordi personalledelsen er distribuert til de tre avdelingslederne i motsetning til modellen der rektor har personalansvar for hele det pedagogiske personalet. Vi ser også at avdelingslederne er svært bevisste på å ha en tett relasjon til lærerne og det som skjer i klasserommet.

## 6. Avsluttende betraktninger

Formålet med oppgaven var å se på hvordan lærere og skoleledere kan styrke og utvikle læringsfremmende tilbakemelding i profesjonsfellesskapet gjennom problemstillingen: *”Hvordan jobber skoleledere med å styrke og utvikle tilbakemeldingskulturen i profesjonsfellesskapet?”*. I analyse og drøftingsdelen har vi lagt frem sentrale empiriske funn som belyser problemstillingen. Forskningsspørsmålene våre var:

- Hvilke tilbakemeldingsarenaer finnes og hvordan fungerer systemene for tilbakemelding?
- Hva kjennetegner tilbakemeldingen?
- Hvilken betydning har tilbakemeldingen for lærernes læring?

### 6.1 Tilbakemeldingsarenaer på Heia skole

Funnene våre bekrefter at Heia skole har en god struktur på tilbakemeldingene mellom leder og lærer. Skolen har mange arenaer der tilbakemelding foregår. De ulike arenaene for tilbakemelding gir grunnlag for å gi ulik type tilbakemelding. Hva som skal tas opp på arenaene er også definert for personalet på forhånd. På denne måten blir det en gjensidig forventning mellom lærer og leder på hva tilbakemeldingene skal handle om. Allikevel kan vi se at ledelsen i enda større grad kan tydeliggjøre de ulike tilbakemeldingsarenaene for lærerne da de uttrykker noe usikkerhet i hva som tas opp i hvilke fora.

Vi mener å se at ledelsen på skolen opptrer som tydelige støttespillere, slik som beskrevet i Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo, & Aas, 2006). Det gis både uformell og formell tilbakemelding fra leder til lærer. Dette kan være alt fra tekstmeldinger etter foreldremøter til mer formelle tilbakemeldinger i medarbeidersamtaler. Vi er allikevel usikre på om det er den uformelle tilbakemeldingen som dominerer, slik tendensen er i Skolelederundersøkelsen.

Lederne er også tett på lærerne sine i form av at de er tilgjengelige, har en åpen dør praksis og veileder lærerne i deres arbeid. De benytter seg både av klasseromsobservasjon før medarbeidersamtaler og de bruker Marte Meo-veiledning aktivt inn mot lærerne. Den nye ledelsesstrukturen i kommunen kan ha bidratt til at ledelsen får mulighet til å være tettere på

praksis. Ved at personalansvaret fordeles i ledergruppen er mulighetene større for at hver lærer kan få en tettere kommunikasjon med sin nærmeste leder.

Ved at lærerne er med i ulike utviklingsgrupper skaper de også arenaer for medvirkning og metarefleksjon omkring hva som kan gjøre skolen enda bedre for elevene og lærernes initiativ til hva de skal jobbe med blir lyttet til av ledelsen. Her ser vi eksempler på distribuert ledelse i organisasjonen.

## **6.2 Hva som kjennetegner tilbakemeldingen**

Lederne som deltok i studien vektlegger relasjonsbygging som en viktig faktor i sitt arbeid som ledere. Ved å ha en god relasjon i bunn, uttrykker de at det er lettere å gå inn i veiledningssituasjoner med lærerne. Vi mener også å ha grunnlag for å si at et kjennetegn på tilbakemeldingen er at den er hyppig og konkret. Det legges vekt på at den skal komme så raskt som mulig etter den observerte situasjonen. Lederne er også opptatt av å bygge tilbakemeldingene på hva som er positivt. Det kan tyde at skolen har et felles profesjonsspråk. Både ledere og lærere uttrykker at de svært ofte har pedagogiske samtaler som er direkte knyttet til klasseromssituasjoner. Ledergruppen deltar også i felles pedagogiske diskusjoner i lærernes utviklingstid, noe som vi mener kan føre til at de får et felles språk for skolens virksomhet. Vårt fokus har vært den læringsfremmende og formelle tilbakemeldingen, men vi ser også at de uformelle tilbakemeldingene er viktige faktorer inn i det helhetlige bildet, og da særlig i forhold til det relasjonelle.

## **6.3 Tilbakemeldingens betydning for lærernes læring**

Våre funn viser at det å bli sett og bekreftet av lederen sin anses som viktig. Lærerne som deltok i studien oppfatter det som positivt at ledelsen er tett på og vet hva som foregår ute i klasserommene. Kunnskapsrike ledere løftes også frem som noe som øker deres troverdighet som pedagogiske og faglige ledere. Det som vi mener utpeker seg mest omkring tilbakemeldingens betydning for lærerne er Marte Meo-veiledningen. Her tar lærerne frem superlativer som ”fantastisk” og ”helt frelst” når de beskriver hva denne typen veiledning har betydd for dem. I tilbakemeldingen lærerne imellom løftes Lesson Study frem som fruktbart. Det at lærerne får tid til å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningsøkter ser lærerne på som utviklende for dem.

## 6.4 Implikasjoner for ledelse

Forskning viser at skoleledere generelt er en sjelden gjest i klasserommet. Og at lærere har et ønske om å bli sett i undervisningssituasjoner av sin leder i større grad enn tilfellet er nå. Undersøkelser som TALIS viser dog at situasjonen er i ferd med å forandre seg (NIFU, 2014). Vårt materiale peker i to retninger som har implikasjoner for ledelse. Den ene er helhetlig ledelse og lederen som konstruktør. Lederen må jobbe både med å bygge sterke samarbeidskulturer og legge til rette for dypere læring, samtidig som hun må håndtere ansvarliggjøring og kunne lede strategisk (Fullan & Quinn, 2016). Den andre retningen er fokuset mot individet. Like viktig som det er å konstruere og håndtere ulike arenaer og systemer ser det ut til å være å bygge relasjoner til den enkelte. Systemer må etterleves, hvis ikke blir de bare ferniss (Møller, Sivesind, Skedsmo, & Aas, 2006). Det å være tett på lærerne, bygge tillit og legitimitet, se, anerkjenne, diskutere og utforske ser ut til å stå sentralt. Dette er begreper som også får en sentral plass i fremtidens skole ifølge Ludvigsenutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2014). Ifølge utvalget er det ti kompetanser for fremtiden som går igjen både i nasjonale og internasjonale sammenhenger: sentralt står *metakognisjon og å lære å lære* i alle sammenhenger og hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det er verdt å merke seg at over halvparten av de ti kompetansene har aspekter av menneskelig samhandling og utvikling. Noe som legger føringer for hvordan skoleledere bør ha fokus i utvikling fremover både for sitt personale, men også for elevenes læring.

## 6.5 Generalisering av funn

Generalisering er vanskelig, men ut fra vår forskning ser vi at struktur og individfokus er viktig for å få til en god tilbakemeldingskultur i organisasjonen. Heia skole skiller seg fra andre skoler ved at de har en systematisk, tett på og faglig sterk tilbakemeldingskultur. Å bruke verktøy som Marte Meo-veiledning og Lesson Study kan vi også se at har betydning for å lykkes med læringsfremmende tilbakemeldinger i profesjonsfelleskapet. Et av suksesskriteriene til Marte Meo-verktøyet som Heia skole bruker er at hver veiledning foregår over tid. Langsiktighet og utholdenhet er viktige elementer for å få til endring. Våre funn viser også at ledelsen forankrer arbeidet sitt i forskning og rektor viser vei ved å finne frem til aktuell litteratur for personalet. Han er opptatt av å holde seg oppdatert og ikke ta avgjørelser på bakgrunn av magefølelsen. Svakheten ved enkeltkasusstudier som vårt er selvsagt at man satser alt på ett kort. I tillegg er evnen til å skape generelle modeller som kan passe på andre liknende tilfeller begrenset. En styrke er allikevel at vi har undersøkt kompleksiteten rundt

fenomenet tilbakemelding i dets reelle kontekst (Yin, 2013) og fått mange stemmer inn. Vi håper at vår oppgave kan bidra til å kaste lys over fenomenet tilbakemelding og skape en forståelse som peker utover prosjektet og som kanskje kan påvirke andre skolelederes fremtidige handlinger (Thagaard, 2013).

## **6.6 Videre forskning**

Vår masteroppgave har som formål å se på tilbakemeldingen mellom leder og lærer som læringsfremmende aktivitet med tanke på å forbedre elevenes læring. Et annet fokus kunne vært å gå dypere inn i hva tilbakemeldingene handler om og hvordan også vanskelig eller negativ tilbakemelding kan oppleves. Vi har hatt fokus på aktivitetene som foregår mellom leder og lærer. Vi har ikke sett på hvordan tilbakemeldingskulturen på Heia skole virker inn på elevenes resultater. Det ville vært mulig å se på elevresultater og elevundersøkelsen i videre forskning. I tillegg kunne det vært interessant å se på om tilbakemeldingskulturen gjør noe med sykefravær og rekruttering til skolen. Noe vi heller ikke har belyst i vår oppgave er forholdet til skoleeier. Heia skole har vært gjennom en omorganisering av ledelsesstruktur, noe de har til felles med alle skolene i kommunen. Hvilke krav stilles fra skoleeier i denne forbindelsen? Og hvilke muligheter finnes det for læring og utvikling fra skoleeiers side? I tillegg ville det vært interessant å se på hvilken effekt denne omorganiseringen har hatt på andre skoler i samme kommune.



# Litteraturliste

- Berg, G. (1999). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet - fra ord til handling. Sluttrapport fra evaluering av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo: FAFO og Kralstads Univeristet.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, T., Lægereid, P., & Røvik, P. (2010). *Organisasjonsteori for offentlig sektor 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education seventh edition*. New York: Routledge.
- Conexus. (2016). *Conexus*. Hentet fra Deep learning Society: <http://conexus.net/conexus-initiates-deep-learning-society/>
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora . (2016, Oktober 16). *Etikknorm*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dysthe, O. (1997). Leiing i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord (Red), *Pedagogisk ledels - et rasjonelt perspektiv* (ss. 77-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Dysthe, O. (2011). Opporunity Spaces for Dialogic Pedagogy in Test-oriented School. A case study og Teaching an Learning in High Scholl. I M. A. Peter, & E. Jayne White, *Bakhtinitan Pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*. Peter Lang Publishin inc.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring 3.opplag* (ss. 107-127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring 3.opplag* (ss. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller, & O. L. Fuglestad (Red), *Ledelse i anerkjete skoler* (ss. 179 - 198). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fuglestad, O., & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence*. Thousand oaks, California: Corwin.

- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gamlem, S., & Smith, K. (2013, Januar 22.). Student perception of classroom feedback. *Assesment in education Volum 20. 2013*, ss. 150-169.
- Gronn, P. (2003, august 25). Leadership: Who needs it? *School leadership and management: Formerly school Organisation 23:3*, ss. 267-291.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (2007). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder 7.opplag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2008). Distributed Leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration Vol. 46 Nr 2*.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Oxon: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse - i dialog med elevene*. Oslo: Gyldendal.
- Hårberg, G., & Grønlid, G. N. (2011, Februar 15). *NDLA - veiledning*. Hentet fra NDLA: <http://ndla.no/nb/node/66326?fag=51>
- Irgens, E. J. (2010). Samarbeid, organisasjonsbygging og veiledning av lærere. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (Red), *Kompetent skoleledelse* (ss. 125 - 145). Oslo: Tapir Akademisk Forlag.
- Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use and feedback in higher education. *Active learning in higher education*.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). Kultur for læring. *St.meld. nr. 30 (2003 - 2004)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Kvalitet i skolen. *St.meld. nr 31 (2007-2008)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Tid for læring. *St.mld.nr.19 (2009-2010)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, september 3). *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2014/NOU-2014-7.html?id=766593>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju 2. utgave*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey Bass.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2009). The role of "accomplished teachers" in professional learning communities. Uncovering practice and enabling leadership. I K. Helstad.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive Approach 3rd edition*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2015). *Lesson Study i utdanning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen - posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Teroetiske perspektiver og utdanningspolitiske spørsmål. I J. Møller, & O. L. Fuglestad (Red), *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller, & E. Ottesen (Red), *Rektor som leder og sjef* (ss. 15 - 26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G., & Aas, M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005: Om arbeidsforhold evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo: Acta Didactica.
- NIFU. (2014). *Resultater fra TALIS 2013 - Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*. Oslo: NIFU.
- Partnership for 21st Century Learning. (2016, Oktober 16.). *Framework for 21st Century Learning*. Hentet fra P21: <http://www.p21.org/index.php>
- Postholm, M. (2014). *Ledelse og læring i Skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2012). *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering for organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rud, H., & Stavrum, E. (2013). Rektors balansegang i vanskelige personalsaker. *Bedre skole nr 4*.
- Sander, K. (2016, april 28). *estudie.no*. Hentet fra *estudie.no*: <http://estudie.no/hva-er-en-metode/>
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

- Skedsmo, G., & Aas, M. (2006). Ledelse i skolen - lederroller og lederfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2*, ss. 158-172.
- Stalheim, O. R. (2014). *Koleis ser det ut å "ha det i seg" og kvifor eignar film seg som eit pedagogisk verktøy for å illustrera den gode læraren* (Masteroppgave). Høgskolen i Lillehammer.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2010). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv 9.opplag*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *UDIR*. Hentet fra Grunnlagsdokument - satsingen vurdering for læring 2010 - 2014:  
<http://www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%20C3%A6ring.pdf>
- Viddal. (2007). *Elevvurdering i skolen, grunnlag for kulturendring*. I S. Tveit. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wadel, C. C. (1997). *Pedagogiske ledelse og utvikling av læringskultur*. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse - et rasjonelt perspektiv* (ss. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research. Design and Methods 5th edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Intervjuguide (rektor)

Problemstilling:

Hvordan jobber formelle ledere med å forbedre tilbakemeldingskulturen i den lokale skolen

***Hva legger du i begrepet tilbakemelding?***

***1. Hvilke tilbakemeldingsarenaer finnes?***

*(Lærer – lærer, lærer – leder, leder – leder)*

*2. Hvor ofte foregår tilbakemeldingen?*

*3. Hvordan er forholdet mellom formelle og uformelle tilbakemeldinger?*

*4. Hvor foregår disse? både formelle og uformelle*

*5. Bruk av samtaleverktøy – bruker dere noen form for konsept/strukturer for de formelle samtalene?*

*6. Hva gis tilbakemeldingen på grunnlag av? Ligger det noe forutfor tilbakemeldingene? Skolevandring? Marte Meo metoden?*

*7. Hvor stor plass har medarbeiderundersamtalen med tanke på tilbakemeldingen hver enkelt lærer får? Hva vektlegges i medarbeidersamtalene?*

***8. Hvilken betydning har tilbakemeldingen***

*9. Hvilken form for tilbakemelding gis? (formell, faglig, sosial, karrieremessig, utvikling)*

*10. Er det noe system for hva som blir tatt opp i hvilke fora?*

*11. Hvem tar initiativet – der hvor tilbakemeldingene skjer?*

*12. Hvor stor plass har den formelle, kontra den uformelle tilbakemeldingen?*

13. *Finnes det noen felles standard for tilbakemelding i din kommune/ditt distrikt?*
14. *Synes du de tilbakemeldingsarenaene du har pr i dag fungerer tilfredsstillende?  
Er det noe du kunne tenke deg å endre?*
15. *Hva tenker du om elementene kontroll versus veiledning i en tilbakemeldingssituasjon?*
16. *Hvilken form for tilbakemelding tror du lærerne mener å ha mest utbytte av?*
17. *Har du inntrykk av at tilbakemeldingene du gir får noen direkte konsekvenser for lærerne? Hvilke?*
18. *Når vet vi at vi har en god tilbakemeldingskultur?*
19. *Har du noe spesielt teorigrunnlag i forhold til den tilbakemeldingskulturen dere har?  
I såfall hvilke(t)?*
20. *Hvor stor plass har den formelle tilbakemeldingen kontra den uformelle tilbakemeldingen?*
21. *Hvis man antar at rollene leder som **veileder** og leder som **konstruktør** er relevante. Finnes det noen forskjeller i tilbakemeldingskulturen i forhold til hvilken lederrolle man føler man har? Her skal vi definere begrepene slik at intervjuer og informant har samme forståelse.*
22. *Hvilken lederrolle føler du deg mest hjemme i – veileder eller konstruktør?*
23. ***Hvilken rolle har tilbakemeldingskulturen i skolens utviklingsarbeid?***
24. *Gjør dere noe for å forbedre/utvikle kulturen? Eller er det bare slik det alltid har foregått?*
25. *Hvilken rolle har du i utviklingsarbeidet på din skole?*
26. *Deltar du i de faglige diskusjonene? Deltar noen fra ledergruppa?*
27. *Hvilke roller tenker du at en skoleleder bør inneha i en levende tilbakemeldingskultur?*

## Vedlegg 2 Intervjuguide (ledergruppe)

Problemstilling:

Hvordan jobber formelle ledere med å forbedre tilbakemeldingskulturen i den lokale skolen

***Hva legger du i begrepet tilbakemelding?***

***1. Hvilke tilbakemeldingsarenaer finnes?***

*(Lærer – lærer, lærer – leder, leder – leder)*

*2. Hvor ofte foregår tilbakemeldingen?*

*3. Hvordan er forholdet mellom formelle og uformelle tilbakemeldinger?*

*4. Hvor foregår disse? både formelle og uformelle*

*5. Bruk av samtaleverktøy – bruker dere noen form for konsepte/strukturer for de formelle samtalene?*

*6. Hva gis tilbakemeldingen på grunnlag av? Ligger det noe forutfor tilbakemeldingene? Skolevandring? Marte Meo?*

*7. Hvor stor plass har medarbeiderundersamtalen med tanke på tilbakemeldingen hver enkelt lærer får? Hva vektlegges i medarbeidersamtalene?*

***8. Hvilken betydning har tilbakemeldingen***

*9. Hvilken form for tilbakemelding gis? (formell, faglig, sosial, karrieremessig, utvikling)*

*10. Er det noe system for hva som blir tatt opp i hvilke forum?*

*11. Hvem tar initiativet – der hvor tilbakemeldingene skjer?*

*12. Hvor stor plass har den formelle, kontra den uformelle tilbakemeldingen?*

*13. Finnes det noen felles standard for tilbakemelding i din kommune/ditt distrikt?*

14. *Synes du de tilbakemeldingsarenaene du har pr i dag fungere tilfredsstillende?  
Er det noe du kunne tenke deg å endre?*
15. *Hva tenker du om elementene kontroll versus veiledning i en  
tilbakemeldingssituasjon?*
16. *Hvilken form for tilbakemelding tror du lærerne mener å ha mest utbytte av?*
17. *Har du inntrykk av at tilbakemeldingene du gir får noen direkte konsekvenser for  
lærerne? Hvilke?*
18. *Når vet vi at vi har en god tilbakemeldingskultur?*
19. *Har du noe spesielt teorigrunnlag i forhold til den tilbakemeldingskulturen dere har?  
I så fall hvilke(t)?*
20. *Hvor stor plass har den formelle tilbakemeldingen kontra den uformelle  
tilbakemeldingen?*
21. *Hvis man antar at rollene leder som **veileder** og leder som **konstruktør** er relevante.  
Finnes det noen forskjeller i tilbakemeldingskulturen i forhold til hvilken lederrolle  
man føler man har? Her skal vi definere begrepene slik at intervjuer og informant har  
samme forståelse.*
22. *Hvilken lederrolle føler du deg mest hjemme i – veileder eller konstruktør?*
23. ***Hvilken rolle har tilbakemeldingskulturen i skolens utviklingsarbeid?***
24. *Gjør dere noe for å forbedre/utvikle kulturen? Eller er det bare slik det alltid har  
foregått?*
25. *Hvilken rolle har du i utviklingsarbeidet på din skole?*
26. *Deltar du i de faglige diskusjonene? Deltar noen fra ledergruppa?*
27. *Hvilke roller tenker du at en skoleleder bør inneha i en levende  
tilbakemeldingskultur?*



### **Vedlegg 3 Intervjuguide (lærere)**

Problemstilling:

Hvordan jobber formelle ledere med å forbedre tilbakemeldingskulturen i den lokale skolen

*Innledende spørsmål: Hva legger du i begrepet tilbakemelding???*

**1. Hvilke tilbakemeldingsarenaer finnes?**

*(Lærer – lærer, lærer – leder, leder – leder)*

2. *Hvor ofte foregår disse?*

3. *Er de formelle eller uformelle?*

4. *Hvor foregår disse?*

5. *Bruk av samtaleverktøy – bruker dere noen spesiell struktur på formelle tilbakemeldinger?*

6. *Hva gis tilbakemeldingen på grunnlag av? Ligger det noe forut for tilbakemeldingene? Skolevandring? Marte Meo-metoden?*

7. *Hvor stor plass har medarbeidersamtalen i den totale tilbakemeldingen?*

**8. Hvilken betydning har tilbakemeldingen**

9. *Hvilken form for tilbakemelding gis? (formell, faglig, sosial, karrieremessig, utvikling)*

10. *Er det noe system for hva som blir tatt opp i hvilke fora?*

11. *Hvem tar initiativet der hvor tilbakemeldingene skjer?*

12. *Hvor stor plass har den formelle, kontra den uformelle tilbakemeldingen?*

13. *Synes du de tilbakemeldingsarenaene du har pr i dag fungere tilfredsstillende?*

*Er det noe du kunne tenke deg å endre?*

*14. Hva tenker du om elementene kontroll versus veiledning i en tilbakemeldingssituasjon?*

*15. Hvilken form for tilbakemelding mener du å ha mest utbytte av?*

*16. Får tilbakemeldingene fra leder noen konsekvenser for praksis? Tilbakemeldingene fra andre lærere?*

*17. Når vet vi at vi har en god tilbakemeldingskultur?*

***18. Hvilken rolle har tilbakemeldingskulturen i skolens utviklingsarbeid?***

*19. Samarbeider dere med noen eksterne for å forbedre tilbakemeldingskulturen? Interne?*

*20. Hvem er det som er en del av tilbakemeldingskulturen? Formelle – uformelle???*  
*Interne – eksterne*

*21. Gjør dere noe for å forbedre/utvikle kulturen? Eller er det bare slik det alltid har foregått?*

*22. Hvilken rolle har du i utviklingsarbeidet på din skole?*

*23. Hvilke roller tenker du at en skoleleder bør inneha i en levende tilbakemeldingskultur?*

Evt. legge til noen spørsmål om skolekultur.

## Vedlegg 4 Den gode timen

### Kriterier for god klasseromsledelse

Disse faktorene har innvirkning på god klasseromsledelse (Hattie)

- Egenvurdering
- Microteaching, standarder
- Lærerens struktur og formidling av forventning
- Tilbakemeldinger
- Lærer-elev-relasjon

#### 1. Kjapt på plass

- Lærer skal være ved klasserommet når elevene kommer inn. Det betyr at lærer må gjøre seg klar for å kunne gå til klassen senest idet det ringer inn
- Benevn hvordan du vil ha det – klasseregler og tipsplakater.
- Alt du trenger til undervisningen må være på plass (cd, kritt, svamp, kopier, bøker osv.)
- 

#### 2. Håndhilser på elevene

- Hensikten med å håndhilse på elevene, er at vi på den måten ser og bekrefter hver elev. Vi hilser hver morgen, eller når vi treffer elevene første gang. Faglærere vurderer den mest hensiktsmessige måten å se og bekrefte elevene sine på

#### 3. Sikre felles fokus

- For å sikre at alle får med seg beskjeder er det viktig at læreren sikrer felles fokus.

#### 4. Gjennomgå plan for dagen:

- Plan for dagen skrives slik at eleven kan se den hele dagen. Det er fornuftig å skrive den ned før elevene kommer inn slik at ikke læreren starter med å stå med ryggen til elevene

## 5. Mål for timen:

- Mål for timen bør være enkelt formulert slik at de lett kan oppsummeres på sluttene av timen
- Målene skal formuleres som læringsmål, ikke gjøremål

## 6. Undervisningen:

- Læreren modellerer læringsstrategier
- Undervisningen er variert
- Lærer er forutsigbar og har gode rutiner
- Overgangene er klare og strukturerte
- Lærer er aktiv veileder

## 7. Vurdering i løpet av timen:

- Elevene vet hvordan de skal arbeide
- Elevene vet hva som gjør et arbeid godt
- Elevene vurderer seg selv
- Lærerne gir fremovermeldinger; Hva skal til for å gjøre dette enda bedre
- Lærerne gir underveisvurderinger; Hva er bra – hvorfor? Hva kan gjøres annerledes? Ros for innsats

## 8. Oppsummering av læringsøkten / koring av timen:

- Oppsummeringen skal henge sammen med mål for timen
- Det kan være fornuftig å variere måten klassen oppsummerer på
- Et mål kan også uttrykke at vi er på vei mot et større mål

## 9. Overgang til ny time:

- Avslutt timen i tide og minn elevene på hva de skal ha i neste time. La dem få tid til å rydde og hente nye bøker.
- Forespeil elevene på hvilke feller det er mulig å gå i ved flytting til et annet rom (gymsal, samlingsal, annet klasserom osv.)
- Gå igjennom tipsene -for å mestre overgangen

## 10. Avslutning av dagen

- Lekser og hvilke bøker du trenger – fast oppslag i klasserommet.
- Oppsummere det som har vært fint og ha positive forventninger til neste dag.
- Felles ”takkt for i dag”

## Vedlegg 5 Forespørsel om deltagelse i forskningsintervju

### Forespørsel om deltagelse i forskningsintervju i forbindelse med en masteroppgave på ILS

#### Bakgrunn, formål og tema

Vi heter Liv Wisløff Hellerud, Ingunn Hauan Aagenæs og Lin Sandhaug Ramberg. Vi skal i 2016 skrive masteroppgave i utdanningsledelse, ved Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS).

Tema for oppgaven vår er tilbakemeldingskultur. Vi ønsker å få kunnskap om på hvilke arenaer tilbakemeldingen skjer og hvordan denne tilbakemeldingen foregår. Vi ønsker å høre om dette både fra leder- og lærerperspektiv.

#### Hvem ønsker vi svar fra?

Vi ønsker å intervjuer rektor, mellomleder og fire til fem lærere fra en barneskole.

#### Hvordan skal deltakelsen foregå?

Alle Deltagere blir intervjuet. Disse intervjuene vil bli gjennomført våren 2016. Vi avtaler tid og sted for gjennomføring med de som skal delta. Vi vil ta opp intervjuene på lydfil og samtidig notere litt underveis.

#### Hva skjer med informasjonen om Deltagerne?

Vi er underlagt taushetsplikt. Alle data vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert i oppgaven. Oppgaven vår skal leveres inn i november 2016. Etter dette vil alt materiale bli slettet. De som har tilgang til materialet underveis er vi som forskere, samt vår veileder som er tilknyttet ILS. De eneste opplysningene vi trenger, er navn og e-postadresse fra informantene slik at vi kan komme tilbake med eventuelle oppklarende spørsmål i etterkant. Navn, e-post og lydfiler vil oppbevares hver for seg. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

#### Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil alle opplysninger om personen bli slettet.

Dersom dere har spørsmål om prosjektet, ta kontakt med Lin på tlf 91832318 / e-post [Sali@fredrikstad.kommune.no](mailto:Sali@fredrikstad.kommune.no) eller Liv på tel 90218710/e-post [livwhellerud@gmail.com](mailto:livwhellerud@gmail.com) . De som ønsker å delta må signerer vedlagte samtykkeerklæring.

Med vennlig hilsen

*Liv Wisløff Hellerud, Ingunn Hauan Aagenæs og Lin Sandhaug Ramberg*



## Vedlegg 6 Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet og ønsker å delta på intervju.

Navn: \_\_\_\_\_

E-post: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_



# Figurliste

<b>Figur 1, Modell for elevsentrert ledelse (Robinson, 2014).....</b>	<b>21</b>
<b>Figur 2, Opplysninger om informantene.....</b>	<b>35</b>
<b>Figur 3, Tidsmatrise.....</b>	<b>38</b>
<b>Figur 4, Tilbakemeldingsarenaer.....</b>	<b>70</b>