

Heldig med læreren?

Hvordan kan en skoleledelse benytte FUL som verktøy i utviklingen av en lærende organisasjon?

Unni Anette Mundal Nesset
og Kathrine Larsen



Masteroppgave ved ILS

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2012

Heldig med læreren?

Hvordan kan en skoleledelse benytte FUL som verktøy i utviklingen av en lærende organisasjon?

God tur, skolepike

God tur, skolepike.

Med den røde ranselen som en soloppgang på ryggen
og flettene lik gardiner trukket til siden
for nakken din, denne hvite nonnen
jeg alltid har lyst å si om forlatelse til,
går du
til dine første skoledager.
Ansiktet ditt ryker av en forventning
like eksplosivt fruktbar
som en nybrøytet åker i regnskoglandene.

Å såmenn,
vær rene på hendene og barhodede
når dere med såkorg går ut på dette jordet.
Jeg tror ikke kunnskapene dere kaster ut
er spilt korn, men jeg vet:
alt som uten baktanker,
uten skepsis, umaskert
og uvettig vergeløst
går ut til livet med tilliten
som et kostbart gulleple i hendene
er hellig.

Så god tur med deg, skolepike.

Kolbein Falkeid

© Mundal Nettet og Larsen

2012

Heldig med læreren?

Unni Anette Mundal Nettet og Kathrine Larsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Vår oppgave undersøker hvordan en skoleledelse som benytter FUL, forbedring av undervisning og læring, som verktøy i sin ledelsespraksis sammen med lærerne kan utvikle skolen til en lærende organisasjon. I arbeidet med FUL står økt kvalitet, forbedret læringsutbytte for elevene, sentralt. Problemstillingen ses i lys av teori om FUL-ledelse inkludert en metode for ledere til å veilede lærere i skolens utviklingsarbeid og teori om lærende organisasjoner. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) – Kvalitet i skolen – er det godt dokumentert at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene. Rektor, og ledelsen, har betydning for elevenes læringsutbytte.

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming med en case, og intervjuet case-skolens ledelse individuelt, en rektor og to avdelingsledere, og gjennomført et gruppeintervju med ett lærerteam. Undersøkelsen er forankret i en fenomenologisk forståelsesramme. Målet med intervjuene var å komme i dybden på formålet med undersøkelsen. I etterkant ble intervjuene transkribert, og kategorisert etter Robinsons fem dimensjoner for FUL-ledelse og de tre evnene hun mener FUL-ledere må inneha for å kunne arbeide FUL-orientert sammen med lærerne.

Funnene i vår undersøkelse viser at case-skolens ledelse arbeider FUL-orientert på mange områder. Ledelsen er opptatt av at møtearenaene for personalet skal ha formål som er i tråd med visjonen for skolens utviklingsarbeid og som gagnar elevenes læring. Lærerne opplever fellestidene og utviklingssamtalene med lederne inspirerende, men de opplever ikke at lederne forventer praksisendring. Lærerne i motsetning til lederne er usikre på hvor delaktige de var med i utarbeidelsen av skolens visjon for arbeidet med bedret vurderingspraksis. Rektor sier: Styring er lett, ledelse er vanskelig. Kan FUL-være et verktøy som kan forenkle arbeidet med ledelse?

Funnene i oppgaven kan med fordel undersøkes videre med tanke på validitet og muligheter for å generalisere. Dersom våre funn skulle vise seg å være kausale, så bør de få betydning for ledelsespraksis i skolen. Vi håper våre funn og refleksjoner kan bidra til en bevisstgjøring blant norske skoleledere som kan få betydning for valg av ledelsespraksis i skolen.

Forord

Alle elever skal oppleve at de har den beste læreren med tanke på sitt helhetlige læringsutbytte – faglig, sosialt og kulturelt. Hvordan kan norske skoleledere arbeide for å lykkes med denne målsettingen?

Vi, som har skrevet oppgaven, arbeider begge i skolen, en som skoleledere og en som lærer og hovedtillitsvalgt. Vi arbeider i to ulike kommuner. På bakgrunn av dette har vi hatt ulik motivasjon for å gå inn i oppgaven.

Unni Annette Mundal Nettet: Jeg arbeider som lærer og hovedtillitsvalgt og vet ikke om jeg noen gang kommer til å arbeide som skoleleder. Min motivasjon handler om at jeg ville lære litt mer om hva en skole kan gjøre for å utvikle en bedre praksis som kan være med på å bedre elevenes læringsutbytte. Vi har lært mye om skoleutvikling i studiet, Utdanningsledelse, og det var derfor spennende å se nærmere på et ledelsesprinsipp.

Kathrine Larsen: Som skoleleder står jeg ofte overfor utfordringer knyttet til hvordan jeg, som leder, kan sikre at alle elever ved min skole inkluderes i gode skolefaglige læringsprosesser. Jeg synes det er utfordrende å veilede lærere. Jeg har vært redd for å såre lærerne. Elin Ørjaseter gav meg en vekker i på et lederseminar, da hun sa: Det er ikke en folkerett å være lærer. Arbeidsgivere må ta sitt ansvar og ikke lide av unnfalighet. Dette har jeg tatt med meg inn i forberedelsene til masteroppgaven, og synes derfor det har vært særlig interessant å se hvordan man kan samtale med lærere og stille forventninger uten at relasjonene nødvendigvis brytes.

En stor takk går til vår veileder, Jeffrey Brooks Hall, for god veiledning, støtte og oppmuntring i hele arbeidsprosessen med oppgaven. Han er alltid positiv, har og hatt tro på oss. Tusen takk!

Vi vil takke case-skolen for deres velvilje, og særlig skolens rektor. Det er flott at en skole velger å hjelpe studenter slik at de får gjennomført sine studier. Til slutt vil vi takke våre arbeidsgivere og nærmeste som har vært tålmodige med oss gjennom hele denne perioden med skriving. Uten støtte fra dem hadde dette arbeidet ikke vært mulig.

Oslo, 1. november 2012

Unni Anette Mundal Nettet og Kathrine Larsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunnen for «Heldig med læreren?»	1
1.2	Tittel og problemstilling	5
2	Teoretisk rammeverk.....	7
2.1	FUL-ledelse	9
2.1.1	Å etablere mål og ha høye forventninger	11
2.1.2	Strategisk bruk av ressurser.....	12
2.1.3	Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og læring	13
2.1.4	Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling	15
2.1.5	Å sikre orden og trygge omgivelser	19
2.2	Utviklingssamtaler – en mulig metode for forbedring av undervisning og læring i en lærende organisasjon?	21
2.2.1	Utviklingssamtaler som metode for forbedring av undervisning og læring i en lærende organisasjon.....	22
2.2.2	Tre mellommenneskelige verdier som må være til stede for at innholdet i utviklingssamtaler skal kunne ha fokus på forbedring av undervisning og læring.....	25
2.2.3	Forpliktelser og ansvarliggjøring etter utviklingssamtalene	26
2.3	Lærende organisasjon	26
2.3.1	Personlig mestring.....	28
2.3.2	Mentale modeller.....	28
2.3.3	Felles visjon.....	29
2.3.4	Gruppelæring.....	29
2.3.5	Systemtenkning	30
2.4	Syntese.....	31
3	Metode.....	32
3.1	Forskningsstrategi og design	33
3.2	Innsamling av data.....	34
3.3	Analysemåter	35
3.4	Undersøkelsens kvalitet.....	36
3.4.1	Reliabilitet	36
3.4.2	Validitet.....	37

3.5	Etiske betraktninger	38
4	Analyse – resultater og vurdering	40
4.1	Utvalg av informanter.....	40
4.2	Case-skolen.....	41
4.3	FUL-ledelse	42
4.3.1	Kompetanse, evne til å løse komplekse utfordringer og tillit er tre grunnleggende evner som ledelsen må inneha for å lykkes med FUL-ledelse. Hvilke spor av disse evnene kan vi finne igjen ved case-skolens ledelse?.....	42
4.3.2	Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider for å etablere mål og forventninger?	48
4.3.3	Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider med strategisk bruk av ressurser?.....	54
4.3.4	Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider med lærerne for å planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læring?.....	61
4.3.5	Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen fremmer og deltar i lærernes læring og utvikling?.....	70
4.3.6	Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider for å sikre orden og trygge omgivelser?.....	75
5	Avslutning	81
5.1	Oppsummering av hovedfunnene	81
5.2	Oppgavens begrensninger.....	84
5.3	Implikasjoner for ledelse	85
5.4	Videre forskning	88
	Litteraturliste	91
	Vedlegg	95
	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	95
	Vedlegg 2	99

1 Innledning

1.1 Bakgrunnen for «Heldig med læreren?»

Skolen er en kompleks organisasjon med mange og konkurrerende interesser, og «kvalitet i skolen angår oss alle» (Møller & Ottesen, 2011, s. 15). I år 2000 deltok norske elever, for første gang siden 1991, i en internasjonal undersøkelse – PISA – i lesing. Hensikten med undersøkelsen var å måle elevenes evner til funksjonelt å kunne anvende kunnskaper og ferdigheter i lesing (Olsen, Kjærnsli, Lie, Roe, & Turmo, 2001). Elevresultatene ble rapportert i form av fem kompetansenivåer. PISA-undersøkelsen i lesing i 2000 viste at 17 % av norske 15-åringer som enten var i ferd med å avslutte, eller allerede hadde avsluttet den obligatoriske grunnskolen, plasserte seg under nivå to (Kjærnsli & Roe, 2010). Elever som havner på kompetansenivå fem, kan løse svært kompliserte oppgaver, mens kompetansenivå en forteller at elevene bare kan løse helt grunnleggende leseoppgaver. OECD hevder at elever som havner på, eller under nivå to, står i fare for å få problemer med å fullføre og bestå videre utdanning og å kunne delta aktivt i samfunns- og yrkeslivet (Olsen, et al., 2001).

PISA, TIMSS og PIRLS er alle internasjonale undersøkelser som understreker at verken resultatene eller kvalitetsstrukturen er god nok i norsk skole. Skoleledelsen trekkes fram som et viktig virkemiddel i arbeidet for å styrke kvaliteten på opplæringen (Møller & Ottesen, 2011). Skolen må ta ansvar for å bedre kvaliteten i norsk opplæring. Med kvalitet menes økt læringsutbytte, faglig, sosialt og kulturelt, for elevene. Spørsmålet er: Hvordan kan skolene, det vil si lederne i interaksjon med lærerne, arbeide for å øke kvaliteten?

Allerede i St.meld. nr. 31 (2007-2008) – Kvalitet i skolen – ble skoleledelsen trukket fram som en bidragsyter for å bedre kvaliteten i norsk skole. K. Kolle Grøndahl, leder av Tidsbrukutvalget, konkluderte i 2009 med at det norsk skole trenger mest, er ledelse, ledelse, ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2009).

V. Robinson, C. Lloyd & K. Rowe gjennomførte i 2008 en meta-analyse basert på 27 verdensomspennende studier om relasjonen mellom ulike ledelsesmodeller og elevenes læringsresultater. Studien hevder at det er mulig å se at ledere har en positiv påvirkning på kvaliteten i skolen når de arbeider nært knyttet til skolens kjernevirksomhet – undervisning og læring (2008). Det er en ledelsesutfordring å klare å fokusere på elevenes læring når det

myldrer av konkurrerende og forstyrrende elementer (Robinson, 2011). Men, sier J. Møller, skoleledere må ha oppmerksomheten og hovedtyngden i sitt arbeid rettet mot læringsarbeidet som skjer i interaksjonen mellom lærere og elever for best mulig å kunne gi retning og råd, koordinere og kontrollere undervisningens ulike sider (2006).

N. Vibe, P.O. Aamodt og T.C. Carlsten peker, i sin rapport om resultatene fra TALIS 2008, på at norske skoler har fått større frihet til blant annet drift av, organisering av, og metodevalg i undervisningen (2009). En etablert skolekultur preget av autonomi blant lærere kan, i følge Robinson, være med på å svekke en mulig lærings- og delingskultur i organisasjonen som vil kunne være til det beste for elevenes læring (Robinson, 2011). «Kompetanseberetningen fra 2005» slo fast at norske lærere har hatt «relativt stor autonomi til å bestemme hva som er god kvalitet på undervisningen» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 9). Funn i forskningsprosjektene i «Program for evaluering av Reform 97» viste at det er få spor av skoleledelsen i norske klasserom (Imsen, 2004). Resultatene fra TALIS 2008 viste også en manglende kultur, blant skoleledere i Norge, for tilbakemelding, evaluering og oppfølging av lærere (Vibe, et al., 2009, s. 11). Skoleledere i Norge bruker mer tid på økonomiske- og administrative ledelsesoppgaver sammenliknet med flere av skolelederne i de andre deltakerlandene i TALIS 2008, og under gjennomsnittet av tid på pedagogisk ledelse på tross av at forskning konkluderer med at ledelsens evne til å drive pedagogisk ledelse vil kunne påvirke skolens kjernevirksomhet – elevenes læring – positivt (Vibe, et al., 2009).

R. Elmore (2000) er opptatt av forbedring av undervisning og læring. Han definerer forbedring som en forventning om at skolen og lærerne skal arbeide for stadig å bli bedre. Kravet om forbedring i læreryrket er ofte beskrevet som «The never ending story» (Skagen, 2011; Smith & Ulvik, 2010). Læreren er skolens viktigste ressurs til å fremme elevenes læringsutbytte (St. meld. nr. 31, 2007-2008). Skoler som vil lykkes, er avhengig av lærere som planlegger og gjennomfører god undervisning der elevene lærer det som det er verdt å lære (Hattie, 2009). Lærernes undervisning balanseres mellom den enkelte lærers profesjonelle autonomi og skolens rammer. Med fasit i hånd, skuffende resultater i blant annet PISA, TIMSS og PIRLS, er det kan hende berettiget å spørre: «Hvordan kan norske skoleledere arbeide med lærerne for å forbedre undervisningen og læringen i tråd med nasjonale forventninger om økt kvalitet?»

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring – stilles det tydelige forventninger om at norske skoler skal utvikles til å være lærende organisasjoner. Meldingen definerer lærende

organisasjoner som organisasjoner som evner å utvikle kunnskap, reflektere og forbedre, utvikle og endre seg ved behov. Skolen er viktig i et samfunnsmessig perspektiv, og kan ikke få være i fred. Det stilles krav om omstilling, effektivisering og begrunnelse (Dahler-Larsen, 2006). TALIS 2008 viste også at norske skoleledere gir lærerne få konkrete tilbakemeldinger på deres undervisningspraksis. Tilbakemeldinger på egen praksis er et viktig bidrag i all læring (Vibe, et al., 2009). Gode, konkrete tilbakemeldinger gjør det mulig for den enkelte å se faktiske resultater på egen innsats og samtidig få en vurdering av andre (Skagen, 2011). Skoleledere er, sier Robinson, motivert av ønsket om å gjøre en forskjell for elevene sine, og holdes i dag ansvarlige for å utvikle skolen til det beste for elevenes læring (2011).

I St.meld. nr. 19 (2009-2010) – Tid til læring – legger regjeringen vekt på at den ønsker å styrke den profesjonelle skole- og klasseromsledelsen. God skole- og klasseledelse er «den viktigste forutsetningen for god tidsbruk i skolen» (St. meld. nr. 19, s. 14). Tidsbrukutvalget er tydelige i sine anbefalinger om at «forholdene for norske skoleledere må endres slik at de kan bruke mer tid til pedagogiske oppgaver og mindre tid til administrative oppgaver» (St. meld. nr. 19, 2009-2010, s. 14). Meldingen peker også på betydningen av å rette søkelys på skolelederens bevissthet om og prioritering av arbeidsinnsats og -tid til å øke kvaliteten (St. meld. nr. 19, 2009-2010). A. B. Emstad & M. B. Postholm følger opp når de påpeker viktigheten av at skoleledelsene beskytter tid til læringsarbeid og at de legger til rette for at tiden kan brukes godt (2010).

På bakgrunn av kunnskapen vi hadde om viktigheten av en god pedagogisk skoleledelse, ville vi finne en ledelsesteori som kunne være med på å belyse hvordan skoleledere kan arbeide for å øke kvaliteten i opplæringen. I vår søken etter teorier om ledelse, kom vi over begrepet «instructional leadership». Instructional leadership er, tradisjonelt, sett på som en type endringsledelse som vokste fram i USA på 1970-tallet. Rektorene skulle være sterke, direkte og forandre skolene ved behov. Rektorene, alene, ble sett på som årsaken til skolens forbedringer. Behovet for en heroisk rektor endret seg, og Instructional leadership ble etter hvert sett på som en mulig ledelsesmodell for å utvikle skolen gjennom utvikling av andre (Hallinger, 2005).

Rektor er skolens øverste ansvarlige og skal sørge for at skolens praksis fremmer det elevene lovmessig har krav på, men det er begrenset hvor stor kapasitet en leder kan ha til å fylle en slik skolelederrolle fullt ut (Hallinger, 2003). Det er også derfor vi, på tross av at det meste av forskningen vi viser til baserer seg på rektor som leder, ser på hvordan skoleledelsen som

team – rektor, assisterende rektor, inspektører og avdelingsledere – utfyller hverandre, gjør hverandre gode og sikrer økt kvalitet. Elmore diskuterer delt lederskap som baserer seg på de dynamiske relasjonene mellom personer som ivaretar ulike ledelsesfunksjoner (2004). Forventningene til norske skoleledere er høye, og rektorene har fått flere og mer omfattende oppgaver overført på seg gjennom blant annet desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av reformer og krav om ulike tilnærminger til læring. Intensjonen med innføringen av nytt læreplanverk i 2006 – «Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring», heretter omtalt som Kunnskapsløftet, var økt læringsutbytte for elevene (Emstad & Postholm, 2010), men metodefrihet og manglende godkjenningsordning for lærebøker er mulige trusler som kan hindre kvalitet dersom skoleledere ikke initierer og tar ansvar for forbedring av undervisning og læring. I tråd med dette, pekte Robinsons bok, «Student-Centered leadership», seg ut for oss. Det Robinson karakteriserer som «Student-Centered leadership» har mange likhetstrekk med Hallingers teori om «Instructional leadership» og som Emstad & Postholm har oversatt til FUL-ledelse – forbedring av undervisning og læring. For å knytte oppgaven, mest mulig, til det norske språket, har vi valgt å bruke Emstad & Postholms begrep FUL-ledelse videre i oppgaven.

Vi synes det er spennende å se om Robinsons versjon av FUL-ledelse kan være en mulig nøkkel for norske skoleledere til å gjøre en positiv forskjell for å øke kvaliteten. Det er skolelederne som må vise vei i skolens utviklingsarbeid (Emstad & Postholm, 2010), og har ansvar for å initiere og legge til rette for å styrke kvaliteten i opplæringen (Møller & Ottesen, 2011).

Robinsons bok baserer seg på en meta-analyse av forskning gjort hovedsakelig i USA i tidsrommet 1985-2006, men Canada, Australia, England, Hong Kong, Israel, Nederland, Singapore og New Zealand er også representert. Robinsons formål med meta-analysen, er å måle skoleledelsens direkte og indirekte påvirkningsmuligheter på elevenes læringsutbytte for deretter å definere hva og hvordan en ledelse, med ønske om å forbedre undervisning og læring, kan arbeide. Meta-analysen tok utgangspunkt i 24 undersøkelser som alle viste sammenhenger mellom ledelsespraksis og elevenes læringsutbytte. Læringsutbyttet ble i 20 av studiene knyttet til elevenes faglige utbytte i regning og lesing. Regning og lesing er ikke definert som egne fag i Norge, men som grunnleggende ferdigheter som skal integreres i alle skolens fag. De nasjonale prøvene som gjennomføres i Norge etter 4., 7., og 8. trinn, er eksempler på stoppunkter som gir nasjonen og skolene tilbakemeldinger på om elevene har

nødvendig kunnskap og mestring i regning og lesing. Det er et skille mellom norsk skolesystem og de som er inkludert i Robinsons meta-analyse. Vi er klar over at vi må vise varsomhet med hensyn til blant annet konkluderinger og sammenlikninger mellom Norge og andre. Likevel mener vi at undersøkelsene kan være med på å gi oss innblikk i hvordan en bevisst FUL-ledelse kan arbeide for å sikre økt kvalitet i norsk skole.

14 av undersøkelsene ble gjennomført i grunnskolen. I 19 av de 24 studiene var det mulig å identifisere og anslå omfanget av effekter på bakgrunn av innhentet informasjon om kontekst, ledelsesteori, forskningsdesign og andre viktige funn (Robinson, 2007). En meta-analyse er en statistisk teknikk for å anslå, kombinere og sammenlikne de ulike studiene. Et hovedmål med meta-analysen er å avgjøre variablenes effektstørrelse, og målet er å besvare: Hvor mye mer vellykket kan arbeid med og fokus på de ulike variablene ha å si for elevenes læring? Effektstørrelsene gis verdier fra null til en, der en anslår en variabel med svært høy effekt. Det er viktig at forskerne benytter egen erfaring og dømmekraft for å kunne avgjøre betydningen av effektstørrelsene (Coe, 2000).

Bakgrunnen for de fem dimensjonene i FUL-ledelse, er at de inkluderer felles komponenter og indikatorer i primærstudiene. Variablene i hver av studiene i Robinsons meta-analyse ble kodet mot de fem dimensjonene (Robinson, 2011). Vi er klar over at en av meta-analysens utfordringer i henhold til effektstørrelser, er at potensielle viktige effekter blir oversett, og dermed er det ikke sikkert at Robinsons fem dimensjoner favner hele ledelsesoppgaven.

1.2 Tittel og problemstilling

Tittelen på oppgaven – «Heldig med læreren?», har vært med oss siden november 2011. I «Årsmelding 2010» skriver direktør A. Søgne: «Jeg har et ønske om at alle osloelever skal være heldig med læreren; at de hver dag skal møte ambisiøse, kunnskapsrike og engasjerte lærere som satser på dem og gir dem tro på at de vil lykkes. Læreren er viktigst for elevenes prestasjoner» (Oslo kommune Utdanningsetaten, 2011, forordet).

I og med at vi ønsket et ledelsesperspektiv på vår oppgave, ble oppgavens problemstilling: Hvordan kan en skoleledelse benytte FUL som verktøy i utviklingen av en lærende organisasjon?

Vårt formål med undersøkelsen er å se hvordan en skoleledelse kan benytte FUL som verktøy for å sikre at elever i norsk skole stadig opplever økt kvalitet. «Stadig» fordrer et fokus blant ledere og lærere i skolen på forbedring av skolens kjernevirksomhet – undervisning og læring.

Møller peker på at skoleledelse er historisk og kulturelt betinget, og framhever varsomhet ved kopiering av gode ledelsesmodeller som er utviklet i land med annen skolehistorie og andre kulturelle forutsetninger (Møller, 2006). Emstad & Postholm ser i sin artikkel i boken «Kompetent skoleledelse» på mulighetene for om «Instructional leadership» kan være en ledelsesmodell for utvikling og endring av dagens norske skole. Det er skoleledelsen som er ansvarlig for utviklingen, undervisningen og læringen som skjer på egen skole gjennom deres pedagogiske ledelse (2010).

I vår undersøkelse har vi ikke utelukkende sett på skoleledelsens praksis, men også sett på hvordan lærerne ved case-skolen opplever ledelsespraksisen. Dette har vi gjort i håp om å få et mer nyansert og reelt bilde av hvordan FUL kan fungere i norsk skole.

Vi har valgt oss seks forskningsspørsmål basert på Robinsons beskrivelse av FUL-ledelse. Det er et håp at disse vil være til hjelp når vi skal besvare oppgavens problemstilling gjennom vår undersøkelse. I analysedelen av oppgaven vil vi trekke inn elementer fra det teoretiske rammeverket for å belyse forskningsspørsmålene.

- Kompetanse, evne til å løse komplekse utfordringer og tillit er tre grunnleggende evner som ledelsen må inneha for å lykkes med FUL-ledelse. Hvilke spor av disse evnene kan vi finne igjen ved case-skolens ledelse?
- Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider for å etablere mål og forventninger?
- Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider med strategisk bruk av ressurser?
- Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider med lærerne for å planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læring?
- Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen fremmer og deltar i lærernes læring og utvikling?
- Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider for å sikre orden og trygge omgivelser?

2 Teoretisk rammeverk

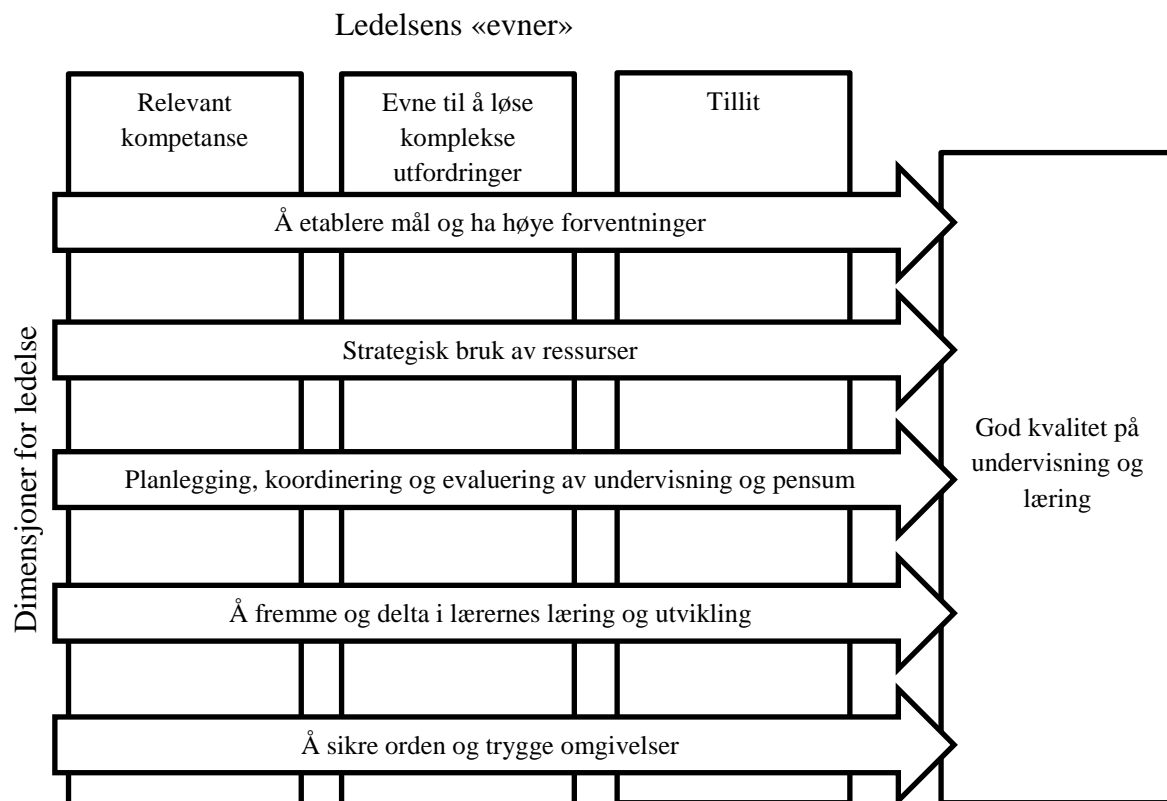
Som vi beskrev innledningsvis i bakgrunnen for oppgaven, peker nasjonale dokumenter (St. meld. nr. 19, 2009-2010; St. meld. nr. 31, 2007-2008; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) og teorier om ledelse (Hallinger, 2003; Robinson, 2011) på ansvaret skolelederne har for utvikling av undervisning og læring på egen skole. Hallinger peker på at nøkkelen til om en skole lykkes med endringer, forbedringer og effektivitet avhenger av en rektor som er dyktig til å lede (Hallinger, 2003).

Det finnes mye forskning på hva som kan være med på å gjøre en forskjell for elevenes læring, og som gir retning og anbefalinger til utvikling av lærerprofesjonen. Politikere, lokalsamfunn og foreldre initierer endringer. P. Dahler-Larsen viser til dansk forskning fra 2004 om hvordan ansatte i skolen oppfatter evalueringsbølgen. I artikkelen Dahler-Larsen viser til, skriver S. C. Andersen at det kan virke som om skolens pedagogikk og praksis er «temmelig resistent over for eksterne styringstiltak og forandringer» (Dahler-Larsen, 2006, s. 59). Hattie hevder at på tross av alle krav om forbedring av undervisning og læring, så er klasseromspraksisen i 2009 nesten lik som for 200 år siden (2009). «Lukkede» klasserom der lærerens autonomi har rådet over kvaliteten på læringsarbeidet, kan være et mulig hinder for skoleledere å gjøre seg kjent med lærernes praksis og få kunnskap om hvem som trenger veiledning og støtte til utvikling og hvem som allerede har den relevante kompetansen og kunnskapen til å utføre læreryrket i tråd med gjeldende forskrifter, læreplaner og skolens visjon og lokale bestemmelser (Robinson, 2011).

Skoleledere må være bevisst på at kvaliteten på den ledelsen som utføres ved en skole kan utgjøre en avgjørende forskjell for elevenes totale læringsresultat (Robinson, 2011). I det følgende vil vi først ta for oss Robinsons FUL-ledelse. Deretter vil vi se på hvordan utviklingssamtaler kan benyttes som metode for å kunne arbeide med forbedringer av undervisning og læring. Kravet om stadige forbedringer fordrer også at skolene er lærende organisasjoner, som er det siste begrepet vi vil ta for oss i vårt teoretiske rammeverk.

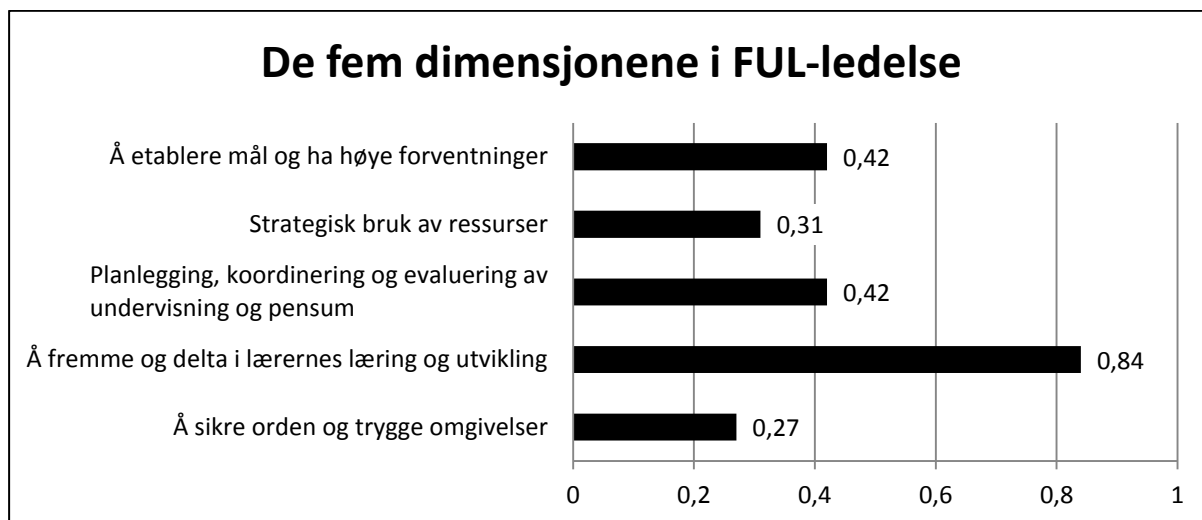
Robinsons fem dimensjoner for FUL-ledelse er en beskrivelse av hva ledere kan gjøre og hvordan ledere kan arbeide FUL-orientert for å gjøre en større forskjell på elevenes læring. Dimensjonene sier lite om kompetanse, ferdigheter og evner som ledelsen bør inneha for å

lykkes med sitt FUL-ledelsesarbeid. Figur 1, nedenfor, er et forsøk på å illustrere hvordan dimensjonene henger sammen med lederevnene for å skape økt kvalitet på elevenes læring.



Figur 1: De fem dimensjonene for FUL-ledelse støttet av de tre «evnene» en leder må ha for å kunne bidra til at skolene kan tilby god kvalitet på undervisning og læring (Robinson, 2011, s. 16).

FUL har som formål å støtte skoleledere i deres arbeid med å gjøre en forskjell for elevenes læring, og da trenger lederne pålitelige råd om hvilke ledelsespraksiser som mest sannsynlig vil kunne være formålstjenlige (Robinson, 2011, s. 8). Hver av dimensjonene til Robinson er en beskrivelse av en ledelsespraksis. I meta-analysen ble det regnet ut en gjennomsnittlig effektstørrelse til hver av dimensjonene, se figur 2 nedenfor, som kan gi oss en forsiktig indikasjon på hvor mye mer vellykket arbeidet med økt kvalitet i skolen kan bli dersom en skoleledelse arbeider med de fem dimensjonene.



Figur 2:

Figuren viser Robinsons fem dimensjoner for FUL-ledelse og den gjennomsnittlige effektstørrelsen ulik lederpraksis har på elevenes læringsutbytte (Robinson, 2011, s. 9).

Før redegjørelsen av de fem dimensjonene for FUL-ledelse, vil vi beskrive de tre grunnleggende evnene lederne, i følge Robinson, må inneha for å kunne lykkes i sitt arbeid med FUL-ledelse.

2.1 FUL-ledelse

Skoleledere som er i aktive læringsprosesser med sine lærere, sier Robinson, leder skoler hvor elevene presterer bedre enn skoler uten ledere som deltar i læringsprosessene. Ledere må forplikte seg til å holde seg oppdatert på forskning om undervisning og læring, samtidig som de involverer seg med personalet når det gjelder å evaluere og diskutere mulige praksisendringer – læring og undervisning – til det beste for elevenes læring (Robinson, 2011). FUL-ledelse kombinerer ekspertise og karisma. Lederne er ikke redde for å arbeide sammen med lærerne for å forbedre eksisterende undervisning og læring (Hallinger, 2003). Dersom skoleledere skal lykkes i sitt veiledningsarbeid og gi gode og relevante tilbakemeldinger, som lærerne savner i henhold til TALIS 2008-undersøkelsen (Vibe, et al., 2009), må skolelederne være trygge på undervisningsmetoder og pedagogiske begrunnelser. Tryggheten knyttet til metoder og begrunnelser vil også kunne bidra til å øke ledelsens legitimitet i personalet fordi lærerne vil kunne oppleve at lederne har nødvendige og riktig kompetanse til å ta gode valg og til å styre utviklings- og forbedringsarbeidet ved skolen videre (Robinson, 2011).

Den andre evnen en FUL-leder bør inneha, er evnen til å løse komplekse utfordringer. Det er viktig at skoleledere er trygge og føler at de kan diskutere utfordringene skolen må løse med de som skal implementere løsningene. På denne måten vil skolelederne, kan hende, unngå å skape unødvendig støy i organisasjonen som igjen kan ta fokus bort fra kjernevirksomheten. Det er viktig at personalet føler at de blir lyttet til og at ikke alle ideer kommer fra oven (Robinson, 2011). Lærere har det bra når formålet med arbeidet deres er klart, tydelig, oppnåelig og ikke minst at de opplever at det er deres (Hargreaves & Shirley, 2009). Lærere har det mindre bra når formålet er vagt, spredt, urealistisk og stadig i endring samtidig som de føler at oppgavene er pålagt av andre. Lærere som opplever at de bemyndiges med ansvar og at de får være med på utvikling i relasjon med kollegaer, er med på å danne et mulig grunnlag for suksess og læring (Hargreaves & Shirley, 2009).

Hattie trekker fram at skoleledere som lykkes best med å påvirke elevenes læringsutbytte er de som klarer å etablere en personalkultur der lærere opplever at de får støtte – personlig og faglig, og der det er rom for å stille spørsmål av mer eller mindre kritisk karakter (2009). Dette støtter opp om den tredje evnen Robinson hevder at FUL-ledere må inneha for å lykkes i sitt utviklingsarbeid. Det er, i følge Robinson, viktig at skoleledere evner å håndtere små og store utfordringer uten at det skaper negative emosjonelle reaksjoner (2011). Det er feil som danner grunnlag for læringsmuligheter, hevder Hattie. Det er først når kollegiet kan verdsette refleksjon over feilslått kunnskap og forståelse at deltakerne i fellesskapet kan lære, gjenlære og utforske (Hattie, 2009). For at en slik kultur skal etablere seg, må lederne skape tillit mellom seg og personalgruppen. Tillit er en avgjørende faktor for at den enkelte tør å prøve ut og utforske egen praksis med kollegaer og elever. Tillit danner grunnlaget for læringsmuligheter (Robinson, 2011). Dette gjelder også for lærerne i deres arbeid med elevene. Det er derfor viktig at FUL-ledere evner å modellere tillitsbygging, respekt og omsorg for lærerne slik at lærerne ser og opplever verdien av det og verdsetter dette i sitt arbeid med elevene i deres læringsarbeid.

Et annet element ved FUL-ledelse som med fordel kan modelleres av skolelederne, er tilbakemeldinger. I det følgende skal vi ta for oss den første dimensjonen Robinson trekker fram ved FUL-ledelse – etablering av mål og høye forventninger. På tross av etablerte relasjoner, må skoleledere og lærere tørre å gi direkte tilbakemeldinger om manglende kompetanse (2011).

2.1.1 Å etablere mål og ha høye forventninger

I figur 1, ovenfor, skisseres de fem dimensjonene i Robinson FUL-ledelse. Den første dimensjonen som vil bli behandlet i denne oppgaven er etablering av mål og høye forventninger.

Kunnskapsløftet sier: «Et godt og utviklende læringsmiljø har sin rot i felles forståelse av skolens mål» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 17). Senge trekker fram at organisasjoner som har oppnådd gode resultater har hatt mål som menneskene i organisasjonen har kunnet identifisere seg med (1991).

Skoler som lykkes med å bedre elevenes læringsresultater, har skoleledere som bevisst utarbeider og uttaler skolens mål. Det er viktig, sier Robinson (2011), og vi finner liknende presisering hos Hargreaves & Shirley (2009), at målene er forpliktende for medlemmene av organisasjonen, at organisasjonens medlemmer føler at de har kapasitet og forutsetninger nok til å møte forventningene og at målformuleringene er så spesifikke at de er målbare underveis i arbeidet. Med håp om en bedre framtid, kan lærere og elever motiveres til innsats, hevder Hargreaves & Shirley. Innsatsen øker dersom de i tillegg opplever at målet har verdi for dem selv (2009).

FUL-ledelse krever målorienterte ledere. Skolelederne må forsikre seg om at det skapes en visjon for skolen som retter fokus på elevenes faglige utvikling, og skolelederne må kommunisere visjonen til de ansatte. Klare mål vil kunne hjelpe skolelederne til å motivere de ansatte til å delta i arbeidet mot målene og bevege skolen i visjonens retning (Emstad & Postholm, 2010; Hallinger, 2003).

Det er viktig at skoleledere har tro på lærerne og har forventninger om at de skal kunne lykkes i sitt daglige arbeid med å integrere elevene i gode læringsprosesser. Lærere er som elever, de trenger ulik grad av støtte i sitt endrings-, forbedrings- og utviklingsarbeid. Skolene bør, sier Elmore (2000), holdes ansvarlig for sine bidrag til elevenes læring. Bevis for elevenes læringsutbytte bør brukes til å forbedre undervisning og læring. En av ledelsens hovedoppgaver er å legge til rette for forbedring av skolens samlede kompetanse slik at læringsutbyttet til elevene blir maksimalt og i tråd med samfunnets forventninger for hva elevene skal vite og mestre. Dersom skoleledere ikke deltar i skolens kjernevirksomhet sammen med lærerne, vil skolens forbedringer kunne basere seg på prinsippet om frivillighet, der innovasjonene ikke er koblet sammen med organisasjonens visjon og forventninger.

Frivillighet kan også føre til at kravene og forventningene om forbedring av undervisning og læring korrelerer med enkelte læreres personlige verdier og deres mottagelighet og at forbedringene bare blir adoptert av en liten andel av personalet (Elmore, 2000). Skoleledere må tørre å prioritere kompetansehevingstiltak knyttet til skolens visjon og forventninger om bedring av elevenes læringsresultater (Robinson, 2011).

En mulig utfordring for skoleledere når det gjelder å ha høye forventninger til personalet, er at forventningene kan være med på å forstyrre relasjonene mellom lederne og lærerne. Truende opplevelser, manglende tro på egne ferdigheter eller egen kompetanse, kan være elementer som kan forstyrre relasjonene mellom leder og lærer. Det er derfor viktig, sier Elmore, at skoleledere setter lærerne i stand til å mestre stadig endrede krav (2000).

2.1.2 Strategisk bruk av ressurser

En skoleledelse er satt til å forvalte ulike ressurser – blant annet mennesker, tid og økonomi. De prioriteringer som gjøres når det gjelder bruk av ressurser må være godt fundamentert i organisasjonens visjon og mål. Det er viktig at skoleledere tar ansvar for, og sørger for at ressursene som brukes, er med på å bedre kvaliteten på undervisningen til det beste for elevenes læringsutbytte (Robinson, 2011).

I norsk skole går cirka 80 % av de økonomiske ressursene skolene får tildelt til å dekke lønnsutgifter. Dyktige lærere har god undervisning med struktur, kunnskap og engasjement (St. meld. nr. 19, 2009-2010).

Elevenes læringsutbytte påvirkes mest effektivt dersom elevene integreres i god undervisning (Robinson, 2011). Skoleledere må, sier Emstad & Postholm, legge til rette for at lærerne kan utvikle sine undervisningsferdigheter og -modeller (2010). Når lærere sammenlikner eksisterende praksis med ny, framtidig praksis, er de, sier Robinson, ofte av den oppfatning at de allerede arbeider slik som endringene krever (2011). Hattie hevder at dagens klasseromspraksis er lik som for 200 år siden (2009). Dersom dette medfører riktighet, også i Norge, er det et alvorlig signal om behov for praksisendringer i klasserommene med tanke på at utdanningen elevene får skal speile samfunnet de er en del av. Funnet til Hattie er med på å tydeliggjøre viktigheten av at skoleledere tar seg tid til å være deltakende i lærernes læringsprosesser og at de er tydelige på forventninger om forbedring, endring og utvikling (Robinson, 2011).

St.meld. nr. 19 (2009-2010) – Tid til læring – slår fast at lærernes tidsressurs er svært verdifull. God bruk av lærernes tid, i og utenfor klasserommet, er viktig for å utnytte skolens samlede ressurser til det beste for elevenes læring, og at lærerne opplever at de har høy faglig og didaktisk kompetanse. Skoleledere må være bevisst på hvordan de disponerer lærernes tid – eksempelvis gjennom fellestider, teamtid eller tid til fagsamarbeid. En hovedoppgave for FUL-ledere, er å legge til rette for at personalet har tid og muligheter for å diskutere undervisning og læring. Men, sier Emstad & Postholm, lærere kan ha manglende språk og begrepsapparat om undervisning og læring på metanivå noe som kan føre til at de ikke er i stand til å diskutere undervisningspraksisen (2010).

2.1.3 Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og læring

«The major message is simple – what teachers do matters»
(Hattie, 2009, s. 22)

Undervisningskvaliteten er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Robinson framhever at undervisning med god kvalitet er med på å øke sannsynligheten for at de lærende – elevene – er mer engasjert og bedre rustet til å møte utfordringer (2011). Utdanning er mer enn bare undervisning, hevder Hattie. Utdanning er å lære elever det som det er verdt å mestre (2009).

E. L. Dale hevder at meningen med undervisningen kun finnes i elevenes læring. Lærernes handlinger må vurderes mot elevenes handlinger og at deres handlinger er i tråd med gjeldende læreplanmål. Lærere med profesjonell kompetanse må kartlegge sine pedagogiske løsninger kontinuerlig for best mulig å kunne integrere alle elevene i gode læringsprosesser (2008). Den enkelte lærers klasseromspraksis er av avgjørende betydning for hvilket læringsutbytte den enkelte elev får (Hattie, 2009), og det er derfor, sier Robinson, at ledere må være mer bekymret for elevers manglende læringsresultater enn lærernes velvære (2011). Hallinger peker på rektor som ansvarlig for veiledning og evaluering av undervisning, koordinering av læreplanarbeidet og oppfølging av elevenes utvikling i arbeidet med å forbedre undervisning og læring (Emstad & Postholm, 2010; Hallinger, 2005).

Et godt læringsutbytte for en elev, bør ikke avhenge av en tilfeldighet som «heldige med læreren». I Chicago, USA, ble det offentlige skolesystemet desentralisert i 1988. Lokalsamfunnene ble dermed gitt betydelige ressurser og myndighet til å reformere sine skoler. For å spore effekten av skolens reformer, identifiserte forfatterne av boken

«Organizing schools for improvement» 100 grunnskoler med betydelig forbedrede læringsresultater blant elevene og 100 grunnskoler som ikke hadde de ønskede læringsresultatene (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010). Ønsket med forskningen var å finne ut hva som gjorde at noen skoler hadde bedre forutsetninger for å lykkes med forbedring av elevenes læringsutbytte enn andre (Bryk, et al., 2010). Vi er klar over at funnene fra USA ikke direkte kan overføres og sammenliknes til Norge der skolesystemet i større grad er sentralisert. Likevel, mener vi, kan det være interessant å se på kjennetegn ved de skolene med forbedrede læringsresultater for å se om det er noe norsk skole kan lære eller bruke i sin ledelsespraksis. En av de faktorene de fant, var at skolene – ledere og lærere i samarbeid – utarbeidet gode standarder for undervisning og læring (Bryk, et al., 2010). Robinson følger opp når hun hevder at lærere utvikler sterkere profesjonelle læringsfelleskap når de har felles tilnærming til undervisning og læring (2011, s. 83). Skoleledere må være engasjert i, involvert i og interessert i å følge med på forbedring, endring og utvikling av skolens undervisningspraksis (Emstad & Postholm, 2010).

Robinson (2011) trekker videre fram viktigheten av FUL-ledelsens evne til å sikre bedre kvalitet på skolens undervisning. Dette vil også kunne være et positivt bidrag til å bedre forutsetningene for elevenes læring. FUL-ledere kjennetegnes, i følge Robinson (2011), Hallinger (2003) og Emstad & Postholm (2010), ved at de med ekspertise, karisma og god orientering om gjeldende læreplaner, ikke er redde for å arbeide tett på, og sammen med lærerne, for å forbedre undervisning og læring. I Opplæringsloven § 9.1 – Leiing – heter det:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing.

Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar (Opplæringsloven, 1998).

Rektor er ansvarlig for skolens pedagogiske utvikling. Lærere bør også være FUL-ledere for sine elever (Robinson, 2011).

Hattie (2009) og Robinson (2011) framhever viktigheten av at det er samsvar i lærernes undervisningsrammeverk. Skolens ledere må være seg sin rolle bevisst, og villige til å være betydningsfulle bidragsytere når det gjelder å ha oversikt over og koordineringsansvar for undervisningspraksisen. Det inkluderer også å lede personalets arbeid for å sikre god

sammenheng, progresjon og utvikling i undervisningsinnholdet, basert på læreplanen, mellom ulike trinn og eventuelle nivåtilpasninger.

Skolelederne som har fokus på å sikre planlegging, koordinering og evaluering av undervisningen og læring, er også deltakende sammen med lærerne i klasserommene og følger opp lærerne med tilbakemeldinger. Dette er viktige bidrag som kan være med på å gjøre lærerne bedre i stand til å mestre sin yrkesutøvelse (Robinson, 2011).

Det fjerde forholdet som skoleledere bør være bevisst på når det gjelder å kunne sikre bedre kvalitet på undervisning og læring, er systematisk oppfølging av elevenes læringsresultater, faglig, sosialt og kulturelt. Med et faglig fokus for øyet, kan elevenes prøveresultater være med å danne grunnlag for mulige praksisforbedringer (Hallinger, 2005; Robinson, 2011).

2.1.4 Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling

I Robinsons meta-analyse konkluderes det med at skoleledere som fremmer og deltar i profesjonell læring og utvikling sammen med lærerne, er den enkeltfaktoren som ser til å ha best effekt når det gjelder ledelsens evne til å utgjøre en forskjell for elevenes læring (Robinson, 2011), se figur 2 side 8. I norsk sammenheng er det igjen viktig å minne oss om at vi ikke kan trekke direkte konklusjoner og sammenlikninger fra amerikanske forskningsundersøkelser. I beste fall kan vi se muligheter for og få innspill til hvordan FUL kan overføres til ledelse av norsk skolesystem.

Robinson viser til at skoler med gode elevresultater har lærere som diskuterer praksis med sine rektorer – og her presiseres det at det er diskusjon mellom lærere og rektorer. Lærerne anser også rektorene som mulige rådgivere med hensyn til utvikling, endring og forbedring av deres undervisningspraksis. I flere av de høyt presterende barneskolene i USA var rektorene mer tilgjengelige og holdt seg mer oppdatert på undervisningspraksis enn kollegaene på barneskoler med lavt presterende elever (Robinson, 2011).

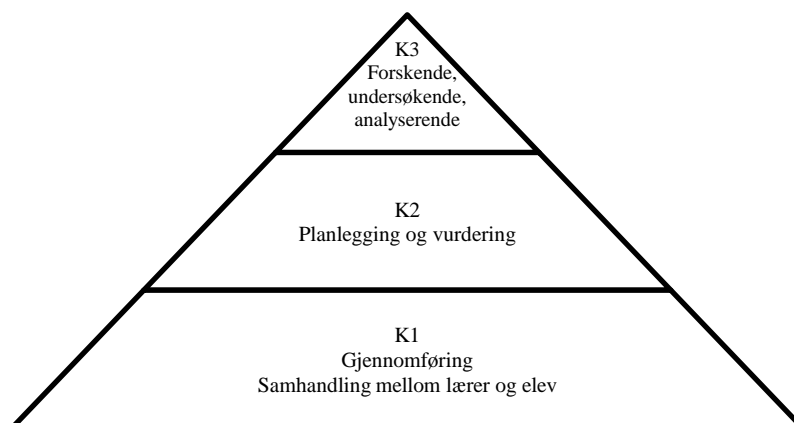
I opplæringsloven forventes det at rektor er initiativtaker til blant annet pedagogisk utviklingsarbeid (Opplæringsloven, 1998). Emstad & Postholm trekker fram viktigheten av at skoleledelsen evner å skape en skole med et positivt læringsklima som den tredje dimensjonen i FUL-ledelse. Skolelederne må legge til rette for profesjonell utvikling hos lærerne basert på blant annet høye standarder og forventninger, noe som igjen vil kunne være

viktige bidrag for å fremme elevenes læring (Emstad & Postholm, 2010). Robinson følger opp og hevder at det er viktig at rektor har bevissthet om sin rolle som modell for læring og utvikling (2011). Skoleledere som deltar, og tar initiativ til utviklings- og læringsprosesser i personalet, vil ha bedre forutsetninger for å kunne implementere nye tanker og handlinger. De vil også kunne utvikle begrepsapparatet, og på bakgrunn av det vil de, kan hende, kunne gjøre bedre strategiske ressursfordelinger til det beste for lærerne og deres elever. De valgene skoleledelsen gjør på bakgrunn av ervervet kompetanse og kunnskap, vil trygge lærerne på at lederne tar gode valg til det beste for elevenes læring (Hallinger, 2005; Robinson, 2011).

Utvikling av lærerprofesjonen skjer best gjennom kollektivt arbeid, sier Robinson (2011). Det er viktig at skoleledere og lærere tar ansvar sammen og bidrar til at alle elever får optimale muligheter for å lære i sin skolehverdag. I dag settes lærere sammen i ulike lærende fellesskap – eksempelvis team, trinn, faggrupper eller grupper uavhengig av fagtilknytning. Det er viktig at det er gode læringsmuligheter i fellesskapene.

Dale deler lærernes profesjonelle yrkespraksis inn i tre nivå – K1, K2 og K3, og hevder at lærere, for det meste, befinner seg i K1 og K2. K1 er fasen hvor lærerne gjennomfører undervisningen i interaksjon med elevene – altså den enkelte lærers klasseromspraksis, se figur 3 nedenfor. K2 inkluderer planlegging og vurdering av undervisning, enten individuelt eller med kollegaer. I K3 utfordres lærerne til å innta en kritisk distanse og reflekterende forskerholdning – et såkalt fugleperspektiv på egen praksis – der læreren opptrer som en selvreflekterende analytiker (2008). Med bakgrunn i de pedagogiske valgene og de konsekvensene valgene har for elevenes totale læringsutbytte, bør lærere i K3 stille seg spørsmålet: Hva er mitt utviklings-, endrings- eller forbedringspotensial?

Det er viktig, hevder Dale, at det er god dynamikk mellom K1, K2 og K3 for at lærere skal kunne få anledning til å være kritisk til egen praksis, og å foreta eventuelle forbedringer og kunne korrigere feilslåtte forsøk. Dale mener at det bare er gjennom fokus på, og verdsettelse av K3, at det er mulig med en fornyelse av lærernes undervisningspraksis (2008).



Figur 3: En skisse av lærernes profesjonelle yrkespraksis i tre nivå – K1, K2 og K3. Trekantinnndelingen er et forsøk på å vise tidsbruken til norske lærere på det enkelte nivå. Dale hevder, at norske lærere bruker mest tid på K1, så K2 og absolutt minst tid i K3 (Dale, 2008).

Lærere bruker, i følge Dale (2008), det meste av sin tid i K1 og K2. FUL-ledere må derfor legge til rette for at lærerne ser og opplever det som meningsfullt å bruke tid på K3 i lærende fellesskap med kollegaer. På denne måten vil også lærerne enklere kunne lykkes i evaluering og eventuell praksisendring enn om de arbeider individuelt. Det er vanskelig å kritisere, undersøke og reflektere over egen praksis fordi en sannsynligvis vil ta med begrunnelsene for de valgene en allerede har gjort inn i praksisevalueringen – og dermed er det ikke sikkert at behovet for ny kunnskap vil oppdages (Robinson, 2011). Men, sier Robinson (2011), lærere som settes sammen i lærende fellesskap for å diskutere utvikling, har en tendens til å legge skylden på faktorer de ikke direkte kan påvirke – eksempelvis feil ved elevene. For å unngå at slike lærende fellesskap med fokus på utvikling blir tidstyver fordi de ikke munnner ut i konkrete endrings-, utviklings- og forbedringstiltak, må skolelederne være aktive deltakere i de lærende fellesskapene. På denne måten viser de også at de verdsetter samtaler om undervisning og læring. Ved aktiv deltakelse fra skoleledelsens side, kan FUL-lederne styre diskusjonene og modellere hvordan refleksjon og analyse av praksis kan gjennomføres. Pedagogiske diskusjoner om ny forskning om læring og undervisning kan også initieres i de lærende fellesskapene. På denne måten synliggjør skoleledelsen viktigheten av at alle holder seg oppdatert på blant annet forskning. Lærere som ser at ledere prioriterer læring, og får det til i en hektisk hverdag, vil kunne ønske å strekke seg for å få det til selv også, sier Robinson (2011).

Lærende fellesskap muliggjør også etablering av felles undervisningspraksis og rutiner for arbeid i klasserommene. Lærere som arbeider sammen føler en forpliktelse for god

undervisning og læring og utvikler en fellesforståelse for den innsatsen, det engasjementet og den yrkesprofesjonaliteten de kan forvente av hverandre. Læring skjer best ved å knytte ny kunnskap sammen med allerede ervervet kunnskap hos den lærende. Elevenes muligheter for et bedret læringsutbytte øker dersom lærere kan bygge videre på det deres kollegaer har gjort tidligere med de samme elevene (Robinson, 2011, s. 107).

Skoleledere som skal lede lærernes læring, må bruke resultater og andre tilbakemeldinger de får, som bakgrunn for å analysere, kartlegge og ta beslutninger knyttet til individuelle og organisasjonsmessige utviklingsbehov. Det er viktig at endring, utvikling og forbedring av undervisningspraksis tar utgangspunkt i det som tjener elevenes læring. Det er enkelt å hevde at elevers manglende prestasjoner skyldes forhold utenfor lærerens påvirkningsmuligheter. Dette kan være noe av årsaken til at skoleledere opplever at lærerne har manglende interesse for å studere resultatdata (Robinson, 2011).

Robinson trekker fram seks faktorer som kan være ledelsesbidrag til profesjonell utvikling av lærere:

- **Identifiserer læringsbehov hos elever og lærere**
Her handler det om ledelsens evne til å forstå elevens læringsbehov og analysere hva lærerne trenger av støtte for å lykkes med å fremme elevenes behov for blant annet læring.
- **Fokuserer på forholdet mellom undervisning og elevenes læring**
Ledelsen samarbeider med lærere i undersøkelser for å finne ut mulige sammenhenger mellom undervisningen som er skjedd og elevenes læring.
- **Legger til rette for læring av det som det er verdt å lære**
Ledelsen må hjelpe lærere å ta riktige valg når det gjelder eventuelle mangler i elevenes læring.
- **Integrerer teori og praksis**
Ledelsen må legge til rette for integrering av teoretiske prinsipper sammen med mulige praktiske anvendelser.
- **Henter inn ekstern eksperthjelp**
Ledelsen må sørge for at lærerne får den støtten de trenger til å løse utfordringer.
- **Legger til rette for ulike læringsmuligheter**
Ledelsen må sørge for variasjon i læringsmetodene, og legge til rette for individuelle tilpasninger til krav om integrering og innføring av ny kunnskap og nye ferdigheter
(2011, ss. 109-114 - vår oversettelse).

Som vi viste til tidligere, kunne Dahler-Larsen trekke fram forskning fra Danmark i 2004 som viste at skolens pedagogiske og praktiske virke er nokså resistent overfor forandringer (2006). Robinson hevder også at hun gjennom sin meta-analyse har belegg for å kunne hevde at lærere kan beskyldes for å være motstandsdyktige for endring, og det er ikke uvanlig at ledere klager over lærernes manglende vilje til endring (Robinson, 2011). Kunnskapsløftet inneholdt nye krav til lærerne, men varierende kompetanse i skolens mange ledd, fra skoleeier til lærere, har vært en barriere for implementeringen (Møller & Ottesen, 2011).

Det er først når lærere, i trygt samarbeid med sine ledere, kan redegjøre for teorien bak sine handlinger at skoleledere kan forstå handlingene og evaluere om teorien er i tråd med intensjonene. Når lærere kan sette ord på sine handlinger vil skoleledelsen også kunne få en bedre forståelse for hvorfor en lærer eventuelt ikke følger ledelsens gitte retningslinjer (Robinson, 2011). I et implementeringsarbeid, som for eksempel innføringen av Kunnskapsløftet, er det viktig at skoleledere kan legge til rette for en kompetanseheving hos den enkelte lærer. Det er faktisk lærerne som skal bruke læreplanen, og ved å gi dem bedre kompetanse vil de kunne oppleve autonomi som profesjonelle yrkesutøvere (Møller & Ottesen, 2011).

2.1.5 Å sikre orden og trygge omgivelser

«Å sikre orden og trygge omgivelser», som Robinson definerer som den femte dimensjonen, er en forutsetning for å lykkes med FUL-ledelse og må være sikret før skoleledelsen kan arbeide med noen av de andre dimensjonene. Personalet er nødt til å føle fysisk og psykisk trygghet dersom det skal være et grunnlag for å arbeide mot ambisiøse mål om endring, utvikling og forbedring av undervisning og læring der alle elever får muligheter til å integreres i gode skolefaglige læringsprosesser (Robinson, 2011).

Nøkkelen til å forstå en skoles utviklingspotensial ligger i den rådende skolekulturen (Berg, 1999). En av skolens utfordringer knyttet til å skape trygge omgivelser for alle, er graden av autonomi som har vært rådende blant lærere i årtier (Robinson, 2011). Det er viktig, sier Dale (2008), at lærere opplever sine medarbeidere – ledere og medlærere – som en del av en støttende kultur. Støttende kulturer kjennetegnes av de gir følelsesmessig trygghet samtidig som det er legitimt å konfrontere hverandre intellektuelt. Dersom man opplever seg utfordret uten støtte, vil dette fort kunne oppleves som truende (Dale, 2008).

I Robinsons meta-analyse er det tre forhold som trekkes fram i lærerundersøkelsen som lærerne mener er av betydning for at skoleledere kan bidra til å skape orden og trygge omgivelser. For det første må skoleledelsen legge til rette for at lærerne kan føle seg trygge, at de opplever omsorg, at de ser en rettferdig og konsekvent konflikthåndtering og at det legges vekt på å skape et godt og velfungerende sosialt miljø i personalet. Videre må skoleledelsen ta hånd om henvendelser fra utenforstående – eksempelvis foreldre eller myndigheter – slik at lærerne kan fokusere på arbeidet med undervisning og elevenes læring (Robinson, 2011): «The main thing is to keep the main thing the main thing» (2011, s. 81). Og for det tredje er det avgjørende at lærerne opplever at skoleledelsen har god kompetanse og gode evner til å håndtere konflikter. Lærere liker at skoleledelsen værer og løser konflikter raskt (Robinson, 2011).

Gode og velfungerende elevmiljø vil også kunne bidra positivt til orden og trygge omgivelser. Robinson knytter tre aspekter til elevenes engasjement; adferd, følelse og tanke (2011). Punkt en, når det gjelder elevenes atferdsmessige engasjement, er at de møter på skolen og deltar i undervisningen, sier Robinson (2011). Elever blir mer følelsesmessig engasjert i egen skolehverdag dersom de opplever at de har lærere som bryr seg om dem og som vil dem vel. Det er for elever som det er for lærere. Mennesker har behov for å bli sett og kjenne at andre vil dem vel. Muligheten for at elevene engasjerer seg tankemessig avhenger av om lærerne evner å legge til rette for læringsøkter der elevene må bruke sine ferdigheter for å lykkes med læringsarbeidet. I Robinsons beskrivelse av de tre aspektene ved elevenes engasjement, er vi kanskje, i henhold til Dale, ved en av kjerneutfordringene i norsk skole. Han peker blant annet på ensformigheten ved norsk ungdomsskole og videregående opplæring som fører til at elever, år etter år, går på skolen «og lytter til eller utfører relativt repeterende øvelser» (2008, s. 37).

Elever som opplever at foreldrene heier på skolen, presterer bedre enn elever som ikke har det (Hattie, 2009). Robinson legger vekt på at gode skole-hjem samarbeid kan være med på å danne grunnlag for et tryggere skolemiljø. Hun viser til en foreldre-skole undersøkelse gjort i 2009 ved 79 ulike skoler i USA. Resultatet fra undersøkelsen peker på mulige faktorer som kan føre til at noen skoler lykkes bedre enn andre med å etablere et godt skole-hjem samarbeid. For det første er det viktig at skolene gir foreldrene en reell mulighet til å være med i avgjørelser som gjøres om skolen. På denne måten oppleves skolen mer troverdig for foreldrene, og de vil ha bedre muligheter for å føle seg verdsatt på bakgrunn av kompetanse

og kunnskap. Videre er det viktig for foreldrene å oppleve at elevene føler seg inkludert og at elevene opplever at de har lærere som bryr seg om dem. Elevenes opplevelser av egen skolehverdag er foreldrenes viktigste kilde til informasjon om skolen og lærerne. Skoleledere må modellere relasjonsbygging og legge til rette for, og bidra til, at elever og lærere får muligheter til å bygge gode relasjoner til hverandre. Dersom en skole lykkes godt i relasjonsbyggingen vil mye være gjort for etableringen av velfungerende skole-hjem samarbeid (Robinson, 2011). Vi skal være forsiktige med å trekke konklusjoner om hvor stor effekt lærernes evne til å etablere gode relasjoner til sine elever har for den enkelte elevs læringsutbytte, men hvis vi ser på Hatties syntese så kommer lærernes evne til å etablere gode relasjoner til elevene ut med en effektstørrelse på 0,79. I beste fall kan dette bety at lærere som evner å etablere gode relasjoner til elevene kan oppnå bedre kvalitet i opplæringen enn lærere med manglende, eller fraværende relasjoner til sine elever.

2.2 Utviklingssamtaler – en mulig metode for forbedring av undervisning og læring i en lærende organisasjon?

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring – legges det fram en forventning om at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner med fokus på å utvikle og forbedre kunnskap, refleksjon og praksis. Sentralt i meldingen var medarbeidernes evne og villighet til å endre seg ved behov. I St.meld. nr. 11 (2008-2009) – Læreren - Rollen og utdanningen – første kapittel heter det at regjeringen ønsker å satse på skolen gjennom blant annet å legge til rette for kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere. Dette er i tråd med den FUL som ledelsespraksis. På tross av en forventning om forbedring og utvikling, virker det som om lærerutdanningen skaper reproduserende lærere som underviser som lærerne de selv hadde og likte best på skolen (Hattie, 2009). Hattie etterlyser innovative lærere som reflekterer over egen praksis og som vurderer hvilken effekt eksempelvis deres metodevalg har på kvaliteten av elevenes læring (2009, s. 110).

Robinson (2011) trekker fram «guidance» som et mantra i sin presentasjon av dimensjonene i FUL-ledelse. Det er viktig, sier hun, at medarbeiderne opplever at de får individuell og tilpasset hjelp og støtte fra sine ledere til å forbedre undervisningen og læringen, men lederne må fungere som guider og styre lærerne. Veiledning som metode, kan bidra til å sikre profesjonalisering og kvalitetssikring av læreryrket, sier K. Smith & M. Ulvik (2010).

I norsk skole har veiledning tradisjonelt vært knyttet til lærerstudentenes praksisperioder i utdanningsløpet (Stålsett, 2009). «Kompetanseberetningen» fra 2005 konkluderte med at lærerprofesjonen har hatt autonomi til å definere hva som er god kvalitet på undervisningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005), men svake resultater i blant annet PISA-undersøkelsene fra 2000-tallet har vært med på å skape bekymring rundt kvaliteten i norsk skole (St. meld. nr. 31, 2007-2008). Rektors rolle, som vi viste over, reguleres i opplæringsloven § 9-1 (Opplæringsloven, 1998). Rektorene er pliktige til å holde seg fortrolige med den daglige skolevirksomheten og arbeide for å videreutvikle praksis med tanke på blant annet økt kvalitet. En ledelsesutfordring i kunnskapsorganisasjoner, som skolen, er å finne balansen mellom faglig frihet og felles retning (St. meld. nr. 31, 2007-2008). Viktigheten av felles retning, eller nærmere bestemt felles visjon, er omtalt under FUL-ledelse og vil omtales i neste delkapittel om lærende organisasjoner.

K. Skagen definerer veiledning som en profesjonell støtte til lærere for at de skal kunne utvikle utførelsen av egen profesjon. Veiledning kan sees på som måter å legge til rette for læring på (2011).

Når vi i det følgende skal ta for oss en mulig metode for ledere til å kunne forbedre skolens undervisning og læring, har vi valgt å fortsette med Robinson. Dette fordi vi opplever at hennes teori om «Open-to-Learning Conversations» kan bidra til læring hos den enkelte og til læring for organisasjonen som helhet, og dette samstemmer godt med FUL-ledelse og lærende organisasjoner. Robinson har hentet inspirasjon fra C. Argyris. I denne oppgaven oversetter vi «Open-to-Learning Conversations» med «utviklingssamtaler», i og med at det er utvikling og forbedring av undervisning og læring som er formålet med samtalene. Utviklingssamtalene kan skje individuelt eller i gruppe, eksempelvis for lærere som underviser på samme trinn.

2.2.1 Utviklingssamtaler som metode for forbedring av undervisning og læring i en lærende organisasjon

Kravet om forbedring og utvikling i læreryrket er ofte beskrevet som «The never ending story» (Smith & Ulvik, 2010). Elmore (2000) er, som vi viste tidligere i oppgaven, opptatt av forbedring av undervisning og læring. Han definerer forbedring som en forventning om at skolen og lærerne skal arbeide for stadig å bli bedre. Utviklingssamtaler vil kunne være et viktig metoderedskap (Robinson, 2011).

Dialogen står sentralt i utviklingssamtalene (Robinson, 2011; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). En viktig forutsetning for dialog mellom ledere og lærere med fokus på utvikling, er, ledelsens evne til å etablere gode relasjoner til lærerne (Robinson, 2011; Schön, 1983; Smith & Ulvik, 2010; Stålsett, 2009). De gode samtalene handler om veileders evne til å være lydhør overfor veisøkers ønsker og behov, men er også avhengig av at lærerne tør å begi seg ut i det ukjente, utfordre sine holdninger, ha mot til å utfordre egen praksis og prøve noe nytt på tross av at resultatet av handlingene er ukjente (Smith & Ulvik, 2010).

Senge framhever også, som vi kommer tilbake til i redegjørelsen for teorien om lærende organisasjoner, dialogen som avgjørende for organisasjonens læring. God dialog kan være begynnelsen på et forbedringsarbeid, sier han (Senge, 1991). Dialog gir muligheter for refleksjon i fellesskap. I motsetning til dialog står diskusjon. I diskusjoner er det vinnere og tapere, en diskusjon om undervisning og læring, kan det fort utarte seg til en kamp mellom aktørene for å vinne (Senge, 1991), dette vil kunne hindre fokus på hvordan kvaliteten kan økes. En holdning om hva som er rett og galt kan være uheldig for utviklingsarbeidet.

Makt er en mulig trussel for å få til gode utviklingssamtaler fordi ledere i kraft av sin stilling har formell makt. Men ledere og lærere har et felles hovedoppdrag: Å øke elevenes totale læringsutbytte. Idealet er en maktfri dialog, sier Handal & Lauvås, der partene opplever hverandre som likeverdige, på tross av at forholdet mellom partene alltid vil være preget av en viss grad av asymmetri (1999). I utviklingssamtalene er det lederne som har ansvaret for å legge til rette for og opprettholde dialogen. Samtidig er det, som Robinson påpeker i sin FUL-ledelse, viktig at lærerne opplever lederne som faglig kompetente og at de har faglig integritet (2011). Skolelederne skal vise vei i skolens utviklingsarbeid, men de må ikke la utviklingen gå så fort at lærerne ikke henger med (Emstad & Postholm, 2010).

Robinson hevder at det ikke finnes en «steg-for-steg»-metodikk for gjennomføringen av utviklingssamtalene, men hun skisserer syv sentrale komponenter ledere må tenke gjennom og være bevisste på når de skal ha individuelle eller gruppebaserte utviklingssamtaler med lærerne.

For det første, sier hun, bør lederne innlede utviklingssamtalene med å beskrive sine egne observasjoner uten å legge dem fram som sannheter (Robinson, 2011, s. 41). Deretter bør lederne beskrive hva antakelsene baserer seg på. Lederne, i rollen som veiledere, må ikke framstå som eksperter på undervisningsfeltet med fasitsvarene (Handal & Lauvås, 1999).

Dette kan føre til at lærerne opplever mistillit fra lederne knyttet til sin praksis. Opplevelsen av mistillit kan framprovosere ubehag og forsvarsmekanismer hos lærerne (Robinson, et al., 2009). Som den tredje komponenten i utviklingssamtalen bør læreren eller teamet inviteres til å komme med sine synspunkter og opplevelser av det veilederen har observert. Ved å invitere lærerne til å dele sine tanker med lederen, viser lederen at lærernes synspunkter er viktig og at lederne gjerne vil lytte til dem (Robinson, 2011). For å unngå eventuelle misforståelser mellom partene bør lederen, etter lærernes innspill, repetere for å sjekke om de forstår hverandre riktig. Som den femte komponenten trekker Robinson fram at det er lederens oppgave å oppdage og kartlegge den enkelte lærers eller teamets forutsetninger for å lykkes i utviklingsarbeidet. Det er viktig at ledere kan oppdage, vurdere og håndtere lærernes eller teamets utfordringer knyttet til forbedring av undervisning og læring (2011). Før ledere og lærere kan utarbeide planer med mål og delmål for utviklingsarbeidet, som er den syvende komponenten i utviklingssamtalen, må det etableres en felles forståelse mellom partene (Robinson, 2011; Robinson, et al., 2009). Planene for utviklingsarbeidet vil kunne gi lederne bedre muligheter for å gi konkrete tilbakemeldinger på arbeidet lærerne gjør (Robinson, 2011).

Innovasjon er avgjørende for utvikling. I utviklingssamtalens komponenter viser Robinson (2011), og dette er i tråd med (Hargreaves & Shirley, 2009)), at skoleutvikling skjer med ledere og lærere i interaksjon. K. Roald (2008) som vi vil komme tilbake til i kapitlet om lærende organisasjoner, er opptatt av at ledere er bevisst på viktigheten av at lærerne involveres i skolens utviklingsarbeid. Likevel er det viktig at det er skoleledelsen som holder fram forpliktelsene og målene (Hargreaves & Shirley, 2009) samtidig som ledelsen påser at innovasjonstrykket ikke oppleves som for høyt for lærerne. Et for høyt innovasjonstrykk kan føre til at personalets energi brennes ut. Læreres motivasjon blir bedre dersom de føler seg trygge på at dagens læringsfokus i deres profesjonelle yrkesutøvelse ikke er truet av endring allerede i morgen (Robinson, 2011).

Men det holder ikke å kjenne til komponentene i dialogen. Dialogen forutsetter at den er basert på verdier. Robinson trekker fram tre sentrale mellommenneskelige verdier som er avgjørende for at FUL-ledere skal kunne gå i dialog med lærerne for å forbedre eksisterende undervisning og læring (2011), uten at lærerne nødvendigvis opplever det truende eller som mistillit fra ledelsen.

2.2.2 Tre mellommenneskelige verdier som må være til stede for at innholdet i utviklingssamtaler skal kunne ha fokus på forbedring av undervisning og læring

For at utviklingssamtalene skal kunne ha fokus på forbedring av undervisning og læring, må FUL-lederne, i dialog med lærerne, være på jakt etter gyldig informasjon. Gyldig informasjon handler om den enkelte lærers tanker, meninger og følelser som kan være med på å påvirke holdningene. Beslutningene lederne tar, om eksempelvis skolens videre utviklingsarbeid, baserer seg på informasjonen lærerne gir. Beslutningene vil kunne ha avgjørende implikasjoner for lærernes videre arbeid, og det er ledernes forpliktelse å sørge for at beslutningene baseres på riktig informasjon. Elmore (2004) peker på viktigheten av at endringer ved en skole skjer på bakgrunn av ønsker og behov i organisasjon og ikke på bakgrunn av beslutninger om endring tatt av eksterne beslutningstakere. Skoleledere kan påvirke elevenes læringsresultater positivt ved å lede og involvere seg med lærerne i skolens arbeid for forbedring av undervisning og læring (Elmore, 2004; Robinson, 2011). Gyldig informasjon om lærernes undervisning kan skolelederne eksempelvis skaffe seg ved å gjøre seg kjent med lærernes praksis i klasserommene. I dialog med lærerne er det viktig, sier Robinson, at ledernes observasjoner legges fram som antakelser, og ikke som fakta basert på sine egne meninger (2011).

Respekt er den andre verdien Robinson framholder, og som er gjensidig avhengig av gyldig informasjon. Ledere som viser respekt for sine medarbeidere øker sannsynligheten for at medarbeiderne opplever at de blir lyttet til og at de har en reell mulighet for innflytelse. De må tro at lærerne er velmenende mennesker som har de beste intensjoner for sine valg i arbeid med elevene. Videre må også lederne i skolen tro på at lærerne er i stand til å lære og at de kan ha tanker og visjoner som kan være bidragsytende også for ledernes læring (2011).

Robinson er også opptatt av at FUL-ledere må øke lærernes indre engasjement til å forplikte seg til å arbeide i tråd med organisasjonens visjon og mål (2011). E. Elstad, K.A.

Christophersen & A. Turmo snakker om at kvaliteten i norsk skole er avhengig av motiverte lærere som viser «organizational citizenship behaviour», det vil si lærere med et ønske om å utføre mer enn et minstemål av innsats for at skolen skal bli god (2011). Troen på en bedre framtid kan føre til at lærere motiveres til ekstra innsats og den enkeltes innsats kan øke dersom de ser verdien i arbeidet (Hargreaves & Shirley, 2009).

2.2.3 Forpliktelser og ansvarliggjøring etter utviklingssamtalene

Som vist tidligere i oppgaven, slo TALIS 2008 fast at lærerne har et behov for å få tilbakemeldinger på praksis fra sine ledere (Vibe, et al., 2009), men vil de ha tilbakemeldinger uavhengig av om de er positive eller negative? Kompetanseberetningen 2005 slo fast at lærerne tradisjonelt i norsk skole har definert kvaliteten på egen praksis (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Ved aktiv bruk av klasseromsdeltakelse kan ledelsen få god innsikt i den enkelte lærers praksis. I de påfølgende utviklingssamtalene kan lederne vise vei i skolens utviklingsarbeid ved å trekke fram observasjoner knyttet til lærernes arbeid for å nå visjonen. I og med at utviklingssamtalene skal ende i en plan med mål og delmål vil lederne enklere kunne gi konstruktive tilbakemeldinger til den enkelte i tråd med utviklingsarbeidets visjon. Planene for det videre arbeidet baserer seg på enighet mellom partene i utviklingssamtalen, dette vil kunne føre til at lærerne opplever forpliktelse og ansvar for innholdet. Forpliktelse og ansvar er, som vi viste over, viktig for lærernes engasjement og innsats. Hargreaves & Shirley (2009) legger også vekt på viktigheten av at personalet kjenner at de får arbeidsro og opplever personlig mestring med hensyn til skolens utviklingsarbeid. Planene vil også kunne føre til at lærerne ikke kan opptre velgende og konstruerende til innholdet, noe som er en trussel i andre pedagogiske veiledningsmetoder (Skagen, 2011).

Dersom ledere evner å legge til rette tid for klasseromsdeltakelse og jevnlig utviklingssamtaler, vil de ha gode forutsetninger for å ha kunnskap og innsikt om lærernes arbeid med elevene (Robinson, 2011). I opplæringsloven er skoleleders plikt til å utøve styring nedfelt (Opplæringsloven, 1998). B. Eriksen definerer styringsretten som en restmyndighet. Bestemmelsene i lovverket, tariffavtaler og arbeidsavtaler er bindende for begge parter. Skoleledere kan ikke tøyne styringsretten når lovgiver har bestemt en løsning (2012). Styringsretten kan oppfattes utfordrende, men formålsbestemmelsen i opplæringsloven, § 1.1, setter høye krav til innholdet i opplæringen (Opplæringsloven, 1998), og det er lederes plikt å påse at opplæringen er i tråd med gjeldende krav og bestemmelser. På denne måten kan lederne arbeide for å sikre at alle elever kan si de er heldige med læreren.

2.3 Lærende organisasjon

Arbeid med å forbedre undervisning og læring fordrer, som vi har beskrevet tidligere i oppgaven, at det ligger til rette for muligheter for godt lærersamarbeid, og at kulturen

oppmuntrer til, initiativ om forbedringer (Robinson, 2011). St.meld. nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring – stiller tydelige krav til skolen om å utvikle seg som lærende organisasjoner. Meldingen fokuserer på organisasjonens evne til å utvikle kunnskap, refleksjon over organisasjonens mål og praksis og evnen til å endre seg ved behov (St. meld. nr. 30). Kompetanseberetningen fra 2003 hadde temaene livslang læring og læring i arbeidslivet, og slo fast, i tråd med Dahler-Larsens (2006) danske studie, at ansatte i undervisningssektoren hadde noe svakere lærevilkår enn man kunne forvente, og at skolene i mindre grad enn andre virksomheter var lærende organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2005). Kunnskapsløftet poengterer at skolene skal være lærende organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elmore (2000) fokuserer, som vi viste til tidligere, på at skolene må ta ansvar for å innfri blant annet krav om økt kvalitet og at en bevissthet om ansvaret og kjennskap til læringsresultatene fordrer arbeid med stadig forbedring av undervisning og læring. Fokuset på forbedring kan ses i sammenheng med Senges definisjon av lærende organisasjoner:

... mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (1991, s. 9).

Senges definisjon har likhetstrekk med poengteringen i «Kompetanseberetningen fra 2005» om viktigheten av at skolene utvikler, forvalter og bruker kunnskapsressursene sine for å mestre dagens utfordringer og stadig forbedre praksis (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Senges teori om lærende organisasjoner har ikke nødvendigvis en direkte overføringsverdi til skolen som organisasjon fordi den ikke er utviklet for skoler spesielt. Teorien trekker likevel fram fem kjernedisipliner, som favner mye om innholdet i dimensjonene i Robinsons FUL-ledelse, som gjør at FUL-ledere gjennom sitt fokus på arbeid med forbedring av undervisning og læring kan bedre forutsetninger for å innfri Kunnskapsløftets krav om å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Roald (2008) har gjennomført en studie av ulike utviklingsarbeid på norske skoler i lys av blant annet Senges teori om lærende organisasjoner. Sengen legger vekt på at de fem disiplinene må utvikles parallelt (1991). Han konkluderer med at det er et komplekst forhold av sammenhenger og faktorer som synes å være viktige i utviklingsarbeid. Skoler som fungerer som lærende organisasjoner, har som kjennetegn at de har en god balanse i møte mellom «erfaring og forventning, aksjon og refleksjon, struktur og kultur,

interne og eksterne impulser» (Roald, 2008, s. 8). For at en skole skal kunne defineres som en lærende organisasjon, må ledelsen arbeide etter disse premissene. I det følgende vil vi kort presentere Senges fem kjernedisipliner og koble disse sammen med Roalds funn av kjennetegn ved utviklingsorienterte skoler.

2.3.1 Personlig mestring

St.meld. nr. 31 (2007-2008) hevder at alle intensjoner om utvikling og forbedring av norsk skole, vil mislykkes dersom lærerne er inkompetente, uengasjerte og lite ambisiøse. Læreren er viktig for elevenes læring (Hattie, 2009). Senge (1991) og Hattie (2009) er begge opptatt av at organisasjoner må ha mennesker som er faglig dyktige og som vil lære. Som Senge sier, er det viktig at organisasjonen vet hvilke resultater som er viktige (1991). Læringsresultatene må videre, i følge Elmore, benyttes som bevismateriell i arbeidet med å forbedre undervisningen og læringen (2000). Roald sier også at ledere i lærende organisasjoner, i tråd med Robinsons karakteristikker av utviklingssamtalens innhold, med fordel kan trekke fram det positive ved praksis og hvordan utvikle dette videre i stedet for å komme med endringsforslag (Roald, 2008). På denne måten vil lærerne tvinges til å reflektere over sine handlinger og å sette ord på sine valg. I utviklingsarbeidet må lærere, som Roald (2008) trekker fram, føle at det er et samspill mellom utprøving og systematisk refleksjon. Dette vil stimulere møtet mellom taus og eksplisitt kunnskap hos lærere. Refleksjonen vil kunne føre til ny erkjennelse og kunnskap, noe som igjen vil kunne være et viktig bidrag til individuell læring. Den individuelle læringen er ikke en tilstrekkelig betingelse for at organisasjonen lærer, men, sier Senge, organisasjoner er avhengig av at menneskene lærer på tross av at den individuelle læringen ikke er en garanti for organisasjonsmessig læring. «Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring» (Senge, 1991, s. 145).

2.3.2 Mentale modeller

Som vi trakk fram i kapittel 2.1.5, hevder G. Berg at nøkkelen til å forstå en skoles utviklingspotensial ligger i skolens kultur (Berg, 1999). Senge (1991) peker på at kulturen og tankene en organisasjon har, påvirker medlemmenes oppfatninger og handlinger. Påvirkningen kan ofte være ubevisst. Dale (2008) er opptatt av det han omtaler som støttende kulturer som en viktig forutsetning for at medlemmene skal oppleve følelsesmessig trygghet samtidig som det er legitimt å konfrontere hverandre intellektuelt. Roald trekker fram at et

kjennetegn ved utviklingsorienterte skoler er at de evner å få til et møte mellom struktur og kultur. Dette gjøres ved at man klarer å ta vare på uformelle forhold ved skolen som blant annet symbol, ritual og relasjoner selv om man i utviklingsarbeidet endrer formelle mål, prosedyrer, arbeidsfordeling og ansvarsforhold (Roald, 2008).

2.3.3 Felles visjon

Den første dimensjonen vi omtalte i Robinsons FUL-ledelsesmodell var etablering av mål og forventninger. Senge er opptatt av at lærende organisasjoner etablerer felles visjoner fordi de er med på å forplikte og knytte medlemmene sammen i et fellesskap. Formålet med en felles visjon, er, sier Senge, at medlemmene skal få lyst til å strebe etter og å innfri overordnede felles mål. Dette kan påvirke den enkeltes forhold til organisasjonen positivt. Felles visjoner kan være med på å gjøre medlemmene mer modige ved at de vil gjøre det som er nødvendig for å nå visjonen for seg selv og de andre (1991). Robinson (2011) og Hargreaves & Shirley (2009) trekker alle fram at det er viktig at lærerne opplever målene forpliktende og at de føler at de har kapasitet og gode nok forutsetninger til å møte forventningene. Det er også en fordel dersom visjonens målformuleringer er så spesifikke at de er målbare underveis i arbeidet. Dette stemmer godt med kjennetegnene Roald (2008) finner ved utviklingsorienterte ungdomsskoler i Norge. Han hevder at milepæler og tydelige ansvarsfordelinger ser ut til å danne et godt grunnlag for et utviklingsarbeid. Med tydelig ansvarsfordeling, sier Elmore (2000), kan de ansvarlige bli holdt til ansvar for sine bidrag til elevenes læring. Refleksjon, og analyse underveis i utviklingsarbeidet, kan føre til at medlemmene får kunnskap om hvordan arbeidet går eller får belyst krav om forbedringer av eksisterende undervisning og læring. Tydelige mål vil også kunne hjelpe skolelederne til å motivere medlemmene i organisasjonen til å delta i arbeidet for å nå målene og bevege skolen i visjonens retning (Emstad & Postholm, 2010; Hallinger, 2003).

2.3.4 Gruppelæring

«Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling» er den fjerde dimensjonen vi presenterte i kapitlet om FUL-ledelse. Robinsons meta-analyse konkluderte med at ledere som arbeider aktivt for at lærerne skal lære, har god effekt på elevenes læring (2011). I St.meld. 30 (2003-2004) oppfordres skoleledere til å etablere arenaer og systemer for å kunne dele kunnskap og erfaringer. Senge trekker paralleller til lagspill når han snakker om gruppelæring. Han er

opptatt av at den enkelte må fininnstille sitt arbeid i tråd med visjonen. Fininnstillingen gjør at medlemmene kan forberede seg før faglige refleksjoner og på den måten kan organisasjonens medlemmer oppleve at de er integrert i et målrettet faglig fellesskap der de kan lære av hverandre, dele kunnskap og videreutvikle seg. Med fravær av, eller manglende fininnstilling, kan det fort ende med at den enkeltes innsats drar organisasjonen i ulike retninger og ikke arbeider sammen for å innfri utviklingsarbeidets visjon (Senge, 1991). Det har aldri vært viktigere å mestre sammen med andre fordi gruppene er organisasjonenes mest essensielle læreenhet (Senge, 1991; Stålsett, 2009).

Senge framhever dialogen som et viktig redskap for å tenke i fellesskap. Dialogen kan brukes for å få organisasjonen, teamet og enkeltlærere til å øke sin bevissthet om undervisning og læring, reflektere seg fram til ny kunnskap og undersøke hva andre står for. Dialog mellom organisasjonens medlemmer kan være starten på et forbedringsarbeid (1991). Robinson snakker om læringsorienterte utviklingssamtaler som metode for å tvinge fram refleksjon og analyse for å forbedre undervisning og læring. Utvikling av lærerprofesjonen skjer best gjennom kollektivt arbeid, sier Robinson (2011). Roald er opptatt av at utviklingsorienterte skoler ser ut til å legge mer vekt på faglig refleksjon og arbeid med forbedring av undervisning og læring framfor forvaltningssaker i de formelle møtene. Det er viktig, sier han, at skolens møtearenaer fokuserer på individuell og organisasjonsmessig utvikling og at dette arbeidet inneholder systematisk refleksjon (Roald, 2008).

2.3.5 Systemtenkning

I den siste disiplin fokuserer Senge på viktigheten av å se helhet og sammenheng. Formålet med disiplinen er å forstå det som påvirker vår læring (1991). Mulige påvirkninger kan være våre erfaringer og forventninger, de aksjoner og refleksjoner som gjøres, impulser vi får internt og eksternt, sier Roald (2008). Språk og tanke gjør det mulig å sette ord på refleksjonene som gjøres. Alle disiplinene må utvikles parallelt, sier Senge, men det er systemtenkningen som skal integrere de fire andre og legge til rette for gode løsninger. Systemtenkning integrerer og smelter alle disiplinene «sammen til en enhet av teori og praksis. Systemtenkning gjør at de andre disiplinene ikke forblir adskilte «tricks», eller de siste stjernesquaddene» (Senge, 1991, s. 17). I systemtenkningen er det viktig at man i et perspektiv om å forbedre undervisning og læring evner å trekke fram det positive og se mulighetene før de eventuelle negative resultatene vurderes (Roald, 2008). Roald har også

funn i sin undersøkelse som tilsier at ledere som evner å involvere lærere aktivt i skolens utviklingsarbeid, har bedre forutsetninger for å kunne utvikle seg til lærende organisasjoner. Han trekker fram tre forhold som ser ut til å være viktige for å framheve involvering:

- hvordan en setter sammen arbeidsgrupper
 - hvordan en forbereder problemstillinger som skal drøftes
 - hvordan en gjennomfører drøftinger
- (Roald, 2008, s. 9).

2.4 Syntese

Gjennom framstillingen av vårt teoretiske rammeverk, FUL-ledelse, utviklingssamtaler og lærende organisasjoner, har vi forsøkt å holde fokus på oppgavens problemstilling: Hvordan kan en skoleledelse benytte FUL som verktøy i utviklingen av en lærende organisasjon?

Vi opplever at de tre begrepene vi har gjort rede for i kapittel 2 henger tett sammen og at de, hver for seg, er med på å styrke de to andre. Forbedring er kodeordet i FUL-ledelse.

Forbedring fordrer læring. Læring kan blant annet skje i dialog med andre. Dialogen kan være mellom to eller flere. Individuell læring er avgjørende for om en organisasjon kan lære. I utviklingssamtalene, slik som vi har presentert dem i dette kapitlet, involverer lederne seg med lærerne i utviklingsarbeidet. Utviklingssamtalene skal oppsummeres i form av en forpliktende plan med mål og delmål som den enkelte lærer kan benytte som rettesnor for sitt arbeid for å nå utviklingsarbeidets visjon. På denne måten vil lederne ha bedre forutsetninger for individuell og kollektiv utvikling blant lærerne. Refleksjon og læring er sentrale element i alle de tre begrepene – FUL-ledelse, utviklingssamtaler og lærende organisasjoner.

I neste kapittel vil vi presentere hvilke metodiske valg vi har gjort i vår studie. Vi skal også se på kvaliteten ved vår studie og våre etiske betraktninger.

3 Metode

Vårt utgangspunkt for forskningen er problemstillingen: Hvordan kan en skoleledelse bruke FUL som verktøy i utvikling av en lærende organisasjon?

Med denne oppgaven vil vi undersøke hvordan ledelsen ved en skole har arbeidet sammen med lærerne for å kunne være med på å påvirke kvaliteten på elevenes læring, og hva som kjennetegner en skole som er opptatt av læring i organisasjonen og læring hos den enkelte lærer. I vår studie har vi valgt å intervju skolens ledelse, rektor og to avdelingsledere, og ett lærerteam. Vi har ingen tilknytning til skolen. For å få en best mulig forståelse av hvordan case-skolens lærere og ledere opplever FUL-ledelse som verktøy, har vi en kvalitativ forskningsstrategi med intervju som metode. En kvalitativ forskningsstrategi baserer seg på tekstdata i form av eksempelvis utskrifter fra intervju (Ringdal, 2009).

I forkant av intervjuene mailvekslet vi med case-skolens rektor. Vi gjorde rede for formålet vårt med undersøkelsen. Vi la også fram hvilke intervjuer vi ville gjennomføre og hvordan vi så for oss gjennomføringen. Vi ønsket individuelle intervju med lederne ved skolen og vi ønsket gruppeintervju med ett lærerteam. Det var rektor som plukket ut lærerteamet. I en samtale med rektor, før intervjuene ble gjennomført, fikk vi vite at han hadde plukket lærerteamet fordi skoleledelsen opplevde at de hadde kommet langt i sitt arbeid med skolens utviklingsprosjekt – bedret vurderingspraksis. Rektors utvelgelse av lærerinformantene vil vi komme tilbake til i kapitlet som omhandler undersøkelsens validitet. Før gjennomføringen av intervjuene utarbeidet vi en felles intervjuguide for lederne og lærere (se vedlegg nr. 1). Vi søkte også Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, om godkjenning av prosjektet før vi foretok intervjuene.

Vi valgte å bruke lydopptaksutstyr under intervjuene. Vi brukte to enheter som en sikkerhet og back-up løsning i tilfelle en av enhetene gikk tom for batteri under intervjuet. I etterkant av intervjuene, transkriberte vi intervjuene på bakgrunn av lydopptakene. Vi transkriberte intervjuene hver for oss, men vi valgte at begge transkriberte ett av intervjuene for å sikre at vi var samstemte om måten å transkribere på, og for å sikre at vi oppfattet det samme i intervjuene. Vi mente at dette var viktig for å styrke innholdet i analysen.

Vi valgte casestudie som design. En casestudie er, i følge Ringdal (2009), en feltobservasjon eller et samtaleintervju i en case, eksempelvis en bedrift eller et lokalsamfunn. Vår case er en

barneskole i en stor kommune på Vestlandet i Norge. Case beskrives som en analyseenhet i en undersøkelse. Designet passer godt i og med at vi bestemte oss for å gjennomføre samtaleintervjuer i vår undersøkelse. Formålet med oppgaven er å gå i dybden og se på ett eksempel på FUL-ledelse. Med ett eksempel kan det også være enklere for oss å få et bedre innblikk i hvordan ledere og lærere opplever ledelsens valg av verktøy for å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Case-skolen er en skole med elever fra 1. til 7. trinn. Elevene ved skolen har ulike sosiokulturelle bakgrunn. Skolen ledes av rektor og to avdelingsledere. Lærerne ved skolen er delt inn i team basert på trinn. Det er i alt syv team. Skolens ledelse fordeler teamene mellom seg, når det gjelder personalansvar og ansvar for oppfølging av undervisning og læring.

For å begrunne valget av kvalitativ metode, vil vi i det følgende redegjøre for særtrekk, som kan være med på å gjøre metodevalget mer relevant i forhold til vår problemstilling.

3.1 Forskningsstrategi og design

Vi har valgt en casestudie basert på samtaleintervju.

Kvalitative anvendelser er gjerne basert på samtaleintervjuer med ett lite antall informanter. Alle målinger eller intervjuer skjer i et avgrenset tidsrom og hensikten er først og fremst å beskrive forhold i nåtiden. Data registreres bare en gang for hver analyseenhet, som kan være personer (Ringdal, 2009, s. 94).

Vi gjennomførte våre fire intervjuer på en dag, altså et avgrenset tidspunkt. Undersøkelsen inkluderer fem informanter. Hver analyseenhet ble kun registrert en gang.

I vår studie ønsket vi å undersøke hvordan ledelsen ved caseskolen arbeidet med FUL som verktøy i utviklingen av en lærende organisasjon. Vi mener vi, på bakgrunn av blant andre Kvale & Brinkmann, har belegg for å kunne bruke en fenomenologisk studie fordi slike studier kan være med å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (2010).

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45).

I vår studie har vi forsøkt å se FUL og lærende organisasjon ut fra informantenes perspektiver og beskrivelse av verden slik de oppfatter den, og vi mer dette støtter at vår studie er fenomenologisk. I neste kapittel vil vi ta for oss innsamling av data.

3.2 Innsamling av data

Vi har valgt å innhente data ved å bruke intervjuer. Kvale & Brinkmann (2010) deler intervjuundersøkelser inn i syv stadier: Tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Planlegging og gjennomføring av intervjuene er de viktigste punktene datainnsamlingen. I planleggingen la vi vekt på hvilke data vi ønsket når det gjaldt FUL og lærende organisasjoner. I intervjuguiden framgår «Veiledning» som et område vi berørte i intervjuene. Veiledning var en arbeidstittel, for oss, for å få inn data om ledelsens utviklingssamtaler med lærerne, som vi ikke kjente så godt til før intervjuene. I planleggingen utarbeidet vi en intervjuguide med åpne spørsmål i håp om å la informantene, og ikke minst oss selv som intervjuere, ikke bli bundet opp av lukkede spørsmål. Intervjuguiden fungerte også som en støtte for oss, i og med at vi har begrenset erfaring som intervjuere, og en forsikring om at vi fikk stilt spørsmålene vi ønsket svar på. Under intervjuene var det viktig for oss å opptre positivt, være lyttende og stille oppfølgingsspørsmål når vi opplevde behov for eventuelle oppklaringer.

Vi gjennomførte et semistrukturert livsverden intervju. I følge Kvale & Brinkmann (2010) er dette intervjuer som verken er en lukket spørresamtale eller en åpen samtale. Semistrukturerte intervju kan likne på hverdagssamtaler som likevel styres av intervjueren.

Denne type intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiv. Denne formene for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 47).

«I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 99). Vi tok oss tid til å snakke med informantene før intervjuet. På denne måten fikk vi og informantene mulighet til å introdusere oss for hverandre. Målet med å intervju ledelsen og lærere ved case-skolen, var at vi kunne få et innblikk i skolens utviklingsarbeid for å bedre elevenes læringsutbytte, sett i lys av ledelsens og lærernes opplevelser. På denne måten kan også dataene gi et mer balansert syn på hvordan FUL som verktøy oppleves i utviklingen av en lærende organisasjon.

Lærerinformantene ble intervjuet i gruppe. Gruppeintervju kjennetegnes, i en kvalitativ forskningsmetode, ved at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en intervjuleder eller ordstyrer (Brandth, 2007). Gruppeintervju av lærerne ble valgt fordi det for det første er tidsbesparende, for det andre håpet vi å få til en samtale mellom informantene slik at de kunne støtte og korrigere hverandre i dialogen og for det tredje kunne gruppeintervjuet gi oss et tydeligere bilde av lærernes virkelighet.

Utvalget av informanter og case-skolen omtales mer detaljert i innledningen av kapittel fire.

3.3 Analysemåter

Våre transkripsjoner var et viktig verktøy i vår analyse av datamaterialet. Kvale & Brinkmann definerer transkripsjoner som en metode for å klargjøre intervjuene for analyse. Det vil si at talen omgjøres til skriftlig tekst (2010). For å kunne analysere dataene vi hadde, var vi nødt til å lese transkripsjonene nøye. Målet med analyse av disse tekstene er, i følge K. H. Sivesind (2007), å danne seg et bilde av intensjonene, forståelsene, verdiene og normene som danner grunnlaget for aktørens utsagn og handlinger.

Alle intervjuene ble kodet ved at vi hentet ut tekstbiter med relevans for temaet FUL med fokus på ledelsespraksis, ledelsens veiledning av lærerne gjennom bruk av utviklingssamtaler og ledelsens arbeid for å utvikle case-skolen til en lærende organisasjon. Det er dette Sivesind definerer som temaorientert koding. Tekstbiter fra datamaterialet, med mer eller mindre klar relevans, velges ut for et bestemt tema, og tekstbitene gis samme kode (Sivesind, 2007, s. 251). Temaorientert koding er en type datasortering som særpreger en kvalitativ dataanalyse. Vi har ikke foretatt en analyse av teksten, men sett på forståelsen som ligger bar utsagnene slik de kommer fram i teksten.

Vi har også brukt en innholdsanalyse med fenomenologisk tilnærming i analysen av datamaterialet. I følge Kvale & Brinkmann (2010) er en innholdsanalyse at det brukes en teknikk for en systematisk kvantitativ beskrivelse av det åpenbare innholdet i informantens utsagn. En fenomenologisk tilnærming kan bidra til at en får en god og nyansert beskrivelse av fenomenene som undersøkes ut i fra informantenes forståelse av den virkelige virkeligheten. For oss var det viktig å være åpne for intervjupersonenes opplevelser og å legge vekt på presise gjengivelser og beskrivelser av det intervjupersonene sa om de fenomenene vi bruker i vår analyse.

3.4 Undersøkelsens kvalitet

Vår oppgave er basert på en kvalitativ undersøkelse. Data basert på en kvalitativ undersøkelse, er vanskeligere å analysere enn kvantitative data fordi det ikke finnes standardiserte teknikker for analysen (Ringdal, 2009). To av de viktigste kravene til en kvalitativ undersøkelse er at forskningsdataene er relevante for problemstillingen, og at datainnsamlingen er gjort på en pålitelig måte.

Kvale & Brinkmann trekker fram «verifisering» som det sjettede stadiet i en intervjuundersøkelse. Intervjuundersøkelsens reliabilitet henviser til resultatenes pålitelighet. En validitetssjekk av undersøkelsen vil kunne gi svar på undersøkelsen gir svar på det den er ment å skulle undersøke. Validiteten gir indikasjoner på undersøkelsens gyldighet (2010).

På grunn av undersøkelsens utvalg – fem informanter ved en skole, er det ikke mulig for oss å generalisere funnene til å gjelde for «Skolenorge». Det vil, for oss, i beste fall være mulig å beskrive hvordan FUL-ledelsesarbeidet og arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon kan foregå. I de to neste underkapitlene skal vi se nærmere på undersøkelsens reliabilitet og validitet.

3.4.1 Reliabilitet

I hvilken grad er målingene våre pålitelige? Ville en identisk undersøkelse med andre lærerinformanter ved samme skole gitt de samme resultatene? Ville undersøkelsen fått et annet utfall med de samme informantene, men med andre intervjuere? Undersøkelser som inneholder høy grad av reliabilitet, skal kunne gi omtrent identiske resultater ved uavhengige målinger.

Vi mener at en mulig styrke ved undersøkelsens troverdighet, er at vi begge var til stede under intervjuene. På denne måten kunne vi kontrollere at informantene ble stilt de samme spørsmålene. Den som ikke intervjuet hadde også som oppgave å følge ekstra med på informantenes kroppsspråk, gester og ansiktuttrykk – forhold som ikke er mulig å fange opp i en lydfil. Vi legger ved intervjuguiden (vedlegg 1), og vi har gjengitt et omfattende antall av sitatene fra informantene. På denne måten er det mulig å få ett innblikk i hele forskningsprosessen vår.

Ved å presentere råmaterialet detaljert, kan leseren lettere se hvorfor forskeren fortolker det slik han eller hun gjør, og kan også lettere skille mellom dennes fortolkede versjon av det vedkommende har hørt og sett, og det man har hørt og sett uavhengig av forskerens tolkning (Fangen, 2009).

Denne undersøkelsen opererer med fem informanter i utvalget. Funnene vi har gjort kan ikke uten videre generaliseres til å gjelde for hele case-skolen eller for «Skolenorge». Likevel er det mulig å se likhetstrekk mellom analyseresultatene og Robinsons fem dimensjoner for FUL-ledelse, utviklingssamtalens utforming og innhold og arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

Begge transkriberte ett av intervjuene, og vi kom ut med nokså identiske resultat. Kvale & Brinkmann (2010) påpeker at et slikt tiltak kan være med på å styrke undersøkelsens troverdighet dersom resultatene samstemmer. Transkripsjonene er ordrette gjengivelser av informantens uttalelser. Vi valgte denne teknikken for, om mulig, å sikre at vi fikk med oss det informantene ga uttrykk for. Vi har forsøkt å gjøre gjengivelsene troverdige, og mener at det er grunnlag for å kategorisere undersøkelsen som troverdig.

3.4.2 Validitet

Spørsmålet vi skal forsøke å besvare i denne delen av oppgaven er om vår intervjustudie undersøker det den er ment å undersøke? I tillegg ligger det en utfordring knyttet til å benytte relevante data for problemstillingen. L. Vedeler sier at man svært forenklet kan si at resultatene er valide dersom de beskriver det de er ment å skulle beskrive (2000, s. 124).

Som intervjuere og ansvarlige for transkriberingen, må vi være åpne for at vi kan ha misoppfattet og eventuelt tolket utsagn feil. Vi har kunnet lytte til lydopptakene gjentatte ganger, men det vi så under intervjuene og noterte oss, kan ha påvirket våre tolkninger. Dersom vi har vært i tvil om våre tolkninger, har vi begge lyttet til lydfilene, men vi er likevel ikke sikret objektivitet.

Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2002, s. 122).

Det problematiske ved å validere kvalitativ forskning skyldes ikke nødvendigvis svakhet ved de kvalitative metodene. Det kan tvert imot skyldes den kvalitative metodens særegne evne til å beskrive og stille spørsmål ved den sosiale virkelighet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 257).

Begrepsvaliditet er en form for validitet som, i følge Ringdal (2009), sier noe om de teoretiske begrepene vi ønsker å måle, er de vi faktisk måler. Begrepene vi mente at vi måtte avklare hva vi mente med under intervjuene og det var begrepene «Skolevandring», som etter hvert viste seg å være definert som ledelsens klasseromsdeltakelse ved case-skolen, veiledning og lærende organisasjoner. Begrepene måtte operasjonaliseres fordi det raskt ble klart for oss at case-skolen la annet innhold i begrepene enn vi gjorde. Derfor var det viktig at vi tydeliggjorde hva vi la i begrepene for å få så svar på det vi ville.

Rektor valgte ut lærerinformantene for oss. Det gjør det legitimt å stille spørsmål om hvorfor akkurat disse ble valgt ut. Var «stemmene» vi fikk lytte til, styrt av skolens ledelse? Rektor fortalte oss om bakgrunn for lærerutvalget hans. Lærerteamet vi fikk intervju hadde kommet langt i arbeidet med å forbedre skolens vurderingspraksis. Utvalget av lærerinformanter kan medføre en viss risiko for at funnene i vår undersøkelse ikke nødvendigvis oppleves som gyldige for alle på case-skolen.

Datamaterialet i vår studie baserer seg på informantenes personlige fortellinger som vi har forsøkt å forstå. Informantene har fortalt oss sin fortelling om case-skolen, mens vi har forstått fortellingene ut i fra vår kontekst. Vi har begge arbeidet som lærere i mange år, en av oss arbeider nå som skoleleder. Vi har meninger, holdninger og verdier knyttet til våre oppfatninger av skoleledelser og lærere. Vår forforståelse kan ha vært med inn i vårt analysearbeid. Dette kan ha påvirket det vi har hørt og analysens objektivitet, men bevisstheten vår om dette kan også ha bidratt til å hindre at oppfatninger og holdninger har fått for stor innvirkning på analysearbeidet.

3.5 Etske betraktninger

Før vi innhentet samtykke fra case-skolen om å gjennomføre en undersøkelse, fikk vi studien vår godkjent av NSD. Godkjenningen dannet grunnlaget for at vi kunne gjennomføre intervju med våre informanter. Informantene ble, på forhånd, informert om undersøkelsens tema, og vi sendte dem vår foreløpige problemstilling. Vi presenterte ingen av spørsmålene i intervjuguiden før intervjuet, i håp om å legge til rette for en fri samtale om temaene.

Informantene i undersøkelsen var nødt til å dele sin kunnskap og erfaring med oss. Derfor var det viktig at vi i forkant av intervjuene var tydelige på hva vi skulle bruke informasjonen til og hvordan vi skulle bruke den. Vi gjorde det klart for informantene at lydopptakene ville bli

slettet så fort vi var ferdige med vår undersøkelse, og at transkripsjonene ville anonymiseres. Informantene fikk også informasjon om at de, når som helt, kunne trekke seg. I vår søknad til NSD ba vi om at oppgaven skulle klausuleres. Vi forklarte informantene hva dette innebar. Vi vet ikke om denne opplysningen førte til at informantene følte at de stod friere til å gi oss mer og detaljert informasjon, men vi opplever at de snakket fritt om hverandre, lederne om lærerne og lærerne om lederne.

Alle data i undersøkelsen er anonymisert. Anonymisering kan være et viktig bidrag for å få informantene til å gi et mer nyansert bilde av deres syn på det vi spør om. I arbeidsprosessen med oppgaven og analysen, har vi ikke diskutert om vi burde la informantene få lese gjennom våre transkripsjoner. I ettertid er vi at dette kunne vært med på å styrke oppgavens reliabilitet. En mulig fare ved å la informantene lese gjennom transkripsjonene, er at informantene kan hende ville ønske å endre på utsagn for om mulig å bedre inntrykket.

I neste kapittel tar vi for oss analysen av vårt datamateriell, men først vil vi beskrive utvalget av informanter og gi mer utdypende informasjon om case-skolen.

4 Analyse – resultater og vurdering

4.1 Utvalg av informanter

I metodekapitlet redegjorde vi for utvelgelsen av informanter. Vi intervjuet ledelsens alle tre medlemmer hver for seg, og vi gjennomførte et gruppeintervju med et lærerteam.

Skolen vi bruker som utgangspunkt for vår analyse har valgt en modell der hver leder har personalansvar og ansvar for å arbeide for forbedring av undervisning og læring på konkrete trinn. Rektor har ansvar for første- og syvende trinn, mens en avdelingsleder har ansvar for andre- og tredje trinn og den andre avdelingslederen har ansvar for fjerde- og sjette trinn. Skolens ledelse deler på ansvaret for femtetrinn.

I denne analysedelen vil vi bruke «Informant og nummer» knyttet til hver av informantene.

- «Informant 1» = rektor
Rektor har arbeidet ved skolen i ti år. Han har arbeidet med flere inspektører. De siste fem årene har dagens ledelsesorganisering vært gjeldende.
- «Informant 2» = avdelingsleder
Avdelingslederen har selv vært lærer ved skolen i mange år før hun for fem år siden ble ansatt som avdelingsleder.
- «Informant 3» = avdelingsleder
Avdelingslederen har vært lærer i mange år, men ble ansatt ved case-skolen som avdelingsleder for fem år siden.
- «Informant 4» = lærer
Erfaren lærer som har arbeidet ved skolen i 25 år.
- «Informant 5» = lærer
Nyutdannet – arbeidet ett år tidligere ved en annen skole i kommunen. Første arbeidsår ved case-skolen ble avsluttet i juni 2012. Læreren er fast ansatt fra høsten 2012.

«Informant 4» og «Informant 5» arbeider skoleåret 2011-2012 på samme team.

I analysedelen vår vil vi ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene som vi skisserte innledningsvis i oppgaven. Undersøkelsens datamateriell deles inn forskningsspørsmålene.

4.2 Case-skolen

Skolen, som organisasjon, har vært opptatt av å utvikle bedre vurderingspraksis.

Skoleledelsen og plangruppa initierte mange tiltak for å endre, forbedre og utvikle praksisen til lærerne. Plangruppa, bestående av lærerrepresentanter og skoleledelsen, hadde jevnlig møter underveis i utviklingsarbeidet. Da de skulle oppsummere og se hvordan det stod til med bedret vurderingspraksis på hele skolen, ble det klart at de fleste trinnene bare i liten eller ingen grad hadde endret praksis når det gjaldt å bedre eksisterende vurderingspraksis.

Robinson (2011) peker på at lærere ofte tror at de allerede arbeider slik som eventuelle endringer krever – og det kan også være bakgrunnen for det Hattie (2009) viser til at det har skjedd lite praksisendring i klasserommene de siste 200 årene på tross av ny forskning om læring og undervisning.

En av skolens strategier ble, sier ledergruppen i en forsamtale med oss, at lederne, sammen med lærerne, skulle anstrenge seg for å lykkes med de påkrevde endringene. Ledelsen skulle følge opp og delta i lærernes læringsprosesser gjennom klasseromsdeltakelse og utviklingssamtaler og gi tilbakemeldinger til lærerne individuelt og kollektivt.

Lederne har timeplanfestet klasseromsdeltakelse med sine respektive trinn hver uke. I gjennomsnitt er rektor, sier han selv, ute i klasserommene ni timer per uke, og han mener at det samme gjelder for de andre avdelingslederne – minst. Målet med den omfattende tidsbruken til klasseromsdeltakelse, sier ledelsen i samtale med oss, er:

- Å endre vurderingspraksisen på hele skolen samtidig
- Å kunne gi konkrete tilbakemeldinger til lærerne
- Å følge opp lærerne tett over tid
- Å være modeller for lærerne hvordan konkrete tilbakemeldinger kan gis
- Å øke læringsfokuset i klasserommet
- Å redusere avstanden mellom utviklingsorientert ledelse og reell læringsvirksomhet i klasserommet

Vi kan finne likhetstrekk i punktenes innhold og Robinsons (2011) fem dimensjoner for FUL-ledelse. I analysedelen vil vi nå se på undersøkelsens funn opp mot FUL-ledelse, bruk av utviklingssamtaler og kjennetegn på lærende organisasjoner.

4.3 FUL-ledelse

Det er, i henhold til Robinson (2011), tre grunnleggende evner lederne må inneha for å kunne lykkes i sitt arbeid med FUL-ledelse. For det første må FUL-ledere være oppdatert på forskning om undervisning og læring, involvere seg med personalet i analyse, evaluering og refleksjon av praksis (Robinson, 2011). De arbeider sammen med lærerne for å forbedre undervisning og læring (Hallinger, 2003).

4.3.1 Kompetanse, evne til å løse komplekse utfordringer og tillit er tre grunnleggende evner som ledelsen må inneha for å lykkes med FUL-ledelse. Hvilke spor av disse evnene kan vi finne igjen ved case-skolens ledelse?

I det følgende har vi valgt, framfor alt, å fokusere på tillit. Tillit er en forutsetning for å etablere relasjoner og avgjørende for ledelsens arbeid med Robinsons fem dimensjoner for FUL-ledelse (Robinson, 2011). Vi vil kommentere «relevant kompetanse» og ledelsens «evne til å løse komplekse utfordringer». Disse to evnene vil også vise seg i vårt analysearbeid med de fem dimensjonene.

Relevant kompetanse

Ved case-skolen forteller «Informant 1, 2 og 3» om sin aktive deltakelse i klasserommene med lærere og elever. «Informant 4 og 5» bekrefter ledelsens påstander, og «Informant 5» sier:

Jeg skjønner ikke hvordan de har tid til å være så mye ute. På den forrige skolen min holdt ledelsen bare på med økonomi og sånt.

Dersom skoleledere skal lykkes med å utnytte utviklingssamtalene som en arena for å styre og lede skolens utviklingsarbeid i tråd med gjeldende visjon, er relevante tilbakemeldinger på bakgrunn av lederens observasjoner viktig. TALIS 2008 viser at lærere savner tilbakemeldinger fra sine ledere (Vibe, et al., 2009). Skolelederne må være trygge på undervisningsmetoder og pedagogiske begrunnelser for å sikre ønsket forbedring av undervisning og læring.

Lærerinformantene i vårt utvalg uttrykker at de to avdelingslederne har legitimitet i lærerpersonalet. Lærerne er trygge på at de styrker ledelsen kompetanse, som helhet, til å ta gode valg. «Informant 4» gir et tilbakeblikk:

Ja, han (vår anmerkning: avdelingsleder) ble redningen vil jeg si. Han er så god [...] Han hadde jo akkurat vært lærer – kanskje han kjente på det ... Ja – så ble jo ... hun (vår anmerkning: avdelingsleder) tatt opp fra oss lærerne. Det var jo ikke bare bare, men hun har klart det bra etter hvert [...] Da blir de liksom kjent med golvet igjen.

«Informant 4» uttrykker, flere ganger i intervjuet, en viss skepsis til rektors tidligere virke, ved å hen vise til reisene hans som ofte etterfølges av presentasjoner der formålet er å inspirere lærerne til å prøve ut ny viten om undervisning og læring i egen praksis. Men hun konkluderer også, gjentatte ganger i intervjusituasjonen, med at det er blitt bedre.

Evne til å løse komplekse utfordringer

For det andre må FUL-ledere kunne løse komplekse utfordringer (Robinson, 2011). Ledelsen ved case-skolen legger vekt på, og lærerinformantene er enige, pedagogiske samtaler og erfaringsdeling i fellestidene. Innholdet i fellestiden skal danne grunnlag for samtaler mellom lærerne på trinnet i den såkalte «tirsdagstiden». Ledelsen ved case-skolen poengterer at de varierer sammensetningen av arbeidsgruppene, men at trinnet er en viktig arbeidsgruppe i utviklingsarbeidet. Ledelsens evne til å variere og prioritere valg av sammensetning av arbeidsgrupper, forberedelse av problemstillinger som skal drøftes bedrer forutsetningene for aktiv involvering, sier Roald (2008). «Informant 1» sier:

... de mandagstidene som vi vil ha som ledelse så er det fordi vi må ha de fellesarenaene der for å jobbe oss videre sammen.[...] vi skal lage meningsfulle møter hver gang på de mandagene så man ser formålet.[...] Læringen og pedagogikken blir den ledende – styrende fokuset. Vi har et veldig stabilt lærerpersonale. Og det er også noe å bygge på – sant – for da er vi inne i en måte å tenke felles på som vi kan fortsette med til neste skoleår uten at det er veldig mange nye inne som vi må ta ekstra vare på.

Ledelsen er faglig trygg og føler at de kan legge til rette for samtaler med lærerne om utfordringer skolen må løse for å kunne implementere nye løsninger. Hargreaves & Shirley definerer lykke for lærere som at formålet med arbeidet deres er klart, tydelig, oppnåelig og ikke minst at de opplever at det er deres (2009). Et avgjørende vilkår for å utvikle skolen til

lærende organisasjoner, er at ledelsen lykkes med å involvere lærere aktivt i arbeidet med utviklingsprosessene (Roald, 2008).

Tillit

Den tredje evnen Robinson trekker fram at FUL-ledere må inneha, er evnen til å bygge tillit. Tillit er en avgjørende faktor for å tørre å prøve ut og utforske egen praksis med kollegaer og elever. Tillit danner grunnlaget for læringsmuligheter (Robinson, 2011), og i så måte er tillit helt avgjørende for om en ledelse evner å skape lærende fellesskap med fokus på forbedring av undervisning og læring.

FUL-ledere skal ha høye forventninger til lærernes prestasjoner samtidig som de skal etablere relasjoner til dem. Forventningene kan være med på å forstyrre relasjonene dersom lærerne opplever at lederne baserer sine forventninger om forbedring av praksis på observerte feil og mangler (Robinson, 2011). I opplæringsloven er det, som vi trakk fram under redegjørelsen av oppgavens teoretiske rammeverk, nedfelt at skoleleder har plikt til å utøve styring (Eriksen, 2012; Opplæringsloven, 1998). Styringsretten kan oppfattes utfordrende, men formålsbestemmelsen i opplæringsloven, § 1.1, setter høye krav til innholdet i opplæringen (Opplæringsloven, 1998), og det er FUL-lederes plikt å påse at opplæringen er i tråd med gjeldende krav og bestemmelser. «Informant 1» tar for seg problematikken rundt styringsretten og styring som begrep:

Styring er lett ... ledelse er vanskelig ... [...] Styring er lett – det er ikke alltid at en lykkes med det, men du verden det er lett å gjøre beslutninger. Jeg vil ikke være rektor og bli sett på som en beslutningsmaker – det har ingenting for seg – det gjør ingenting med en eneste elev. Men til gjengjeld så tror jeg at formen for å lede – der en leder sammen med i et lærende fellesskap – har noe med elevene å gjøre [...] Det daglige som virkelig har mye å si for elevene og for så vidt for lærerne det er ikke styring og det er ikke arbeidsgiver – det er å være ledelse.

«Informant 1» trekker, i sitatet, fram viktigheten av å skape et lærende fellesskap på skolen som inkluderer lederne og lærerne slik at de sammen kan forbedre eksisterende undervisning og læring til det beste for elevene. Utviklingssamtalene mellom ledere og lærere kan være en viktig arena for læring.

Ledernes krav om endringer, kan oppleves truende for lærerne dersom de ikke er i tråd med deres eksisterende praksis. Den opplevde trusselen kan være forstyrrende for relasjonen

mellom leder og lærer ettersom ledelsens krav kan tolkes som mistillit mot dagens praksis eller at en opplever at en har manglende kompetanse til å innfri. Skoleledere må sette lærerne i stand til å mestre i henhold til stadig endrede krav (Elmore, 2000). Ledere med gode relasjoner, basert på tillit til sine ansatte, vil kunne ha større muligheter for å få medarbeiderne til å gjøre en ekstra innsats for at organisasjonen skal lykkes i sitt felles samarbeidsprosjekt – en bedre undervisningspraksis til det beste for elevenes totale læringsutbytte (Robinson, 2011). «Informant 4» støtter rektor i hans uttalelse om behovet for at lederne og lærerne er samstemte om utviklingsarbeidet:

Ja, men ... de må ikke styre for mye. Da blir jeg nødt til å si i fra. Det er ikke bra når det blir for stor avstand mellom de der oppe og oss på golvet. Sånn sett er det mye bedre nå ... i og med at de er med oss. De vet hva som skjer i klasserommene våre. De presser ikke så mye på oss – de kjenner hverdagen vår. Jeg tror de har skjønt at vi ikke liker for mye hopp hit og dit. Det er bra med retning i arbeidet vårt. Slik at vi kan bli gode.

Vi vet ikke om «Informant 4»s uttalelse er gjeldende for hele lærerpersonalet. Men «Informant 1», som har ledet skolen i ti år, og som karakteriserer de første seks årene som turbulente, sier:

Jeg var usikker på om jeg gadd å bruke mer energi på rektorarbeidet på denne skolen, det var rett og slett for energitappende.

Noe må likevel ha trigget ham. For fem år siden begynte han å tenke nytt om skoleutvikling og fikk motivasjon til å ta fatt på en praksisendring i alle ledd ved case-skolen. Første skritt var å etablere et nytt lederteam. Rektor uttaler at en av hans utfordringer som leder, er at han har mangelfull kompetanse når det gjelder å etablere relasjoner til personalet. «Informant 4» opplever også at etableringen av den nye ledelsen har vært en viktig brikke for å skape relasjoner mellom ledelsen og lærerne:

Ja ... han (vår anmerkning: avdelingsleder) ble redningen vil jeg si. Han er så god – ja da ble det plutselig litt færre baller i luften. Han hadde jo akkurat vært lærer – kanskje han kjente på det ... Ja – så ble jo hun (vår anmerkning: avdelingsleder) tatt opp fra oss lærerne. Det var jo ikke bare bare, men hun har klart det bra etter hvert. Ja – nå er det ikke så mange baller i luften lenger... Da blir de liksom kjent med golvet igjen.

Sett i lys av «Informant 4», uten at vi kjenner til om flertallet i personalet står bak hennes uttalelser, kan det se ut som om rektor gjorde kloke valg i sin ansettelse av

ledermedarbeidere. Rektor viser at han er bevisst sine utviklingsområder og søkte etter medarbeidere som kan styrke ham og ledelsens evne til å forbedre undervisning og læring.

Tillit mellom ledere og lærere er også en forutsetning for at forskning på egen praksis kan skje. Forskning på egen praksis er en nøkkel til suksess når det gjelder å sikre bedret kvalitet i opplæringen. Det er ikke mangel på bevis som er skoleledernes største utfordring, men å bygge en kultur der bevisene brukes aktivt som en kilde til forbedringer. Manglende tillit vil kunne føre til at diskusjoner i personalet eller på team oppleves truende. I truende situasjoner kan deltakerne lett bli defensive og den initierte læringen kan utebli (Robinson, 2011).

Norsk skole levde lenge med antakelsen om at norske elever var flinke, men så kom blant annet PISA-resultatene som viste noe annet. Erkjennelsen har ikke vært like enkel å fordøye for alle, og de svake elevresultatene har vært med på å endre kravene til lærerrollen. Lærere og ledere ved case-skolen er samstemte om at lærerne ved skolen er opptatt av og villige til å endre praksis. «Informant 4 og 5» legger begge vekt på at de har mange samtaler på trinnet med fokus på stadig å bli bedre.

«Informant 4» sier:

Ja ..., men det må det jo bli. Det er sånn vi ... blir gode. Vi har jo lyst til å se om vi kan gjøre noe annerledes. Teamet vårt er opptatt av det. Vi snakker ofte om ... opplegg.

«Informant 5» følger opp:

Det opplever jeg også.

Ledelsen, «Informant 1, 2 og 3», mener alle at de også kan se praksisendringer i lærerpersonalet. «Informant 1» uttrykker det slik:

Jeg ser, ja – på nesten alle nivå endringer til det bedre. Så er det noen som lykkes langt på vei mer, vil mer og får til mer enn andre, men gjør det bra gjennomgående gjennom hele løpet. Så jeg mener det er til det bedre i praksis. I tillegg – og det er også kjekt – men det også tar tid – så har de en mer profesjonell holdning til sitt eget læreryrke. Og jeg tror at det er av en helt avgjørende karakter. Skal vi framstå som en profesjonell skole så er det vi som lager den – så, så da er det vi som må gjøre det og vi må helt konkret vise hvordan vi gjør det og det er vi som er de nærmeste og beste å kunne få det til også. Men, men det må vi gjøre. Da skaper vi stolthet over det vi får til. Men vi vet at vi kan få til mer i norsk skole og på denne skolen – eh... vi vet at vi kan strekke elever mer enn det vi i dag gjør i positiv forstand.

Sitatet viser at han er enig med lærerne som oppfatter at de er endringsvillige og at de har fokus på stadige forbedringer. Samtidig viser «Informant 1» også en stadig forbedringsvilje. «Informant 2 og 3» ser også endringer i lærernes praksis, men er litt mer forsiktige og uklare i sine uttalelser. «Informant 2» merker endringer, men kan ikke helt sette ord på hva det er:

Vi er mer bevisste på hva læring er, vi har jo brukt... vi har famlet og vi har jo vært inne på portfoliomethodikken, intelligensene ehh altså både læringsstrategier og i det hele tatt vi kjøpte lamper til de og jeg vet ikke [...] Det er mye større ro nå... ikke sant både for at det er dette vi har fokuset på og hele veien så henger det sammen. Lærerne, det er roligere... Det blir få... altså noen er stresset, det er alltid forskjell, men nei jeg synes jeg merker forskjell, ja... uten at jeg klarer helt å sette ord på hva. Men altså dyktige lærere som altså bare legger om litt for det er jo egentlig, det er jo ikke så mye nytt, det er jo egentlig bare å være nær og ha struktur på det...

«Informant 3» ser også praksisendring, på tross av at han gjerne skulle hatt bedre kunnskap om lærernes praksis før utviklingsarbeidet begynte og han selv kom til case-skolen:

Jeg – jeg – jeg ser det. Eh... det er litt vanskelig å si for jeg kunne godt tenkt meg sånn før og etter. Men sånn som de sier selv så er de mer bevisste på helt konkrete tydelige læringsmål, kriterier, oppsummeringer. Noe er litt vanskeligere av og til. Sånn med formål og sånt, men at det har skjedd en endring... Det er ikke tvil om det altså. Noen har kommet lenger og noen er i gang og noen må pushes litt ekstra. Men det hadde vært interessant og sett det hele før det startet. Så ja – jeg tror det har skjedd en endring, jeg gjør det.

Ledelsen er nær lærernes praksis, og gjennomfører jevnlige utviklingssamtaler med trinnene. Dette vil kunne bidra til å bedre mulighetene for å lykkes med implementering av nye krav og forventninger fordi lærerne opplever at de kan ha tillit til og troverdighet til at lederne kjenner deres hverdag og at de derfor har tenkt gjennom hvordan oppgavene kan løses i praksis.

«Informant 4» sier det slik:

Men jeg liker samtalene med ledelsen godt. Det er liksom godt å høre at de ser oss – og den jobben vi gjør. Han (vår anmerkning: avdelingsleder) kan liksom snakke om det han vet noe om. Ikke som du opplevde (henvender seg til sin kollega) ... med å finne ut hvordan du kunne bruke mindre ark.

I uttalelsen til «Informant 4» kan vi spore at lærerne opplever lederen som en del av en støttende kultur. Støttende kultur kjennetegnes av at medlemmene er følelsesmessig trygge samtidig som det er legitimt å konfrontere hverandre intellektuelt (Dale, 2008).

4.3.2 Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider for å etablere mål og forventninger?

Lærende organisasjoner som lykkes i sitt utviklingsarbeid utarbeider mål som menneskene i organisasjonen kan identifisere seg med (Senge, 1991). Læreplanverket for norsk skole – Kunnskapsløftet – trekker fram skolens mål som avgjørende for gode og utviklende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006). Robinson (2011) og Hargreaves & Shirley (2009) trekker alle fram at målene må være forpliktende for medlemmene av organisasjonen, at organisasjonens medlemmer må oppleve at de har kapasitet og forutsetninger nok til å møte forventningene og at målformuleringene er så spesifikke at de er målbare underveis i arbeidet. Målet for utviklingsarbeidet ved case-skolen er «å få til en vurderingspraksis på alle trinn som kan bidra til å øke elevenes læringsresultater», sier «Informant 1». Hargreaves & Shirley legger til at håp om en bedre framtid, kan føre til at lærerne motiveres til bedre målrettet innsats. Den enkeltes innsats kan også økes dersom lærerne i tillegg opplever at måloppnåelse har verdi for dem selv (2009).

Intervjuene vi gjennomførte viser at lederne og lærerne er enige om at skolen har hatt mange utviklingsorienterte prosjekter i årenes løp. «Informant 4» uttrykker at hun, og mener selv hun – uten at vi har belegg for å kunne verifisere hennes uttalelse – har støtte fra mange av de andre lærerne som har arbeidet ved case-skolen lenge, har opplevd mengden initierte prosjekt som en belastning og energikrevende. «Informant 4» sier:

*Da hadde jeg en pause – jeg var veldig usikker på om det var lærer jeg skulle være.
Jeg tok et friår – lurte på om jeg skulle sitte på Rema ... dra varer og piip.*

«Informant 2» – som også har vært lærer ved skolen i mange år før hun ble hentet inn i ledelsen – sier:

Den gangen jeg var lærer selv så var det jo veldig sånn, mye sånn, hva skal vi si jeg er, jo av de som har vært med på mye ehh og jeg ser jo at i dag at ja, jeg kan ganske mye, men det har aldri blitt implementert skikkelig...

Vi ser at de to informantene, som begge har vært, eller er, lærere ved case-skolen i dag, mener de har opplevd kontinuerlige krav om fornyelse og utvikling – «The never ending story» (Skagen, 2011; Smith & Ulvik, 2010). Dette kan, som vi ser av uttalelsen til «Informant 4», oppleves som utfordrende. Robinson trekker fram at FUL-ledere som har et for høyt innovasjonstrykk, kan bidra til at personalet brennes ut (2011). I utviklingsarbeid må det være

et samspill mellom aksjonerende utprøving og systematisk refleksjon. Dersom det ikke prioriteres tid til systematisk refleksjon underveis, kan det lett bli uro i personalet og manglende grunnlag for reell utvikling (Roald, 2008). Hargreaves & Shirley (2009) trekker fram ulike faktorer som kan være med på å gjøre at lærerne trives på jobb, en av dem er at de føler at de har kapasitet og forutsetninger nok til å møte forventningene til ledelsens krav eller til å innfri kravene i læreplaner, forskrifter eller andre styringsdokumenter som ledere og lærere må forholde seg til i sin daglige praksis.

«Informant 4» sier:

Til tider var det ti til 15 baller i luften – og ingen ble tatt ned.

Skolen har i dag, sier alle informantene i vår undersøkelse, gjennom flere år vært monomant opptatt av å bedre vurderingspraksisen på skolen til det beste for elevenes læringsutbytte. Det er likevel ikke utenkelig, på bakgrunn av uttalelsene fra «Informant 2 og 4» at case-skolens lærere og elever kan ha lidd under skoleledelsens mange utviklingsorienterte initieringer samtidig som personalet ikke nødvendigvis har opplevd at de har hatt kunnskap og kompetanse nok til å arbeide målrettet til det beste for elevenes læring. Med mange kryssende interesser og ulike prosjekter, er det ikke sikkert at skoleledelsen har evnet, som Elmore påpeker viktigheten av, å legge til rette for forbedring av skolens samlede kompetanse (2000).

Vi hører at alle informantene våre opplever at dette har endret seg de siste årene, men vi kan ikke konkludere med at «hele» skolen opplever det slik, men vi kan se en tendens til at ledelsens initieringer har avtatt i omfang. Ledere, og de lærerne ved case-skolen vi snakket med, kjenner visjonen og målet. Informantene opplever også at ledelsen fokuserer på at de ansatte ved skolen inkluderes i lærende fellesskap – team, faggrupper, diskusjonsgrupper – der ledere og lærere integreres i arbeidet med forbedring av undervisning og læring med tanke på økt kvalitet. FUL-ledere må tørre å prioritere kompetansehevingstiltak i tråd med skolens visjon og mål og elevenes læring (Robinson, 2011). Prioriteringer vil være enklere å gjennomføre når visjonen og målene er tydelige. «Informant 3» sier:

At den retningen er den rette å gå... Men når vi ser..., men når vi får så mye bebreidelser tilbake igjen på at dette her er veien å gå i fra han (vår anmerkning: rektor) som er ute og reiser en del og en del tilbakemelding fra forskning og lærere også, så får vi enda mer tro på det og vi blir sultne etter mer av det vi holder på med – vurdering. Men vi passer også – hele tiden på – at vi ikke hiver oss på for mange sånne baller som ikke har noe med vurdering å gjøre. Det passer vi på og vi passer på

hverandre også. Finner vi ikke formålet i det – legg det vekk. Eller venter til vi finner svaret.

Sitatet viser at skoleledelsen er tydelig. De prioriterer tiltak som er i tråd med visjonen; bedret vurderingspraksis til det beste for elevenes læring. Dette vil igjen kunne være et viktig bidrag fra ledelsens side for å kunne minske risikoen for å brenne ut personalet med mange initieringer.

Det er viktig for mennesker å oppleve at de oppnår mål med kollegaer. Dersom målene utvikles og oppnås sammen med andre er det større sannsynlighet for at menneskene lykkes med sitt arbeid og at arbeidet fører til læring og endring (Hargreaves & Shirley, 2009). Roald har funnet at ledere bør utarbeide problemstillinger som kollegiet kan arbeide med i forkant av bestemmelser og ikke nødvendigvis alltid komme med forslag til endringer (2008). Ved case-skolen kan det se ut som om lærerne ikke opplever at de har vært delaktige i utarbeidelsen av utviklingsarbeidets visjon, bedret vurderingspraksis.

Det er vel de der oppe som har bestemt, sier «Informant 4».

Mens ledelsen, «Informant 1, 2 og 3», på sin side, samlet, og hver for seg, hevder at plangruppen, med dens lærerrepresentanter, og klubben, var svært delaktige i arbeidet. Dette kan tyde på, slik vi ser det, at det i perioden med utarbeidelse av mål for skolens utviklingsarbeid ikke nødvendigvis var god nok kommunikasjon på og mellom alle nivå i organisasjonen og at de ulike møtepunktene ikke ble brukt godt nok av ledelsen til å holde personalet orientert og deltakende i de pågående prosessene. I et perspektiv om tid, er det også viktig at FUL-ledelsen velger hensiktsmessige møtepunkter for eksempelvis informasjon slik at lærerne ikke opplever at ledelsens informasjonsbehov er «tidstyver» i arbeidet deres med å planlegge og å forbedre eksisterende klasseromspraksis.

Den første dimensjonen i Robinsons FUL-ledelse kan sies å være todelt. Den andre delen av dimensjonen handler om viktigheten av at FUL-ledere har tro på lærerne og har forventninger om at de skal lykkes i sitt daglige arbeid med å integrere elevene i gode læringsprosesser. Robinson trekker fram nødvendigheten av FUL-ledere som kan lede utviklingssamtaler. I utviklingssamtalene kan mål og forventninger tydeliggjøres og sammenliknes med dagens praksis. Ledere bør ikke, i utviklingssamtalene, være redde for å sette ord på, beskrive og analysere individuelle og kollektive utfordringer sammen med lærerne. Det er først da forbedring av undervisning og læring tydeliggjøres (Robinson, 2011).

Case-skolen har ledere som gjennomfører utviklingssamtaler med sine respektive trinn hver måned eller hyppigere. «Informant 1, 2 og 3» opplever alle at dette er en arena der de kan tydeliggjøre forventninger og arbeide sammen for å forbedre eksisterende undervisning og læring. «Informant 1» sier:

OK – til neste gang så har vi mest fokus på dette av de tingene vi har hatt samtale om. Og det er det som skal være noe av det vi tar opp i og jeg skal kunne gjenkjenne eller se i klasseromspraksisen og da tar vi opp det igjen. Og jeg skriver alltid i den boken min – bare for min egen del – kort resyme av den trinnsamtalen. Hva var det da som ble viktig å ta opp igjen neste gang?

Intervjuer følger opp med «Får lærerne dine notater eller referat?» «Informant 1» fortsetter:

Jo, hvis de vil ha det, men jeg har bare gjort det som et notat for min egen del. Jeg skal være klar på hva er det vi egentlig holder på med og refererer alltid til hva vi har snakket om på forrige møte når vi starter opp neste måneds trinnsamtale. Så dette var det – kjenner dere dere igjen og vi ble enige om at – så starter vi der og bygger videre. Det vil ikke – skal ikke bli litt sånn tilfeldig. Så det er min form for systematikk da...

«Informant 2 og 3» legger begge vekt på et relasjonelt innhold i utviklingssamtalene sine med trinnene i tillegg til analyse og refleksjon av praksis. Avdelingslederene inkluderer ofte elevsaker i sine utviklingssamtaler. Med bakgrunn i vårt datamateriell, opplever vi at «Informant 2 og 3» kan virke mer opptatt av å ivareta relasjonene til lærerne i sine utviklingssamtaler sammenliknet med «Informant 1». «Informant 1» inntar, slik vi ser det, en mer profesjonell rolle der det er vekt på å forske, reflektere og analysere eksisterende praksis. På den ene siden er dette bra fordi, som Dale påpeker, mangler lærere ofte et metaspråk om læring og praksis (2008). Robinson hevder at lærere trenger hjelp og støtte av andre for å kunne distansere seg til og reflektere over praksis (2011). Gjennom modellering kan ledelsen opparbeide lærernes metaspråk om læring og utvikle deres kompetanse om analyse og refleksjon som de etter hvert kan utnytte selv. Men, sier Dale, slike samtaler forutsetter at lærerne opplever at de er en del av en støttende kultur der deltakerne er følelsesmessige trygge og der intellektuell konfrontasjon ikke oppleves som trussel eller mangel på tillit. Det kan tenkes at «Informant 2 og 3» har bedre forutsetninger for å skape slike støttende kulturer i motsetning til «Informant 1» som er mer faglig og profesjonsorientert i vinklingen av sine utviklingssamtaler. Vi har derimot ikke belegg for å påstå dette i og med at vi ikke har intervjuet noen av trinnene som «Informant 1» har delt- eller eneansvar for. På den annen side kan det også hende at «Informant 2 og 3» får mindre tid til analyse og refleksjon i sine

trinnsamtaler på grunn av sin relasjonsbyggende tilnærming og ønske om å tilfredsstillere lærernes behov for å samtale om elevsakene. Dette vil igjen kunne føre til at kravet om forbedring og utvikling, som stilles i utviklingssamtalene, ikke oppleves like forpliktende for disse lærerne.

Lærere er som elever, de trenger ulik grad av støtte i sitt endrings-, forbedrings- og utviklingsarbeid (Robinson, 2011). I TALIS 2008-undersøkelsen (2009) sier norske lærere at de ønsker mer tilbakemelding på arbeidet de utfører. Skagen trekker fram at nyutdannede lærere sier at de savner tilbakemeldinger som kan være med på å utvikle dem til bedre lærere (2011). Men hvordan faller lærernes behov for autonomi sammen med tilbakemeldinger, krav og forventninger om forbedring og utvikling fra FUL-lederne?

«Informant 5» sier:

... Jeg vet ikke ... Jo, altså – de vil jo at vi skal se om det er noe vi kan gjøre annerledes eller bedre. Men jeg opplever mer at det er inspirasjon og ikke revolusjon. De forventer liksom ikke at vi revolusjonerer undervisningen vår i morgen. De vil gjerne at jeg skal føle lyst til å prøve nye ting, men jeg må ikke ... og jeg må i hvert fall ikke gjøre det i morgen. [...] Jeg opplever mer at de er til inspirasjon. Det er liksom ikke krav om revolusjon.

«Informant 4» følger opp og sier:

Jeg føler ikke at vi har noen forpliktelser liksom. Vi styrer det litt selv. Det er vi på trinnet som snakker om hvordan vi skal jobbe. Men jeg liker trinnsamtalene godt.

Lærerne på dette trinnet signaliserer at de ikke opplever at ledelsen har forventninger om endringer. På tross av at ledelsen, «Informant 1, 2 og 3», opplever at de initierer og krever forbedring og utvikling. «Informant 4» uttrykker at hun liker trinnsamtalene godt. Kan det ha sammenheng med at hun føler at hennes hverdag verdsettes når hun får snakke om elevene sine og at hun opplever stor grad av autonomi når det gjelder valg av klasseromspraksis? Vi vet ikke, men det kan hende at forventningene fra skolens ledelse ikke oppleves forpliktende og tydelige nok.

Det utarbeides ikke referater eller oppsummeringer fra trinnsamtalene. Skoleledelsen begrunner dette med at lærerne skal oppleve at lederne er til stede og oppriktig interessert i analysene og refleksjonene. «Informant 1» påpeker, som vi så over, at han skriver ned for seg selv hva innholdet i samtalen har vært og hva lærerne skal arbeide med til neste gang, altså en

slags oppsummerende plan. Men lærerne får ikke notatet, med mindre de spør. Notatet baserer seg på ledelsens forventninger til lærernes videre utvikling og arbeid i klasserommene.

Tiden for norske lærere til å definere hva som er kvalitet i undervisningen, bør være forbi. Det er skoleledelsen som må ta ansvar, sier Robinson (2011), for at lærere er i stand til, og har muligheter for, å lære elevene det som det er verdt å lære. Ved å bruke den syvende komponenten i Robinsons utviklingssamtaler, en oppsummerende plan med mål og delmål, aktivt kan bidra til at FUL-lederne kan gi mer konkrete tilbakemeldinger og styre lærernes arbeidsinnsats inn mot utviklingsarbeidets visjon. Det er lederne som må sette standarden og vise vei i skolens utviklingsarbeid.

Samtidig er det også viktig at lærerne, som elevene, i følge Hattie (2009), opplever ledernes aksept til å være på eget nivå og få nødvendig støtte og hjelp i sitt læringsarbeid. For hyppige utviklingssamtaler med ambisiøse utviklingsmål, kan oppleves av lærerne som mistillit fra lederne og lærerne kan bli umotiverte og uinspirerte til videre arbeid. Det er ikke sikkert at alle lærerne på det enkelte trinn eller i organisasjonen er kommet like langt i sitt læringsarbeid når det gjelder organisasjonens mål for utviklingsarbeidet. Årsakene til dette kan være mange. En mulig årsak, som det er verdt å påpeke, er at lærerne på trinnet kan ha ulik ansiennitet i yrket eller ulik ansiennitet ved case-skolen. Det kan derfor være viktig, som «Informant 2» sier, at det må tas individuelle hensyn, samtidig som FUL-ledelsen må være nøye med å begrunne faglig hvorfor endringene må skje:

Det er det ikke alle som har helt tro på, på den forskriften, ennå og da, men den er jo der og vi må forholde oss til den uansett. Ja, men det er bare en og noe nytt igjen, sier noen... Det er kanskje godt voksne lærere som har vært med på mange reformer [...]

Nå har vi sett at det er noen som strever sånn at det vi har snakket om nå, er hvordan og hva skal vi gjøre med de ehh vi snakker enkeltvis. Vi har noen trinn hvor vi har gjort det med, snakket enkeltvis med de og vi har de og sammen og snakker om hva er det som... og hvordan kan vi hjelpe hverandre for å få dette til. Hva er det som gjør at samarbeidet ikke fungerer?

Utviklingssamtalene skal, i følge ledelsen, ta utgangspunkt i de observasjonene ledelsen gjør når de deltar i klasseromssituasjonen med lærere og elever. Gjennom klasseromsdeltakelsen vil case-skolens ledelse ha gode forutsetninger for å øke sin kompetanse om hva som foregår i den enkelte lærers klasserom og lærerne vil kunne oppleve at lederne sitter inne med relevant kunnskap om deres hverdag. Dette vil igjen kunne være med på å få lærerne til å godta

kravene fordi de opplever at ledelsens beslutninger om endring baserer seg på kunnskap om lærernes hverdag.

4.3.3 Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider med strategisk bruk av ressurser?

Skoleledere er satt til å forvalte og prioritere tildelte ressurser i tråd med organisasjonens visjon, mål og utfordringer. Det er viktig at skoleledere tar ansvar og sørger for at ressursene utnyttes på en best mulig måte med tanke på å øke kvaliteten på undervisningen og læringen (Robinson, 2011). Tid, økonomi og mennesker er viktige ressurser i skolen.

I 2008 nedsatte Kunnskapsdepartementet, som vi viste til tidligere, et utvalg for å vurdere tidsbruken i norsk skole. Mandatet til utvalget var å foreslå tiltak som ville kunne «gi bedre utnyttelse av tidsressursene i skolen for at elevene skal få gode læringsvilkår og gode læringsresultater» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 6). Mandatet framhevet også at lærerne bør bruke tid på skolens kjerneoppgave – elevenes læring i form av undervisning, vurdering og planlegging av undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2009). Elever som integreres i god undervisning lærer mest (Robinson, 2011). Skoleledere må, sier Emstad & Postholm, legge til rette for at lærerne kan utvikle sine undervisningsferdigheter og -modeller (2010). Roald peker på at utviklingsorienterte skoler har ledere som evner å skille mellom utviklingsarbeid og forvaltningsarbeid (2008).

På case-skolen forteller ledelsesinformantene, «Informant 1, 2 og 3», om deres disponering av lærernes undervisningsfrie tid. «Informant 1» sier:

... ja, men lærerne trenger mye tid til samarbeid på trinnet [...] Vi skal ikke lage noen unødvendige møter som bare tar tid og som ingen ser noe utbytte av.

«Informant 2» sier:

Vi passer altså, vi bruker denne der fellestiden vi kaller for fellestiden, den faste bundne tiden våres, til hele veien å ha læring i fokus eller å ha fokus på det som er våre våre ting som akkurat nå er det vurdering og det kommer det til å fortsette å være ikke sant. Det er den som ligger til grunn for alt det vi gjør [...] Det og er meningen at de (vår anmerkning: trinnene) skal selv også snakke mye mer om de tingene på på den tirsdagstiden som de har [...] Den er mye vanskeligere å følge opp for da må vi inn å se, er det det de gjør, men... det er det vi vil...

«Informant 3» sier:

Men vi passer også – hele tiden på – at vi ikke hiver oss på for mange sånne baller som ikke har noe med vurdering å gjøre. Det passer vi på og vi passer på hverandre også. Finner vi ikke formålet i det – legg det vekk. Eller venter til vi finner svaret.

«Informant 3» framhever at skoleledelsen ikke samler personalet til fellestider med mindre de har et formål med læringsøkten. Det er interessant at skoleledelsen kaller fellestidene for læringsøkter og at de legger opp til at øktene organiseres slik de ønsker at lærerne skal arbeide sammen med sine elever i klasserommet. Forskning sier at ledere må modellere hvordan de vil at lærerne skal arbeide med elevene for at lærerne skal bli bevisst tankegangen og etter hvert adaptere den inn i sitt eget arbeid (Robinson, 2011).

St.meld. nr. 19 (2009-2010) – Tid til læring – slår fast at det ikke er noen som er så viktige for elevenes læring som lærere med god struktur, kunnskap og engasjement. I meldingen pekes det også på at tidsressursen til lærerne er verdifull, og at det er viktig at det skapes en bevissthet om hvordan denne tiden brukes i skolen blant eksempelvis skoleledere som ønsker å arbeide for å forbedre undervisning og læring. Slik vi forstår signalene som kom i intervjusituasjonene våre, er skoleledelsen ved case-skolen monomane i sine prioriteringer og bruker ikke av lærernes tid dersom de ikke finner det hensiktsmessig for læringsutbyttet i kollegiet. Rektor begrunner skoleledelsens prioriteringer av fellestid og samarbeidstid for lærerne slik:

... mandagstidene som vi vil ha som ledelse [...] så er det fordi vi må ha de fellesarenaene der for å jobbe oss videre – sammen. Til gjengjeld skal vi lage meningsfulle møter hver gang på de mandagene så man ser at det med formålene og læringsmålene og kriteriene som også skal ramme det på de fellessamlingene vi har.

Lærerne ved skolen kommenterte hvordan de opplever at skoleledelsen har endret bruken av fellestider for samlet personal. «Informant 5» sier:

Jeg tenker det at det er en rød tråd gjennom det som skjer i fellestid og det arbeidet vi gjør [...] Vi skal jo jobbe med temaene som gjennomgås i fellestid på trinn for å gjøre undervisningen vår bedre. Jeg synes ledelsen legger opp bra fellestider. Helt annerledes enn det jeg er vant til fra tidligere ... Ja, altså min forrige jobb. Der var det helt annerledes enn her. Der var det mange sånne teite diskusjoner om – hvem som ikke hadde ryddet etter seg – om det var lov med snøballkrig. Det er det aldri her – de legger opp til læring for oss.

«Informant 4» følger opp, og støtter «Informant 5»:

Ja – det er mye bedre enn før. Nå ... liksom ... henger det mer sammen. Vi jobber videre med det vi snakker om i fellestid på team ...

Stålsett (2009) sier at dagens lærerutdanning ikke bare kan basere seg på å utdanne lærere til best mulig mestring i klasserommet. Lærere må, gjennom sin utdanning, opparbeide seg kunnskap og ferdigheter i teamarbeid, og i arbeid, for å kunne være bidragsytende i forbedring av undervisning og læring for hele personalet. De ulike læringsfelleskapene ledelsen ved case-skolen legger opp til, på trinn eller som helt kollegium, har ulike møtetider. Mandagstidene ledes som oftest av skoleledelsen, men tirsdagstiden disponeres av lærerne uten at ledelsen er til stede. Informantene våre, ledelsen og lærerne, karakteriserer «tirsdagstiden» som et fint møtepunkt for lærerne og en mulig læringsarena som kan bidra til forbedring av undervisning og læring. Men «Informant 4 og 5» er samstemte om at de fort griper av hverdagen og at samtalene med kollegene ofte havner i det Dale definerer som K1 og K2 – planlegging av undervisning og gjennomføring av den. Faren ved dette er, sier Dale, at undervisningspraksisen fort kan bli rituell og forutsigbar (2008). Dale hevder at lærere som bruker tid på å innta en kritisk distanse og reflekterende forskerholdning til egen praksis – K3 – sammen med kollegaer, vil kunne ha bedre forutsetninger for å kunne foreta eventuelle forbedringer og kunne korrigere feilslåtte forsøk. Det er kun gjennom verdsettelse av K3 at fornyelse av undervisningspraksis er mulig (2008). Lærere kan ha manglende språk og begrepsapparat om undervisning og læring på metanivå. Dette kan føre til at lærerne, alene, ikke er i stand til å diskutere undervisningspraksisen (Emstad & Postholm, 2010), og er avhengig av FUL-ledere som kan modellere analyse og refleksjon.

«Informant 5» sier:

Vi skal jo snakke om dem når vi jobber på team uten ledelsen også, men ... som dere ser av evalueringen (vår anmerkning: viser oss) ... så er vi ikke så flinke på det. Det kan vi bli mye bedre på.

«Informant 4» følger opp, og bekrefter Dale (2008):

Hverdagen tar oss... jo. Vi må jo snakke om elevene våre. Men det er viktig at vi vil bli bedre. Vi skal ta tak i de punktene. Vi har riktignok tatt noen helgarderinger i evalueringen fordi vi synes vi er gode, men at vi fortsatt kan bli enda bedre. Det føler jeg er kjennetegnet vårt – synes vi samarbeider godt. Alle vil liksom noe...

På bakgrunn av denne informasjonen, kan det se ut til at FUL-ledelsen med fordel kan utnytte tiden som er avsatt til utviklingssamtaler for å kunne være tydelige på krav og forventninger og sikre forbedring av undervisning og læring. Robinson hevder at når lærere sammenlikner eksisterende praksis med nye krav og forventninger, er de ofte av den oppfatning at de allerede arbeider slik som endringene krever (2011). Derfor kan det se ut som om lærerne trenger ledere som kan utfordre og styre forbedringsarbeidet.

«Informant 4 og 5» trekker begge fram at de ofte blir grepet av de hverdagslige gjøremålene som planlegging av undervisning eller oppklaring av enkelte elevsaker. Vi vet ikke om dette er symptomatisk for de andre trinnene ved skolen, men dersom lærerne bruker det meste av sin tirsdagstid til planlegging av undervisning og elevsaker, er det lite rom for refleksjon og analyse som kan bidra til forbedring av undervisning og læring.

Skoleledelsen har også gjort viktige prioriteringer om bruk av sin arbeidstidsressurs. Lederne deltar i lærernes klasseromsaktiviteter hver uke. I gjennomsnitt er hver av lederne ute i klasseromsdeltakelse ni timer per uke. På spørsmål om hvordan lærerne opplever at lederne er deltakende i klasseromsaktivitetene sa «Informant 5»:

Jeg liker det. Jeg er ikke vant til det. På min forrige skole ... jobbet de mye med økonomi. Ja – økonomi er viktig da. Men de var liksom aldri i klasserommet og så hvordan jeg jobbet ... hvordan jeg gjorde det. De spurte sjelden.

«Informant 4» svarer på det samme spørsmålet med å vektlegge at avstanden mellom lederne og «golvet», som hun kaller lærervirksomheten, er mindre enn før. Her er vi igjen inne på den relasjonelle kvaliteten som alle dimensjonene er avhengig av for at FUL-ledelsen skal kunne lykkes best mulig når det gjelder å bedre elevenes totale læringsutbytte. «Informant 1» – snakker om sin endrede lederrolle:

Alt det vi (vår anmerkning: lederne) skal gjøre også når jeg ikke er i klasserommet og når jeg er på kontoret eller når jeg må være på møter – da stiller jeg krav til at det handler om læring. Det må være mulig å si at dette er viktig for elevene [...] Så det har endret meg i alle fall som leder eller rektor – veldig sånn fokusert på at lærere og ledere er definitivt på samme plass – har det samme oppdraget, men vi har ulike oppgaver som må utføres for at vi skal kunne lykkes sammen.

Tiden til case-skolens ledere prioriteres og ses i sammenheng med elevenes læring. Lærerne er undrende til hvordan lederne har mulighet til å delta. «Informant 4» sier:

Jeg skjønner ikke at de har tid ... Hva går det på bekostning av? ... Hva lider? Klart det er fint å få hjelp.

Det kan være et positivt signal fra FUL-lederne til lærerne at de prioriterer tid på det de mener er viktig for elevenes læring, og modellerer prioritering. Men på den annen side kan det også føre til at lærere blir motløse fordi de føler at de ikke strekker til på samme måte som lederne med sine ressurser.

I vår undersøkelse har vi ikke prioritert å undersøke hvordan case-skolens ledelse prioriterer og strategisk forvalter de økonomiske ressursene skolen får tildelt. Det betyr ikke at god forvaltning av økonomien ikke vil kunne bidra positivt på et forbedringsarbeid knyttet til undervisning og læring.

Skolens viktigste ressurs er menneskene som skal legge til rette for elevenes totale læringsutbytte – lærerne (Robinson, 2011). St.meld. nr. 19 (2009-2010) – Tid til læring – legger også vekt på viktigheten av at lærerne opplever at de har høy faglig- og didaktisk kompetanse. En viktig prioritering i skoleutviklingsarbeid, er at FUL-ledelsen er bevisst ansvarlig om å rekruttere og beholde gode lærere ved skolen og at de setter av ressurser til læring i personalet. FUL-ledelsen må legge til rette for at lærerne opplever at de har den faglige og didaktiske kompetansen som kreves for å lykkes i arbeidet med å innfri nye krav og forventninger (Hattie, 2009; Robinson, 2011). I og med at skoleledelsen deltar i klasserommene, opplever vi at de har en unik kjennskap til lærernes praksis i klasserommene og at de enkelt vil kunne bidra med pedagogiske tema som kan inkluderes i trinnenes utviklingssamtaler.

«Informant 4 og 5» roser case-skolens ledelse når det gjelder prioritering av kompetanseheving. De opplever at de får tilbud om mange kurs. Noen ganger opplever de faktisk at de får litt for mange tilbud, men kursene de tilbys er i tråd med skolens utviklingsarbeid. «Informant 5» sier:

De (vår anmerkning: lederne) er flinke til å tilby kurs. Av og til har jeg nesten fått gått på for mange kurs. Jeg får ... nesten ikke være i klassen min. Men samtidig er det jo med kurspåfyllet... jeg nesten har lært mest. Sammen med fellestidenes læringsøkter. Nå vet jeg ... på en måte ... hvordan det henger sammen. Det har liksom blitt en utvidet lærerutdanning. Jeg har lært mye mer i år enn jeg noen gang har lært.

Læring – og ny kunnskap – som hektes på allerede eksisterende kunnskap, har bedre forutsetninger for å skape forståelse hos den lærende (Robinson, 2011). Det at ledelsen

prioriterer og tilbyr det de mener er relevante kurs til lærerne, er et viktig ledelsesredskap til å kunne styre organisasjonens og den enkeltes læringsprosesser i ønsket retning. I så måte er det viktig at organisasjonen har en visjon og et mål som alle kan arbeide for, da blir prioriteringer med tanke på kompetanse enklere å gjennomføre.

Det er viktig at det som læres er verdifull kunnskap (Hattie, 2009; Robinson, 2011; Stålsett, 2009). I lys av utvikling av en skole til et lærende fellesskap, er det viktig at lederne prioriterer å sette lærerne i stand til å mestre utfordringer knyttet til undervisning og læring. Senge (1991) trekker fram team-læring og dialog som to viktige faktorer for å utvikle lærende fellesskap. Innspillene vi viser til her understreker viktigheten av at FUL-ledere er opptatt av å sette sammen gode team som evner å samarbeide. Gode samarbeidskonstellasjoner kan være med på å øke kvaliteten av medlemmenes læringsutbytte.

Mennesker trives og er lykkelige når de opplever at de oppnår mål i relasjon med kollegaer. Dersom målene i tillegg utvikles og oppnås sammen med andre, er det større sannsynlighet for at menneskene lykkes med sitt arbeid og at arbeidet fører til læring og endring (Hargreaves & Shirley, 2009). Kollegarelasjoner er viktig for blant annet følelsen av trivsel på jobb. «Informant 5» sier:

Nå jobber vi liksom sammen for å bli gode sammen. Jeg lærer mye av dere (vår anmerkning: henvender seg til kollegaen). Vi er liksom en ... god blanding ... gammelt og ungt, som vil noe sammen.

«Informant 5» viser til en miks i alder, og «Informant 4» følger opp når hun sier:

Ja, vi er god miks. Godt vi skal jobbe videre sammen.

Sitatene kan være med på å bekrefte at teamet vi snakket med er satt sammen på en god måte der hver enkelt bidrar og verdsettes for sitt bidrag. Ledelsen peker på at det ikke er alle teamene som har like gode forutsetninger for et utviklende samarbeid som teamet vi intervjuet. Robinson trekker fram at det ikke nødvendigvis er positivt for utvikling og læring at venner settes sammen som kollegaer på team. Venner kan bidra til å få det beste ut av hverandre som profesjonelle yrkesutøvere, men vennskap kan også være utviklingshemmende (2011). Det er derfor viktig at lederne tar seg tid til å etablere relasjoner til sine medarbeidere for å få kunnskap om hvordan personalet bør settes sammen for at alle skal inkluderes i lærende fellesskap med fokus på forbedring av undervisning og læring.

«Informant 1» sier:

... de trinnene vi sliter med er 3. og mest 4., og 4.trinn splittes nå fordi – ja, nå starter noen opp i første klasse og da møter jeg de lærerne igjen i første klasse og skal ta det opp – og da tenker jeg: Åh – det blir en kjekk jobb – da skal jeg være med også ta – jobbe littegranne mer med den forståelsen og holdningen hos den lærergruppen der – og den ene som skal fortsette, fortsetter opp på 5. – og der er jeg også. Så kan vi jobbe med det også. Vi fanger de opp da – gradvis.

Her viser rektor at case-skolens ledelse har handlekraft og at de er opptatt av å få til gode samarbeidskonstellasjoner som kan forbedre utnyttelsen av de menneskelige ressursene i organisasjonen. Forbedringsarbeid fordrer samarbeid og samhandling blant lærerne (Bryk, et al., 2010), og kvaliteten i norsk skole er avhengig av motiverte lærere med et ønske om å utføre mer enn et minstemål av innsats for at skolen skal bli god (Elstad, et al., 2011). Lærerne må samarbeide faglig om elevenes læring og følge lojalt opp skolens vedtak og planer.

«Informant 4» sier følgende om samarbeid og erfaringsdeling på trinnet:

Ja – alt henger sammen på en måte. Nå handler det om vurdering og vurderingsarbeidet. Også deler vi erfaringer. Det er veldig fint, men av og til skjønner ikke helt jeg hva jeg skal vite om hvordan de gjør det på mellomtrinnet – det er liksom... så lang avstand mellom de elevene og de vi har.

«Informant 5» følger opp og påpeker viktigheten av samarbeidet og erfaringsdelingen:

Jo ..., men da kan vi diskutere det på teamet – noen ganger vet jo du (vår anmerkning: henvender seg til kollegaen) ... eller har du et forslag på hvordan vi kan bruke det. Ja ... også kan jeg tenke videre på din ide slik at jeg kan bruke det hos meg. Noen ganger passer det ikke. Men jeg føler vi har fått bra dreis på vurderingsarbeidet og kriteriene.

Begge lærerinformantene ved case-skolen støtter opp viktigheten av erfaringsdeling og samarbeid samtidig som de begge framhever viktigheten av at de følger opp utviklingsarbeidet som er initiert for hele skolen – vurdering. Rektors uttalelse over – som viser til lærerteam som sliter ved case-skolen – peker på at det ikke nødvendigvis er tilfelle at alle teamene fungerer like godt som vi ser at våre informanter framhever at de gjør.

4.3.4 Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider med lærerne for å planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læring?

Det har vært knyttet mye oppmerksomhet til skoleledelse. Flere styringsdokumenter for skolen gir skoleledelse bred plass (Kunnskapsdepartementet, 2006; St. meld. nr. 30, 2003-2004). Men inngangen til 2000-tallet førte også til en omorganisering av skolesektoren – skolene fikk større frihet til drift og organisering av undervisning og metodevalg, samtidig som skoleledelsene ble pålagt flere administrative oppgaver. I TALIS 2008 svarer norske rektorer at de bruker mest tid på sine administrative oppgaver (Vibe, et al., 2009).

Robinson (2011) framhever lærernes autonomi som en mulig trussel mot bedring av praksis for å heve elevresultatene ved den enkelte skole, blant annet fordi behovet for å erfaringsdele ikke nødvendigvis oppleves viktig for ens egen mestring av læreryrket. Stor autonomi kan også være med på å gjøre det vanskeligere for ledere å se hvem som mestrer godt og hvem som trenger mer støtte og hjelp. FUL-ledere som prioriterer å delta i klasserommene, observere lærerne i arbeid med elever eller deltar i undervisningsplanlegging, vil kunne basere sine tilbakemeldinger til lærerne på kompetanse om eksisterende undervisning og læring. Oppsummerende planer, som utarbeides i utviklingssamtalene, med mål og delmål vil hjelpe lederne til å vite hva de skal se etter i lærernes undervisning og enklere kunne gi konkrete tilbakemeldinger på trinnets eller den enkeltes utviklingsarbeid.

«Informant 4 og 5» gjentar flere ganger i intervjuet at de ikke nødvendigvis opplever «Informant 3», som er deres nærmeste leder, som en som krever eller forventer endring av undervisning og læring. «Informant 5» sier:

Jo, altså – de vil jo at vi skal se om det er noe vi kan gjøre annerledes eller bedre [...] De forventer liksom ikke at vi revolusjonerer undervisningen vår i morgen. De vil gjerne at jeg skal føle lyst til å prøve nye ting, men jeg må ikke [...] Han (vår anmerkning: «Informant 3») lar meg få lov til det. Det liker jeg.

«Informant 5» føler altså ikke nødvendigvis krav om endring, men opplever at han blir inspirert til å prøve ut nye elementer i undervisningen. «Informant 4» støtter opp «Informant 5»s manglende opplevelse av forpliktelser i og etter utviklingssamtalen:

Jeg føler ikke at vi har noen forpliktelser liksom. Vi styrer det litt selv. Det er vi på trinnet som snakker om hvordan vi skal jobbe.

«Informant 1» ser, og inkluderer resten av ledelsen i refleksjonen sin, at case-skolens ledelse uutnyttede muligheter til å forbedre praksisen i klasserommene. I en førsamtale bekrefter «Informant 1, 2 og 3» at de legger opp til en tydeligere retning fra høsten 2012, men det er bare «Informant 1» som trekker det fram i intervjusituasjonen:

Og så har vi sagt at vi må spisse oss – og da er det vår jobb som ledelse å spisse mer til neste år – og det har vi gjort til høsten – og det, det gleder jeg meg til. Da – da – går eh... forventningene tydeligere rett på lærerne. Men de skal være positive, konstruktive og de skal være forståelige. Og det er bare det som er med på å strekke oss selv litt lenger i måten en har praksis i klasserommet på.

Dette er i tråd med hva Robinson trekker fram som signifikant for elevenes læring.

Undervisning med god kvalitet er med på å øke sannsynligheten for at de lærende – elevene – er mer engasjert og bedre rustet til å møte utfordringer (2011). Dale er også opptatt av lærernes kontinuerlige refleksjon om praksis for å kunne integrere alle elevene i gode læringsprosesser (2008). Praksisen i klasserommene er avgjørende for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009), og det er derfor, sier Robinson, FUL-ledere må være mer bekymret for elevers manglende læringsresultater enn lærernes velvære (2011).

Rå rektor som ansvarlig for veiledning og evaluering av undervisning, koordinering av læreplanarbeidet og oppfølging av elevenes utvikling i arbeidet med å forbedre undervisning og læring (Emstad & Postholm, 2010; Hallinger, 2005). Dersom case-skolen ikke hadde hatt standarder for eksempelvis arbeid med vurdering og kriterier, kunne ledernes tilbakemeldinger vært opplevd tilfeldige og lite meningsfulle for lærerne som får dem, fordi lærer og leder ikke nødvendigvis har lik oppfatning av hva som er viktig og riktig i arbeidet med å øke kvaliteten. «Informant 5» fortalte om tilbakemeldinger han hadde fått av skoleledelsen ved en skole han arbeidet tidligere. Tilbakemeldingene ble gitt i medarbeidersamtalen og han opplevde dem svært tilfeldige og lite nyttige. De skapte irritasjon og frustrasjon mer enn de gav muligheter for refleksjon knyttet til forbedring av undervisning og læring:

Altså på min forrige jobb ... var det ingen ... ja, ledere altså som så meg. Jeg husker jeg var på en medarbeidersamtale rett før jeg skulle slutte ... Ja ... da ... De sa at jeg skulle se om jeg kunne bruke mindre ark i undervisningen min. Ja – da jeg gikk ut ... fra den samtalen tenkte jeg bare på hvordan jeg kunne jobbe for å unngå å bruke så mye ark. ... Ark liksom... Bli jeg en bedre lærer om jeg bruker mindre ark?

Nå opplever den samme læreren – «Informant 5» – at tilbakemeldingene og utviklingssamtalene med skoleledelsen tvinger ham til å reflektere over og bevisstgjøre seg de valgene han tar. Hattie peker på at det kan virke som om lærerutdanningen skaper reproduserende lærere som underviser som lærerne de selv hadde og likte best på skolen. Han etterlyser innovative lærere som reflekterer over egen praksis og som vurderer hvilken effekt eksempelvis metodevalgene de gjør, har på elevenes læring (2009). FUL-ledere som påser at lærerne gjør dette, kan lykkes med å heve elevenes prestasjoner. «Informant 5» sier:

... det er mer at de lurer på ting som skjer. Det kan jo være fint – fordi da får jeg tid ... eller jeg blir presset til å tenke gjennom hvorfor jeg gjør som jeg ... gjør eller hvorfor noe blir fiasko. For det blir det jo.

«Informant 4» følger opp:

Ja ..., men det (vår anmerkning: fiasko) må det jo bli. Det er sånn vi ... blir gode.

Elmore (2004) og Robinson (2011) trekker begge fram at skoleledere kan være med på å påvirke elevenes læring ved å lede og involvere seg med lærerne i deres arbeid med planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og læring. Når arbeidet med planlegging, koordinering og evaluering fokuserer på faktorer som vi vet gir gode læringsresultater, vil kvaliteten kunne øke. Skolen er en kompleks organisasjon. Derfor må det søkes etter positive påvirkningskilder både i analyse- og tiltaksfasen av et utviklingsarbeid (Roald 2008).

I studien fra Chicago (Bryk, et al., 2010), som vi viste til tidligere, var en av de faktorene som kjennetegnet skolene som lykkes med å bedre kvaliteten på opplæringen, at ledere og lærere i samarbeid utarbeidet gode standarder for undervisning og læring. Robinson følger opp når hun hevder at lærere utvikler sterkere profesjonelle læringsfellesskap når de har felles tilnærming til undervisning og læring (2011). «Informant 3», som kom ny inn i ledelsen ved case-skolen fra en annen skole i kommunen, begrunner hvorfor det ble nødvendig med en omlegging av ledelsens besøk i klasserommene:

Altså tilbakemeldinger det vil jo lærere ha – de gir uttrykk for det – i hvert fall de aller fleste. Eh..., men skulle vi ha noe i det hele tatt å komme med så må vi være der ute. Hva skal vi gi tilbakemelding på da? Først var det sånn at vi fikk litt bestillinger – kan du se på det og det – gjerne også i forhold til elever. Og det var vi åpne for. Se på relasjonen – er det noe jeg ikke ser. Det er helt greit. Men så ble det mer og mer spisset. Jeg sa i trinnsamtalene: Jeg går ut og ser på dette og gir dere tilbakemelding.

Det var mye ulik praksis på trinnene [...] Vi måtte i det hele tatt ha det (vår anmerkning: spisset) for å kunne gi konkrete tilbakemeldinger i forhold til visjonen ... For å få kvalitet i tilbakemeldingene til lærerne så var det veien å gå.

Og «Informant 1» følger opp når han skisserer det han definerer som case-skolens ledelsesoppdrag:

Vår ledelsespraksis på ... læringsarbeidet til lærere og elever er vårt hovedoppdrag. Og at vår jobb er å ha et grunnlag godt nok til å gjøre vårt ledelsesarbeid med også å vite faktisk, hvordan en (vår anmerkning: læreren) faktisk jobber i hverdagspraksisen. Jeg tro at den over tid, slik jeg ser det, så har vi fått anerkjennelse for at vi har formell makt hos lærerne fordi vi ikke misbruker den – tvert i mot så bruker vi den til det beste for lærerne og til det beste for elevene.

Rektor viser her til at skolelederne ved case-skolen er, som Emstad & Postholm påpeker viktigheten av, engasjert i, involvert i og interessert i å følge med på forbedring, endring og utvikling av skolens undervisningspraksis (2010).

«Informant 5» opplever at det er samsvar mellom fellestidene, teamtidene og praksisen i klasserommet, og gode muligheter til å få faglig påfyll.

Jeg tenker det at det er en rød tråd gjennom det som skjer i fellestid og det arbeidet vi gjør [...] Vi skal jo jobbe med temaene som gjennomgås i fellestid for å gjøre undervisningen vår bedre. Jeg synes ledelsen legger opp bra fellestider [...] Ja – fordypningen liker jeg.

«Informant 4» støtter seg til opplevelsen til «Informant 5». De opplever at de diskuterer nye input på team for å se om de kan bruke det i eget arbeid for å forbedre undervisning og læring:

Vi jobber videre med det vi snakker om i fellestid på team [...] For eksempel hender det at vi diskuterer de kursframleggene som er... for å se om det er noe av det som vi snakker om som vi kan bruke i vår undervisning. Vi gjør det jo ikke helt likt. Jeg vil jo gjøre det som passer meg... Vi kan ikke gjøre det helt likt.

«Informant 5» støtter seg til behovet for autonomi:

Altså om jeg kan bruke noe av det i undervisningen min, men jeg må jo planlegge det senere selv. Jeg kan jo ikke gjøre det som de andre. Jeg er jo meg.

I sitatene kan vi se at lærerne diskuterer og snakker sammen om hvordan de kan bruke ny informasjon og kunnskap for å forbedre undervisningen og læringen. Men begge legger vekt på behovet for autonomi når det gjelder planlegging og gjennomføring.

Det er ikke sikkert at dette er negativt for lærerne ved denne skolen i og med at de har klare retningslinjer om hvordan de skal arbeide med skolens mål knyttet til bedre vurderingspraksis. Men «Informant 3» påpekte, som vi viste over, at det har eksistert mye forskjellig praksis ved skolen, og «Informant 1» trekker fram behovet for mer spissing og tydelige krav overfor lærerne neste skoleår. Dette kan være tegn på at behovet for autonomi fortsatt råder for mye slik at case-skolens ledelse ikke får påvirket og forbedret skolens undervisning og læring i tråd med visjonen. Et viktig bidrag for forbedring av undervisning og læring, er dialog mellom lærere etter gjennomført undervisning. Vi fikk ikke, gjennom vår undersøkelse, rede på om våre lærerinformanter bruker tid på etterarbeid i fellesskap.

Elever som er fokusert og engasjert lykkes bedre i læringsarbeidene sine. Fokus og engasjement styrkes ved at undervisningsøktene er godt planlagt. Elevenes læring profiterer på at det er samsvar i lærernes rammer – undervisning, rutiner og metoder (Hattie, 2009; Robinson, 2011). FUL-ledere må være bevisste sine roller og villige til å være betydningsfulle bidragsyttere når det gjelder å ha oversikt over, og koordineringsansvar for undervisningspraksisen. Det inkluderer også å lede personalets arbeid for å sikre god sammenheng, progresjon og utvikling av undervisning og læring.

Stress er en mulig trussel for lærernes undervisningsplanlegging (Robinson, 2011). Mangel på tid til å utføre pålagte oppgaver, kan utløse stress. I sitatet under, som er fra «Informant 4», viser hun at case-skolens ledelse har, slik hun ser det, evnet å redusere hennes frustrasjon knyttet til de mange prosjektene som tidligere tok fokus vekk fra planleggingsarbeidet hennes. Sitatet er hentet fra tre ulike tidspunkt i intervjuet. Hun påpeker at hun nå føler at hun får konsentrere seg sammen med kollegaene sine, ledere og lærere, for å bli bedre, sikre god undervisning og ikke minst, oppleve at hun mestrer.

Ja – altså ... vi snakker jo mer om få ting. Vurdering, mål og kriterier. Det er liksom ikke så mye vi skal ha oversikt over. Det er deilig. Vi vet hva vi jobber med. Det er mye bedre enn tidligere. Alle vet hva vi jobber med og hvorfor. Det er jo ... likevel litt snakk i gangene om ... ja – det er ikke sikkert at vi er enige i alt ... Men det er lettere å jobbe mot ett mål enn mange – som vi egentlig ikke kjenner til. [...]

Det er godt at vi ikke jobber med mange baller. Det var mye verre før – herregud som vi jobbet. Vi ble liksom ikke gode på noe. [...]

De presser ikke så mye på oss – de kjenner hverdagen vår. Jeg tror de har skjønt at vi ikke liker for mye hopp hit og dit. Det er bra med retning i arbeidet vårt. Slik at vi kan bli gode.

«Informant 2» som nå er en del av skoleledelsen, men som også har vært lærer ved case-skolen, styrker innholdet i «Informant 4»s uttalelser:

..., men det ble aldri implementert skikkelig for det var gjerne de som gikk på kurs og det var det. Og det som var ... Det ble aldri fulgt opp. Vi ble aldri skikkelig gode.

I denne fasen av skolens historie – mer enn fem år siden – kan det se ut som om skoleledelsen ikke var tydelige nok og gode nok til å sikre at lærerne ved skolen opplevde at de mestret sin yrkesutøvelse. Manglende mestring kan oppleves frustrerende og gå ut over oppgaver som ellers kan være med på å sikre økt kvalitet.

Case-skolen har en ledelse, som vi viste i innledningen til analysedelen som er deltakende i klasserommene sammen med lærere og elever hver uke. Dette er en prioritering på tross av mange andre og krevende arbeidsoppgaver og på tross av at også ledelsens tidsressurs oppleves knapp. Robinson framhever lederens positive mulighet til å bidra til å bedre elevenes læringsresultater ved å delta i klasserommene og gi lærerne tilbakemeldinger (2011). I St.meld.nr. 31 (2007-2008) trekkes det fram at det i norsk skole har vært liten tradisjon for at ledelsen direkte påvirker lærernes arbeid. Dermed har det ikke vært gitt at alle lærere vil være komfortable med besøk av skoleledelsen enten det gjelder korte visitter knyttet til skolevandring, syv til ti minutter, eller det gjelder deltakelse av ledelsen i hele undervisningsøkter i klasserommene. Dette har også vært gjeldende ved case-skolen.

«Informant 1» sier:

Jeg måtte – vi måtte bryne oss veldig på hverandre i en fase – og det var på ingen måte noen sånn gitt tillit oss (vår anmerkning: rektor og tillitsvalgt) i mellom i en sånn startfase. Den måtte bygges opp.

«Informant 3» sier:

Det var nok ikke sånn at – hva med dette lærere? Er det (vår anmerkning: observasjon) greit? Men det ble vel mer begrunnet på sånn som ... Skal vi... Altså tilbakemeldinger vil jo lærere ha – de gir uttrykk for det – i hvert fall de aller fleste. Eh..., men skulle vi ha noe i det hele tatt å komme med så må vi være der ute [...] Det

var sikkert litt uvant for oss og de med en gang – det er ikke til å stikke under en stol det – og det var – ja. ... Vi gikk fra tittelen klasseromsobservasjon til – ja vi bare forandret det til: klasseromsdeltakelse. Det sier mye om hvordan vi jobbet – for det ble helt unaturlig. Når elever rekker opp hånden – klart – du er med med en gang. Det tok (knips) så var vi der. Men – i alle fall – sånn som vi har fått tilbakemelding på så synes de det er bra at vi kommer – ja – majoriteten av lærerne er der altså.

Som vi ser av uttalelsene måtte case-skolens ledelse overbevise tillitsvalgte og klubben om viktigheten av ledelsens observasjon og deltakelse. I en startfase var det også klare retningslinjer for hva ledelsen så på og hva den kommenterte, men ved navneendringen ser det ut som om lærerne senket skuldrene. Nå opplever de ledelsen som en ekstraressurs når de kommer inn. «Informant 5» sier:

Jeg liker at de er der. Det er hyggelig. Vi blir jo sett – også vet de hvordan vi har det.

«Informant 4» bekrefter opplevelsen til «Informant 5»:

Ja ... De kjenner liksom vår verden. Det er bra. Da er det lettere å gjøre en god jobb ... mener nå jeg. Er ikke du enig?

«Informant 5» avslutter:

Jo – det er bra. Jeg opplever at vi jobber systematisk. Det er inspirerende å ha dem på besøk. Vi kan liksom snakke bra om min hverdag etterpå. Det liker jeg. Det er fint at de ser jobben jeg gjør.

I vårt intervju med rektor forteller han om bakgrunnen for skoleledelsens omfattende satsing på klasseromsdeltakelse. De hadde tidligere prøvd skolevandring. Skolevandringen baserte seg på at ledelsen besøkte lærerne i klasserommet i åtte til ti minutter. Lederne opplevde at de fikk sett mange lærere i arbeid, men at det var vanskelig å få tid til påfølgende tilbakemeldinger om det de så. «Informant 1» sier:

Men så fikk vi aldri til en samtale etterpå fordi var du innom en 7-8-10 minutter i et klasserom og gikk igjen og så i et annet. Når skulle en da ta den samtalen med lærerne? I storefri eller før oppstart av neste arbeidsdag? Det ble sånn veldig ustrukturert.

Med bakgrunn i et ønske om mer systematikk i oppfølgingen av lærerne, at lærerne skulle oppleve en mer forutsigbarhet knyttet til når ledelsen besøkte dem og at ledelsen skulle oppleve at de fikk et mer helhetlig inntrykk av det som skjedde, bestemte case-skolens ledelse seg for å være ute i hele undervisningsøkter når de var ute. «Informant 1» sier:

I førstningen var vi bare observatører – og det ble også fort tøysete – for elever spør: Ja, men du rektor – hvordan blir det når man regner brøken her? Nei, så beklager, jeg er observatør[...]

Altså da var det sånn at det ble naturlig at en går rundt sammen med lærer og hjelper elever også når de er i sin læringsprosess [...] Sånn at det endret seg fort og det tror jeg var med på å senke skuldrene til lærerne når vi sa: Vi slutter å være observatører, vi vil være deltakere inne i klasserommet og dere skal se på oss som mer sånne ressurslærere som kommer med og jobber i tillegg til, når vi kan [...]

Det skapte også et grunnlag for oss å kunne si noe om hva som faktisk skjer i en hverdag, i et klasserom over tid. Og da blir det også litt tillitsbygging, tenker jeg, til det vi så. Da kan vi til gjengjeld stille noen spørsmål for å forstå litt tankegangen til lærerne til det som skjedde. Ikke sant? Og at det ikke var for å ta, men for å lære og etter hvert gjerne for å hjelpe til videre. Men det ble i en samtale og refleksjon.

De påfølgende utviklingssamtalene med teamene og tilbakemeldingene til den enkelte lærer handler nå om arbeidet med å nå skolens visjon. Utviklingssamtalene kan være stoppunkter som kan danne grunnlag for at ledelsen og lærerne, sammen, kan se hva de lykkes med og hva de kan utvikle og forbedre. Det er ledelsens ansvar å være i dialog med lærerne om undervisningens kvaliteter, sier Robinson (2011). «Informant 1» sier følgende om dialogens innhold:

Hva skal vi da gjøre for å få det til? ... Vi bryter ned avstand mellom kanskje da ledelse og lærere også fordi at vi har et felles ansvar for at vi skal få til ting i klasserommet.

Robinson (2011) legger til at elevresultatene også burde være en del av utviklingssamtalene. En systematisk oppfølging av elevenes læringsresultater kan være med å sikre økt kvalitet i opplæringen. Med et slikt fokus for øyet, kan elevenes prøveresultater være med å danne grunnlag for mulige praksisforbedringer (Hallinger, 2005; Robinson, 2011). Det er den enkelte skole som bestemmer hvordan den som organisasjon skal arbeide for at målene nås.

Forskning på egen praksis er, som vi har vist til gjentatte ganger, en nøkkel til suksess når det gjelder å sikre god kvalitet i undervisningen. Det er ikke mangel på bevis som er skoleledernes største utfordring, men å bygge en kultur der bevisene brukes aktivt som en kilde til forbedringer (Robinson, 2011). Selvforståelsen til skolen utvikler seg, i følge Roald (2008), når det er en balanse mellom aksjon og refleksjon i utviklingsarbeidet.

«Informant 1, 2 og 3» skisserer ledelsens ansvarsfordeling av trinnene. Case-skolens ledelse har valgt å dele femtetrinn mellom seg fordi de opplever at det er på dette trinnet det er mest arbeid med resultatoppfølging. «Informant 1» legger vekt på at case-skolens ledelse er i forkant når det gjelder å tenke pedagogikk:

... i alle fall i vår måte å tenke på og det vi skal prøve å få til å fungere i praksis, det er vi i forkant på og mye av det skolene i kommunen gjør – selv om vi ikke kan vise det gjennom resultater på nasjonale prøver og sånn – for det gjør det ikke ennå.

«Informant 1» signaliserer en tro på de valgene skoleledelsen har gjort og at det vil gi resultater på sikt. «Informant 1» er også opptatt av at skolens kvalitet skal måles på et bredere grunnlag enn eksempelvis nasjonale prøver:

... at det bygges et troverdig alternativ til testregimet. Vi trenger tester, men – vi vil ha nasjonale prøver, men det skal være vår informasjon.

Vi finner ingen tydelige tegn på at case-skolen arbeider systematisk med elevresultatene i utviklingssamtalene. «Informant 1, 2 og 3» trekker fram at de har utviklingssamtaler med lærerne på femtetrinn om resultatene, men vi vet ikke hvordan ledelsen arbeider med elevresultatene i samlet personal. Det kan oppleves som om de er lite fokusert på resultater, men har sterk tro på at arbeidet med visjonen skal bidra til økt kvalitet. Robinson sier at det er viktig at det skapes gode stoppunkter i et utviklingsarbeid for å kunne sjekke utviklingen (2011). Roald er opptatt av at resultatene ved, for eksempel, nasjonale prøver kan brukes inn i et helhetlig vurderingssystem slik at man får et innblikk i elevenes personlige og faglig utvikling (2008).

Avslutningsvis trekker vi fram et sitat fra «Informant 3»:

Jeg tror at hvis vi skulle sluttet med det (vår anmerkning: klasseromsdeltakelse) nå, så hadde det blitt et savn. Nå er det en naturlig ting, men det er sikkert ting som vi skal få til å fungere bedre både i klasserommet og i de trinnsamtalene, men, ... jeg tror det er noe en (vår anmerkning: lærerne) ønsker å ha ... nå. Og det er bra.

Er det fordi lærerne opplever lederne som en ekstraressurs? Eller er det fordi de opplever at de blir sett og at de utfordres til å forbedre eksisterende undervisning og læring? Eller er det en kombinasjon? Vi utfordret ikke lærerne direkte på dette, men som vi har vist til tidligere, opplever ikke lærerne at lederne nødvendigvis utfordrer dem med krav og forventninger om praksisendring.

4.3.5 Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen fremmer og deltar i lærernes læring og utvikling?

I teoridelen om FUL-ledelse viste vi til Robinsons meta-analyse som konkluderte med at skoleledere som fremmer og deltar i lærernes læring og utvikling har størst positiv påvirkning på elevens læringsresultater. St.meld. nr. 11 (2008-2009) – Læreren - Rollen og utdanningen – legger blant annet vekt på at regjeringen skal satse på læreren gjennom, blant annet, kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere. Ved aktiv bruk av veiledning som metode, eksempelvis utviklingssamtalene, kan dialogen mellom ledere og lærere bidra til å sikre profesjonalisering og kvalitetssikring av læreryrket (Smith & Ulvik, 2010).

Skagen (2011) peker på at kvaliteten på veiledning fra erfarne kollegaer, ledere eller lærere, kan oppleves høyst varierende, og at veiledningen ofte bærer preg av anerkjennelse av mestring. Dette kan være en mulig svakhet ved en mentorordning der erfarne lærere fungerer som mentorer fordi de nyutdannede lærerne ikke får tilbakemeldinger på sitt arbeid som kan bidra til profesjonell utvikling.

Ved case-skolen har de blant annet utviklingssamtalene på trinn som mulig arena for å veilede og sikre utvikling i tråd med skolens visjon. Relasjonsmangfoldet kan føre til at gruppeveiledninger oppleves mer komplisert enn individuelle veiledningssituasjon. Tillit, støtte og trygghet er viktig for et optimalt gruppefelleskap som kan fokusere på læring (Stålsett, 2009). Det er viktig at lederne er seg bevisst teamets gruppedynamikk, slik at lederne kan variere mellom individuelle eller gruppebaserte utviklingssamtaler for å sikre ønsket utvikling.

Skoler med økt kvalitet har lærere som opplever at de kan diskutere praksis med rektor og opplever rektor som en kompetent rådgiver. Rektor ved case-skolen legger vekt på sin tilgjengelighet for lærerne. «Informant 2 og 3» støtter begge opp om behovet for tilgjengelighet. «Informant 1» trekker fram pedagogikk og elevens læring som sitt styrende fokus som skoleleder:

Så da er det læringen og pedagogikken som blir den ledende – styrende fokuset. Og det er det som – ja det er der jeg henter motivasjonen – for dette – ja – dette er jo gøy da. Det er krevende så det holder, fordi vi har elever som vi må ta spesielt ansvar for, som krever ganske mye, og fordi det både er foreldre og lærere som vi må passe på i sånne settinger som blir tatt godt vare på. [...]

Jeg må få noe av mitt input og ber om å bli utfordret ut forbi denne skolen. Jeg trenger det, men det har jeg fått full aksept for av mine to – og det er ingen av lærerne heller som har kommentert det i det hele tatt – og det som jeg kommer tilbake med til skolen bidrar til det vi bygger steinene våre på fra før i utviklingen [...]

Og da ... forhåpentligvis får jeg en troverdighet så så så har jeg en forståelse for at det faktisk gagnar skolen.

Ledelsens klasseromsdeltakelse og de jevnlig trinnssamtalene gir oss indikasjoner på at skoleledelsen ved case-skolen kan ha gode muligheter for å integrere pedagogiske diskusjoner i de lærende fellesskapene de skaper møtepunkter for. Vi opplever, som «Informant 1» sier, at skolen har en engasjert rektor med god pedagogisk kompetanse som lærerne kan dra nytte av og som vil kunne bidra til at elevenes læringsresultater bedres på sikt. Men for at skolen skal oppleve at kvaliteten øker, er den avhengig av lærere som tror på det forskningen forteller og tror på at det er mulig å integrere metodene i eget arbeid (Robinson, 2011). Vi opplever ikke at lærerinformantene har manglende tro på rektors kompetanse, men vi kan ikke si om dette gjelder for de andre trinnene ved skolen. Vi aner likevel at det kan være noen utfordringer for ledelsen når det gjelder å få lærerne til å se mulighetene for å integrere ny viten om undervisning og læring i eget forbedringsarbeid. «Informant 4» sier:

De reiser jo mye rundt og får inspirasjon som de legger fram for oss. Men ... de må jo ikke tro at vi bare kan implementere det her. Altså vi er jo ikke Finland eller Singapore – vi har andre elever ... Men vi vil jo gjerne bli bedre enn vi er.

I opplæringsloven forventes det at rektor er initiativtaker til blant annet pedagogisk utviklingsarbeid (Opplæringsloven, 1998). Emstad & Postholm framhever viktigheten av at FUL-ledere evner å skape en skole med et positivt læringsklima (2010). På tross av at «Informant 4» verdsetter case-skoleledelsens reising og de mulighetene for inspirasjon det innebærer for henne, opplever vi at hun er forsiktig med å la seg inspirere for mye når det gjelder mulig implementering i eget klasserom. Hun påpeker at hun vil bli bedre, men sier samtidig:

Jeg er meg – og jeg må gjøre som jeg mener er best for mine elever.

Det er viktig at teori og praksis knyttes sammen slik at lærerne kan forstå og se for seg hvordan de kan bruke det faglige påfyllet de får i egen praksis.

Informantene på case-skolen, ledere og lærere, opplever at ledelsen deltar og tar initiativ til utvikling og læring. Tidligere opplevde «Informant 2 og 4» at skoleledelsen var for ivrig i sitt arbeid for utvikling og læring. Dette har endret seg, sier «Informant 4»:

Ja – altså ... vi snakker jo mer om få ting. Vurdering, mål og kriterier. Det er liksom ikke så mye vi skal ha oversikt over. Det er deilig. Vi vet hva vi jobber med. Det er mye bedre enn tidligere.

I henhold til, blant annet Robinson (2011), vil case-skolens ledelse kunne ha bedre forutsetninger for å implementere nye tanker og holdninger nå enn tidligere. De vil også gjennom de ulike lærende fellesskapene kunne bidra til utvikling av kompetanse og kunnskap, og danne grunnlag for et felles begrepsapparat. Utvikling av lærerprofesjonen skjer best gjennom kollektivt arbeid, sier (Robinson, 2011).

«Informant 2» skisserer hvordan fellestidene ved skolen benyttes som læringsøkter for personalet:

... nå er det vurdering og det kommer det til å fortsette å være, det er den som ligger til grunn for alt det vi gjør. Inn i den tar vi tar vi alt det som følger med språk har vi hatt, så har vi hatt litt forelesninger på en måte sammen med de andre... Vi har... Vi har gruppearbeid, lærer som legger fram kurs ehh, litt det der med spredningen.

Vi har tidligere vist at «Informant 3» også la vekt på at det er viktig at skoleledelsen ser formålet med læringsøktene i tråd med visjonen for utviklingsarbeidet. Det er viktig at det er gode læringsmuligheter i fellesskapene, og «Informant 2» mener at mulighetene er til stede ved case-skolen.

Hallinger trekker fram manglende språk om læring og undervisning som en mulig hemmende faktor for gode pedagogiske diskusjoner (2005). Det kan se ut som om case-skolen er seg bevisst dette, i og med at de legger opp til å knytte språk til temaene i fellestidene. «Informant 1» er opptatt av å formidle at ledelsen er opptatt av at lærerne får snakke sammen om læring. Tiltaket for å få til lærerdialogene har vært at ledelsen tilbyr seg å være vikar for en lærer slik at vedkommende får observere og delta i undervisningen til en annen kollega. Forutsetningen for å kunne benytte tilbudet er at lærerne setter av tid i etterkant til en samtale om læring.

Tilbudet er der – vi tar vikartimen – går inn og gjør den – dere deltar i hverandres klasser, men forutsetningen er at dere tar en læringsamtale etterpå. ... Det er det ingen som har benyttet seg av ennå. Den ... skal vi nok ... utfordre litt mer på.

Ved at lederne får lærerne til å benytte seg av dette tilbudet, vil de kunne bedre forutsetningene for at skolen får en helhetlig praksis og at lærerne blir mer koordinert i sine gjennomføringer. Lærende fellesskap kan muliggjøre etablering av felles undervisningspraksis og rutiner for arbeid i klasserommene. Lærere som arbeider sammen vil kunne oppleve å føle en forpliktelse for god undervisning og læring samtidig som de kan utvikle en felles forståelse for hva de kan forvente av hverandre når det gjelder innsats og engasjement, og yrkesprofesjonaliteten utvikles (Robinson, 2011). Det kan være enklere å finne feilkilder i eksisterende praksis i fellesskap med andre. Individuell refleksjon kan lett føre til at lærere opprettholder praksis (Dale, 2008). Vi opplever at «Informant 4 og 5» er ærlige når de sier at de er i dialog om opplegg på team, men at selve planleggingen skjer når de er hver for seg. De er ulike lærere med ulik erfaring og forskjellig tro på hvordan gjennomføringen best skal skje. Vi har ikke, gjennom vår undersøkelse, kartlagt om dette gjelder for alle case-skolens lærere og trinn.

Men for våre lærerinformanter kan Dales (2008) påstand, om at lærere bruker mest tid på K1 og K2, og dermed at undervisningspraksisen kan stå i fare for å bli rituell, være gyldig. Lederne ved case-skolen forsøker gjennom innføring av klasseromsdeltakelse og månedlige utviklingssamtaler å legge til rette for K3 – analyse og refleksjon. Her kan de modellere språkbruk om læring og hvordan de ønsker at lærerne også skal forholde seg til, og arbeide med, mulige forbedringer av undervisning og læring også når ledelsen ikke er til stede. «Informant 1» er svært tydelig på hva han mener mangler når det gjelder lærernes mulighet til å utnytte potensialet i Dales K3:

Lærerne har ikke det ... faglige språket som er godt nok utviklet til at en kan ha en god, lang læringsamtale [...] Det er ikke fordi lærere ikke kan jobben sin, men en har ikke det språket som en trenger å ha for at en skal få til gode samtaler om læring. Så da blir det en, en jobb for å bygge opp det språket. Det må vi gjøre. Det er vi nødt til å gjøre.

Gjennom trinnsamtalene kan skoleledelsen, dersom den er komfortabel med å bruke et språk om læring og evner å fokusere på forholdet mellom undervisning og læring, fungere som det Robinson (2011) omtaler som ekstern eksperthjelp. For at ledelsen skal lykkes med å være eksperthjelp, er det også viktig at lærerne opplever skolelederne som kompetente og at de har faglig integritet. Dette henger igjen sammen med behovet «Informant 1» trekker fram om viktigheten av at ledelsen holder seg oppdatert på forskning om undervisning og læring.

Robinson trekker fram utviklingssamtalene som en viktig metode for lederne til å få lærerne til å reflektere over egen undervisning og videre arbeid med skolens visjon for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Lederne ved case-skolen gjennomfører utviklingssamtaler med lærerne individuelt og med hele trinn. Dette kan være gode arenaer for ledelsen til å gi lærerne mulighet til å redegjøre for teorien bak valgene de eller trinnet tar. I utviklingssamtalene kan lederne oppdage og kartlegge lærernes forutsetninger for å lykkes med individuelle eller kollektive utviklingsområder. I tillegg vil skoleledelsen kunne få bedre forutsetninger for å forstå hvorfor en lærer ikke følger opp gitte retningslinjer (Robinson, 2011). For å kunne anvende utviklingssamtalene som læringsarenaer, er skoleledelsen avhengig av at lærerne har tillit til dem og at lærerne opplever at lederne har faglig kompetanse. Som en oppsummering av utviklingssamtalene, uavhengig om de skjer individuelt eller på trinn, bør lederne utarbeide en plan med mål og eventuelt deloppgaver for å forbedre undervisningen og læringen (Robinson, 2011; Robinson, et al., 2009). Klasseromsdeltakelsen gir ledelsen ved case-skolen en mulighet til å identifisere ulike læringsbehov hos lærerne knyttet til, eksempelvis, bedret vurderingspraksis. Etter hvert som lærernes behov avdekkes, er det viktig at skoleledelsen legger til rette for støtte, samtidig som de er seg bevisste lærernes individuelle behov når de planlegger læringsøkter i fellestid. «Informant 1» sier, som vi viste tidligere, at de er bevisst viktigheten av ledelsens refleksjon rundt læringsbehovet i personalet:

Hva er neste steg for oss som helt voksne personale og hva er neste steg for å lykkes i læringsarbeidet i klasserommet – sånn som gagnar elevene?

Variasjon i læringsmetodene og individuell tilpasning for lærerne er viktig for å skape forståelse og grobunn for å innfri stadige krav om forbedring av undervisning og læring (Robinson, 2011). Det kan også oppleves trygt for lærerne å se at de får tid i læringsarbeidet sitt og at de ikke opplever at de må endre praksis allerede fra i morgen. «Informant 5» legger det fram slik:

Jo, altså – de vil jo at vi skal se om det er noe vi kan gjøre annerledes eller bedre. Men jeg opplever mer at det er inspirasjon og ikke revolusjon. De forventer liksom ikke at vi revolusjonerer undervisningen vår i morgen. De vil gjerne at jeg skal føle lyst til å prøve nye ting, men jeg må ikke ... og jeg må i hvert fall ikke gjøre det i morgen.

Men behovet for tid til fordypning kan ikke bli et hinder for stadige krav om forbedring. Ledelsen ved case-skolen må vise vei i læringsarbeidet og forvente at kravene innfris litt etter litt – gjerne gjennom delmål som vi skisserte at oppsummeringene av utviklingssamtalene

kunne inneholde. «Informant 2» trekker fram lærere ved case-skolen som oppfattes som hindringer i utviklingsarbeidet:

Det er ikke alle som har helt tro på på den forskriften ennå [...] det er kanskje godt voksne lærer om har vært med på mange reformer for å si det sånn.

Sitatet synliggjør behovet for individuelle tilpasninger knyttet til kravet om stadig forbedring. Disse lærerne har nok opplevd reformiveren som preget norsk skole på 90-tallet. Det er viktig at skolelederne ved case-skolen bygger opp disse lærernes tro på og trygghet om at det ikke kommer nye krav og endringer i morgen. Videre må skoleledelsen ta ansvar og sørge for at de sammen med lærerne, har kompetanse og kunnskap til å kunne lære elevene det som det er verdt å lære. I et lærende fellesskap må visjonen være styrende for læringsarbeidet og lærerne kan ikke, som «Kompetanseberetningen fra 2005» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) kartla at var tradisjon i norsk skole, definere kvalitet.

4.3.6 Hvordan opplever ledere og lærere at ledelsen ved case-skolen arbeider for å sikre orden og trygge omgivelser?

I teoridelen om FUL-ledelse la vi fram Robinsons meta-analyse som viste at orden og trygge omgivelser, fysisk og psykisk, må være på plass før skoleledelsen kan arbeide med noen av de fire andre dimensjonene for å forbedre undervisning og læring (2011).

Case-skolens liv har til tider vært preget av kaos og uro mellom lederne på den ene siden og lærerne på den andre siden. For ti år siden opplevde lærere, «Informant 2 og 4», og rektor manglende tillit til hverandre. Rektor opplevde at dette gjaldt for majoriteten av lærerne. Dette har riktignok ikke vi kunnet få bekreftet i vår begrensede undersøkelse. I en tiårsperiode, før ansettelsen av dagens rektor, var det rektorskifter, i gjennomsnitt, hvert tredje år. «Informant 4» sier:

Før var det noe nytt hele tiden.

Hun sier videre at hun, i en periode, lurte på om det var lærer hun skulle være. Dette peker på, som vi viste i teoridelen «FUL-ledelsens tre grunnleggende evner», kjennetegnene som Hargreaves & Shirley trekker fram på lærere som ikke trives. Lærere som ikke trives kan blant annet oppleve at formålet med arbeidet deres stadig endres (2009). Ivrig utprøving, uten systematisk refleksjon, gir ikke en reell utvikling (Roald, 2008). «Informant 2» fortsetter:

Det var litt snakk i gangene da ... vi likte det ikke. Vi var redd dette bare skulle bli en ny ball i luften – ja ... som jeg sa var det mange ting vi jobbet med. For å si det sånn ... lederne hoppet på mye. Jeg har sluttet å se meg tilbake jeg... Det er best å bare se forover. [...] Så ble det rektor og to avdelingsledere. Ja – avdelingslederen – han ble redningen vil jeg si. Han er så god – ja, da ble det plutselig litt færre baller i luften. Han hadde jo akkurat vært lærer – kanskje han kjente på det.

Læreren trekker fram personalets opplevde frustrasjon knyttet til ledelsen ved case-skolens mange initierte prosjekt, og at frustrasjonen resulterte i «snakk i gangene» mellom lærerne. Vi viste tidligere også til at den samme læreren i dag opplever ro og muligheter til faglig fordypning. «Informant 4 og 5» opplever i dag at de får muligheter til å bli gode og være en del av en positiv utvikling. Men, sier «Informant 1»:

... det var på ingen måte gitt at jeg skulle greie å lykkes [...] Og jeg var ganske sånn nær med å si at dette gidder jeg ikke. Denne skolen orker jeg ikke å slite meg ut på mer fordi det er så mange motkrefter – det er bare så mye som rører seg at selv om alt det vi gjør er godt, både tenkt og begrunnet så er det så mye annet som stopper det at – så da var det rett før – jeg nei, da finner jeg meg noe annet.

«Informant 1» trakk inn ekstern hjelp fra kommunen som et siste forsøk på å komme på lag med lærerne. I lærende organisasjoner må medlemmene stå samlet som team og ledelsen må legge til rette for dialog (Senge, 1991). «Informant 1» konkluderer:

... utgangen av det var sånn at vi kom på et samarbeidsspor med både lærere og med organisasjonen eller fagforeningen og med en forståelse av hva er vi i hvert fall nødt til å gjøre sammen for å endre ... holdning – for det at da var det mye holdninger og innstillinger til hva vi egentlig holder på med og hvor vi ville hen.

Erkjennelsen av hverandres ståsted, kan ha brakt case-skolen sammen om en felles visjon, på tross av at «Informant 2», som vi viste over, mener at det er ledelsen som bestemte skolens fokus. Skoleledelsen virker trygg på sitt valg av fokus på forbedring av vurderingspraksisen. De viser tålmodighet og varierer metodene for å forbedre arbeidet med vurdering i håp om å trekke alle lærerne inn i det lærende fellesskapet. Dette kan være med på å skape orden og trygge omgivelser for lærerne fordi de vet at det ikke kommer nye prosjekt og ideer i morgen. Lærernes motivasjon kan bedres når de opplever at de kan være trygge på at deres profesjonelle læring ikke utsettes for stadige endringer (Robinson, 2011).

Robinson trekker fram ledelsens evne til å skape et godt og velfungerende sosialt miljø i personalet som et forhold av betydning for at skoleledelser kan bidra til å skape orden og

trygge omgivelser for lærerne ved en skole (2011). «Informant 1» hevder at han ikke er god til å skape relasjoner og trekker fram «Informant 2» som en viktig bidragsyter:

Det som gjør at jeg har X med i ledelsen er at hun er enda mer ... personrelatert – altså relasjonell med de andre voksne i i miljøet enn det jeg er. Hun sikrer at vi som ledelse, til sammen også ... og det er gjerne noe av min svakhet, jeg klarer til et stykke på vei å ha en allright relasjon, men, men og bygge på det. Men der er X mye bedre enn meg og som gjør noe med det at det får vi til som sum av ledelse.

«Informant 4» trekker også fram «Informant 3» som en slags redning for etablering av relasjoner mellom ledelsen og lærerne:

Han ble redningen vil jeg si. Han er så god...

Et annet forhold som kan være med på å skape orden og trygge omgivelser, er at skoleledelsen tar seg av henvendelser fra foreldre eller andre slik at lærerne kan fokusere på arbeidet med undervisning og elevenes læring (Robinson, 2011). «Informant 4 og 5» opplever at de får hjelp og støtte av case-skolens ledelse til eksempelvis å løse oppgaver som ikke er direkte knyttet til undervisning og læring. «Informant 4» sier:

De avlaster oss også med IOP-er.

«Informant 5» fortsetter:

Ja – og møter med referater og innkalling. De er veldig støttende, og har god kunnskap om elevene fordi de har sett dem i klasserommene. Det er trygt for meg ... særlig fordi jeg er ny.

«Informant 4» oppsummerer:

Jeg visste ikke at de tok referater også. Jeg har jo ikke IOP elever. Ja – de er støttende. De kjenner hverdagen vår bedre nå.

Sitatene viser gjentatte bekræftelser på at lærerne ved case-skolens verdsetter at lederne tar deres arbeidsdag på alvor og at de støtter og fritar lærerne fra administrative oppgaver som lett kan hindre lærerne i å holde fokus på ønsket arbeid med forbedring av undervisning og læring. Vi ser også at læreren med minst erfaring, «Informant 5», opplever det som en trygghet at lederne involverer seg.

Det tredje forholdet Robinson trekker fram som viktig for at skoleledelsen bidrar til å skape orden og trygge omgivelser er at lærerne opplever at skoleledelsen har god kompetanse og

gode evner til å håndtere konflikter (Robinson, 2011). «Informant 1, 2 og 3» framhever alle at de tar tak i eventuelle samarbeidsproblemer og at de til en hver tid vurderer hvordan lærerne på trinnene samarbeider når de skal sette sammen framtidige, velfungerende læringsfellesskap.

Vi opplever at mye er på plass i dag når det gjelder orden og trygge omgivelser ved case-skolen. Ledere og lærere er samstemte om at det har skjedd en forandring og at arbeidsmiljøet har endret seg til å være mer åpent for input og inspirasjon. Lærerne, riktignok baserer vår uttalelse seg bare på utsagnene til «Informant 4 og 5», forklarer at de mener det skyldes at de opplever ro i arbeidsomgivelsene sine, at de blir sett av skoleledelsen og at de føler seg verdsatt for det arbeidet de gjør. «Informant 2» karakteriserer endringen slik:

...det nye arbeidsmiljøet, for jeg vil kalle det, det er med på at flere vil utvikle seg videre, både faglig og pedagogisk ehh... [...] jeg ser en endring og det er en entusiasme [...] Det er nok blitt litt annerledes altså de andre er mer åpne, vi har alltid vært to, tre som vil være med, men, men, men vi klarte aldri å få det liksom på en måte ut, men kanskje var det ikke rom for det. Nå er det rom for det.

«Informant 2» sier at det i dag er flere deltakere i utviklingsarbeidet ved case-skolen enn tidligere. Gjennom aktiv bruk av lærende fellesskap med en tydelig visjon, har ledelsen ved case-skolen klart å legge til rette for utviklingen av en kultur der ledere og lærere opplever støtte fra hverandre. Men det er ikke alle lærere som opplever denne støttende kulturen fra sine nærmeste kollegaer på trinnet, skal vi tro «Informant 1». Det er fortsatt, sier «Informant 1», team som:

... har trøblete samarbeidsforhold eller eh... konkurranseelementer mellom... lærerne. Men ja, nei – hun skal ikke gjøre alt arbeidet videre alene, vi skal være der og de to andre må også være der for at det skal bli til noe som vi har lykket med. Vi må katalysere noe av samtalen – det er ikke alltid at lærerne tør å ta opp det vanskelige. Men vi må være klare på forventninger – lærerne må høre det.

Her viser case-skolens ledelse også at de håndterer konflikter knyttet til voksensamarbeid. Men vi kjenner ikke til om lærerne på dette trinnet opplever ledelsens handlinger som konflikthåndtering, men vi opplever at «Informant 1, 2 og 3» er samstemte om at de valgene de tar handler om å løse opp pågående konflikter som hindrer fullverdige muligheter for arbeid med forbedring av undervisning og læring.

Elevmiljøet på skolen vil også kunne påvirke orden og trygge omgivelser. Etablering av et godt elevmiljø sees først og fremst i sammenheng med at elevene møter på skolen (Robinson, 2011). Neste faktor som har innvirkning på elevmiljøet er om elevene opplever at de har lærere som bryr seg om dem og vil dem vel. Dette kjenner vi også igjen som viktige faktorer for å skape gode forutsetninger for lærende fellesskap blant kollegaer. «Informant 4 og 5» ble bedt om å trekke fram hva som er viktig for dem som lærere. «Informant 5» begynte med å si:

Det er viktig for meg å ha en god relasjon til elevene mine. De skal kjenne meg godt. Ja – det er vel det viktigste – relasjon.

«Informant 4» følger opp:

Ja ... det er jeg enig med deg i. Det er viktig å bygge gode relasjoner til elevene. De skal se meg som rettferdig. Jeg bygger stein for stein – kan man jo si.

Begge sitatene viser at lærerinformantene opplever relasjonen til elevene som viktig. I vår undersøkelse har vi ikke intervjuet elever, men elevundersøkelsen fra 2011-2012 kan gi oss informasjon om hvordan elevene opplever lærerne ved case-skolen. Elevundersøkelsen gjennomføres en gang per år blant elevene på 5.-7. trinn. Variablene i elevundersøkelsen har en skala fra en til fem, der verdier nærmest fem er positive resultat med unntak av variabelen knyttet til mobbing. Case-skolens elevundersøkelse fra 2011-2012 viser at elevene opplever at de har lærere som er hyggelige mot seg – verdi 4,4 – og at elevene trives med lærerne sine – verdi 4,0. Foreldreundersøkelsen 2011 viser at 81,87 % av skolens foreldre opplevde at lærerne ved skolen brydde seg om barnet deres. Videre sier 80,27 % av foreldre at de opplever at lærerne evner å skape «et godt og trivelig klassemiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Den siste faktoren som Robinson (2011) plukker ut som påvirkningsfaktor for et godt elevmiljø er at lærerne evner å engasjere elevene tankemessig. Som vi viste til i teoridelen trekker Dale (2008) fram ensformighet som en mulig trussel for elevengasjementet.

Elevundersøkelsen 2011-2012 oppfordrer elevene til å komme med sin oppfatning av om de har lærere som gir dem lyst til å arbeide med fagene – verdi 3,5 – og kategorien for motivasjon ligger samlet på verdien 4,3. «Informant 1» framhever følgende:

... at elever på 5.trinnet nå når de lagde sin første periodeplan innenfor norsk etter nyttår. Eh... tok... eh... Utfordret elevene til å være med på å utarbeide kriterier på læring på de konkrete læringsmålene som var. Sånn at da drar en elevene med inn i måten - og så si: Ja, men hva er viktige punkter underveis? Som en kan sjekke ut at en

er på vei mot et læringsmål? At elevene er med på å formulere det og at det også, hva skal jeg si, som en aktiv del av selve læringen.

I Foreldreundersøkelsen 2011 sa 70,96 % av foreldrene ved case-skolen at de mente at lærerne gav barna deres «et best mulig faglig utbytte». 71,78 % av foreldrene opplevde at elevene hadde lærere som stimulerer barnas interesse for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Skolen opplever ikke at de har foreldre som stiller mange krav til skolen. Hattie (2009) hevder at elever som presterer godt, opplever å ha foreldre som heier på skolen. Syv av ti foreldre er godt fornøyd med skolen, men i samtaler med «Informant 1, 2 og 3» er de tydelige på at skolen har et potensiale til å bedre kvaliteten ved å involvere foreldrene mer i elevenes læring. Det er et satsningsområde som de vil arbeide ekstra med i skoleåret 2012-2013. Roald hevder at ledere bør involvere elever og foreldre i skolens utviklingsarbeid (2008).

5 Avslutning

5.1 Oppsummering av hovedfunnene

I det følgende vil vi oppsummere noen av hovedfunnene vi har gjort i vår forskningsundersøkelse.

I FUL-ledelse og i arbeidet med å utvikle skolene til lærende organisasjoner trekkes mål og visjoner for utviklingsarbeidet fram som viktige elementer. I utviklingssamtaler mellom ledere og lærere er intensjonen at samtalene skal oppsummeres i form av planer som inneholder mål og delmål for det videre arbeidet til den enkelte lærer eller til teamet som helhet. Ved case-skolen er lederne og lærerne kjent med utviklingsarbeidets visjon. Vi opplever ikke at noen av dem nøler når vi stiller spørsmål om de kjenner visjonen. Innenfor teorien om FUL-ledelse og lærende organisasjoner trekkes viktigheten av at lærerne er delaktige i prosessene knyttet til skolens utviklingsarbeid fram. I utviklingssamtalene er dialogen sentral, noe som igjen understreker at lærerne er delaktige sammen med lederne. I vår undersøkelse kommer det fram at ledelsen, på den ene siden, og lærerne, på den andre siden, er uenige om hvor delaktige lærerne var i den første målutviklingsprosessen. Det vil si prosessen som førte til at «Bedre vurderingspraksis» ble valgt som utviklingsområde for hele skolen. Lederne mener at lærerne var delaktige, mens lærerne er fast bestemt på at «det var de der oppe», altså ledelsen, som avgjorde utviklingsområdet og styrte, ledet og utarbeidet en visjon for utviklingsarbeidet.

Skolens utviklingsarbeid hadde pågått i fire år da vi besøkte case-skolen. Lærerne er mer samstemte med ledernes uttalelser om lærernes delaktige rolle i utviklingsarbeidet i dag enn ved oppstarten. Nå, våren 2012, opplever lærerne at de er delaktige i utviklingsprosessen. De føler at de er med på å forbedre skolens vurderingspraksis sammen med kollegaene sine. Lederne på sin side opplever ikke at utviklingen går så fort som de kunne ønske, og de er også usikre på om de ser nok praksisforbedring hos lærerne. Lederne ved case-skolen ønsker å bli tydeligere på forventinger og tilbakemeldinger til lærerne fra høsten 2012 i håp om å se forbedringer etter hvert som refleksjon og analyse i utviklingssamtalene avdekker nye eller endrede behov når det gjelder undervisning og læring.

Funn i vår undersøkelse tyder på at lederne ved case-skolen er opptatt av, villige til og bevisste på at lærerne må få tid til å utføre sine oppgaver med god kvalitet. Tid, som ressurs til lærerne, er viktig i skolen. Lærerne sier, i intervjuet med oss, at de opplever at fellestidene ledelsen legger opp til er formålstjenlige, det vil si at de opplever at innholdet i fellestidene er i tråd med visjonen for utviklingsarbeidet. På denne måten kan skolens møtearenaer være viktige bidrag til å sette lærerne bedre i stand til å mestre i tråd med nye krav og forventninger. Fellestidene skal, sammen med andre kurstilbud – interne og eksterne, være med på å bedre lærernes læringsutbytte. Lederne er opptatt av at de stadig skal spørre seg: Gagner dette elevenes læring? På denne måten viser ledelsen ved case-skolen at de tar elevenes læring på alvor og at de gjennom sin bevissthet har bedre muligheter for å ivareta kravene norske elever har rett til å få innfridd.

Mangel på tid er et forhold som ofte har vært diskutert i skolen. I 2008 nedsatte daværende regjering et tidsbrukutvalg. Utvalget skulle se på eventuelle tiltak som kunne føre til bedre bruk av tid for, blant annet, skoleledere og lærere i skolen. Et av de områdene utvalget mente måtte vurderes var kravet om rapportering og dokumentasjon opp mot økt kvalitet i form av bedre læringsresultater for elevene (St. meld. nr. 19, 2009-2010). Ved case-skolen opplever lærerne i dag at lederne ved skolen fritar dem fra flere administrative oppgaver, eksempelvis møteinnkallinger og referatskriving, slik at de får frigjort tid til å fokusere på hvordan de kan skape bedre kvalitet i arbeidet sitt med elevene. Dette er et enkelt tiltak, men kan hende er dette et tiltak som kan være med på å redusere lærernes stressnivå, noe som igjen vil kunne bidra til at lærerne opplever at de mestrer egen arbeidssituasjon.

Ledelsen ved case-skolen framhever at de, når de legger opp til læringsøkter for personalet, ønsker å være eksemplariske med tanke på hvordan de ønsker at lærerne skal legge opp sine læringsøkter med elevene. Dette kjenner vi igjen fra teorien vi har beskrevet i denne oppgaven. Det er viktig at ledelsen modellerer læringsarbeid for lærerne. På denne måten vil lærerne se hvordan kravene kan innfris og det vil kunne være enklere for dem å implementere det i egen undervisningspraksis sammen med elevene. Lærerne som vi intervjuet sier, at de opplever at ledelsen ønsker at lærerne skal se om det er noe ved undervisningen de kan forbedre. Samtidig sier de også at de ikke opplever at ledelsen krever endring. Ledelsen er, som vi så over, til dels enig med lærerne om at kravene de har opplevd å stille til lærerne om forbedring av undervisning og læring, ikke har ført fram. De bruker utviklingssamtaler, individuelle og på trinn, men har ikke, kan det se ut som, evnet å tydeliggjøre forventninger

om forbedring. To av lederne ved case-skolen er opptatt av relasjoner til lærerne, og det er en av disse som er leder for teamet vi intervjuet. Funnet i undersøkelsen kan tyde på at denne lederen ikke har evnet å få til refleksjon og analyse hos lærerne på teamet om de observasjonene han har gjort gjennom sin klasseromsdeltakelse. Slik det framkommer i vårt materiell kan det se ut som om denne lederen har brukt mer tid til å lytte til hvordan lærerne opplever hverdagen i stedet for å sette en agenda med fokus på hvordan de skal arbeide videre med skolens visjon for utviklingsarbeidet. Det er, som Emstad & Postholm så riktig påpeker, det er lederen som må vise vei i utviklingsarbeidet (2010).

I materialet vårt finner vi et sitat fra «Informant 1», der han sier: Styring er lett, ledelse er vanskelig. Skolens ledelse har styringsrett innenfor gjeldende lovverk og avtaler. Men så kan det være interessant å stille spørsmål om flittig bruk av styringsretten kan være med på å engasjere lærerne til å utføre arbeid som kan bidra til å øke kvaliteten. «Informant 4» trekker fram styring selv, og hennes uttalelse samstemmer godt med «Informant 1»s videre uttalelse etter sitatet over. Rektor er opptatt av at han ikke vil framstå som en beslutningstaker, og i henhold til lærerne, kan dette være klokt. «Informant 4» sier: De må ikke styre for mye – da må jeg si i fra. Dette har de erfart ved case-skolen tidligere. Det ble igangsatt mange utviklingsorienterte prosjekter, og lærerne ble slitne og motløse fordi de opplevde initieringene som en slags mistillit fra ledelsen på praksis. Funnene våre tyder på at dette har endret seg, og at skolen nå arbeider sammen om et utviklingsorientert prosjekt. Hallinger (2005) peker på at FUL-ledelse handler om å utvikle skolen gjennom utvikling av andre. I så måte viser funnene våre at lederne ved case-skolen er opptatt av å bedre lærernes kompetanse slik at de opplever at de mestrer godt når det gjelder å innfri krav og forventninger om forbedringer av eksisterende undervisning og læring. Teorien om FUL-ledelse, utviklingssamtaler og lærende organisasjoner fokuserer alle på hva aktørene kan få til sammen. Ved case-skolen kan det nå se ut som om ledelsen og lærerne arbeider sammen for å innfri visjonen for skolens utviklingsarbeid. De har klart, på tross av uenighet mellom ledere og lærere, å skape et fellesskap som er villig til å strekke seg for hverandre i håp om økt kvalitet.

Vi opplever at case-skolen preges av et positivt læringsklima i personalet, ledere og lærere. Lærerne vektlegger at de liker å arbeide sammen og få til utvikling sammen. De lar seg gjerne inspirere av framlegg som skjer i fellestid av lærere som har vært på kurs, og de mener det er enklest å la seg inspirere dersom de opplever at framleggene kan overføres direkte til deres

egen praksis. Lederne verdsetter også framleggene lærerne gjør for sine kollegaer i etterkant av kurs, men ledelsen er også opptatt av at deres framlegg også skal påvirke lærerne til å la seg inspirere. Funnene våre tyder på at lærerne og lederne ikke opplever ledelsens inspirasjon likt. Vi opplever at funnene våre forteller om en svak motvilje blant lærerne til å la seg inspirere av deres impulser. Vi aner en negativ holdning til ledernes, og særlig rektors, tro på å finne gode løsninger i andre land. Lærerne vil fortsatt ikke helt akseptere at det er andre land som er bedre enn oss og som vi kan lære av. Det kan se ut som om ledelsen ved case-skolen fortsatt har et arbeid foran seg for å kunne overbevise lærerne om at skolen også kan hente inspirasjon til utviklingsarbeidet utenfor kommunegrensene.

Funn i vår undersøkelse tyder på at lærerne opplever at ledelsen har god kunnskap om undervisning og læring. Lærerne opplever lederne som støttende slik at de kan fokusere på arbeidet med elevenes læring. Lærerne trekker fram planleggings- og gjennomføringsfasen av arbeidet knyttet til elevenes læring, mens lederne på sin side forventer og tror at lærerne er mer reflekterende og analyserende om eksisterende praksis. Igjen ser vi at funnene i undersøkelsen spriker mellom informantgruppene.

Det siste funnet vi vil trekke fram fra vår undersøkelse, er at skolen, samlet sett, framstår mer prosessorientert enn resultatorientert i sitt utviklingsarbeid. Lærere og ledere har tro på at arbeidet med visjonen knyttet til bedret vurderingspraksis, vil bidra til økt kvalitet. Robinson (2011) legger vekt på viktigheten av at utviklingsarbeid bør ha gode stoppunkter, fordi målingene vil kunne gi indikasjoner om eventuelle behov for kursendringer, individuelt, på trinn eller for hele organisasjonen. Vi har dessverre ingen tydelige funn på om og eventuelt hvordan elevresultatene er tema for utviklingssamtalene med trinnene og hele personalet ved case-skolen. Rektor formidler en tro på at skolen vil lykkes med å øke elevenes læringsresultater ved å fokusere på skolens utviklingsarbeid.

Vi finner funnene vi har gjort interessante, på tross av at vi er klar over at vi har gjennomført en begrenset forskningsundersøkelse med et lite utvalg informanter. I det følgende vil vi se på noen av oppgavens begrensninger.

5.2 Oppgavens begrensninger

Vi har intervjuet en skoleledelse – individuelle intervju – og ett lærerteam, gruppeintervju ved case-skolen. Case-skolen ble valgt fordi ledelsen har trekk ved seg som kan sammenliknes

med Robinsons FUL-ledelse, og vi ønsket at studien vår skulle vise at det ikke er en umulighet at norske skoleledere kan prioritere sin bruk av tid annerledes enn TALIS 2008 viste (Vibe, et al., 2009).

I casestudier, som vår forskning er, er det ikke et mål å generalisere funnene. Utvalget er for lite. Vårt mål har vært å se på særtrekk ved caseskolen. Vi har fått en subjektiv beskrivelse av hvordan fem informanter – tre ledere og to lærere – opplever praksis av FUL-ledelse. En annen generell begrensning vi vil nevne, er at våre slutninger, naturlig nok, påvirkes av teorien om FUL-ledelse i og med at den er en viktig del av vårt teoretiske rammeverk. Dersom vi hadde valgt en annen ledelsesteori ville vi muligens kommet fram til andre slutninger.

Til tross for de skisserte begrensningene, mener vi at vår studie kan være med på å gi innsikt om hvordan skoleledelser kan arbeide med FUL som verktøy i utviklingen av en lærende organisasjon. I det følgende vil vi se på mulige implikasjoner for ledelser som ønsker å benytte FUL-ledelse som verktøy for å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

5.3 Implikasjoner for ledelse

Bakgrunnen for tittelen på denne oppgaven «Heldig med læreren?», var et iboende ønske hos oss om å se om skoleledelser kan bidra til å sikre økt kvalitet, bedre læringsutbytte for elevene i norsk skole. FUL-ledelse ble valgt som en mulig modell for ledelsespraksis. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) ble det påpekt at norske elever har ferdighetssvikt i sentrale fag og at det var utfordringer i skolen når det gjaldt å etablere velfungerende læringsmiljø for elevene.

Tillit mellom ledere og lærere i organisasjonen er viktig for at en ledelse skal kunne arbeide med FUL-ledelse. Det kan det se ut som om det er viktig at rektorer, som ønsker å benytte FUL-ledelse som modell, er nøye med å planlegge sammensetningen av lederteamet. Forskjellighet kan være bra for å kunne inkludere flere i skolens kultur. Sammensetningen av lederteamet vil også kunne være med på å påvirke skolekulturen som etableres. Ved å framelske forskjellighet i lederteamet vil lederteamet bedre kunne arbeide med tydelige krav og forventninger om stadig økt kvalitet av undervisning og læring, samtidig som lærerne opplever at de ivaretas med individuell grad av støtte, omsorg og respekt. Lærernes behov for støtte, omsorg og respekt er individuelle, men dersom lærerne har forventninger knyttet til ivaretagelse av lederne, kan et fravær være med på å hindre mulighetene for viktig refleksjon

og analyse i blant annet utviklingssamtalene. På den annen side kan relasjonene og frykten for å ødelegge dem, også være hinder når det gjelder å tenke ut mulige forbedringer av praksis. Ledere som evner å benytte de syv komponentene i Robinsons utviklingssamtaler, vil kunne ha bedre forutsetninger for å påvirke praksis i tråd med kravet om økt kvalitet.

Det er viktig at ledere som ønsker å fokusere på læring i organisasjonen, legger til rette for at visjonen for utviklingsarbeidet utarbeides i interaksjon mellom ledere og lærere, men det er lederne som må lede an i utviklingsarbeidet (Emstad & Postholm, 2010). Visjoner kan oppleves forpliktende dersom man føler et eierskap til den, og den kan være med på å knytte medlemmene sammen i et fellesskap (Senge, 1991). Ledere som evner å skape en visjon for skolens utviklingsarbeid, kan bevisst tillate seg å være monomane i sin prioritering av blant annet faglig input til lærerne fordi innholdet i tilbudene som gis bør være med på å styrke lærernes kompetanse knyttet til deres arbeid med visjonen. Videre vil visjonen kunne være med på å styre lærernes arbeidsinnsats fordi det ikke er forventet av dem at de mestrer alt. For at FUL-ledere skal kunne prioritere fokusområder for utviklingsarbeidet som er til det beste for økt kvalitet, bør de prioritere å holde seg oppdatert på forskning om undervisning og læring. Faglige oppdateringer er med på å sikre at skolelederne kan opptre trygge når de skal argumentere for hva skolen skal prioritere for å øke kvaliteten. Utviklingssamtalene mellom ledere og lærere kan være en god arena for å føre en dialog om muligheter for forbedring og hvordan man som enkelt lærer eller som team kan nå målene. FUL-lederne som benytter utviklingssamtalene aktivt for å lede an lærernes forbedringsarbeid, kan unngå at skolens forbedringsarbeid baserer seg på prinsippet om frivillighet og at lærernes arbeid ikke er koblet til utviklingsarbeidets visjon.

Tanken bak FUL-ledelse er at organisasjonens medlemmer arbeider sammen for å bedre kvaliteten (Emstad & Postholm, 2010). Tid er en mulig kritisk suksessfaktor for at lærerne skal være i dialog med sine kollegaer for å reflektere over og analysere praksis. Derfor bør bevisste FUL-ledere prioritere å verdsette tid til lærerne slik at lærerne opplever at de har muligheter til å være i dialog med kollegaene uten at det går ut over eksempelvis planlegging av god undervisning. FUL-ledere bør, som vi så lederne ved case-skolen gjorde, legge opp til læring for lærerne som er i tråd med utviklingsarbeidet slik at møtene oppleves som bevisste kompetansehevingstiltak. På denne måten kan FUL-ledere også unngå at lærerne sitter og irriterer seg over diskusjon om ulike forvaltningsaker når de opplever seg stresset på tid.

FUL-ledere som ønsker å bidra til økt kvalitet i norsk opplæring kan også tenke gjennom hvilke administrative oppgaver de kan frita lærerne for. Hvilke oppgaver kan ivaretas av andre, mens lærerne investerer tid på å forbedre undervisning og læring alene eller i felleskap med kollegaer?

Under omtalen av tillit trakk vi fram ledelsens betydning for kulturen som etableres ved en skole. Dale (2008) sier det er viktig at lærerne opplever at de, på team og i kollegiet som helhet, er en del av en støttende kultur der de er trygge på hverandre samtidig som de tør å konfrontere hverandre intellektuelt. FUL-ledere bør arbeide for å etablere slike kulturer i skolens ulike samarbeidskonstellasjoner, på denne måten vil de bedre kunne lykkes med å arbeide aktivt og deltakende med lærerne for å forske, undersøke og analysere eksisterende praksis med tanke på eventuelle forbedringer. Utviklingssamtalene kan være en viktig arena for refleksjon. For at utviklingssamtaler skal kunne bli det, bør FUL-ledere utfordre og forplikte lærerne i form av oppsummerende planer med mål og delmål for videre utvikling knyttet til arbeidet forbedring av undervisning og læring. FUL-ledere som vil bidra til å utvikle norsk skole, bør arbeide aktivt gjennom utviklingssamtalene med lærerne for å redusere lærernes behov for autonomi. Det er forskningen om undervisning og læring som bør danne grunnlaget for hva som er kvalitet, ikke den enkelte lærers antakelser.

Lærernes behov for autonomi gjør seg, ofte, gjeldende i undervisningen. FUL-ledelse, som modell, er kritisert for å være for fokusert på aktivitetene i klasserommet (Emstad & Postholm, 2010), men observasjonene eller deltakelsen i klasserommene med lærerne i interaksjon med elevene, kan gi FUL-lederne bedre innsikt i lærernes praksis. En av hovedutfordringene for ledere i norsk skole som vil praktisere FUL-ledelse kan være deres orientering mot administrative lederoppgaver mer enn mot de pedagogiske, på tross av at forskning konkluderer med at lederne i skolen må være nært knyttet til skolens kjerneoppgave, undervisning og læring, for å sikre økt kvalitet.

FUL-ledelsens observasjon eller deltakelse i klasserommene der lærerne er i interaksjon med elevene, må gå ut over noe. Det kan tenkes at FUL-ledere vil oppleve at de får mindre tid til sine administrative oppgaver, men de vil vinne i form av at deres deltakelse fører til økt kvalitet i elevenes læringsutbytte. Økt bruk av klasseromsobservasjoner og tilbakemeldinger til lærerne kan også være en mulig trussel for tilliten mellom lærere og ledere dersom FUL-lederne baserer sine tilbakemeldinger på opplevde feil og mangler ved lærerens undervisning i stedet for at de inntar en undrende holdning til det de observerer, som vi så var en av

innledningskomponentene i utviklingssamtalene. FUL-ledere bør etterstrebe og ivareta tilliten mellom seg og lærerne, fordi mangelfull eller brutt tillit, vil kunne være til hinder for at læring og utvikling skjer hos den enkelte og i organisasjonen som helhet. Derfor kan det se ut som om FUL-lederne bør basere innholdet i utviklingssamtalene på observasjonene knyttet til skolens utviklingsarbeid. På denne måten vil lederne bedre kunne sikre at lærerne opplever seg som del av en støttende kultur også i interaksjon med sine ledere. Det er videre viktig at FUL-ledere er seg bevisst lærernes eventuelle motvilje eller frykt for ledernes deltakelse i klasserommet, at de er villige til å tilpasse opptrappingen. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) ble det trukket fram at det har rådet en stilltiende enighet i norsk skole om at ledere ikke skal involvere seg i lærernes undervisning, men denne «enigheten» bør ikke bidra til at FUL-ledere aksepterer å frita lærere fra ordningen. Ved å frita lærere fra ordningen, kan lærernes behov for autonomi fortsette å ha rotfeste i norsk skole. Autonomien kan være et mulig hinder for økt kvalitet fordi det lett kan føre til at lærere isolerer seg, og arbeider med sine oppgaver uavhengig av kollegaene, og uavhengig av skolens visjon for et eventuelt utviklingsarbeid.

Det er viktig å være klar over at FUL-ledelse ikke er det eneste lederperspektivet som kan bidra til å øke elevenes læringsutbytte (Emstad & Postholm, 2010). Et stadig fokus på forbedring av undervisning og læring som uttrykkes eksempelvis gjennom ledernes utviklingssamtaler med lærerne, kan bidra til at lærerne opplever at de brennes ut. Det betyr ikke at ledere bør la være å fokusere på utvikling, men lederne må påse at de ikke lar utviklingen gå for fort slik at lærerne ikke henger med. Da vil FUL-lederne kunne risikere at lærerne ikke investerer innsats på å forbedre sin profesjonelle yrkesutøvelse fordi de frykter at utviklingsarbeidet trues av forandring allerede i morgen (Robinson, 2011). Bevisste FUL-ledere bør minne seg selv om viktigheten av at personalet opplever at de får arbeidsro, opplever mestring og at de har lyst til å engasjere seg, delta i og involvere seg i utviklingsarbeidet.

5.4 Videre forskning

I vår studie har vi forsøkt å belyse problemstillingen: Hvordan kan en skoleledelse bruke FUL som verktøy i utviklingen av en lærende organisasjon? Men, som vi har kommentert tidligere, har vår oppgave klare begrensninger når det gjelder validitet. Forskningsundersøkelsen vår baserer seg på fire intervju – tre individuelle og ett gruppeintervju – gjort på en skole i en relativt stor kommune i Norge. Funnene vi gjorde i vår undersøkelse vil kunne styrkes

gjennom videre forskning. I innledningen av oppgaven trakk vi fram Møller som peker på at skoleledelse er historisk og kulturelt betinget. Hun er tydelig på at det må vises varsomhet ved kopiering av gode ledelsesmodeller som er utviklet i land med annen skolehistorie og andre kulturelle forutsetninger (Møller, 2006). På bakgrunn av dette mener vi det kan være spennende å se om FUL kan ha betydning for å sikre økt kvalitet i norsk skole. TALIS 2008 slo fast at norske skoleledere bruker mer tid på sine administrative oppgaver enn sine pedagogiske (Vibe, et al., 2009). Dersom norske ledere endret sin prioritering av tid, slik at de brukte mer tid og oppmerksomhet på sine pedagogiske oppgaver. Ville elevenes læringsutbytte økt? Hvilken effekt kan FUL som ledelsespraksis ha på elevenes læringsutbytte i Norge? Videre forskning kunne også forsøkt å se på om FUL kan være et verktøy for å støtte skolene i deres arbeid med å være lærende organisasjoner. Et siste perspektiv som vi finner interessant å trekke fram er utviklingssamtalene mellom ledere og lærere. Hvordan opplever lærere utviklingssamtalene og kravet om praksisendring? Hvordan kan ledere arbeide for å redusere lærernes behov for autonomi?

Vi avslutter med et sitat fra case-skolens rektor:

Men vi vet at vi kan få til mer i norsk skole. Vi vet at vi kan strekke elever mer enn det vi gjør i dag, strekke elever i læring, fordi det er andre land som får det til. Finland har en status internasjonalt, som vi ikke kan ta fra dem. Vi må lete etter hva som er overførbart – og også det som ikke er det, men som likevel gjør at de lykkes. De driver læring på som gjør at en løfter kvalitet.

Litteraturliste

- Berg, G. (1999). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling* (1. utgave ed.). Oslo: Gyldendal.
- Brandth, Berit. (2007). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2 ed., Vol. 4, pp. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryk, A. S., Sebring, P. Bender, Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coe, R. (2000). What is an "effect size"? A guide for users. Retrieved 30. september, 2012, from www.ncddr.org/.../9.1_Coe_2000_120507.doc
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur. Et begreb bliver til* (2 ed. Vol. 2). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle* (1. ed.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Elmore, R. (2000). Building a New Structure for School Leadership. *American Educator*, 23(4), 1-9.
- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Elstad, E., Christophersen, K. A., & Turmo, A. (2011). Social exchange theory as an explanation of organizational citizenship behaviour among teachers. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(4), 405-421.
- Emstad, A. B., & Postholm, M. B. (2010). "Instructional leadership" - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. In R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Eds.), *Kompetent skoleledelse* (pp. 183-194). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Eriksen, B. (2012). *Rektors styringsrett* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal.
- Fangen, K. (2009, 7. januar 2010). Kvalitativ metode Retrieved 24. oktober, 2012, from <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår - en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* New York: Routledge.
- Imsen, G. (Ed.). (2004). *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (Eds.). (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2005, 27.04.2005). Kompetanseberetningen 2005 Retrieved 29. august 2012, from http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2005/kompetanseberetningen-2005.html?id=106447
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport Tidsbrukutvalget*. Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. ed. Vol. 2.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skole-ledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 02, 96-107.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, R. V., Kjærnsli, M., Lie, S., Roe, A., & Turmo, A. (2001). PISA 2000 med få ord. En kortversjon av den nasjonale rapporten: "Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv". Oslo: Universitetet i Oslo - Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, from <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Oslo kommune Utdanningsetaten. (2011). Årsmelding 2010. Oslo: Oslo kommune Utdanningsetaten.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold* (1 ed. Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2008). Organisasjonslæring i skolar - teoretisk og praktisk perspektiv. Sogndal: Høgskolen i Sogn og Fjordane.

- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. Paper presented at the 2007 - The Leadership Challenge - Improving learning in schools, Australia.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. United States of America: Basic Books.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin - Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*.
- Sivesind, K. H. (2007). Sortering av kvalitative data. Metodiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. ed., Vol. 4, pp. 240-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (Ed.). (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (Eds.). (2010). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren - Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 19. (2009-2010). *Tid til læring - oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon* (2. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Skoleporten Retrieved 15. august 2012, from <http://www.skoleporten.udir.no>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) (Vol.

23). Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide til lærere og lederne ed case-skolen:
Vi ønsker å intervju ledergruppen hver for seg.

I tillegg til å intervju lederne hver for seg, ønsker vi å intervju et lærerteam med minst et medlem som har sittet i plangruppe tidligere.

Undersøkelsen er klausulert for at ikke informantene skal kunne se hva de andre svarer. På denne måten kan vi oppnå mer «ærlighet» i svarene.

Innledning: Takk for at vi får komme Vi skisserer bakgrunnen for valg av problemstilling – vårt formål og motivasjon. Deretter legger vi fram forskningsfokuset og forskningsetikken. Bruk av lydopptak Forsikre deltakerne om anonymitet + info om klausulering + godkjenning NSD + samtykkeerklæring		
Kategori:	Hovedspørsmål:	Oppfølgingsspørsmål:
Hvem er du/dere?	<ul style="list-style-type: none">• Kjønn – alder• Utdanningsbakgrunn• Stilling• Stillingsbeskrivelse• Hvordan vil du beskrive deg som lærer/leder?• Hvorfor er det viktig for deg som leder å oppnå legitimitet i din rolle?	Annen relevant informasjon? Gi eksempler på handlinger. Hvordan uttrykkes det?
Skolen	<ul style="list-style-type: none">• Hva vil besøkende legge merke til ved skolen din?• Hva ønsker dere å vise besøkende?• Hva kjennetegner en utviklingsorientert skole?• Hvordan kan man si at dere er en utviklingsorientert skole?• Hva er skolens visjon for utviklingsarbeidet?	Hvorfor? Konkrete eksempler. Hva betyr den? Hva er viktige verdier ved skolen? Hvordan har verdiene oppstått? Hvordan ivaretas verdiene? Kan du nevne områder?

	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe som kunne vært bedre i skolens praksis? • Hvordan tar dere som ledelse i mot nye lærere? 	<p>Har skolen en plan? Hvordan introduseres de i skolekulturen? Hvordan får de vite hva som forventes av dem i lærerrollen?</p>
Lærende organisasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive skolekulturen? • Vil du beskrive skolen som en lærende organisasjon? I så fall, kan du gi eksempler på dette? • Hvordan vil du beskrive skolens kultur for pedagogisk utviklingsarbeid da endringen ble iverksatt? 	<p>Hvorfor? Konkrete eksempler. Implementeringsarbeidet? Hvilke utfordringer møtte/opplevde dere?</p>
Skolevandring/ Deltakelse	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er bakgrunnen for at dere valgte skolevandring som metode? • Hvordan oppfatter du tilstedeværelse i klasserommene, som leder og som lærer? • Hvilke positive og negative sider ser du ved tilstedeværelse i klasserommene? 	<p>Hvis en lærer ikke lykkes i sitt arbeid med elevene i klasserommet – hvordan håndterer du det i situasjonen og etter ”besøket”?</p>
Veiledning	<ul style="list-style-type: none"> • Relasjonen mellom leder og medarbeider er asymmetrisk fordi lederen har formell makt... Hva tenker du om det utsagnet? (Pål Riis) • Hvilke rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid? • Hvordan følger dere opp lærere som viser aktiv motstand, er passive eller viser motforestillinger? • Hvordan håndterer du kritiske spørsmål? • Hvilke forpliktelser ligger det i etterkant av veiledningssamtalene? • Hvordan følger dere opp? 	<p>Hvordan forbereder du/ ledergruppen dere til teammøtene? Hvordan er forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling?</p> <p>Individuelt og/eller kollektivt?</p>

Effekt	<ul style="list-style-type: none"> • Ser dere noen endringer i lærernes praksis etter at skolevandringen er begynt og veiledningssamtalene er i gang? • Hvordan vet dere at dette er vellykket med tanke på elevenes læring/læringsresultater? • Hva er målet med skolevandring og veiledning? • Hva slags etter-/videreutdanning legger dere til rette for? 	<p>Hvilke – og hvordan påvirker disse elevenes og lærernes læring?</p> <p>Konkrete eksempler?</p> <p>Hvordan opplever lærerne det? Internt og/eller eksternt?</p>
Prosessten	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor har dere valgt å organisere det på denne måten? • Hvordan ble endringene synliggjort for personalet? • Hvordan arbeidet dere i endringsprosessen? Strategier • Hvordan arbeider dere med evaluering/læring? • Hvordan påvirker endringene din arbeidsdag? 	<p>Hvordan responderte lærerne?</p> <p>Tatt med noen erfaringer?</p> <p>Eksempler.</p>

Vedlegg 2

Til informanter ved XXXX skole

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Vi er to masterstudenter ved ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på Universitetet i Oslo. Vi gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med vår masteroppgave i Utdanningsledelse.

Vår ambisjon er at denne studien skal kunne bidra til ny kunnskap om hvordan man kan drive utviklingsorientert ledelse av en skole. Fokuset for masteroppgaven er veiledning og ledelse. Spørsmålene vil omhandle vårt fokus for masteroppgaven. I undersøkelsen vil deltakerne kunne uttale seg om hverandre.

Oppgaven vil være klausulert, og dermed ikke åpen for innsyn. Datamaterialet vil bli anonymisert og lydopptak slettes ved prosjektslutt 31.12.2012. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Undersøkelsen er frivilling, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen.

Vi ønsker å sette av en dag hvor vi er på skolen og intervjuer rektor, de to inspektørene og et gruppeintervju med et lærerteam. Tidsramme per intervju er ca en time. Svarene deres er viktig, og vi håper at du vil delta.

Har du spørsmål, kan du gjerne ringe på 97043840 eller sende e-post til unniann@hotmail.com. Faglig ansvarlig for undersøkelsen er vår veileder ved ILS, Jeffrey Brooks Hall, som kan også kontaktes på telefon 22857617 eller e-post jeffrey.hall@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Unni Annette Mundal Nettet og Kathrine Larsen