

# Erfaringer fra et regionalt skoleutviklingsprosjekt

*Rektors perspektiver på kollektiv læring*

Ingrid Jacobsen og Haldis Lyckander



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og  
skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2015

# **Erfaringer fra et regionalt skoleutviklingsprosjekt – rektors perspektiver på kollektiv læring**

© Forfatter: Ingrid Jacobsen og Haldis Lyckander

År 2015

Tittel: «Erfaringer fra et regionalt skoleutviklingsprosjekt – rektors perspektiver på kollektiv læring»

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi undersøkt hvilke erfaringer og refleksjoner et utvalg rektorer trekker fram som vesentlige etter å ha deltatt i et fireårig, regionalt skoleutviklingsprosjekt. Deltakelsen i prosjektet skulle gi skolene økt faglig kompetanse, og bidra til å innføre nye strukturer som setter skolene i stand til å drive kollektiv utvikling.

Hensikten med oppgaven har vært å få bedre innsikt i hvordan rektorene beskriver erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt, og om ny kunnskap har bidratt til å endre skolens kollektive praksis. Vi ønsket å finne ut hvordan rektorene bruker sin kunnskap fra deltakelsen i det samme prosjektet til å fortsette prosessene som er satt i gang, og hvordan erfaringene fra prosjektperioden legges til grunn i videre arbeid med skoleutvikling for å fremme og styrke den kollektive praksisen ved skolene.

Målet med alt utviklingsarbeid i skolen bør være at det skjer en endring i skolens samlede praksis til det beste for elevenes læring. Endringsprosesser er blitt en viktig del av hverdagen i skolen. Spørsmålet er hvordan man lykkes i slike prosesser, slik at det faktisk skjer en endring i den kollektive praksisen. Den kunnskapen og de erfaringene som rektorene har fått etter å ha ledet et langvarig utviklingsprosjekt i sine skoler, kan kanskje gi noen refleksjoner i en slik sammenheng.

Selv om det er lærerne som utfører selve arbeidet med elevene i et utviklingsarbeid, så er rektors rolle i skolens endringsarbeid viktig og vesentlig. Som rektor bør man holde tak, både underveis, og i begge ender av endringsprosessene, fra oppstart- og idefase til evaluerings- og oppfølgingsfaser.

Problemstillingen i denne masterstudien har vært: ***Hvordan anvender rektorer kunnskaper og erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt for å fremme kollektiv utvikling ved skolen de leder?***

Studien har en kvalitativ tilnærming og baserer seg på kvalitative forskningsintervju av rektorer som har deltatt i det samme regionale utviklingsprosjektet ved sine skoler. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, har hovedfokuset i studien vært informantenes erfaringer og refleksjoner. De funn som er gjort gjennom intervjuene, presenteres og drøftes opp mot utvalgt teori med utgangspunkt i valgt problemstilling. I det innledende kapittelet i

denne masterstudien beskrives bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Kapittel to utgjør teorigrunnlaget for studien, og i kapittel tre redegjøres det for de metodiske prosessene for innsamling av datamaterialet. Datamaterialet blir deretter presentert i kapittel fire, og senere analysert og drøftet i kapittel fem. I det siste kapittelet oppsummeres studien med en avsluttende kommentar.

# Forord

Et spennende, krevende og omfattende studium er snart over. Etter fire års studier med lesing av litteratur, skriving av oppgaver og deltakelse på samlinger ved UiO, er vi ferdige med den avsluttende masteroppgaven. Vi to som står som forfattere av denne oppgaven har fulgt hverandre gjennom hele studieforløpet, og støttet og oppmuntret hverandre ved behov.

I starten av skriveprosessen gjorde vi oss tanker om at vi ville utfylle hverandre gjennom skrivearbeidet, og det mener vi har skjedd. Vi har gjennom skriveprosessen fordelt deler av oppgaven mellom oss, gitt hverandre mye respons underveis, vært hverandres kritikere og revidert avsnitt og kapitler utallige ganger. Mot slutten av arbeidet ble det mer samskriving og mange diskusjoner på formuleringer og faglige drøftinger. På målstreken kan vi begge trygt si at denne masteroppgaven representerer vårt **felles** produkt, og vi er stolte over hva vi har fått til ved siden av alt annet i en travel hverdag.

Studiet har vært krevende i den forstand at det skulle kombineres med familieliv og jobb. Vi har begge lederstillinger innenfor skoleverket, og det har vært nødvendig med noen harde prioriteringer for å komme i havn. Likevel ser vi tilbake på et studium som har gitt oss ny og relevant kunnskap som vi kan dra nytte av i vår jobbhverdag. Vi har hatt glede av å møte mange dyktige forelesere og medstudenter på samlingene ved UiO gjennom disse fire studieårene. Vi opplever at studiet har gjort oss bedre rustet til å stå i, og møte utfordringer i yrkeslivet og skolehverdagen.

Nå er vi klare til å levere en masteroppgave, og det er naturlig å tenke på at dette arbeidet ikke hadde vært mulig uten faglige bidrag, praktisk velvilje og omsorg fra flere berørte parter. Uten støtte og praktisk tilrettelegging fra skoleeier, Gran kommune, ved grunnskoleleder Henning Antonsen, hadde det ikke vært mulig å fullføre dette studiet. Vi er takknemlige for at vi fikk denne muligheten begge to!

Fra UiO har vi fått god støtte og mange nyttige tips og hjelp fra vår veileder, Førsteamanuensis, Ph.d. Anne Marie Presthus, som har fulgt oss siden i vår da vi startet selve skriveprosessen. Hun har hjulpet oss fremover med oppmuntring og klare frister for innleveringer. Sene kvelder på «skype» med Anne Marie har gitt oss ny giv til å ta steg for steg i skriveprosessen.

Det er naturlig å være takknemlig overfor tålmodige kolleger som har stått igjen og tatt den ekstrabelastningen det blir når rektor tar ut studiedager og drar på samlinger. En ekstra takk må vi også gi de fire rektorene som velvillig stilte opp for å la seg intervju av oss. Vi ble tatt godt i mot, og det er deres bidrag som utgjør stammen i denne oppgaven. Takk for at dere delte raust av deres erfaringer og refleksjoner med oss!

Til våre familier; ektemenn og barn: Takk for ubetalelig tålmodighet og forståelse!

Nå er vi tilbake!

Gran, oktober 2015

Ingrid og Haldis

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn.....	1
1.1.1	Beskrivelse av et utviklingsprosjekt.....	1
1.1.2	Ledelse av skole i utvikling.....	3
1.2	Presentasjon av formål og problemstilling.....	5
1.3	Avgrensning av studien.....	6
1.4	Studiens oppbygging og struktur.....	6
2	Teori.....	8
2.1	Læring i organisasjoner.....	8
2.2	Distribuert ledelse som forskningsperspektiv.....	12
2.3	Profesjonell kultur.....	15
2.4	Elevsentrert ledelse.....	16
2.5	Robinsons ledelsesdimensjoner.....	19
2.5.1	Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis.....	20
2.5.2	Ledelse av lærernes læring og utvikling.....	20
2.6	Ledelse og læringskultur.....	21
3	Metode.....	24
3.1	En fenomenologisk tilnærming.....	24
3.2	Kvalitativt intervju som metode.....	25
3.3	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	26
3.4	Forberedelser til intervjuprosessen.....	27
3.4.1	Erfaringer med pilot.....	27
3.4.2	Semistrukturert intervjuguide.....	30
3.5	Valg av informanter.....	31
3.6	Gjennomføring av intervjuene.....	32
3.7	Forskerrollen.....	34
3.8	Bearbeiding av datamaterialet.....	35
3.8.1	Transkribering av intervjuene.....	35
3.8.2	Analyse av data.....	36
3.9	Etiske problemstillinger.....	38
3.10	Validitet og reliabilitet.....	39



4	Presentasjon av datamaterialet .....	41
4.1	Presentasjon av informantene .....	41
4.2	Forskningsspørsmålene .....	43
4.3	Forskningsspørsmål 1 .....	43
4.3.1	Mange temaer på kort tid .....	44
4.3.2	Høgskolens rolle.....	46
4.3.3	Høgskolens evaluering .....	47
4.3.4	Oppsummering forskningsspørsmål 1.....	50
4.4	Forskningsspørsmål 2 .....	51
4.4.1	Videreføring av arbeidsformer .....	51
4.4.2	Bruken av felles møtetid .....	53
4.4.3	Plangruppas rolle.....	55
4.4.4	Profesjonelle fellesskap.....	56
4.4.5	Oppsummering forskningsspørsmål 2.....	58
4.5	Oppsummering av datapresentasjonen .....	58
5	Drøfting .....	60
5.1	Erfaringer knyttet til gjennomføring av utviklingsprosjektet .....	60
5.1.1	Tidsperspektiv på utviklingsarbeid .....	60
5.1.2	Høgskolen i ekstern ekspertrolle .....	64
5.2	Videreføre og fremme kollektiv utvikling.....	66
5.2.1	Fra drift til utvikling i skolenes møtetid.....	67
5.2.2	Kollektiv utvikling .....	69
5.2.3	Plangruppene .....	70
5.3	Oppsummering og konklusjon.....	72
6	Avsluttende kommentar .....	74
	Litteraturliste .....	76
	Vedlegg 1 Figurer og tabeller.....	78
	Figur 2.1 (Spillane, 2006, s.3).....	13
	Figur 2.2 (Robinson, 2014, s.30).....	18
	Figur 6.1 (Haldis Lyckander) .....	74



# 1 Innledning

Først i dette kapitlet presenteres tema og bakgrunn for valg som er gjort i studien i 1.1. I kapittel 1.2 følger en begrunnelse for og presentasjon av formål og problemstilling. Deretter presenteres en avgrensning av studien i 1.3. Til slutt gis det i 1.4 en kort oversikt over oppgavens oppbygging og struktur.

## 1.1 Tema og bakgrunn

Formålet med denne masterstudien har vært å belyse noen erfaringer og refleksjoner fire rektorer i grunnskolen gjør seg etter å ha deltatt i et utviklingsprosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet understreker viktigheten av skolenes kontinuerlige og kunnskapsbaserte arbeid med elevenes læringsmiljø. Utviklingsprosjektet i en region der tre nabokommuner inngikk et samarbeid, ble gjennomført med bidrag fra en høgskole. Utviklingsprosjektet var dermed et forbedringsarbeid basert på et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeiere og et eksternt kompetansemiljø.

Ved å rette fokuset mot hvordan disse rektorene arbeider videre med å følge opp utviklingsarbeidet, kunne det muligens la seg gjøre å sette ord på erfaringer som er viktige å framheve når det gjelder mål om varig endring av skolenes kollektive praksis. Det var et uttalt mål at arbeidsformene i prosjektet skulle bidra til gode rutiner og arenaer for samarbeid, og at vurdering av, og refleksjon over egen praksis skulle videreutvikles og videreføres på den enkelte skole etter prosjektslutt. Den enkelte skole skulle være i sentrum.

### 1.1.1 Beskrivelse av et utviklingsprosjekt

I denne masterstudien valgte vi å se nærmere på dette regionale prosjektet som var en del av Utdanningsdirektoratets nasjonale prosjekt «Bedre læringsmiljø» i årene 2009-2014. Det nasjonale prosjektet var en satsing der skolene skulle erverve forskningsbasert kunnskap om hva som skal til for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer. Målet med «Bedre læringsmiljø» var også at arbeidet med elevenes læringsmiljø skulle prioriteres høyt på alle skoleansattes og skoleeieres dagsorden. Utdanningsdirektoratet bidro med penger til lokale utviklingsprosjekter hos til sammen 40 skoleeiere/kommuner og 86 skoler. Skolene som deltok i prosjektet vi har sett på, fikk tildelt prosjektmidler for til sammen fire skoleår.

Deltakerne skulle få til varige forbedringer av elevenes læringsmiljø, med utgangspunkt i lokale forutsetninger og behov.

Våren 2015 var det akkurat ett skoleår siden det fireårige utviklingsprosjektet ble avsluttet ute i skolene. Utgangspunktet for vår studie har vært å undersøke hvordan prosjektet «lever videre», og om satsingen fra prosjektperioden har satt spor. Utviklingsarbeidet i skolene hadde som mål å gi tilførsel av ny kunnskap med mulighet for refleksjon rundt denne kunnskapen. Gjennom arbeid med konkrete oppgaver, veiledning, oppfølging og tilbakemelding, skulle den enkelte ansatte og skolen som organisasjon, få trening i å arbeide i en reflekterende og lærende skole (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/>).

Fra og med skoleåret 2010/2011 til og med skoleåret 2013/2014, deltok alle grunnskolene i tre nabokommuner i dette fireårige utviklingsprosjektet. Prosjektet skulle være en videreføring av arbeidet med Kunnskapsløftet, men med et noe annet perspektiv. De overordnede temaene som sto i fokus i fireårsperioden, var klasseledelse, relasjonell kompetanse, vurdering for læring, bruk av pedagogisk analysemodell og et dialogbasert hjem-skolesamarbeid.

Skolelederne i de tre kommunene møttes i nettverksgrupper på tvers av skoler og kommuner, parallelt med prosjektet lærerne deltok på. Skolelederne gjennomførte egne læringsmoduler med utgangspunkt i lederperspektiv på utviklingsarbeid.

I kommunene som deltok, var det ved oppstart ikke en ny erfaring å samarbeide på tvers av kommunegrensene. Det var imidlertid første gang man skulle samarbeide om et så omfattende og langvarig utviklingsprosjekt, der alle skolene skulle gjennomføre det samme programmet gjennom fire år. I praksis var alle ansatte involvert i utviklingsprosjektet, både fagarbeidere, pedagoger og skoleledere i grunnskolen.

Kompetansehevingen hos lærerne ble gjennomført og organisert som «Blended Learning» (Aasen, A. M., 2013). Teorien bak «Blended Learning» er at man kombinerer ulike metoder for læring ved bruk av for eksempel forelesninger, lesing og drøfting av fagtekster, veiledning og tilbakemelding. Lærerne skulle forholde seg til både pedagogisk litteratur og egen praksis, og høyskolen sto som ansvarlig for opplæringen, i dialog med prosjektansvarlig lokalt i regionen.

Det ble opprettet nettverksgrupper for lærerne internt på skolene. De møttes ca. hver 14. dag i minimum én time pr. gang. Gruppene arbeidet med oppgaver og drøfting av temaer og egen praksis knyttet opp til de læringsmodulene skolen gjennomførte. Skriftlige besvarelser på oppgaver fra lærergruppene ble sendt inn for veiledning til høgskolen. Lærergruppene fikk også veiledning fra høyskolen hvert semester. Disse veiledningsmøtene ble lagt opp slik at det var behovene i nettverksgruppene, gjerne knyttet til spørsmål vedrørende de innsendte oppgavene, som skulle styre innholdet i veiledningen. Deltakerne ble også oppmuntret til å benytte nettressursene som under hele prosjektperioden ble lagt ut på udir.no.

Våren 2014 ble det gjennomført en survey i regi av høgskolen som deltok i utviklingsprosjektet. På bakgrunn av survey fikk hver enkelt skole resultater i form av data som gjaldt egen virksomhet. Informantene i denne surveyen var alle elevene og lærerne som hadde deltatt i prosjektet. Rektorene var imidlertid utelatt som informanter i surveyen. Nettopp dette vekket vår interesse for å undersøke ledelsesperspektivet. I arbeidet med masterstudien fikk vi muligheten til å undersøke de erfaringene og refleksjonene rektorene hadde gjort seg i etterkant av den lange prosjektperioden.

### **1.1.2 Ledelse av skole i utvikling**

Studiet «Utdanningsledelse» har for oss personlig bidratt til kunnskap om at ledelse er avgjørende, både for å sette i gang, gjennomføre og videreføre endringsprosesser i en skole. Skolelederens innflytelse er av stor betydning for skolens læringsmiljø, spesielt når det gjelder den indirekte betydningen på lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen påvirker elevenes læring (Møller og Ottesen, 2011). Å lykkes i dette arbeidet, avhenger av at man klarer å fokusere på å utvikle skolen som organisasjon, i tillegg til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger hos den enkelte i organisasjonen.

I studiet Utdanningsledelse, har vi studert betydningen ledelsen har for å skape kultur for endring og utvikling i skolen. Vi finner mange eksempler på uttrykte forventninger til skoleledere i våre nasjonale styringsdokumenter. Skoleleder skal både ha fokus på elevenes læring og de pedagogiske oppgavene, samt lede arbeidet med å gjøre skolen til en lærende organisasjon. Det er rektor som har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin egen skole, og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. St.meld.nr. 31, «Kvalitet i skolen» understreker at skoleledelsen har innvirkning på læring og læringsmiljø. I meldingen henvises det til en OECD- studie som

fastslår at rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. En viktig del av dette ansvaret er å kunne sette felles mål, inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. Rektors kjennskap til det pedagogiske arbeidet, og hva som kjennetegner effektiv undervisning, blir trukket fram som viktig i ledelse av skolens praksis. «For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 45).

St.meld.nr. 30 «Kultur for læring» vektlegger også at skoleutvikling kan ivaretas gjennom at skolen har fokus på læring og utvikling ved å bli en lærende skole (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s.27).

*Evne til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s.26).*

Når en skole skal drive med innovasjonsarbeid, innebærer dette aktivt arbeid fra skoleledelsen. Skolen står overfor stadige endringer, og dette avhenger av gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Videre slås skoleleders ansvar fast i St.meld.nr. 19 «Tid for læring- oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport»: «Skoleledere må evne og bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdaterte, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser, hele tiden med elevenes læring og resultater for øye» (Kunnskapsdepartementet, 2009- 2010, s. 13). En av intensjonene med det regionale prosjektet, var å gjøre skoleledelsen i bedre stand til å stimulere til læring i organisasjonen.

En innfallsvinkel i denne studien var å undersøke hvordan rektorene viderefører dette utviklingsarbeidet. faglig innhold og arbeidsformer ble videreført etter at utviklingsprosjektet ble avsluttet våren 2014. I tillegg ønsket vi innsikt i hvordan resultatene fra prosjektevalueringen ble brukt i etterkant innad på skolene. Det har etter hvert blitt stor tilgang på informasjon om, og systematisk kontroll av resultater i den enkelte skole, blant annet gjennom testing, resultatmålinger og skolevurdering. Evalueringen fra utviklingsprosjektet kunne etter vår mening også gi relevant informasjon til de skolene som utgjorde vårt datamateriale. Der resultatene kunne brukes som et kunnskapsgrunnlag til videre arbeid.

## 1.2 Presentasjon av formål og problemstilling

Hensikten med denne masterstudien har vært å gi et kunnskapsgrunnlag som kan bidra til refleksjoner om hvordan skolene klarer å skape en varig endring etter å ha deltatt i et langvarig utviklingsprosjekt. Temaet i oppgaven har et åpenbart ledelsesaspekt. En masteroppgave med dette temaet, håpet vi kunne være nyttig for skoleeiere, rektorer og andre skoleledere, ikke bare begrenset til skolene som deltok i dette spesifikke utviklingsprosjektet.

Ut i fra denne bakgrunnen ønsket vi å se nærmere på rektors oppfølging av arbeidet med utviklingen av den kollektive praksisen på skolen. Det var spennende å søke etter indikasjoner om utviklingsprosjektet hadde ført til endringer, slik det etter intensjonen var ment å skulle gjøre. Hensikten har vært å få tak i viktige erfaringer rektorene har gjort seg fra prosjektperioden, og hvordan disse tas med i videre læringsarbeid for å utvikle den kollektive praksisen ved skolen de leder. Med utgangspunkt i den konteksten rektorene står i ved sine skoler, ville vi på bakgrunn av utvalgte teoretiske perspektiver å drøfte refleksjoner og erfaringer.

Denne studien er basert på en kvalitativ studie der vi ønsket å få informasjon om rektors refleksjoner rundt egen rolle og selve prosessen i utviklingsprosjektet. Med bakgrunn i det som er beskrevet i denne innledningen, ble problemstillingen formulert på denne måten:

***Hvordan anvender rektorer kunnskaper og erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt for å fremme kollektiv utvikling ved skolen de leder?***

Studiens problemstilling peker på to perspektiver; kunnskaper og erfaringer som er gjort i løpet av de årene utviklingsprosjektet varte, og hvordan dette påvirker rektorenes arbeid med utvikling i dag. For å besvare problemstillingen har vi utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer beskriver rektorene som vesentlige fra utviklingsarbeidet?
2. Hvordan legger rektorene til rette for å videreføre og fremme kollektiv utvikling etter utviklingsarbeidet?

I det første forskningsspørsmålet vektlegges de erfaringene som rektorene framhever som vesentlige. Det andre spørsmålet søker å få noen svar på hvordan rektor arbeider for å utvikle muligheter for læring i organisasjonen. Problemstillingen har sammen med disse to forskningsspørsmålene vært overordnet i arbeidet med alle prosessene i denne studien.

## 1.3 Avgrensning av studien

Utgangspunktet for denne masterstudien er fire rektorers refleksjoner rundt, og erfaringer med ledelse av et skoleutviklingsprosjekt. Det er lederperspektivet som løftes fram, og vi har valgt å belyse dette perspektivet ved hjelp av utvalgt teori om hva som kan kjennetegne ledelse av skoleutvikling, med særlig fokus på ledelse av læreres læring og kollektiv utvikling av organisasjonen. I studien er det fokus på hvilke arbeidsformer disse rektorene benytter seg av for å lede utvikling, og hvilke erfaringer og kunnskaper de beskriver at de har fått, ved å være med på et langvarig utviklingsprosjekt. Ved å ha et slikt perspektiv, har vi indirekte fått anledning til å lære hvordan rektorene jobber med deler av egen virksomhet, for å utvikle skolene til å bli mer lærende og kollektive.

Forskningsspørsmålene i studien skulle gi oss empiri om rektors erfaringer, derfor omfatter ikke studien lærernes erfaringer og tanker om deltakelsen i utviklingsarbeidet. Arbeidet med å fremme kollektiv utvikling kan ses som en del av arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon, slik blant andre Senge (1999) beskriver det. Likevel har vi hverken gått inn på omfattende redegjørelser av hva lærende organisasjoner er, eller diskusjon rundt de ulike disiplinene som Senge beskriver. Dette ville blitt for omfattende for oppgaven.

Det er viktig her å legge til at siden vi kun har empiri fra disse fire rektorene, kan vi ikke si noe om hvordan spørsmålene våre ville blitt besvart av andre rektorer som har deltatt i det samme prosjektet, eller hvordan lærerne ved de enkelte skolene vil se på det. Vi kan heller ikke i denne sammenhengen si noe om prosjektet har hatt forbedret læringseffekt for elevene.

## 1.4 Studiens oppbygging og struktur

Denne masterstudien består av seks hovedkapitler med vedlegg og litteraturliste. Hvert hovedkapittel er igjen delt inn i underkapitler. I innledningskapittelet presenteres bakgrunn for og valg av tema. Deretter presenteres formålet med studien, studiens problemstilling og forskningsspørsmål før studien avgrenses.

Andre kapittel utgjør det teorigrunnlaget som har vært sentralt i denne studien. Som innledning, har vi valgt å presentere organisasjonsteori som handler om læring i organisasjoner, med hovedvekt på Senges (1999) systemiske perspektiv. Siden studien omhandler rektorers erfaring med utviklingsarbeid, trekker vi inn Røviks (2007) perspektiv på



translasjonskompetanse. Vi har videre valgt å gjøre rede for et distribuert perspektiv på ledelse slik blant andre Spillane (2006) beskriver det. Et utvalg fra Robinsons (2014) metaanalyse utgjør et teoretisk hovedfokus i denne studien. Deretter presenteres noen teoriperspektiver som kan belyse rektors arbeid med å etablere strukturer og samhandlingsformer for å skape kollektiv læring i organisasjoner. Her støtter vi oss på teori fra blant andre Hargreaves & Fullan (2014) om kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap, og Knut Roalds (2012) kjennetegn på lærende møter og møteformer. Avslutningsvis presenteres Wadels (1997) perspektiv på pedagogisk ledelse.

I kapittel tre redegjøres det for metodevalg og arbeidet gjennom intervjuprosessen, både når det gjelder innhenting og bearbeiding av den empirien som oppgaven bygger på. Her kommer vi nærmere inn på hva som kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet, vår rolle som forskere i eget nærmiljø og valg av informanter, etiske utfordringer og spørsmål knyttet til kvaliteten på denne masterstudien med tanke på reliabilitet og validitet.

Kapittel fire består av en nærmere presentasjon av informantene og empiri fra de fire intervjuene vi gjennomførte. I kapittel fem drøftes og analyseres empirien i lys av de valgte teoretiske perspektivene.

I det sjette og siste kapittelet, gis det en avsluttende kommentar knyttet til studien, og noen tanker om videre utvikling og implikasjoner for utdanningsledelse.

## 2 Teori

Kunnskapssamfunnet er i stadig utvikling og krever skoler med høy endrings- og utviklingskompetanse. Dagens skole trenger derfor lærere og skoler som evner å bygge solid profesjonskompetanse. Både utdanningsmyndighetene, skoleeierne, skolelederne og lærerne har her et felles ansvar for å utvikle lærende fellesskap i organisasjoner.

Innenfor skoleforskning finnes det mange ulike retninger og teoretiske perspektiv på ledelse og kollektiv læring i organisasjoner. Vi har spesielt valgt å legge vekt på Robinson (2014) sitt bidrag til fagfeltet skoleledelse. Hennes forskning er relevant for vår studie, fordi hun har identifisert spesifikk ledelsespraksis der skoleledelsens beslutninger og handlinger kan påvirke undervisningen på måter som gir bedre læring for elevene. Kapittel 2.1 innledes med en presentasjon av hva som kjennetegner lærende organisasjoner med utgangspunkt i Senges (1999) teorier om organisasjonsutvikling. Det er mange teorier som kunne vært trukket inn her. Vi har valgt Senges perspektiv, men går ikke i dybden. En kort redegjørelse av Røviks (2007) perspektiv om translasjonskompetanse avslutter organisasjonsteorien, før distribuert ledelse presenteres som forskningsperspektiv i 2.2.

Videre presenteres noen funn og perspektiver som fokuserer på betydningen av strukturer og kulturer som er relevante for denne studien, fra skoleforskere som Hargreaves & Fullan (2014) og Roald (2012) i 2.3. I de neste underkapitlene 2.4 og 2.5 introduseres Robinsons (2014) hovedfunn i to kapitler siden hennes perspektiver er sentrale for analyse og drøfting i denne masterstudien. Avslutningsvis presenteres noen av Wadel (1997) sine begreper som vi velger å anvende fordi vi ser noen mulige og interessante koblinger som kan peke i samme retning som Robinsons (2014) funn i 2.6. Vi støtter oss også på andre forskere og teoretikere som blant andre Møller & Ottesen (2006, 2011), Lai (2013), Postholm et.al (2013) og Glosvik (2014).

### 2.1 Læring i organisasjoner

I organisasjonsteorien presenteres mange definisjoner og modeller om læring i organisasjoner. Det teoretiske utgangspunktet for denne masterstudien, er imidlertid å peke på noen av de lederutfordringene som forskere har påvist når det gjelder arbeidet med å skape systemer for læring og kunnskapsutvikling i de ulike prosessene som kjennetegner lærende organisasjoner.

En av intensjonene som nevnes i St. meld nr. 22 «Motivasjon-Mestring-Muligheter», er at skolen skal være «en lærende og dynamisk organisasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 97).

For at det skal skje læring i organisasjoner, forutsettes det i følge Jacobsen & Thorsvik (2007, s. 320) en sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå. De framhever at det meste som er skrevet om læring i organisasjoner, har fokus på hvordan individer lærer, og at modeller som forklarer hvordan individuell læring skjer, ikke er tilstrekkelig for å forstå kollektive læringsprosesser (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 321).

Det å skulle videreutvikle en organisasjon, innebærer i følge Senge (1999) i hovedsak å utvikle en lærende organisasjon. Begrepet lærende organisasjon forstår Senge (1999) som en organisasjon der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som organisasjonen ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap. Han beskriver organisasjoner som dynamiske systemer, og vektlegger dermed et systemisk perspektiv. I tillegg framhever han at kunnskap om læring i en type organisasjon bare i begrenset omfang har overføringsverdi til en annen (Senge, 1999). Dette synet deles av Roald (2012) når han poengterer: ”Komplekse utfordringer er som oftest knytte til situasjonsbetinga sosiale, kulturelle og økonomiske forhold som inneber at kvar organisasjon må utvikle sine egne analysar og løysingar”, (Roald, 2012, s. 129).

Samspillet mellom individuelle og kollektive former for læring er nødvendig for å få til læring i organisasjoner. Skoleforskerne som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble bedt om å evaluere piloten for den nasjonale satsningen på skolebasert utvikling på ungdomstrinnet 2013-2017, har i sin studie gjort funn som peker på at «ledelse på skolenivå er viktig for å fremme læring i skolen» (Postholm et.al. 2013, s. 8). En av utfordringene som den samme studien viser, er imidlertid hvor store forskjeller forskerne finner på hvordan ledelse av læring utøves. Rektorer som legger til rette for kollektiv utvikling og samhandling, og som selv tar aktivt del i arbeidet, bidrar til å utvikle et distribuert ansvar for ledelse slik at lærerne selv får handlingsrom til å ta ansvar for egen og andres læring og utvikling. Denne måten å utøve ledelse på, kan tyde på økt sannsynlighet for å lykkes med et skolebasert utviklingsprosjekt. I rapportens sammendrag framheves videre sammenhengen mellom enkeltindivider og kollektivet i arbeidet med å utvikle lærende organisasjoner: «Skolens evne til

organisasjonslæring står i tydelig sammenheng med elementer i den enkelte lærers arbeidsform og praksis» (Postholm et al. 2013, s.9).

Dette funnet kan være i samsvar med Roalds (2012) perspektiv på at kontekstuelle forhold internt i den enkelte organisasjon, kan være avgjørende for hvordan organisasjonen klarer å skape vilkår for læring. Skal det legges til rette for at det skjer læring i og mellom mennesker i en lærende skole, forutsetter det en evne til å se sammenhenger. På bakgrunn av dette må det i følge Roald (2012) utvikles bærekraftige strukturer og systemer som ivaretar og bygger den kollektive kompetansen internt i skolen. Møller og Ottesen (2006) peker på det samme når de poengterer at vi må forstå ledelse ut i fra muligheter og begrensninger lokalt.

Dersom man betrakter de ulike delene av en organisasjon som et tannhjul der delene må virke sammen, gir det mening å anvende Senges (1999) perspektiv på organisasjonsutvikling. Her ligger fokuset på forventningsbasert læring og et systemisk perspektiv på organisasjoner. For å utvikle lærende organisasjoner, presenterer Senge (1999) fem forutsetninger eller disipliner som må utvikles parallelt og kobles sammen for å fremme læring i organisasjoner. Disse disiplinene er; personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, teamlæring og systemtenkning.

Den første av de fem disiplinene kaller Senge (1999) for *personlig mestring*, og i dette perspektivet arbeider den enkelte leder med å klarlegge og synliggjøre sine mål og visjoner. Den andre disiplinen, *mentale modeller*, beskriver de holdninger som medlemmene i en organisasjon har, og det som skjer i praksis. For en rektor vil det kunne handle om hva man tenker om leder- og lærerrollen og synet på læring, undervisning og utviklingsarbeid. De mentale modeller, eller eksisterende forestillinger, vil kunne påvirke handlinger og valg, og vil kunne komme fram gjennom dialogen. Den tredje disiplinen kaller Senge for *felles visjoner*. Det sentrale her er at en felles tanke om visjonen vil øke den kollektive innsatsen for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. For rektor vil det bety at ledelsen må utøves slik at det skapes best mulige læringsforhold, både kollektive og individuelle.

I Senges perspektiv er disiplin fire om *teamlæring* viktig for å gi gruppa av lærere mulighet til å reflektere og lære sammen, og på den måten gradvis utvikle evnen til at den enkelte evner å se helhet og sammenheng i organisasjonen. For en rektor vil det handle om å legge til rette for kollektive læringsprosesser. Her ligger kanskje også en av de største lederutfordringene i det å utvikle prosesser som skaper en form for kollektivt metaperspektiv på egen praksis og

organisasjon. Den femte disiplinen, *systemisk tenking*, beskriver i hvilken grad individene som utgjør organisasjonen har evne og vilje til å tenke systemisk. Det innebærer i følge Senge (1999) at deltakerne må ha en helhetlig tilnæringsmåte slik at de forstår sammenhengene, og rektor må fokusere på systemiske løsninger for å utvikle organisasjonen.

Selv om Senges fem forhold for å fremme læring i organisasjoner henger tett sammen, og i praksis ikke nødvendigvis lar seg skille fra hverandre, ligger det utenfor denne oppgaven å trekke inn alle forutsetningene med like stor tyngde i drøftingsdelen. I vår studie har vi derfor vektlagt Senges (1999) *systemiske perspektiv*. Senges teori kan kritiseres for å uttrykke et harmonisk perspektiv på arbeidet med læring i organisasjoner. Han sier blant annet ikke noe om motsetninger og konflikter som kan oppstå i personalet. Derfor har vi valgt å trekke inn flere teorier i denne studien.

I forståelsen av at skoleutvikling også handler om å overføre kunnskap og ideer som skal føre til ny praksis i en kontekst, har vi valgt å trekke inn deler av Røvik (2007) sitt begrepsapparat som omhandler en organisasjons translatørkompetanse. Han tar for seg problemstillinger knyttet til prosessene for overføring, mottak, implementering og utnyttning av organisasjonsideer og kunnskap. Analytisk sett deler Røvik (2007) disse problemstillingene inn i prosessene dekontekstualisering og kontekstualisering. Dekontekstualisering handler i følge Røvik (2007) om praksis som blir forsøkt tatt ut av en kontekst, der målet er å innføre denne praksisen i en ny kontekst. Videre handler kontekstualisering om å innføre, motta og nyttiggjøre seg nye ideer eller kunnskap. Dette beskrives som komplekse prosesser, som kan knyttes sammen og forstås i lys av et translasjonsteoretisk perspektiv (Røvik, 2007, s.23). Videre forklares kort noen utvalgte begreper.

Ved forsøk på overføring av ideer utløses det mange translasjonsprosesser, og i slike prosesser er det ifølge Røvik (2007) behov for kompetanse om relevant oversettelse av praksiser og ideer; derav begrepet translasjonskompetanse. Røvik (2007) betrakter det å inneha translatørkompetanse som en kritisk, og underkommunisert faktor for å kunne lykkes med ideoverføring. Translatørkompetanse dreier seg om å inneha en flerkontekstuell kompetanse, som betyr kunnskaper om både mottakende og avgivende kontekst (Røvik, 2007, s.326). Betydningen av å ha kunnskap om konteksten hvor ideer og praksis skal flyttes til, beskrives av Røvik (2007) som eksempelvis sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse. Dette forklares nærmere der sortering blant annet står for

nytteverdi og ressurstilgang, mens konfigurasjon står for tilpasning og integrering til det bestående (Røvik, 2007, s. 329).

Med *dekontekstualiseringskompetanse*, menes den kompetansen oversetter trenger for å overføre en praksis i en organisasjon til en annen. Her dreier det seg blant annet om å skaffe seg kunnskap om praksisens kompleksitet og eksplisitet. Årsak- og virkningsforklaringer kan være en del av en praksis' kompleksitet, mens med praksisens eksplisitet siktes det til betydningen av å gjøre det uuttalte uttalt, og evnen til å språksette forutsetninger og måter praksiser utføres på (Røvik, 2007, s.327). En siste aktuell translatørkompetanse vi velger å trekke fram fra Røvik (2007), er *rekontekstualiseringskompetansen*. Når det dreier seg om overføring og implementering av abstrakte ideer eller oppskrifter, eksempelvis kontekststuvhengige ideer med uklar historie, må ideen forsøkes rekontekstualisert. Dette kan i praksis handle om å skaffe seg oversikt over hvor og hvordan ideer og oppskrifter er blitt praktisert andre steder. Videre vektlegges at en slik søken gjøres i sammenlignbare kontekster, gjerne i nære omgivelser, som allerede har skaffet seg erfaringer med praktisering av de aktuelle ideer (Røvik, 2007, s. 328). Det er disse begrepene fra Røvik (2007) vi finner relevante å bruke i vår studie.

## **2.2 Distribuert ledelse som forskningsperspektiv**

Distribuert ledelse er i følge Møller & Ottesen (2006) ikke et nytt perspektiv, men fikk først fotfeste innenfor organisasjonsteorien på 1990-tallet. I denne studien går vi ikke nærmere inn på teorier om likheter og forskjeller mellom distribuert, relasjonelt og situert perspektiv på ledelse. Ledelse forstått som et distribuert fenomen har fått økende oppslutning innenfor skolelederforskningen. Halvorsen (2012) er en av dem som peker på at forskningen har skjøvet oppmerksomheten bort fra lederens personlighet og over til forskning på ledelsespraksis. (Halvorsen, 2012, s.91).

I amerikansk forskning har ledelse vært tett koplet opp mot enkeltpersoner som ledere og et syn på lederen som en mer eller mindre enerådende «helt», mens i europeisk forskning er det kanskje mer vanlig å betrakte lederen som en fagperson. Spillane (2006) har utfordret dette «helteperspektivet». Et distribuert perspektiv på ledelse beskriver en ledelsespraksis eller aktivitet som antar ulike former i ulike kontekster, men som skapes i et samspill med andre aktører (Spillane, 2006, s.15). Det innebærer en dreining av synet på ledelse fra «noe som

ledere gjør, til ledelse som en følge av samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen» (Møller & Ottesen, 2006, s. 145).

Det distribuerte ledelsesperspektivet er i følge Spillane (2006) på ingen måte en oppskrift på utøvelse av ledelse, men snarere et rammeverk for hvordan ledelse kan forstås i et analytisk perspektiv. For å kunne forstå hvordan ledelse er distribuert, sier Spillane (2006):

*..a distributed perspective presses us to investigate how leadership practice is stretched over more leaders and to examine how followers and the situation mutually constitute this practice. (Spillane, 2006, s.15).*

Essensielle elementer i en ledelsespraksis fra et distribuert perspektiv beskriver Spillane (2006) i følgende figur:



Figur 2.1 (Spillane, 2006, s.3)

Ledelse utøves og deles i et slikt perspektiv av mange i organisasjonen, og den kan være virksom på ulike nivåer samtidig. I tillegg er det ikke tilstrekkelig å se på handlinger i ledelsespraksisen, men fokusere på interaksjonen i ledelsespraksisen i ulike situasjoner. Med et distribuert perspektiv på ledelse flyttes derfor fokuset fra lederen til hvordan ledelse utøves av flere som samhandler, og altså skaper ledelsespraksis i interaksjon med hverandre.

Distribuert perspektiv på ledelse får fram hvordan ledelsespraksisen blir synliggjort, der rektor som leder er i kontinuerlig interaksjon og samspill med aktører og strukturer. Med en forståelse av at ledelse er fordelt på ulike aktører i skoleorganisasjonen, knyttes ikke ledelse nødvendigvis bare til rektor, som innehar et formelt ledelsesansvar, men også til andre som utøver ledelse.

En utfordring med et slikt perspektiv på ledelse, er at aktiviteten ledelse kan bli vanskelig å avgrense. Spillane (2006) argumenterer imidlertid for at distribuert perspektiv på ledelse kan sameksistere med, og brukes med fordel til å forklare hierarkiske og «top-down» ledelestilnæringer (s.103).

I denne studien gir det mening å anvende distribuert perspektiv på ledelse som et analytisk begrep, for å få en forståelse for hvordan *ledelsespraksis kan utvikles* i skolen. I vår studie har vi ikke undersøkt alle sidene ved lederrollen, men vi ønsket å få innsikt i hvordan rektorene bruker sine erfaringer fra et utviklingsprosjekt til å fremme skolens *kollektive utvikling*. I et distribuert ledelsesperspektiv ser man nettopp på kollektive interaksjoner i utvikling av ledelsespraksis: «We have to look at the collective interactions as well as the specific people in these interactions» (Spillane, 2006, s.99). Videre påpeker Spillane (2006) at utvikling av ledelsespraksis involverer oppmerksomhet også mot rutiner, verktøy og andre aspekter, der ferdighetene til skoleledelsen som designere av nye rutiner og verktøy blir viktig (s.100).

Ledelsesansvaret kan være situasjonsbestemt, og i en skole vil et distribuert syn på ledelse innebære en forståelse av at lærere har et ledelsesansvar både overfor elevene sine, i teamarbeid og i kollegasamarbeid. Slik kan også lærerkollegiets kollektive kompetanse synliggjøres på en annen måte enn når utøvelse av ledelse knyttes til enkeltpersoner som har spesifikt lederansvar. I denne studien anvendes videre Lai (2013) sin definisjon av kompetansebegrepet, i betydningen relevante kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Lai, 2013, s.11). Hvis distribuert ledelse kan forstås som utøvelse av ledelse på alle nivåer i skolens virksomhet, blir den ledelsen som læreren utøver i klasserommet, også et uttrykk for en ansvarliggjøring når det gjelder skolens overordnede målsettinger selv om skolens rektor har det formelle ansvaret.

Svakheten ved et distribuert perspektiv på ledelse, ble ifølge Halvorsen (2012, s.94) tidlig påpekt av Spillane. Dette dreide seg blant annet om mangelen på empiriske belegg for at distribuert ledelse fører til bedre læring for elevene. En annen begrensning i det distribuerte perspektivet, kan handle om at den formelle lederrollen blir tillagt for lite vekt. Møller & Ottesen (2006) hevder at sentrale temaer i forskning om ledelse, som for eksempel «makt og autoritet, kontroll og autonomi, effektivitet og resultatorientering, kan komme til å bli tåkelagt i det empirinære, casebaserte studiet av distribuert ledelse» (Møller & Ottesen, 2006, s 145-146). Etter vårt syn kan forskningen på distribuert ledelse være en hensiktsmessig innfallsvinkel når det gjelder undersøkelsen av *hvordan* ledelse er distribuert.

Dette perspektivet kombineres med annen teori som beskriver forslag til konkrete ledeshandlinger. Robinson (2014) har med utgangspunkt i et distribuert perspektiv på ledelse, forsøkt å tydeliggjøre ansvaret i den formelle lederrollen ved å konkretisere ulike



ledelsespraksiser som kan støtte elevenes læring. Dette blir grundig behandlet senere i dette kapittelet (2.4).

## 2.3 Profesjonell kultur

I tillegg til Senges dimensjon som nevnt ovenfor, velger vi å trekke inn Hargreaves og Fullans (2014) perspektiv på begrepet «profesjonelt læringsfellesskap». Dette begrepet består av tre elementer; fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap. Fellesskapet i skoler består av pedagoger som arbeider i langsiktige grupper og relasjoner, og som evner å forplikte seg til å forbedre praksis og løse problemer gjennom organisert læring. Praksis er inspirert av forskning og vitenskapelige funn, men den er i utgangspunktet basert på erfaring og kollektiv dømmekraft der samtalen fungerer som verktøy for å diskutere god og dårlig praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s.145-146).

Det er imidlertid ikke alle samarbeidsformer som er like verdifulle hvis målet er å skape profesjonell kultur og læring i en organisasjon. Hargreaves og Fullan (2014) problematiserer lærergrupperinger som de betrakter som uheldige i lys av et slikt mål. Kulturer som består av atskilte, og til dels konkurrerende grupperinger av lærere, defineres som «balkaniserte skolekulturer» (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 134). De framhever at det er strategiske tiltak som kan gjøres for skape større grad av kollektivt ansvar for elevenes læringsutbytte ved blant annet å organisere seg slik at lærere fra ulike trinn har mulighet til å møtes for å lære av hverandre og å iverksette handlinger sammen.

Hargreaves & Fullan (2014) mener at det i læreryrket ligger en forventning om at det skal være en profesjonell kultur med felles formål, felles ansvar og gjensidig læring. I en profesjonell kultur baseres forbedring eller ikke forbedring seg på hvordan mennesker sammen utfører oppgaver og hvem som deltar, og som Hargreaves & Fullan uttrykker, at «i beste fall er læreryrket samarbeidsbasert». Det kollektive ansvar defineres ved at «*den enkelte utvider og fordyper sin identitet utover seg selv*» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 158-159). For å få til dette, mener Hargreaves & Fullan at rektor må framstå som pedagogisk og tydelig leder, der det blir viktig «å bygge opp den profesjonelle kapitalen for skolens lærere og fellesskap» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 162).

Profesjonelle kulturer i dag er i følge Hargreaves & Fullan (2014) i stadig større grad basert på samarbeid, men om dette samarbeidet skal være av en slik art at det bringer lærerne

sammen i et forpliktende og kollektivt fellesskap som trekker i samme pedagogiske retning, så kreves det en arkitektur eller utforming. Profesjonelle læringsfellesskap må organiseres og arrangeres, og de poengterer videre at «teammøter trenger felles bestemte formål og agendaer», og «fellesmøter bør være mer preget av profesjonell læring av høy kvalitet enn å være et sted hvor det bare gis beskjeder», (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 160) De gjør imidlertid et poeng ut av at nye forventninger til profesjonelle kulturer må innebære kollektiv autonomi, åpenhet og ansvar. Slike fellesskap er ikke arena for hastemøter der alle utfordringer kommer ovenfra.

Betydningen av å legge til rette for hensiktsmessige arenaer hvor det skapes interaksjon mellom lærere både med tanke på innhold og form på lærernes møtetid understøttes også av Roalds (2012) funn. Han framhever betydningen av tilrettelegging for lærende møtearenaer og møteformer. På den måten utvikles kapasiteten til kollektiv læring på den enkelte skole. Utgangspunktet er å legge til rette for at lærere reflekterer over ny forskning og egen praksis sammen.

Hvis vi legger perspektivet til Hargreaves & Fullan (2014) til grunn, handler det om at man som leder vektlegger å skape muligheter for «mer meningsfylt kollegainteraksjon, bidra til å etablere og konsolidere nye normer for samarbeid mellom lærere og bygge opp respekt for hverandre», (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 173). Hargreaves og Fullan bruker i sine arbeider uttrykket profesjonell kapital, som i følge dem, handler om å hjelpe folk til å hjelpe seg selv og å hjelpe elevene sine på best mulig måte, ikke om å realisere påtvungne programmer (Hargreaves & Fullan, 2014, s.184). Ledelse mot en profesjonell læringskultur i skolen handler med andre ord blant annet om tilrettelegging for pedagogiske og profesjonelle møtearenaer. Selv om det i følge Robinson (2014) er vanskelig å isolere bidraget skoleledelsen gir til elevenes læringsframgang, skal vi i neste kapittel ta for oss hvordan hun presenterer ledelse slik den *indirekte* kan påvirke omstendigheter som bidrar til læringsframgang.

## 2.4 Elevsentrert ledelse

Robinsons forskning handler om hvordan skoleledere kan snu gode idealer til å bli god praksis. Hun har vært opptatt av at ulike teoretiske lederstiler og ledelseskonsepter kan bli for abstrakte, og at de forteller lite om hva de betyr i praksis og hvordan de skal utøves. Hva leder

må gjøre som har effekt på elevers utbytte, og hvordan disse handlingene eventuelt kan utgjøre en forskjell, er noen av hovedspørsmålene til Robinson (2014).

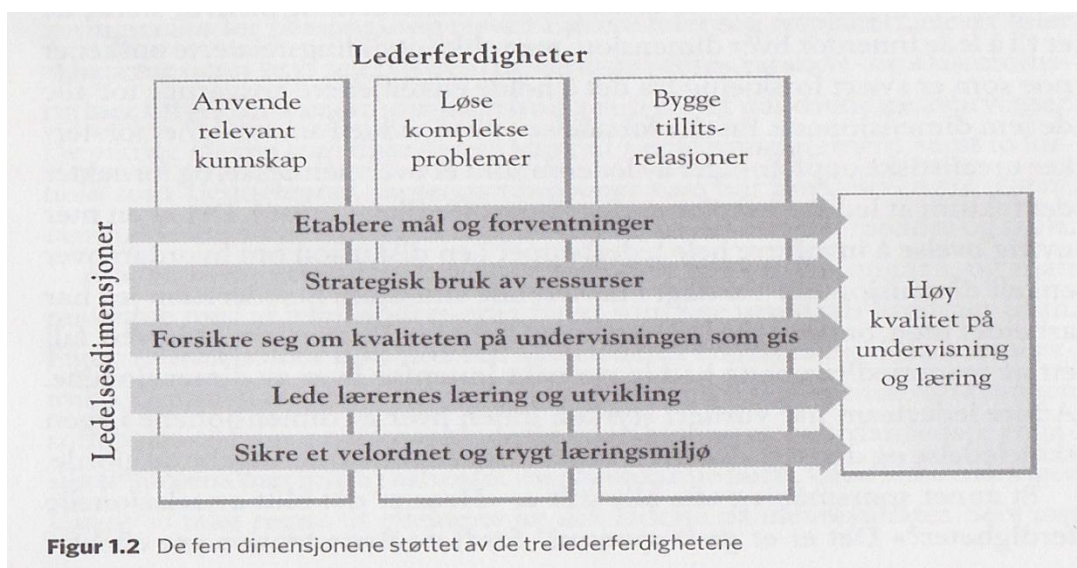
Resultatene fra metastudien til Robinson (2014) om ledelse som presenteres i boka «Elevsentrert skoleledelse», er i hovedsak basert på amerikansk forskning. Likevel fant vi denne metastudien relevant for arbeidet med problemstillingen i denne studien, selv om den er gjennomført her i Norge. Videre var det viktig i vår studie at vi så en sammenheng mellom Robinsons perspektiv på pedagogisk og profesjonell skoleledelse og hovedmålsettingen i utviklingsprosjektet vi undersøkte, som handlet om elevenes læring og læringsmiljø.

Robinson (2014) presiserer at god undervisning er en kollektiv oppgave, og hun er mer opptatt av kvalitet på praktiske lederhandlinger og effekter av ulike ledelsespraksiser enn av fokuset på ulike ledertyper. Oppfatningen av at ledelse er naturlig distribuert, står også sentralt hos Robinson, som understreker at ledelse ikke bare utøves av dem som har formell autoritet (Robinson, 2014, s.19). Elevsentrert ledelse er i følge Robinson (2014) et ønske om å forankre arbeidet i kunnskap om hvordan læring og undervisning kan forbedres. En sentral ledelsesoppgave er å skape et miljø som sikrer en skolegang hvor elever lærer det samfunnet har definert som viktig. Det handler om å gjøre en større forskjell for elevenes trivsel og læring, (Robinson, 2014, s.19). Vi har videre valgt å se nærmere på deler av Robinsons metastudier, og tar utgangspunkt i hennes modell som et analyseredskap.

Forskningen til Robinson (2014) har resultert i en identifisering av ulike ledelsespraksiser som kan bidra til økt fokus på undervisning og læring. Disse ledelsespraksisene er kategorisert i fem ulike ledelsesdimensjoner, som vist i figur 1.2 under. Det er det relative forholdet mellom ledelsesdimensjonene som angir hvilken effekt ulik ledelsespraksis har på elevenes læringsutbytte og resultater (Robinson, 2014). De fem dimensjonene er: *Å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid, å lede lærernes læring og utvikling og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø* (Robinson, 2014, s.28). Som tidligere nevnt, i forbindelse med vår avgrensning og valg fra Robinsons metaanalyse, kalkulerer hun de ulike ledelsesdimensjonenes påvirkning på elevresultater. I denne sammenlikningen er det ledelseshandlingene som utgjør det å lede lærernes læring og utvikling, (dimensjon 4), som er de markante viktigste handlingene som kan påvirke elevenes prestasjoner.

Like fullt fungerer de fem dimensjonene som et sett av ledelseshandlinger med sterk gjensidig påvirkning (Robinson, 2014, s.21). Der de fem dimensjonene sier noe om *hva* ledelsen bør ha i fokus for å påvirke elevenes læring, supplerer Robinson (2014) disse dimensjonene med tre lederferdigheter som sier noe om *hvordan* lederen skal utøve ledelsespraksis. Dette er etter vårt syn i tråd med Spillane (2006), som også påpeker viktigheten å avdekke forskjellen på hva og hvordan i et analytisk, distribuert ledelsesperspektiv: «While knowing *what* leaders do is important, knowing *how* they do it is also essential in understanding the practice of leadership» (Spillane, 2006, s.5).

Mens de fem dimensjonene for ledelse er utledet fra metaanalysen, er de tre lederferdighetene identifisert ved å stille spørsmålet «Hvilke ferdigheter trenger ledere for å bruke de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse i sin egen jobb?» Her har Robinson kommet fram til tre lederferdigheter, som er å «*anvende relevant kunnskap*», «*løse komplekse problemer*» og «*bygge tillitsrelasjoner*».



Figur 2.2 (Robinson, 2014, s.30)

På tvers av de fem ledelsesdimensjonene ligger lederens ferdigheter. Disse ferdighetene må brukes i større eller mindre grad i alle de fem dimensjonene for at det skal resultere i høy kvalitet på undervisning og læring. Man berører også ofte flere dimensjoner samtidig når man skal løse lederoppgaver. Jo mer komplekse oppgavene er, desto flere dimensjoner er involvert. Robinson trekker fram at det ikke forventes at alle ledere skal være like gode i alle dimensjoner. Ledelse krever i tillegg kollektive prosesser der ferdigheter kan ivaretas av flere

enn bare en leder. De tre ferdighetene ses på som integrerte og nødvendige ferdigheter i alle de fem ledelsesdimensjonene (Robinson, 2014, s.30). Under presenteres Robinsons fem ledelsesdimensjoner kort, før vi har valgt å gå mer i dybden på to av de fem ledelsesdimensjonene.

## 2.5 Robinsons ledelsesdimensjoner

Som nevnt i kapittel 2.4 vil kompetanseområdene i de fem dimensjonene ha sterk gjensidig påvirkning, og i følge Robinson (2014) er det heller ikke rimelig å forvente at én skoleleder skal inneha høyt eller moderat kompetansenivå innenfor samtlige av fem dimensjoner (s.28). Med en forståelse av at ledelse er naturlig distribuert, kan det derfor være flere enn bare de formelle lederne, som i vår studie gjelder rektorene, som kan fylle rollene i ledelsespraksisene som skisseres under.

*Å etablere mål og forventninger* handler om viktigheten av å sette seg spesifikke, målbare og læringsrelaterte mål. I denne ledelsespraksisen prioriteres prosessmål framfor resultatmål, fordi prosessmål fokuserer på strategier og prosedyrer i utførelsen av oppgaver. I en elevsentrert ledelse vil det være viktig at målene må relateres til hva elevene trenger å lære, og at mål må baseres på analyser av behovene. I tillegg poengteres det at fastsatte mål må kommuniseres til alle parter, for å oppnå engasjement for målene (Robinson, 2014, s.60). Strategiske valg baseres igjen på at det er satt tydelige mål. *Strategisk bruk av ressursene* har i følge Robinson (2014) moderat og indirekte effekt på elevenes resultater. Organisering og ressursprioriteringer må sees i sammenheng med læringsmål og forskningsbasert kunnskap (s.79). *Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø* handler om å skape et trygt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner. Denne femte dimensjonen behandles til slutt, med en begrunnelse i at den kunnskapen ledere trenger for å kunne gjøre dette arbeidet godt, fastsettes i de fire andre dimensjonene, samt i de tre ferdighetene som understøtter dem (Robinson, 2014, s.119).

*Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis* utgjør i følge Robinson (2014) en ledelsespraksis med sterk effekt på elevenes læringsutbytte. Imidlertid har det *å lede lærernes læring og utvikling* aller sterkest innflytelse på skolens resultater. I studien vår har vi som tidligere nevnt, valgt å gjøre et utvalg av elementer i Robinsons teori om ledelsespraksis ved å

se nærmere på ledelsespraksis som handler om å bruke evidensbaserte data som grunnlag for beslutninger og ledelsespraksis med fokus på å lede lærernes læring.

### **2.5.1 Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis**

Ledelsespraksis som diskuteres i dimensjon tre vedrørende bruk av resultatdata, er begrunnelsen for at vi velger å relatere dette til studien vår. Bruken av resultatdata i en evidensbasert undersøkelseskultur, ses på som viktig bidrag til en kultur for individuell og kollektiv refleksjon om kvaliteten på beslutninger om undervisningen. Evidensbasert undersøkelseskultur slik Robinson (2014) beskriver det, skapes ved at data brukes som grunnlag for beslutninger, slik at tilgjengelig dokumentasjon på læringsresultater benyttes som forbedringsmål. I en slik ledelsespraksis involveres lærerne i drøftingen av kvalitetsevalueringer. Skolekulturer kan preges av både vegringer og hindringer for å ta i bruk evalueringsdata, og Robinson (2014) har identifisert strategier som tar tak i disse hindringene mot bruken av evalueringsdata. Disse hindringene kan være knyttet til problemer med relevans, tilgjengelighet, tid og kompetanse (Robinson, 2014, s.93)

Den første av disse strategiene handler om å gjøre data mer relevant for lærerne ved at leder gjør et utvalg av hvilke data som skal bli gjenstand for refleksjon og beslutninger. Videre er det viktig at relevante data som samles, blir oppsummert og analysert på måter som gjør dem tilgjengelige for de som tar beslutninger. I tillegg til relevans og tilgjengelighet, snakker Robinson (2014) om tid og kapasitet til å bruke data. Dette handler om hvordan man kan bruke data inn i prosesser som fører til at beslutninger blir tatt, der det første steget er identifisering av selve beslutningene som dataene vil påvirke. Når det gjelder valg av strategier for å bygge kapasitet til å tolke data, avhenger dette både av evnen til å tolke data og hvorvidt data kan knyttes til undervisningsprogresjon. Læring gjennom bruk av resultatdata, krever i følge Robinson, at «..man ønsker og mestrer å bruke dataene til å teste gyldigheten av egne tanker om dataenes betydning» (Robinson, 2014, s.96). Ved å ta i bruk nevnte strategier, utfordres eventuelle vegringer og hindringer for å benytte seg av data i beslutninger til forbedringsmål.

### **2.5.2 Ledelse av lærernes læring og utvikling**

Robinsons funn viser at dimensjon fire har størst positiv effekt på elevresultater.

Ledelsespraksis hvor ledere selv deltar i læringen i rollen som leder, lærer eller begge deler,

resultater i høytpresterende skoler (Robinson, 2014, s.20). Det er særlig lederens modellering av å være en som lærer, som framheves som viktig, men også lederens forståelse for utfordringene lærernes læring støter på og hvilke betingelser som trengs for at lærerne skal lykkes. Med denne forståelsen kan leder ta ansvar for tilrettelegging for profesjonell læring (Robinson, 2014, s.101). Hun er opptatt av å utvikle profesjonelle læringsfelleskap (PLC) som Hargreaves og Fullan (2014), og poengterer at det er mye forskning på ledelse, men lite om effekten ulike former for ledelse har på elevenes læring og resultater.

Det er to sentrale ledelseshandlinger som framheves under dimensjon fire. For det første beskrives profesjonell utvikling hos lærerne som en kollektiv innsats, der medlemmene tar et kollektivt ansvar for elevenes læring. I følge Robinson, bør derfor lederen fremme kollektivt ansvar ved å sørge for læringsmuligheter som hjelper lærere med å lykkes med sine elever (Robinson, 2014, s. 104-105). For det andre trekkes kompetent ledelse av lærernes læringsprosesser fram. Her beskrives blant annet betydningen av tilrettelegging for profesjonell utvikling hos lærerne med blant annet bruk av forskning som grunnlag for beslutninger.

Våre informanter i denne studien er rektorer i relativt små skoler, der noen av dem er alene i ledelsen. Robinson (2014) er opptatt av at synspunktet på ledere som overmennesker forsterkes gjennom å presentere tre omfattende lederferdigheter som overføres på en leders gode praksis, jf. fig 2.2. Derfor har Robinson troen på sterke kollektive ferdigheter på alle de tre ferdighetsområdene (Robinson, 2014, s.30). I små skoler blir det dermed viktig å ta disse ferdighetene med i vurderingen når man skal rekruttere og utvikle ekspertisen på den enkelte skole slik at man kan bygge kollektiv kapasitet ved å gi ansvar til flere. Vi vil senere i studiens analysedel knytte noen av disse dimensjonene til den kvalitative undersøkelsen vi har gjort.

## **2.6 Ledelse og læringskultur**

Dimensjon fire i Robinsons metaanalyse handler om det å utvikle en lærende organisasjonskultur der deltakerne lærer og endrer praksis slik at den blir mer forskningsbasert. Målet er å utvikle en felles og læringsfremmende skolekultur og en kollektiv profesjonalitet (Robinson, 2014). I den forbindelse kan det trekkes linjer til den norske skolekonteksten vår, ved å se på et av de begrepene som Wadel (1997) har brukt i sin

tidligere forskning på ledelse. Han diskuterer forskjellen mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse.

Etter vårt syn finner vi fellestrekk ved måten Robinson og Wadel bruker begrepene på. Wadel (1997) legger til grunn et relasjonelt og prosessuelt syn på ledelse. En prosessuell forståelse av ledelse handler om at både formelle ledere og ledede deltar i ledelsesprosesser, og at ledelse er noe alle i en organisasjon tidvis kan og må utøve (Wadel, 1997, s. 41). Et slikt analytisk perspektiv på ledelse som Wadel (1997) beskriver, er slik vi forstår det, og i likhet med et distribuert perspektiv på ledelse, opptatt av samhandlingen mellom ledere og alle de andre som deltar i ledelsesprosessene.

Wadel (1997) benytter begrepene administrativ og pedagogisk ledelse, der disse to ledelsesbegrepene ses på som to grunnleggende dimensjoner ved ledelse. I utøvelsen er de ofte vevd sammen og begge deler er nødvendig for å sikre drift og utvikling av en organisasjon. Wadel (1997) definerer pedagogisk ledelse som «*ledelse som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner*» (Wadel, 1997, s. 39), når fokuset er på organisasjonens behov for fornyelse og utvikling over tid.

Pedagogisk ledelse kan i stor grad baseres på tillitsforhold, mens administrativ ledelse i stor grad kan baseres på makt eller avhengighetsforhold. Administrativ ledelse kan forstås som en ledelse med fokus på å utvikle regelverk og systemer for å sikre orden og effektivitet i organisasjonen slik at den fungerer her og nå. Pedagogisk ledelse omhandler arbeidet som er knyttet til kjernevirksomheten i organisasjonen, og har som mål at «*organisasjonsmedlemmene skal lære å lære*» (Wadel, 1997, s. 46). Pedagogisk ledelse er på den måten tett knyttet til læring, og innebærer i følge Wadel (1997) ledelse av både endring og utvikling i organisasjonen ved å legge til rette for læringsforhold og læringsystemer som gjør det mulig å lære nye kunnskaper og ferdigheter. Pedagogisk ledelse forutsetter på denne måten et relasjonelt perspektiv, med vekt på dialog, gjensidige prosesser og tillit (Wadel 1997).

Det sentrale i denne sammenhengen blir å utvikle en organisasjons læringskultur, og ulike organisasjonstyper vil utvikle ulike læringskulturer. Wadel hevder at det vil kunne eksistere ulike læringskulturer innen den samme virksomheten, og introduserer de to kontrasterende begrepene produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse, eller «*fasitkultur*» og



«undringskultur» (Wadel, 1997, s.51). Han påpeker at mange av skolens idealer og mål synes å peke mot det han kaller produktiv læring, men dette sliter skolene med å virkeliggjøre. Det perspektivet som Wadel (1997) legger til grunn, vektlegger imidlertid at administrativ og pedagogisk ledelse ikke bør betraktes som egne lederroller, men man vil kunne finne begge aspekter ved enhver lederrolle. Det har ikke nødvendigvis noen hensikt å definere skarpe skillelinjer, men begrepet pedagogisk ledelse kan med Wadels perspektiv få et mer konkret og presist innhold ved å sette det i kontrast til administrativ ledelse (Wadel, 1997, s.54).

I dette kapitlet har vi på bakgrunn av problemstillingen, gjort rede for det utvalget av hovedteorier og perspektiver som anvendes i denne studien. I teoriutvalget anvendes flere perspektiver som kan hjelpe oss til å forklare og forstå kompleksiteten en rektor kan stå overfor i arbeidet med skoleutvikling.

# 3 Metode

På grunnlag av problemstillingen og forskningsspørsmålene er det valgt en kvalitativ tilnærming i denne studien. I dette kapitlet gjøres det først rede for valg av en fenomenologisk forskningstilnærming i 3.1 og kvalitativt intervju som metode i 3.2. Videre presenteres kjennetegn for det kvalitative forskningsintervjuet i 3.3. Deretter gjør vi greie for forberedelser til intervjuprosessen i 3.4 og valg av informanter i 3.5. Selve gjennomføringen av intervjuene presenteres i 3.6 og forskerrollen i 3.7. Bearbeidelse av datamaterialet med hovedfokus på transkripsjon og analyse omtales mot slutten av kapitlet, i 3.8. Helt til slutt kommenteres etiske problemstillinger i 3.9, og noen spørsmål som kan stilles ved studiens kvalitet, med særlig fokus på validitet i kvalitativ intervjuforskning i 3.10.

## 3.1 En fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi har sitt utspring i filosofi og psykologi, og fenomenologiske studier søker å få tak i menneskers opplevde beskrivelse av en bestemt erfaring slik Postholm refererer Giorgi 1985, Moustakas 1994, (Postholm, 2010, s. 41). Hvordan man betrakter et landskap vil for eksempel være uløselig knyttet til hvem man er som person, og hvilke erfaringer og verdier man har. I kvalitativ forskning har en fenomenologisk tilnærming vært utbredt (Kvale & Brinkmann, 2012).

En retning innenfor fenomenologien kan kalles for psykologisk fenomenologi (Postholm, 2010). Her står individet i fokus, og målet er «å gripe enkeltmenneskets opplevelse» (Postholm, 2010, s. 41) samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan andre individer har opplevd det samme. Et kjennetegn ved denne typen studier er at prosessen er avsluttet når forskeren starter arbeidet sitt. Det er dermed ikke mulig for forskeren å observere opplevelsene slik det ville vært mulig å gjøre i for eksempel feltstudier. Forskeren får derimot kjennskap til erfaringene ved å snakke med informantene om dem, og intervjuet er av den grunn den eneste datainnsamlingsstrategien i fenomenologiske studier (Postholm, 2010).

Med et fenomenologisk utgangspunkt er forskeren interessert i «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45). Innenfor et fenomenologisk perspektiv vil forskeren være opptatt av å studere hvordan de enkelte individene har opplevd det samme fenomenet. Det er

de felles erfaringene hos deltakerne i et prosjekt som «gir et grunnlag for at vi kan utvikle en felles forståelse av det fenomenet vi studerer» (Thagaard, 2013, s.40).

En fenomenolog vil se på kunnskapsproduksjonen i intervjuet på en annen måte enn for eksempel en som forsker på diskursen, og analysearbeidet vil ofte foregå ved å kategorisere og på den måten redusere datamaterialet. Hensikten blir å finne essensen eller den sentrale meningen med en opplevelse eller erfaring uten at det blir for mye preget av forskeren selv. Det er derfor viktig at forskeren er åpen for nettopp erfaringene til personene som studeres (Thagaard, 2013, s.40). Selv om idealet er å behandle dataene mest mulig induktivt, er man oppmerksom på utfordringene ved at forskerens forforståelse alltid vil bli med inn i analysearbeidet. På den måten utgjør den fenomenologiske tilnærmingen en interaksjon mellom induksjon og deduksjon som preger analyse- og tolkningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 99).

## **3.2 Kvalitativt intervju som metode**

På bakgrunn av problemstillingen ble det valgt en kvalitativ tilnærming i masterstudien. Fire rektorer ble intervjuet om deres erfaringer og refleksjoner etter deltakelse i et fireårig utviklingsprosjekt med ekstern støtte fra et høgskolemiljø, slik vi har beskrevet det i kapittel 1.1.1. Disse fire rektorene utgjorde utvalget vårt.

Et sentralt mål med en intervjustudie er å komme så tett som mulig på informantenes opplevelser (Brinkmann & Tanggard, 2012). Dette var også intensjonen vår ved å velge intervjuet som metode for å samle data. I problemstillingens formulering understrekes eksplisitt et ønske om å få tilgang til informantenes uttrykte erfaringer etter deltagelse i et konkret utviklingsprosjekt.

I intervjuene ble informantene bedt om å beskrive sin opplevelse av et utviklingsprosjekt, og selv om vi med utgangspunkt i forsknings- og intervju spørsmålene ga samtlige informanter det samme oppdraget, svarer de ut i fra sitt individuelle ståsted og sine erfaringer. En av utfordringene for denne type intervju, blir å balansere mellom styring av situasjonen og frihet for informantene til å snakke mer inngående om temaer hver enkelt er opptatt av (Postholm, 2010). Det som informantene forteller, vil imidlertid alltid være noe som blir konstruert i den konkrete samtalsituasjonen det enkelte intervjuet utgjorde. Den kvalitative kunnskapen som ble produsert i hver enkelt intervjusituasjon, ble skapt i situasjonen der og da.

Kvale & Brinkmann (2012) beskriver sju hovedtrekk ved intervjukunnskap. Den intervjubaserte kunnskapen er produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 72-74). Kunnskap blir i et slikt perspektiv ikke betraktet som noe gitt og statisk som forskeren kan «finne».

I kvalitative forskningsintervjuer konstrueres kunnskapen i et kompleks samspill mellom intervjuer og informant, der faktorer som kontekst og relasjon spiller en vesentlig rolle. Dette utfordrer den kvalitative forskeren når det gjelder det metodiske håndverket slik at forskningsprosessen og analysen blir preget av god kvalitet.

### **3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Det er mange ulike former for intervju; som eksempel på spennvidden, kan vi tenke oss ytterpunktene fra det korte telefonintervjuet med mange respondenter, til det mer langvarige og personlige individuelle intervjuet av en enkelt respondent. Hvilken intervjuform som velges, må avgjøres med utgangspunkt i valgt tema og problemstilling, og forskeren har et særlig ansvar for å ivareta informantens situasjon uansett intervjuform.

Med bakgrunn i det fenomenologiske perspektivet i studien, valgte vi å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode for å samle inn data. Hensikten med denne masterstudien var å få innsikt i informantenes refleksjoner. Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved å gå dypere enn den mer hverdagslige og spontane samtalen. «Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22). Det kvalitative forskningsintervjuet har vært en vanlig forskningsmetode innen pedagogikk og helsefag i mange år, med særlig utspring i «Chicago-skolen» i 1930- og 40-årene, (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 28), og brukes etter dette stadig mer også innenfor samfunnsvitenskapene.

En kvalitativ tilnærming i forskningen kan gi forskerne kunnskap om hvordan informantene beskriver sin virkelighet. Det kvalitative intervjuet er i følge Dalen (2011), spesielt godt egnet for «å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011, s. 13). Det var disse stemmene som kunne gi den innsikten vi var på jakt etter.

## 3.4 Forberedelser til intervjuprosessen

Intervjuprosessen kjennetegnes ved sentrale trinn eller stadier som forskeren kan følge når han eller hun skal gjennomføre en empirisk undersøkelse. I vår studie tok vi utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns beskrivelse av intervjuprosessen som «en reise gjennom sju faser» fordi det følte seg nyttig for oss som uerfarne forskere. De sju fasene er i et slikt perspektiv sammenfallende med tidsforløpet i en kvalitativ intervjuundersøkelse: tematisering, planlegging, intervju, transkripsjon, analyse, verifikasjon og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 113)

Beskrivelsene av disse fasene ga oss samtidig kunnskap om nødvendigheten av en best mulig forberedelse med tanke på god kvalitet i det senere analysearbeidet. Bevisstheten om “baklengs planlegging” som et bærende prinsipp, ble på den måten en viktig rettesnor allerede i starten av arbeidet. Det medfører imidlertid ikke riktighet å tenke at intervjuprosessen er lineær, slik den kan gjengis i en punktvis framstilling her. En sirkulær eller spiralformet modell av de sju fasene, der forskeren stadig vender tilbake til tidligere faser, er i praksis beskrivelsen av progresjonen i et intervjuprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2012).

Innledningsvis i kapittel 1, og her i dette kapittelet, har vi tatt for oss de første av de sju fasene i intervjuundersøkelsen da vi snakket om tematisering og metodevalg. I fortsettelsen tar vi for oss ytterligere elementer i planleggingsfasen av intervjuet og selve intervjuprosessen, transkribering og analyse av datamaterialet, før vi til slutt sier noe om verifiseringen av arbeidet.

### 3.4.1 Erfaringer med pilot

I dette kapittelet gjøres det nærmere rede for vår egen forskningsprosess med utgangspunkt i Kvale & Brinkmanns (2012) fase to som handler om planlegging og forberedelse av selve intervjusituasjonen. Som nevnt kan vår framstilling framstå som en form for lineær planlegging uten rom for improvisasjon og endringer underveis, men det ble ikke slik i virkeligheten. Det ligger i forskningsintervjuets natur at en mer fleksibel og dynamisk tilnærming kan være gunstig, men dette handlet også om vår manglende trygghet og erfaring med intervjusituasjonen. Dette kommer vi også tilbake til nedenfor når vi beskriver forskerrollen.

Med utgangspunkt i tema og problemstilling, falt avgjørelsen på å gjennomføre et semistrukturert forskningsintervju. I følge Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 26), er det den formen for intervju som brukes mest i moderne intervjuforskning. Arbeidet startet opp med å lage utkast til en semistrukturert intervjuguide. Ved at spørsmålene er tenkt ut på forhånd, kan intervjuguiden betraktes som en ramme for samtalen. Intervjuguiden bestod av en blanding av både helt strukturerte og åpne spørsmål, ikke nødvendigvis i en fast rekkefølge, og med åpenhet for digresjon, for på den måten å legge til rette for en interaksjon mellom intervjuer og informant. Dette ga oss mulighet til fleksibilitet og åpenhet for de ulike perspektivene til informantene, samtidig som det sikret den samme vektleggingen av hovedtema, slik vi planla dem på forhånd. Selve arbeidet med intervjuguiden handlet om å omsette problemstillingen til mer konkrete temaer og spørsmål.

Vi hadde fra før ingen erfaring med intervjuformen som forskere, og valgte derfor å gjennomføre to pilotintervjuer. Gjennomføringen av pilotintervjuer var svært nyttig. Hensikten var å prøve ut operasjonaliseringen av forskningsspørsmålene, og for å trene på selve intervjuteknikken. Dataene fra pilotintervjuene er ikke med som grunnlag for drøfting og funn i denne studien, men likevel vil informasjon og erfaringer fra pilotintervjuene være med som et bakteppe. Både spørsmål i intervjuguiden og forskningsspørsmål ble justert etter gjennomføringen av pilotintervjuene.

Etter første pilotering og første veiledningssamtale valgte vi å endre relativt mye på utkastet til intervjuguiden slik vi hadde jobbet den fram i løpet av høsten. Det ble blant annet nødvendig å skille tydeligere mellom forskningsspørsmål og intervju spørsmål.

Intervju spørsmålene ble utarbeidet i et mer dagligdags språk, og vi lagde heller flere ekstra oppfølgingsspørsmål som kunne brukes ved behov. Det ble også tydelig for oss, ved å lese metodelitteraturen, at hovedspørsmålene burde være i en deskriptiv form for å utløse størst mulig grad av spontane beskrivelser, (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 145).

På bakgrunn av dette, ble det nye forslaget til intervjuguide prøvd ut i en ny pilotrunde. Det ble naturlig å spørre en rektor og kollega som selv går på metodekurset i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo som informant. Hun ville både kunne gi oss noen svar på i hvilken grad spørsmålene fungerte etter hensikten, og samtidig gi respons i etterkant på svakheter og styrker ved intervjuguiden i lys av forskningsspørsmålene og problemstillingen slik hun eventuelt opplevde den sammenhengen der og da.

Denne gangen var vi tydelige i forkant på fordeling av roller oss i mellom slik at informanten skulle slippe å lure på hvor hun skulle ha blikket, og hensikten med piloten ble presentert på samme vis som vi gjorde med den skriftlige informasjonen som senere ble sendt ut til de reelle informantene. Rollene våre ble fordelt slik at den ene skulle stille alle spørsmålene, mens den andre skulle sørge for feltnotatene underveis. Det å ha noen til å skrive feltnotater, kunne i større grad sikre at vi ikke bare fikk med oss den non-verbale-kommunikasjonen, men også egne analytiske refleksjoner underveis. Slike bidrag kan sammen med kontekstuelle beskrivelser, gi grunnlag for de mer «tykke beskrivelser» slik Geertz uttrykker det (Referert i Postholm, 2010, s.122)

Vi har vært opptatt av å utnytte den fordelen det er å være to i en intervjusituasjon i størst mulig grad. Dette var gode erfaringer som ble gjort gjennom to piloteringer. Selv om man kan få gode tips til gjennomføring av intervju som metode i forskningslitteraturen, er det etter vår mening mye å hente på selv å erfare intervjusituasjonen og diskutere egen opplevelse i etterkant, både med hverandre og informanten. På denne måten ble pilot nummer to en god gjennomgang og trening for oss som vi ikke ville vært foruten, selv om det var arbeidskrevende der og da med en pilotrunde til.

Samtalen i etterkant av pilotintervjuet viste seg å bli vel så lærerik som selve intervjusituasjonen. Informanten sto selv midt oppe i noen av de samme utfordringene som oss i egen studieoppgave. Hun var samtidig en erfaren rektor med mange tanker om utviklingsarbeid i grunnskolen, derfor fikk vi en god diskusjon og nyttige tilbakemeldinger som førte til at vi bearbeidet og endret på vår intervjuguide. Det anses som en styrke for testing av reliabiliteten ved intervjuguiden at hun var student på Utdanningsledelse.

En av de viktigste erfaringene som ble gjort i pilot nummer to, var viktigheten av å kunne alle spørsmålene svært godt på forhånd. For oss ble det en tydelig fordel å ha oversikt over alle typer spørsmål totalt for å kunne forutse hvilke spørsmål som kunne hoppes over underveis. Informanten kom ofte innom temaer i intervjuguiden som var tenkt i forlengelsen, uten å bli stilt planlagte oppfølgingsspørsmål. Da intervjusituasjonen ble diskutert med informanten i etterkant, ga hun imidlertid respons på at det i følge henne, ikke gjorde noe at noen av spørsmålene lignet hverandre og dermed ble stilt to ganger. En fordel ved det kunne jo nettopp være at data utgjorde en bedre informasjonskilde til analysearbeidet. Dette gjaldt særlig forståelsen og forklaringen av sentrale begreper.

En annen positiv erfaring fra pilotrunde nummer to, var hvor godt det fungerte å bytte om på rekkefølgen på forskningsspørsmålene etter «traktprinsippet» slik det forklares av Dalen (2011, s.26). Dalen forklarer prinsippet ved at intervjuet starter med spørsmål som ligger mer i yttersonen i forhold til de mer sentrale og kanskje vanskeligere temaene som vi ønsker å belyse. Dette gjaldt i vårt tilfelle for eksempel begreper som ledelse av profesjonelle fellesskap. Derfor ble det nødvendig å revidere intervjuguiden enda en gang ved å knytte noe av det teoretiske bakgrunnsstoffet i større grad direkte inn i spørsmålsformuleringene for å lette kategoriseringen og analysearbeidet.

### **3.4.2 Semistrukturert intervjuguide**

En av hovedhensiktene med et semistrukturert intervju er i følge Postholm (2010) å oppnå forståelse mer enn å hente inn informasjon. En svakhet kan derimot være at opplysningene som kommer fram, ikke nødvendigvis er riktige heller. For eksempel kan man få framstilt et «glansbilde», slik informanten gjerne ville fortalt det. En slik situasjon kan også oppstå dersom forskeren blir for dominerende i intervjusituasjonen ved å legge for mange føringer i spørsmålene, eller ikke evner å lytte til, eller gi nok tid til at informanten får komme til orde med sine tanker og refleksjoner.

En annen forklaring kan være at informanten ikke vil innrømme manglende kjennskap til feltet, og heller prøver på en delvis riktig framstilling. Dette kan innebære en risiko for at informanten enten prøver å svare slik han tror intervjueren vil ha det, eller at informanten av ulike grunner vil prøve å hindre at intervjueren får den riktige informasjonen. I møtet mellom informanten og forskeren vil forforståelsen derfor være en sentral faktor, og noe som forskeren må være seg særlig bevisst i utøvelsen av sin rolle i alle faser av forskningsarbeidet. «Bevissthet om egen forforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale» (Dalen, 2011, s.16-17).

Det å utvikle en semistrukturert intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, kan innebære fordeler. Intervjuguiden fungerte som en hjelp til å strukturere samtalen, og sikret at de samme temaene ble vektlagt i alle intervjuene. Samtidig erfarte vi en av styrkene ved denne intervjuformen; nemlig mulighetene for at vi som intervjuere også kunne improvisere og utdype underveis. Dette lot seg gjøre så lenge det bare skulle intervjues en person om gangen. Andre pilotering gjorde oss i større grad oppmerksom på hvordan oppfølgingsspørsmål kan utformes ulikt etter hvilken hensikt de skal tjene, slik Thagaard (2013) beskriver det. Det kan



være behov for å få *mer informasjon* om temaet, eller det kan være ønskelig med *mer nyanserte* svar. Til sist kan det oppstå et behov for å be om en *utdyping av mening* i intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2013, s.101).

Utgangspunktet for utarbeidelse av spørsmålene i intervjuguiden var teori og egne erfaringer som pedagoger, skoleledere og deltakere i prosjektet. Spørsmålene i intervjuguiden ville gi oss muligheten til å få dypere innsikt i hvordan informantene satte ord på, og oppga grunner for valg av arbeidsformer for kollektivt utviklingsarbeid på skolene sine etter å ha gjennomført et fireårig skoleutviklingsprosjekt.

Forskningsspørsmålene med utgangspunkt i teori og egne erfaringer, ble satt opp som en form for overordning, slik at intervju spørsmålene utgjorde underpunkter i et mer dagligdags og forståelig språk. Siden både informanter og intervjuer har vært del av det samme prosjektet tidligere, brukte vi ord og begreper i spørsmålene som det var rimelig å forvente at informantene forsto på grunnlag av den felles referanserammen vi var en del av.

### 3.5 Valg av informanter

Med bakgrunn i denne studiens problemstilling og omfang, valgte vi å intervjuere rektorer ved fire av grunnskolene i de tre kommunene som deltok i utviklingsprosjektet. Det ville både kunne gi oss noe bredde i datagrunnlaget, samtidig som vi håpet å kunne få mulighet til å benytte et sammenlignende perspektiv.

Ved å bruke et konkret utviklingsprosjekt som bakgrunn for vår problemstilling, ble det naturlig for oss å foreta et *strategisk utvalg*. Dette betyr at informantene i vårt utvalg hadde «..kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen..» (Thagaard, 2013, s.60). Videre kan framgangsmåten for utvelging av deltakere samsvare med det Thagaard (2013) betegner som *tilgjengelighetsutvalg*. Dette forklares nærmere ved at utvalget er strategisk, og framgangsmåten for utvelgelsen av informantene baseres på at de som deltar er villige og gjør seg tilgjengelig for forskeren.

I vår studie ble det vesentlig å velge informanter etter tre utvalgs kriterier:

- Informantene hadde vært rektor i det påfølgende skoleåret etter at utviklingsprosjektet formelt var avsluttet.

- Informantene hadde vært rektor ved den samme skolen i løpet av prosjektårene.
- Vi ville konsentrere oss om å intervju rektorer på barneskolene i utvalget.

Begrunnelsen for å utelate ungdomsskolerektorene, var at disse rektorene gikk rett over i den statlige satsningen «Ungdomstrinn i utvikling», og dermed fikk de ekstern drahjelp videre i sitt utviklingsarbeid. Ungdomsskolene fortsetter å samarbeide med et høgskolemiljø, og arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen som er grunnlaget for «Ungdomstrinn i utvikling», kunne bygge videre på det utviklingsprosjektet vi har undersøkt.

Det bød ikke på problemer å finne aktuelle informanter. Antall rektorer i de tre kommunene utgjorde totalt 16 stykker. Blant dem igjen var det også noen som var utelukket, som skissert i utvalgskriteriene ovenfor. Arbeidet ble fordelt mellom oss ved at vi ringte to informanter hver for å spørre om de kunne være interessert, og i etterkant sendte vi ut en kort beskrivelse av prosjektet per e-post. Informantene fikk på den måten både muntlig og skriftlig informasjon om vår intensjon med studien i forkant av intervjuene. Søknad til NSD ble sendt, og prosjektet godkjent før vi startet opp med intervjurundene i løpet av våren.

## 3.6 Gjennomføring av intervjuene

Anonymitet, frivillighet og mulighet til når som helst å trekke seg, ble formidlet skriftlig i eget informasjonsskriv i forkant til informantene. Alle de fire forespurte informantene var positive til å stille opp til intervju. Flere av dem påpekte også muntlig at dette opplevdes nyttig, også for dem. De så en mulighet til å kunne reflektere høyt om egen læring og erfaring etter prosjektperioden, og uttrykte med det en tilfredshet i etterkant av intervjuene. Vi følte oss både velkomne, og at vi ble satt pris på i denne sammenhengen. En av rektorene mente også at han hadde hatt nytte av å få anledning til «å tenke høyt» og «bryne tankene sine» på oss (Sverre). Det viste seg at spørsmålene gjennom intervjuet fikk informantene til å reflektere og sette ord på tanker som de fortalte oss at de hadde savnet å få utløp for.

Det er både fordeler og ulemper ved å intervju personer som man har en relasjon til. Når man skal forske på noe man har god innsikt i, kan det være utfordrende å fristille seg i tilstrekkelig grad fra den kulturen man er en del av til daglig. På den annen side kan god kjennskap til informanter og emnet for intervjuet, føre til at man lettere klarer å stille de gode spørsmålene, siden både informanter og intervjuer deler den samme form for praksisfortelling, (her: det 4-årige utviklingsprosjektet).

Tidsbruken hos hver av informantene ble omtrent en klokke time til selve intervjuet, og vi erfarte hvor viktig det var å være fullstendig skjerpet gjennom hele intervjuet. Det var viktig for oss å fastsette intervjutidspunktene til tidlig på morgenen, slik at vi kunne møte mest mulig opplagt til avtalene. De tre første intervjuene ble gjennomført innen et begrenset tidsrom på to uker, og dette førte til at det var lettere for oss å huske både spørsmålene og egne observasjoner og tolkninger fra et intervju til det neste.

Det tok derimot noe tid før vi klarte å finne et tidspunkt for det fjerde intervjuet. Tiden som gikk mellom tredje og fjerde intervju førte til at vi brukte litt tid på å komme «inn igjen» i intervjuguiden, og analysearbeidet hadde allerede startet. Selve intervjuet fikk dermed et litt annerledes forløp enn de tre første intervjuene.

Intervjuene startet med at vi presenterte formålet med vår masterstudie. Vi fortalte også hvordan vi ville bruke lydopptak, for senere å slette dette opptaket. Slik ble intervjuet introdusert med en brifing. «*Iscenesettelsen av intervjuet bør anspore intervjupersonene til å beskrive sine tanker om livet og verden*» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.141). Med dette i tankene, startet vi forsiktig opp med spørsmål som vi antok ikke skulle oppleves som krevende. I og med at vi var to forskere i intervjusituasjonen, ble det også klargjort hvilke roller vi ønsket å ha. Den ene stilte spørsmål, mens den andre noterte eventuelle tanker underveis, som for eksempel *hvordan* ting ble sagt.

De fire intervjuene foregikk etter avtale med informantene på deres arbeidsplasser, inne på rektorenes kontor. Der kunne vi sitte skjermet mens vi snakket, og vi opplevde minimalt med forstyrrelser under intervjuene, slik at vi unngikk å få støyutslag på lydopptakeren. Hele intervjuet ble tatt opp på lydopptaker. Alle informantene aksepterte lydopptak, og det så ikke ut til at dette hverken hemmet samtalen eller forstyrret samspillet. For det meste hadde intervjuet form som en samtale med veksling mellom at informanten fortalte, og at den ene av oss stilte spørsmål eller introduserte nye temaer.

De umiddelbare inntrykk som vi hadde med oss etter intervjusituasjonen, tok vi oss tid til å notere ned. Dette innebefattet også en registrering av den sosiale konteksten i intervjuet. Slike inntrykk kunne bli verdifull kontekst for den senere analysen av det transkriberte materialet (Kvale & Brinkmann, 2012, s.143). Det viste seg at noen av disse notatene gav oss nyttig informasjon i den senere tolkningsprosessen.

## 3.7 Forskerrollen

Det er minst to deltakere i forskningsintervjuet, informanten og forskeren. Hvordan disse to forholder seg til hverandre, avhenger av flere faktorer, blant annet forskerens ståsted og kjennskap til konteksten. Begge disse faktorene kunne i vår sammenheng være forhold ved forskerens rolle som kunne få betydning for validiteten og dermed kvaliteten på forskningsarbeidet.

På våre tidligere arbeidsplasser har vi selv vært en del av det fireårige utviklingsprosjektet, men ikke i rektorrollen. Dermed har vi god kjennskap til både teoristoffet og metodene som ble brukt. Dette preget vår forforståelse og valg av teoretisk perspektiv. En fordel ved denne kjennskapen kan være at det var lettere å lage relevante spørsmål om emnet, og at vi har god kjennskap til og kunnskap om det emnet vi har valgt å spørre informantene om. Både underveis i utviklingsprosjektet og året etterpå fikk vi samtidig påfyll av teori som studenter i Utdanningsledelse.

Erfaringene våre fra det samme utviklingsprosjektet, har vi også trukket inn i arbeidskravene vi har skrevet gjennom studiet utdanningsledelse. Denne vekselvirkningen opplevde vi som positiv for egen læring, og den bidro også til at vi fikk økt forståelse for måten det eksterne høgskolemiljøet la opp arbeidet med prosjektet på. Vi kunne for eksempel være med på å argumentere for hvorfor det er nyttig i et læringsperspektiv å reflektere over praksis i styrte lærergrupper.

Det er imidlertid viktig å være spesielt oppmerksomme på faktorer som kan knyttes til «Den holistiske feilantakelsen». «Den holistiske feilantakelsen» brukes her som uttrykk for at vi som forskere kan tolke de dataene vi henter inn ut i fra en forforståelse som ikke er helt riktig, fordi vi føler at vi kjenner området som studeres så godt (Dalen, 2011, s. 99). En konsekvens av at vi var godt kjent med forskningsfeltet vi skulle undersøke, kunne være at egen forforståelse ville stå i veien for informantens eventuelle avvikende svar slik at disse ikke ble registrert av forskeren. Her har det imidlertid vært en fordel at vi var to personer til stede på alle intervjuene.

Et av kjennetegnene ved forskningsintervjuet er at det er intervjueren selv som er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Det innebærer et særlig ansvar hos forskeren for å drøfte utfordringer med hensyn til egen rolle i konteksten

slik at prosessen blir mest mulig transparent. Et kjennetegn ved den kvalitative tilnærmingen er at det feltet man forsker på, betraktes gjennom forskerens subjektive og kulturelle briller. Forskeren og informantene konstruerer i følge Postholm (2010) en intersubjektiv fortelling. Dette innebærer at den kunnskapen som blir skapt i den enkelte intervjusituasjonen, og bearbeidingen av data i etterkant, er knyttet til en bestemt virkelighet. En av utfordringene for kvalitative forskere, er at denne virkeligheten er under stadig utvikling og endring. Språket som blir brukt for å presentere studien, vil heller ikke kunne uttrykke alle meninger og kulturelle artefakter. Leseren eller mottakeren vil derfor ikke kunne få høre eller ta del i hele historien (Postholm, 2010,s.129). Dette bringer oss over i neste fase i intervjuprosessen som omhandler selve bearbeidingen av datamaterialet.

## **3.8 Bearbeiding av datamaterialet**

Etter fasene med direkte interaksjon i intervjusituasjonen, gjenstod arbeidet med analysen av intervjuene. Ved å velge en fenomenologisk tilnærming, ønsket vi å få konkrete og livsverdensnære beskrivelser (Brinkmann & Tanggaard (red.) 2012, s.37). Allerede under designfasen av masterstudien hadde vi forberedt noen strategier for hvordan vi ønsket å analysere vårt datamateriale. Samtidig var det viktig å ha med seg de flytende overgangene som ligger mellom innsamling og analyse av data. I følge Thagaard (2013) starter analyse og tolkning allerede under intervjusituasjonen, der vi som forskere «..utvikler en forståelse for de temaer vi studerer» (Thagaard, 2013, s.120). Under beskrives prosessene med transkribering (3.8.1) og analysen (3.8.2) av datamaterialet.

### **3.8.1 Transkribering av intervjuene**

Arbeidet med å transkribere datamaterialet fordelte vi mellom oss i første omgang, men det ble nødvendig for oss begge å høre opptakene i flere omganger i ettertid. Kvale & Brinkmann (2012) problematiserer hva som skjer fra samtale til lydopptak, og deretter til tekst. En transkripsjon er en muntlig samtale omgjort til skriftlig tekst. Her vil det skje abstraksjoner fra intervjupersonenes fysiske tilstedeværelse. I tekst går for eksempel stemmeleie, intonasjon og kroppsspråk bort (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). Av denne grunn, var det viktig for oss å gjøre arbeidet med transkribering selv, for å komme nærmest mulig vårt datamateriale. I tillegg hadde vi notatene våre fra intervjuene som vi tok med oss i arbeidet med tekst. Ved å være to forskere, hadde vi også den fordel at vi hele tiden kunne diskutere meningen med

teksten. Her så vi også nytten av diskutere spørsmålstilling og svar i en sammenheng, og vurdere forskerens påvirkning i måten spørsmålene ble stilt på.

Det ble avtalt oss i mellom å utføre en fullstendig ordrett transkribering. Hvert intervju resulterte i nærmere 20 maskinskrevne sider med tekst. For å ivareta reliabilitetsspørsmålet i dette arbeidet, ble det kjørt en test med lydopptak mot transkripsjonen i etterkant. En erfaring som ble gjort i transkripsjonen var at tegnsetting kan avvike fra det muntlige ord. Hvor står egentlig punktum og komma i utsagnene? Her er derfor vår egen fortolkning lagt til grunn i den skriftlige gjengivelsen av intervjuene.

Ved bruk av sitater fra vårt datamateriale, har vi moderert denne ordrette framstillingen i noen grad fra transkripsjonen, ved å fjerne noen dialektord og muntlige fyllord, og ved å gjengi uttalelser på mer sammenhengende måter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 195). Dette var både for å gjøre uttalelsene mer leservennlige, men også for å imøtekomme et etisk spørsmål vedrørende å utlevere informantene på en uheldig måte.

### **3.8.2 Analyse av data**

Etter at datamaterialet var innhentet og transkribert, var det viktig å skaffe seg et helhetsinntrykk av intervjumaterialet, og det gjorde vi ved å lese grundig gjennom alle transkriberte intervjuer. Som nevnt tidligere, hadde vi en plan på hvordan vi ville analysere vårt datamateriale. Formålet med analysen er i følge Thagaard (2013) å utvikle en forståelse som går utover informantenes beskrivelser av sin egen situasjon og sine synspunkter.

Vi startet opp med åpen begrepsstyrt koding ved å bruke begrep som senere skulle hjelpe oss i kategorisering (Dalen, 2011). Hver for oss arbeidet vi med å klarlegge og fortette meningen i utsagnene og sorterte funn med utgangspunkt i meningsfortattede utsagn. Det innebærer i følge Kvale & Brinkmann (2012) å korte ned intervjupersonenes utsagn til kortere formuleringer. Den umiddelbare meningen i utsagnet gjengis på denne måten med få ord, men fra intervjupersonenes synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212).

Neste steg var å tematisere disse utsagnene i lys av undersøkelsens formål. Ulike meningsutsagn ble kategorisert under studiens forskningsspørsmål. Videre i analysearbeidet valgte vi å inneha et sammenlignende perspektiv som utgangspunkt, der likheter og forskjeller ble registrert i meningsutsagn i relasjon til de andre informantene. Slik som Thagaard (2013)

beskriver, opplevde vi at arbeidet med kategoriseringen av data ble en interaksjon mellom vår forforståelse og tendensene vi fant i vårt datamateriale. Denne prosessen pågikk i lengre tid, der vi gjorde endringer i kategorisering i takt med at vi endret og utviklet forståelsen for sammenhenger i datamaterialet. På denne måten fikk vi også god nytte av at vi begge kjente datamaterialet like godt.

Analysen som innebærer koding og kategorisering kan i følge Postholm (2010) kalles deskriptiv analyse. Etter flere runder med diskusjoner vedrørende hva som ville være hensiktsmessige måter å kategorisere på, ble datamaterialet redusert slik at det ble mer oversiktlig. Det transkriberte materialet ble i fortsettelsen gjennomgått i mange omganger, og vi utarbeidet etter hvert et kodeskjema som hjalp oss i å rydde og få oversikt. I analysen av utsnitt av data valgte vi aktuelle sitater og beskrivelser som kunne framheve spesielle poenger, og som senere kunne bli aktuelle sitater til anvendelse i presentasjonen av resultatene.

Tolkningsprosessen blir også preget av utvalgte teoretiske perspektiver og begreper, der vi som forskere forsøkte å sette fenomenene vi studerte inn i en større sammenheng. Denne prosessen skjedde som en interaksjon mellom datamaterialet, forforståelsen hos oss som forskere og vår faglige forankring (Thagaard, 2013, s.167). Den analytiske prosessen har for oss vært preget av både induktive og deduktive tilnærminger, slik Thagaard (2013, s. 187) beskriver det. Ved å ta utgangspunkt i data, har vi kommet fram til aktuelle begreper og forståelse av funn (induktivt), men også knyttet teoretiske begreper til datamaterialet vi har analysert (deduktivt).

I presentasjonen av datamaterialet var vi opptatt av å ta vare på selvforståelsen fra informantene våre, men også bevisste på at vår egen forståelse og teoretiske perspektiv etter hvert strukturerte analysen og tolkningen av materialet. I følge Thagaard (2013) vil analysen av data gå fra informantenes forståelse av sin situasjon, til oss som forskeres fortolkning av deltakernes forståelse. Til sist vil vår presentasjon av resultater være en fortolkning av en allerede fortolket virkelighet (Thagaard, 2013, s.153). Dette siste poenget bringer oss over på en av flere etiske problemstillinger vi som forskere har møtt i gjennomføringen av vår kvalitative intervjuundersøkelse. Her tar vi først for oss viktigheten av informantenes behov for beskyttelse av sin integritet ved å anonymisere data for å hindre gjenkjenning av andre.

### 3.9 Etske problemstillinger

Ivaretagelsen av behovet for å beskytte informantenes integritet, blir som nevnt ovenfor en viktig problemstilling i analysen av datamaterialet. Så langt det har latt seg gjøre, er data anonymisert, og informantenes identitet skjult. Kunnskapen som produseres i intervjusituasjonen er som nevnt tidligere i dette kapitlet, knyttet til et bestemt sted og en bestemt tid. Samtidig vil forforståelsen og den kulturelle og teoretiske konteksten forskeren står i, utgjøre en del av forutsetningen for arbeidet med kvalitative data som innhentes i intervjuene. I kvalitative intervjuer er det viktig at informanten kan føle seg trygg på at data blir behandlet fortrolig og i tilstrekkelig grad anonymisert i henhold til NSD sine regler. Hvilke data som viser seg å bli vesentlige for å utvikle forståelse, avhenger av forskerens møte med feltet (Postholm, 2010, s. 131).

Som forskere i eget nærmiljø, har vi gjort oss flere etiske betraktninger når det gjelder rolleforståelse, forskerrollen og behovet for nødvendig distanse til feltet, hvilken betydning det kan ha at vi har en yrkesmessig relasjon til informantene, og hvordan vi skal ivareta fullstendig anonymisering i nærmiljøet. En av løsningene ble å være helt åpen overfor informantene om de nevnte utfordringene. Informantene ble først informert om hensikten med studien i en telefonsamtale, før de mottok ytterligere informasjon per brev (Vedlegg 2). Deretter benyttet vi anledningen til å nevne noen av tankene våre om bruk av sitater fra intervjuene i avslutningen av selve intervjusituasjonen. Informantene kunne også trekke seg fra undersøkelsen når som helst, og alle fikk mulighet til å lese igjennom de sitatene vi skulle trekke fram i oppgaven. Tre av fire informanter valgte å benytte seg av muligheten til en gjennomlesing av datapresentasjonen (kap.4) i denne studien. Dette resulterte i noen få endringer på ordnivå i fire sitater totalt. Alle informantene var imidlertid av den oppfatning at de ikke hadde snakket om noe sensitivt, eller hemmelig i løpet av intervjuet.

For å skape nødvendig anonymisering, ble det også nødvendig å bytte ut noen spesifikke begreper som er knyttet til den bestemte skolekulturen, eller typiske dialektord som kan knyttes til bestemte informanter i nærmiljøet. Slike begreper var gjerne knyttet til navn på de ulike lærerteamene eller møteformene. I vårt datamateriale har alle de fire informantene i analysedelen dermed blitt gjengitt med samme begrepsbruk når det gjelder for eksempel teammøte, personalmøte og plangruppe som felles betegnelse selv om dette ikke var tilfelle i praksis.



En annen utfordring var å presentere informantene og skolene i tilstrekkelig grad. Vi kunne ikke skrive en så grundig presentasjon av skoler og informanter som det hadde vært ønskelig å gjøre av hensyn til personvernet. Populasjonen var såpass liten, at ved å begynne med detaljbeskrivelser her, ville vi bryte med prinsippet om fullstendig anonymisering.

Mange av betraktningene som her er beskrevet som etiske problemstillinger kan også knyttes til spørsmål angående studiens gyldighet og pålitelighet som avslutter dette metodekapittelet.

### **3.10 Validitet og reliabilitet**

Metodebruk bør sikre validitet og reliabilitet, men begge begrepene er i utgangpunktet problematiske i kvalitativ forskning. Validitet eller gyldighet, handler om de dataene (empirien) som er samlet inn, bidrar til å besvare problemstillingen eller ikke. Reliabilitet (pålitelighet) handler om i hvilken grad dataene er påvirket av innsamlingsmåte eller ikke. Forskningens mål om høy validitet og reliabilitet utfordres av det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode. I praksis vil det være umulig å gjenta et identisk intervju, fordi det vil være vanskelig å huske hva som er sagt. I tillegg ligger det i intervjuets natur at samtalen finner sted der og da i en bestemt kontekst og tidsbestemt situasjon (Postholm, 2010).

Prosessvalidering slik Kvale og Brinkmann (2012) definerer den, bør gjennomsyre hele forskningsprosessens syv faser slik vi tidligere har beskrevet dem, og på den måten fungere som en validering og kvalitetskontroll gjennom alle disse stadiene. Vekten flyttes fra en endelig produktevaluering til en kontinuerlig prosessevaluering (Kvale & Brinkmann, 2012, s.253). Forskeren kan i et slikt perspektiv på validering forbedre kvaliteten i eget forskningsarbeid ved stadig å stille seg spørsmål underveis. Med dette perspektivet og denne tilnæringsmåten på validitetsaspektet, flyttes valideringsarbeidet fra inspeksjonen ved slutten av et ferdigstilt produkt til en fungerende kvalitetskontroll gjennom stadiene i produksjonsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012, s.254).

Valideringsarbeidet i vår studie er beskrevet her i metodekapittelet, der vi har tatt for oss ulike forhold ved validering gjennom metodevalg, forskerrollen, valg av informanter, intervjuprosessen, transkriberingsfasen, analyseprosessen og framstillingen av datamaterialet. Høy validitet i fenomenologisk forskning er i følge Postholm (2010) avhengig av at leseren

kan følge med gjennom hele forskningsprosessen, og en forutsetning for dette er at vi som forskere anvender og utvikler en kritisk bevissthet om egen rolle (Postholm, 2010, s. 171).

Når vi legger spørsmål om reliabilitet eller pålitelighet til grunn for denne studien, ble det en styrke for oss at vi hadde samme teoretiske og kontekstuelle bakgrunn som inngang til dette prosjektet. Vi valgte å forske i et tema som vi selv hadde god kjennskap til, og det kan være en fordel når det gjelder å stille relevante spørsmål. Dette kan også utgjøre en ulempe ved at vi unnlater å stille spørsmål som forskere med andre fagbakgrunner ville ansett som vesentlige. Det gjelder særlig vår egen erfaring med prosjektet og den forforståelsen vi dermed brakte med oss i utarbeidelsen av intervju spørsmål og til intervjusituasjonene. Påliteligheten kan derimot øke ved at både informant og intervjuer kjenner til de samme begrepene, slik vi opplevde det i intervjusituasjonene. En mulig fare ved å kjenne fagfeltet godt, er at man kan glemme å drøfte om man har en omforent forståelse av begrepene som brukes. Denne tanken hadde vi med oss da vi lagde intervjuguiden, og vi la vekt på at informantene fikk anledning til å forklare sin egen forståelse av fagbegrep knyttet til hovedtema i prosjektet.

Det opplevdes som en styrke med tanke på spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet, at vi var to forskere i undersøkelsen. Vi har vært hverandres kritikere gjennom hele innsamlings- og analyseprosessen. Når man skal samtale om tolkning og bli enige om prosessene fram til et skriftlig produkt, må man hele tiden ta valg og stille hverandre spørsmål underveis. Samtidig vil man automatisk diskutere i hvilken grad et inntrykk eller en observasjon skiller seg fra, eller ligner den andres.

## 4 Presentasjon av datamaterialet

I dette kapittelet vil vi presentere studiens datamateriale fra intervjuene med rektorene. Første del av kapittelet består av en kortfattet presentasjon av informantene. Deretter presenteres datamaterialet. Vi har valgt å legge vekt på leservennlighet i vår framstilling av datamaterialet ved å utelate typiske muntlig fyllord i sitatene og bruke en mer skriftlig uttrykksform, jf.

3.8.1. Likevel har vi vektlagt å beholde meningsinnholdet i rektorenes uttalelser.

Framstillingen inneholder direkte sitater der vi synes dette har vært hensiktsmessig.

Forskningsspørsmålene er brukt som bakgrunn til å strukturere framstillingen. Målet med presentasjonen er å gi leseren et overblikk over datamaterialet.

Kapittelet er strukturert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og innledes med en kort presentasjon av informantene i 4.1. Deretter har vi kort repetert forskningsspørsmålene i 4.2. Data som knyttes til det første forskningsspørsmålet presenteres i kapittel 4.3, og det andre forskningsspørsmålet i kapittel 4.4. Til slutt i 4.5 presenteres en oppsummering av de hovedtrekkene ved materialet som blir gjenstand for drøfting i kapittel fem.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Informantene i denne studien presenteres helt kortfattet av hensyn til anonymisering. Av samme grunn har vi valgt å gi en mer generell beskrivelse av skolene. Som tidligere nevnt i kapittel 3.5, består hele populasjonen av 16 rektorer totalt. Det er viktig for oss som forskere å holde fast ved avtalene med den enkelte rektor om at anonymiseringen ivaretas. En nærmere beskrivelse av skolene og informantene kunne gitt uønskede effekter.

Alle de fire skolene er hjemmehørende i tre nabokommuner. Skolene kan defineres som typiske «bygdeskoler» eller grendeskoler. De tre kommunene er nokså like med hensyn til befolkning, og elevene har tilnærmet samme sosiokulturelle bakgrunn. Dette er kommuner som stadig har politiske diskusjoner vedrørende skolestruktur og sammenslåing av grendeskoler. Noen av skolene i de tre kommunene har også opplevd sammenslåing til større enheter.

Våre utvalgte skoler har ikke færre enn 100 elever, og enhetene består av minimum 20 ansatte. I populasjonen vår er det skoler med en administrasjonsressurs som innbefatter både rektor- og inspektørstilling, men dette er et fåtall. Av hensyn til anonymisering, kan vi ikke si

noe om størrelsen på administrasjonsressursen i vårt utvalg. Alle skolene er imidlertid organisert med ei plangruppe der teamledere/trinnledere er medlemmer sammen med rektor og eventuelt inspektør.

I denne studien har vi valgt å gi våre informanter fiktive navn. Vi mener dette kan være med på å skape en mer leservennlig framstilling enn å gi informantene et nummer. To av rektorene er relativt erfarne i rollen. Noen av rektorene har blant annet deler av rektorskolen eller utdanningsledelse ved UiO som teoretisk bakgrunn. Under følger en kort presentasjon av de fire rektorene:

Even: Vår første informant var en erfaren rektor. Vi ble tatt imot i inngangen til skolen, og følte at vi var ventet. Even virket godt informert per telefon og brev om intensjonen vår med intervjuet. Han uttrykte også en forventning til at det skulle bli fint å reflektere høyt sammen med oss, og nevnte selv som et poeng at skoleledelsen ikke hadde vært informanter i høgskolens evalueringsrunde av prosjektet.

Sverre: Vår andre informant var i motsetning til første informant, relativt ny i stillingen som rektor. Sverre hadde ikke lest informasjonsskrivet i forkant, og leste raskt over dette før vi startet intervjuet. Han hadde teoribøker om skoleledelse på pulten sin, og pekte stadig på, eller henviste til disse under intervjuet. Han virket litt spent, og uttrykte noe usikkerhet med hensyn til om han ville klare å svare på spørsmålene våre.

Jan: Vår tredje informant var også relativt ny i stillingen som rektor. Jan framsto som meget godt forberedt, og vi møtte det vi vil beskrive som en rolig og avventende holdning i forkant av intervjuet. Han hadde lest informasjonsskrivet, og virket fokusert og interessert i å få bidra i vårt masterstudium.

Hans: Denne informanten var en erfaren rektor som velvillig svarte ja til å stille opp. Han tok imot oss på kontoret sitt, og virket godt forberedt til situasjonen fordi han allerede ved ankomst, refererte til telefonsamtalen vi hadde hatt i forkant av intervjuet. Han hadde imidlertid ikke fått lest informasjonsbrevet om studien vår. Det opplevdes nyttig å møte solid erfaring, og det ble en avslappet og interessant intervjusituasjon.

Vi opplevde at alle informantene delte villig av tankene sine om hvordan det hadde vært å lede arbeidet videre etter den eksterne støtten fra høgskolen. En av rektorene formidlet ved

avslutningen av intervjusituasjonen at han opplevde samtalen som «selvutviklende», og trakk paralleller til hvordan han opplevde det å stille opp på et jobbintervju.

## 4.2 Forskningsspørsmålene

Formålet med studien har vært å få kunnskap om hvordan rektorer anvender kunnskap og erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt for å fremme utvikling ved skolen de leder. I kapittel 1.4 ble følgende forskningsspørsmål presentert:

1. Hvilke erfaringer beskriver rektorene som vesentlige fra utviklingsprosjektet?
2. Hvordan legger rektorene til rette for å videreføre og fremme kollektiv utvikling etter utviklingsarbeidet?

Videre i framstillingen av datamaterialet under, deles presentasjonen opp etter disse to forskningsspørsmålene. Data knyttet til forskningsspørsmål 1 presenteres i kapittel 4.3 og forskningsspørsmål 2 i kapittel 4.4. Til slutt i dette kapittelet sammenfattes hovedtrekk i datamaterialet som er presentert i kapittel 4.5.

## 4.3 Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet ble formulert med tanke på å få et innblikk i noen av erfaringene rektorene mente kunne tilskrives det fireårige utviklingsprosjektet.

### **Hvilke erfaringer beskriver rektorene som vesentlige fra utviklingsprosjektet?**

I den første delen av intervjuet valgte vi å starte med at informantene oppsummerte sine erfaringer med hensyn til selve faginnholdet i løpet av fireårsperioden med skoleutviklingsprosjektet. Med faginnhold mener vi her de ulike temaene i prosjektet. For alle rektorene ble dette en form for presisering eller «påkobling» av hva de satt igjen med av erfaringer.

Datamaterialet presenteres her først med fokus på tidsbruken i utviklingsprosjektet i 4.3.1. Deretter er det høgskolens survey i 4.3.2 og høgskolens rolle i 4.3.3 som løftes fram. I kapittel 4.3.4 skriver vi en kort oppsummering av funn fra den delen av datapresentasjonen som utgjør forskningsspørsmål 1.

### 4.3.1 Mange temaer på kort tid

I oppstarten av intervjuet var målet å få fram rektorenes umiddelbare tanker om arbeidet med det faglige innholdet eller temaene i utviklingsprosjektet. Det var skifte av hovedtema ved oppstart av hvert nytt skoleår i løpet av de fire årene prosjektet varte. Rektorene ble spurt om det var noe de ville framheve med hensyn til temaene. Det var av særlig interesse å belyse erfaringer knyttet til eventuelle endringer som en følge av utviklingsarbeidet og oppfølging av temaene.

Rektor Hans fortalte at alle temaene i utgangspunktet var i tråd med hans oppfatning av hva han regnet som viktig i skolen. Han poengterte at prosjektet var vinklet bort fra de siste års fokus på resultater i enkeltfag:

*Så når de kom med dette med relasjonskompetanse, klasseledelse, skole-hjemsamarbeid og dette med vurdering (...) jeg tenkte, ja, dette er det viktige vi driver med i skolen. Dette er basisen, dette er fundamentet. Så sånn sett vant dette en veldig gjenklang hos meg. (Hans)*

Temaene i prosjektperioden ble for denne rektoren gode satsingsområder fordi han mente de ville gi grunnlaget for den «*basiskompetansen som elevene får for livet (...) At skolen skal gi kompetanse for hele livet, ikke bare for smale fagområder, er et pedagogisk grunnsyn jeg er klar på*» (Hans).

Alle rektorene nevnte klasseledelse som ett av temaene de hadde positiv erfaring med fra prosjektperioden. Even fortalte om hvordan fokuset på klasseledelse hadde endret på strukturen i undervisningen, da de hadde hatt felles fokus på hvordan en oppstart og avslutning på en time burde være. Even vektla også erfaringene med observasjon og kollegaveiledning som viktig og nyttig læring. «*Det var et krevende år, men det var spennende, for da ble vi skolelederne også forpliktet til å være rundt å observere det som skjedde i klasseromma.*»

Det var et tydelig fellestrekk i vårt datamateriale at rektorene hadde gjort seg noen erfaringer med tanke på tiden det tar fra det å skulle implementere noe nytt til varig praksisendring. Et eksempel her er Evens refleksjon over tidsbruken på hvert enkelt hovedtema i prosjektet.

*Vi gaper over litt for mye, tror jeg, og derfor blir det et ekstra ansvar for ledelsen å greie å holde ting ved like, samtidig som du skal lære noe nytt. Og det er krevende, både for lederskapet, og for den enkelte lærer, så jeg tror det å ha respekt for at ting tar tid tror jeg er viktig å ha med seg videre. Jeg føler at det er mye vi lærte gjennom de fire åra som vi må*

*hente fram igjen og legge i ... sånn at det blir en del av egen virksomhet, for vi er ikke i mål enda (Even).*

Even snakket videre om at *«lufta gikk ut av ballongen det siste året for da begynte vi å bli litt slitne, tror jeg. Motivasjonen begynte å dabbe litt av.»* Sverre var inne på det samme da han poengterte tidsbruken på temaene: *«Det jeg sitter igjen med en følelse med, er at etter disse... altså hvert emne varte altfor kort. Jeg må si at det å ha et tema for ett år er ikke nok til at det blir implementert. Nei.»*

Han kommenterte videre at de ulike temaene fra år til år har gitt varierende grad av endringer for skolens praksis *«..da vil jeg si at skole-hjemsamarbeidet har blitt bedre, det føler jeg har hatt en utvikling.»* Sverre kommenterte imidlertid følgende om temaet vurdering for læring:

*Men vurdering for læring, det har bare blitt sånn, at alle driver litt, men det føler jeg har blitt vannet ut. Det går ikke an å bli god på vurdering for læring på ett år, tenker jeg. Det blir ikke, det kommer ikke innunder huden. (Sverre)*

Jan framhevet også at på skolen hans, bar personalet preg av en viss «trøtthet» etter prosjektslutt. For sin egen del innrømmet han at det også for egen del føltes greit å ha noe tid nå uten eksterne krefter:

*Det er veldig greit, det at vi bruker tid på å videreutvikle det vi har satt i gang med i prosjektet. Alt i fra klasseledelse til vurdering for læring og hjem-skole-samarbeid. Alle temaene er kjemperelevante, og (...) jeg tror at hvert av de temaene som har vært i prosjektet kunne vært brukt fire år på, og så hadde det egentlig tatt tolv år og ikke fire. (Jan)*

I følge Jan hadde også lærerne ved denne skolen uttrykt et ønske om å få litt fred til å jobbe med de tingene de hadde vært innom i løpet av prosjektet noen år til, uten at det ble satt i gang nye, lignende utviklingsprosjekter.

Andre erfaringer som ble nevnt av rektorene vedrørende temaene i prosjektet, viste også at noen av temaene rakk å sette spor i prosjektperioden. Skole-hjemsamarbeidet handlet eksempelvis om innholdet i foreldremøter og utviklingssamtaler. *«Dette er et tema som er blitt grundig diskutert i løpet av prosjektperioden, og en synlig endring på dette området er de malene som lærerne utarbeidet i fellesskap» (Even).*

Sverre framhevet på sin side også en endring i temaet skole- og hjemsamarbeid fra prosjektperioden, og her var det foreldremøtene som hadde vært i fokus:

*Da vil jeg si at det er hjem-skolesamarbeidet som har blitt bedre. Det føler jeg har hatt en utvikling. Der satte vi oss ned helt konkret; hvordan skal foreldremøtene våre være? Så vi fikk bedre rutine og struktur rundt foreldremøtet. (Sverre)*

Et av de siste temaene som ble introdusert i det tredje prosjektåret var bruken av pedagogisk analysemodell. Tre av rektorene brukte den helt eller delvis videre, enten i arbeidet med kartlegging av og møter rundt enkeltelever, i arbeidet med å analysere nasjonale prøver, eller som utgangspunkt for andre møter der kollektiv refleksjon sto på agendaen. Even uttrykker det på denne måten:

*Den pedagogiske analysemodellen har vi snakket mye om i plangruppa dette året, det er noe av det verktøyet som vi synes var veldig spennende å jobbe med. Den har vi dessverre ikke greid å videreføre, så omfattende som vi hadde tenkt, men den er en del av årshjulet i forhold til samarbeidet med PPT, i forhold til henvisninger og sånne ting, så skal man ha hatt en runde rundt enkeltelever, der man skal bruke analysemodellen. (Even)*

Hans på sin side, viser eksempel på hvordan han ved å «oversette» modellen til egen kontekst, har klart å finne et allsidig bruksområde for modellen:

*Ja, den bruker vi. Det er ikke sånn at vi har brukt den dette året, at vi har satt oss ned for å bruke pedagogisk analyse for å følge oppskriften fra A til Å, men vi har trukket den inn i ulike sammenhenger, som for eks ja, vi har brukt den i forbindelse med nasjonale prøver, vi har brukt den i forbindelse med krenkende atferd, vi har brukt den i forbindelse med møter rundt enkeltelever. (Hans)*

Sverre fortalte at denne modellen viste seg å bli krevende å implementere etter ett års fokus på vurdering for læring. Den var ikke i bruk hos Sverre. Ut fra svarene vi fikk, kunne det virke som pedagogisk analysemodell ble brukt i «light-varianter» på de andre tre skolene, på måter som skolene opplevde som hensiktsmessig.

### **4.3.2 Høgskolens rolle**

Ett av intervju spørsmålene som handlet om erfaringer, var hvilke tanker rektorene hadde gjort seg vedrørende det eksterne bidraget fra høgskolen og høgskolens rolle i prosjektet. Tre av rektorene framhevet særlig den faglige kompetansehevingen som et viktig bidrag. Jan beskrev viktigheten av å få det samme fagstoffet til diskusjon på skolene:

*Ja, det var viktig. Det var viktig for meg at de gav oss et felles fagstoff som vi diskuterte etter samme mal på de forskjellige skolene. Også var den viktig i forhold til altså metodikken, sette den metodikken i et system. Sette metodikken i et system med et sånn der,*



*lære en organisasjon overblikk som egentlig ikke blir uttalt, men som, men som ble mer og mer synlig etter hvert. Ja. Også tror jeg at høyskolen var viktig for at hver enkelt lærer skulle bli trygg på sin rolle som profesjonell lærer. (Jan)*

Sverre skilte seg her litt ut fra de andre tre rektorene i hvordan han snakket om høyskolens rolle på dette spørsmålet. Han trakk ikke fram noe spesifikt av bidrag fra høyskolen, men nevnte høyskolens besøk i lærergruppene, og at dette var noe han ikke hadde deltatt i selv. På tross av dette svaret, fant vi senere i intervjuet, at han snakket om hvordan tiden etter at høyskolen trakk seg ut bidro til at de ramlet litt tilbake, blant annet fordi de under prosjektperioden alltid hadde hatt en agenda for arbeidet og møtetiden. Han hadde med dette funnet støtte i å fylle felles møtetid med modultekstene og refleksjonsoppgavene.

Hans framhevet høyskolen som en positiv bidragsyter på flere måter. Han opplevde høyskolen som motivasjon og støtte i prosjektperioden, og at det hadde vært verdifullt å få «*gratis struktur og stoff fra høyskolen*». Dette siste begrunnet han med all den tiden som var brukt i plangruppa året etter prosjektslutt med å forberede økter med temaet «Vurdering for læring». Da innså han hvor mye «gratis» som tidligere hadde kommet skolen til del. Even, og Jan nevnte, for sin del, høyskolens bidrag med fagstoff, kompetanseheving og metodikk satt i system som viktig.

### **4.3.3 Høyskolens evaluering**

For oss var det også interessant å få innsikt i rektorenes tanker rundt høyskolens survey som ble gjennomført for elever og lærere etter prosjektets 4. år. Her hadde elever og lærere evaluert og eventuelt påpekt tanker om endringer i løpet av arbeidet med utviklingsprosjektet ved egen skole. Vi ville høre rektorenes erfaring om og bruken av resultatene fra denne surveyen som ble gjennomført ved prosjektavslutning. Resultatene fra surveyen ble sendt tilbake til den enkelte skole, og rektorene ble bedt om å skrive evalueringsrapport fra prosjektet der tallene fra surveyen skulle kommenteres. I intervjuguiden utarbeidet vi spørsmål om dette arbeidet. Tanken vår var at de endringene som rektorene mente å se på det tidspunktet de skulle skrive rapporten, var noe de ville huske og muligens kunne få løftet fram igjen i intervjusituasjonen.

Tre av rektorene var tydelige på at den rapporten som de skulle skrive om egen skole på bakgrunn av resultatene fra survey, var noe de husket svært lite av. De husket heller ikke om

det var noe ved resultatene som overrasket dem. Det var kun en av rektorene som husket noe om rapporten og resultatene der og da i intervju situasjonen.

De tre rektorene som hadde det til felles at de ikke husket noe av arbeidet med rapporten, framhevet tidspunktet for skrivingen som en av årsakene til at de ikke drøftet resultatene fra survey med personalet på den enkelte skolen. Et sitat fra Hans kan illustrere dette:

*Det handla veldig mye om tida på året altså, det skal jeg innrømme, og i det hele tatt så tenker jeg at det er veldig viktig med alle sånne undersøkelser og alt du skal bearbeide, du må ikke bare plutselig komme med det og si at denne uka skal vi ha det. Det er kjempeviktig at med sånne ting, hvis man ønsker å få noe utav det, så må man la det også få ro. (Hans)*

De samme tre rektorene poengterte også at en rapport som har frist i midten av juni, nesten automatisk vil få preg av hastverksarbeid siden det er så intenst fra før på denne tiden. Det var i følge disse tre derfor ikke å vente at de kunne prioritert en presentasjon av dette arbeidet til personalgruppa samtidig med avslutningen av skoleåret. De tenkte heller ikke på å gjøre det ved skolestart etter sommerferien (Hans, Even og Sverre).

Siden vi med erfaring fra pilotering ante muligheten for at rektorene ikke kunne si så mye om hvordan de hadde brukt evalueringsdataene fra høgskolens survey, hadde vi forberedt oss på å stille tillegsspørsmål om andre typer undersøkelser. Dette gjorde vi for å kunne få et innblikk i hvordan rektorer legger fram arbeidet med skolens data i andre sammenhenger. Vi hadde som utgangspunkt at rektorene kunne ha gode rutiner for analysearbeid på andre kartlegginger og undersøkelser selv om de ikke hadde gjort et slikt analysearbeid med surveyen.

Alle rektorene, også de tre som ikke husket noe om resultatene fra survey, fikk muligheten til å fortelle videre om hvordan de jobber med å drøfte andre typer data om skolen med personalet. På dette området beskrev alle rutiner for kartlegging og drøfting av resultater med lærergruppa, med noe ulik inngang og praksis. Uttalelsene deres handlet imidlertid om at de kunne beskrive rutiner for behandling av resultatdata. De hadde en tydelig plan for å gjøre personalet ansvarlig i arbeidet med både analyse og drøfting av tiltak i etterkant av elevundersøkelsen og nasjonale prøver.

Nedenfor har vi valgt å vise utdrag fra hvordan rektorene beskrev arbeidet med analyse av elevundersøkelsen ved to av skolene, og den interne medarbeiderundersøkelsen hos Sverre. Jan er den eneste som beskriver hvordan han valgte å involvere personalet i rapporten og

resultatene fra survey, derfor gjengis ikke Jan sitt svar i forbindelse med analyse av andre resultattall her.

Even	Sverre	Jan	Hans
<p>Når resultatene foreligger, har vi et møte. Da har de i oppdrag til det møtet og ha gått gjennom undersøkelsen på teammøtene, og funnet tre ting de er fornøyde med og tre ting som de ser at vi må gjøre noe med, og så følger vi opp det. Ja, så og da vil de tinga man da ser at man må gjøre noe med, vil bli gjenstand for oppfølging også fra ledelsen sin side (...), så jeg tenker jo at både nasjonale prøver og elevundersøkelsen er veldig viktige undersøkelser i forhold til å ta tempen på organisasjonen. Hvordan har elevene det hos oss? Men til innvortes bruk, det er gode verktøy.</p>	<p>Da har vi jo lagd nye rutiner. Så vi har, sånn som nå for eksempel når vi hadde medarbeiderundersøkelsen, og også elevundersøkelsen, så har vi jo den oppe i plenum, og har rutiner på det, som er skrevet ned. Vi presenterer ofte resultatene med noen problemstillinger, da, som vi har tenkt gjennom. Som for eksempel når det gjaldt medarbeiderundersøkelsen så hadde jeg valgt ut tre områder, ett område som vi var veldig stabile på og hvorfor det, og ett område som vi gikk ned på og hvorfor det, og et område som vi gikk opp på og hvorfor vi gjorde det. Så diskuterte vi det i grupper. Så vi har dem oppe, men vi er jo veldig bevisste på at det er jo bare tall, da.</p>	<p><u>(Den eneste som beskrev arbeidet med survey)</u></p> <p>Ja, plangruppen var i hvert fall involvert. Også viste vi den frem, det ble en litt sånn kjedelig presentasjon av resultatene. Og det tror jeg, altså når resultatene er gode, så er det liten motivasjon for å gjøre noe med dem. Så vi hadde en presentasjon, jeg hadde en presentasjon av litt sånn, pratet om med personalet, også kom alle med innspill. Men det ble en veldig sånn klapp-på-skulderen seanse, der egentlig alle var veldig fornøyd med seg selv.</p>	<p>Ja, presenterer resultatene og stiller da spørsmål, hva tenker vi om dette så kommer det en del spørsmål, så må vi finne ut hva er dette, hva skal dette fortelle noe om, også kommer det noen refleksjoner rundt.. Jeg bruker ganske mye, jeg vil jo si, jeg synes refleksjon med hele personalet, det synes jeg ofte er dårlig. Det blir 3-4 som sier noe, så er det en god del som har veldig mye å fare med som ikke sier noe. Så om vi ikke bruker faste refleksjonsgrupper som vi har hatt i forbindelse med VFL, har vi ofte brukt metoden IGP i (3 trinn): tenke selv i et par minutter, drøfte 3 og 3, og så oppsummere fra summegruppene i plenum. Det er en arbeidsform som jeg bruker mye.</p>

Tabell 1

Sitatene over viser at rektorene og skolene har rutiner på å bruke resultater i felles diskusjoner sammen med personalet, selv om det bare var Jan som hadde gjort dette med nevnte survey fra høgskolen. Eksempelvis forklarer Even her skolens systemiske rutiner for arbeid med data, der han vektlegger hvordan lærerne får konkrete problemstillinger eller tilnæringsstrategier til data, som gjør at de kommer forberedt til drøfting med ledelse og hverandre i møtet.

Siden tre av fire rektorer valgte å legge bort resultatene fra survey og rapporten, uten å bruke tid til analyse og refleksjon over innholdet, ble ikke lærerne involvert i selve evalueringen av utviklingsprosjektet. Vi har valgt å legge mindre vekt på dette ene resultatet vedrørende høgskolens survey i vår drøfting, da vi ser at denne surveyen ikke representerer skolens øvrige praksis med involvering av lærerne i skolevurderingsspørsmål.

#### **4.3.4 Oppsummering forskningsspørsmål 1**

På bakgrunn av presentasjonen over, sammenfattes noen av de erfaringene rektorene understreket som viktige fra utviklingsprosjektet. Prosjektets omfang og tidsperspektiv ble problematisert av alle informantene. Vi fant en gjennomgangstone i intervjuene med alle de fire rektorene der de uttrykte at utviklingsprosjektet favnet for mange temaer totalt i fireårsperioden.

Det så ut til at rektorene vi snakket med, hadde en felles oppfatning av at det kunne vært brukt mer tid på hvert tema for å sikre større grad av implementering. De formidlet en opplevelse av at for mange temaer og relativt kort varighet på hvert enkelt tema, ble krevende og omfattende for dem som ledere av utviklingsarbeidet. I ettertid oppga våre informanter dette også som grunn for en noe trøtthet hos lærerne med tanke på motivasjonen for å fortsette.

Likevel fant vi også tydelige utsagn på at arbeidet underveis på flere av temaene, har medført læring og endring i skolene. En av erfaringene som ble trukket fram innen dette området, handlet om at rektorene i ettertid tør å bruke lenger tid på de valgte fokusområdene for virksomheten, og de uttrykte klare tanker om at noen av temaene også skulle videreføres.

Rektorene satte videre ord på en opplevelse om at høgskolens rolle hadde vært en av de vesentlige faktorene for dem som ledere av utviklingsprosjektet. De nevnte eksplisitt at det eksterne bidraget hadde gitt dem både drahjelp, fagstoff og hjelp til å utvikle en struktur for å drive utviklingsprosjektet.

Resultatene av surveyen fra høgskolen hadde tre av informantene derimot ikke brukt tid på å bearbeide og drøfte med personalene sine. Det var kun en av informantene som forklarte hvordan denne undersøkelsen ble løftet fram på skolen og brukt som en form for evalueringsrunde med lærerne.

## 4.4 Forskningsspørsmål 2

Her presenteres data knyttet til det andre forskningsspørsmålet. Vi rettet fokuset mot rektors refleksjoner om hvordan de erfaringene, som ble nevnt i det første forskningsspørsmålet, har ført til videreføring og endringer i skolens praksis etter avslutningen. Videre gjengis rektorenes tanker og beskrivelser om hvordan de sier at de fremmer kollektiv utvikling ved sin skole etter deltakelsen i utviklingsprosjektet.

### **Hvordan legger rektorene til rette for å videreføre og fremme kollektiv utvikling etter utviklingsarbeidet?**

Det var i denne delen av intervjuet vi håpet at rektorene skulle kunne fortelle oss noe om hvordan de eventuelt arbeider for å fremme kollektiv utvikling ved sin skole. I datapresentasjonen under vil videreføring av arbeidsformer løftes fram i 4.4.1. Bruken av felles møtetid presenteres i 4.4.2, plangruppas rolle i 4.4.3 og profesjonelle fellesskap i 4.4.4, før en oppsummering avrunder presentasjonen av forskningsspørsmål 2 i 4.4.5.

#### **4.4.1 Videreføring av arbeidsformer**

Arbeidsformene som skolene benyttet under prosjektperioden var, som tidligere forklart i kapittel 1.1, forelesning, refleksjonsgrupper, veiledning, observasjon, bruk av Utdanningsdirektoratets nettsider som teoritilfang og individuelt arbeid. Her presenteres data fra hva rektorene fortalte om eventuell videreføring av de arbeidsformene som kollegiet hadde øvd på i prosjektperioden. Vi stilte ikke spørsmål om rektorene videreførte forelesning og veiledning siden dette var bidrag som høgskolen selv sto for. Det var rektorenes arbeid med å legge til rette for refleksjonsgrupper, kollegabasert observasjon og bruk av nettressurser som kunnskapsgrunnlag som ble fokuset vårt i etterkant.

Da rektorene snakket om observasjon som arbeidsform, fant vi en enighet hos dem om at observasjon opplevdes hensiktsmessig og nyttig for lærerne, med begrunnelse i hvordan lærerne kunne lære av hverandre. Denne arbeidsformen var, i følge alle våre fire informanter, noe av det lærerne hadde vært godt fornøyd med å bruke under prosjektperioden. Sverre sa følgende om observasjon på hans skole:

*Når man bestemmer seg for noe spesifikt som man skal observere, så var det en veldig god ting, både som, som ble tatt veldig godt i mot. Men bortsett fra det så har vi ikke brukt noe mer av det. (Sverre)*

Ingen av rektorene kunne fortelle at observasjon var satt i system etter prosjektperiodens slutt. Alle rektorene kommenterte at observasjon var verdt å satse på, men at arbeidsformen ikke var prioritert videre inneværende skoleår. Rektorene fortalte at observasjon var krevende ressursmessig, både med hensyn til tidsbruk og behov for vikarsetting. Prioritering av andre ting ble også nevnt som forklaring på at metoden ikke var videreført systemisk for inneværende år. Hans sa imidlertid at hans skole hadde planer om at observasjon ville settes i system igjen fra neste skoleår.

Bruk av nettsiden til utdanningsdirektoratet som en ressurs og teoritilfang er den arbeidsformen der svarene fra rektorene sammenfalt mest. Alle rektorene bekreftet at de brukte utdanningsdirektoratets nettsider aktivt, men vi så at det var en variasjon i hvordan nettsidene ble brukt. Her svarte for eksempel Hans at:

*Nettsidene er brukt systematisk i arbeidet i år med vurdering for læring. Ellers oppfordrer jeg i hvert fall til det, jeg tror vi kan bli enda bedre, for det er mye å hente der.. av litt sånn.. ting som vi kan ta utgangspunkt i.* (Hans)

Even brukte også nettsidene mer systematisk. Han sa at han brukte fagstoff fra nettsidene som utgangspunkt for refleksjonsgrupper ved egen skole.

Alle informantene var opptatt av at lærerne fikk muligheten til å jobbe i refleksjonsgrupper. Da rektorene fikk spørsmål om hvilke arbeidsformer som hadde satt spor etter seg i virksomheten, kunne svarene signalisere at alle rektorene hadde en felles forståelse av at det var viktig å legge til rette for refleksjon i grupper i fortsettelsen også.

Even	Sverre	Jan	Hans
<i>Det vi har hatt med oss videre er jo det med å jobbe i refleksjonsgrupper, i størst mulig grad. Det er jo sånn vi har prøvd å organisere store deler av møtetida våres dette skoleåret her, da, for å holde oppe... det man har med seg i fra de fire åra.</i>	<i>Jeg tenker at vi har tatt med oss dette her med å ha mindre grupper, jobbe i grupper der alle stemmer blir hørt, og med en oppsummering; vi har på en måte fått en bedre møtestruktur. Så vi jobber nok mye nå med lærende møter.</i>	<i>Det som har vært systematisk er den kollektive refleksjonen i lærergrupper, team og i fellesmøter. Altså, at alle kommer inn i møtet med en mening om ett eller annet som vi drøfter i fellesskap, så konkluderer og oppsummerer jeg det etterpå. Enten alene eller sammen med plangruppa. Ja.</i>	<i>Det som har satt seg, det er helt klart refleksjonsgrupper. Det var entydig fra lærerne etter evaluering, var helt klart refleksjonsgrupper... og det at det har blitt satt av tid, helt systematisk til å reflektere i grupper, det var det helt klart et ønske om å videreføre, så det har vi gjort.</i>

Tabell 2

Even forklarte nærmere hva større bevissthet rundt bruk av refleksjonsgrupper innebar for skolen sin.

*For oss så handler det om å dele erfaringer på tvers av trinn. At lærerne får mulighet til det, og at det settes av nok tid til den...jeg holdt på og sagt.. den gode pedagogiske samtalen. Det vet jo alle som jobber i skole, at det, i en hektisk hverdag, så er det noe av det som blir nedprioritert. Så det å få løftet opp det, og få satt av nok tid til at man kan reflektere og snakke pedagogikk sammen, ja.(Even)*

Hans trakk fram bevisstheten om bruk av refleksjonsgrupper som den viktigste endringen i denne skolens virksomhet. Jan nevnte også refleksjonsgrupper som et eksempel på en endring og en gevinst i ettertid. Han uttrykte seg på denne måten: *«flere har blitt vant til å bli hørt. Helt klart, der har prosjektet vært positivt, uten tvil.»* På samme måte føyde et svar fra Sverre seg inn i rekken av at refleksjonsgrupper er noe som tas med videre etter prosjektperioden: *«Jeg tenker at vi har tatt med oss dette her med å ha mindre grupper, jobbe i grupper der alle stemmer blir hørt.»*

Rektorene var med andre ord veldig klare på at bruken av refleksjonsgrupper framstod som en viktig endring etter prosjektperioden. Det var tydelig at refleksjonsgrupper ble trukket fram som noe av det viktigste for rektorene da de snakket om arbeidsformer fra prosjektperioden som hadde satt seg. På samme måte fant vi sammenfallende funn i datamaterialet som gjaldt utsagn vedrørende felles møtetid.

#### **4.4.2 Bruken av felles møtetid**

Tre viktige resultater som vi på grunnlag av vårt datamateriale kan løfte fram i denne delen, handler om rektorenes bruk av møtetid; organisering av personalet i møtetiden og hva som diskuteres i møtetiden. Det snakkes her om en forflytning av fokus fra drift til utvikling når det er snakk om innholdet i skolenes møter. Flere av rektorene snakket om hvordan de hadde endret oppfatningen av hva som oppleves som viktig å bruke fellestiden på. Utviklingen hadde beveget seg fra mindre fokus på drift til noe mer pedagogisk utvikling, og dette fant vi i et beskrivende sitat fra Hans:

*En av de tingene jeg synes prosjektet satte veldig fokus på, det er jo utviklingsperspektivet. Selv om jeg har vært opptatt av det før, altså pedagogisk utvikling, så synes jeg det ble veldig tydeliggjort det med skillet mellom pedagogisk utvikling og drift. Altså drift, det har vi, vi har et informasjonsmøte, får med ganske mye på det, og skriver et kort referat fra det, så alle skal kunne få med seg det på hele skolen, så det har vi et system*

*på. Så alle på hele skolen, både assistenter og lærere skal kunne få med seg den infoen, så jeg tror nok noen ganger så er det lærere som har lyst til å snakke litt mer om fotballmålet skal stå der eller der, men det har vi ikke hatt mye av på mandagsmøtetid altså. Vi har heller brukt teamtid og hanka ut enkeltgrupper, sånn som sånne ting gjelder, og hatt en prat med dem. Så det har nok jeg blitt enda klarere på etter prosjektet, det med pedagogisk utvikling og få det i fokus. (Hans)*

Jan fortalte følgende om endringen i fokuset fra drift til mer utviklingsarbeid: «*Ja, altså, vi har en større bevissthet rundt teammøter, og at teammøtene ikke bare er daglig drift, men også utviklingsarbeid.*» Han sa videre noe om hvordan fellesmøtene har endret karakter, ved at møtestrukturen legges opp slik at alle stemmer skal bli hørt. Presentasjoner av case med påfølgende gruppediskusjoner, og til slutt skriftlige løsningsforslag var ett eksempel på møtestruktur ved denne skolen. Dessuten hadde de fått større bevissthet rundt planlagte møter, der temaet skal være kjent på forhånd. Denne skolen hadde erfart at fast møtestruktur ga god effekt og bedre grunnlag for gode diskusjoner på fellesmøter.

Even trakk fram hvordan «*fellestiden skjermes mest mulig til pedagogisk utviklingsarbeid knyttet til virksomhetsplanen vår*». Han sa at dette var noe de stadig kunne bli bedre til, og at det handlet om å bruke tiden man har best mulig. Sverre snakket om begrepet lærende møter på denne måten: «*Vi har på en måte fått bedre møtestruktur, så vi jobber nok mye nå med lærende møter.*» Sverre fortalte også om en endring i forbindelse med bruk av møtetid, og hvordan utviklingsprosjektet bidro til å fylle utviklingsplanen med temaer og satsningsområder. Dette førte til at møter måtte handle om pedagogisk utvikling framfor drift.

Ett av spørsmålene var hvordan skolene hadde arbeidet med skoleutviklingsoppgaver etter prosjektperioden. Sverre snakket her om hvordan de opplevde å «*ramle litt tilbake*» etter prosjektslutt, der rektor kjente på en opplevelse av tomrom etter at prosjektet var ferdig. Da var det ikke slik lenger at prosjektets modultekster og oppgaver definerte innholdet for lærernes møtetid, og man skulle igjen finne egne temaer for personalmøtene.

*Jeg vet ikke om det kommer av at vi da har vært i et vakuum, eller om det er prosjektet, eller hva det kommer av. Men vi savner jo det å ha en så klar agenda at vi vet liksom veien. (Sverre)*

Likevel kunne det høres ut som rektoren ved denne skolen i ettertid hadde klart å bygge opp et system for bedre møtestruktur, nettopp etter modellering fra prosjektperioden.



### 4.4.3 Plangruppas rolle

Alle de fire skolene var organisert etter en modell der plangruppa deltok aktivt i utviklingsarbeid. Plangruppas rolle ble trukket fram som en suksessfaktor for å lykkes med pedagogisk utvikling. Hans mente at plangruppa var viktig å dra med seg hele veien, slik at ikke rektor ble alene om å dra prosjekter. Han stadfestet at plangruppa brukes på en annen måte enn tidligere slik:

*Ja, jeg synes plangruppa har jo blitt mye mer involvert enn før (...). Det er viktig for en skole å ha ei gruppe som drar skolen framover, at det ikke bare blir arbeidsgiver, så blir det liksom arbeidsgiver og arbeidstakere.*(Hans)

Det samme fortalte Even, at plangruppa var veldig aktiv, og utviklingsorientert. Plangruppa på hans skole var med i utarbeidelsen av virksomhetsplanen og plangruppa «er aktive i forhold til å tenke konkrete tiltak.»

Sverre sa også noe om en aktiv plangruppe, og da han snakket om at hans skole hadde blitt bedre på møtestruktur, så reflekterte han over om dette var en følge av utviklingsprosjektet, eller om det var et resultat av andre erfaringer. Han konkluderte ikke med at prosjektet var årsaken til denne strukturendringen, men en gradvis og naturlig prosess. Arbeidet med et langtidsperspektiv på møteplaner var noe han nevnte som plangruppa var en viktig del av.

Jan la vekt på felles, store prosesser på hans skole, der plangruppa var et ledd i slike prosesser. Han brukte konsekvent «vi-pronomenet» gjennom hele intervjuet da han snakket om hvordan ting ble gjort i hans skole. Plangruppa var aktiv bidragsyter i arbeidet med «å sette ord på hva vår praksis er», og Jan brukte dette som utgangspunkt for felles diskusjoner slik at flere kan komme med innspill. Rektor Hans snakket også om hvordan plangruppa ble trukket med i diskusjoner om hvordan fokusområder i skolens utviklingsarbeid kunne løftes fram og drøftes i personalet med utgangspunkt i plangruppa:

*Så det dreier seg om å løfte områder som jeg tenker er viktig, og da blir det at du planlegger hvordan du skal løfte på et område, og det blir naturlig for meg å tenke på det med vurdering for læring nå som vi har sittet med det i plangruppa, hvordan kan vi løfte det videre? Hvordan holde de fire vurderingskriteriene (sic.)(prinsippene) levende på denne skolen videre? For det er det jeg tror er veldig viktig, det er å holde det jeg som leder tenker, og hvordan vi kan holde dette levende, og hvordan få dette ned til elevene slik at de merker det. (Hans)*

Med dette sa Hans også noe om hvordan plangruppas arbeid fikk en indirekte virkning på elevnivå.

#### 4.4.4 Profesjonelle fellesskap

Med utgangspunkt i forskningsspørsmål to, forsøkte vi å få innsikt i rektorenes refleksjoner omkring begrepet profesjonelt fellesskap, med visshet fra vår side om at dette var et fagbegrep som kunne trenge en definisjon. Informantene uttrykte at de syntes det var vanskelig å formulere tanker rundt begrep som «profesjonelle fellesskap». Svarene viste imidlertid at de på enkelte deler var rimelig samstemt når det gjaldt ordvalg og det de mente kunne være kjennetegn for «profesjonelle fellesskap». Da vi lette etter ulikheter og forskjeller i svarene på dette spørsmålet, så vi også av informantenes svar og refleksjoner at spørsmålene våre ga mange muligheter for ulike tolkninger.

På spørsmålet om hva rektorene beskriver som kjennetegn på skolen som profesjonelt fellesskap, svarte de:

Even	Sverre	Jan	Hans
<i>Det tenker jeg handler om å utnytte den kompetansen vi har, for min del, her på skolen til beste for elevene våre, og det med ledelse i forhold til det, er jo å se den enkelte lærer, se hvilken kompetanse den har, og i størst mulig grad bruke den kompetansen.</i>	<i>Jeg tenker jo medledelse. Jeg tenker ikke at jeg skal sitte alene og tenke ut pedagogiske retninger eller noe, dette gjør vi sammen, vi er et team, og jeg er opptatt av medledelse, altså.  Jeg tror ikke noe på at det er noe vits i at en lærer drar på et kurs. Vi må gjøre det sammen, og vi kan godt bruke samme måte å arbeide på, og at vi gjør det litt i kommunen og.</i>	<i>En plan og et mål, det er kjennetegn på den profesjonelle læreren, og en styrke til også å stå i det, og argumentere for det. Også vil jeg si at den profesjonelle læreren også er i stand til også forandre sin praksis, basert på et sånt kunnskapsgrunnlag, da. Jeg tror at du kan bli profesjonell i sånne småting, men det er jo hele mennesker vi lager, og det går det ikke an å være alene om. (...) Sånn sett er det mye mer komplekst det vi driver med, og da trenger vi å være sammen om det.</i>	<i>Det er der hvor det som fremmer elevenes utvikling og læring er sentralt. Og som kan motivere oss til å gjøre en jobb, som kan motivere de voksne til å samhandle slik at de kan gi elever vekst og utvikling og læring, og da er det jo ulike måter å tenke det på da.</i>

Tabell 3

Ved gjennomgangen av datamaterialet syntes vi det ble interessant å se at to av de fire informantene, trakk elevene inn i sin beskrivelse av kjennetegn for et profesjonelt fellesskap.

Hans framholdt rett før han fikk spørsmålet om kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap: *«Men det er noe med å tenke hvordan kan vi få mest mulig ut av de som er her, så det har jeg nok veldig ofte tenkt på, så jeg har vært veldig bevisst på hvordan jeg planlegger og legger det opp...»*

Dette samsvarte godt med svarene fra Even og Sverre da de på spørsmål om kjennetegn for profesjonelle fellesskap, framhevet arbeidet med å mobilisere kompetanse internt i egen virksomhet som vesentlig. De reflekterte videre over hvordan de som ledere i større grad enn før deltok sammen med lærerne i refleksjonsgrupper om den pedagogiske delen av lærerjobben. Sverre presiserte: *«Det å sitte i team og ha med seg folk. Det nytter ikke at jeg kommer og presser noe over hodet på folk, altså. Det fører jo ingensteds hen.»*

Even poengterte at han som leder etter prosjektslutt hadde fått ny innsikt i betydningen av å kjenne den interne kompetansen godt:

*Som leder, nei da handler det mye om bevisstheten rundt egen organisasjon og det å se hvilke styrker... hva vi har av kompetanse på egen skole, og en bevissthet i forhold til hvordan vi bruker den kompetansen og deler den med hverandre i større grad enn kanskje sånn jeg tenkte før. Det handler vel om det i stor grad (Even).*

Både Even og Hans sa noe om gevinsten av å få alle i personalet med på refleksjon og erfaringsdeling for å fremme utvikling ved egen skole. Alle rektorene reflekterte rundt verdien av å utnytte intern kompetanse i større grad enn tidligere. På spørsmål om hva rektorene tenkte om hva de hadde endret og erfart i egen lederpraksis, formulerte Jan seg på denne måten:

*Altså, si om det kommer fra det ene prosjektet, eller om det kommer i fra teori lest i det skolelederstudiet, det tør jeg ikke konkludere med, egentlig, men i alle fall den troen på at vi har mye i personalet hos hver enkelt, mye taus kunnskap hos hver enkelt som trengs å deles. Det har både utviklingsprosjektet og skolelederstudiet, holdt på å si, gjort meg veldig bevisst på, da. (Jan)*

Videre poengterte han at relasjoner var blitt et viktig stikkord for han som leder i løpet av den siste perioden, og han framhevet mer spesifikt det relasjonelle ved lederrollen. Even for sin del fortalte i tillegg at han hadde sett viktigheten av at skolelederen tar del i skolens

utviklingsarbeid. «*Delaktighet fra skoleledelsens sin side. At vi veit hva som skjer, ikke bare veit, men at vi påvirker hele skolen*» (Even).

#### **4.4.5 Oppsummering forskningsspørsmål 2**

Her har vi presentert data som viser noe av det rektorene fortalte om videreføring av arbeidsformer fra prosjektperioden. Oppsummert gir svarene oss en antydning om at arbeidsformene fra prosjektperioden er med videre i de fire skolene, i større eller mindre grad. Rektorene snakket med utgangspunkt i egne erfaringer om at kollegabasert observasjon og bruk av pedagogisk analysemodell var nyttige metoder til bruk i arbeidet med å fremme læring og utvikling. Observasjon som arbeidsform var i liten grad med i videre utviklingstenkning, og bruken av pedagogisk analysemodell var i noen grad med videre. De framhevet imidlertid særlig betydningen av refleksjonsgrupper på tvers av trinn som en viktig arena for praksisdeling i skolens felles møtetid. Denne måten å jobbe på, var i stor grad med videre i alle skolene. Alle rektorene hadde tanker om endringene i bruken av felles møtetid, og da handlet det om både innhold og struktur på disse møtene.

En gradvis endring i innhold for plangruppemøtene i form av mer fokus på aktiv deltagelse i å planlegge utviklingsarbeidet ble også løftet fram som en vesentlig faktor av alle de fire informantene.

Rektorene hadde i noen grad like synspunkter på hva de oppfattet som kjennetegn for profesjonelle fellesskap. To av dem trakk fram betydningen av samhandling i personalet til det beste for elevene da de skulle sette ord på tanker om dette. En av rektorene brukte også begrepet medledelse i denne sammenhengen.

### **4.5 Oppsummering av datapresentasjonen**

De fire rektorene vi har intervjuet har beskrevet mange erfaringer og tanker knyttet til hva de trekker med seg videre i skolene de leder. Mange av refleksjonene som kommer fram, har likhetstrekk som kan tjene som oppsummering av vår analyse. Siden fokus for denne studien er erfaringer og kunnskaper, vil det imidlertid også være personlige forskjeller som kommer fram.

I datamaterialet fant vi «felles snakk» om hvordan rektorene opplevde arbeidet med å skulle introdusere mange temaer på det de i ettertid ser at var for kort tid. Arbeidet med temaene har allikevel ført til endringer i ulike deler av skolens praksiser. Rektorene opplevde det eksterne høgskolemiljøet som en viktig bidragsyter og støtte for dem som ledere. Det var kun en av rektorene som oppga at han hadde brukt den skriftlige evalueringen som høgskolemiljøet utarbeidet ved prosjektslutt, til refleksjon i personalet.

Rektorene framhevet videre at de gjennom prosjektperioden har opplevd å flytte fokuset i skolens møtearenaer fra driftspregede oppgaver til mer refleksjon og samhandling om pedagogisk utviklingsarbeid. Refleksjonsgrupper ble framhevet av alle informantene som en møteform de fastholder og viderefører.

Plangruppene har i følge rektorene fått en ny funksjon, og de snakket om denne gruppa som aktive bidragsytere i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet. Til sist vektla rektorene at de har blitt mer bevisst viktigheten av å utnytte skolens interne kompetanse, og rektorene beskrev hvordan de på ulike måter arbeidet for å involvere kollektivet i arbeidet med skolens prioriteringer. Vi velger her å la et utsagn fra rektor Jan stå som eksempel på hvordan dette spesifikke utviklingsprosjektet kan ha bidratt til å utvikle en bedre skole: «*Vi kunne tilfeldigvis vært det samme i dag, uten prosjektet. Men jeg tror det er større sjanse for at vi er en god skole med de metodene og den systematikken som prosjektet har gitt oss.*»

Ved å rette fokuset på både metoder og systematikk, kan dette utsagnet tjene som en oppsummering av hovedtrekk ved de erfaringer og refleksjoner som rektorene i denne studien ga uttrykk for.

## 5 Drøfting

I arbeidet med masterstudien har vi hørt rektorene beskrive sine erfaringer og refleksjoner etter at de har deltatt i et langvarig skoleutviklingsprosjekt med ekstern støtte. I lys av de utvalgte teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel to, drøftes her funn fra studiens datamateriale, slik de er presentert i kapittel fire.

Strukturen i kapitlet bygger på de to forskningsspørsmålene i studien. I kapittel 5.1 drøftes det første forskningsspørsmålet: *Hvilke erfaringer beskriver rektorene som vesentlige fra utviklingsarbeidet?* Kapittel 5.2 struktureres rundt forskningsspørsmålet: *Hvordan legger rektorene til rette for å videreføre og fremme kollektiv utvikling?*

Til slutt i kapitlet 5.3 vil vi konkludere ut fra problemstillingen:

*Hvordan anvender rektorer kunnskaper og erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt for å fremme kollektiv utvikling ved skolen de leder?*

### 5.1 Erfaringer knyttet til gjennomføring av utviklingsprosjektet

Med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet drøftes her sentrale funn i vårt datamateriale. Det er erfaringene knyttet til tidsbruk på utviklingsarbeidets faglige innhold og tidsbruk på hvert enkelt tema som blir løftet fram og drøftet først i 5.1.1. Avslutningsvis drøftes rektorenes syn på høgskolens rolle i prosjektet i 5.1.2.

#### 5.1.1 Tidsperspektiv på utviklingsarbeid

Rektorene i denne studien ga uttrykk for at de opplevde temaene i prosjektperioden som relevante. Temaene favnet det Hans omtalte som «kjerneoppgavene i skolen». Alle de fire rektorene påpekte hvor viktig det var for dem å videreføre utviklingsarbeidet med utgangspunkt i de samme temaene etter at det regionale prosjektet formelt ble avsluttet etter fire år.

Informantene ga uttrykk for at skoleutviklingsprosjektet var godt organisert. Rektor Sverre snakket om hvordan prosjektet var «*lagt opp profesjonelt og velorganisert*». Rektorene uttrykte imidlertid sammenfallende refleksjoner med tanke på utfordringene de møtte i

implementeringsarbeidet på den enkelte skole. De ga uttrykk for en opplevelse av at prosjektet totalt omhandlet for mange temaer i løpet av de fire årene, og at noen av målsettingene dermed ble for ambisiøse. Arbeidet med «klasseledelse» og «kollegabasert observasjon» det første året, opplevde rektorene som meningsfylt og relevant. Året etter skulle temaet «vurdering for læring» stå i sentrum, samtidig som erfaringer og etablerte systemer fra det første året skulle videreføres og institusjonaliseres. I år tre og fire ble enda to nye temaer introdusert, samtidig som ambisjonen var at de foregående temaene skulle videreføres og institusjonaliseres. Dette førte blant annet til at analyseverktøyet «pedagogisk analysemodell» ble tatt i bruk i noe varierende grad.

Sett i lys av en teoretisk tilnærming knyttet til organisasjonslæring, kan dette funnet om for mange temaer totalt, reise flere spørsmål. En mulig fortolkning kan være at rektorene her peker på kjente lederutfordringer ved det å få ny kunnskap og nye arbeidsformer til å «sette seg» og bli værende i organisasjonen. Betydningen av at det kan være tidkrevende å endre kulturer og strukturer i organisasjoner står sentralt i mange teorier om organisasjonslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Det hevdes for eksempel at en av de viktigste forutsetningene for å utvikle lærende organisasjoner og fellesskap, handler om å sette av nok tid og ressurser til å drive fram prosessen, samtidig som alle ansatte, ikke bare ledelsen, får mulighet til å utvikle kompetanse internt i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 373).

Innspillene fra rektorene som handlet om for mange temaer på kort tid, kan også tolkes dithen at skolene ikke klarte å nyttiggjøre seg egen og andres kompetanse i tilstrekkelig grad. Ved å innføre og ta i bruk ideer som skal ende i ny praksis, setter dette i gang krevende prosesser i skolen. Ses disse endringsprosessene i lys av et translasjonsperspektiv, slik Røvik (2007) beskriver det, forutsetter en vellykket utvikling av ny praksis, at skolene innehar translasjons- eller oversettelseskompetanse. I denne sammenheng kunne det etter vårt syn være behov for både dekontekstualiserings- og rekontekstualiseringskompetanse i utviklingsprosjektet. Dette kan knyttes opp mot både innsikten i, og kunnskapen om, praksisens kompleksitet og eksplisitet, slik Røvik (2007) beskriver det. Dette gjelder for eksempel oversettelsen av hvordan hvert enkelt tema i prosjektperioden skulle gjøres relevant før den skulle inn i den lokale skolekonteksten. Et annet eksempel er skolenes translatørkompetanse i møte med de ulike arbeidsformene som skulle tilpasses og innpasses; hvordan den enkelte skole sto rustet til å ta disse i bruk, kan ses i lys av skolenes konfigurasjonskompetanse.

Det fantes imidlertid også eksempler i vårt datamateriale på at skolene hadde en form for translatørkompetanse. Videreføring i bruken av den pedagogiske analysemodellen som verktøy, varierte på tre av skolene. Disse tre skolene hadde tatt i bruk modellen tilpasset egen kontekst, og i lys av Røviks (2007) translasjonsperspektiv, kan en mulig fortolkning være at det har skjedd en form for kontekstualisering ved innføring og utnyttelse av dette analyseverktøyet. I tråd med Røvik (2007) er det forskjell på godt og dårlig oversetterarbeid, og det forutsettes betydelig oversettelse og lokal tilpasning for å lykkes i disse prosessene. Det kan synes som om skolenes generelle translasjonskompetanse har økt ved å bli utfordret med systematisk nytenkning i en fireårsperiode.

Til tross for en entydig opplevelse hos rektorene, av at temaene ble mange i prosjektperioden, kunne vi med utgangspunkt i datamaterialet, også finne en positiv effekt av denne erkjennelsen. De erfaringene rektorene gjorde seg med hensyn til utviklingsprosjektets omfang, kan ha bidratt til å gi dem en større trygghet i rektorrollen, slik at tidsbruken videre i større grad tilpasses egne prioriterte satsningsområder. En fortolkning kan også være at rektorenes erfaring fra prosjektperioden benyttes som et utgangspunkt for å videreutvikle relevante temaer. I lys av Senges (1999) disipliner for systemisk tenking, er tanken om å se framover for å se helheten vesentlig. Ut fra et slikt perspektiv, kan rektorene ha fått et bedre grunnlag for å legge til rette for å se for seg en ønsket framtid sammen med sitt personale. Jan snakket om hvordan han ville dra med seg temaer videre, og at han hadde personalet sitt med seg på det. Dette er i tråd med Senges (1999) syn på forventningsbaserte utviklingsprosesser, slik det er forstått av Roald (2012).

Rektorenes utspill som omhandlet bruken av blant annet plangruppa, sa oss at de i fortsettelsen ville velge ut mål i beslutningsprosesser sammen med sine lærere, og at det heretter dreide seg om å gjøre nyttige prioriteringer for innholdet i lærernes møtetid. Dette kan være et godt utgangspunkt for den nødvendige arkitekturen og utformingen av profesjonelle læringsfellesskap slik Hargreaves & Fullan (2014) beskriver det.

Rektorene har reflektert over og gitt eksempler på flere konkrete ledelseshandlinger i arbeidet med utvikling av skolens møtestrukturer. I lys av Robinsons (2014) modell (fig.2.2), omtalt i kapittel 2, kan det gi mening å tenke at arbeidet med faginnholdet i utviklingsprosjektet kan representere noe av det Robinson (2014) vektlegger som «Hva» i modellen. Selv om de fem dimensjonene henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre, har vi i kapittel to argumentert for hvorfor enkelte dimensjoner særlig er vektlagt i denne studien. Informantene



vektla betydningen av den innsikten de hadde fått om å involvere personalet i større grad med i arbeidet med å forankre mål for utviklingsarbeid. Rektorene har også formulert tanker om det å lede lærernes læring og utvikling som vi kommer tilbake under forskningsspørsmål to senere.

En mulig fortolkning av Robinsons modell, kan også handle om at fokuset på de tre lederferdighetene som utgjør «Hvordan», kan fungere som en tenkt ramme eller «plan» for rektorenes arbeid med kommende utviklingsprosjekter. Rektorene har alle fire fortalt noe om hvordan de har lært å anvende relevant kunnskap, og at de ser viktigheten av å trekke forskning inn i innholdet i fellesmøtene. I et distribuert perspektiv kan det synes som om arbeidet med å endre møtenes innhold og arbeidsformer, også kan være med på å bygge opp tillit slik en av rektorene satte ord på. Robinson (2014) trekker fram tre viktige ferdigheter; anvende relevant kunnskap, bygge tillitsrelasjoner og løse komplekse problemer.

Problematismen av den knappe tidsbruken på alle temaene i prosjektperioden, satt opp i mot erkjennelsen om at alle temaene var viktige, opplevde vi nærmest som et dilemma for rektorene, slik Møller (1996) har drøftet i forskningen sin. Jan oppsummerte intervjuet med å trekke fram «*alt henger sammen med alt (...) og jeg har tro på at en skole utvikler seg hvis det er en plan og et mål.*» Slik vi ser det, handlet dette utsagnet om viktigheten av å ha en plan, og det å sette realistiske mål i utviklingsarbeid.

Betydningen av mål for virksomheten drøftes av Robinson (2014). Hun argumenterer for en ledelsespraksis som omhandler etablering av mål og forventninger, der mål som settes når en skole skal forbedre praksis, ikke bør være for mange. Videre vil for mange mål true arbeidet med hva som skal prioriteres når det kommer til handling. Her ser vi en viktig balansegang mellom antall mål, og det som Robinson (2014) i neste omgang presiserer som viktig; det at spesifikke mål øker prestasjonen når folk er engasjert i målet og har kapasitet til å oppnå det (Robinson, 2014, s.60). Selv om alt oppleves som viktig, slik som i dette utviklingsprosjektet, så ligger i følge Robinson (2014, s.23) utfordringen i det å kunne prioritere innenfor kravenes og forventningenes *relative viktighet*. Ut i fra en slik tankegang, blir det dermed viktig å kunne prioritere få, spesifikke, engasjerende mål som skolen har kapasitet til å oppnå.

En mulig fortolkning i denne sammenheng er at rektorene ikke hadde kontroll over denne prioriteringen av overordnede mål for det regionale prosjektet. En videre antagelse kan være at skolene ikke hadde kapasitet til å oppnå alt som lå av forventning i utviklingsprosjektet, og

at ansvaret for måloppnåelsen i utviklingsprosjektet kunne synes for stort. I St.meld.31, «Kvalitet i skole» vektlegges rektors og den øvrige ledelsens betydning for elevenes trivsel og læring gjennom målstyring; «Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s.44).

Rektorenes oppfatning av omfanget av faginnholdet, tolkes etter vårt syn som en større utfordring, enn opplevelsen av relevans i faginnholdet. Alle rektorene snakket om at de hadde opplevd mye av faginnholdet som viktig for utviklingen ved skolene. Hans satte ord på viktigheten av at skolens prioriterte utviklingsområder skal komme elevene til gode. En mulig fortolkning av et utsagn som dette, er at rektor vektlegger elevenes behov. Dette er også et viktig poeng som understrekes av Robinson (2014, s.19) når hun snakker om elevsentrert ledelse. Hun er opptatt av at ledelse skal gjøre en forskjell for elevenes trivsel og læring, og at ledere bør forankre arbeidet i kunnskap om hvordan læring og undervisning kan forbedres (Robinson, 2014).

Ut fra datamaterialet kan det synes som om informantene hadde deltatt tett sammen med sine lærere i utviklingsprosjektet. De hadde positive erfaringer med kollegaveiledning og observasjon av det som skjedde i klasserommet. Både Jan og Sverre fortalte om opplevelsen av å involvere seg i lærernes tema i utviklingsarbeidet. Even ga særlig uttrykk for at han på denne måten fikk bedre kjennskap til virksomheten og dermed kunne påvirke på en bedre måte. En mulig fortolkning av dette er at Even i sin jobb som rektor så det som viktig å være tett på lærerne. Dette perspektivet understrekes av Robinson som vektlegger at den direkte involveringen i lærernes profesjonelle læring, muliggjør detaljkunnskaper om utfordringene lærerne står i, og betingelsene lærerne trenger for å lykkes (Robinson, 2014, s.102)

### **5.1.2 Høgskolen i ekstern ekspertrolle**

Selv om rektorene beskrev flere eksempler som kan peke i retning av endring på systemnivå i virksomhetene, er de også tydelige på at da den eksterne oppfølgingen fra høgskolemiljøet opphørte, hadde de gjort seg noen erfaringer om at videreføring utfordret dem som ledere. Gjennom prosjektet hadde rektorene vært med og ledet arbeidet som skulle føre til forbedring av undervisning og læring.

En av informantene snakket om hvordan de opplevde «å ramle litt tilbake» etter at utviklingsprosjektet var avsluttet, og en rektor kjente på en opplevelse av tomrom etter at prosjektet var ferdig. Da var det ikke slik at rammene for det regionale prosjektet definerte tidsbruken lenger, og man skulle for eksempel igjen finne egne temaer for lærernes fellesmøter. Skolene gikk ikke i gang med noe nytt felles og regionalt prosjekt. Sverre betegner den første perioden etterpå som et «vakuum».

En mulig fortolkning av et slikt utsagn kan vise at Sverre opplevde en utfordring ved «systemtenkning» slik Senge (1999) definerer som en forutsetning i en lærende organisasjon. Denne rektoren problematiserte evnen til å kunne se framover og utover i tiden etter prosjektperioden. Utviklingsprosjektets faste struktur over fire år, hadde tydelig satt noe i system, som forsvant da prosjektet var avsluttet. Den samme rektoren snakket for eksempel om hvordan høgskolen hadde satt agendaen med innhold for fellesmøter. Flere av rektorene delte oppfatningen av at høgskolen var en viktig bidragsyter under prosjektperioden.

Høgskolemiljøet hadde ansvaret for å utarbeide faglitteratur i form av modultekster som skulle brukes i lærergruppene, og bistå med veiledning i lærergruppene på den enkelte skole. Slik framsto høgskolen som utviklingsprosjektets eksterne ekspertise. Høgskolens veilederrolle ble også positivt poengtert av tre av rektorene. En mulig fortolkning i denne sammenheng, kan være å se veilederrollen i lys av et translasjonsperspektiv (Røvik 2007). Slik kan man si at høgskolemiljøet i en rolle som translatør, kanskje bidro i dekontekstualiseringsprosessene på skolene med å innføre de nye ideene.

Høgskolens bidrag med modellering av for eksempel refleksjonsgrupper og lesing av forskningsbasert teori, ble også nevnt av våre rektorer som en god støtte i arbeidet med utviklingsprosjektet. Den modelleringen som høgskolen bragte inn i skolene, ble av rektorene betraktet som viktig for dem å opprettholde i fortsettelsen. Jan trakk også fram metodikken fra høgskolen som ble satt i system, og om hvordan høgskolen hadde bidratt med felles fagstoff, som igjen ble diskutert etter samme mal på de forskjellige skolene. Hans vektla i tillegg betydningen av den forskningsbaserte teorien fra høgskolen som ble gjenstand for diskusjon i lærergruppene. Alle disse bidragene kan være gode eksempler på at høgskolen hadde hatt en translatørrolle i skolene slik Røvik (2007) beskriver det.

Resultatene fra høgskolens survey som ble sendt skolene etter prosjektslutt, kunne vært en mulighet for rektorene til å evaluere erfaringer fra utviklingsprosjektet. Funn i Robinsons

metaanalyse (2014) kan tyde på at skolene som er undersøkt i Robinsons materiale, mangler rutiner for diskusjon om og tolkning av data. Rektorenes behandling av resultatene fra høgskolens survey etter prosjektets slutt i denne studien, pekte i retning av at surveyen ikke var prioritert for tre av fire rektorer. Tallene fra undersøkelsen ble ikke brukt til interne analyser i personalet på tre av skolene.

I kapittel 2.5.1 skrev vi om hvordan Robinson (2014) knytter bruken av evalueringsdata til beslutningsprosesser for forbedringsformål. Rektorene vi snakket med begrunnet manglende prioritering av disse resultatene med blant annet tidspunktet den kom på. I forbindelse med hvorfor resultatene fra survey også ble litt «glemt bort» (Hans), kan dette fortolkes dithen at rektorene ikke fant disse dataene relevante til å danne grunnlag for spesifikke beslutninger. Det å gjøre resultater relevante for beslutningsprosesser, er en av strategiene Robinson (2014) trekker fram for å skape en evidensbasert undersøkelseskultur på skolen.

Alle rektorene beskrev imidlertid hvordan de trakk kollektivet med i refleksjon og drøfting av andre data, som for eksempel om elevenes resultater og trivsel, jf. tabell 1. Vi har valgt å trekke den slutningen at den manglende behandlingen eller drøftingen av surveyen i personalet ved tre av skolene, ikke er et uttrykk for hvordan skolene ellers bruker data til forbedringsformål. Alle rektorene viste til eksempler for eksplisitte rutiner der de trakk med personalet i refleksjon og drøfting av andre evalueringsdata. Eksemplene som gjaldt rutiner for bruk av evalueringsdata fra elevundersøkelsen og nasjonale prøver, fortalte oss at skolene hadde strategier som styrker forbindelsen mellom data og beslutninger som tas, slik Robinson (2014) beskriver det.

## **5.2 Videreføre og fremme kollektiv utvikling**

Med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet, drøftes her funn i vårt datamateriale. Det er erfaringene knyttet til videreføring av arbeidsformene i utviklingsprosjektet som blir løftet fram og drøftet først, samt rektorenes endringer i bruk av felles møtetid der strukturer for ulike interaksjoner tillegges mer vekt enn før prosjektet. Deretter drøftes plangruppas rolle på skolene, før begrepet profesjonelle fellesskap løftes fram. Avslutningsvis oppsummeres begge forskningsspørsmålene.

## 5.2.1 Fra drift til utvikling i skolenes møtetid

I vår studie har vi vært opptatt av å finne ut hvilke av de arbeidsformene som skolene øvde på i prosjektperioden, rektorene har valgt å beholde og videreføre på egen skole. Et sammenfallende funn som ble presentert i kapittel fire, er bruken av refleksjonsgrupper i personalet.

I kapittel to er det gjort rede for teorier som kan belyse hvorfor det kan være hensiktsmessig for leder å legge til rette for møtearenaer og strukturer der refleksjoner og erfaringsdeling står på agendaen. I intervjuene vektla alle rektorene spesielt betydningen av samhandling i lærergrupper på tvers av trinn og fag. Høgskolemiljøet som støttet skolene, la opp til forskningsbaserte tilnærminger til arbeidet i lærergruppene, og lærerne fikk over tid anledning til å reflektere sammen over utprøving av praksis i klasserommet. Fra rektorenes ståsted handlet dette om å fastsette tid til å dele erfaringer. Det kan virke som om lærergrupper på tvers, er en struktur som gradvis har vokst fram i løpet av prosjektet. Denne typen gruppering brukes, i følge informantene i denne studien, gjerne i utviklingsarbeidet mer generelt og eksempelvis i refleksjoner rundt data fra nasjonale prøver og elevundersøkelsen.

Rektorene vektla at de er blitt mer bevisste på hvordan de kan utnytte møtetiden bedre enn tidligere. Alle snakket om at møtestrukturer og innhold gradvis ble endret i løpet av de fire årene som prosjektet varte. En mulig fortolkning kan være at møtekulturen i starten var preget av flere driftsoppgaver. Informantene poengterte at det var et ønske fra lærerne å fortsette med å prioritere tid til refleksjon i grupper, og at de som rektorer så nytten av å rydde møtetid til erfaringsdeling og refleksjon. De var også blitt bevisst betydningen av å legge opp møtene slik at flest mulig stemmer kom til orde. Dersom vi her legger Hargreaves & Fullans (2014) perspektiv til grunn, vektla rektorene betydningen av å organisere og arrangere læringsfelleskapene slik at teammøter og fellesmøter har bestemte formål og agendaer. I teorikapitlet tok vi opp Hargreaves & Fullan sitt perspektiv på profesjonell kapital, og i datamaterialet mener vi å finne relevante beskrivelser av at rektorene legger til rette for «meningsfylt kollegainteraksjon» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 173).

Alle våre informanter beskrev arbeidet med å planlegge innholdet i skolenes møtetid som en vesentlig forbedring i løpet av de fire prosjektårene. En mulig fortolkning av data om dette, kan tyde på at rektorene selv mente at de la bedre til rette for interaksjoner som de opplevde mer meningsfulle enn tidligere. I kapittel 4 er det beskrevet hvordan Hans, Jan og Even hadde

flyttet informasjon til andre kanaler enn fellesmøtene, mens Sverre la vekt på hvordan han ikke lenger holdt møter for «møtets skyld».

En mulig fortolkning kan være at rektorene nå i større grad legger til rette for å skape lærende møter og arbeidsformer ved å ta i bruk noen av de verktøyene som Roald (2012) vektlegger. På den måten forventes aktiv deltagelse med utgangspunkt i forberedte oppgaver, og kanskje man kan snakke om at de på den måten får mulighet til medskapende innlegg slik Roald (2012) beskriver.

Refleksjonsgrupper på tvers av trinn kan være en måte å unngå faren for balkanisering på slik begrepet er brukt av Hargreaves og Fullan (2014). De drøfter flere strategiske tiltak som kan settes i verk for å fremkalle større grad av kollektivt ansvar, og i vårt materiale finner vi eksempler på hvordan rektorene beskrev refleksjonsgruppene som en vesentlig og viktig arbeidsform, jf. tabell 2. Selv om erfaringsdeling og samhandling i refleksjonsgruppene ble framhevet som en viktig kilde til læring, kan vi ikke ut fra datamaterialet si noe om hvordan denne refleksjonen foregår.

Informantene våre eksemplifiserte imidlertid hvordan de i større grad enn før deltagelsen i utviklingsprosjektet, vektlegger betydningen av at lærerne jobber i faste refleksjonsgrupper på tvers av trinn og team, og hvordan de selv beskrev at de la til rette for dette når møter skal planlegges. Rektor Sverre var tydelig på at selv om følelsen av vakuum oppsto etter prosjektets slutt, har skolen i ettertid klart å bygge opp et system for bedre møtestrukturer, muligens etter modellering fra prosjektperioden. Han beskrev at han nå har tatt noen grep, og brukte pronomenet «vi» da han fortalte hvordan han la opp til å involvere plangruppa i langtidsplanlegging der system ble vektlagt først, og så innholdet.

Slik vi tolker rektorenes beskrivelser, foreligger det data som kan indikere at det har skjedd en endring i fokus fra drift til mer pedagogisk utvikling når det gjelder innholdet i de møtene der rektorene deltar; plangruppemøter og fellesmøter i personalet. En mulig fortolkning kan være at dette fokuset blir videreført for å fremme kollektiv utvikling. Hvordan det enkelte plangruppermedlem arbeider med å videreføre pedagogiske diskusjoner på det enkelte trinnmøtet, har vi ikke grunnlag for å si noe om ut i fra vårt datamateriale.

## 5.2.2 Kollektiv utvikling

I kapittel to presenteres utvalgte perspektiver på betydningen av at rektor framstår som pedagogisk leder. Det vises til måten Hargreaves & Fullan (2014), Wadel (1997) og Robinson (2014) argumenterer på.

De gjør et poeng av at det som kjennetegner en pedagogisk leder, ikke behøver å bety at rektor observerer i klasserommet eller praktiserer skolevandring for å få kunnskap og kompetanse om den pedagogiske praksisen til lærerne. Robinsons forskning handler om effekten av rektorer som pedagogiske ledere med innsikt i skolens kjerneoppgaver, og som fremmer og deltar i lærernes læring og utvikling (dimensjon fire som omtalt i 2.5.2).

Når vi velger å trekke inn Wadels (1997) drøfting av begrepene administrativ og pedagogisk ledelse i kapittel 2.6, er det fordi vi mener å se likheter i måten Robinson (2014) og Wadel (1997) definerer begrepet pedagogisk ledelse på. Dersom vi legger Wadels definisjon til grunn som et analytisk perspektiv, er pedagogisk ledelse knyttet til å få i gang prosesser hvor medlemmene i en organisasjon reflekterer over egen praksis. Da vi i denne studien hørte informantene beskrive hvordan rektorene bygger opp og utvikler systemer for at refleksjon skal kunne finne sted, kan det handle om en gradvis endring av kulturen i skolene som utgjør vårt datamateriale.

Dersom vi legger en relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse til grunn, kan pedagogisk ledelse defineres som den «ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner» (Wadel), 1997, s. 39). Det er tidligere i teoridelen beskrevet hvordan pedagogisk ledelse i dette perspektivet handler om å legge til rette for læringsforhold og læringssystemer. I vårt datamateriale beskrev rektorene hvordan de i utviklingsarbeidet bruker refleksjonsgrupper som en arbeidsform der lærerne samhandler.

I datamaterialet har vi vist til sammenfallende funn om bruk av refleksjonsgrupper for å fremme kollektiv utvikling, og en forskyving av fokus fra drift til utvikling slik særlig rektor Hans beskriver dette i kapittel fire. En mulig fortolkning er at skolekulturen i dette tilfellet tidligere har vært mer preget av en dominerende vekt på den administrative delen av ledelse slik Wadel (1997) beskriver det. Dersom kulturen i en organisasjon skal endres, vektlegger Wadel at ulike typer pedagogisk ledelse vil bidra til utvikling av ulike læringskulturer ut i fra ulike kontekstuelle forhold.

Rektorene i denne studien vektla hvordan de i løpet av de fire årene som prosjektet varte, og året etterpå, gradvis har endret strukturer og samhandlingsformer som har ført at nye kulturer for læring har fått muligheten til å utvikle seg. En mulig fortolkning kan være at samspillet mellom hva det enkelte individet lærer seg, og hvilke strategier som utvikles for at kollektivet deler og lærer, er blitt satt bedre i system. Dette er også en av de viktigste forutsetningene for at det skal forgå læring i organisasjoner, (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Et slikt perspektiv på skolens evne til organisasjonslæring, der rektor legger til rette for kollektiv utvikling, støttes også av funn i Postholm et.al (2013).

Rektors rolle som pedagogisk leder, kan etter vårt syn handle om å bygge opp det Hargreaves og Fullan (2014) omtaler som «den profesjonelle kapitalen» for skolens lærere og fellesskap. I undersøkelsen vår finner vi at begrepsbruken hos informantene varierer noe, men oppsummert snakker rektorene om vi-skolen, fellesskapet, vår skole og kollektivt løft når de blir bedt om å beskrive begrepet «profesjonelle fellesskap», jf. tabell 3. Vi velger å la et sitat fra Jan stå som et eksempel på bruk av kollektivet i arbeidet med å skape et felles kunnskapsgrunnlag:

*Og det ser vi også igjen på utviklingsplanen vår, både for inneværende og neste skoleår, at vi forsøker å skaffe oss et felles kunnskapsgrunnlag, en felles forståelse for her-og-nå-situasjonen før vi setter i gang en diskusjon om fremtiden, også reflekterer vi og deler rundt, egne erfaringer, fra den enkelte lærer, før vi liksom lager noe som skal være felles (Jan).*

Som vist i kapittel 4, framhevet alle rektorene hvordan kollektivet ble utfordret og engasjert i refleksjonsgruppene. Sverre mente at prosjektet ga skolen et kollektivt løft: «.. men jeg føler jo liksom at alle, at vi tenkte at det var et kollektiv løft og ansvar på mange måter.»

### **5.2.3 Plangruppene**

I studien er det funn som indikerer at plangruppene brukes av rektor på en annen måte enn før utviklingsprosjektet. Selv om rektorene ikke tilskriver dette som en direkte gevinst, så handler det om noe som gradvis har vokst seg fram i løpet av de fire årene prosjektet varte. Denne endringen var også noe rektorene selv reflekterte over; hva som hadde ført til en slik dreining av arbeidet i plangruppene.

Når alle rektorene beskrev hvordan de brukte plangruppene på en annen måte enn før, velger vi å løfte dette funnet fram som en av flere mulige eksempler på endringer av skolens praksiser. I kapittel 2.1 trakk vi fram hvordan man i et distribuert perspektiv ser på ledelse



som en aktivitet eller praksis som antar ulike former og som skapes i et samspill med andre aktører. En mulig fortolkning ut fra vårt materiale er at plangruppa på skolene fungerer som en arena for «samhandling om oppgaver som konstituerer ledelse» slik det beskrives av Møller og Ottesen (2006, s. 137).

Spillane (2006) beskriver distribuert ledelse som aktiviteter eller praksiser der ledere deltar sammen med andre. Alle beskrivelsene til rektorene har det til felles at det er innholdet i plangruppemøtene som er endret. Rektor Hans beskriver eksplisitt hvordan plangruppa har blitt mye mer involvert enn før, og han setter videre ord på hvordan fokuset rettes bort fra ham som leder, og bruken av «jeg» når han snakker om å «dra med plangruppa i utviklingsarbeidet. *«Det er ikke jeg som prøver å dra, men det er plangruppa».*

Skolene i vårt datamateriale har hatt plangrupper og regelmessig møtetid også i tiden før utviklingsprosjektet startet, men det kan synes som om rektorene trekker fram hvilke nye muligheter de ser ved å benytte møtetiden med plangruppa noe annerledes. Det kan handle om at også lærerne i rollen som teamleder eller trinnleder i plangruppa, får større grad av ansvar for utviklingsarbeidet ved skolen. Viktigheten av å betrakte distribuert perspektiv på ledelse som en teoriramme, og ikke en «oppskrift» for lederen, poengteres av Spillane (2006), Møller og Ottesen (2006). Det at alle rektorene i denne studien løfter fram plangruppenes rolle og betydning, kan være et eksempel på et syn eller en praksis der kollektivet praktiserer lederskap.

Slik vi ser det, vil et distribuert perspektiv på ledelse kunne være en nyttig måte å tenke på for å kunne lykkes i endringsarbeid. Dette perspektivet kan åpne for en ansvarliggjøring av alle skolens ansatte ved at rektor vektlegger å gi de ansatte faglig tillit. Utvikling av ledelsespraksis involverer i følge Spillane (2006) oppmerksomhet også mot rutiner, verktøy og andre aspekter, der ferdighetene til skoleledelsen som designere av nye rutiner og verktøy også blir viktig (Spillane, 2006, s.100).

Plangruppene på alle skolene består av lærere uten formelle lederposisjoner, men slik vi velger å tolke rektorenes utsagn, gis de muligheter til å utøve ledelse. På den måten kan rollen til plangruppa tjene som et eksempel på hvordan ledelse er distribuert i skolene til våre informanter. I våre data skisserte rektor Hans hvordan plangruppa på skolen på en måte har overtatt høgskolens rolle som «oversettere», ved å planlegge hvordan teori om og arbeidet med satsningsområdet vurdering for læring skal fylle møtetiden i personalet. Plangruppa er

det organet der innholdet i fellesmøtene settes på dagsorden og planlegges. Hans trakk fram erfaringen om at høgskolens bidrag med tanke på teoripåfyll var en særlig viktig gevinst, når han i ettertid så hvor mye tid plangruppa har investert i å drive utviklingsarbeidet videre.

Selv om plangrupper har vært en måte å organisere skolen på i lang tid før utviklingsprosjektet startet, kan det med utgangspunkt i datamaterialet virke som om det er innholdet, eller hva man skal møtes for å samhandle om, som er i ferd med å bli endret på de skolene som utgjør vårt datamateriale.

### **5.3 Oppsummering og konklusjon**

I dette kapittelet har vi drøftet sentrale funn i lys av et utvalg teoretiske perspektiver. Felles for de utvalgte teoriene og perspektivene, er vektleggingen av kollektiv læring i skolen, og hvordan man som leder av et fellesskap kan legge strukturer som støtter interaksjon og kollektiv læring i organisasjonen.

Rektorene i denne studien er bedt om å uttrykke tanker og erfaringer knyttet til et fireårig regionalt utviklingsprosjekt. Funnene kan tyde på at mange av erfaringene de har gjort seg, er sammenfallende. Det første vi har trukket fram i drøftingen, handler om rektorenes opplevelse av sprik mellom tidsbruk og antall temaer som skulle implementeres. Samtidig framhevet de alle sammen at de hadde hatt stor nytte av ekstern kompetanse og støtte, og at de hadde lært noe om det å lede utviklingsarbeid. De sa også noe om at de føler seg tryggere i rollen nå enn tidligere, særlig med hensyn til det å prioritere satsningsområder i et lengre tidsperspektiv. Samtidig har vi fått flere eksempler på at strukturelle endringer kan ha skjedd gradvis gjennom utviklingsprosjektet.

Det andre vi har valgt å vektlegge i drøftingen, handler om endringen i skolens møteformer og møtestrukturer. Rektorene poengterte at møtene i dag handler mer om pedagogisk utviklingsarbeid enn typiske driftsoppgaver, og de satte ord på hvordan de involverer plangruppene i dette arbeidet. I et distribuert perspektiv på ledelse, kan det gi mening å hevde at ledelse i større grad enn før prosjektet startet, er fordelt i organisasjonen. I vårt datamateriale har vi sitert en av rektorene som i ettertid ser på hele utviklingsprosjektet som et «kollektivt løft».

Avslutningsvis vil vi med utgangspunkt i studiens datamateriale og analyse, forsøke å konkludere ut i fra problemstillingen vi har stilt. Problemstillingen for denne studien var: *Hvordan anvender rektorer kunnskaper og erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt for å fremme kollektiv utvikling ved skolen de leder?*

Rektorene har satt ord på flere utfordringer i arbeidet med å lede utvikling og læring i sine skoler. På den måten har de delt kunnskaper og erfaringer som kan være med på å gi innsikt i den kompleksiteten man fra et skolelederperspektiv, kan oppleve i utviklingsarbeid.

Konklusjoner vi kan trekke i denne studien, handler om hva rektorene har fortalt oss.

Følgende funn framstår som vesentlige:

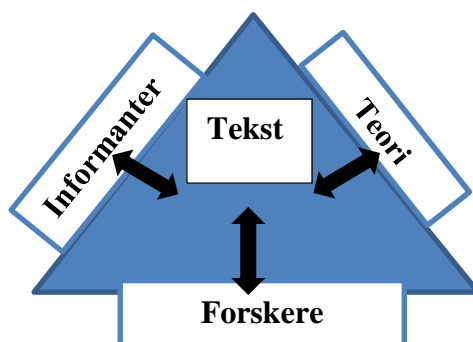
- Ledelse og gjennomføring av utviklingsprosjekter i skolen er tidkrevende og bør ikke omfatte for mange temaer samtidig.
- Rektorene har endret oppfatning av innhold i møtetiden, og prioriterer pedagogiske utviklingsspørsmål framfor mer driftspregede saker i større grad enn før.
- Refleksjonsgrupper på tvers av trinn framstår som en suksessfaktor for å kunne legge til rette for læring og utvikling.
- Plangruppene kan i et distribuert perspektiv på ledelse, utøve ledelsespraksis sammen med den formelle skoleledelsen.

Alle de fire informantene delte villig av sine refleksjoner og erfaringer fra et krevende utviklingsprosjekt. De framhevet i intervjuene at de både hadde lært mye, og gjort grep for å endre strukturer i skolene sine som de så nytten av i det videre arbeidet. For oss er det viktig å framheve at vi som forskere også har lært mye av våre informanter.

## 6 Avsluttende kommentar

Erfaringene fra skriveprosessen i denne studien har vært mange. Det som står igjen som klarest, er hvor mangfoldig teoritilfanget i en slik studie er, og hvor utfordrende det er å ta valg innenfor dette mangfoldet. Sluttproduktet slik det foreligger, er et resultat av valg tidlig i skriveprosessen, og valg som ble gjort helt mot slutten av arbeidet. Den faglige drøftingen i studien, kan ses på som en samtale mellom informantene, teorien og oss som forskere.

Svarene vi har kommet fram til, ville med stor sannsynlighet blitt noen helt andre om vi hadde endret input på en av disse deltakerne i samtalen. For å illustrere dette samspillet, har vi laget følgende illustrasjon:



Figur 6.1 (Haldis Lyckander)

Det er informantene våre som har lagt premissene for den faglige drøftingen, og teorien har hjulpet oss som forskere i fortolkningen av utsagn. Denne samtalen har resultert i denne teksten, og det å skriftliggjøre tanker har vært en læringsprosess i seg selv.

Hensikten med denne studien var å få bedre innsikt i hvordan rektorene beskrev erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt, og om ny kunnskap hadde bidratt til å endre skolenes kollektive praksis. Det var vanskelig for rektorene å trekke fram helt konkret hva de mente kunne være direkte følge av det ene utviklingsprosjektet som dannet bakteppet for denne studien, eller hva som kan forklares i andre deler av rektorgjeringen.

Når vi løfter fram potensialet som kan ligge i arbeidet med å utvikle gode kollektive prosesser, gjøres det samtidig med en bevissthet om at det foreligger utfordringer. Gjennom vår studie erfarer vi skoleutvikling som et komplekst fenomen. I videre forskning på dette feltet, ser vi for oss en merverdieffekt ved å undersøke refleksjoner og opplevelser fra flere

aktører eller nivåer i skolen samtidig. Denne studien sier ingenting om erfaringer fra elev- og lærernivået eller skoleeignivået. Ytterligere forskning på dette, kunne gi flere perspektiver og innspill til videre refleksjon og drøfting. Hvilken betydning har for eksempel skoleeignivået hatt for rektorenes arbeid med skoleutvikling i den samme konteksten? Gjennom samtaler med rektorene mener vi å ha identifisert behov for mer forskning også når det gjelder innholdet i lærernes samtaler og interaksjoner på skolenivå. Hvordan samhandler lærerne når de lærer og deler i refleksjonsgrupper?

I et forsøk på å se inn i framtidens skole med denne studien som bakteppe, tillater vi oss som en avslutning å uttrykke troen på at utvikling av solide, profesjonelle fellesskap blir viktig for å videreutvikle undervisningen som skal ivareta fornyelsen av innholdet i fag.

Utviklingsarbeid må gis tilstrekkelig med tid, og alle forbedringstiltak bør forankres i skolens kjernevirksomhet, som handler om å gi best mulig kvalitet på elevenes læring. For å møte endringer i et samfunn som utvikler seg raskt, har vi gjennom denne studien lært noe om betydningen av å skape bærekraftige strukturer og kulturer.

Studiens funn, som representerer de uttrykte erfaringene til rektorene etter deltakelsen i et langt skoleutviklingsprosjekt, bringer oss helt til slutt inn i en tenkt metafor. Rektorenes mange erfaringer i denne studien kan betraktes som næringsstoffer som de bærer med seg videre i et energilag. Utnyttelsen av den interne kompetansen ved blant annet bruk av refleksjonsgrupper, deltakelsen i lærernes læring og «medledelsen» rektorene finner i sine plangrupper blir viktige næringsstoffer å ta i bruk videre i det kontinuerlige maskineriet «skoleutvikling».

Avslutningsvis formidles en forbeholden respekt om å generalisere årsaksforklaringer. Med utgangspunkt i problemstillingen i denne studien, var vi på jakt etter «rektorstemmene». Informantene er ulike og gjør sine erfaringer i ulike kontekster på den enkelte skole. I forbindelse med kunnskapsoverføring, snakker Røvik (2007, s.328) om rekontekstualiseringskompetanse som en forutsetning for oversetting til andre sammenlignbare kontekster eller organisasjoner. En mulig fortolkning av dette, kan være at funn og analyser i denne studien kan gi en innsikt som andre skoleledere kan ha utbytte av i arbeidet med utviklingsprosjekter i andre kontekster.

*«En leders oppgave er å ta folk fra der de er til der de aldri har vært.» (Henry Kissinger)*

# Litteraturliste

Aasen, A.M., (2013). ”E-learning as an Important Component in “Blended Learning” in School Development Projects in Norway”. Artikkelen er en bearbejdet versjon av paper presentert i 2012 ved “the International Conference on E-learning in the Workplace” ved Columbia University, NY, USA. Publisert 11.02.2013 (iJac-Volum 6, Issue 1, February 2013)

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Hargreaves, M. & Fullan, A. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget

Glovik, Ø., Langfeldt, G. og Roald, K. (2014). *Rektorrollen - Om å skape ledelse i skolefellesskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk

Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget

Halvorsen, K.A. (2012). “Distribuert ledelse”. I: Postholm, M.B. *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Møller, J. & Ottesen, E. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

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

Postholm, M.B. et. al (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika forlag

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin*. Oslo: Cappelen Damm AS

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

Kunnskapsdepartement. (2007). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr 31 (2007-2008). Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet (2009). *Tid for læring*. St.meld. nr 19 (2009-2010) Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. St.meld. nr 22 (2010-2011). Oslo: Departementet

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: fagbokforlaget

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Kultur for læring*. St.meld. nr 30 (2003-2004). Oslo: Departementet

Wadel, C.C (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: O.L. Fuglestad & S. Lillejord (red.) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s. 39-57). Bergen: Fagbokforlaget

## **Vedlegg 1 Figurer og tabeller**

<b>Figur 2.1</b> Leadership Practice (Spillane, 2006, s. 3)	13
<b>Figur 2.2</b> De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2014, s. 30)	18
<b>Figur 6.1</b> Skriveprosessen	74
<b>Tabell 1</b> Arbeid med resultater	
<b>Tabell 2</b> Refleksjonsgrupper	
<b>Tabell 3</b> Profesjonelle fellesskap	



## Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informantene

XXXX, 01.05.15

*Til mulige informanter*

### **Forespørsel om å delta i et forskningsintervju i forbindelse med en masteroppgave**

Vi er 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 ledelse av skoleutviklingsprosjekter i vår region.

Hensikten med denne masteroppgaven er å gi et kunnskapsgrunnlag som kan skape refleksjon omkring hvordan skolene klarer å skape en varig endring etter å ha deltatt i et større utviklingsprosjekt. Temaet i oppgaven har et åpenbart ledelsesaspekt. En masteroppgave med dette temaet vil kunne være nyttig for skoleeiere, rektorer og andre skoleledere, ikke bare for skolene som har deltatt i utviklingsprosjektet «Bedre læringsmiljø».

Denne oppgaven er basert på en kvalitativ studie der vi ønsker å få innsikt i utvalgte skolelederes kunnskaper fra og erfaringer med selve prosessen i utviklingsprosjektet.

Foreløpig problemstilling som vi ønsker å utforske er:

*Hvordan bruker skoleledere kunnskaper og erfaringer fra et utviklingsprosjekt til å begrunne og prioritere i valg de gjør for å fremme utvikling ved skolen de leder?*

Undersøkelsen er frivilling, og du kan trekke deg når som helst uten begrunnelse. Opplysningene behandles konfidensielt, og data anonymiseres. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vi beregner at det enkelte intervjuet skal ta ca en klokke. Ditt svar er viktig for vår undersøkelse, og vi håper at du vil delta.

Har du spørsmål, kan du gjerne ringe 48125150 (Ingrid) eller 90141477 (Haldis). Du kan også sende e-post til [ingrid.jacobsen@gran.kommune.no](mailto:ingrid.jacobsen@gran.kommune.no) eller [haldis.lyckander@gran.kommune.no](mailto:haldis.lyckander@gran.kommune.no)

Faglig ansvarlig for undersøkelsen er vår veileder ved ILS, Førsteamanuensis Anne Marie Presthus, som også kan kontaktes på tlf. 90727519, eller via e-post: [annemariepresthus@gmail.com](mailto:annemariepresthus@gmail.com)

Med vennlig hilsen

Haldis Lyckander og Ingrid Jacobsen

## Vedlegg 3 Intervjuguide

**Innledning:** Forklare hensikten med intervjuet. Henviser til informasjonsbrev og tema.

### Vesentlige erfaringer:

1. Kan du nevne noe av det du mener du har lært og erfart i denne perioden?
2. Kan du si noe mer om det?
3. Hvordan har prosjektet bidratt til å videreutvikle din praksis som rektor?
4. Hva gjør du evt. mer av/mindre av enn før.. Hvorfor? (Er det noe du gjør mindre av enn før utviklingsprosjektet? Eller bruker mindre tid på?)
5. Hva har du endret i praksisen som leder/tatt med deg videre i din rolle?
6. På hvilken måte har utviklingsprosjektet bidratt til endringer i organisasjonen?
7. Hva har du endret i praksisen som leder/tatt med deg videre i din rolle som leder?

### Høgskolens evaluering:

8. Husker du noe om resultatene fra den evalueringen/surveyen som ble gjort i etterkant?
9. Hva slags opplysninger ga resultatene? Var det noe ved resultatene som overrasket? Hvorfor? Hvorfor ikke? Hvordan gikk du fram videre? Hvordan har du brukt resultatene?
10. Hvordan involverte du deg og lærerne i analyse av tallene/resultatene?
11. Hvis vi snakker om andre typer undersøkelser. Hvordan diskuterer dere data på skolen? Hvordan involverer du lærerne i arbeidet?

### Høgskolens rolle:

12. Hva tenker du var høgskolens hovedrolle når det gjelder skolen her, hva har de bidratt med?
13. Hvilken betydning hadde den eksterne støtten fra høgskolen for deg?

### Videreføring av arbeidsformer:

14. Hvordan legger du som leder til rette for videreføring av arbeidsformene fra utviklingsarbeidet?
15. I løpet av de fire årene med prosjektet, ble vi opplært i å bruke ulike arbeidsformer. Hvilke arbeidsformer fra prosjektperioden videreføres? (observasjon, forelesning, arbeid i lærergrupper etc) Hvorfor?
  - I hvilken grad vil du si at observasjon blir benyttet som metode i lærerkollegiet ved kollegaveiledning? Hvorfor/Hvorfor ikke?
  - I hvilken grad blir pedagogisk analysemodell brukt på din skole/i din praksis? Hvorfor/Hvorfor ikke? Hva tenker du om den modellen?
  - Hva med erfaringsdeling og refleksjon i lærergrupper. Hvorfor/Hvorfor ikke?
  - Brukes nettressursen læringsmiljø på [www.udir.no](http://www.udir.no)? Andre ressurser/faglitteratur?
  - a. Hvis ja- hvordan            b. Hvis nei – hvorfor ikke?
16. Mener du at noen av disse arbeidsformene har blitt en «naturlig del» av skolen? Hvordan og hvorfor?
17. Hva er det du tenker bør videreføres? Hvorfor? Hva kan evt. være verdt å utvikle videre? Hva vil det kreve å sette det i system? Hvorfor? Kan du si noe mer om det?

18. Gjør du noe på andre måter nå enn før prosjektet som handler om det vi har snakket om?

### **Ledernetttverk:**

19. En av arbeidsformene for lederne i prosjektperioden, var deltagelse i ledernetttverk på tvers av skoler. Hva tenker du om det å delta i en slik gruppe, og hvilke erfaringer gjorde du? Hva med denne nettverksgruppa i dag? Videreføring?

### **Profesjonelt fellesskap:**

20. Kan du gi et eksempel på en situasjon der du vil beskrive deg selv som leder av et profesjonelt samarbeid?

21. På hvilke områder ble dette hemmet/styrket av å være med på prosjektet?

22. Hva innebærer profesjonelt fellesskap for deg? Hva legger du i begrepet profesjon?

23. Hva kan kjennetegne et profesjonelt samarbeid på skolen din, slik du ser det?

### **Kollektiv utvikling:**

24. Hva innebærer pedagogisk ledelse for deg? (Hvordan forstår du begrepet pedagogisk ledelse?)

25. Hvordan legger du til rette for, og hvordan deltar du i lærernes utvikling og læring? Kan du si noe mer om det? / Kan du gi en mer detaljert beskrivelse?

26. Hvordan vurderer du din rolle i dette?

27. Hvordan setter du evt. sammen lærergruppene?

### **Oppsummering:**

28. Hvis vi skal oppsummere med tre-fire setninger/punkt med hva du har lært i løpet av disse fire årene, hva vil du da trekke fram som det viktigste for deg som leder? (Du kan gjerne gjenta noe av det du allerede har sagt som en oppsummering).

29. Er det noe mer du har lyst til å si som du ikke har blitt spurt om? Noe som du tenker er viktig i sammenhengen, eller som du har lyst til å formidle?

### **Evt. tilleggsspørsmål og formuleringer til bruk:**

Kan du si noe mer om hva som er grunnen til det?

Hvordan opplevde du det? Hvordan reagerte du på det?

Kan du si noe mer om hva det innebærer for deg/dere?

Hva tenker du var det som ga deg mest i løpet av prosjektet?

Har du noen eksempler på hvordan du gjør det?