

# Skjerpet blikk for læring

## Hvordan kan skolelederne bidra til økt læringsbevissthet i kollegiet gjennom strukturell og kulturell tilrettelegging for mer refleksiv virksomhet?

Elin Synnøve Andersen

Terje Jacobsen

Veileder Tom Tiller



Avdeling for utdanning

PFF 6900

Erfaringsbasert master i aksjonslæring for ledere

Høsten 2013

## ***Forord***

Vi er takknemlige, for å ha fått mulighet til å forske og lære å lære om lærernes læring og ikke minst vår egen læring. Kilovis av god pedagogisk litteratur har åpnet for mange spennende refleksjoner og diskusjoner.

Dette hadde ikke vært mulig uten en fremtidsrettet, raus og modig sjef. Vi takker derfor kommunaldirektør Kari Bente Daae for at hun la forholdene til rette for at vi skulle øke kompetansen i rektorkollegiet. Hun ga oss også utviklingspermisjon i 2009/2010, som ga oss muligheten til å reise og treffe skoleledere i andre land. Fellestrekket for disse var at de alle hadde masterutdanning og en godt fundert teoretisk forståelse som bakgrunn for skolen de drev. Inspirasjonen disse gav oss preger arbeidet vi senere har gjort.

Vi vil takke lærerne som har bidratt til vår empiri. Uten deres entusiastiske og åpenhjertige bidrag, ville vi ikke kunne muliggjort denne oppgaven. Vi retter også en takk til kollegaer og medstudenter som har gitt oss støtte i veien fram mot denne masteren.

Til slutt vil vi takke vår store inspirasjonskilde og veileder, Tom Tiller.

Hans kritiske, konstruktive og verdsettende innspill har vært svært nyttige og til stor hjelp i vår læringsprosess. Fra vårt første møte i Sandnes har han åpnet dører, vært en bauta og et fyrtårn. Derfor kan Lars Bremnes sin tekst være en oppsummering av hans engasjement for oss og Sandnesskolen.

”Har du fyr  
Har du lykter langs din vei  
Har du fyr  
Et signal om riktig lei  
Ei lampe som gløder i mørke  
og loser deg ut og fram  
Som tar deg bort og hjemmefra,  
men også tar deg hjem”

<b>Forord .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>5</b>
1.1 <i>Bakgrunn .....</i>	5
1.2 <i>Avgrensning av forskningsfeltet og det konkrete forskningsspørsmålet.....</i>	7
<b>2. Metode.....</b>	<b>8</b>
2.1 <i>Utvelgelse .....</i>	8
2.2 <i>Etiske dilemma.....</i>	9
2.2.1. <i>Informert samtykke.....</i>	9
2.2.2. <i>Intervjuguiden .....</i>	9
2.2.3. <i>Dilemma rundt forskerrollen.....</i>	10
2.2.4. <i>Den som berøres skal høres.....</i>	12
<b>3. Teoretiske rammer. ....</b>	<b>14</b>
3.1 <i>Teori knyttet til arbeidet med problemstillingen.....</i>	14
3.2 <i>Aksjonslæring og aksjonsforskning – oppgavens teorikontekst.....</i>	23
<b>4. Empirisk framlegg og analyse. ....</b>	<b>26</b>
4.1 <i>Aksjoner og refleksjoner som involverer hele kollegiet er mest virkningsfulle.....</i>	26
4.1.1. <i>Kommentar .....</i>	29
4.2. <i>Den enkelte lærer er mer avhengig av kollegiet enn kollegiet er avhengig av den enkelte.....</i>	29
4.2.1 <i>Kommentar .....</i>	31
4.3. <i>Refleksjoner satt i system – fører til utvikling og fremmer læringsbevissthet.....</i>	32
4.3.1. <i>Kommentar .....</i>	33

4.4. En ledelse som utfordrer blir drivkraft i læringsprosesser. ....	34
4.4.1 Kommentar. ....	35
4.5. En verdsettende kultur fører til robust utvikling. ....	37
4.5.1 Kommentar ....	38
4.6 Delekultur fører til refleksjon og stolthet. ....	39
4.6.1 Kommentar ....	41
4.7 Refleksjon – ledelsens sterkeste kort. ....	41
4.7.1 Kommentar ....	45
<b>5. Oppsummering og diskusjon. ....</b>	<b>47</b>
<b>LITTERATURLISTE:.....</b>	<b>55</b>
<b>INFORMERT SAMTYKKE      VEDLEGG 1.....</b>	<b>61</b>
<b>SØRSMÅL TIL INTERVJUGUIDEN:      VEDLEGG 2.....</b>	<b>63</b>

# ***1. Innledning***

Gjennom vårt arbeid som skoleledere har vi alltid prøvd å legge tilrette for refleksjon i det pedagogiske personalet, i den tro at det skal påvirke elevene sin læring. I de siste årene har vi prøvd å få til en mer forskningsbasert skoleutvikling. Gjennom et flerårig samarbeid med Tom Tiller og UiT, har vi hatt fokus på aksjonslæring. Dette er et viktig element i vår teoretiske bakgrunn. Alle landets skoleledere har gjennom sentrale avtaler fått mulighet til tid sammen med kollegiet. Vi vil gjennom vår studie prøve å finne ut hva skolelederen kan gjøre mer av for å styrke kollegiets læring. Skolelederne bruker mye tid til møter, men et av de viktigste møtene er møtet med sitt kollegium. Hvilke grep må skolelederne gjøre mer av for å sikre en forskningsbasert skoleutvikling? Vi ønsker gjennom denne studien å få et skjerpet blikk for læring i det voksne miljøet.

## ***1.1 Bakgrunn***

Vi er to skoleledere som har valgt å skrive oppgave sammen. Vi er gift, og begge to har vært skoleledere over lengre tid. Vi er rektorer på hver vår skole, og vi har valgt å hente empiri fra den ene skolen. Vi vurderte å forske på begge skolene, men dersom begge skolene skulle vært representert, ville studien endret karakter og omfang. Vi ville sannsynligvis fått en komparativ studie med flere ulike og usikre variabler og analyser.

Skolen vi henter empirien fra er en barneskole med 56 ansatte og 370 elever. Skolen er 6 år gammel. Gjennom disse årene har ledelsen prøvd å utvikle en lærende kultur. Ved etableringen av skolen ble det i personalet arbeidet mye med refleksjon, for å skape en felles kultur for læring. Det ble i denne prosessen utviklet visjonen ”Blikk for læring”, som har forpliktet organisasjonen til å ha et fokus på læring på alle nivå.

Det ble også utarbeidet et godt system for bruk av tid i organisasjonen. Hargreaves (1994) har teoretisert problemstillingen med ulik forståelse av tid og mener at dette kan være til hinder for skoleutvikling. Det var derfor viktig for ledelsen at tidsbruken ble oppfattet som nyttig i kollegiet som Irgens påpeker i Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010:143).

Ledelsen har korte informasjonsøkter hver morgen og lager infoskriv for hver uke. Hver uke har ledelsen ansvar for to timer og et kvarter til ulike prosesser og refleksjoner i personalet. Den røde tråden i disse møtene og prosessene har vært aksjonslæring. Det arbeides med et aksjonslæringsblikk på organisasjonen, og en har tatt utgangspunkt i personalets erfaringer for å skape en felles praksis.

Ledelsen har vært med i Tom Tiller sitt skoleutviklingsprogram i Sandnes kommune. Ledelsen fikk der erfart hverdagsrefleksjonens betydning, og la enda mer vekt på dette i møtene på skolen. Personalet fikk komme frem med sine hverdagserfaringer fra klasserommet og erfaringene ble brukt til å utvikle felles skriftlige dokumenter.

I samspill med erfaringer fra klasserommet arbeidet ledelsen bevisst med forskningsbasert teori for å belyse og utvikle et tema. Lærings sirkelen ble forankret i personalet gjennom arbeid med teori og praksis. I håndboka til skolen blir den framstilt slik: Teori - > erfaringer - > prøve ut - > dele erfaringer - > reflektere - > felles forståelse. Det har etter hvert utviklet seg en bevisstgjøring og selvinnsikt til egen profesjon. Personalet har også en stolthet til egen arbeidsplass og det er etablert en kultur på at en stadig kan gjøre ting bedre. I dette arbeidet har vi etter hvert utarbeidet mer skriftlighet gjennom bruk av It`s learning og møtereferat fra møtene med personalet. Det var interessant å oppdage at personalet kunne gå tilbake til det som var skrevet og bruke det i det videre arbeidet, samtidig viste vår skriftlighet hvordan tenkningen utviklet seg.

En viktig dimensjon, som ble forsterket gjennom vårt toårige utviklingsløp med Tom Tiller, var verdsettende ledelse. I møtene ble det fokus på å erkjenne og verdsette de erfaringene og refleksjonene som personalet la fram. Dette ble blant annet gjort ved at alle trinnene delte sine hverdagsrefleksjoner, og at vi brukte IGP modellen: - individuelt arbeid – gruppearbeid – plenum. Spennende spørsmål ble stilt: Hva gjør du for å gjøre andre god? Hva kan ledelsen gjøre for å gjøre de ansatte gode? Hva kan foresatte gjøre for å gjøre skolen god? Dette er spørsmål som vi reflekterte over, og har tatt med oss inn i medarbeidersamtalen.

Ser vi tilbake må vi erkjenne at mye av fokuset i starten var individsentrert. Etter hvert som organisasjonen vokste både i antall og erkjennelse, ble fokuset rettet mer inn på kollegiets læring.

## ***1.2 Avgrensning av forskningsfeltet og det konkrete forskningsspørsmålet***

Gjennom denne masteroppgaven ønsker vi å ha et skjerpet blikk for læring. Ledelsen har sett at en trenger en tydeligere forståelse i organisasjonen for hvordan vi skal lære å utvikle oss. Tanken vår er at skoleledelsen kan bli tydeligere i sine forsøk på å utvikle en lærende organisasjon. Den andre tanken er at lærerne kan bli mer bevisste på at de ulike praksisfellesskapene er avhengig av den enkeltes deltaker sin tenkning og aksjon, for å utvikle sin egen og organisasjonens læring. Vil aksjonslæring organisert på en bevisst og systematisk måte påvirke de to ovenfor nevnte tankene? Dette er den refleksive overbygning. Derfor blir vårt konkrete forskningsspørsmål og problemstilling i masteroppgaven:

*Hvordan kan skolelederne bidra til økt læringsbevissthet i kollegiet gjennom strukturell og kulturell tilrettelegging for mer reflektiv virksomhet?*

## **2. Metode**

Kvalitativt orientert forskning og kvantitativt orientert forskning skiller seg fra hverandre ved å vektlegge ulike teoretiske perspektiver, metoder og ved at de legger vekt på å utvikle ulike typer begrepsapparat (Wadel 1991:11).

Vårt læringssyn har påvirket vårt valg av metode. Vi har tro på at læring skjer i samspill mellom mennesker, og at læringen da vil få større mening og betydning for aktørene. Derfor ville vi ikke bruke spørreundersøkelse som er vanlig i kvantitativ forskning. Fokuset der er å undersøke og spørre et stort antall personer for så å kunne generalisere og tolke tallmaterialet. Ved bruk av kvalitativ forskning vil vi som forskere ha større mulighet til å komme tett på aktørene. Problemstillingen vi har valgt krever en dypere forståelse enn det vi tror vi ville fått gjennom bruk av spørreundersøkelse. På bakgrunn av teori om aksjonslæring, vårt læringssyn og vår problemstillingen, valgte vi å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer for å produsere data. Vi valgte å bruke fokusgrupper for å undersøke vår problemstilling. Morgan (1996:130) definerer fokusgrupper som ”en forskningsteknikk der data samles in genom gruppeinteraksjon rundt ett emne som bestamts av forskaren”.

### **2.1 Utvelgelse**

Skolen har fire ressurslærere som arbeider på tre forskjellige trinn. Hvert trinn har fire kontaktlærere. Vi valgte å intervju to av trinnene hvor ressurslærerne arbeider. For å komplettere empirien, valgte vi å intervju en av ressurslærerne i tillegg til fokusgruppene. Vi valgte å gjennomføre et fokusgruppeintervju med bare to deltakere. Den ene på dette trinnet hadde takket nei, og en annen av de fire tiltenkte var sykemeldt. Det andre fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med tre deltakere, den fjerde var syk. Wibeck (2011:149) mener at fokusgruppemetoden ”ger det djup och den kontext som forskaren behøver for at fordjupa sin forståelse av vad som ligger bakom manniskors tanker og erfarenheter”. Vi tok opp intervjuene digitalt. En forsker ledet intervjuet, og den andre hadde en aktiv observasjonsrolle hvor det var mulighet å spørre dersom noe var uklart.



## **2.2 Etiske dilemma.**

### **2.2.1. Informert samtykke**

Kvale (2009) trekker fram fire etiske områder som svært viktige for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora sier at individet som deltar i forskning har krav på anonymitet. Dette er blitt fulgt i denne oppgaven. Det var viktig at de som ble intervjuet, ikke kunne bli gjenkjent. Derfor er alt anonymisert. Vi har ikke oppgitt alder og kjønn fordi intervjuutvalget er lite. Alle informantene som var aktuelle, fikk forlagt en samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen informerte om forskningsprosjektet og ga informasjon om frivillighet, og muligheten for å trekke seg når som helst.

Samtykkeerklæringen ga også informasjon om hvordan dataene ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt, og at de er i tråd med de forskningsetiske retningslinjer. Se vedlegg 01.

For å få personalet nyssgjerrige og interesserte informerte vi hele personale om prosjektet og problemstillingen. Utfordringen ble å trygge de ansatte når det gjaldt anonymitet, verdsetting og få dem til å se at deres bidrag kunne gjøre en forskjell når det gjaldt å utvikle organisasjonen. Da vi hentet inn samtykkeerklæringer fra deltakerne på de utvalgte trinnene, ble vi overrasket over at en av lærerne takket nei til å delta på fokusgruppeintervjuet. Dette var overraskende, men vi valgte å intervju trinnene allikevel. Vi fikk med dette vist at de forskningsetiske retningslinjene som holder fram frivillighet i deltakelse, har sin klare berettigelse.

### **2.2.2. Intervjuguiden**

De aktuelle trinnene fikk utlevert intervjuguiden på forhånd, og kunne derfor tenke igjennom spørsmålene før selve intervjuet. Se vedlegg 02. Vi tror at dette sannsynligvis ga oss bedre kvalitet på svarene, og en dypere innsikt. Vi ba dem skriftlig og muntlig om ikke å diskutere sammen før intervjuet. I etterkant er vi usikre på om dette var lurt. Kanskje hadde refleksjonene blitt enda bedre hvis deltakerne hadde fått brynet seg på hverandres forståelse på forhånd?

### **2.2.3. Dilemma rundt forskerrollen**

I denne masteroppgaven er vi en forsker som forsket i egen organisasjon og en som kommer utenfra. Det er knyttet ulike dilemma til å være forsker i egen organisasjon. Når en i tillegg er rektor og den andre også er rektor og gift med den førstnevnte rektoren, krevde det at en hadde reflektert over og avklart flere ting. Innen samfunnsforskningen har det vært fokusert mye rundt følgende dilemma: ”En som kommer innenfra, vil ha problemer med å oppnå analytisk distanse, mens en som kommer utenfra, vil ha problemer med å komme innenfor hva forståelse angår” (Paulgaard i Fossåskaret 1997:71). I vårt tilfelle møtte den ene forskeren et felt der hun hadde førstehåndskjennskap til problemstillingen som undersøkes. Den andre forskeren hadde ikke samme inngående kjennskap til arbeidsplassen og personene som ble intervjuet. Styrken vår ved å forske i team, var at i alle faser av forskningen kunne vi ha et dualistisk perspektiv.

Den ene forskeren hadde stort kjennskap til feltet, og erfarte at det var vanskelig å ha en kritisk distanse under intervjuene. Dette fordi det som ble sagt berørte i større grad rektoren som forsket i egen organisasjon.. Den andre var gjennom sin distanse en motvekt til dette og gjennom forskningsprosessen i stand til å tilføre tilstrekkelig distanse. Vi har en nærhet mellom oss siden vi er et ektepar, men også stor trygghet og erfaring med å reflektere sammen. Vi tror at denne erfaringen gjorde at vi kunne unngå det som Paulsgård sier om å bli blind for det opplagte (ibid.:77- 90).

Kvale (2009) sier at forskningsintervjuet har et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Det er forskeren som bestemmer tema, spørsmål og kan endre intervjuet underveis. Forskeren skal analysere, og det er forskeren sin stemme som blir presentert i teksten. I vårt tilfelle var dette svært tydelig. Vi er rektorer, og som følge av dette vil den asymmetriske relasjonen være en situasjon som vil være der hele tiden. De intervjuede hadde ikke innflytelse på analysen og tolkningen og dette forsterket det asymmetriske maktforholdet. Deltakerne fikk til en viss grad påvirke oppfølgingsspørsmålene og retningen som intervjuet ble styrt i. Vi som forskere gikk jevnlig tilbake til spørsmålene for å få de som ble intervjuet til å konkretisere og gå mer i dybden.

Personalet på skolen vet at en som rektor har makt til å ta beslutninger som påvirker deres arbeidssituasjon. De ansatte har også som bakteppe at ledelsen vektlegger gode møter, som

bygger på dialog og refleksjon. Gjennom dialog blir de ansatte hørt, de er aktører og har innflytelse før beslutninger blir tatt. Når vi tok på oss forskerhatten, så vi at de som ble intervjuet hadde problemer med å skille mellom rollen som rektor og forsker. Under intervjuet merket vi oss at respondentene gjorde henvendelser til den ene av oss som var knyttet til rektorrollen og ikke forskerrollen. Vi så selv at det enkelte ganger var lett å være i forskerrollen, men at det ved drøfting av enkelte problemstillinger var vanskelig å ha et distansert forhold i intervjuet. Som rektor for respondentene og observatør under intervjuet var det vanskelig å unngå å føle stolthet under enkelte deler av intervjuet.

Vi tror at de som ble intervjuet svarte oppriktig på spørsmålene som ble stilt. Grunner til dette mener vi var at de var flere sammen om svarene, og at problemstillingene berørte deres hverdag på en positiv måte. Problemstillingen fikk fram stolthet og verdsetting. Samtidig så vi at det var en styrke at vi var en innenfra og en utenfra under intervjuet.

Hva skjer når en forsker i egen organisasjon? Paulgaard bruker begrepet posisjonert innsikt. Forskerens erfaringer og kunnskap gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre (Paulgaard i Fossåskaret 1997:75). Under det første intervjuet erfarte vi at det var vanskelig å få deltakerne til å forklare en utenfra hva de gjorde. Det ble sagt mye mellom linjene og det ble i intervjuet opplevd som vanskelig å få en tilstrekkelig dybde i samtalen. Forskeren som kom utenfra hadde problemer med å få personene til å reflektere og forklare. Dette kan skyldes flere faktorer. Det at rektor er til stede og besitter kunnskapen kan virke inn. Problemer med å artikulere taus kunnskap kan være en annen grunn. Vi vurderte derfor at det ville være enda vanskeligere når forskeren i neste intervju hadde større nærhet, og vi vurderte derfor om samme forsker skulle ta begge intervjuene. Vi gikk bort fra dette, men valgte å bruke mer tid på rolleavklaring og pratet litt om nærhet og distanse med deltakerne. Under det andre intervjuet valgte vi å være mer i problemstillingen og var ikke så opphengt i spørsmålsguiden.

Vi tenkte mye på om vi stilte de rette spørsmålene for å få data til å undersøke problemstillingen. Vi har tro på at begrepet distanse er et svært viktig begrep for å lykkes i forskerrollen. Gjennom arbeid med transkripsjon og analyse, erfarte vi at vi klarte å få en distanse til egen forskning. Det er vanskelig å få nok distanse til sin egen forskning. Det ble derfor viktig at vi i vår analyse brukte et blikk fra en som kommer utenfra, og hadde et kritisk

perspektiv til det som ble sett innenfra. En som gjør feltarbeid i eget samfunn, må streve med å komme ut av sin egen hjemmeblindhet, mens en som gjør feltarbeid i et annet samfunn, må streve med å komme inn i den fremmede kulturen (Gullestad 1991 i Fossåskaret 1997:75). Vi mener det har vært en styrke å forske sammen. Det har veid opp for hjemmeblindhet og gjort det lettere å forstå kulturen en forsket i.

#### ***2.2.4. Den som berøres skal høres***

For oss som går inn og forsker i lærerens hverdag, er det viktig at de konklusjonene som trekkes vil ha så stort samsvar med virkeligheten som mulig. I følge Kvale (2009) er det et ideal at intervjuene utformes slik at kunnskap produseres gjennom hele intervjuundersøkelsen. Dette bringer ikke bare kvaliteten av den opprinnelige intervjusituasjonen i fokus, men tar også hensyn til utskriftens konstruktive beskaffenhet, så vel som bestrebelsene på å berike kunnskapsproduksjonen når intervjuene rapporteres til leserne. Denne tenkemåten betegner at en forlater det vanlige skillet mellom datainnsamling og analyse og at data produseres i samspill med intervjupersonen(e). Vi så dette utgangspunktet som svært ønskelig, og ville under vår datainnsamling søke å få dette til. Vi valgte derfor å forelegge de første analysene for kollegiet, for å komplettere empirien. I følge Kvale (2009) skal det kvalitative forskningsintervjuet bringe fram respondentenes erfaringer og forståelse av sin hverdag. Ved å la kollegiet reflektere over og kommentere funnene, oppnår vi å sikre troverdigheten og validiteten.

Kollegiet fikk forelagt funnene i vår undersøkelse på forhånd, og ble samtidig informert om at disse skulle bli reflektert over på fellestid. Lærerne ble bedt om å ta stilling til disse funnene. Hvert funn skulle i tillegg kommenteres og utdypes. Vi gjennomførte dette etter IGP – metoden. Funnene ble bearbeidet individuelt, og i grupper på tvers av kollegiet og kommentert i plenum. Gruppebesvarelsene ble sendt til oss elektronisk, og kunne brukes som dokumentasjon. Det sikret på den måten også autentisitet. At en metodisk lar medlemmer av organisasjonen som blir utsatt for forskning få gi tilbake melding på funnene blir også anbefalt av Postholm (2005) i hennes bok om kvalitativ metode. I denne prosessen valgte vi å lede framdriften og observere arbeidet i gruppene. Vi opplevde et stort engasjement fra

kollegiet. De fleste gruppene klarte å reflektere ut fra vår problemstilling, og ga på denne måten verdifull tilbakemelding til oss. Funnene fra dette arbeidet vil bli kommentert i drøftingskapitlet, som etterfølger det empiriske framlegget og analysen. Kommentarer fra kollegiets refleksjoner er også satt inn i kapitlet empirisk framlegg og analyse.

### **3. Teoretiske rammer**

#### **3.1 Teori knyttet til arbeidet med problemstillingen**

Problemstillingen i masteroppgaven vår; ”Hvordan kan skolelederne bidra til økt læringsbevissthet i kollegiet gjennom strukturell og kulturell tilrettelegging for mer refleksiv virksomhet?” – krever at vi ser nærmere på en del begreper. Begrepet læringsbevissthet ønsker vi å utdype. Videre vil det være nyttig å drøfte hvordan et kollegium gjennom refleksjon kan øke sin læringsbevissthet.

Læring vil være en prosess som skjer i den enkelte. Disse prosessene vil være en forutsetning for den kollektive læringen. Det er den kollektive læringen som vi vil fokusere på i vår forskning. Det kan i denne sammenhengen være nyttig å ta utgangspunkt i Wenger sin teori om ”praksisfellesskap” og hans påpekning av læring i skjæringspunktet mellom, praksis, fellesskap, identitet og mening (Wenger i Illeris 2009). Dette må også ses i sammenheng med hans og Lave sin teori om ”situert læring” – at læring finner sted i en bestemt sammenheng, og at denne sammenhengen er bestemmende for læringens karakter (Lave & Wenger 2003).

Vårt fokus på viktigheten av kollektiv læring henger sammen med vårt ønske om at et barns læring i skolen vår ikke skal stå og falle på den enkelte lærer. Vi må ha systemer som sikrer at skolens personell har felles forståelse for barns læring og hvordan denne skjer.

Wenger definerer, ut i fra et sosialt perspektiv, læring som en interaksjon mellom sosialt definert kompetanse og en personlig opplevelse (Wenger i Illeris 2009:69). Wenger hevder at skal det skje sosial læring, må den enkelte teste sin forståelse opp mot de andres forståelse, slik at en til slutt vil oppleve at den enkeltes opplevelse av omverdenen blir avspeilt i fellesskapets kompetanse. Det er dette som er utgangspunktet for ledelsen på skolen når en organiserer personalets læring. ”Hvis man har magt i et fællesskab, har man stor innflydelse på, hva der bliver lært, fordi man har innflydelse på samspillet mellom kompetence og opplevelse” (ibid.:72). Det er denne makten skoleledelsen må bruke for at kollegiet skal utvikle seg til det beste for elevenes læring. Wenger peker på at noen av de største barrierene for læring dreier seg om barrierer mellom forskjellige former for praksis (ibid.:74). For skoleledelsen på har det derfor vært viktig at lærerne forteller sine praksishistorier og bruker

disse i den kollektive læringen, og allmenngjør individuell praksis slik at denne kan bli det kollegiale læringsfelleskapet sin felles eiendom. På denne måten unngår en at psykisk motstand preger læringen i kollegiet. Wenger drøfter også følgende interessante tese: ”Bidrar du til å øke læringskapasiteten i det systemet som du er en del av?” Han slår fast at ”læringskapasiteten i sosiale systemer er noe, som disse systemene bare selv kan endre. Vi kan ikke gjøre det for dem. Teori kan ikke oversettes til praksis på noen automatisk måte. Teori kan kun bidra litt til praksis ved å stille en diskurs til rådighet”.

Kan en systematisk bruk av aksjonslæring i kollegiet, bli en læringsvane for kollegiet og bidra til en mer bevisst utvikling? Valdermo og Eilertsen (2002:17) ”ser individuelt arbeid og samarbeid som komplementære betingelser for god læring”. Det blir derfor viktig i et kollegium at individuell praksis blir delt og reflektert over. Gode møter i kollegiet blir da en forutsetning for å utvikle en reflekterende kultur. Irgens (Andreassen, Irgens og Skaalvik, 2010:133) peker på at en rekke undersøkelser som viser at kvaliteten i en skole ikke bare er et resultat av hva den enkelte lærer gjør i sin individuelle jobbutførelse, men også hva lærerne gjør som et samlet personale. Han trekker fram Rutter (Rutter, Maughan og Motimore 1979) sine funn når det gjaldt forklaringsfaktor for skoler med gode resultater. Rutter kaller dette ”skoleetos” - en felles praksis bygd på et sett av verdier og normer som kjennetegnet personalet som kollektiv. Fellesskap, enhet og konsekvens var viktig i disse skolene i følge Irgens (2007). En rekke norske forskere har framhevet den kollektive dimensjonens betydning for skolekvalitet og elevenes læringsutbytte (Dahl m fl. 2003; Dahl 2004; Møller & Fuglestad 2006). Fellesnevneren er: En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkeltlærere er nødvendig, men ikke en tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. Irgens, ibid, viser til at Dahl, Klewe og Skovs (2003) fant at de kollektivt orienterte skolene var bedre i det meste. Det kollektive understøttet det individuelle slik at det fikk positive resultater for eleven. Ikke bare den enkelte eleven, men også den enkelte lærer utførte sine oppgaver når det kollektive fungerte. Dahl (2003) peker også på at skoler som utvikler en kollektiv praksis, også utviklet større grad av individuell autonomi.

Læringsbevissthet er et mer folkelig begrep på metakognisjon, sier Valdermo og Eilertsen (2002:29). I faglitteraturen er metakognisjon det sentrale begrepet for å skjønne forståelsen og utviklingen av elevers og studenters bevissthet. Metakognisjon kan enkelt forklares som

tenkning om tenkning. Postholm (2012) skriver at metakognisjon inngår i det som betegnes som selvregulært læring. I vår sammenheng handler det om at lærere lærer å lære. Videre henviser hun til Flavell (1979), som sier at metakognisjon er et felles begrep for metakognitive strategier og metakognitiv kunnskap. Flavell (ibid.) definerer og deler metakognisjon inn i tre områder; personkunnskaper, oppgavekunnskaper og strategikunnskaper. Postholm forklarer personkunnskap som forståelse av seg selv som en lærende og tenkende person. Kunnskap om oppgaver som at en vet om ulike kognitive oppgaver, og hvordan de krever forskjellige løsninger. Kunnskap om strategier handler om den lærendes kunnskap, og om ulike metoder som kan bli brukt for å løse en oppgave. Hun henviser til Jackson (1974) som mener at det er viktig at læreren utvikler en metakognitiv holdning til egen praksis. Postholm peker på at i tillegg til å styre sine egne læringsprosesser ved å bruke metakognitiv strategier, er metakognitiv kunnskap av avgjørende betydning for å forstå hvilke strategier som kan bli brukt i ulike situasjoner.

Å bruke metakognitive strategier innebærer at de som lærer, kan planlegge, lede, regulere og kontrollere sin egen læring (ibid). Valdermo & Eilertsen (2002) viser til Hacker (1999) sin sammenfatning av forskningen omkring metakognisjon og peker på at de følelsesmessige sidene har blitt anerkjent i økende grad. Valdermo & Eilertsen (2002) oppsummerer: Det ser ut til å være en generell enighet om at begrepet i alle fall må inkludere følgende forhold: Kunnskap om kunnskap, læringsprosesser, kognitive og affektive tilstander samt evnen til bevisst styre og regulere disse kunnskapene, prosessene og kognitive og affektive tilstandene. Postholm viser i Brekke & Tiller (2013:70) til Bateson andre nivå for å lære å lære og det tredje nivået som er ”å lære å lære å lære”. Dette tredje nivået er å tenke nytt og kreativt, og for læreren i klasserommet innebærer dette nivået nytenkning og endring av undervisningen, for å bidra til at elevene lærer mer. Dette nivået for læring sammenligner Engstrøm og Sannino (2010) med ekspansiv læring, som innebærer å lære noe som enda ikke er der (Learn something that is not yet there). Utviklingslæring er læring som leder og veileder mennesker og arbeidsplasser ut på den spennende og vanskelige innovasjonsveien. I kreativ utviklingslæring er ikke oppgaven ferdig formulert. Den har en åpen karakter, hevder Ellstrøm (2001). Den reflekterende erfaring blir sentral her. Likeså krever denne læringen en aktiv spørrekultur, framhever Tiller i Brekke & Tiller (2013).



Å bringe læring til torgs handler blant annet om at man stiller seg selv tre sammenhengende spørsmål, sier Tiller (2006). Hva har vi gjort? Hva har vi lært av det vi gjorde? Hva er lurt å gjøre videre? Der mennesker stiller undringsspørsmål, preges også kulturen av trygghet og tillit (Brekke & Tiller 2013).

Læringen er en prosess som foregår kontinuerlig. I følge Illeris (2009:16) er det snakk om to forskjellige prosesser for at det skal skje læring. ”De to prosesser vil sædvanligvis foregå samtidig og integreret, så de oppleves som det samme forløbs, men i særlige tilfælde, først og fremst når det indgår det, vi kalder refleksjon, kan der være tale om en tidsforskydning. Den ene proces er det samspill mellom individet og de sosiale og materiale omgivelser, den andre proces er den interne bearbejdelse og tilegnelse af impulser fra samspillet som tar utgangspunkt i den enkeltes erfaringer og blir læringens produkt.” Læringen, ifølge Illeris, har tre dimensjoner som gjør seg gjeldende; Den innholdsmessige, den drivkraftmessige og den samspillmessige (ibid.:34).

Refleksjonen, som skjer både individuelt og i grupper, er på mange måter læringens og utviklingens bærende kraft. Refleksjon handler om å tenke over og tenke gjennom de ulike forhold vi erfarer, peker Tiller & Helgesen (2011) på. Moksnes Furu trekker i Brekke & Tiller (2013:55) frem Alexandersson (1994), som viser til at refleksjon er satt sammen av ordet ”re” som betyr ”tilbake” og ”flectere” som betyr ”å vende eller bøye”. I psykologisk og filosofisk tradisjon betyr refleksjon at man vender bevisstheten mot seg selv. Han tror at refleksjon skaper distanse, som gjør det mulig for læreren å få en bedre forståelse av sin egen undervisning. Postholm (2012) skriver at i læringsprosessen er refleksjon en sentral aktivitet. Hun har beskrevet refleksjon som nøkkelen til læreres læring og utvikling av undervisningspraksis (Postholm 2008). Videre skriver hun at i organisering av og refleksjon over undervisning, kan hverdagsbegrep og vitenskaplig begrep veves inn i hverandre. På den måten bringes teori og praksis sammen (Vygotsky 2000). Slik kan refleksjon bidra til å utvikle teori og praksis (Kvernbekk 2011).

Vygotsky (ibid.) hevdet at det bak en teori, en tanke eller idé, alltid er en følelse vilje. En full forståelse av en annens tanke er bare mulig når en forstår den andres emosjoner eller viljegrunnlag. For å forstå en annens språk er det ikke nok å forstå denne personens ord, vi må forstå dens tanker. Men dette er heller ikke nok. Vi må også forstå personens motivasjon. Det

innebærer at tanker, følelser og en persons vilje er nært knyttet til handlinger og slik også læreres profesjonelle utvikling, ifølge Postholm (2012:23). Rørnes trekker i Brekke & Tiller (2013) fram at komplekse samfunn krever at lærere må kunne reflektere over og begrunne sin praksis i møte med ”de andre”. Møller (2011) viser at den reflekterende praktiker ofte framheves som et ideal av læreres fagforeninger, men at funn viser at profesjonell kunnskap ofte beskrives som personlig og kontekstuell med liten henvisning til en spesifikk kunnskapsbase. Derfor er det blir viktig at møtene med kollegiet har mening og betyr noe for de ansatte, og at den gir en drivkraft i læringen. Læringen må ha en betydning i forhold til mandatet vi har i skolen. Valdermo & Eilertsen (2002:38) trekker fram Vygotsky som viktig, for han ser kommunikasjon i og for læring som grunnleggende. Kommunikasjon og samhandling krever at tenkningen gjøres til et synlig redskap i problemløsning og læring. Videre sier Vygotsky at fellesskapet omkring læring og kunnskap, gir enkeltindividet flere referanser og tankeutfordringer enn det den indre dialogen gjør.

Vygotsky vektlegger videre samspillet mellom tanke og språk. Postholm redegjør i Brekke & Tiller (2013) for at innenfor Deweys (1916) idebaserte konstruktivisme forstås læring som en endring i personen som erfarer. Dersom det skal skje læring, må endring som blir skapt gjennom handling, reflekteres over, slik at de som deltar i handlingen, kan lære noe. Dewey la vekt på refleksjon knyttet til handling og læring. I følge Dewey (ibid.) er språket et viktig redskap i læringsprosessen. Postholm redegjør i boka *Kompetent skoleledelse* (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010:206) for sitt forskningsprosjekt, som hun har kalt *Læring i reflekterende lærerteam*. Hun oppsummerer sine erfaringer ved å peke på at skolelederen må være tålmodig i sitt utviklingsarbeid. Det tar tid før lærerne føler seg som en aktiv part i arbeidet. Hun viser videre til Elmore (2000) sine funn om at et kontinuerlig fokus på konkret undervisning er avgjørende for endring og forbedring i skolen. Hennes egen forskning viser at lærerne har behov for å arbeide med *samme tema* over tid. Hun fremstiller det som svært viktig, dersom en ønsker å skape en kultur for læring og felles utvikling, at lærerne føler seg trygge i forhold til å dele sin egen og kollegaenes praksis. Dette vil i følge Senge (2006) føre til at de utvikler en felles kunnskapsbase, som kan videreutvikles ved hjelp av felles refleksjon og retningsstyrte målsetninger. Postholm (ibid.) peker på at det må settes av tid til erfaringsdeling og konstruksjon av ny kunnskap og at denne må tidfestes. Hun viser videre til Newman, Rutter, Marshall og Smith (1989) som fant at lærernes kunnskap om hverandres

undervisning og fokus på forbedring av praksis, i tillegg til tilfredsstillende elevatferd, er de faktorene som har mest betydning for opplevelse av egen effektivitet. Vi vil se disse funnene opp mot våre egne funn i vår analyse.

*Skolelederen må evne og bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øye* (Kunnskapsdepartementet, sitert i Møller/Ottesen 2011:13). Vi forstår det som om skoleledere skal reflektere og bygge opp kollegiets læring. Kloke ledere sørger for at både de selv og medarbeidere kan lære gjennom å spane på og reflektere omkring sine egne erfaringer og handlinger, sier Tiller & Helgesen (2011).

Skoleledelsen sin rolle og innvirkning på skolens læringsmiljø er godt dokumentert i internasjonal forskning, i følge Møller (2011). Møller påpeker at teoretisk grunnlag utgjør et viktig grunnlag for å kunne reflektere over det som skjer i praksis, ikke minst for å utøve kritikk (ibid.:26). Møller konkluderer med at å ha kollegial erfaringsdeling som selve grunnmuren i skolens kunnskapsutviklingsstrategi, er i dagens kunnskapssamfunn ikke tilstrekkelig. Rektor har ansvar for å etablere og utvikle robuste støttestrukturer for kollektiv kunnskapsutvikling og for å bidra til et kunnskapsdriv i skolen som organisasjon (Møller & Ottesen 2011:48).

Dette vil etter vår mening si at skolelederne må blant annet ha en teoretisk forståelse av organisasjonsutvikling, som bygger på Argyris sin teori om enkeltkrets og dobbeltkrets læring. Enkeltkretslæring finner sted i organisasjoner når disse justerer eller forbedrer praksis uten at dette bygger på analyser av mål eller grunnleggende verdier for virksomheten. Andreassen i Andreassen, Irgens og Skaalvik (2009) holder fram at enkeltkretslæring er nødvendig i større organisasjoner for å justere, effektivisere og forbedre disse. Dobbeltkretslæring vil derimot være når en organisasjon, i sin streben etter å utvikle praksis, legger til grunn mål og verdier som er gjeldende for organisasjonen og utfordrer disse. I følge Andreassen (ibid.:47) understreker Argyris (1990) at ”det ikke er tilstrekkelig å endre organisasjonens *uttalte* verdier, det vil si de verdiene aktørene hevder at de har. For at dobbeltkretslæring skal skje, må de *anvende* verdiene.” Altså må de verdiene som i virkeligheten styrer aktørenes handlinger bli endret. Roald (2012:127) refererer til at Argyris

og Schön (1978,1996) ser at flere vilkår må være til stede for at dobbeltkretslæring skal finne sted. Det må i utgangspunktet legges vekt på tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon. Samtidig må medlemmene av organisasjonen oppleve at de står over for frie valg og de må være reelt innstilte på å forplikte seg overfor de avgjørelsene som blir tatt.

Roald (ibid.) peker også på at Argyris og Schön bruker begrepet *deuterolæring*, som er evnen til å se sammenhengen mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Får en til deuterolæring er en i stand til å se sin egen læring utenifra og reflektere over de strategier og prosesser en har gjort. I en travel hverdag kan dette være en utfordring. Men ved hjelp av strukturer i personalet, og en skoleledelse som er aktiv deltaker i prosessene, vil en over tid utvikle en lærende organisasjon. Det kan i dette arbeidet være formålstjenelig å utvikle organisasjonen ved hjelp av analyseverktøyet som beskrives under. Tiller & Helgesen (2011) skriver at når det ikke finnes noe som bygger bro og kommuniserer forbindelseslinjer mellom de store og små grepene, blir utviklingskrafta borte. Videre peker de på at lederen er rollemodell som formidler organisasjonens grunnleggende verdier gjennom sin måte å lede på. Vedøy skriver i boka *Kompetent skoleledelse*, (Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010:92) at demokratiprosessen er en kontinuerlig prosess. Dette skjer ved å vise vilje, engasjement og mot til å gå inn i prosesser for sitt eget og det felles beste. Tiller & Helgesen (2011) holder i boka *Bedre leder* fram sine syv veivisere. Vi har valgt å koble disse veiviserne; selvutvikling, utfordringer, gjensidighet, det svakeste ledd, dypkulturen, kreativ spenning og spenst, den som berøres skal høres til vårt teoretiske bakteppe og vår analyse.

Dersom selvutvikling skal bli en del av læringskulturen, må en sette av tid til refleksjon i fellesskapet. Refleksjonene må ha betydning for den enkelte, og som Tiller & Helgesen (2011) uttrykker det, en må forstå hensikten og skape felles forståelse for det nye. Utfordringer er en del av skolehverdagen. Skolelederen må finne balansen, slik at utfordringene ikke tapper organisasjonen for læringskraft, men påvirker organisasjonen som en passelig forstyrrelse. Denne passelige dosen, mener Tiller & Helgesen (2011), frigjør størst læringsenergi. I motsatt fall kan organisasjonen lett bli handlingslammet. Troen på at en er avhengig av hverandre og at det er tillit eller gjensidighet, har betydning for utvikling av læringen. Organisasjoner som stiller spørsmål som; Hva kan jeg gjøre for at du kan bli bedre? kan i større grad få fram gjensidighet som en styrke i organisasjonen. Vedøy trekker i sin

artikkel i *Kompetent skoleledelse* (Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010:92) frem at når det gjelder demokratisk ledelse, vil medlemmer i organisasjonen være gjensidig avhengig av hverandre, og at makt, handling og initiativ gjerne er fordelt mellom alle, mange eller noen av organisasjonens medlemmer.

En leder bør i følge Tiller & Helgesen (2011) ha stor oppmerksomhet mot svake ledd i kjeden og prioritere innsats for å gjøre noe med dette så raskt man kan. Det svakeste ledd kan variere fra organisasjon til organisasjon, fra år til år og kan være enkeltpersoner, arbeidsrutiner eller kompetanse. Det er viktig at en tar grep for å gjøre forbedringer. De siste årene har nyutdannede ved skolen, som ble beskrevet i oppgaven, fått oppmerksomhet, og det er satt inn tiltak for å styrke disse.

Veiledning av nytilsatte/ nyutdannede har også gitt organisasjon et løft. En kultur som stadig evaluerer og forbedrer rutinene er viktig. Det svakeste ledd kan også ligge i relasjoner mellom ansatte eller mellom leder og ansatt. Tiller & Helgesen (2011) skriver at for å begripe og gripe en organisasjons dypkultur er det naturlig å gå til de visjoner, verdier og mål organisasjonen har formulert for sin virksomhet. Gjennom disse kan vi få tak i det mest meningsbærende og verdifulle som befinner seg i det kulturelle dypet, der organisasjonens viktigste koder eller nøkler for tenkning og handling befinner seg. Dette sitter ofte i veggene. Det er derfor viktig at gjentar og trekker fram, kommuniserer og skriftliggjør dette slik at det får betydning. Virkelig gode, åpne og gjensidig respektfulle dialoger har mye konstruktiv og kreativ spenning i seg, sier Tiller & Helgesen (2011). Utgangspunktet for dialogen blir da mangfoldet av stemmer og perspektiver der verdiene og ståstedene er mange, og motsetningsfulle og med store individuelle variasjoner, men målet er å få økt fellesforståelse (Woods 2005 i, Andreassen, Irgens og Skaalvik 2010:98).

De ansatte må være vant til å oppfordres til dette gjennom gode møter og ha en trygghet til å kunne bruke og dele sin kreativitet. Den som berøres skal ha rett til å bli hørt. I en organisasjon med kompetente medarbeidere, er det viktig at disse blir tatt med i prosesser som har betydning for det som skjer. Roald (2012) kaller dette for medskaping. Medskaping innebærer at alle deltakerne i et møte er forberedt på å komme med innspill og gjør dette etter tur, framfor å la ordet være fritt. Vedøy refererer i boka ”Kompetent skoleledelse” av Andreassen, Irgens og Skaalvik,(2010:99) til Woods (2005) som peker på at et mangfold av

stemmer fører til bedre beslutninger, og at personalet får et eierforhold til beslutningene. Fra forskning vet vi at skolelederen har størst innflytelse på læringsprosessene i skoler der skolelederne er rollemodeller for lærerne, der de følger med i og overvåker hva som kommer ut av undervisningen, og der skolelederne inngår i dialog med lærerne i følge Skrøvset (2008:13).

I 2006 ble det inngått en avtale (SFS22139) mellom KS og organisasjonene om at lærernes arbeidstid skulle bindes til arbeidsplassen. Særavtalen skulle øke lærerens profesjonalitet og forpliktet partene til å finne gode lokale løsninger. Vi ser at skolen vi har forsket på har inngått en god lokal avtale og at det er lite støy og diskusjon rundt denne avtalen. Ledelsen har hver uke møter med personalet. Irgens trekker i boka *Kompetent skoleledelse* fram i sin artikkel: *Lederen som konstruktør for den gode skole*, spenningsforhold som ble avdekket i en undersøkelse om arbeidstidsavtalen. Han peker på spenningsforhold mellom drift og utvikling, og forholdet mellom det individuelle og det kollektive. Det går fram at ” en god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkeltlærere er nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole”( Andreassen, Irgens, Skaalvik 2010). Han refererer videre til undersøkelsen til Dahl, Klewe og Skovs (2003) som forteller at de kollektivt orienterte skolene var bedre i det meste. Irgens skriver videre at det kollektive understøtter det individuelle og at det får positive virkninger for eleven sine resultater.” Det kollektive understøtter med andre ord det individuelle på en slik måte at det får positive resultater for eleven. Ikke bare den enkelte eleven, men også den enkelte læreren utførte sine oppgaver bedre når det kollektive fungerte ”(ibid.).

Rutter (1979) bruker begrepet skoleetos om skoler som har en praksis bygd på et sett verdier og normer som kjennetegnet personalet som kollektiv. De beste skolene fra en undersøkelse i London, bar kjennetegn på at skolene har stor grad av skoleetos; en kollektiv bevissthet og en felles praksis som preget det de gjorde, også når de arbeidet individuelt (ibid.). Irgens trekker frem at lærerne i kollektive skolene opplevde mindre arbeidsbelastning og en større grad av individuell autonomi. Andreassen viser i sin artikkel, *Ledelse i en lærende skole*, til spenningsfeltet mellom den kollektive framtid utfordring og den individuelle praksiserfaring. En sentral oppgave for ledelsen i lærende organisasjoner kan dermed være å bygge bro og

sammenhenger mellom lærerens individuelle erfaringer og skolens kollektive framtid utfordringer (ibid.).

Ved å bruke aksjonslæring aktivt i organisasjonen kan dette være en brobygger mellom det individuelle og det kollektive.

### **3.2 Aksjonslæring og aksjonsforskning – oppgavens teorikontekst**

I denne oppgaven er aksjonslæring et teoretisk bakteppe og en naturlig del av masteroppgaven. I boka *Den tenkende skolen* Tiller (1986) leser vi; ”Aksjonslæring er på mange vis en variant av erfaringslæring. Ved å bruke aksjonslæring, vil vi kunne utvikle ny kunnskap og innsikt gjennom påvirkning av det sosiale systemet. Gjennom aktiv handling, eller aksjon, avdekkes nye aspekter ved organisasjonen”. Tiller utdyper tjue år etter: ”Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings - og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Aksjonslæringen hjelper mennesker ut av handlingslammende situasjoner, og blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på forandring til noe bedre” Tiller (2006:52).

Lewin brukte så tidlig som i 1952, uttrykket ”action research”. AR – bevegelsen fikk ny vind i seilene i 70 årene. Selv om vi legger opp til at den enkelte lærer utvikler sin egen praksis, sikrer dette ikke på noen måte at vi oppnår en kollektiv endring av praksis. Utfordringen blir derfor å ”koble individuell virksomhet med organisasjonsutvikling (Stenhouse 1975 i Tiller 1986:86). Dette må gjøres ved at den enkelte lærer skriver ned sine erfaringer og refleksjoner og etterpå møtes i grupper for å studere og drøfte likheter, uoverensstemmelser osv. Dersom dette arbeidet blir gjort på en kyndig måte, vil lærerne langt på vei være i stand til å forme en politikk for utviklingsarbeidet.

Selv om det er viktig og mulig å utvikle sin kompetanse som lærer ved å observere, analysere og reflektere over egen virksomhet, er slik individuell aktivitet er ikke *tilstrekkelig* for å snu utviklingen fra ”top-down” til ”bottom up”. Dette er heller ikke tilstrekkelig for at individuell erfaringslæring skal nedfelle seg som organisasjonslæring. Kemmis mener at det som skiller aksjonslæringen fra annen pedagogisk forskning er ”the spiral of self-reflection”. En spiral som involverer andre medarbeidere i prosessen (ibid.:87). Carr og Kemmis (1986) betoner

viktigheten av at lærerne diskuterer og reflekterer over sine erfaringer med andre lærere. Kemmis (2009) framholder også viktigheten av at man i skolen involverer og stoler på læreren som fagperson. En påstand som vi har reflektert mye rundt og som vi også kommer tilbake til i oppgaven.

Å føre aksjon og forskning sammen gir kraft og læringsenergi. Aksjon er handling. Det er noe som rører på seg etter søken etter stadig bedre alternativer, skriver Tiller (2004).

Kalleberg har gjort sitt til for å plassere og forstå aksjonsforskning som et legitimt og betydningsfullt innslag i det samfunnsvitenskapelige forskningsrepertoaret. Mye av det som har vært definert som aksjonsforskning, vil Kalleberg heller betegne som profesjonell virksomhet; fagpersoners bruk av sine innsikter i utredninger, organisasjonsutvikling og annet utviklingsarbeid og opplæring (Kalleberg i Tiller 2004). Det som skiller profesjonell virksomhet fra forskning, er først og fremst de krav til systematisk dokumentasjon, argumentasjon og teoribygging som er nødvendig for at en aktivitet skal være et bidrag til et vitenskaplig forskningsfelt. Aksjonsforskning innebærer deltakelse som en forstyrrende klegg i følge Kallebergs metafor.

Som skoleleder kan en være aksjonsforsker i egen organisasjon. Rektor har mandat til å sette fokus på læring i egen organisasjon. Hun kan sammen med personalet og elever gå inn med systematisk dokumentasjon og gjennom referater, observasjoner og teori påvirke praksisfeltet slik at det blir en bedre skole. Rektor må være den som setter utvikling på kartet. Gjennom denne oppgaven vil vi prøve å vise at skolelederen kan være forsker i egen organisasjon og bruke aksjonslæring som et analyseverktøy for å skape kontinuerlig læring og dermed en stolthet og verdsetting i skolens totale læringsarbeid. Bjørnsrud (2006) har også pekt på aksjonslæring som en strategi for å øke lærernes læring. Bjørnsrud framhever at rektor har et spesielt ansvar for å tilrettelegge for lærernes læring. Han viser også til at skolelederne i denne prosessen vil lære av å være involvert i slike prosesser.

Vi forstår aksjonsbegrepet relatert til den reflekterende skolen, som søker stadig utvikling og læring. For oss er det viktig at aksjonene må komme eleven til gode gjennom bedre læring. Både skolen vi forsket på og kommunen vi arbeider i, bruker dialogkonferansemodellen – eller ”snakke i sammen” – modellen, som vi populært kaller den. Både skolen og kommunen



har stadige krav om endring. Gustavsen (1996) hevder at aksjonsforskning tenderer å involvere seg i stadig flere fagområder og i ulike forskningstradisjoner. Kravet om endringer og fornyelser i det moderne samfunn har trukket aksjonsforskning mot flere felt enn tidligere har observert. Fokuset er ifølge Gustavsen (ibid.) i større grad rettet mot forandringen i seg selv og de krefter som virker for forandring. Aksjonsforskning i skolen vil derfor orientere seg mot aktører som er i posisjon til å endre skolens praksis. Fordelen er at kunnskap som endringer bygger på, er kontekstbasert. Somekh (2002) hevder at det er lærerne som er sentrale i skolens kunnskapsbygning ... because they have the power to confirm and refute decontextualised theories either unintentionally or by conscious exercise of power, at the moment when attempt made is to implement them (Somekh 2002:90). Lærerne og lærernes praksis vil derfor være sentral i endringsprosessen. House (1991) sier at ...” the teachers possess specific causal knowledge built on interferences made over a period of time from different sources ... og at ... this gives the teachers special insight when it comes to the interpretation of the social reality of the classroom” (House 1991:8-9).

Vi vil se hvordan skolen vi forsker på skaper arenaer for refleksjon og hvordan lærerne bruker denne refleksjonen. For å få dette til vil vi se på hvordan lærerne deler praksishistorier. Kontekstbasert kunnskap vil derfor få en viktig plass. For det andre blir lærernes kunnskaper, holdninger og motivasjon til å skape endringer, en viktig faktor å støtte opp om. Deres kunnskap om klasserommet og betingelser for endring i klasserommet, er ifølge House (ibid.) avgjørende for implementering av nye ideer. En nødvendig konsekvens er derfor at arenaene eller konferansene bygger på lærernes erfaringer og at nye erfaringer i praksis underkastes refleksjon fra flere hold. I følge Gustavsen (ibid.) vil det være viktig at praksis og dialog der alle deltar, er bakteppet ved utvikling av dialogene. Det betyr at det må legges vekt på å øke lærernes forståelse av egen pedagogisk virksomhet gjennom gode dialoger med de andre i kollegiet. Aksjonslæringen har derfor påvirket vårt valg av metode. Kvalitativ metode er den som står nærmest aksjonslæring, fordi den har fokus på å forstå og få innsikt i menneskers liv. Fordelen ved å velge kvalitativ metode er at en kommer tett inn på respondenten.

## ***4. Empirisk framlegg og analyse***

Når vi i analysen under refererer til utsagn fra respondentene, vil vi benevne disse som R1, R2 og R3. Dette refererer til de tre gruppene som vi intervjuet. I: brukes for å betegne intervjuer. Kvale (2001:123 ff) sier at analysen kan skje etter forskjellige metoder. Han holder fram fortetting, kategorisering, strukturering gjennom narrativer, tolkning og ad hoc.

Etter transkriberingen av intervjuene, laget vi en fortetting av hvert intervju for å få bedre oversikt over de emner og problemstillingene som ble tatt opp. Disse ble sammenholdt for å finne tema som gikk igjen. Denne kategoriseringen finner vi igjen i temaene som tas opp under. Her vil vi også fortolke det som blir sagt for å se våre funn opp i mot annen forskning. Kvale beskriver ad hoc - metoden som en metode der en kombinerer flere metoder i en og samme analyse. Som det går fram av teksten, har vi valgt å gjøre dette for å få oversikt over våre funn. Det som slår oss når vi går inn i materialet, er at respondentenes tilbakemeldinger i svært stor grad stemmer med teori innenfor dette feltet. Ut i fra det faktum at respondentene ikke har lest denne teorien, kan dette derfor være en indikator på at det er et autentisk budskap respondentene kommer med, som er vel verdt å lytte til.

### ***4.1 Aksjoner og refleksjoner som involverer hele kollegiet er mest virkningsfulle***

Med R2 drøftet vi forholdet mellom den individuelle og den kollektive læringen.

En av deltakerne svarer: ”Jeg må ha ett eller annet som jeg kan strekke meg mot. En ting jeg kan bli utfordret på. Om det bare er litt annerledes i skolehverdagen - et eller annet. En liten ting som jeg kan komme meg videre et hakk på. Sånn at jeg ikke bare stopper opp, kommer på jobb og så går hjem. Jeg kjenner på meg selv at jeg må ha meg et eller annet som jeg kan se mot, tenker jeg. Vi spør videre: Hva sier dere andre? Hva er viktige faktorer når dere skal utvikle dere videre?

R2: Jeg tror, det viktigste av alt er at vi er sammen, alle trinn, jobber mot det samme. Det er motiverende.

R1 kommenterer det samme med å si: ”... opplevelsen av å være her er at – ok, nå må alle henge med fordi at ellers spør hun(rektor) meg om et eller annet eller så sier den som snakker - at etterpå skal du diskutere et eller annet, ha mange tanker om dette .Ja, ok, da må jeg også ha det så jeg kan være med i den diskusjonen. Slik lærer vi i sammen. Fordi det er forventet av alle at du er med å bidra”. R1 sier også:” Det er refleksjoner underveis som gjør at du må tenke. Det er ikke slik at du kan ikke bare sitte og lene deg tilbake og se at ledelsen står og snakker om noe i to timer. Du må bidra”.

Respondenten peker på at strukturen for møtene i kollegiet er organisert på en slik måte at det blir en forutsetning for alle at de må delta i refleksjonene. Respondenten utdyper videre: I forkant av fellestid vil vi gjerne få sendt ut på mail - ta med dere tre eksempler fra undervisningen – altså du får noen utfordringer underveis. Så du komme jo ikke helt uforberedt til møtet. Du er i alle fall litt klar over hva det skal gå i da. Jeg tror det er veldig viktig for at du skal få folk med. Det ligger noe i bunn – vi vet hva vi skal. Vi har en plan hvor det står hva vi skal og det blir som regel presentert på ukeinformasjonen på forhånd. Der står det at på tirsdag skal vi... Vi vet hva det går i. Så vi ligger litt i forkant – så langt det lar seg gjøre.

R2:Vi blir ristet i sammen hver gang det kommer nye til skolen. Vi må forklare hva vi gjør og tenke på hva vi gjør. Det kommer folk som har erfaringer eller nyutdannede. De har andre spørsmål. Jeg tror vi har en kultur for å dele og utvikle oss. Jeg ser ikke at det skal stoppe. Jeg synes at det er viktig måten vi gjør det på. Jeg tror ikke vi som kollegium opplever at det kommer oppå det som vi allerede gjør. Utvikling er en del av det vi holder på med.

R3 har tanker om hvordan felles aksjoner påvirker arbeidet med elevene, samarbeidet i kollegiet og også fører til læring hos læreren: Vi hadde jo et prosjekt, ”Lesing for å lære”. Vi hadde en god periode i høst. Det startet med en aksjon som vi skulle ha i kollegiet. Da jobbet vi veldig godt på trinnet, fordi vi valgte å ha det fokuset med å lese for å lære. Da ser jeg det har effekt hos eleven, fordi vi alle fire på trinnet jobbet i alle sine fag. Vi brukte nøkkelord, tankekart og det hadde en effekt på eleven sin læring. Alle var sentrert rundt dette. Det beviser at når vi bestemmer oss for noe og blir enige om noe, og så trekker vi i den retningen alle har det en effekt på læring hos elevene.

I1: Betyr det du sier nå at det som satte i gang som en aksjon i det voksne miljøet? Kan du se helt ned på elevmiljø og måten de jobber på?

R3: Ja, vi ble tydeligere som voksne og hadde mange gode bevis for at eleven kunne bruke dette etterpå. Svaret er ja og ja.

R3 kommenterer også følgende spørsmål fra oss: Ja, er det noe, dersom du skulle gitt noen råd til rektor og de andre to i ledelsen, er det noe dere burde gjort mer av? Eller ikke burde slutte med. R3 fortsetter: De burde ikke slutte med den refleksjonen i plenum, som kanskje er lett å gjøre når skolen går av seg selv og når ting har satt seg. At ting blir uttalt, det er kanskje det som er styrken her. At det blir sagt fra om de enkleste ting, som å rydde i krinkler og kroker - til ting som har med pedagogikk å gjøre. At ting blir uttalt, gjør at vi ikke er redd for det. Pluss at vi samler oss som et helt kollegium og ikke samler oss på småskoletrinn og mellomtrinn eller alle trinn hver for seg. Det tror jeg er viktig og jeg har hatt stor glede av det på denne skolen.

I1: Kan du fortelle meg hvorfor du tror det er viktig å gjøre dette i plenum og ikke dele kollegiet i grupper?

R3: Rett og slett fordi vi får en fellesforståelse, tror jeg. Alle lærerne trekker i samme retning. Det er en styrke for skolen. Utad blir vi en tydeligere skole. Vi blir også tryggere overfor foreldrene med at vi har de andre i ryggen.

Kommentarer fra drøfting i hele kollegiet: Vi jobber mot en lik forståelse - lik plattform. Det er både mer motiverende og virkningsfullt, når en jobber alle med det samme og får delt erfaringer og reflektert rundt det. Det oppstår læring på alle plan, individuelt, på trinnet og felles i kollegiet. Ledelsen får også kunnskap om hva som rører seg. Ledelsen kan da bidra til å holde tråden, sørge for at det er i tråd med utviklingsmålene og legge til rette for gode prosesser for læring. En kan også bidra med å holde det varmt. Ja, fordi alle jobber med samme aksjon, som de har en felles forståelse for. Kollegiet har et felles utgangspunkt for videre deling av erfaringer og refleksjon i etterkant. En organisasjon som jobber med aksjoner og refleksjoner, vil etter vår mening og erfaring være mer samkjørte i hva de vektlegger som viktig for læring. Deling av tanker i etterkant gir personale nye tanker og ideer. Aksjonen må også oppleves som verdifullt og relevant, dersom den skal være virkningsfull.

### **4.1.1. Kommentar**

Respondentene forteller med disse uttalelsene flere ting. Det at det arbeides bevisst i samlet kollegium virker både utviklende, skjerpene og motiverende. Fellesforståelsen blir tydelig og utad fremstår en som en tydelig og profesjonell skole. Det blir også holdt fram at ledelsen forventer at lærerne kommer forberedt til fellesmøtene, og at de deler sine erfaringer med hverandre.

Knut Roald (2012) fremholder i sin bok "Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring" noen prinsipper som kjennetegner kunnskapsutviklende møter. Han holder fram medskapning framfor medbestemming. Dette innebærer, i følge Roald, at lærerne er forberedt til å komme med konkrete innspill på fellesmøter. Et annet prinsipp Roald holder fram er bruk av heterogene arbeidsgrupper. Slike grupper vil få til utviklingsprosesser som pløyer dypere og oppleves mer dynamiske. Vi ser at dette blir fremholdt som en styrke av respondentene over.

Funnene i vår undersøkelse med hensyn til lærernes læring, blir understøttet av forskning på flere felt. Strukturen skolelederen legger opp til, har betydning for utbyttet lærerne får.

Wenger i Illeris (2009:69) definerer ut fra et sosialt perspektiv læring som en interaksjon mellom det han kaller sosialt definert kompetanse og en personlig opplevelse. Wenger hevder at skal det skje sosial læring, må den enkelte teste sin forståelse opp mot de andres forståelse. Til slutt vil oppleve at den enkeltes opplevelse av omverdenen blir avspeilt i fellesskapets kompetanse. Det er dette som er utgangspunktet for ledelsen på skolen når en organiserer personalets læring. Respondentene bruker begrepene aksjoner og refleksjoner. Tiller sier at vi reflekterer best når vi prøver egne tanker opp mot andres. Hans egne erfaringer fra skoleforskning viser at den mest kraftfulle refleksjonen finner sted der flere aktører møtes, og der meninger og perspektiver brytes (Tiller1993).

### **4.2. Den enkelte lærer er mer avhengig av kollegiet enn kollegiet er avhengig av den enkelte.**

En av deltakerne i R1 sammenligner nåværende arbeidsplass med skolen han startet opp på.

R1: Hvis det er greit, så kan jeg si noe om akkurat dette – for jeg tror akkurat dette er veldig viktig og det at det er en kultur for læring som vi sier. Andre plasser jeg har jobbet før så var det jo gjerne slik at – ”Ka farsken – dette kan me jo fra før”. Det var jo ikke alltid at alle var så veldig interesserte i å lære, for de hadde jo hele vettet. Her er det veldig tydelig. Du kjenner at det sitter i veggen – nå skal vi lære noe nytt. Jeg vet at de som sitter i rommet er flinke og vi har en kultur for å gjøre hverandre gode og lære sammen og det er akkurat det som er ok. Respondenten tilføyer noe svært interessant: ” Hun som sitter ved siden av meg, hun er interessert i det som jeg sier. Hun sitter ikke bare på dataen og gjør noe annet.

R1 vinkler dette med avhengigheten av kollegiet også på en annen måte: ”Samtidig trenger jeg at jeg har kollegaer som stiller spørsmål med de tingene jeg gjør. ”Du valgte å gjøre det. Kunne vi ha gjort det på en annen måte?”. Jeg er i en refleksjon hele veien og tror jeg egentlig gjenspeiler ganske mye av slik vi jobber her. At vi alle er, eller ikke alle, det er feil, mange er i en jevn refleksjon, som gjør at du føler at du utvikler deg hele veien.” Senere i intervjuet kommer de inn på dette igjen; ”... etterpå skal du diskutere et eller annet – ha mange tanker om dette – ja, ok - da må jeg også ha det, så jeg kan være med i den diskusjonen. Slik lærer vi i sammen. Fordi det er forventet av alle at du er med og bidrar.” Argumentasjonen blir litt etter avsluttet med å si; ”Jeg tenker at det er viktig å ikke alltid å tenke at alt er personavhengig, men at vi er i et fellesskap. Vi er jo i et samarbeid. Om jeg ikke klarer å henge med i en av bitene, så kan det være at de jeg jobber med henger litt mer med der, og at de på en måte tar et ansvar for å holde meg med da. Og motsatt hvis jeg henger på med noe som jeg tenker - at det er greit hvis de andre kan henge med på noe annet. Alle trenger ikke være med på alt, men at vi tar et ansvar for hverandre.”

R2 kommenterer: Vi tar opp et nytt tema i fellesskap. Så tar vi det litt videre på trinnet, setter det ut i live, og så går vi tilbake for å evaluere i lag igjen. Dette blir fulgt opp med følgende kommentar: ”Jeg tror at fellesprosjekt er det viktigste av alt. Det at vi er sammen. Alle trinn jobber mot det samme. Det er motiverende.

R3 kommer også inn på dette og fremholder: Jeg synes jo at refleksjon har gjort en forskjell; med samarbeid og trygghet på trinn. Bare det at vi jobber i slike trinn, mange lærere på samme trinn, har vært lærerikt og viktig for meg. Jeg blir veldig kreativ sammen med andre. Vi diskuterer veldig mye og får fram gode løsninger på den måten der. Vi får felles tanker om

mye. Dermed så får vi en felles skole og felles ansvar. Derfor kan vi gå ut å være stolte av den arbeidsplassen vi er på. Det har med ledelse å gjøre. Ledelsen på en skole har alt, nesten, alt å si!

Kommentarer fra hele kollegiet: For å få til en god progresjon for læring fra 1.-7.trinn, er det en styrke at kollegiet har en felles oppfatning av praksis, og at de er mindre avhengig av den enkelte lærer. Det vil alltid være personavhengig hvor lojal et individ er og hvordan den enkelte lærer er mot det som oppfattes som den felles tenkningen innenfor læring i organisasjonen. Hvis en er borte på trinnet, er det en styrke når resten av trinnet vet og har en plan om hva og hvordan vi skal lære. Alle felles tanker om en sak gjør at fellesskapet teller mer enn individet. Man er ikke sterkere enn det svakeste leddet. Derfor er det viktig at det jobbes for et sterkt fellesskap.

#### **4.2.1 Kommentar**

Det blir det pekt på hvordan samarbeid med de andre stimulerer kreativiteten, får fram gode løsninger og utvikler stolthet over egen arbeidsplass. I boka *Kompetent skoleledelse* slår Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010:17) fast at; ”Det er vanskelig å lykkes med omfattende endringer uten at lærerne aksepterer endringens hensikt og mål og er motivert for å gjennomføre den”. Igjen ser vi at det er sammenheng mellom organisasjonsbygging, personalledelse og skoleutvikling. Læreruttalelsene over viser at lærerne både har akseptert endringene som en vil skal skje, men er også svært motiverte for dette. De støtter også opp om det som Irgens i Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010:133) refererer som et samlet budskap fra flere norske forskere; ”En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole”. Moksnes peker på at aksjonslæringens grunnleggende tanke er å utvikle og forandre virksomheten og sentrale momenter i aksjonslæringen blir å stille spørsmål til praksis, sette i gang handling(aksjon), følge prosessen og reflektere over hva som skjer (Brekke & Tiller 2013:51).

### ***4.3. Refleksjoner satt i system – fører til utvikling og fremmer***

#### ***læringsbevissthet.***

Vi grep fatt i noen utsagn som R1 kom med og spurte.” Du sier jo at du har vært i utvikling og han sier at det er lett og komme inn i den vanen og være i utvikling. Det er det du sier slik som jeg oppfatter det, at det egentlig er en vane at dere er i utvikling her. Jeg lurer på hva er faktorene i denne utviklingen? Hva er det dere har som gjør at dere får den vanen?”.

R1 svarer:” For det første – det er jo at vi samles alle om morgenen. Dette at vi starter dagen på likt. Alle går innom på personalrommet og ser om det er en kabal som skal løses og hvordan blir dagen. Vi står i sammen om disse tingene. Vi har en rolig oppstart. Er det viktige ting som skal skje i løpet av dagen eller i løpet av nærmeste tid, blir dette tatt i plenum.

Morgenmøte er den ene tingen, men så ligger det jo faste rammer hele uken. Vi har trinntid. Vi fellestid på tirsdagen. Vi har tid til tilpasset opplæring på onsdagen. Det ligger en struktur som gjør at du vet når ting skjer. Det tror jeg også er veldig viktig i forhold til å ha ryddighet, når er det er rom for den refleksjonen. Videre sier respondenten: Hvis det da dukker opp en viktig ting, om enkeltelever, tar vi det fort. Men er det ting vi må gå dypere inn i, setter vi av tid til dette og tar det på onsdag. Er det ting som brenner, telefoner som må tas, tar vi det selvfølgelig med en gang. Det er liksom en ramme, en struktur som gjør at vi vet når ting skjer. Denne er styrt fra ledelsen, som har forventninger om at vi gjør de ulike oppgavene innenfor rammene vi har fått. Dette mener jeg må være en grei ting”.

Respondentene forteller om sine erfaringer om refleksjon på fellestid og sier: R1: ”Når vi går gjennom nytt stoff, blir det åpnet for refleksjon i andre grupper enn trinngruppene”. R2: ”Det er satt av tid til refleksjon, men ikke bare med beskjed om at nå skal dere diskutere dette. Du får gjerne et faglig påfyll, hvor du etterpå får tid til å reflektere”. R1: ”Noen ganger sitter vi sammen på trinn, andre ganger tilfeldig. Vi snakker med den som sitter ved siden av”.

R3: ”Refleksjoner i plenum er kjempeviktig og forventninger om at hver enkelt engasjerer seg, vi skal ha visjoner og ligge foran. Det gjør vi her. Det som imponerer meg er at ledelsen hele tiden vet hvor vi skal og har en plan. De er tydelige samtidig litt rause. Vi får høre at vi skal dit, men vi skal ikke haste. Det er en trygghet. Da vi begynte med ”Vurdering for læring”, ble det pekt på at vi skulle ha et langsiktig perspektiv. Vi skulle ikke ha løsninger her



og nå. Jeg har opplevd på andre skoler at vi har vært kasteballer. Ting aldri ble til noe. Ledelsen her er målbevisste og søker gode løsninger. De gjør jobben her”.

Kommentarer fra hele kollegiet: Å sette ting i system vil forplikte oss på å erfare. Alle drar i samme retning. Refleksjon vil alltid føre til endring. Men setter en det i system vil en erfare og senere reflektere over erfaringer. Dermed vil en få utvikling. Refleksjon i seg selv fører ikke til utvikling om man ikke tar det til seg og utfører en handling. Det er viktig å ha mål for refleksjonene.

#### **4.3.1. Kommentar**

Roald (2012) sier at ”gode strukturar tar vare på rutinar og tradisjonar og gir grunnlag for effektiv oppgåveløysing, men strukturane må samtidig kunne være så fleksible at dei kan opne for forandring og fornying i skolen”.

Det ser ut til at strukturene som blir nevnt over, gir rom for å løse oppgavene i skolehverdagen. Samtidig gir strukturene rom for refleksjon og strukturen oppleves som et verktøy til å sortere refleksjon. Det beskrives en travel lærerhverdag, men allikevel en hverdag som er strukturert og oversiktig. Lærerne setter tydeligvis pris på denne strukturen og fremhever at denne ivaretar utvikling og refleksjon. Møller konkluderer med at å ha kollegial erfaringsdeling som selve grunnmuren i skolens kunnskapsutviklingsstrategi, er i dagens kunnskapssamfunn ikke tilstrekkelig. Rektor har ansvar for å etablere og utvikle robuste støttestrukturer for kollektiv kunnskapsutvikling og for å bidra til et kunnskapsdriv i skolen som organisasjon (Møller & Ottesen 2011:48).

Postholm (2012:43) viser til James og McCormick (2009) at praksiser har ulike kulturelle og strukturelle aspekter som påvirker hverandre. Kulturer skaper strukturer, og strukturer blir formet av kulturer. Skoleledere kan bidra til å endre strukturer og å skape kulturer. De kan delegere ledelse til de som ikke har formell ledelse, men som kan støtte oppunder endring og utvikling, både kulturelt og strukturelt. For at lærere skal kunne lære, og slik endre pågående praksis, er det en forutsetning at kulturer og strukturer endres.

Respondentene viser her til at strukturen kollegiet har på sine refleksjoner, det at det forutsettes at en skal ile langsomt, men samtidig ha en utvikling – fører nettopp til det. Vi får bekreftet at kulturen og strukturene gjensidig påvirker hverandre og fører til ønsket utvikling.

Postholm (2012:28) viser til at Desimoe (2009) underbygger dette ved å ha kommet frem til fem kjennetegn ved lærerens læring som bør være fremtredende, dersom lærerens kunnskaper og ferdigheter skal styrkes. De fem kjennetegnene er innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse eller samarbeid.

Dersom selvutvikling skal bli en del av læringskulturen, må en sette av tid til refleksjon i fellesskapet. Refleksjonene må få betydning for den enkelte, og som Tiller & Helgesen (2011) uttrykker det, ved å forstå hensikten og skape felles forståelse for det nye. Utfordringer er en del av skolehverdagen

#### ***4.4. En ledelse som utfordrer blir drivkraft i læringsprosesser.***

Under intervjuene lurte vi på hvilke faktorer som har betydning for utviklingen?

R1: Ledelse og kolleger tenker jeg mye på, samt at du er åpen for utvikling selv. En av de tingene som har mest å si for meg, er at ledelsen her er veldig klar og tydelig på. Slik er det her. Det tenker jeg former hele kollegiet. Det har betydd veldig mye for min utvikling at jeg vet hva som forventes og hvordan det er her. Det har jeg blitt fortalt. Jeg kjenner ganske mange lærere som ikke hadde ment det var ok. Videre forteller deltakeren om oppstart ved skolen: Jeg ble kalt inn av rektor en dag før de andre startet opp og fikk utdelt alle papirene. Her står alle datoene, her står alle tingene som skal skje. Jeg ble fortalt hvordan en jobbet på skolen, hva som forventes. Jeg fikk både forespeilet at det var kjekt at vi ville jobbe her, men og beskjed om at her stilles det forventninger til dere.

R2 ble utfordret på hva hun trodde ledelsen tenkte om utvikling og læring. En av deltakerne svarte: Jeg tror og oppfatter at det er viktig for ledelsen at elever, uavhengig av lærer, møter det samme forholdsvis likt. Du skal ikke havne hos den læreren for å få god oppfølging i det faget. Derfor prøver vi å løfte alle og suge til oss informasjon av de andre i kollegiet. Veldig viktig.

R2: Jeg tror dere vil ha et kollegium som du senest sa i går. I: Hva sa ledelsen i går? R2: De vil ha lærere som stiller spørsmål som er kritiske, at det blir diskusjoner, ikke konflikter, men diskusjoner. Det er det ledelsen på skolen vil ha. Videre snakket vi om kloke grep og en annen deltaker sa... vi ønsker å være utviklende og tenke nytt. Deltakeren fortsatte:” Det er jo en utfordring for ledelsen å finne passe mengde utfordring, både til trinn, men og til den enkelte.” Litt senere oppsummerte samme deltaker: ...for min del er det viktig å bli sett, men må ikke være for mye i fokus. R1 fortsetter: Jeg er veldig enig at det er veldig viktig å bli sett – både fra ledelsen, men og fra kollegaer. Viktig å få et klaps på skulderen. Vi stilte spørsmål om hva som måtte til for å være i utvikling og deltakeren sa: ”Jeg må ha en ledelse som ser meg! Jeg må være synlig i systemet. Men jeg må ikke være for synlig, for da begynner jeg å irritere meg over de som er mindre synlige enn meg.”

R2 kommenterte hvordan ledelsen burde drive utvikling: Vi må skjønne målet, hensikten. Videre slås det fast at dette handler om tydelighet. Grappa sier videre at det er viktig at ledelsen fortsetter som ledelsen gjør nå; og vise tillit til de ansatte. Stole på at de ansatte tar tak. Ja, være med og geleide i samme retning. Jeg kan bare snakke for meg sjøl det er ikke noe som hemmer læringsbevisstheten her. Spørsmålet ble av R2 oppsummert med at ledelsen hele tiden bør tenke at de skal utfordre personalet til å være bevisste.

R3:Jeg synes vi blir utfordret på aksjoner. Vi setter i gang aksjoner inni mellom. Ledelsen har skolevandring. Vi må skjerpe oss. Jeg tror utfordringen ligger i at man skal være her og snakke, jobbe med felles ting. R3 sier senere: Vi får fellestanker om mye. Det resulterer at vi får en felles skole og felles ansvar. Derfor kan vi gå ut og være stolte av arbeidsplassen.

Kommentarer fra drøftinger i hele kollegiet: Ledelsen må legge til rette for gode læringsprosesser for at det skal fungere. I prosessene må det ligge noen utfordringer som fører en videre, for eksempel noen konkrete oppgaver, mål, aksjoner som skal gjøres innen en viss tid.

#### **4.4.1 Kommentar.**

Det er en oppfatning at ledelsen vil ha lærere som stiller spørsmål. Dersom ikke organisasjonen stiller kritiske spørsmål til sin egen virksomhet vil en kunne stagnere fort og

bli hjemmeblind. Ved å ta store og små spørsmål på alvor, kan en stadig gjøre organisasjonen bedre. Ledelsen må ha forståelse om at læring skjer i spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive. Wells (1999) ser læring som; ”ein kontinuerlig prosess der kulturelle ressursar blir gjenskapte, modifiserte og vidererutvikla gjennom kollektive og individuell forståing og kunnskapsbygging”, referert i Knut Roald (2012:105).

Vi reflekterer best når vi prøver egne tanker opp mot andres. Den mest kraftfulle refleksjonen finner sted der flere aktører møtes, og der meninger og perspektiver brytes (Tiller 1993).

Det er viktig at ledelsen ser den ansatte og har kjennskap til det som foregår i undervisningen. På den måten kan ledelsen be om at den enkelte lærer deler sine erfaringer og kunnskaper med resten av kollegiet. I den prosessen vil læreren reflektere over sin praksis, før det bli lagt fram i plenum. I etterkant vil det føre til refleksjon hos de andre i kollegiet. Dette er i tråd med Wengers teori av praksisfellesskap. Ut fra denne forståelsen vil informasjonen som kollektive prosesser gir, ha stor betydning for den enkeltes utvikling. Utviklingen vil variere fra person til person, men individet bør være klar over at informasjonen en opparbeider seg, kan brukes til å utvikle egne erfaringer som kan føre til ny innsikt. Denne innsikten vil igjen kunne brukes til å utvikle organisasjonen. Samtidig bør ledelsen se på læring som en kontinuerlig prosess og gjenta ting over tid, fordi individene i organisasjonen vil være på ulikt nivå i forhold til forståelse. Det pekes over på at ledelsen må være tydelig når en formidler utviklingsmål fra stat og kommune og være en god oversetter. Hargreaves skriver i boka *Den fjerde veien* at læreren opplever det som positivt når målene er klare, fokuserte og oppnåelige, og når de har et eierforhold til dem (Hargreaves & Shirley 2012).

Respondentene trekker fram begrepet tillit som forutsetning for utvikling. Begrepene tillit og utvikling er knyttet til hverandre. Gjennom utprøving og deling, gir ledelsen mulighet til at personalet får prøve ut, gjøre og dele erfaringer. Dette vil på sikt føre til endring og utvikling. Refleksjonene må ha betydning for den enkelte og som Tiller & Helgesen (2011) uttrykker det, ved å forstå hensikten og skape felles forståelse for det nye. utfordringer er en del av skolehverdagen. Skolelederen må finne balansen, slik at utfordringene ikke tapper organisasjonen for læringskraft, men påvirker organisasjonen som en passelig forstyrrelse. Denne passelige dosen, mener Tiller & Helgesen (2011) frigjør størst læringsenergi. I motsatt fall kan organisasjonen lett bli handlingslammet. Troen på at en er avhengig av hverandre og

at det er tillit eller gjensidighet har betydning for utvikling av læring. Organisasjoner som stiller spørsmål som, ”Hva kan jeg gjøre for at du kan bli bedre?” kan i større grad få fram gjensidighet som en styrke.

#### ***4.5. En verdsettende kultur fører til robust utvikling.***

I intervjuguiden hadde vi et spørsmål om kultur for verdsetting. En av respondentene i R1 sa at vi er flinke til å tenke på hva vi er gode på. Vi er i alle fall ikke redde for å innrømme at vi ikke får ting til, føyer de til. R3: Det er kjekt. Vi blir engasjerte og det er lett å samarbeide. Det driver alle. Vi blir bedre kollegaer, fordi vi kan rose og det blir et bedre felleskap – kanskje som inspirerer videre, vil jeg påstå. Vi samarbeider alle fire på trinnet i utgangspunktet og det løfter det jo ytterligere og gjør det veldig kjekt. Jeg synes det er kjekt å være lærer nå.

R1: Verdsetting trenger ikke være det at vi skryter, men at vi er der for hverandre. Det er noe som sitter i veggene; nikk, klapp på skuldrene, at vi ler sammen, har det godt. R1 fortsetter: Jeg får veldig oppbakking fra mange hold. Fra ledelsen når de synes noe er bra. Så prøver du å bli flinkere selv, som en forlengelse av det. R3: Jeg synes at her setter vi pris på, og vi får høre veldig mye positivt etterpå. Du får tilbakemelding som er hyggelig, når du har satt deg selv i en posisjon, på å dele noe.

I: Dere nevnte medarbeidersamtalen som et eksempel der dere blir sett av ledelsen. Er det andre eksempler på at ledelsen ser dere?

R2: Ledelsen er til stede i undervisningen, dere observerer, dere har skolevandring der dere ser ting jeg gjør i praksis og ikke bare få høre av meg. Dere er i klassen i forkant av medarbeidersamtalen, for å få et samtale grunnlag, men dere kommer også innom helt spontant.

Vi spurte videre om respondentene ble verdsatt når ledelsen gjennomførte skolevandring.

R2: Vi hadde en evaluering etter skolevandring på trinnet, hvor ledelsen var flinke til å gi tilbakemelding på hva som var bra. Dette virket veldig motiverende for å gjøre en god jobb

videre. Det er noe med å bli sett, når du har prøvd å gjøre noe - og at dere klarer å si det til oss.

Videre nevnte R1: Også refererer dere til disse observasjonene på fellestid, ved å snakke om de gode opplevelsene til resten av personalet også. Da er det ikke så viktig at det blir fremhevet hvem du har vært hos, for den enkelte vet hvem det gjelder. Du får altså en anerkjennelse nok en gang. En trenger ikke alltid navngi de gode opplevelsene. Det kan lett føre til at noen får for mye oppmerksomhet. Jeg er slik, inni mellom, blir det for ofte, liker jeg det ikke. Jeg trenger bare å vite at jeg blir sett.

I: Hvilken verdsetting kommer fra ledelsen?

R3: Der er jo selvfølgelig medarbeidersamtaler og skolevandringene er veldig viktige. Skolevandring opplevdes i starten litt skummelt, men etter hvert synes jeg i alle fall det er helt ok.

R2: Jeg synes vi har fått til en kultur for å gi ros. Noen her er veldig flinke til å se slike ting og klarer å gi uttrykk for det de ser.

Kommentar fra hele kollegiet: Folk vil vokse i en slik kultur. Man tar lettere endringer når kulturen er verdsettende. Man kan tåle kritikk og endringer. Lærerne vil yte mer. Alle drar i samme retning, endringer er mer varige/robust. I en verdsettende kultur vil deling være trygt og en kan tåle å reflektere over det som blir sagt. Verdsettende kultur legger grunnlag for en trygg plattform og gir rom for egenart.

#### **4.5.1 Kommentar**

Tre av responsgruppene trekker frem at verdsetting inspirerer og motiverer til å gjøre en jobb videre.

I boka *Verdsettende ledelse* refererer Tiller og Skrøvset (2011) til Moos (2003) at god skoleutvikling bør drives med en god balanse av indre driv og ytre press. Ledelse av skoleutvikling handler blant annet om å legge til rette for ”en passelig forstyrrelse”. En passelig forstyrrelse er en forstyrrelse som medfører at lærerne reflekterer over og diskuterer

vanetenkning og rutiner, og ut fra dette kanskje velger å endre atferd (Skrøvset & Tiller 2011).

Thony Ghaye (ibid.) har et budskap om at "Everything you can do can make a positive difference". Verdsettende ledelse utfordrer det vi tror vi vet. Den verdsetter det positive og ser hvordan framtida kan skapes gjennom nåtid (Ghaye 2008).

Tiller & Skrøvset (2011) skriver at det verdsettende læres best gjennom hverdagshandlinger som det trengs bevissthet om. Den ene respondenten sier at det sitter i veggene.

Ledelsen kan gjennom aktiv bruk av verdsettende ledelse, oppleve å se medarbeiderne sine skape fremtiden. I teksten over, refererte vi til funn som Postholm (2012) hadde gjort. Hun refererer til at det er viktig at lærerne føler seg trygge når det legges opp til en delekultur. Våre funn bekrefter dette og respondentene holder fram hvordan denne delekulturen har blitt utviklet og det positive med dette.

En leder som ikke bryr seg om eller har evne til å se den enkelte medarbeider, har dårlig utgangspunkt for å motivere medarbeidere til innsats generelt, særlig når det er spørsmål om å følge lederen i nye farvann og krysse de kjente tradisjonsgrensene. Å undervurdere betydningen av anerkjennelse og verdsetting og det inkluderende perspektivet i møte med medarbeiderne, fører oftest til alvorlig tap av energi og utviklingskraft i organisasjonen (Skrøvset & Tiller (2011).

#### ***4.6 Delekultur fører til refleksjon og stolthet.***

Vi ser at respondentene trekker frem delekulturen som en forutsetning for læring.

R2: Ofte på tirsdagstid blir vi bedt om å dele fra trinnet. Vi skal dele erfaringene. Jeg synes det ligger mye læring i den refleksjonen som oppstår gjennom delingen. Erfaringene til lærerne blir viktige når de blir bedt om å dele med resten av kollegiet.

R1: Han kommer jo her og sier at han føler det er en delekultur. Vi kunne stilt spørsmålet - . Hvordan lærer vi i sammen her? Vi lærer fordi at alle har lyst til å lære og at det er en

opplevelse av at alle er her for å lære. Det er den største forskjellen jeg kan si i slik felles læring.

En av deltakerne i R1 forteller videre at han på en annen skole følte at han måtte være på fellestid, men ikke brydde seg og at dette var en allmenn oppfatning i kollegiet. Videre sier han at det er helt annerledes på denne skolen: Slik at opplevelsen av å være her er at, nå må alle henge med fordi ellers spør rektor meg om et eller annet eller så sier den som snakker - at etter på skal du diskutere et eller annet – ha mange tanker om dette – ja ok - da må jeg også ha det så jeg kan være med i den diskusjonen. Slik lærer vi i sammen. Fordi det er forventet av alle at du er med og bidrar.

Respondenten over trekker frem at diskusjon, refleksjon og spørsmål er en del av kulturen ved skolen. En blir en aktiv deltaker ved at strukturen legger til rette for refleksjon. På et av intervjuene stilte vi følgende spørsmål: Blir du bedre lærer av å dele med andre?

R3 kom med følgende utsagn: For det første må jeg reflektere med meg selv før jeg deler med noen andre, være bevisst på hva jeg mener. Det må jo gjøre meg flinkere. Ja, du tar en sjanse ved å vise noe av det du har gjort. Det kan være sårt og vanskelig. Du tar en sjanse ut i det store kollegiet. Jeg blir bedre fordi jeg må presentere noen tanker og ideer jeg har selv. Det har noe med det å dele og reflektere og at en blir mer bevisst hvem en selv er. En utsetter seg for kritikk både positivt og negativt og må stå for det.

I1: Dere jobber i plenum. Er folk da mer interessert i å planlegge sitt eget innlegg enn å lytte til deg og de andre?.

R3:Jeg føler at de lytter. Det er ganske trygt. Vi er vant med mange delerunder også, enklere delerunder ved oppstart av møtet, personlige morsomheter til ting rundt læring. Det er kanskje det som preger kollegiet her, at vi tror at alle andre er veldig gode og derfor lytter vi og blir inspirert til å prøve ut ting.

Kommentar fra hele kollegiet: Vi kan snakke om skolen vår som en helhet. Vi er stolte! Hvis en skal ha stolthet i forbindelse med delingskultur, må en ha et eierforhold eller deltakende aktivitet i henhold til det som deles. Vi lærer definitivt av hverandre. Vi trenger å løfte fram de gode eksemplene. Dårlige eksempel fører til læring for den enkelte, men trenger ikke



deles? Man kan bli stolt av å høre på flinke kolleger. Man blir stolt av yrket og av å jobbe med flinke folk.

#### **4.6.1 Kommentar**

Respondenten trekker fram at det ikke bare blir brukt faglig deling, men at det også blir nyttet deling i andre sammenhenger, som er mer uforpliktende. Dette kan gjøre det lettere å bidra med pedagogisk deling for enkelte senere.

Ledelsen utfordrer trinn om å dele sine erfaringer med resten av kollegiet. Vygotsky (1978) bruker begrepet ”mer kompetente andre”. Dette er personer som inviteres inn i læreprosessen slik at ny kunnskap tilføres og fremmer læringen (Postholm 2012:43). Postholm (ibid.:27 ff) viser også til Hagen og Nyen (2009), som blant annet sier at de gode lærerne har evne til å øke sin kompetanse gjennom å samarbeide med andre lærere, samtidig som de tar ansvar for sin egen faglige utvikling. Dette kaller Hammerness mfl, (2005) ”adaptive expertise”, noe som innebærer nettopp evnen til kontinuerlig å lære av andre. En studie fra USA viser funn om at refleksjon, på bakgrunn av handlinger i praksis, fører til endring av praksis. Videre fremhever studien at muligheten til å reflektere sammen med kollegaer og eksperter, bidrar til at det foregår mer refleksjon. Slike refleksjonsgrupper kan være kraftfulle og bidra til læreres læring (Postholm 2012:31).

Vi har lyst til å lære, sier en av respondentene og det bli underbygget av aksjonsforskningsstudien til Sales, Traver og Garcia (2011), som sier at behovet for forandring må komme fra lærerne selv (ibid.:32).

#### **4.7 Refleksjon – ledelsens sterkeste kort**

Respondentene trekker fram at refleksjon fører til kompetanseutvikling i hele kollegiet og at bevisst bruk av refleksjon er ledelsens ansvar.

R1: For min del handler det om utrolig mye om bevissthet rundt det vi gjør. Ofte når du jobber en plass hvor du føler at du er i et veletablert miljø, tror jeg ikke du tenker så mye over de tingene og de valgene du tar. Her er du på en plass hvor ledelsen og de du jobber sammen med stiller spørsmål rundt de valgene du tar og du hele veien blir utfordret på. Hvorfor vi gjør

ting og hva som det læring i dette. Det er ikke slik at vi bare gjør noe, men vi stopper opp underveis og sier ”Er vi på vei til noe? Er det vits i? Har det noe mening? Er det dette vi har tenkt? Må vi stoppe og snu eller hva?” Det er ikke slik at vi bare beiner på og ser hvordan det går. Det er refleksjoner underveis, som gjør at du må tenke.

R1 fortsetter: Jeg er i refleksjon hele veien og tror jeg egentlig gjenspeiler ganske mye av slik som vi jobber her – at vi alle er - eller ikke alle – det er feil – mange er i en jevn refleksjon som gjør at du føler at du – du utvikler deg hele veien. Det er ikke slik at jeg går ikke inn og så viser at jeg kan gå i spagat hele veien – hver dag. For det vil ikke gi meg noe trygt og jeg vil ikke være en god lærer på lang sikt. Jeg må forandre meg. Jeg må på en måte også kjenne at jeg utfordrer meg selv og at jeg blir utfordret og at lederne mine utfordrer meg.

Vi vil gjerne finne ut hvordan lærerne oppfatter at dette er organisert og spør: Jeg hører at du sier at dere reflekterer mye og at det fører til utvikling. Kan du gi eksempler .Hvem er det som styrer refleksjonen?

R1 fortsetter: Det er både og. Jeg tenker at dagene er jo travle og det er jo noe en alltid ser mangler – den refleksjonstiden, for eksempel på trinnet. Når vi har trinntid, er det bønn gass. Da skal vi legge løpet framover og går kjapt igjennom det som vi har gjort og som har fungert og finner ut hva vi skal gjøre videre. Vi føler vel alltid at vi ikke kommer i dybden. Men da er det personavhengig hvordan refleksjonen går videre. Da er det slik at noen stopper kanskje der etter trinntiden og tenker – ”fint det” – mens andre er jo laget slik at de går hjem og funderer litt videre, grubler litt, leser en bok, surfer litt på nettet. De søker altså mer kunnskap,

I: Vi startet opp dette fokusgruppeintervjuet med å se på utviklingen, .så har vi kommet litt inn på hva det er som påvirker denne utviklingen. Dere har nevnt noen faktorer. Er det andre viktige faktorer som påvirker utviklingen? Hva er viktige faktorer?

R1: Ledelse og kolleger, tenker jeg mye på, samt at du er åpen for utvikling selv. En av de tingene som har mest å si for meg er at ledelsen her er veldig klar og tydelig på, at slik er det her. Det tenker jeg former hele kollegiet. Det har betydd veldig mye for min utvikling at jeg vet hva som forventes og hvordan det er her, for det har jeg blitt fortalt. For jeg kjenner ganske mange lærere som ikke hadde synes at det var ok.

I: Vi oppsummerer noen av tankene som har kommet frem og vi går mer inn på at det at skoleledelsen forventer er viktig for dere at de faktisk også har god timing påvirker positivt. Dere ser nytten av det. Er det andre ting som skoleledelsen kan gjøre som dere ser påvirker læringen i kollegiet?

R1: Det kommer an på hvor en lar seg inspirere. Jeg merker jo at jeg liker det som skjer på et litt høyere plan: Hva pålegger kommunen oss, hvor går samfunnet, hva ligger som rammer? Jeg kjenner at det påvirker meg utrolig når dersom ledelsen klarer å ligge i forkant og si at vi ser at det kommer styringer – føringer. Vi vet at dette kommer vi til å bli pålagt. Vi er jo en selvdrevet enhet her. Derfor er det er litt viktig at vi bevarer det som vi vil og det som vi kan er at vi ikke bare plutselig får tredd ting ned over hodet. Jeg synes det er viktig at ledelsen ligger i forkant og presenterer nye ting for personalet og at det blir framstilt som vi gjør er lurt og at vi ikke bare får tredd noe over oss, men er med å påvirke ting. Det synes jeg er viktig. Men det er jo ikke sikkert at alle er enige i det.

Når lærerne arbeider på trinn, kan det være vanskelig å få tid til å reflektere og gå i dybden fordi det er så mange ”må - oppgaver”. En tydelig struktur for tid til felles refleksjon, vil derfor være viktig hvis lærerne skal få gjort dette.

Vi utfordrer også de andre gruppene til refleksjon rundt dette og spør: I: Prøv og tenk over hva som er de viktigste faktorene. Du er bevisst, du er engasjert, det har vært gode prosesser, du har lært av de andre. Men hva har vært de viktigste faktorene i denne prosessen? Dette skjer vel ikke av seg selv, tenker jeg.

R3: Nei, det gjør det ikke. Jeg tror ledelsen ved denne skolen har vært veldig opptatt av å bruke felles møtetid bevisst og har vært veldig strenge på å holde på den. Arbeidet i felles kollegium har lært meg mye. Vi reflekterer mye og kommer til felles enighet og at læreren har en felles forståelse for ting. Det er viktig samtidig som vi jobber også veldig godt på trinnene her. Vi er mange på trinnet og det styrker også læringstrykket.

I: Du sa noe om ledelsen tidligere, at de burde være visjonære, ligge i, et steg foran osv. Hvordan utfordrer ledelsen personalet og den enkelte lærer?

R3: Det gjør de bare i det øyeblikket de sier at vi skal være her kvart på ett. Kvart på ett begynner møtet. Det er det første. Man stiller krav og forventer at vi skal være lojale på mange ting. Tidslojale for det første og så forventer de at vi skal bidra. Du spurte om hvordan utfordrer ledelsen oss. Jeg tror på en måte at utfordringen fra ledelsen ligger i nettopp det at man skal være på møte og snakke om ting og vi skal jobbe med ting felles. I tillegg og så mener jeg at vi blir utfordret noen ganger på trinnene med små oppgaver eller oppdrag, som går på eventuelt å dele.

Og så synes jeg – og det kan også gå på enkeltlærere. Jeg synes og at vi blir utfordret på det med aksjoner at vi setter i gang aksjoner inni mellom og at ledelsen har skolevandring. Det utfordrer oss. Vi må skjerpe oss litt. De er rundt omkring da! Sånn sett så blir vi utfordret, mener jeg. Vi blir sendt på kurs må vi dele det vi har lært på kurs. Jeg synes på en måte at vi må gjøre en jobb da!

I: Vi er på oppsummeringen. Hvilke læringsvaner er det i kollegiet? Du reflekterte over dette med ”Vurdering for læring”, der dere skulle få lov å ile langsomt. Er det en ting som dere i dag kan si har blitt en læringsvane på skolen?

R3: Ja, jeg synes vi har kommet ganske langt innenfor ”Vurdering for læring”. Vi har en læringsvane med at vi er veldig målfokusert. Elevene jobber med læringsvenner – at de får lov å lære av hverandre. Så det at de får lov å snakke og lære av hverandre. Det er godt innarbeidet.

I: Er det bare noe som dere gjør med elevene eller er det noe som dere gjør i det voksne miljøet også?

R3: Nei, vi gjør jo det i det voksne miljøet også. Vi gjør jo det når vi har delerundene våre – at vi reflekterer sammen. Dette overfører vi til elevene. Jeg synes at vi har elever i hvert fall - jeg får snakke for vårt trinn – vi har elever som er ganske frie og som koser seg på skolen fordi de jobber veldig forskjellig eller variert. Jeg synes at dette med å dele og få positiv tilbakemeldinger gjør at vi blir modigere og flinkere. Det er jo en læring som sitter der, som er vanlig her.

Respondenten sier senere: R3: Hvis du i utgangspunktet ikke er en god lærer, så har du alle muligheter, slik vi jobber her, til å bli en god lærer. Jeg synes at jeg har lært mye av prosessene på skolen og av de andre. Jeg synes det har vært utrolig lærerikt å ha så mye refleksjon i kollegiet, som vi har her.

R2: Det er ikke for lite av refleksjon. Nå må jeg snakke for min egen del. Jeg får veldig oppbakking fra mange hold, som XX som jeg samarbeider med i matematikk. Fra ledelsen ellers også, når de synes noe er bra. Du prøver å bli flinkere sjøl som en forlengelse av det. Det er noe jeg må jobbe med meg sjøl - å si i fra, dersom jeg ser noe. Jeg prøver jo.

Kommentar fra hele kollegiet: Å ta de ansatte med på refleksjon, er å ta lærerne på alvor. Vi blir bevisste når vi reflekterer sammen. En god skole! Refleksjon og samtale vil vi påstå er ledelsens sterkeste kort. Om en ikke følger refleksjonen opp med samtale, som fører til en slags enighet, blir ikke kortet det sterkeste.

#### **4.7.1 Kommentar**

Respondentene fremholder i sitatene over at det er en kultur på skolen for refleksjon og felles læring. Samtidig peker de på at ledelsen har nyttet skole/fellestid til prosesser, som skal utvikle den kollektive forståelsen. Forventninger til tidslojalitet, kombinert med klare forventninger til deltakelse og utprøving, blir av respondentene holdt fram som viktige årsaker til et høyt læringstrykk både i personalet, men at også dette kan gjenspeiles i elevenes læring. Det kommer fram at skolen i stor grad preges av indre ansvarlighet.

Engvik trekker i Postholm (2012:57) fram den amerikanske forskeren Elmore (2008) som sier at skoler som lykkes og som gir gode elevresultat er skoler som har en sterk ”indre ansvarlighet”(internal accountability). Indre ansvarlighet innebærer at det i skolen er enighet om normer, verdier, forventninger og prosesser for å få arbeidet gjennomført, som i neste prosess fører til høy kapasitet til å respondere på det ytre presset som skolen står over for. Elmore hevder videre at skoler ikke blir bedre av å følge regler, men at de blir bedre ved å engasjere seg i praksiser som fører til at de lykkes med enkeltelever i spesifikke kontekster(ibid.: 57). Roald (2010) viser til at Elmore benevner forventninger fra nasjonale myndigheter som ytre ansvarlighet (external accountability).

Han advarer mot at skoler retter oppmerksomhet mot testing, uten at dette følges opp med å vektlegge utvikling av lærernes kunnskaper, ferdigheter og deres motivasjon til å videreutvikle undervisningen. Det er ikke gitt at informasjon om egen undervisning fører til bedre klasseromspraksis. I forlengelsen av dette, peker Roald (2010) på at rektors ledelse av lærernes kompetanse- og profesjonsutvikling, er kunnskapsutviklende prosesser som krever planlegging, gjennomføring og oppfølging. Derfor blir skoleleder sin hovedoppgave å legge opp til faglige problemstillinger rundt lærernes kompetanse og deres profesjonsutvikling, som fremmer refleksjon, kreativitet og ansvar mellom de som er involvert.

For å få dette til, blir det nødvendig å tenke distribuert ledelse. Det vil si at ledelsen angir retning, veileder og fordeler oppgaver og ansvar til flere personer i skolen. Det ser ut som at skolen og ledelsen har vært bevisst på dette. Noe som sitatet over viser når han beskriver hvem som gir oppbakking: Fevolden & Lillejord (2005) viser også til Elmore (1996) som argumenterer for at så lenge vi unnlater å etablere profesjonelle kriterier og normer for undervisning, vil vi ikke oppnå at flere lærere blir flinkere til å undervise. Fevolden & Lillejord (ibid.) sier at det bare er gjennom økt forståelse av praksishandlinger at lærerne kan fornyes og ikke reduseres til teknikk eller gjentakelser av seg selv. Med mindre man, på individ- eller skolenivå, ser ut over egen praksis, blir det vanskelig å forbedre praksis.

Videre skriver de at det er skoleledelsens oppgave å sørge for at det etableres dialogiske møtesteder, hvor pedagogisk praksis kan bli gjort til gjenstand for kritiske undersøkelser. Et kjennetegn ved en lærende kultur er at det også er en spørrende kultur. Den består av mennesker som er opptatt av å stille gode spørsmål og finne fruktbare løsninger (ibid). Et kjennetegn ved lærende organisasjoner, er en form for åpenhet som henger sammen med en drivkraft rettet mot å gjøre ting bedre (Fullan1991; Senge 2000). En måte å få på plass et system for forbedring på, er derfor å etablere strukturer for organisasjonslæring i en spørrende kultur. Man må imidlertid fokusere på kollektiv praksis i stedet for individuelle holdninger (ibid.).

## **5. Oppsummering og diskusjon**

Det kan virke som skolen vi har forsket på, har utviklet økt læringsbevissthet gjennom systematisk arbeidet i kollegiet. Det ble ikke nevnt i noen av intervjuene at fellestid var bortkastet tid, men at en hadde utviklet en forståelse av at ledelsen gjennom å tviholde på denne tiden, har klart å utvikle en praksis som har betydning for det som skjer i klasserommet. Respondentene uttrykker; ”at slik gjør vi det her på skolen”. Skolen har altså utviklet det Rutter (1979) kaller skoleetos.

Av analysen ser vi at lærerne trekker fram at de opplever å være er i utvikling og at de er i et læringsbevisst kollegium. Samtidig sier de at ledelsen er i forkant. Denne utviklingen må en se i sammenheng med kommunens satsing på lederutvikling og en langsiktig og kontinuerlig kompetanseheving. Vi kan gå tilbake til Tom Tiller sitt ledelsesprogram i kommunen og se at dette har satt spor. Verdsettende ledelse og erfaringsdeling har blitt en del av kulturen ved skolene i kommunen. Kommunen har etablert lærende nettverk innen for valgte satsingsområder og skoler deler erfaringer med hverandre. I kvalitetsmeldingen for Sandnesskolen 2013 er en opptatt av kvalitet i ledelse - og kompetanseutvikling. Skolen påvirkes av krefter utenfra. Dette vil påvirke den enkelte skole i ulik grad. Vi tror at graden av påvirkning vil være avhengig av ledelsens evne til å oversette disse signalene til sitt personale. Ledelsen blir en oversetter fra kommune og stat og må være tålmodig i sine utviklingsforsett.

Det kan se ut som at arbeidet med aksjonslæring har gitt en god retning på utviklingen ved skolen. Kan ledelsen i større grad hjelpe kollegiet med å stille spørsmål, planlegge prosesser og sørge for at det blir reflektert og oppsummert erfaringer og sette dem i et system? Vi tror ledelsen har et ubrukt potensial, som kan brukes i langt større grad. Skoleutviklingen må sees som en kontinuerlig prosess, med milepæler underveis. Ledelsen kan gjennom observasjoner eller systematisk skolevandring få kunnskap om praksis, og bruke dette i skoleutviklings - prosessen. Ved god kunnskap kan ledelsen i langt større grad trekke i tråder og løfte problemstillinger opp til en kollektiv forståelse. Vi tror ledelsen kan anstrenge seg mer for at ny og bedre praksis kan skapes. For å lykkes med prosessen, må skolelederen arbeide bevisst med en verdsettende tilnærming. Gjennom verdsettende tilbakemeldinger, etter deltakelse i praksis og fellesmøter vil personalet oppleve å bli sett også gjennom sine framlegg og refleksjoner. Slik kan en sammen forme ny og felles praksis.

Kloke ledere har ikke ferdige svar på det meste, men stiller åpne og undrende spørsmål og fremstår som veisøkere (Tiller & Helgesen 2011).

I vår analyse har vi en konklusjon som sier at aksjoner og refleksjoner som involverer hele kollegiet, er mest virkningsfulle. Wenger (2004) sin teori om praksisfellesskap underbygger denne påstanden ” den enkeltes opplevelse av omverden blir avspeilt i fellesskapets kompetanse”.

Respondentene trekker frem at det er motiverende når alle jobber med det samme og hevder at aksjonene, som lærere setter i gang, kommer eleven til gode. Du må bidra, sier en respondent. Kollegiet sier at når alle jobber med samme aksjon og deler tanker i etterkant, gir dette personalet nye tanker og ideer. Det oppstår læring på alle plan, individuelt, på trinnet, felles i kollegiet og ledelsen får også kunnskap om hva som rører seg. Fra forskning vet vi at skolelederen har størst innflytelse på læringsprosessene i skoler der skolelederne er rollemodeller for lærerne: Der de følger med i og overvåker hva som kommer ut av undervisningen, og der skolelederne inngår i dialog med lærerne (Skrøvset 2008:13). Vi ser av dette at skoleledere kan ved å ha fokus på felles aksjoner, kan påvirke praksisen, slik at elevenes læring øker. I startfasen av det ensom skole ønsker å utvikle, blir det viktig at skolelederen har et teoretisk perspektiv, som gir lærere mulighet til å utvikle en praksis som er forskningsbasert. En kan hente inn kunnskap fra kompete andre. Men det er viktig at skoleledere har et eierforhold og er involvert slik at de kan lede prosessen i kollegiet. Aksjonen til ledelsen bør være å skaffe kunnskap om temaet som det fokuseres på. Videre følge opp prosessen og gjøre tankene bak erfaringene om til skolens praksis ved hjelp av skriftlighet.

Hvorfor blir aksjonene mer virkningsfulle når hele kollegiet er involvert? Vygotsky (1978) og Dewey (1916) trekker fram språket som en viktig faktor i læringen. Gjennom felles aksjoner vil personalet i langt større grad kunne kommunisere og få en forståelse for sin aksjon og andres. De vil letter kunne justere sine handlinger i møte med andre sine perspektiv. Lærerne vil dermed få et eierforhold til utviklingen. Gjennom felles aksjoner vil alle kunne være med å utvikle skolen de arbeider på. De er deltakere i sin egen utvikling. De bidrar også til andres utvikling og er med på å sette sitt merke på skolen. Når de har utviklet sin praksis sammen med kollegiet blir i større grad ansvarlig for skolens praksis. Felles aksjoner i hele kollegiet er



mer kraftfulle og utvikler i langt større grad den enkelte som profesjonsutøver og skaper en profesjonskole. Møller & Ottesen (2011) konkluderer med å ha kollegial erfaringsdeling som selve grunnmuren og trekker fram at rektor har ansvar for å utvikle robuste støttestrukturer for kollektiv kunnskapsutvikling.

Som ledere har vi to valg når en leder lærernes læring. Vi kan sette i gang aksjoner, lede refleksjoner og tro at dette fører til ønsket utvikling. Vi har derimot erfart at det er mer effektivt og i langt større grad virkningsfullt, når vi får fram teorien bak handlingene vi velger å gjennomføre og bygge opp praksisen i tråd med dette. Skolelederne må i stor grad være opptatt av at den læringen som skjer er i tråd med Argyris & Schön (1978,1996) sin teori om dobbeltkretslæring. Vi ser at skoler i sin søken etter løsninger, ukritisk ”låner” fra andre skoler eller land, uten at de har fått tak i idé - og teorigrunnlaget dette bygger på. Man kan ikke bare ta i bruk sluttproduktet av noe, som det har tatt andre lang tid å utvikle. Det er den langsamt voksende innsikten prosessen har gitt, som gjør gjennomføringen effektiv (Hargreaves og Sherley 2012).

Et annet funn fra analysen er at den enkelte lærer er mer avhengig av kollegiet enn kollegiet er avhengig av den enkelte. Dahl (2003) peker på at skoler som utvikler en kollektiv praksis også utvikler større grad av autonomi. En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkelte lærere er nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole (Andreassen, Irgens, Skaalvik 2010). Respondentene sier: ”Vi er sammen. Alle trinn, jobber mot det samme. Det er motiverende. Jeg er i refleksjon hele tiden. Vi får en felles skole og felles ansvar. Jeg tenker at det er viktig ikke alltid å tenke at alt er personavhengig. Om jeg ikke henger med, kan det være at de jeg jobber med henger litt mer med, og motsatt”.

Kollegiet føyer til: ”For å få til en god progresjon for læring fra 1. - 7.trinn, er det en styrke at kollegiet har en felles oppfatning av praksis. De blir derfor mindre avhengig av den enkelte lærer. Det vil alltid være personavhengig hvor lojal et individ er, og hvordan den enkelte lærer er mot det som oppfattes den felles tenkningen innenfor læring i en organisasjon. Hvis en er borte på trinnet, er det en styrke når resten av trinnet vet hva og hvordan vi skal lære. Alle felles tanker om en sak, gjør at fellesskapet teller mer enn individet. Man er ikke sterkere enn det svakeste leddet. Derfor er det viktig at det jobbes for et sterkt fellesskap. Det er en styrke at en skole ikke er avhengig av den enkelte, samtidig er skolen satt sammen av enkelt

individer. Summen av kunnskapen til et kollegium er enorm og det er denne kunnskapen ledelsen må forvalte og videreutvikle. Dersom ledelsen har forvaltet erfaringene og kunnskapene, samt skriftliggjort disse, vil organisasjonen fremstå som profesjonell og bli mindre sårbar. Dette vil også frigjøre tid til videreutvikling.

Kollegiet peker i sin tilbakemelding på at det ikke er sterkere en det svakeste ledd. Tiller & Helgesen (2012) viser til at ledelsen må ha oppmerksomhet mot svake ledd i kjeden og gjøre noe med det så raskt man kan. Møtene i kollegiet kan også være et svakt ledd, dersom møtene ikke har mening og betydning for den enkelte. Ledelsen må planlegge disse, og være bevisst på at møten må gi rom for refleksjon knyttet til elevens læring. I det ytterste kan en si at møtene hele tiden skal være preget av utvikling og kunnskapsbygging. Det er imidlertid lett å tenke seg at informasjon fra ledelsen kan dominere slike møter. Det er utrolig mye en kan informere om. Ledelsen må være klar over at økt tidsbruk til informasjon, vil minske tiden en kan bruke til refleksjon. Ledelsen må formidle viktigheten av hvordan tiden kollegiet er sammen blir brukt. Vi ser at skolen er bevisst i sin bruk av styring av tiden. Skolen bruker IGP – modellen bevisst. De har også utviklet en egen utvidet modell ved å la grupper jobbe videre etter drøftinger i plenum. Vi får altså en IGPG- modell. Ved å søke erfaring i bruk av andre tidsstyringsmodeller, som for eksempel, ”gallery walk”, kan skolen utvikle erfaringsbasen sin og la denne komme til nytte i undervisningen.

Kollegiet peker i sin tilbakemelding på at når en lærer slutter, kan en ny lett tas inn og hans stemme får være med å påvirke kollegiet. Respondentene peker på at når en jobber sammen med andre vil en være mindre sårbar ved sykdom. Et godt kollegium tåler bedre at enkeltlærere i perioder vil streve på hjemmefronten, eller med for store utfordringer. Et kollegium kan ikke erstattes, det kan et individ. Individer i et sterkt fellesskap har erfart at fellesskapet gir flere referanser og tankeutfordringer, enn det den indre dialogen gjør (Valdermo & Eilertsen 2002).

Det er viktig at skoleledere bygger opp kollegiets læring. Hverdagen til læreren er krevende og hektisk. Derfor blir vårt neste funn: ”Refleksjoner satt i system fører til utvikling”, viktig for at vi skal utvikle den enkelte lærer. Selve refleksjonsprosessen er en sentral aktivitet i læringsprosessen (Postholm 2008).

Respondentene sier at det er viktig å ha ryddighet og være tydelig på når er det rom for refleksjon? De peker på at de gjerne får faglig påfyll og etterpå tid til refleksjon. Det er en ramme og en struktur som gjør at de vet når ting skjer. Denne er styrt fra ledelsen.

Vi mener at det er viktig at ledelsen i disse prosessene er nøye på å påpeke når refleksjonene skal føre til endring av praksis, og når refleksjonene skal brukes til å forstå ulike handlinger og perspektiv. En manglende bevissthet rundt dette vil føre til at en etter hvert ikke ser nytteverdien av refleksjonene.

Roald (2012) sier ”at strukturane må samtidig kunne være så fleksible at dei kan opne for forandring og fornying i skolen”. Tiller & Helgesen (2011) mener at dersom selvutvikling skal bli en del av læringskulturen, må en sette av tid til refleksjon i fellesskapet. Skolelederne må hele tiden være bevisst på strukturene som de legger opp til innfor strukturene. Hva er gode spørsmål å reflektere rundt? Hvordan skal dialogen gå? Hvor lenge kan en få snakke for at alle skal få være deltaker? Hva er fornuftig gruppestørrelser? Hvordan klarer en få til refleksjon som går i dybden? Skolelederne må reflektere etter samlinger i kollegiet, for å være i stadig utvikling. De bør og også be om tilbakemeldinger på om organiseringen er hensiktsmessig.

Et annet funn var at delekultur fører til refleksjon og stolthet. Respondentene peker på at ved å dele med andre må en reflektere med seg selv og være bevisst på hva en mener og gjør. En blir flinkere. Erfaringene blir viktige når de skal deles med resten av kollegiet. Kollegiet skriver om funnet: Vi kan snakke om skolen vår som en helhet. Vi er stolte! Hvis en skal ha stolthet i forbindelse med delingskultur, må en ha et eierforhold eller deltakende aktivitet i henhold til det som deles. Vi lærer definitivt av hverandre. Man kan bli stolt av å høre på flinke kolleger. Man blir stolt av yrket, og av å jobbe med flinke folk.

I følge Gustavsen (1996), vil det være viktig at praksis og dialog, der alle deltar, er bakteppet ved utvikling av dialogene. Det betyr at det må legges vekt på å øke lærernes forståelse av egen pedagogisk virksomhet gjennom gode dialoger med de andre i kollegiet. Aksjonslæring er med på å skape en delekultur ved at møtene er preget av at kollegiet deler erfaringer fra aksjonene. Ledelsen kan øke kvaliteten på delingen ved at en forventer at den er forberedt, og siden hjelpe til ved å sette delingen i en kontekst. Ledelsen kan utfordre de som deler til å få

en mer teoretisk vinkling på delingen. På denne måten settes praksisutviklingen inn i en større kontekst. Utviklingslæring er læring som leder og veileder mennesker og arbeidsplasser ut på den spennende og vanskelige innovasjonsveien. I kreativ utviklingslæring er ikke alltid oppgaven ferdig formulert. Den har en åpen karakter (Ellstrøm 2001). Den reflekterende erfaring blir sentral her. Likeså krever denne læringen en aktiv spørrekultur (Brekke & Tiller 2013).

Å bringe læring til torgs, handler blant annet om at man stiller seg selv tre sammenhengende spørsmål (Tiller 2006). Hva har vi gjort? Hva har vi lært av det vi gjorde? Hva er lurt å gjøre videre? (Tiller 2013). Der mennesker stiller undringsspørsmål, preges også kulturen av trygghet og tillit (ibid.).

Refleksjon – er det virkelig ledelsen sterkeste kort? Respondentene hevder at ledelsen er bevisst bruk av fellestid. Ledelsen utfordrer ved at vi må snakke sammen og jobbe med ting felles. Vi er veldig målfokusert. Vi reflekterer sammen og så overfører vi det til elevene. Kollegiet skriver: Å ta de ansatte med på refleksjon, er å ta lærerne på alvor. Vi blir bevisste når vi reflekterer sammen – en god skole! Når en bruker refleksjonene slik som her beskrevet blir dialogene en maktfri diskurs. Lærerne vil på denne måten oppleve at de blir sett og hørt, Det bidrar til at ledelsen får et grunnlag til å ta gode beslutninger for videre utvikling. Refleksjon og samtale vil vi påstå er ledelsens sterkeste kort. Om en ikke følger refleksjonen opp, blir kortet ikke det sterkeste. Dette understøttes av Woods (2005) som peker på at et mangfold av stemmer fører til bedre beslutninger, og at personalet derved får et eierforhold til beslutningene.

Ledelsen ved skolen vi forsker på har brukt aksjonslæring for å utvikle skolen og på den måten klart å få til en kontinuerlig læringsprosess, med en sterk grad av innovasjon. Gjennom disse prosessene har en klart å bygge kunnskap som hele organisasjonen har tatt i bruk. Kunnskapsbygging blir da en drivkraft som kommer eleven til gode, og som tar lærerens erfaringer på alvor. Aksjonslæring har en kraft og er et sterkt kort for de som ønsker å skape en god skole. Funnet om at en verdsettende kultur fører til robust utvikling, må sees i sammenheng med at ledelsen betrakter bruk av refleksjon som sitt sterkeste kort,

Vi har i drøftingen over, pekt på sentrale punkt angående bevissthet rundt lærernes læring. Vi antar at denne bevisstheten er svært varierende blant våre kolleger i det ganske land. En større felles bevissthet rundt dette, vil ut fra den forskningen vi har sett på dette området, føre til at skolene kan ta store skritt framover i forhold til utvikling. Vi tror at en måte å gjøre dette på, er at det på kommunalt plan blir en klar forståelse for hvordan du utvikler og fremmer lærernes læring. Videre kan dette modelleres og drøftes i ledermøter/rektormøter på kommunalt plan. En må også bevisst satse på samarbeid med Høyskoler og Universitet.

Den enkelte skole kan også jobbe med å utvikle bevissthet rundt lærernes læring. En bør da ta utgangspunkt i faglitteratur som problematiserer dette. Vi er undrende til hvor liten tradisjon det er i norsk skole å bruke litteratur som grunnlag for felles refleksjon og utvikling. Historisk har nok lærerutdanningen vært mer praksisrelatert enn teoretisk orientert. Dette vil muligens endre seg i årene fremover, når universitetene uteksaminerer kandidater med masterutdanning. Lederne bør bruke denne kompetansen disse besitter for systematisk å kunne reflektere i lys av relevant teori.

Å arbeide med læreres læring kan ofte oppleves som inspirerende og meningsfylt. I dette arbeidet kan en ta flere veivalg. Hargreaves og Sherley valgte å avslutte sin bok ”Den fjerde veien – En inspirasjon til endring i skolen.” med følgende linjer:

*Det er lett vint å følge velkjente stier også når det ikke tjener barnas eller nærmiljøet beste. Men det er på høy tid at vi toner flagg og tar de første skritt mot et høyere mål og et bedre sted. I så måte kan man lese Robert Frosts klassiske linjer om å følge en uvant vei, ikke bare som en oppmuntring til individualisme, men som en inspirasjonskilde for kollektiv mot og initiativ (Hargreaves og Sherley 2012).*

...

*det var vegar i skogen eg kunne gå*

*og eg valde den som var tråkka av få*

*og all ting valde eg der og då.*

*Sigmund Skars oversettelse*

Med disse ordene i minne, vil skolelederne som ikke velger minste motstands vei, men som gir rom for refleksjon og dialog, kunne skape en spennende vei for utvikling av skolen. Det vil være viktig at dette arbeidet har preg av en demokratisk og verdsettende holdning, samt at en har en glød og stolthet for å lykkes.

## **LITTERATURLISTE:**

Argyris, C. og D.A. Schön (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene*. Oslo: Universitetsforlaget.

Argyris, C. og D.A. Schön (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Alexandersson, M.(1994) ”Fordjupad reflektion bland lärere – for økat lærende” I: Madsen, T. (red) *Læreres lærande. Læreres lærende. Från fortbildning till en lærande arbetsorganisation*. Lund. Studentlitteratur

Andreassen, Irgens og Skaalvik(2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Tapir Akademiske forlag, Trondheim .

Andreassen, Irgens og Skaalvik(2010). *Kompetent skoleledelse*. Tapir Akademiske forlag, Trondheim .

Bjørnsrud, H. (2006). *Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet*. Norsk pedagogisk Tidsskrift, 90(6), 470-482.

Brekke, M. og Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget

Carr, W & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London. The Falmer Press.

Dahl, T. Klewe, L. & Skov, P. (2003). *En skole i bevægelse: evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Dahl, T, (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF

Desimone, L.M. (2009). *Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures*. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Company.

Emstad, A.B: & Postholm, M.B.(2010) ”Instructional leadership” - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens& E.M. Skaalvik(red), *Kompetent skoleledelse* (s. 183 – 194). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Elmore, R.F. (1996): *Getting to Scale with Good Educational Practice*. *Harvard Educational Review*, 66(1):1-26

Elmore, R.F (2000). *Building a new structure for school leadership*. *American Educator*, 23 (4), 1 - 9

Elmore, R.F. (2008) Leadership as the practice of improvement. I B. Pont, D. Nuche & D. Hopkins(red) *Improving School Leadership*. Paris: OECD

Ellstrøm, P.E ( 2001) Ingreating learning and work; conceptual issues and critical conditions. *Human Reource Development Quarterly*,vol12,nr.4

Engstrøm, Y. & Sannino, A. (2010) Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges.*Educational Research Review*, 5(1), 1 – 24.

Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. I L.B. Resnick (red.), *The Nature of Intelligence*,(s. 231-235). Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005) *Kvalitetsarbeid i skolen* Oslo: Universitetsforlaget

Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan, M (11999): *Change Forces: TheSequel*. Philadelphia: Falmer Press.

Ghaye T. (2008). *Building the Reflective healthcare organisation*. Oxford: Blackwell Publishing.



- Gullestad, M. (1991) *Studiet av egen samtidskultur som utfordring*. Norsk antropologisk tidsskrift 1991 (1)
- Gustavsen, B.(1996): Development and social sciences. I: Toulmin, S. og Gustavsen, B. *Beyond Theory. Changing organizations through participations*. John Benjamins publishing company, Amsterdam.
- Hacker, DJ.: *Metacognition: Definitions and Empirical Foundations*. The University of Memphis, [www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm](http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm) 1999
- Hagen, A., & Nyen, T. (2009) Kompetanseutvikling for lærere. I Utdanning 2009 læringsutbytte og kompetanse, s. 149-165. Oslo/Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå,
- Hagreaves, A. (1994)*Lærerarbeid og skolekultur- Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hagreaves, A. og Sherley,D. (2012)*Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hammernes, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berlner, D, Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (red.). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (s. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- House, E.R. (1991): *Realism in research*, Educational Researcher, 20(6), s. 2-25,25.
- Illeris,K.(2009)*Læringsteorier*. Fredriksberg C. Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet* Bergen: Fagbokforlaget.
- Jackson, P.W.(1974). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- James, M., & McCormick, R. (2009). *Teachers learning how to learn*. Teaching and Teacher Education, 25(7), 973-982.

Kemmis, S.(2009)Møte, november 2009 hans arbeidsplass Charles Sturt University i Wagga Wagga – Australia.

Kvale, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvernbekk, T. (2011). *Filosofisk om teori og praksis*. Bedre skole, 2, 20-25.

Lave, J. & Wenger, E. (2003[1991]) *Situert læring*. København. Reitzel.

Morgan, D (1996) "*Focus Groups*". I: *Annual Review of Sociology* 22:129-152

Moos, L. (2003). *Pedagogisk ledelse. Om ledelsesopgaven og relationerne uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.

Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Newmann, R.M., Rutter, R.A., Marshall, S. & Smith, M.S. (1989). *Organizational Factors that effect School Sense of Efficacy, Community, and Expectations*. *Sociology of Education*, 62 (4), 221- 238

Postholm,M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. (2008). *Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity*. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.

Postholm,M.B. (2012).Red. *Lærernes læring*. Trondheim. Tapir Akademiske Forlag.

Roald,K.(2012) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke as. Bergen

Rutter, M., Maughan, B. & Motimore, P. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Bath: The Pitman Press.

- Sandnes kommune. (2013) Kvalitetsmelding for Sandnesskolen. Sandnes kommune
- Sales, A., Traver, J.A., & Garcia (2011). *Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Senge, P (2000): *A Fifth Discipline Resource: Schools that Learn*. New York: Doubleday Dell Publishing Group Inc.
- Senge, P.M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the learning Organisation*. New York: Currency Doubleday.
- Skrøvset, S. (2008) *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Eureka forlag . Tromsø
- Skrøvset, S. og Tiller, T. (2011) *Verdsettende ledelse*. Høyskoleforlaget. Kristiansand
- Somekh, B. (2002): *Inhabiting Each Other's Castles: towards knowledge and mutual growth through collaboration*. I: Day, C. M.fl. (red.) 2002: *Theory and Practice in Action Research. Some international perspectives*. Symposium Books. Oxford.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv. Skolevurdering i praksis*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Tiller, T. (2004) *Aksjonslæring. I skole og utdanning*. Kristiansand. Høyskoleforlaget,
- Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen (2. utg.)* Kristiansand Høyskoleforlaget,
- Tiller, Andersen, Jacobsen og Røen, (2006) *Gjorde det en forskjell? Lærende lederskap i reflekterende skoler*. Sandnes: Sandnes kommune.
- Tiller, T. og Helgesen, S. (2011). *Bedre leder – lederutvikling gjennom reflektert erfaring*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Valdermo, O og Eilertsen, T.V. (2002) *En læringsbevisst skole*. Høyskoleforlaget. Kristiansand

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord. SEEK A/S

Wells C.G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2004) *Praksisfellesskaber*. København: Reitzel

Wibeck, V. (2011) *Fokusgrupper*. Lund. Studentlitteratur AB

Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*, London, Paul Chapman Publishing.

## **INFORMERT SAMTYKKE**

## **VEDLEGG 1**

### **Forespørsel om å delta i intervjuer i forbindelse med en masteroppgave.**

Vi er to masterstudenter i *Erfaringsbasert masterprogram i aksjonslæring for ledere* ved Universitetet i Tromsø og skal nå samle inn data til vår masteroppgave.

Tema for masteroppgaven er ”Skjerpet blikk for læring” -

Hvordan kan skolelederne bidra til økt læringsbevissthet i kollegiet gjennom strukturell og kulturell tilrettelegging for mer refleksiv virksomhet?

Vi skal forske i egen organisasjon i forhold til individuell læring og kollektiv læring. Vi vil med vårt forskningsarbeid sette et spesielt søkelys på læringsbevissthet.

I den forbindelse ønsker vi en samtale med to trinn ved Buggeland skole. Samtalene vil være grunnlag for empirien i vår oppgave og vil ta utgangspunkt i vedlagte intervju guide.

Disse samtalene vil være utgangspunkt for analyse og senere et dypdeintervju med en ressurslærer på hvert trinn. Vi vil legge fram analysen for kollegiet slik at vi kan få innspill og eventuelle suppleringer.

Faglig ansvarlig og veileder for prosjektet er professor ved Universitetet i Tromsø Tom Tiller. Han kan kontaktes på E-post [tom.tiller@uit.no](mailto:tom.tiller@uit.no) eller på telefon 91858712 eventuelt 77660446

Med vennlig hilsen

Elin Synnøve Andersen og Terje Jacobsen

Teineveien 7

4310 Hommersåk

## **Informert samtykke**

Mitt samtykke blir gitt under følgende forutsetninger:

- Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet på Buggeland skole 2012/2013.
- Det er frivillig å være med på intervjuene, og jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst.
- Alle innsamlede data vil bli anonymisert i den ferdige masteroppgaven.
- Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.
- Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene, men disse vil bli slettet når studiet er avsluttet (innen utgangen av 2013). Samtidig vil også øvrig råmateriale anonymiseres og bli slettet samtidig.
  
- Jeg kan når som helst be om mer informasjon.

Jeg gir med dette mitt samtykke i å delta i intervju i forbindelse med Elin Synnøve Andersen og Terje Jacobsen sin masteroppgave.

-----

Dato

-----

Informantens underskrift

Erklæring fra forsker/ masterstudenter:

Buggeland skole 2012/ 2013

Undertegnede – forsker/mastergradsstudent – erklærer med sin signatur at de skal opptre i samsvar med punktene ovenfor.

Dato: Sandnes 10.1 2013

Signatur:

## **SØRSMÅL TIL INTERVJUGUIDEN:**

## **VEDLEGG 2**

*Hvordan kan skoleledere gjennom refleksjon bidra til å øke lærerens bevisste læring.*

1a. Hvordan har du fått utviklet deg som lærer på xxx skole?

1b. Hvilke faktorer fremmer denne utviklingen?

1c. Hva hemmer?

2a. Hvordan lærer du sammen med andre?

2b. Tror du dine kolleger deler dine oppfatninger? Begrunn svaret

3a. Hva kan skolelederne gjøre som har betydning for å påvirke din læring?

3b. Hva er kloke grep?

3c. Hva er mindre kloke grep?

4a. Tenk deg at du skal være med å utforme en introduksjonsfolder beregnet på nytilsatte. Informasjonen skal best mulig få fram skolens felles forståelse for læring.

Hvilke overskrifter ville du tatt med?

4b. Hva legger du i disse begrepene:

- (Blikk for læring)
- Ta utgangspunkt i begrepene som nevnes over!

4c. Hvilke begreper mener du at personalet har en felles forståelse for?

4d. Har du en formening om at kollegiet har en ulik oppfattelse om noen av disse begrepene?

5a. Du skal planlegge en undervisningsøkt. Hva er viktige faktorer for at den skal bli vellykket?

5b. Hvorfor vektlegger du disse faktorene?

6a./1d. Hva mener du er viktig for å holde deg faglig oppdatert?(Ditt forhold til kurs, litteratur, interne faglige diskusjoner/refleksjoner?)

6b./3d. Hva vektlegger ledelsen for at kollegiet skal være i utvikling?

7. Er dere når det arbeides med skoleutvikling opptatt av å foredle det dere er gode på eller blir dere utfordret på å ta utgangspunkt i det dere er gode på og så tenke nytt/ kreativt ut fra dette?

8. På hvilken måte verdsetter skoleledelsen dine innspill til pedagogisk utvikling av skolen?

9. Fins det holdninger til læring og utvikling som vi ikke snakker om som bare er der?

Eksempler:

10. Nevn viktige faktorer i din egen læringsprosses som har gjort en forskjell.