



EN PASSELIG FORSTYRRELSE –

**Hvordan kan medarbeidersamtalen
brukt på en verdsettende måte
være et redskap for læring?**

Helen Eie

Erfaringsbasert masteroppgave i aksjonslæring for ledere

PFF – 6900

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Universitetet i Tromsø

November 2013

Forord

Sandnes kommune satte fra høsten 2007 i gang et toårig kompetanseutviklingstiltak for skoleledere med Tom Tiller som inspirator og prosjektleder, og der var jeg så heldig å få bli med som deltaker. I en hektisk skolehverdag fikk vi bruke tid på refleksjon rundt de store utfordringene skolen står ovenfor. Sammen med de andre deltakerne ble jeg gjort kjent med teori om læring og aksjonslæring. Vi fikk anskueliggjort teorien gjennom artige bilder og anekdoter, og vi ble gitt muligheten til å reflektere over egen praksis og egen skolehverdag sammen med andre skoleledere i kommunen. Vi ble forskere i egen kultur ved å reflektere over hva vi har gjort, hva vi har lært og hva som er lurt å gjøre videre. Som et viktig fundament for det hele lå det verdsettende perspektivet.

Da det ble gjort kjent at Sandnes kommune ville fortsette samarbeidet med Universitetet i Tromsø om et masterprogram innenfor aksjonslæringsfeltet, tenkte jeg at dette var en unik mulighet til å fordype seg i et viktig og spennende fagfelt samtidig som fokuset ville være på egen arbeidsplass. En av skolens store utfordringer er å få elevene til å gå ut fra skolen med troen på at de hele livet skal kunne lære seg noe nytt. Min deltakelse i masterstudiet har og handlet om dette. Jeg har lært mye, og jeg en tro på at jeg fortsatt kan lære mye.

En spesiell takk til Tom Tiller som gjorde at jeg fikk den nødvendige inspirasjonen og motivasjonen til å gå i gang med studiet, men og for alle gode og kloke råd han har gitt meg i sin veiledning i forbindelse med selve masteroppgaven. Bøkene Tom Tiller har skrevet alene eller sammen med andre forfattere, har gitt meg mange gode leseopplevelser og styrket meg i troen på hva som er viktigst for oss som arbeider i skolen. Samtidig har litteraturen hans gitt inspirasjon i det å søke nye horisonter.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke min arbeidsgiver, Sandnes kommune, for å ha gitt meg anledning til å delta i masterstudiet. Det har vært lagt vel til rette for at vi studentene i kommunen skulle klare å gjennomføre masterstudiet på en positiv og fleksibel måte. Jeg føler meg privilegert som er blitt vist denne tilliten. Tusen takk til dere kollegaer som sa ja til å stille opp som mine intervjupersoner og som har delt egne tanker og refleksjoner rundt lærergjerningen. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet!

Helt til slutt vil jeg takke min kjære mann, Svein, for den støtten og motivasjonen han har gitt meg for at jeg skulle komme i mål med masteroppgaven min. Vi har mange spennende og

interessante samtaler og refleksjoner rundt det med ledelse. Til tross for at vi er ledere i to ulike ”verdener”, er vi likevel enige om hva som er det viktigste i lederrollen og hvilke verdier som må styre jobben.

Sandnes, 1. november 2013

Helen Eie

Innhold

1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Kapitteloppbygging.....	8
2. Teoretiske perspektiver.....	10
2.1 Aksjonslæring	10
2.2 Læring i praksisfellesskap.....	14
2.3 Verdsettende ledelse	17
2.4 Medarbeidersamtalen.....	19
2.5 Oppsummering teoretiske perspektiver	21
3. Metode.....	22
3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	22
3.2 Styrker og svakheter ved det kvalitative forskningsintervjuet.....	24
3.3 Gjennomføring av intervjuene	26
3.4 Transkribering.....	27
3.5 Analyse	27
3.6 Etiske overveielser.....	28
3.7 Oppsummering.....	29
4. Funn og analyse.....	30
4.1 Hvordan opplever lærerne sin identitet som lærer?	30
4.1.1 Lærerne forteller om hvordan de opplever å være lærer.....	31
4.1.2 Lærerne forteller om hva de opplever de lykkes med som lærer.....	33
4.1.3 Lærerne forteller hvorfor de tenker de lykkes med dette.	34
4.2 Hvordan oppfatter lærerne sin læring og utvikling?	35
4.2.1 Lærerne forteller hva som har vært viktige faktorer for seg i sin utvikling som lærer.	36
4.2.2 Lærerne forteller om sin læring og utvikling sammen med kollegaer.	37
4.2.3 Lærerne forteller hva de tenker kan være lure grep for skoleledelsen for kollegiets læring.	38
4.3 Hvordan tenker lærerne at medarbeidersamtalen kan være på en mest optimal måte?.....	39
4.3.1 Lærerne forteller hvordan medarbeidersamtalen kan gi dem selv økt læring og utvikling.	39
4.3.2 Lærerne forteller hva de synes er viktig å fokusere på i medarbeidersamtalen.	40

4.3.3 Lærerne forteller hva de tenker om skygging i forkant av medarbeidersamtalen.	41
4.4 Oppsummering.....	42
5. Drøfting.....	43
5.1 Læring og utvikling	43
5.2 Skoleledelsens rolle i en lærende organisasjon	44
5.3 Medarbeidersamtalen.....	46
5.4 En passelig forstyrrelse.....	47
6. Avslutning.....	50
Litteratur.....	52
INFORMERT SAMTYKKE VEDLEGG 1	55
INTERVJUGUIDE VEDLEGG 2	56

1. Innledning

Å jobbe i skolen betyr å ha en av samfunnets viktigste oppgaver. Vårt hovedoppdrag er å gjøre elevene i stand til å klare seg på best mulig måte i den verden de lever i og forberede dem på å takle livets mange oppgaver og utfordringer. De skal få kompetanse i å mestre skiftende omgivelser og en ukjent framtid. Det samfunnet vi lever i nå, er preget av stadige og hurtige endringer på mange ulike områder, og det betyr at skolen må lære elevene til å kunne leve med stadige endringer. Da blir det viktig å lære elevene å *lære*. En av skolens store utfordringer vil være å få elevene til å gå ut derfra med troen på at de hele livet skal kunne lære seg noe nytt. Store endringer i samfunnet setter store krav til skolen om endring og utvikling. Hvordan skal skolen klare det? Skal vi makte å hjelpe elevene våre til å kunne leve i morgendagens samfunn og samtidig hjelpe dem til å opprettholde læringslysten gjennom hele skolegangen, vil det å stille spørsmål med egen virksomhet være noe av det viktigste vi kan gjøre i skolen.

Jeg ønsker med mitt prosjekt å forske på skolelederens rolle i en lærende organisasjon, og jeg ønsker å forske i egen organisasjon i forhold til individuell læring og utvikling og hvordan dette kan bringes videre til fellesskapet. Jeg vil med mitt forskningsarbeid sette et spesielt søkelys på medarbeidersamtalen som et verktøy i en lærende organisasjon. Hvordan kan vi på en verdsettende måte gjøre mer ut av læringsperspektivet i medarbeidersamtalen og la den få en større betydning for organisasjonens læring?

1.1 Bakgrunn

Jeg har arbeidet i den norske grunnskolen i mer enn tretti år, og i sytten av disse har jeg vært skoleleder. I løpet av disse årene har skolen vært gjennom flere svært omfattende reformer iverksatt av sentrale myndigheter. Skolene rundt om i landet har i varierende grad forsøkt eller maktet å etterleve myndighetenes visjoner, mål og krav for skolen. På nittitallet ble offentlige virksomheter påvirket av det private næringslivet. *New Public Management* var ikke lenger en ideologi og et særpreg forbeholdt private aktører. Det offentlige innførte tester og prestasjonsmål etter påvirkning av næringslivet. Med målstyringsmodellene fulgte ressurskrevende og kontrollerende rapporteringssystemer. Den enkelte ansatte kunne få en følelse av å være mer en brikke i et system enn en aktør med innflytelse over egen arbeidssituasjon. For rundt ti år siden ble de første internasjonale skoletestene med norsk

deltakelse publisert, og hovedinntrykket fra media, politikere og andre meningsytrere er at resultatene viser en norsk skole der elever presterer dårlig og er faglig svake. Det blir framhevet at våre elever ikke lærer basisferdigheter, og det gis inntrykk av at lærerne på langt nær er gode nok som fagfolk. Vi som har vårt arbeid i den norske skolen, vet at bildet er mer nyansert enn tallene fra PISA viser. Heldigvis blir dette bekreftet av de nyeste prøvene som er gjort. Det gjøres veldig mye godt arbeid i norske skoler, og jeg er overbevist om at elevene lærer mye som har stor betydning for deres framtid. Likevel må vi som har vårt arbeid i skolen, sette søkelyset på det vi gjør og rette blikket framover. Hva kan vi ta med oss av erfaringene vi har gjort, til det beste for våre elevers framtid? I tråd med aksjonslæringens intensjoner må vi hele tiden være på leting etter det beste alternativet, og jeg har stor tro på at dette vil vi ha lettere for å nærme oss om ledelsen og lærerkollegiet sammen reflekterer og leter etter den nye veien.

1.2 Problemstilling

Læring og utvikling for den enkelte lærer og læring for fellesskapet er et stort område å forske i, og det finnes veldig mye litteratur om temaet læring. Av den grunn har jeg valgt å fokusere på medarbeidersamtalen som et verktøy for læring og kommet fram til følgende problemstilling:

EN PASSELIG FORSTYRRELSE –

Hvordan kan medarbeidersamtalen brukt på en verdsettende måte være et redskap for økt læring?

Prosessen fra å ha et tema for forskningsarbeidet til å ha en problemstilling har tatt sin tid, men overskriften har likevel fulgt meg hele tiden. *En passelig forstyrrelse* er et uttrykk for den balansen det må ligge i skolelederens forventninger om læring og utvikling til lærerens opplevelse av de samme forventningene. Den kan også leses som et uttrykk for den utfordringen som kanskje må til for å motivere lærerne til læring og utvikling.

1.3 Kapitteloppbygging

Den problemstillingen jeg har kommet fram til, har i seg noen sentrale begreper som får betydning for de teoretiske perspektivene jeg velger å sette arbeidet inn i. I det neste kapitlet

vil jeg trekke fram teori om aksjonslæring og læring i praksisfellesskap, og jeg vil gå inn i begrepene verdsettende ledelse og medarbeidersamtalen. I kapitlet vil jeg også begrunne hvorfor jeg har valgt disse teoretiske perspektivene og ikke andre.

I kapittel tre vil jeg redegjøre for valg av metode og vitenskapsteoretisk forankring. Her vil jeg begrunne hvorfor jeg velger å ha kvalitative forskningsintervjuer med tre kollegaer i mitt forskningsprosjekt, og jeg vil trekke fram styrker og svakheter i forhold til kvalitative forskningsintervjuer. Jeg vil se på mine valg i forhold til nærhet og distanse, pålitelighet og gyldighet og etiske dilemmaer.

Kapittel fire utgjør oppgavens empiriske del der jeg vil analysere mine funn i lys av de valgte teoretiske perspektivene. I kapittel fem ønsker jeg å drøfte de funn jeg har kommet fram til og hvilke konsekvenser jeg ser dette kan få. Til slutt vil jeg i kapittel seks avslutte oppgaven med tanker om veien videre.

2. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de teoretiske rammene jeg har valgt å forankre arbeidet mitt i. Mitt prosjekt handler om skolelederens rolle i en lærende organisasjon, om læring og utvikling for den enkelte lærer og om hvordan dette i neste omgang kan virke inn på fellesskapets læring. Jeg har valgt å ha fokus på hvordan medarbeidersamtalen brukt på en verdsettende måte kan være et verktøy i en lærende organisasjon. I min studie retter jeg meg mot lærerens erfaring og læring, og jeg ønsker å få fram lærerens tanker om lure grep videre for å øke den enkelte lærers og kollegiets læring. Av den grunn velger jeg *aksjonslæring* som et av de teoretiske perspektivene jeg vil sette mitt arbeid inn i. Jeg velger også å gå inn i Wengers teori om læring i praksisfellesskap, som jeg tenker er veldig aktuell for forskningsarbeidet mitt.

Ledelse er et annet perspektiv jeg vil belyse i dette kapitlet. Jeg har i min problemstilling bevisst valgt begrepene *på en verdsettende måte*. Det finnes mange ledelsesteorier og mye litteratur om temaet ledelse. Begrepet *verdsettende ledelse* fikk jeg et forhold til omtrent på samme tid som jeg fikk kunnskaper om aksjonslæring. Det verdsettende perspektivet faller veldig godt sammen med den måten jeg ønsker å utføre min lederjobb på. Målet er å bygge opp den enkelte lærers stolthet for eget arbeid og bidra til endringsarbeid uten å gå på bekostning av det verdsettende perspektivet. Jeg ser at aksjonslæring og verdsettende ledelse har mye til felles. Begge har et demokratisk perspektiv, og dialogen er sentral både i aksjonslæring og når vi snakker om verdsettende ledelse. Av grunnene beskrevet ovenfor har jeg derfor valgt å ta med verdsettende ledelse som et teoretisk perspektiv i dette kapitlet.

I mitt prosjekt har jeg valgt å ha et spesielt fokus på medarbeidersamtalen som et redskap for økt læring, og i dette kapitlet vil jeg til slutt se på hvordan medarbeidersamtalen har vært historisk og hvilke maktforholdet som har preget medarbeidersamtalene. I hvilken grad har læringsperspektivet vært et sentralt område i medarbeidersamtalene når vi ser tilbake?

2.1 Aksjonslæring

Begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring er to begreper som henger sammen og som har mye likt i seg. Bjørnsrud (2000) viser til Kurt Lewin som lanserte begrepet aksjonsforskning innenfor samfunnsvitenskapene i 1940 - 1950- årene, og han sier at denne type forskning

kjennetegnes av at forskeren selv deltar i løsningen av et praktisk arbeid. Moksnes Furu (2013) sier om Lewin at han brukte aksjonsforskningen til å forandre organisasjoner, og at hans utgangspunkt var ”at hvis man skulle studere prosesser, måtte man først være med å skape forandringer av dem og deretter studere virkningen” (ibid.). Prosjekter innenfor aksjonsforskningen kan være ganske ulike, og Bjørnsrud trekker fram konstruktive forskningsopplegg som en av hovedtypene. Et slikt forskningsopplegg kan innebære at forskeren selv griper aktivt inn i forandringsprosessen. ”Her skjer ikke forskning gjennom ”flue – på – veggen - perspektivet”. Mer treffende blir nok sammenligningen med kleggen som surrer rundt i feltet og stikker litt som en slags sokratisk klegg”. Forskeren blir i følge Bjørnsrud mer en forstyrrende observatør som får en nærhet til praksisfeltet. I aksjonsforskningen vil det være krav om både nærhet og distanse. ”I den mangfoldige virkeligheten som preger slike metoder, vil derfor bare noe av helheten komme fram (ibid.).

Skrøvset (2008) viser til Greenwood og Levin (1998) der hun sier at ”aksjonsforskningens mål er blant annet å øke deltakernes innsikt i og kontroll over egen situasjon og øke muligheten til å forbedre den”. ”Action research aims to solve pertinent problems in a given context through a democratic inquiry where professional researchers collaborate with participants in the effort to seek and enact solutions to problems of major importance to local people.”

Tiller (2006) karakteriserer aksjonslæring som aksjonsforskningens lillebror. Den grunnleggende tanken med både aksjonsforskning og aksjonslæring er å skape ny kunnskap og å utvikle praksis. ”I skolesammenheng vil det være et poeng å bruke begrepet aksjonslæring om det som lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen” (ibid.). Dette betyr at lærere og skoleledere blir forskende i sin skolehverdag – ikke forskere.

Aksjonslæring er for meg blitt et nøkkelbegrep i forhold til læring og utvikling i det voksne miljøet på skolen. Det har mye til felles med den erfaringsbaserte læringen, men aksjonslæringen har i mye større grad blikket rette framover. Tiller (2006) definerer aksjonslæring som en kontinuerlig lærings – og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Han setter begrepet innenfor feltet konstruktiv pedagogikk der det ”henspiller på ansats og evne til å finne utveier og søke nye løsninger på det som ser vanskelig ut. Lærere og skoleledere deltar aktivt i kunnskapsproduksjon og praksisfornyelse”.

Tiller sier videre at styrken i aksjonslæring er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap og at læring genereres ved å refortolke gårtdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens.

”Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet” (ibid.).

Begrepet aksjon kommer av det engelske ordet action som betyr handling, og Bjørnsrud (2000) sier at aksjonslæringen skiller seg klart fra erfaringslæringen ved en aktiv handling. I skolen, som en lærende organisasjon, vil aksjonslæringen gi personalet nye stier å gå på, og ”den bygger på en dybdetilnærming som legger vekt på mening og forståelse av det som vokser fram i skolehverdagen” (ibid.). Den aktive handlingen i aksjonslæringen er forbundet med refleksjon. Grunnideen i aksjonslæring er at det først og fremst er kritisk og systematisk refleksjon over daglige handlinger som vil føre til økt læring og utvikling. Derfor vil det være vesentlig at skolen i det systematiske aksjonslæringsarbeidet bruker tid på å utvikle refleksjonskompetanse. Uten at vi stiller spørsmål ved vår virksomhet eller at vi drøfter vår praksis, vil vi ikke få skolen dit vi ønsker. Tiller (2006) sier at ”vi får tenkende eller lærende organisasjoner når de som deltar i arbeidet, tenker og reflekterer rundt det som skjer, eller det som ikke skjer. Refleksjonen er på mange måter den bærende kraft der erfaring konverteres til læring” (ibid., s. 32). Eller sagt på en annen måte: ”Refleksjonen er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere og den framtidige handlingen” (Tiller 1995).

Tiller (2006) viser til Møller som analyserer refleksjonen til tre nivåer. Det første nivået er nært knyttet til handlingen, mens nivå to handler mer om personer som har møtt et uventet problem og samtalen som følger denne krisen. Ofte kan en slik situasjon vise at det er uutnyttet potensial og kraft i organisasjonen. Det øverste nivået preges av systematisk og grundig metarefleksjon. Tiller bruker metaforen ”å klatre opp på glasstaket og kikke ned på det vi gjør” som et kjennetegn på metarefleksjonsnivået. ”Hvorfor? Hvorfor på det her viset? Hvorfor gjør de dette på den her måten?” Tiller og Helgesen (2011) trekker fram de gode spørsmålene som våre beste redskaper for å få ny innsikt og kunnskap. ”Der ingen gode spørsmål stilles, gis ingen gode svar”. Det framheves at kloke ledere ikke behøver å ha ferdige svar på det meste, men heller at de stiller åpne og undrende spørsmål. ”Der medarbeiderne inviteres med inn i prosesser, der det er rom for de søkende spørsmål, og man speider etter nye løsninger, finnes det alltid vei videre” (ibid.: 97).

For å øke den refleksive kompetansen framhever Tiller (2006) verdien av å skrive. Med økt trening gjennom å skrive refleksive tekster, vil vilkårene for aksjonslæring øke. Skrivninga gir avstand til den hektiske skolehverdagen, og en blir tvunget til å lete fram det viktigste av det som skjer. Denne skriftlige refleksjonen kan gjøres i ei personlig loggbok, og ved å bruke GLL – metoden (gjort - lært - lurt) vil refleksjonen ha fokus på det som er essensielt. ”Hva har vi *gjort*? Hva har vi *lært* av det vi har gjort? Hvilke konsekvenser mener vi det vil være *lurt* å trekke ut fra det vi har gjort og lært så langt?” I den første fasen handler det om å beskrive løst og fast det som er gjort. I neste trinn ”dreies det deskriptive i retning av analyse og kritisk saumfaring av viktige erfaringer”. ”Forståelse og kunnskaper ”fødes” eller genereres ved at man ser tilbake”. Refleksjonen føres så videre ved at blikket rettes framover. Nå tvinges oppmerksomheten ”mot det som ennå er uprøvd og utforsket”. Ved å bruke denne metoden signaliseres det også respekt og anerkjennelse for at mye av det den enkelte medarbeider eller organisasjonen allerede gjør, er viktig å videreføre. Det er ikke et poeng å endre for endringens skyld, men endring skjer fordi det i refleksjonen viser seg å være lurt uti fra den erfaring som er gjort – det som er lært av tidligere praksis.

Bjørnsrud (2000) poengterer at det gjennom aksjonslæring både kan tilrettelegges for individuell og kollektiv læring. Noe læring må skje individuelt, og noe læring må skje innenfor organisasjonens fellesskap. For at det skal skje læring mellom lærerne, handler det om å skape relasjoner mellom dem. Aksjonslæringen kan i følge Bjørnsrud gjennomføres gjennom en kombinasjon av *individuell tid*, *teamdrøftinger* og *plenumsdrøftinger*. Den individuelle læringen tas med i drøftinger med kollegaene i team eller plenum. Bjørnsrud viser til Carr og Kemmis (1986) som kaller dette en refleksjonsspiral der deltakerne er med i en prosess med sine kollegaer. Denne refleksjonsspiralen foregår i ulike faser der fasene består av planlegging, handling, observasjon og refleksjon (Moksnes Furu 2013). Prosessen stopper ikke ved refleksjon, men refleksjonen fører til ny planlegging, handling og observasjon. Og slik fortsetter prosessen videre, fordi det oppstår nye spørsmål og ny refleksjon. Refleksjonen i plenum med hele kollegiet er et svært viktig forum, og den vil bidra til å skape felles referanserammer. Alle får høre hva som blir sagt og et innblikk i hva andre mener og tenker.

En organisasjon som bruker aksjonslæring som metode i sitt utviklingsarbeid, vil kunne ha større muligheter til å lykkes fordi det er medarbeiderne selv som skal reflektere over sine erfaringer på en kritisk og systematisk måte. Det er også medarbeiderne som skal finne

løsninger i forhold til de utfordringer de står ovenfor. Når de som skal utføre arbeidet, selv kommer fram til hva som er lurt å gjøre videre, vil det være større sjanse for å skape varige endringer. Styrken i aksjonslæringen ligger nettopp i det at den gir muligheter til å utvikle den enkelte lærer og skolen som en lærende organisasjon.

2.2 Læring i praksisfellesskap

Wenger utviklet sin teori om praksisfellesskap for å analysere hvordan læring foregår i ulike arbeidsrelaterte praksiser. Teorien ble senere utviklet til å forstå læring og læringsprosesser i et videre perspektiv der læring skjer mellom mennesker i en felles praksis.

Medlemmene i praksisen deler kompetanse med hverandre, og læringen foregår i en prosess der både identitet, mening, fellesskap og praksis har en betydning. *Identitet*, sier Wenger (2009), er en betegnelse for hvordan læringen kan endre hvem en er. Wenger vektlegger betydningen av at identiteten forhandles fram gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap. Da betyr det mer hva du gjør enn hva du forteller (Møller 2004). *Mening* blir til gjennom deltakelse i praksisfellesskapet, og i følge Wenger handler det om hvordan den enkelte opplever sin deltakelse. Den må oppleves meningsfull. *Fellesskap* dreier seg om de prosessene som virker på det sosiale miljøet. Hva blir verdsatt i miljøet? *Praksis* er en betegnelse for de felles historiske og sosiale ressurser og rammer som virker på deltakelsen i fellesskapet. Skrøvset (2008) tar for seg ulike definisjoner av praksisbegrepet, og hun viser til Kemmis (2008) som skiller mellom *praxis* og *praksis*. Kemmis tenker at ”*praxis* er en pedagogisk praksis forstått fra innsiden, altså fra de som er en del av den, mens *praksis* (*practice*) handler om å forstå den fra utsiden”. En forståelse av begrepet der det er deltakerne selv sin forståelse av praksisen som har betydning, vil passe inn i mitt prosjekt der jeg vil forske i læreres praksis. Min intensjon er blant annet å få kunnskaper om læreres refleksjoner rundt sin egen praksis.

Wenger (2012) binder sammen begrepene praksis og fellesskap til *praksisfellesskap* og forklarer dette med et fellesskap sentrert rundt en praksis. ”Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better” (Wenger 2012). Med denne definisjonen presiserer Wenger at læring kan være grunnen til at personene er sammen i et praksisfellesskap. Han ser på læring ut fra et sosialt perspektiv der læring skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap og sier at læring er en interaksjon mellom det han kaller sosialt definert kompetanse og personlig opplevelse

(Wenger 2009). Wenger karakteriserer læringen i fellesskapet uti fra tre dimensjoner: *gjensidig engasjement, felles repertoar og felles virksomhet*. Alle disse tre dimensjonene må være tilstede for at vi skal kunne definere menneskene i en gruppe som deltakere i et praksisfellesskap. Jeg vil i fortsettelsen gå inn i Wengers tre dimensjoner og relatere disse til det praksisfellesskapet lærerne på skolen deltar i.

Gjensidig engasjement

Det *gjensidige engasjementet* bygger rundt det medlemmene i fellesskapet er der for å gjøre. Som Wenger sier (2012) er det mer enn en vennegjeng eller et nettverk som binder menneskene sammen. Det er et sted der deltakerne engasjerer seg for å skape mening, deltar aktivt og involverer seg i fellesskapet. Erfarne medlemmer kan bidra til læring og kompetanseoverføring til mindre erfarne medlemmer. Overført til egen organisasjon kan vi tenke oss lærerkollegiet som et praksisfellesskap der hver enkelt av dem må engasjere seg og bidra aktivt. Og for å kunne gjøre det, må lærerne oppleve at deres deltakelse i praksisfellesskapet har en betydning. Hver enkelt av dem må oppleve at de deler et felles problem eller område som de ønsker å utforske eller utvikle, og de må engasjere seg aktivt i samarbeidet. I alle organisasjoner vil det være viktig å skape et fellesskap og legge til rette for et gjensidig engasjement. For skolen sin del vil ledelsen ha en viktig rolle i å tilrettelegge for at lærerne engasjerer seg og deltar aktivt i fellesskapet. Et gjensidig engasjement er ikke ensbetydende med enighet og harmoni. Skrøvset og Stjernstrøm (2006) peker på at spenninger og konflikter kan skape større utvikling og læring i fellesskapet dersom det blir gjort på hensiktsmessig måte. De viser til Wenger som er tydelig på at ”homogenitet verken er en forutsetning for eller resultat av utviklingen av et praksisfellesskap”. Wenger sier videre at et gjensidig engasjement binder sammen enkeltpersonenes kompetanse. Alle lærerne har hver for seg kunnskaper på mange og ulike felt, og til sammen blir disse kunnskapene praksisfellesskapets ressurser.

Felles repertoar

Et praksisfellesskap vil ha sin historie, sine normer og regler som er styrende for hvordan den enkelte deltaker opptrer og handler. Dette kan være rammer styrt utenfra organisasjonen, men det kan og handle om uskrevne eller uuttalte regler som inngår i praksisen. Wenger (1998) beskriver *felles repertoar* som et sett av ulike rutiner, historier, historiske begivenheter, begreper, redskaper og måter å gjøre ting på i organisasjonen. Skolen vil ha et sett av ulike regler, normer og forventninger fra samfunnet rundt å forholde seg til, men lærernes felles

repertoar vil også bestå av det som har påvirket akkurat oss på vår skole. Hvilket verktøy har vi for eksempel utviklet etter å ha involvert oss i prosjektet Vurdering for læring? Hvordan forstår vi ordene vi bruker når vi snakker om positivt læringsmiljø. Hva betyr det for vår skole at vi for en del år siden fikk felles rektor med en annen skole? Jeg tenker at hver for seg bidrar det vi har vært med på historisk på skolen, til det Wenger kaller *delt repertoar*. Derfor vil vår skole være et praksisfellesskap, mens en annen skole med sin historie kan forstås som et annet praksisfellesskap. Samtidig som vår skole er et praksisfellesskap, kan vi dele opp virksomheten på skolen i mindre praksisfellesskaper ut fra de tre dimensjonene gjensidig engasjement, felles repertoar og felles virksomhet. Uti fra denne forståelsen vil lærerne på skolen kunne tilhøre flere ulike praksisfellesskap. Det kan være hele lærerkollegiet, men det kan og dreie som et lærerteam eller ei faggruppe ved skolen som er engasjert i et felles prosjekt.

Felles virksomhet

Wenger (2009) bruker begrepet felles virksomhet om de aktivitetene deltakerne i fellesskapet gjør sammen, og gjennom kollektive prosesser skapes det en gjensidig ansvarlighet. Skrøvset og Stjernstrøm (2006) sier at ”fellesskapets verdier og normer skal gi retning og utvikle virksomheten, samtidig som de skal vedlikeholde praksis”. Lærerne, som deltakere i et praksisfellesskap, har mange ulike aktiviteter de gjør sammen. De samarbeider for å skape gode læringsmiljøer, de utveksler erfaringer, deler kompetanse og lærer av hverandre. Wenger sier videre at fellesskapets sosiale karakter er viktig for kvaliteten av den læringen som skal finne sted, og at det handler om gjensidig ansvarlighet mellom deltakerne. Wenger trekker også fram betydningen makt har i et fellesskap. ”Hvis man har stor makt i et fellesskap, har man stor innflytelse på det som blir lært, fordi man har innflytelse på samspillet mellom kompetanse og opplevelse” (ibid.).

Wengers teori kan gi et godt grunnlag for å belyse mine forskningsspørsmål knyttet til læring for den enkelte og læring for fellesskapet. I mitt prosjekt ønsker jeg å få innsikt i hvordan lærerne jeg intervjuer, tenker om sin praksis og sin læring og utvikling, men jeg ønsker også å få kunnskaper om lærernes læring og utvikling sammen med kollegaene i et fellesskap. Hva tenker de om sin deltakelse i de ulike praksisfellesskapene på skolen? Hvordan opplever lærerne sin identitet som lærer? Hvordan tenker de at ledelsen kan bidra til økt læring i og mellom de ulike praksisfellesskapene?

2.3 Verdsettende ledelse

I ei postmoderne tid preget av raske endringer vil en organisasjons evne til læring og utvikling være helt avhengig av måten organisasjonen blir ledet på. En ledelse der den anerkjennende og verdsettende dimensjonen er stor, vil ha større muligheter til å lykkes med sitt lærings – og endringsarbeid enn en organisasjon preget av det motsatte. En slik ledelse tar kloke grep i ei utfordrende tid og utfører sin ledelse på en slik måte at medarbeiderne opplever glede, varme, entusiasme, raushet og opplever seg sett. Dersom grunnmuren i organisasjonen er disse verdiene, vil det være et stort potensial for læring og utvikling.

Ved å fokusere på svakheter omskaper vi hverandre til dverger.

Ved å fokusere på muligheter omskaper vi hverandre til giganter.

Sitatet over forteller om de mulighetene som finnes om ledelsen styrer etter det positive og bygger opp sine medarbeidere. En viktig forutsetning for å vokse som menneske, er å bli sett og få positiv bekreftelse på sin person. Hva er kollegaene stolte av? Hva synes de selv at de lykkes godt med? En leder som bekrefter sine medarbeidere ved å bygge dem opp, vil bidra til å skape en arbeidsplass preget av varme, trivsel og glede. Under slike forhold vil medarbeiderne blomstre og stoltheten være en viktig følelse. I boka *Ti tanker om skolen* har Tiller (2008) et kapittel han har kalt ”Gjør andre god”. Her skriver han om kulturer preget av anerkjennelse, verdsetting og raushet. Videre understreker han betydningen av å styre mot mulighetene der ”det vanskelige er en bagatell og det umulige en utfordring”. ”Vi må øve på å vende ansiktet framover, mot de nye mulighetene og mot lyset”.

Å gjøre hverandre gode handler om å være raus og kunne gjøre feil. I vår søken etter å utvikle skolen til å bli en enda bedre skole må vi enkelte ganger ta sjanser og prøve ut noe vi ikke helt vet vi vil lykkes i. Lærere som ønsker å sette i gang med noe de ikke helt vet resultatet av, må få støtte av sin skoleleder til å gjøre forsøk. Om det i etterkant viser seg at det ikke gikk så godt, vil det gi mye læring i å reflektere rundt det som skjedde. Hvorfor ble det ikke slik som tenkt? Hvordan kunne det bli gjort på en annen måte? Hva kan vi lære av dette? Selv om noe mislykkes i første omgang, vil det kunne føre til videreutvikling og noe positivt i neste omgang dersom det blir brukt tid til refleksjon.

Linder og Mortensen (2006) trekker fram hvilken stor betydning det har at vi setter fokus på muligheter og det positive i stedet for på problemene. De understreker betydningen det har å finne det en er god til og forsøke å gjøre det enda bedre. Samtidig som en erkjenner problemer og feil, bør en holde fast med det som går bra og se framover. De viser til forskning som støtter betydningen av at opplevelser som gir positive følelser, raskere får de negative følelsene til å forsvinne. De sier videre at glede er læringens krydder. Jo bedre krydder, desto bedre læring. Ønsker vi arbeidsglede, må vi sette fokus på det som fører til dette.

Møller (2006) ser også betydningen av lederens evne til å involvere seg i medarbeidernes utvikling, og hun trekker fram begrepet *emosjonell intelligens* knyttet til skoleledere som lykkes. ”Å bidra til personalutvikling innebærer i praksis å være opptatt av den enkelte medarbeiders behov og sørge for å gi støtte slik at de best mulig kan mestre hverdagen. Gode ledere går foran med et godt eksempel når det gjelder å realisere verdier man er blitt enige om” (ibid.). Møller (2011) presenterer åtte yrkesetiske kodekser som de nordiske skolelederorganisasjonene har samarbeidet om å utarbeide, og flere av disse samsvarer godt med utøvelse av en verdsettende ledelse. ”Skolelederen er rollemodell og tar utgangspunkt i menneskers likeverd og demokratiske samfunnsverdier. Skolelederen danner et etisk forbilde ved å påta seg et lederskap som skaper respekt og anerkjennelse. Skolelederen respekterer den enkeltes integritet. Skolelederen legger til rette for et godt arbeids – og læringsmiljø og kompetanseutvikling for alle i organisasjonen.”

Hauger, Højland og Kongsbak (2011) skriver om organisasjoner som begeistrer, og de trekker fram at i følge *appreciative inquiry (AI)* ”er den raskeste og mest konstruktive måten å få til endringer på å ta utgangspunkt i og videreutvikle det som allerede fungerer godt”. De viser til forskning innen positiv psykologi som forklarer hva det er som får ledere og ansatte til å blomstre. Anerkjennelse utløser positive følelser, og ledere som opptre på en anerkjennende måte, lykkes bedre enn andre. De viser også til forskning av Barbara Fredrickson som viser hvilken betydning positive følelser har blant annet for vår evne til å lære og mestre livet på en god måte. Videre skriver de at de viktigste utfordringene organisasjoner står ovenfor i en globalisert verden ikke er å løse praktiske problemer i hverdagen. Det er å tenke nytt.

Skrøvset og Tiller (2011) viser til organisasjonspsykologen Thony Ghaye som er en av dem som har skrevet mest om *appreciative leadership*. ”Verdsettende ledelse utfordrer det vi tror vi vet, verdsetter det positive og ser hvordan framtida kan skapes ut fra nåtida” (Ghaye 2008).

Det demokratiske aspektet preger denne formen for ledelse, og Skrøvset og Tiller trekker også fram John Deweys arbeider om arbeidsplasser preget av en demokratisk praksis. Dewey mener det ikke er mulig å lære elevene om demokrati dersom de ikke opplever en praksis som er demokratisk. De verdier en ønsker å utvikle hos elevene, må prege det voksne fellesskapet. Skrøvset og Tiller hevder videre at ”verdsettende ledelse og demokratisk ledelse forutsetter hverandre. Uten demokratiske verdier i bunn, blir verdsettingen hul. Og uten det verdsettende perspektivet, vil det være vanskelig å få til det samarbeidet som demokratisk ledelse bygger på.”

2.4 Medarbeidersamtalen

Fra 1970 – tallet har begrepet medarbeidersamtale blitt brukt om samtaler mellom leder og ansatt, og det har sitt utgangspunkt fra USA der fokuset i første omgang var en bedømmelse av arbeidsprestasjoner og ble brukt som et målstyringsverktøy. Relasjonen mellom leder og ansatt i denne typen samtaler ga preg av en skjev maktfordeling. I Skandinavia brøt denne typen samtaler med arbeidslivets tradisjoner. I stedet fikk områder som kommunikasjon og samarbeid, utvikling og trivsel større betydning i utviklingen av medarbeidersamtalene i disse landene.

Mikkelsen (2002) definerer medarbeidersamtalen som en godt forberedt, systematisk og personlig utviklings- og planleggingssamtale mellom leder og medarbeider en gang per år eller oftere. Hun er opptatt av hvordan medarbeidersamtalen kan brukes for å ivareta læring, utvikling, trivsel og forbedringer av arbeidsmiljø, produktivitet og prestasjoner, og hun trekker videre fram at ”jobben er en av medarbeiderens viktigste ressurser for utvikling og trivsel ved siden av venner, familie og engasjement i organisasjoner og samfunn”. ”Tilbakemelding om arbeid og utvikling danner basis for mestring, motivasjon, trivsel og læring, og derfor også et godt praksisfellesskap på arbeidsplassen” (ibid.).

Som nevnt i oppgavens innledning er samfunnet vi lever i nå preget av kontinuerlige og hurtige endringer. Dette er også et særpreg ved det moderne arbeidslivet. Den enkelte ansatte må raskt tilpasse seg nye situasjoner, få nødvendig kunnskap og kompetanse og være innstilt på enda flere endringer. Mikkelsen trekker fram at det ikke finnes skole eller kurs som gir fasisvar på de problemstillinger som reises i løpet av en arbeidsdag. ”De ansatte må lære å løse problemene de møter på jobben mens de arbeider. Læring blir en forutsetning for å klare

jobben”. Mikkelsen sier videre at medarbeidersamtalen vil være et viktig virkemiddel i å redusere organisasjonens sårbarhet og øke medarbeidernes tilfredshet i vårt moderne arbeidsliv. Hun understreker at ”medarbeidersamtalen gir en strukturert ramme for dialog mellom likestilte parter i arbeidslivet og kan brukes for å fremme suksessfaktorene for læring i organisasjoner og karriereutvikling for medarbeiderne”. Med karriereutvikling legger Mikkelsen vekt på at dette kan forstås som faglig utvikling ved at medarbeideren opplever mening og utvikling snarere enn ”å stige i gradene”. ”Et tydeligere utviklingsperspektiv i medarbeidersamtalene gjør medarbeidere og ledere tryggere og bedre forberedt på endringer og øker deres innflytelse på framtida” (ibid.).

Medarbeidersamtalen er i vårt land blitt en viktig del av arbeidet med helse, miljø og sikkerhet og er beskrevet i både Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern (2005) og Hovedavtalen i staten (2013). Mens den første loven understreker at det skal arbeides for å skape et godt psykososialt arbeidsmiljø, blir det i Hovedavtalen poengtert at den enkelte medarbeider skal følges opp gjennom medarbeider – eller utviklingssamtaler.

Tiller (2010) skriver om medarbeidersamtalen som en viktig del av skolelederens arbeid. Han peker på begrepet *medarbeider* som signaliserer jevnbyrdige aktører i samtalen. Selv om skoleleder og lærer har ulike roller, er de likevel likeverdige. Deres arbeid har like stor verdi. Han spør likevel om det virkelig er slik. ”Hvordan kan man sikre seg at medarbeidersamtalen ikke reduseres til sjefens tale til arbeideren”? I rapporten peker Tiller på ”skygging” som en metode for å styrke medarbeidersamtalen. Denne skyggingen innebærer at skoleleder følger en lærer på nært hold i hverdagen. ”Når rektor skygger en av sine lærere, er hensikten å få gode, konkrete nærbilder, som kan utdype kjennskapet og forståelsen av lærerens yrkesutøvelse, hva som er de mest krevende utfordringene og hva muligheter og barrierer som forefinnes i systemet for å vedlikeholde det som er sterkt og godt samt hva som lederen kan gjøre for å hjelpe og støtte i situasjonen der dette kreves”. Dersom denne ”skyggingen” blir gjort på en verdsettende måte og er grundig og godt forberedt, kan den bidra til å gi et løft til medarbeidersamtalen i form av økt læringsglede og læringskraft.

På egen skole har vi ved gjennomføring av de siste medarbeidersamtalene valgt å gjøre dette med ”skygging” i forkant. Fokusområdet for disse ”skyggingene” har til nå vært implementering av Vurdering for læring. Før besøket i klasserommet har den enkelte lærer vært med å definere hva lederen skal observere i klasserommet. Ledelsen har utarbeidet et

observasjonsskjema til dette forarbeidet. Her skal blant annet læreren vurdere hvor han eller hun er nå i sin praksis i forhold til Vurdering for læring, hva det er ønskelig at lederen observerer i klasserommet og hvilke spørsmål lederen kan stille til elevene. Etter ”skyggingen” har Vurdering for læring, lederens observasjoner og lærerens vurderinger av egen praksis vært hovedtema i de siste årenes medarbeidersamtaler. Slemmen (2010) skriver om *dialogbasert skolevandring* der observasjonene i klasserommet blir etterfulgt av dialoger / refleksjoner, og hun mener at slike dialogbaserte skolevandring vil styrke et profesjonelt læringsfellesskap. Læreren og lederen samarbeider om å nå et felles mål som er knyttet til elevenes læring. Medarbeidersamtalene kan være en mulighet som skoleleder har, til å bidra til utvikling og læring for den enkelte medarbeider. Brukt på rett måte og under de riktige forutsetningene vil samtalene kunne være en viktig del av det kontinuerlige endringsarbeidet og styrke både den enkeltes og organisasjonens læringskraft.

2.5 Oppsummering teoretiske perspektiver

I dette kapitlet har jeg valgt å bevege meg inn i et teoretisk landskap som er relevant for den problemstillingen jeg har kommet fram til. Jeg har gått inn i teori om aksjonslæring og læring i praksisfellesskap, verdsettende ledelse og medarbeidersamtalen. Dette er teori som har betydning for de forskningsmessige spørsmålene jeg stiller samt vil være sentrale i mitt forskningsarbeid med analyse og drøfting av empiri.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine valg av metode og vitenskapsteoretisk forankring. Jeg vil begrunne hvorfor jeg valgte å ha kvalitative forskningsintervjuer i mitt prosjekt, og jeg vil trekke fram styrker og svakheter i forhold til denne typen intervjuer. Hva vil et kvalitativt forskningsintervju ha å si for nærhet og distanse, pålitelighet og gyldighet? Jeg vil si noe om det utvalget jeg har brukt for datainnsamlingen, og jeg vil gå inn på hvordan intervjuene ble gjennomført. Helt til slutt i dette kapitlet vil jeg trekke fram de etiske dilemmaene jeg har sett i forhold til mine metodiske valg.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt en kvalitativ innfallsvinkel i mitt forskningsarbeid fordi jeg ønsker å få innsikt i hvordan lærere reflekterer rundt sin egen læring og utvikling, hvordan de ser dette kan bringes videre til fellesskapet og få deres tanker om skoleledelsens rolle i en lærende organisasjon. I dette arbeidet vil jeg ha et spesielt fokus på medarbeidersamtalen som et verktøy. Jeg ønsker å forstå hvordan lærerinformantene mine opplever sin skolehverdag, høre deres erfaringer og søke å forstå skolehverdagen fra deres perspektiv. Målet er å få kunnskaper som kan analyseres, drøftes og i neste omgang føre til ny læring og utvikling. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver *fenomenologien* i kvalitativ forskning som ”et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter”. Og de skriver videre at ”et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (ibid.).

Kvale og Brinkmann trekker fram tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet der intervjupersonens *livsverden* er et av dem. De peker på at denne typen intervjuer gir en enestående mulighet til å få tilgang til en persons grunnleggende opplevelser av sin livsverden. Et annet aspekt som trekkes fram, er *kvalitativt*. Målet med et kvalitativt forskningsintervju er ikke kvantifisering, men ”kvalitativ kunnskap i normalt språk. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall”. Et annet av aspektene jeg vil trekke fram, er *fokusert*. Kvale og Brinkmann skriver at denne

typen intervju har bestemte temaer som ønskes belyst ved hjelp av åpne spørsmål, og at det er opp til intervjupersonen å lede fram til bestemte temaer.

Uti fra det jeg vil søke å finne ut, vil en kvalitativ tilnærming være godt egnet. Jeg valgte å ha tre informanter i prosjektet mitt, og kvalitative forskningsintervjuer av et begrenset antall lærere vil kunne gi meg en dypere innsikt i akkurat disse lærernes erfaringer i forhold til mine forskningsspørsmål. Jeg søker med andre ord ikke å finne generelle svar på min problemstilling eller data som kan fremkomme statistisk. I så tilfelle måtte jeg valgt en kvantitativ tilnærming i mitt forskningsarbeid. Mitt metodiske valg og hovedfokus i forskningsarbeidet ble å bruke halvstrukturerte intervjuer i en kvalitativ tilnærming. Jeg tenkte at intervjuene måtte ha en tydelig struktur med noen hovedspørsmål jeg ønsket å få svar på, men at jeg i intervjusituasjonen måtte være åpen for endringer underveis. Jeg måtte ikke være for låst til den forhåndsbestemte strukturen slik at jeg ikke maktet å følge opp innspill i dialogen med informanten. Mitt ønske var at informanten ville komme med tema som kunne fører til ny kunnskap og nye spørsmål og på den måten bidra til et interessant intervju og en spennende analyse. Jeg kunne valgt å intervjuer et lærerteam gjennom fokusintervjuer, men jeg har hatt en tro på at individuelle intervjuer vil gi meg en større dybdeforståelse av den enkelte lærers opplevelse av egen praksis – av sin *livsverden*. Kanskje ville det komme fram informasjon jeg ikke ville hatt muligheten til å få uten forskningsintervjuene? Brukt på rett måte tenkte jeg slik kunnskap kunne tilføre skolen noe positivt.

Med mitt valg av metode utarbeidet jeg en intervjuguide med spørsmål før selve intervjuene. Denne intervjuguiden fikk informantene utdelt på forhånd, og jeg utformet også et informert samtykke om intervjuene til informantene. Dette ble underskrevet og gitt meg før intervjuene fant sted. Intervjuene ble tatt opp med en digital lydopptaker og var av så god kvalitet at det var enkelt å lytte, få med seg innholdet i dialogene i etterkant og ”spole” tilbake for å sjekke at jeg hadde fått med meg alt som ble sagt. Utenom lydopptakene har jeg også fått notater fra en av informantene. Dette var notater hun hadde gjort uti fra spørsmålene i intervjuguiden som en del av sin forberedelse.

3.2 Styrker og svakheter ved det kvalitative forskningsintervjuet

Nærhet og distanse

Hele mitt prosjekt foregår på egen arbeidsplass, og det betyr at jeg er en forsker som forsker i egen kultur. Er dette mulig? Vil jeg klare å skape den nødvendige distansen til å kunne analysere og kategorisere de funn jeg gjør meg fra egen arbeidsplass? Som Paulgaard (2006) spør seg, kan jeg gjøre det samme. Er det mulig å innta en ”utenfraposisjon” når man er innenfra? Paulgaard trekker også fram begrepet ”kulturell blindhet”. Jeg har arbeidet ved skolen jeg forsker på, siden den var ny, og det er nå i 2013 tretti år siden. Det er nok mye ved skolens virksomhet jeg ikke legger merke til, fordi jeg er så vant til det. Jeg er blitt ”kulturelt blind”. En som kommer utenfra, vil nok lettere kunne observere enkelte sider ved kulturen enn jeg er i stand til. For at jeg ikke skal gå glipp av viktige elementer ved mitt prosjekt, må jeg nok være ekstra oppmerksom. Detaljer som i utgangspunktet ikke virker spesielt viktige, kan få betydning i analyse – og bearbeidelsesarbeidet.

Jeg er selv en del av kulturen der prosjektet mitt foregår. Samtidig finnes det nok likevel deler av kulturen ved skolen jeg ikke kjenner til fulle. Jeg opplever selv tilhørighet og gode relasjoner med mine kollegaer, men det er vel slik at skolelederrollen har noe å si for hva jeg får innblikk i. Det er naturlig at lærere ikke nødvendigvis deler alt med sin leder, og jeg tenker at akkurat dette ikke vil få noe særlig betydning i mitt prosjekt. Paulgaard viser til Wadel (1991) som sier at selv innenfor ens egen kulturkrets er det muligheter til å fordype seg i virkeligheter som ikke helt er ens egne. Videre skriver hun om begrepet ”*posisjonert innsikt*” og forklarer dette med at ”*Forskerens erfaringer og kunnskaper gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre. Uansett om man arbeider innenfor kjente eller ukjente omgivelser, vil forskerens personlige forutsetninger ha betydning for hva en får tilgang til, og hvilke problemer en møter*” (ibid.). Paulgaard understreker at det ideelle ikke er enten innenfra eller utenfra. Svaret er snarere begge deler. Den nødvendige distansen kan skapes ved hjelp av ulike teoretiske modeller eller perspektiver, observasjoner underveis eller diskusjoner med medstudenter.

Til forskningsintervjuene hadde jeg, som beskrevet ovenfor, utarbeidet en intervjuguide med noen hovedspørsmål jeg ville søke kunnskaper om fra mine informanter. Hvordan ville jeg være som forsker i en intervjusituasjon med mine kollegaer? Ville jeg klare å distansere meg til å stille oppfølgingsspørsmål uten å gå for mye inn med egne erfaringer og synspunkter?

Mitt arbeid som skoleleder innebærer at jeg står for noe, jeg skal ha svar på tusen spørsmål, jeg skal mene noe om det meste. Hvordan ville den som ble intervjuet, oppleve at skolelederen inntok en tilbaketrukket rolle uten å komme med egne erfaringer og kommentarer? Jeg så at det i forkant av intervjuene ville være behov for å klargjøre min rolle som intervjuer i et forskningsintervju og peke på at den rollen ville være forskjellig fra min rolle som skoleleder.

Informanter, pålitelighet og gyldighet

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv” (Kvale og Brinkmann 2009). I mitt prosjekt intervjuet jeg tre lærere av et lærerpersonale på rundt tretti. Utvelgelsen var relativt tilfeldig, men jeg ønsket å intervju lærere som hadde opplevd *skygging* i forkant av sin siste medarbeidersamtale. Jeg tenkte at det ville være interessant å få lærernes refleksjoner og opplevelser i forhold til skoleleders besøk i klasserommet. Kanskje ville deres svar på dette føre til nye spørsmål og ny læring? De tre som ble spurt om å delta i forskningsintervjuene, fikk tydelig beskjed om at det var helt frivillig å delta, og derfor ville funnene i intervjuene være avhengig av dem som hadde lyst til å delta. Alle de tre som ble spurt, var positive og så på det som en mulighet til å kunne bidra med sine erfaringer.

Til en kvalitativ tilnærming med forskningsintervjuer knytter det seg spørsmål om troverdighet, pålitelighet og gyldighet, og disse spørsmålene tenker jeg dreier seg mye om kvaliteten i det forskningsarbeidet jeg har utført og planlegger å utføre. Som forsker i kvalitativ forskning, er jeg delaktig i prosessen gjennom min forståelse, mitt teoretiske ståsted og gjennom min nærhet til de som skal delta i forskningsintervjuene. Det er jeg som forsker som har kommet fram til en problemstilling, jeg har valgt mine informanter og metodene for forskningsarbeidet. Til de kvalitative forskningsintervjuene har jeg valgt spørsmålene, og det vil være jeg som drøfter funnene, analyserer og til slutt har tanker om veien videre. Det betyr at hele forskningsarbeidet vil bære preg av hvordan jeg som forsker makter å gjøre dette.

Skal forskningen være pålitelig, må intervjuene foregå på en tillitsfull måte. I rollen som intervjuer måtte jeg behandle intervjupersonen på en ordentlig måte. Jeg la vekt på å skape en god ramme rundt selve intervjuet og var følsom for stemninger hos den jeg intervjuet. Det betyr at jeg måtte lytte aktivt og stille oppfølgende spørsmål til det som kom. Kvale og Brinkmann (2009) trekker fram at ”*intervjupersonenes og intervjuerens personlige*

perspektiver kan gi en unik, sensitiv forståelse av den daglige livsverden”. I tillegg hevder de at det kvalitative forskningsintervjuet er velegnet til systematisk bruk av ledende spørsmål for å kontrollere reliabiliteten i de ulike svarene.

Gyldigheten handler om de metodene jeg har valgt, virkelig klarer å undersøke det de var ment å gjøre. I tolkningen og analysen av intervjuene må jeg strebe etter å gjøre dette på en profesjonell måte uten å være subjektiv og trekke for raske slutninger. Med et utvalg på tre informanter vil jeg ha et grunnlag til å få innsikt i og forstå de tre sine erfaringer og skolehverdag, men jeg vil ikke ha forskningsmessig grunnlag til å gjøre generelle slutninger. Samtidig er det mitt håp å få fram funn som kan føre til ny læring i organisasjonen. De tre informantenes bidrag kan gi skolen nyttige innspill samt tilføre noe positivt i utviklingen av skolen som en lærende organisasjon.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

I planleggingsfasen av mitt forskningsarbeid tenkte jeg å gjennomføre forskningsintervjuene etter først å ha gjennomført et eller eventuelt flere pilotintervjuer. På forhånd hadde jeg utarbeidet intervjuguiden, og denne ville jeg vurdere å justere etter å ha testet ut spørsmålene i pilotintervjuet. Jeg så for meg at en eller flere av mine medstudenter i masterstudiet ville kunne være gode intervjupersoner å øve meg på. Han eller hun ville være inne i tankegangen som forsker i egen kultur og ville være i stand til å gi meg nyttig respons og evaluering av intervjusituasjonen og spørsmålene. Av utenforliggende årsaker ble ikke pilotintervjuene mulig å gjennomføre. I stedet for pilotintervjuer hadde jeg samtaler med en kollega, som også er en av mine medstudenter, og vi drøftet aktuelle problemstillinger knyttet til gjennomføring av intervjuene og aktuelle spørsmål.

Som nevnt over utarbeidet jeg et informert samtykke til intervjupersonene mine. Det inneholder opplysninger til informantene om at jeg vil behandle dem anonymt i mitt arbeid, at de deltar helt frivillig i intervjuene og at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra samtykket. Under intervjuene ønsket jeg å bruke en lydopptaker, og dette ble godkjent av intervjupersonene. Jeg har gjennom metodestudiet lært at stedet for intervjuene kan ha noe å si for den som blir intervjuet. Selv om jeg har et kontor der det er mulig å sitte uforstyrret med døra igjen, var det ikke sikkert at intervjupersonene ville oppleve dette stedet som det mest optimale. Da jeg hadde kommet så langt i arbeidet mitt at intervjuene skulle gjennomføres,

var det naturlig å høre med den jeg skulle intervju, hvor hun ønsket at dette skulle foregå. Hovedpoenget mitt var at det skulle bli mest mulig komfortabelt og oppleves likeverdig for intervjupersonen. Alle intervjuene ble gjennomført på mitt kontor etter valg fra den enkelte intervjuperson.

I forkant av intervjuene sendte jeg en melding om behandling av personopplysninger til Personvernombudet for forskning. Jeg fylte ut et standardskjema der jeg beskrev formålet med mitt prosjekt, utvalget og datamaterialets innhold i tillegg til en beskrivelse av sikring av materialet. I tilbakemeldingen fra Personvernombudet vil prosjektet slik det var beskrevet, ikke bli omfattet av meldeplikten etter personopplysningsloven.

3.4 Transkribering

Jeg valgte å transkribere alle de tre intervjuene ord for ord med alle pauser og muntlige, nølende småord. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at det ville være tilstrekkelig å transkribere ett av intervjuene ord for ord. Men jeg erfarte at jeg kom inn i stoffet på en mye dypere måte ved å transkribere ord for ord, og derfor gjorde jeg det samme med alle intervjuene. Jeg ønsket å få denne dypere innsikten og refleksjonen hos alle informantene og tenkte at det i neste omgang ville øke kvaliteten av analysen.

Kvale og Brinkmann (2009) trekker fram betydningen av transkripsjonens kvalitet. De fremhever at transkripsjonen også har en etisk side. ”... *publisering av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper.*” Med min målsetting om å være en leder med et verdsettende perspektiv, vil det ha stor betydning hva jeg referer til og publiserer av de transkriberte intervjuene jeg har gjort med mine kollegaer. Målet er å bygge opp den enkelte lærers stolthet for eget arbeid og bidra til endringsarbeid uten å gå på bekostning av det verdsettende perspektivet. ”*Verdsettende skoleledelse er nøkkelen til den gode læring og utvikling for store og små*” (Skrøvset og Tiller 2011).

3.5 Analyse

Den problemstillingen jeg kom fram til for mitt forskningsarbeid, har sammen med de teoretiske perspektivene jeg har satt arbeidet inn i, vært styrende for hva jeg har sett etter i

materialet. De transkriberte intervjuene utgjorde sammen med den ene informantens notater, teksten jeg hadde til rådighet for videre analyse. I tillegg har jeg hatt mulighet til å gå tilbake til lydopptakene av intervjuene og spille dem på ny, for å være helt sikker på at jeg har en best mulig forståelse av det den enkelte lærer sier.

Målet med en analyse er i følge Kvale og Brinkmann (2009) å få tak i meningen i det som ble sagt i intervjuene, og de anser analysen av de transkriberte intervjuene som en fortsettelse av samtalen som ble innledet i intervjusituasjonen. Å analysere betyr å dele opp, og i analyseprosessen har jeg først prøvd å få tak i en helhet, for så å dele i mindre deler. Empirien ble satt sammen i meningsfulle kategorier som ga grunnlag for videre drøfting.

Når jeg i oppgaveteksten refererer til noe lærerne sa i intervjuene, har jeg valgt å skrive det med helhetlige setninger og ikke på den muntlige måten transkripsjonene er gjort. Dette har jeg gjort for i mest mulig grad å få fram innholdet i det som ble sagt. Intervjukandidatens mening har vært det viktigste – ikke språket.

3.6 Etske overveielser

Kvale og Brinkmann (2009) trekker fram at et kvalitativt forskningsintervju er gjennomsyret av etiske problemer. De sosiale relasjonene har stor betydning for hvor vellykket et intervju skal bli, og det er av stor betydning at intervjueren klarer å skape et rom i intervjusituasjonen der intervjupersonen kan snakke fritt og trygt. Ville det være mulig for meg å skape slike rammer for et intervju i og med at jeg er en overordnet til den jeg intervjuer? Selv om jeg er aldri så flink til å skape gode relasjoner, er jeg uansett vedkommendes leder. Ville jeg da make å få personen til å snakke fritt og trygt?

Det handler også om etiske dilemmaer om det i intervjusituasjonen kom fram opplysninger jeg vurderer som negative. I forskningsarbeidet kan jeg ikke velge bort funn jeg ikke liker. Ærlighet og redelighet er nøkkelord for det arbeidet jeg skal gjøre, og da må jeg ta med både positive og negative funn. Samtidig må jeg ta etiske valg om det kommer fram opplysninger som går på personer. Jeg har ikke tatt med noe i analysedelen som kan virke støtende eller oppleves negativt av noen av mine kollegaer. Fundamentet for både mitt arbeid som skoleleder og som forsker, er å være verdsettende. Denne verdien er ikke forenlig med å skrive noe som kan oppfattes som kompromitterende.

Et annet etisk dilemma vil være mitt forskningsarbeid der jeg har intervjuet noen av mine kollegaer. Samtidig som jeg tar på meg ”forskerhatten”, vil jeg og ha et liv med mine kollegaer i skolehverdagen. Vi vil som vanlig ha både formelle og uformelle treffpunkter. Den daglige praten rundt kaffekoppen på personalrommet vil fortsette selv om jeg på avtalte tidspunkt har intervjuet noen av mine kollegaer og i etterkant transkribert og analysert det de har fortalt meg. Vil det være vanskelig for meg å skape den nødvendige distansen i mitt forskningsarbeid? Det vil være et etisk dilemma når de jeg skal forske og skrive om samtidig er mine arbeidskollegaer og venner. Et annet dilemma vil være knyttet til observasjoner jeg gjør meg eller tanker jeg får i situasjoner der jeg ikke er inne i en avklart rolle som observatør eller intervjuer. Jeg ser at det i løpet av en skoledag kan oppstå situasjoner eller at det blir sagt noe som vil ha betydning for mitt forskningsarbeid. Brukt med varsomhet tenker jeg det kan være et positivt bidrag i analysen og tolkningen, men jeg ser at det må gjøres med klokskap. Dersom dette blir gjort feil, kan det føre til et stort etisk problem og ødelegge mer enn det bygger opp.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for mine metodiske valg og sett på styrker og svakheter med de valgene jeg har gjort. Mitt mål har vært at de metodene jeg valgte for mitt forskningsarbeid sammen med analysen og drøftingen jeg gjør rede for i de neste kapitlene, ville gi meg noen svar på hvordan vi som ledelse og lærerkollegium kan finne den rette veien til det beste for våre elever og hvordan medarbeidersamtalen kan være et redskap for læring i dette arbeidet. Kanskje ville jeg komme fram til nye spørsmål, som i neste omgang kunne føre til nye refleksjoner og ny læring.

4. Funn og analyse

I intervjuene som jeg hadde med mine tre lærerkolleger, fikk jeg kunnskaper om hvordan hver av dem opplever sin hverdag som lærer og om hvordan de opplever sin læring og utvikling. Lærernes refleksjoner gikk også på hva de opplevde det var viktig ledelsen bidro med for å støtte den enkelte lærer og for utviklingsarbeidet ved skolen. Intervjuene var en god anledning for læreren til å uttrykke sine tanker og meninger samt komme med forslag til forbedringstiltak. Samtidig ga intervjuene meg som skoleleder og forsker en dypere innsikt i de tre lærernes *livsverden*.

I løpet av det siste året har jeg hatt medarbeidersamtale med to av lærerne jeg intervjuet. I forkant av medarbeidersamtalene gjennomførte jeg skygging, og vi hadde på forhånd avtalt fokusområder for skyggingen. Den tredje læreren jeg intervjuet, har vært gjennom medarbeidersamtale og skygging med min skolelederkollega. I intervjuene ønsket jeg å høre lærernes tanker om skolelederens besøk i klasserommet og hvordan de tenkte medarbeidersamtalen kunne bidra til læring og utvikling.

I analysen har jeg valgt å dele arbeidet inn i tre underkapitler der det første handler om hvordan lærerne opplever det å være lærer. Hvordan opplever de sin identitet som lærer? I det neste kapitlet beskriver jeg lærernes erfaringer og tanker om læring og utvikling for seg selv og i lærerfellesskapet. Til slutt går jeg inn på det som lærerne tenker om medarbeidersamtalen. Hvordan tenker lærerne en medarbeidersamtale skal være for å være mest mulig optimal?

4.1 Hvordan opplever lærerne sin identitet som lærer?

Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få kunnskaper om intervjupersonens livsverden. I intervjuene med lærerne ønsket jeg å få innsikt i hvordan lærerne opplevde det å være lærer, hva de vurderer de lykkes med som lærer og hvorfor de tror de har lykkes med det de trekker fram.

4.1.1 Lærerne forteller om hvordan de opplever å være lærer.

For å få en dypere innsikt i lærernes skolehverdag, ble de spurt om hvordan de opplever å være lærer. Lærer 1 er relativt ny i jobben som lærer og fullførte sin utdanning for få år siden, mens lærer 2 og lærer 3 har jobbet i skolen i underkant av femten år. De svarer slik på spørsmålet om hvordan de opplever å være lærer:

Lærer 1: Det opplever jeg spennende, utfordrende, variert. Ingen dager er like. Det er innholdsrikt og til tider slitsomt, men sånn totalt sett er det veldig kjekt.

Lærer 2: Jeg synes det er kjekt. Jeg liker godt å være med unger. Det er meningsfullt, og jeg liker å undervise. Men det er og travelt. Du går ofte med dårlig samvittighet for ting du skulle ha gjort som du ikke har gjort. Men ja, jeg trives i yrket.

Lærer 3: Det synes jeg er spennende og læringsrikt. Det er jo ingen dager som er like. Det er variert. Det gir meg mye. Kjekke dager synes jeg.

Vi ser at lærerne trekker fram flere av de samme opplevelsene med det å være lærer. De peker på varierte og spennende dager. "Ingen dager er like". Lærer 1 og lærer 2 sier de opplever at yrket kan være både utfordrende og slitsomt. Men de konkluderer alle tre med at de trives i yrket og at det er kjekt. Mikkelsen (2002) peker på at jobben er en av de viktigste arenaene for utvikling og trivsel. Trivsel og arbeidsglede gir energi og bidrar til at læreren opplever sin arbeidsplass på en positiv måte. Tiller (2006) sier at "glede er viktig i all menneskelig utvikling og læring". "Glede, det å være glad, er kanskje ordet for det aller viktigste forholdet der mennesker møtes for å hjelpe hverandre fram til læring, modenhet, klokskap, innsikt og kompetanse".

Lærer 2 trekker fram at det er meningsfullt å være lærer. Skolens hovedoppdrag er å gjøre elevene i stand til å takle livets mange oppgaver og utfordringer og gi dem nødvendig kompetanse til å takle framtida. Derfor har det en betydning for elevene hvordan læreren tenker om sitt yrke, og det betyr mye at hun vet hvor viktig hun er for elevene. Lærer 2 ble bedt om utdype hva hun tenker er meningsfullt med jobben.

Lærer 2: Da tenker jeg på at elevene skal skjønne viktigheten av å lære. De er ikke der bare for å "please" læreren eller foreldrene, men de har faktisk bruk for dette senere i livet. Det er viktig for meg som underviser at elevene synes det er kjekt, at de ser vitsen med det, at det ikke bare er for å tilfredsstille dem hjemme eller læreren.

Dersom elevene skal gå ut fra skolen med den samme læringslysten som de møtte skolen med som forventningsfulle seksåringer, er det viktig at begrepene mening, nytte og deltakelse er sentrale i elevenes opplevelse av sin skolehverdag. I *Ti tanker om skolen* (2008) skriver Tom Tiller om hva skolen må vektlegge for å stimulere læringslysten. Mening, nytte og deltakelse må settes øverst på dagsorden, sier Tiller. Lærer 2 opplever yrket sitt som meningsfullt og sier at det er den opplevelsen av det meningsfulle hun ønsker elevene skal få samtidig som de skal ha det kjekt. For å få fram hva lærerne tenker på i forhold til det de opplever er kjekt, spurte jeg om de kunne utdype dette.

Lærer 1: Møtet med elevene, både de sosiale møtene og de faglige møtene, det å se elever lykkes og oppleve at undervisningen lykkes, at jeg treffer elevene, at elevene blir engasjerte. Samarbeid med kollegaer opplever jeg veldig kjekt, fordi vi er forskjellige og har forskjellige meninger og pedagogisk begrunnelse. Men vi klarer å finne en enighet likevel.

Lærer 2: Da tenker jeg på samtaler med elevene, se at de lærer noe, at de deltar i diskusjoner i klassen, at de viser interesse for det de lærer, at de er motivert til skolearbeid, men og at jeg blir motivert selv og er litt nytenkende og oppdaterer meg litt.

Det lærerne opplever er kjekt i jobben, sier de, er møtene med elevene både faglig og sosialt. Det å se at elever lykkes og viser interesse for skolearbeidet, kommer ikke av seg selv. Det henger nøye sammen med lærerens kompetanse og evne til å utføre arbeidet sitt på. Dyktige lærere som har det faglige fundamentet og som samtidig vektlegger å bygge gode relasjoner til sine elever, vil få elever som trives og er interesserte i skolearbeidet. Gleden over å se elever som lykkes, bidrar til at læreren vil kjenne på den gode stolthetsfølelsen. En solid grunnmur av glede og stolthet bidrar til å bygge opp om en robust skolekultur. Lærer 1 opplever samarbeidet med kollegaene som veldig kjekt, og hun ble spurt om å utdype dette.

Lærer1: Det er mange enormt dyktige folk her med forskjellige faglige bakgrunner og sterke meninger i forhold til pedagogisk utførelse og undervisningsmetoder. Vi har ofte oppheta

diskusjoner, men de ender aldri med et dårlig utfall. Vi kan være to lærere med forskjellige meninger i et klasserom og likevel få økta til å fungere godt. Vi vet vi mener forskjellig, men vi finner likevel en måte som fungerer for elevene og oss som lærere. Det er nok det jeg opplever som positivt.

Lærer 1 trekker fram det med forskjellige personer, ulike meninger og pedagogiske begrunnelser som noe av det hun opplever kjekt og positivt i jobben. I tråd med aksjonslæringens intensjoner må vi hele tiden være på leting etter det beste alternativet, og da vil en kultur der det er kjekt å ha faglige diskusjoner, være en kultur der en stadig leter etter det beste. Dette samsvarer også godt med Wengers teori om læring i et praksisfellesskap som kan styrkes ved faglige diskusjoner og uenighet. En forutsetning for dette, mener Wenger, er at spenninger eller konflikter må håndteres adekvat. Uti fra det lærer 1 opplever i sin skolehverdag, kan det se ut til at det praksisfellesskapet hun forteller om, har gode vilkår for læring og utvikling.

4.1.2 Lærerne forteller om hva de opplever de lykkes med som lærer.

En arbeidsplass preget av varme, trivsel og glede fokuserer på det positive og bygger opp medarbeiderne. Den anerkjennende og verdsettende dimensjonen er stor og bygger på det som gir den enkelte medarbeider en positiv bekreftelse på eget arbeid. Hva er læreren stolt av? Hva synes hun selv at hun lykkes godt med i sitt arbeid?

Lærer 1: Når jeg ser elever som opplever mestring, kan jeg på en måte kjenne meg igjen i den mestringsfølelsen og hvor god den er. Det har gjerne noe med det å gjøre. Å se elever, både de som pleier å få ting til og som strekker seg litt lenger, og de som strever med mye, få de store mestringsopplevelsene. Det er noe vi kan kjenne oss igjen i. Vi har gått på skole og skal lære ting alle. Den følelsen er god om det gjelder å lære sykling eller lære brøkaddering.

Lærer 2: Jeg samarbeider godt med foreldrene, føler jeg. Jeg prøver å trekke dem med og jobber godt med dem, og jeg har en god tone med dem. Ungene søker meg og spør, de tør å si fra hvis de ikke forstår ting, hvis de ikke lærer ting. Det er en god tone slik at de er trygge på skolen. Det er trygt og godt i klasserommet. De vet hva jeg vil samtidig som jeg er en klar leder. Jeg er ikke kompis med dem. Det skal være et skille mellom lærer og elev når det gjelder det.

Lærer 3: Jeg føler jeg lykkes med å ha kontroll på klassene, altså klasseledelse. Når jeg er inne i en klasse, så føler jeg at jeg får dem med meg, at vi har en god tone og at vi får gjort det jeg har tenkt vi skal gjøre. Jeg prøver å legge opp til en varierende undervisning og får positive tilbakemeldinger fra ungene at de synes det er greit.

Lærer 1 trekker fram den gode mestringsfølelsen hos elever som øyeblikk hun kjenner hun lykkes. Forut for mestringen ligger arbeid, strev, prøving og gjerne også feiling. Grunnlaget for at elevene skal kjenne læringslyst er å treffe dem med passelige utfordringer slik at de opplever mestring. Lærer 1 trekker fram den gode følelsen det gir når hun ser at hun greier å skape denne opplevelsen hos elevene. Det gir elevene motivasjon og lyst til læring, men det er også med på å bygge opp lærerens glede ved eget arbeid. Og lærere som kjenner på de gode følelsene i sitt eget arbeid, vil bidra positivt til kulturen på egen arbeidsplass. Lærer 1 fortalte videre at selv om det er mange dager som er slitsomme og utfordrende, så teller de positive mestringsituasjonene mye mer enn utfordringene.

Et godt samarbeid med foreldrene har stor betydning for elevenes syn på skolen. Lærer 2 opplever at hun samarbeider godt med foreldrene og har en god tone med dem. De blir trukket med og får en viktig rolle i elevenes skolehverdag. Både lærer 2 og lærer 3 opplever at de lykkes med klasseledelse, og de trekker fram at de har en god tone med elevene. Tydelige lærere som kommuniserer godt med elevene har et godt utgangspunkt for å lykkes i undervisningen sin.

4.1.3 Lærerne forteller hvorfor de tenker de lykkes med dette.

Refleksjoner rundt hva den enkelte lærer opplever å lykkes med og hva de gjør når de føler de lykkes, vil bidra i arbeidet med stadig å lete etter det beste alternativet i tråd med aksjonslæringens intensjoner. Hva trekker lærerne fram av det de gjør når de lykkes?

Lærer 2: Jeg tror på en måte jeg viser respekt alle veier. Elevene kommer fra forskjellige hjem. Noen er mer ressurssterke enn andre. Andre har kanskje ikke hatt det så greit på skolen selv. Du må høre på dem og lytte til dem. Ikke finne feila deres, men heller å bygge opp det de kan og fokusere på det sånn at de ikke føler seg dumme i forhold til læreren. Det tror jeg er med på å gjøre det bedre.

Lærer 3: Jeg legger vekt på å være klar, ha klare mål. Jeg gir klare forventninger til ungene hva jeg vil. Og de vet hva de skal forvente av meg, hva jeg forventer av dem og hvilke konsekvenser det blir hvis det er andre ting som skjer. Og de vet at jobber vi bra, så blir det kjekke ting, og vi kan finne på andre ting inni mellom. Så går vi tilbake igjen og jobber. Alt etter hva vi har behov for.

Lærer 2 har et bevisst forhold til det verdsettende aspektet når hun forteller om samarbeidet med foreldrene. Å vise foreldrene respekt og anerkjenne dem uansett bakgrunn handler om fundamentale verdier som må gjelde på alle nivå i en skole med intensjon om å være en verdsettende organisasjon. Foreldre som opplever at skolen møter dem på en positiv og verdsettende måte, vil ha en positiv holdning til skolen. Denne holdningen vil overføres barnas syn på skolen og gjøre skolens arbeid med elevenes læring lettere.

Lærer 3 er tydelig på hva hun gjør for å skape en god klasseledelse og en god undervisning. Hun trekker fram det med klare forventninger og tydelig mål samt konsekvenser av elevenes innsats. Det verdsettende perspektivet handler om å se de en er satt til å lede. Her handler det om en lærer som ser sine elever. Å se i denne sammenheng betyr mer enn bare ha registrert elevene i øyenkroken. Det betyr å stille krav til elevene og være tydelig på det som forventes av dem. En klok lærer som makter å gi sine elever passende utfordringer gjennom krav og forventninger, vil ”gjøre dem god” og gi dem anerkjennelse. Å få elevene til å oppleve seg verdifulle ved å stille krav og ha forventninger til dem, handler om en av skolens viktigste oppgaver.

4.2 Hvordan oppfatter lærerne sin læring og utvikling?

En skole som bruker aksjonslæring som metode i sitt utviklingsarbeid, har fokus både på individuell læring og kollektiv læring. Hva tenker lærerne selv rundt sin egen læring og utvikling? Hvor bevisste er de den læringen som finner sted? Hva tenker de har vært viktig for dem i sin utvikling?

4.2.1 Lærerne forteller hva som har vært viktige faktorer for seg i sin utvikling som lærer.

Lærer 1 forteller at hun har lært av ulike måter å samarbeide med kollegaer på, og hun trekker fram at hun kanskje har lært mest av å ha muligheten til å observere andre. Hun har plukket opp nye tips og triks og nye tenkemåter og mener dette har hatt en klar innvirkning på sin læring. Lærer 1 forteller videre at hun har tenkt at det å ha skolevandring lærerne i mellom faktisk kunne være en god ting, og hun begrunner det med at som lærer er du ofte i alene klasserommet med din undervisning. Det å få og gi tilbakemeldinger kan være utviklende for alle.

Lærer 2: Det er klart at erfaringer gjør jo at du lærer av de feilene du gjør. Råd fra kollegaer spesielt har hjulpet. Tilbakemeldinger både fra elever og foreldre og lærere på hva som er bra og hva jeg kan forbedre meg på, har vært med.

Lærer 3: Du lærer jo hele veien. Jeg er en annen lærer nå i forhold til hva jeg var for fjorten år siden da jeg begynte. Jeg har fått erfaringer, og jeg har hatt kjekke kollegaer som jeg har vokset i lag med, mange diskusjoner. Er det noe som er et problem, så tar du det alltid opp på trinnet eller teamet med en gang. Det har alltid vært rom for diskusjoner og lufting av problem. Det synes jeg er en viktig ting.

Alle de tre lærerne trekker fram betydningen det har hatt for dem å diskutere med kollegaer eller få gode råd fra dem. De er deltakere i det Wenger kaller et praksisfellesskap, et fellesskap der det er rom for diskusjoner og der de kan søke råd. De er sammen om en *felles virksomhet* og har et *gjensidig engasjement*. Lærerne deler sin kompetanse og sine erfaringer med hverandre, og læringen foregår i følge Wenger i en prosess der både identitet, mening, fellesskap og praksis har en betydning.

Lærerne forteller også om læringen som ligger i å gjøre erfaringer, feile og prøve på ny. En skolekultur preget av anerkjennelse, verdsetting og raushet bygger opp sine medarbeidere til å lære gjennom å ta sjanser og å gjøre feil. Refleksjonen i ettertid vil gi verdifull læring og kan føre til videreutvikling for den enkelte lærer.

4.2.2 Lærerne forteller om sin læring og utvikling sammen med kollegaer.

Lærer 1: Jeg har fått være ressursperson i Vurdering for læring og vært med å dra lasset litt i forhold til fellesøkter, deltatt i nettverk med andre skoler og fått delt litt erfaringer her. Jeg tenker det å ha fokus på en sånn felles oppgave, kan være utviklende. Men jeg tenker og at det må følges opp og holdes fokus på over tid for at vi skal få med oss et helt fellesskap – ei hel personalgruppe.

Lærer 2: Den har vært positiv. Nå har jeg jobba med forskjellige folk, men alle har vi vært flinke til å gi hverandre ros og ris. Det er klart at når jeg har hatt assistent med i klassen, så har de og vært observatører gjennom hele dagen. Da har jeg av og til spurt assistenten om å gi meg tilbakemelding – ikke bare positive ting, men og negative. Hva kan jeg gjøre annerledes? Det og lærer du av. Så akkurat det tror jeg er veldig viktig. Jeg har jo og vært og observert andre som støttelærer og sett positive og negative ting. Andre som underviser, lærer du og mye av.

Lærer 2 sier videre: Jeg synes det har vært positivt med Vurdering for læring. Det har ført til bevisstgjøring. Vi trenger å utvikle oss videre for å holde motivasjonen oppe. Vi må ikke bare snu bunken og kjøre sånn som vi alltid har gjort. Det å utvikle meg selv, for å komme videre og ikke gå i det samme hele tiden, er viktig for trivsel og for at jeg lærer ting.

Lærer 2: Jeg ser i alle fall viktigheten av det å ha teammøter, drøfte ting og få råd fra andre hvis du står fast selv og er usikker på veiene videre. Da er den støtten viktig både fra kollegaer og ledelsen.

Lærer 1 har deltatt i et praksisfellesskap med ressurspersoner fra andre skoler og lært gjennom et *gjensidig engasjement* i forhold til Vurdering for læring. Hun tenker at utvikling på egen skole skjer best om det holdes fokus på oppgaven i hele personalgruppa over tid. De beste vilkårene for læring er i følge Wenger når deltakerne i et praksisfellesskap har et *gjensidig engasjement* rundt en *felles virksomhet*. Lærer 2 beskriver et mindre praksisfellesskap som lærer ved å observere hverandre og i etterkant gi tilbakemeldinger på sine observasjoner. I dette fellesskapet hjelper og støtter de hverandre. Wengers teori beskriver hvordan læring skjer mellom mennesker i en felles praksis. Som lærer 2 forteller har det en betydning at de hun jobber sammen med, deler sin praksiskompetanse. Samtidig trekker hun fram det

verdsettende perspektivets betydning for sin praksis. En kultur som bygger på den verdsettende dimensjonen, vil lettere kunne lykkes i sitt endrings – og utviklingsarbeid.

4.2.3 Lærerne forteller hva de tenker kan være lure grep for skoleledelsen for kollegiets læring.

Lærer 1: Å holde fokus på få ting om gangen sånn at det føles overkommelig for alle i personalet. Noen er veldig fleksible og kan ta på seg mye nytt, mens andre er mindre fleksible og trenger mer tid. Sånn at det å holde fokus på få ting om gangen med tydelig informasjon, tenker jeg er en viktig faktor. At ledelsen er med selv i diskusjonsgrupper i fellessamlinger og at det settes av nok tid til å jobbe med oppgavene og følge opp på gode måter.

Lærer 3 tenker at ledelsen må bidra mer til det hun kaller en ”vi - skole”. Hun tror det vil føre til et økt fellesskap om drøftinger på trinn blir fulgt med diskusjoner i plenum. Når en sak er blitt bestemt, må ledelsen ha oppfølging slik at praksis blir slik det er vedtatt. Alle kan ikke være enige, sier hun, men vi må være lojale.

Lærer 3 sier videre: Ledelsen må involvere seg enda mer. Komme mer inn i klassene og inn til oss i personalet. Komme inn når tid dere vil. Komme inn på trinnet og spørre hvordan det går. Eller komme inn på teamrommet og høre om det er noe vi trenger å diskutere.

Både lærer 1 og lærer 3 understreker betydningen det har at skoleledelsen involverer seg aktivt og deltar i ulike diskusjonsgrupper i tillegg til å involvere seg i forhold til den mer daglige praksisen. På samme vis som elevenes motivasjon for læringsarbeidet henger sammen med lærerens evne til å se dem og få elevene til å oppleve mening, nytte og deltakelse, vil lærerne ha de samme behovene for å bli sett og få bekreftelse på sin yrkesutøvelse. ”Verdsettende lederpraksis gjør en positiv forskjell. Slik praksis lager de gode ringene i skolevannet” (Skrøvset og Tiller 2011). Utviklings – og endringsarbeidet vil ha bedre vilkår om lederne evner å ”gjøre hverandre gode” og bygge opp sine medarbeidere.

4.3 Hvordan tenker lærerne at medarbeidersamtalen kan være på en mest optimal måte?

En godt forberedt, systematisk og personlig samtale mellom leder og lærer kan i følge Mikkelsen (2002) brukes for å ivareta læring, utvikling, trivsel og forbedring av arbeidsmiljø. Hva tenker lærerne om medarbeidersamtalen i forhold til sin læring og utvikling? Hva trekker de fram av viktige områder å fokusere på i en medarbeidersamtale?

4.3.1 Lærerne forteller hvordan medarbeidersamtalen kan gi dem selv økt læring og utvikling.

Lærer 1: Jeg tenker at den blir på en måte et middel som minner meg litt om hva som er fokusområdene på jobb eller på skolen. Jeg får reflektert litt over min egen praksis, min egen trivsel på jobb og den daglige gjennomføringen av undervisningen.

Lærer 2 forteller at hun ikke har hatt så mange medarbeidersamtaler i løpet av de årene hun har vært lærer, så hun har ikke så stort grunnlag å bygge sine refleksjoner på. Men hun synes det er lurt at noen observerer og gir tilbakemelding på undervisningen hennes i ulike settinger. Videre sier hun at undervisningen hennes foregår på ulike arenaer, men at den som observerer får et inntrykk av stemningen i klassen og holdningen læreren har til elevene, rutiner og ro i klassen.

Lærer 3: Vi hadde trinnsamtaler med ledelsen helt i begynnelsen av skoleåret. Det synes jeg er positivt, og det kunne jeg tenke meg å ha mye oftere. Vi kunne ha faste samtaler på trinnet der vi har observert, der vi diskuterer og der vi prøver å utvikle oss ut i fra det. Ledelsen kunne vært med inn i mellom. For jeg vil jo at dere skal involvere dere og se hva som skjer.

Lærer 1 sine tanker om medarbeidersamtalen som et middel til å reflektere over egen praksis og jobbtrivsel samsvarer med det Mikkelsen (2002) mener medarbeidersamtalen bør handle om. Det er den enkeltes utvikling og trivsel medarbeidersamtalen må fokusere på, sier hun. Videre sier Mikkelsen at den må gjennomføres en gang per år eller oftere. Lærer 2 hadde nok hatt et annet refleksjonsgrunnlag dersom om hun hadde erfart medarbeidersamtale hvert år. Men hun har likevel tanker om at lederens observasjoner kan gi et grunnlag for drøftinger og refleksjoner om det som foregår i klasserommet.

Lærer 3 trakk fram faste trinnsamtaler som samtaler som kan gi henne økt læring og utvikling. Deltakere i en trinnsamtale består av ledelsen og lærerne på et trinn. Mange av problemstillingene som blir drøftet i en medarbeidersamtale, er også aktuelle i en trinnsamtale. Men fortrolige og personlige temaer mellom leder og medarbeider blir ikke drøftet i en trinnsamtale. Slike problemstillinger er forbeholdt en samtale mellom leder og medarbeider.

4.3.2 Lærerne forteller hva de synes er viktig å fokusere på i medarbeidersamtalen.

Lærer 1: For min del vil det være å få reflektere over det som jeg gjør hver dag, det som er mitt virke i klasserommet. Gjerne og litt i forhold til hva jeg måtte ha behov for av faglige oppdateringer eller kursing for at jeg skal være oppdatert til dagens krav.

Lærer 2: Medarbeidersamtalen er ikke bare i forhold til læring. Det er jo i forhold til trivsel og hvordan du har det på jobb, hvordan du kan få det bedre, hva kan ledelsen bli bedre i og hva kan du bli bedre i. Først og fremst er det viktig at du blir hørt som lærer hvis det er noe du sliter med eller noe du trenger hjelp til og at det er en åpen dialog der det er ærlighet mellom ledelsen og personalet. Samtidig sparer jeg ikke ting til medarbeidersamtalen. Jeg tar opp ting der og da. Jeg tror det er viktig at du tar opp ting mens det er varmt. Men medarbeidersamtalene er viktige for å ha et godt forhold og bli tatt på alvor.

Lærer 3: Jeg tenker det er alt etter hvilken klasse jeg har. For hvis jeg hadde hatt en klasse der jeg hadde hatt problemer med enkelte elever, så kunne medarbeidersamtalen handlet om hvilket fokus jeg hadde i forhold til disse elevene. Hvordan kunne jeg ha gjort det på en annen måte? Så jeg føler det varierer alt etter hvor jeg er, hvilket trinn det er. Ingen år er like. Ellers handler det og om hvordan jeg har det som arbeidstaker.

Lærerne gir hver på sin måte uttrykk for at medarbeidersamtalen må handle om både deres læring og utvikling, men og om hvordan de har det som arbeidstakere på skolen. Det psykososiale arbeidsmiljøet har stor betydning for den enkeltes trivsel, og dette henger videre sammen med den enkelte arbeidstakers jobbutøvelse og tilhørighet i skolens praksisfellesskap. Medarbeidersamtalen gir som Lærer 1 trekker fram, en mulighet til å reflektere rundt sin egen praksis. Som Mikkelsen (2002) sier danner en tilbakemelding om arbeidstakerens arbeid og

utvikling basis for mestring, motivasjon, trivsel og læring, og tilbakemeldingen har en betydning for et godt praksisfellesskap.

4.3.3 Lærerne forteller hva de tenker om skygging i forkant av medarbeidersamtalen.

Lærer 1: I forkant av forrige medarbeidersamtale var skoleleder inne på en sånn skolevandring først. Det tenker jeg i utgangspunktet positivt om, for jeg er veldig åpen for å få litt tilbakemelding og litt ”input” fra andre. Men jeg tenker at det gjerne blir litt kunstig å få tilbakemeldinger fra noen som ikke har vært i klasserommet på ei stund. Jeg tenker at den som skal observere og ha medarbeidersamtale med meg, gjerne er innom mer enn en gang. Det er litt vanskelig å basere en samtale om min undervisningsmetode på en skoletime. Timene utarter seg veldig forskjellig, og det kan gjerne være bedre å ha en observasjon over tid.

Lærer 2: For meg er det kjekt å få tilbakemelding om ting jeg eventuelt kan forbedre meg på. Jeg hadde satt pris på om ledelsen hadde sagt fra om det var ting jeg kunne gjøre annerledes. Men jeg tenker at du trenger kanskje mer enn en times besøk for å gi tilbakemelding, kanskje en dag med litt ulike fag. Samtidig er det litt kunstig uansett når lederen er inne. Jeg synes det er positivt at dere er med rundt og ser i klassene, og jeg synes og det er positivt å ha et møte etterpå så du kan gi ris og ros.

Lærer 3: Det er helt greit at lederen får komme inn å se på hvordan vi har det og vi har en samtale etterpå. Du lærer jo alltid av en samtale når du diskuterer det du har gjort.

I intervjuene uttrykte alle de tre lærerne at de ønsker en ledelse som involverer seg i deres hverdag, og de er positive til ”skygging” i forkant av medarbeidersamtalene. Samtidig framhever de at samtalen i etterkant må basere seg på mer enn et besøk. Lærerne tenker at timene er veldig forskjellige, og da vil det være bedre om ”skyggingen” foregår over en viss tid. De ønsker at ledelsen kommer på avtalte besøk med bestemte områder som skal fokuseres på, men de trekker alle fram hvor viktig det er at ledelsen kommer på mer tilfeldige besøk i klasserommene.

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å fortelle hvordan mine intervjukandidater opplever sin skolehverdag – sin livsverden. Jeg har prøvd å få fram deres meninger og analysert funnene opp mot de teoretiske perspektivene jeg valgte å sette mitt forskningsarbeid inn i. Har mitt forskningsarbeid gitt meg noen svar på skolelederens rolle i en lærende organisasjon med et spesielt søkelys på medarbeidersamtalen? Hvilke spørsmål har dukket opp med tanke på den enkeltes læring og utvikling og hvordan dette kan bringes videre til fellesskapet? Hvordan kan vi på en verdsettende måte gjøre mer ut av læringsperspektivet i medarbeidersamtalen og la den få en større betydning for organisasjonens læring? I det neste kapitlet vil jeg drøfte funnene mine, og jeg vil i tråd med aksjonslæringens intensjoner rette blikket framover. Hva forteller funnene om det beste alternativet for veien videre?

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte de mest sentrale funnene i mitt forskningsarbeid med utgangspunkt i problemstillingen og de teoretiske perspektivene arbeidet ble satt inn i. Hva forteller funnene vil være lure grep i forhold til læring og utvikling for den enkelte og for fellesskapet framover? Hvordan kan ledelsen og lærerkollegiet finne det beste alternativet for veien videre? Forteller funnene noe om hvordan medarbeidersamtalen kan brukes som et verktøy for læring?

Jeg har valgt å dele drøftingen inn i fire underkapitler der jeg først drøfter funn knyttet til læring og utvikling. I det neste underkapitlet vil jeg drøfte funn som handler om skoleledelsens rolle. Det tredje underkapitlet vil inneholde en drøfting av funn som dreier seg om medarbeidersamtalen, mens jeg til slutt vil se om det er noe i funnene som peker mot overskriften på problemstillingen, *En passlig forstyrrelse*.

5.1 Læring og utvikling

I det forrige kapitlet redegjorde jeg for det som de intervjuede lærerne trakk fram av viktige faktorer i forhold til sin læring og utvikling. De pekte alle tre på betydningen erfaringer har hatt for dem og fortalte at de har lært gjennom å prøve, feile og så prøve på ny. I tillegg sa de noe om hva det betyr for læringen deres at de kan diskutere ulike problemstillinger med sine kollegaer på trinnet eller i teamet. I ei slik gruppe støtter de hverandre og gir hverandre råd, men de fortalte også om diskusjoner der de ikke var enige. En av dem framhevet at det var de faglige diskusjonene der det var rom for å være uenige, som gjorde at hun opplevde trivsel i jobben. Om vi tenker Wengers teori inn i disse funnene, vil diskusjonene i disse praksisfellesskapene bidra til læring, fordi lærerne deler sine erfaringer og sin kompetanse med hverandre og reflekterer rundt en *felles virksomhet* og et *felles repertoar* gjennom et *gjensidig engasjement*. Lærerne i et team er deltakere i et praksisfellesskap der deres *identitet* er i stadig endring. Deltakerne innehar ulike kompetanser og erfaringer, og i teamet vil det skje læring gjennom en prosess der lærerne deler kompetanse med hverandre. I følge Wenger (2009) vil læringen endre den enkeltes identitet. Bruker vi denne forståelsen for et lærerteam som et praksisfellesskap, vil den enkelte deltakers læreridentitet endres som følge av den læringen som skjer i dette fellesskapet.

Kan det tenkes at det fører til økt læring for den enkelte og i neste omgang for fellesskapet om vi utnytter læringskrafta i dette praksisfellesskapet i større grad? Og hvordan kan vi gjøre det? Er det noe i funnene som gir tanker om hva vi bør gjøre? Lærer 1 trakk fram at hun har lært mye gjennom å observere andre kollegaer, og hun tenkte at det å ha skolevandring lærerne i mellom kunne være en god ting. Kan det tenkes at et system for observasjon av kollegaer i et team med avtalte refleksjoner eller diskusjoner i etterkant, kan styrke den enkelte lærers læring? Et praksisfellesskap der det er kjekt å diskutere, forteller om kollegaer som er trygge på hverandre. Da kan det også tenkes at mulighetene for å lykkes med observasjon og kollegaveiledning, vil være gode. Viktige erfaringer, kunnskap og refleksjoner kan i neste omgang bringes videre til fellesskapet og bidra til læring for hele organisasjonen.

5.2 Skoleledelsens rolle i en lærende organisasjon

Et av de mest sentrale funnene i forskningsprosjektet mitt, er lærernes ønske om at skoleledelsen er sterkt involvert på mange ulike områder. Felles for de tre lærerne er et ønske om å få mer besøk av ledelsen i klasserommene eller på arbeidsrommene, og de ser for seg at besøkene er tilfeldige og ikke trenger å være planlagte. Jeg tolker dette som trygge lærere, som ikke opplever at ledelsen er rundt i klassene for å kontrollere, men snarere har en tro på at ledelsen kan vise sin anerkjennelse ved å komme på tilfeldige besøk. En viktig dimensjon i det verdsettende arbeidet er å se de en er satt til å lede enten det er læreren som leder elevene, eller det handler om skoleledelsen som leder lærerne. Funnene viser at lærerne ønsker å bli sett og ønsker å få tilbakemeldinger på arbeidet sitt. Lærerne uttrykker også ønske om en ledelse som deltar aktivt i ulike diskusjonsgrupper. Kan vi også forstå dette som et uttrykk for trygge lærere, lærere som har en tro på at ledelsen kan bidra positivt i diskusjonsgrupper der det er rom for uenighet? Eller kan dette forklares på den måten at lærerne opplever de ser skoleledelsen for lite i sin hverdag enten det handler om besøk i klasserommene eller i ulike diskusjonsgrupper på skolen? Om det er den ene, den andre eller en blanding av forklaringene som ligger bak funnene, er det uansett et tydelig uttrykk for at lærerne ønsker å bli sett, og de ønsker en skoleledelse som involverer seg i deres hverdag.

Et av funnene som ble beskrevet i det forrige kapitlet, handler om den betydningen utvikling har for trivselen og for å holde motivasjonen oppe. Det betyr noe for læreren at hun utvikler seg, lærer og ikke går i det samme hele tiden. Ved å trekke inn Wengers teori om læring i et praksisfellesskap, kan vi forstå dette funnet på en slik måte at lærerens opplevelse av læring er

en av de tre dimensjonene som må være tilstede for hennes deltakelse i praksisfellesskapet. Læringen vil være en viktig del av det *gjensidige engasjementet*. Samtidig peker et annet funn på at det er viktig å holde fokus på få ting om gangen slik at det føles overkommelig for alle. Det skal være en passelig balanse mellom de mange ulike oppgavene det forventes den enkelte lærer gjør. Lærer 1 fortalte at hun syntes det var viktig ledelsen holdt fokus på få ting om gangen slik at det følte overkommelig for alle i personalet. Hun snakker om forskjeller i lærernes fleksibilitet. Kan dette forstås på den måten at det er variasjoner i graden av hvordan lærerne takler endringer? Jeg tolker lærer 1 slik at hun mener skoleledelsen må passe på at belastningen ikke blir for stor for de lærerne som trenger lengre tid ved endringer. Uttrykket *en passelig forstyrrelse*, som er overskriften i problemstillingen min, stemmer godt overens med det lærer 1 her gir uttrykk for. Det må være en balanse i skolelederens forventninger om læring og utvikling til lærerens opplevelse av de samme forventningene.

Et annet funn peker på betydningen kollektiv læring har for fellesskapsfølelsen for hele lærerpersonalet. Lærer 3 snakker om ”vi – skolen” og trekker fram at drøftinger på trinn må bli fulgt med diskusjoner i plenum. Dette er i tråd med det Bjørnsrud (2000) sier om aksjonslæring der refleksjoner gjennomføres i en kombinasjon av individuelt arbeid, teamdrøftinger og plenumsdrøftinger. Noe må skje individuelt, og noe må foregå innenfor organisasjonenes fellesskap. Diskusjoner i plenum er etter det Bjørnsrud sier svært viktige for å skape felles referanserammer. Andres meninger og tanker blir hørt. Lærer 3 sier videre at når en praksis er bestemt, må alle forholde seg lojale til at slik gjøres det selv om de ikke er enige. Videre understreker hun at dette må ledelsen følge opp. En mulig forståelse av det lærer 3 sier er at hun tenker at denne oppfølgingen kan skje gjennom å sette opp det som kollegiet er blitt enige om som tema for skygging og medarbeidersamtale? På den måten vil temaet være i fokus når lederen og læreren forbereder besøket i klasserommet, og det vil være aktuelt for drøfting og tilbakemelding i medarbeidersamtalen. Eller kan det være at hun ser for seg at ledelsen bør følge opp gjennom deltakelse i trinn- eller teamdiskusjoner? Uansett forstår jeg dette funnet slik at kollegiet ikke må bli enige om noe og så blir den enkelte lærer overlatt til seg selv. Uten oppfølging og en ”passelig forstyrrelse” vil det ikke skje noen endringer av praksis selv om det er kommet til en enighet i fellesskap.

I analysekapitlet beskrev jeg et funn som handler om trinnsamtaler mellom lærerne på et trinn og ledelsen. Lærer 3 opplever slike samtaler som veldig positive og lærerike, og hun kunne

tenke seg at slike samtaler ble gjennomført oftere. Jeg forstår dette som en bekreftelse på tidligere funn knyttet til behovet for tilbakemeldinger fra ledelsen, men samtidig tenker jeg at læreren uttrykker noe mer. Kan det tenkes at dette forteller om et handlingsrom ledelsen har som ikke nyttes nok? Ligger det et potensial for økt læring og utvikling gjennom å bruke slike trinnsamtaler oftere?

5.3 Medarbeidersamtalen

Hva forteller funnene knyttet til lærernes refleksjoner rundt medarbeidersamtalen og hvordan den kan brukes som et redskap for læring og utvikling? I kapittel 4 trakk jeg fram at lærerne på litt ulike vis uttrykte at medarbeidersamtalen måtte handle om både deres læring og utvikling samt det psykososiale arbeidsmiljøet. Lærer 2 framhevet at ”medarbeidersamtalene er viktige for å ha et godt forhold og bli tatt på alvor”. Hun trakk også fram at det var viktig å drøfte både hva ledelsen kan bli bedre i og hva hun selv kan bli bedre i. Jeg tenker at disse utsagnene bygger opp om de andre funnene som er beskrevet tidligere i drøftingskapitlet. Lærerne har behov for å bli sett og få tilbakemeldinger, og medarbeidersamtalen kan være en av arenaene der dette gjøres på en mer systematisk og strukturert måte enn andre arenaer. Kan det lærer 2 sier om å drøfte hva ledelsen kan bli bedre i, forstås på den måten at det eksisterer et likeverdig forhold mellom leder og medarbeider der dette er naturlig å drøfte? Er det slik at det oppleves å være en åpen dialog mellom to likeverdige parter, der det er ærlighet mellom partene og der det er mulig å si fra om noe bør endres? Dersom det virkelig er slik at medarbeidersamtalen oppleves som samtaler mellom to likeverdige parter, vil det være en styrke for samtalen slik både Mikkelsen (2002) og Tiller (2010) beskriver. Makter lederen å legge til rette for en dialog der det ikke blir ”sjefens tale til arbeideren”, vil potensialet i medarbeidersamtalene være stort. En medarbeidersamtale der det styres etter det positive og der den verdsettende dimensjonen er stor, vil kunne inneholde problemstillinger og refleksjoner rundt både hva medarbeideren og lederen kan gjøre bedre uten at det går på bekostning av yrkesstolthet og arbeidsglede.

Funnene viser at lærerne opplever det som positivt at lederen har skygging i forkant av medarbeidersamtalen, og lærerne ser at ledelsens observasjoner kan bidra til læring gjennom tilbakemeldingene. Tilbakemeldinger og dialog rundt det lederen har observert, vil styrke et profesjonelt læringsfellesskap i følge Slemmen (2010). Samtidig viser funnene at lærerne ønsker at tilbakemeldingen i medarbeidersamtalen baserer seg på mer enn et besøk i

klasserommet, fordi timene kan utarte seg veldig forskjellig. Lærer 2 sier at for henne er det kjekt å få tilbakemelding om ting hun eventuelt kan forbedre seg på, og hun sier videre at hun hadde satt pris på om ledelsen hadde sagt fra om det var noe hun burde gjøre annerledes. Hva forteller dette? Jeg tenker det støtter tidligere funn som beskriver trygge lærere, og jeg forklarer dette med lærere som opplever seg som likeverdige parter i en samtale med ledelsen.

5.4 En passelig forstyrrelse

I utgangspunktet tenkte jeg at denne overskriften på problemstillingen min skulle være et uttrykk for den balansen det må være mellom skolelederens forventninger om læring og utvikling til lærerens opplevelse av de samme forventningene. Videre tenkte jeg at den også uttrykte den utfordringen som kanskje må til for å motivere lærerne til læring og utvikling. Hva forteller funnene om *en passelig forstyrrelse*? Stemmer det jeg har funnet ut med det jeg i utgangspunktet tenkte, eller viser funnene noe mer? For å finne ut mer velger jeg å støtte meg til Tiller og Helgesen (2011), som i boka *BEDRE LEDER* presenterer ”sju veivisere for utvikling og klokt lederskap”. Av de syv veiviserne velger jeg ut veiviserne *Selvutvikling*, *Utfordringer* og *Det svakeste leddet*.

Selvutvikling

”I et arbeidsfellesskap er det å skape rom og optimale vilkår for selvutvikling en forutsetning for bærekraftig læring og vokster” sier Tiller og Helgesen (ibid.). Forfatterne skriver også om ledere som støtter selvutvikling ved systematisk bruk av ledervandring, skygging eller kollegaveiledning. På egen skole, der vi har valgt å ha ”skygging” i forkant av medarbeidersamtalene, viser funnene at lærerne er positive til at det gjøres på denne måten. Som drøftet tidligere i kapitlet, ønsker lærerne mye besøk av ledelsen i klasserommene. Samtidig viser funnene at de kan oppleve det litt kunstig uansett når lederen er inne. Jeg tolker dette som at behovet for tilbakemeldinger og støtte er større enn opplevelsen av en forstyrrelse. Dersom lederen evner å bruke observasjonene og dialogene i etterkant på en slik måte at læreren føler seg ”passelig forstyrret”, vil dette i første omgang kunne være en mulighet for selvutvikling hos den enkelte lærer. I neste omgang vil det kunne styrke organisasjonenes læringskraft.

En passelig forstyrrelse i form av medarbeidersamtaler med skygging på forhånd kan altså føre til læring eller selvutvikling for læreren, men hva da med den andre part? Er det muligheter for at lederen kan utvikle seg gjennom dialogene i etterkant av observasjonene? I en dialog mellom likeverdige parter tenker jeg det vil være muligheter for læring for begge parter. En konstruktiv dialog vil kreve at begge parter engasjerer seg og er åpne for nye innspill og ideer. Tiller og Helgesen (2011) viser til Michael Fullan som sier at ”i et livslangt læringsperspektiv er det behov for større erkjennelse av at svært mye læring må skje og skjer i tilknytning til jobben”. Dette sitatet tenker jeg stemmer for alle ansatte i en organisasjon. Det vil være slik at den største læringen skjer på skolen for både lærere og skoleledere. Selv om mitt forskningsprosjekt er basert på kvalitative intervjuer med lærere, er det funn som forteller at lederen vil bli utfordret i medarbeidersamtalene. En av lærerne trakk fram at medarbeidersamtalene var en anledning til å drøfte hva ledelsen kan bli bedre i. En slik drøfting vil, på samme vis som for læreren, være en anledning til *en passelig forstyrrelse* av lederen. Denne forstyrrelsen vil gjennom dialogen kunne være en mulighet for lederen til selvutvikling.

Utfordringer

Tiller og Helgesen har en tese som sier at ”God utvikling i en organisasjon kan bare skje når den enkelte får optimale utfordringer!” (ibid.) Jeg tenker at begrepet *optimal* her kan forstås i samme betydning som ordet *passelig* i overskrifta mi. Lederen må arbeide for å utfordre medarbeiderne på en slik måte at det verken er for mye eller for lite. Utfordringene må være slik at de motiverer til innsats og oppleves overkommelige. ”Hvis man tror man kan klare noe, er utgangspunktet for å prestere bedre enn når troen på egne evner er svak eller fraværende.” (ibid.) Samtidig handler dette også om å se den enkelte medarbeider. ”Å bli utfordra gjennom tydelige forventninger og realistiske krav er å bli sett og tatt på alvor.” (ibid.) Dette stemmer med de funn som er beskrevet kapittel 4. Lærerne ønsker tilbakemeldinger fra ledelsen, de ønsker å utvikle seg og de ønsker en ledelse som involverer seg.

Det svakeste leddet

En organisasjon med mål om å utvikle seg, lære og hele tida være på leting etter det beste alternativet, er aldri sterkere enn det svakeste leddet i organisasjonen i følge Tiller og Helgesen (2011). Forfatterne trekker fram at det å identifisere svake ledd tidlig i en utviklingsprosess vil være viktig, og de sier at det finnes mange former for svake ledd. Svake ledd kan være alt fra rutinesvikt og manglende kompetanse til mangelfull lederkompetanse.

Hva forteller funnene i mitt prosjekt om svake ledd? Tidligere i kapitlet trakk jeg fram det lærer 1 fortalte om lærernes forskjeller i fleksibilitet og om ledelsens oppgave å holde fokus på få ting om gangen slik at det føles overkommelig for alle. Jeg tolker dette som at lærer 1 peker på at lærere er forskjellige i forhold til hvordan de takler endringer. Med å gi disse lærerne *en passelig forstyrrelse* og en ekstra oppmerksomhet, vil vi få med oss det svakeste leddet i endringsprosessen. Det vil styrke organisasjonens fellesskap. Dersom det er ledelsen som utgjør det svakeste leddet, vil dialogen i medarbeidersamtalen kunne være en anledning der dette kunne bli identifisert. Som lærer 2 sa, er medarbeidersamtalene viktige for å kunne drøfte hva både hun selv og ledelsen kan bli bedre i. Da vil *en passelig forstyrrelse* av lederen kunne være en mulighet for å identifisere *et svakt ledd*. Det vil kunne være en mulighet til å få fram områder for endring og utvikling for lederen.

6. Avslutning

Målet med mitt prosjekt har vært å forske på skolelederens rolle i en lærende organisasjon og på individuell læring og utvikling og hvordan dette kan bringes videre til fellesskapet. Jeg har satt et spesielt fokus på medarbeidersamtalen som et verktøy for økt læring. I mitt forskningsarbeid har jeg valgt å gjøre dette gjennom kvalitative intervjuer med tre lærere der målet har vært å få innsikt i hvordan disse lærerne reflekterer rundt temaer knyttet til min problemstilling. De funn jeg har analysert og drøftet, bygger med andre ord på det mine lærerinformanter har bidratt med i intervjuene og min forståelse av deres meninger. Mitt forskningsarbeid har vært å forske i mine informanternes livsverden og mening sett i lys av de teoretiske perspektivene jeg valgte å sette arbeidet inn i. Studien handler i stor grad om den enkeltes læring og utvikling og skolelederens rolle i en lærende organisasjon, men arbeidet er gjort med utgangspunkt i lærerinformantene sitt ståsted. En forskning rundt samme problemstilling med skoleledere som informanter, ville sannsynligvis gi andre funn. Men jeg valgte lærere som informanter, fordi jeg har hatt en tro på at det ville kunne få fram viktige tanker fra lærernes ståsted. Skal skolen lykkes med å skape en skole i et samfunn med store endringer, vil det være viktig at ledelsen og lærerne sammen reflekterer og leter etter det beste for våre elevers framtid. I den refleksjonen har lærerne en viktig stemme, og derfor valgte jeg å forske med lærerinformanter som utgangspunkt.

Studien viser helt tydelig at i en lærende organisasjon er det av stor betydning at lærerne blir sett og får tilbakemeldinger på den jobben de gjør. De ønsker å bli sett gjennom både planlagte og tilfeldige besøk i klasserommet, og de ønsker at ledelsen deltar aktivt i ulike diskusjonsgrupper. En ledelse som involverer seg sterkt på mange ulike områder, er et av de mest sentrale funnene i studien.

Studien viser også at lærerne er positive til regelmessige medarbeidersamtaler med observasjoner i forkant. Medarbeidersamtalen gir dem en mulighet til å drøfte deres psykososiale arbeidsmiljø, men den er også en arena for læring og utvikling. Med utgangspunkt i skygging eller skolevandring har skoleledelsen et godt utgangspunkt for drøfting rundt det som skjer eller det som ikke skjer i klasserommet.

Til slutt vil jeg trekke fram det studien sier om den muligheten for økt læring som ligger i at lærere i et team observerer hverandre og reflekterer sammen i etterkant. Trygge lærere, som

ser det som positivt at de er uenige, vil kunne ha gode forutsetninger for å drøfte ulike problemstillinger knyttet til sine observasjoner. Deres erfaringer og læring kan i neste omgang bringes videre til hele lærerkollegiet for å gi læring til hele fellesskapet.

De ulike funnene som kommer fram i forskningsarbeidet, er i tråd med de teoretiske perspektivene arbeidet ble satt inn i. Teori om aksjonslæring og læring i praksisfellesskap, verdsettende ledelse og medarbeidersamtalen har blitt bekreftet gjennom de funn jeg har gjort, og funnene bygger sånn sett på tidligere forskning. Studien aktualiserer ny forskning knyttet til skolen som lærende organisasjon i et samfunn i sterk endring. Søkelyset må rettes framover, og fokuset må hele tida være å lete etter det beste for våre elevers framtid.

Litteratur

Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaatvik, E.M. (red. 2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Bjørnsrud, H. (2000): *Den inkluderende skolen. Enhets skolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Furu, E.M. (2013): *Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet*. I: Brekke, M. og Tiller, T. (red): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hargreaves, A., og Shirley, D. (2012): *DEN FJERDE VEI. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hauger, B., Højland, T.G. og Kongsbak, H. (2011): *Organisasjoner som begeistrer. Appreciative Inquire*. Oslo: Kommuneforlaget.

Helgesen, S. (2009): *PÅ VEG MOT SORIA MORIA*. I: Bergem, T. og Helgesen, S. (red.): *Soria Moria – neste? Perspektiver på skoleutvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hermansen, M. (2006): *Læringens UNIVERS*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Illeris, K., Jarvis, P., Wenger, E., Engestrøm, Y., Mezirow, J. og Ziehe, T. (2009): *LÆRINGSTEORIER. 6 AKTUELLE FORSTÅELSER*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Linder, A. og Mortensen, S.B. (2006): *Gladjens pedagogik*. Dafolo forlag.

Mikkelsen, A. (2002): *MEDARBEIDERSAMTALER i det nye arbeidslivet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Møller, J. (2004): *LEDERIDENTITER I SKOLEN posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2006): *Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?* I: Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. og Ottesen, E. (2011): *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. I: Møller, J. og Ottesen, E. (red.): *REKTOR SOM LEDER OG SJEF. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Paulgaard, G. (1997): *FELTARBEID I EGEN KULTUR – innenfra, utenfra eller begge deler?* I: Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L. og Aase, T.H. (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skrøvset, S. (2008): *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka forlag.

Skrøvset, S. og Tiller, T. (2011): *VERDSETTENDE LEDELSE*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. og Tiller, R. (2002): *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2008): *Ti tanker om skolen brev til Storm*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tiller, T. (2008): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2009): *SKOLENS HVITE SVANE – LÆRING SOM BÆRER*. I: Bergem, T. og Helgesen, S. (red.): *Soria Moria – neste? Perspektiver på skoleutvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2011): *Sorte og hvite svaner*. I: Birgit Ryberg (red.): *Læringens perspektiv – utfordringer til ledelse og undervisning*. Festskrift til Mads Hermansen. København: Akademisk forlag.

Tiller, T. og Helgesen, S. (2011): *Bedre leder. Lederutvikling gjennom reflektert erfaring*. 1. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2012): *Ane, spane og spinne. Fra noter til improvisasjon – læringens nye utfordring i profesjonsfeltet*. I: Brekke, M. og Tiller, T. (2007): *Samklang; Nye læringsutfordringer i helsefaglig utdanning og yrke*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2013): *Å forske i skolens hverdag*. I: Brekke, M. og Tiller, T. (2013): *LÆREREN SOM FORSKER. Innføring i forskningsarbeid i skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wenger, Etienne: www.ewenger.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice

Sist besøkt 22.8.2013

INFORMERT SAMTYKKE

VEDLEGG 1

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

Jeg er masterstudent i *Erfaringsbasert masterprogram i aksjonslæring for ledere* ved Universitetet i Tromsø og skal nå i gang med innsamling av data til den avsluttende masteroppgaven. Tema for min masteroppgave er skolelederens rolle i en lærende organisasjon, og jeg ønsker å forske i egen organisasjon i forhold til individuell læring og utvikling og organisasjonens læring. Jeg vil med mitt forskningsarbeid sette et spesielt søkelys på medarbeidersamtalen som et verktøy i en lærende organisasjon.

I den forbindelse ønsker jeg å intervju 3 lærere ved skolen for å få en dypere innsikt i disse lærernes erfaringer og få vite hvordan disse lærerne opplever sin hverdag i klasserommet, sin praksis og sin utvikling og læring.

Med vennlig hilsen

Helen Eie
Valldalhagen 16
4317 Sandnes

Informert samtykke

Mitt samtykke blir gitt under følgende forutsetninger:

- Det er frivillig å delta i intervjuene, og jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst.
- Alle innsamlede data vil bli anonymisert i den ferdige masteroppgaven.
- Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene, men disse vil bli slettet når studiet er avsluttet (innen utgangen av 2013).
- Jeg kan når som helst be om mer informasjon.

Jeg gir med dette mitt samtykke i å delta i intervju i forbindelse med Helen Eie sin masteroppgave.

Dato

Informantens underskrift

EN PASSELIG FORSTYRRELSE –

Hvordan kan medarbeidersamtalen brukt på en verdsettende måte være et redskap for læring for lærer?

Aktuelle spørsmål:

- Hvordan opplever du å være lærer?
- Hva opplever du at du lykkes med som lærer?
- Hvorfor tror du at du lykkes med dette?
- Hva tenker du har vært viktige faktorer for deg i din egen utvikling som lærer?

- Hvilke erfaringer har du hatt med din egen utvikling og læring sammen med dine kollegaer?
- Hva kan være lure grep for skoleledelsen for kollegiets læring?

- Vi har gjennom de siste årene hatt fokus på læring gjennom vårt arbeid med blant annet VFL. Hvordan tenker du at dette har bidratt til bedre læring i din undervisning?
- Hvilke tegn ser du på at dette har ført til en bedre læring?
- Har du sett resultater som gir en pekepinn på økt læring?
- Finnes det andre indikasjoner på økt læring?

- Hvordan tenker du at medarbeidersamtalen kan gi deg økt læring og utvikling?
- Hva synes du er viktig å fokusere på i medarbeidersamtalen?
- Hva tenker du kan bli bedre?
- Hvordan kan dette bli bedre?
- Hva kan jeg som leder bidra med?
- Hvilken betydning mener du det har med skoleledelsens observasjon i forkant av medarbeidersamtalen?