



**”Unnskyld, vet du hvor jeg finner
administrasjonen?”**

**Skoleutviklingsprosjekt som
innfallsvinkel til styrket pedagogisk
ledelse.**

Lena Abrahamsen

Masteroppgave i utdanningsledelse
PED 3902
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø
Høsten 2008

Forord

Det er med blandede følelser jeg nå står i ferd med å avslutte en mastergrad i utdanningsledelse. Å kombinere rektorjobb med studier, er krevende, uten tvil. Likevel er det mest av alt en unik mulighet til å knytte teori opp mot opplevd praksis, og gjennom det utvikle og bygge egen lederidentitet. Det blir spennende og utfordrende å gå vegen alene i fortsettelsen.

De som har ledet oss mot målet, Siw Skrøvset og Else Stjernstrøm, har vist at de har stor kompetanse på mange områder. Det at de så verdien av å bygge nettverk mellom oss studenter og mellom studenter og veiledere, har for meg vært av stor betydning for å komme i mål med studiet.

Denne master oppgaven hadde ikke vært mulig å skrive hvis det ikke var for mine kollegaer. I en hektisk hverdag har de tatt seg tid til å fortelle om sine erfaringer knyttet til pedagogisk ledelse og skoleutvikling. Deres tilbakemeldinger skal jeg også ta med meg tilbake til hverdagen og bruke når jeg som deres rektor skal lede utviklingsprosjekter ved skolen i framtida. Takk også til Espen Rognli som i kraft av sin jobb som inspektør og sin gode kjennskap til skoleutviklingsprosjektet, har tilført meg nyttige perspektiver i min jobb med oppgaven.

At jeg kom i mål skyldes ikke minst, støtte og god veiledning fra Siw Skrøvset. Hun har med sin faglighet og sine konstruktive innspill til nødvendige justeringer av kursen underveis, motivert og inspirert meg til videre innsats. Tusen takk, Siw.

Til slutt vil jeg takke de som står meg nærmest. Min mann, Svein Arild, som har tilbrakt alt for mange kvelder etter at ungene har vært lagt i ensomhet. Nå er for øvrig den freden over! Og min mor, Jarly, som alltid er optimistisk og positiv på mine vegner.

Tromsø 31.10.08

Lena Abrahamsen

Innhold

1. Innledning	7
1.1 Tema og problemstilling	7
1.2 Prosjektets profil og organisering	9
1.3 Oppgavens oppbygning	9
2. Teoretiske perspektiver på ledelse og skoleutvikling	11
2.1 Ledelse	11
2.2 Ledelse av skoler	12
2.2.1 Administrativ ledelse	12
2.2.2 Pedagogisk ledelse	13
2.3 Demokratisk ledelse	14
2.4 Skoleutvikling	15
3. Metodisk tilnærming	17
3.1. Aksjonsforskning og aksjonslæring	17
3.1.1 Vitenskapsteori og aksjonsforskning/aksjonslæring	18
3.2 Forskningsprosessen	19
3.2.1 Organisasjonsanalyse	20
3.2.2 Logg	21
3.2.3 Brev	21
3.3 Kvalitativ innholdsanalyse	22
3.4 Etske avveininger	23
4. Gjennomføringen av prosjektet	25
4.1 Presentasjon av skolen	25
4.2 Presentasjon av skoleutviklingsprosjektet	25
4.3 Gjennomføring av forskningsprosjektet	27
4.4 Oppsummering	28

5. Funn og analyser	29
5.1 Analysearbeidet	29
5.2 Beskrivelse av trinnene	29
5.3 Form	30
5.4 Innhold	31
5.4.1 Kultur for pedagogisk diskusjon ved skolen	31
5.4.2 Innholdsforståelse av begrepet tilpassa opplæring	33
5.4.3 Endring versus status quo	34
5.4.3.1 Innhold i begrepet tilpassa opplæring	34
5.4.3.2 Flere eller andre typer pedagogiske diskusjoner	35
5.4.3.3 Samarbeid mellom lærerne	36
5.4.4 Rektors rolle - reelt og ideelt	37
5.4.5 Andre funn	39
5.4.6 Oppsummering av funn	40
6. Drøfting	41
6.1 Ledelse	41
6.1.1 Styrket pedagogisk ledelse?	42
6.1.2 Styrking av rektor som pedagogisk leder?	45
6.1.3 Styrking av lærere som pedagogiske ledere?	46
6.1.4 Administrativ eller pedagogisk ledelse?	49
6.2 Skoleutvikling gjennom spydspisser	50
7. Avslutning	53
Referanser	55
Vedlegg	57
Vedlegg 1: Milepælsplan 8. trinn 2007-08	
Vedlegg 2: Introduksjonsbrev til lærerne	

1. Innledning

1.1 Tema og problemstilling

”Du får ta det opp med administrasjonen...”

I det jeg passerer ei åpen dør overhører jeg denne kommentaren i en samtale mellom to av lærerne på skolen der jeg nå er rektor på sjuende året. Min umiddelbare reaksjon er: Hvem er denne administrasjonen som ting skal tas opp med? Er det meg? Er det inspektørene i lederteamet? Kontorpersonalet? Rådgiverne? Vi som har kontor i samme fløy? Frustrasjonen sprer seg, men samtidig kjenner jeg meg en smule både irritert og provosert. Jeg er pedagogisk leder – administrator også – men først og fremst pedagogisk leder, rektor. Er dette administrasjonsbegrepet noe som henger igjen fra gammelt av? Vel er skolen jeg leder snart 40 år gammel og bærer preg av å ha et stabilt personale der mange har lang fartstid innenfor veggene, men denne gangen er det en av de sist tilsatte lærerne, rene ungdommen, som står for kommentaren. Istedenfor å gå bort å spørre: ”Du – hvor finner jeg den der administrasjonen? Jeg skulle gjerne ha overlatt en del oppgaver til den, ” tar jeg isteden uttalelsen til meg og tenker: ”Dette er ei utfordring! Jeg er pedagogisk leder, og stolt av det. Hvilke grep må jeg gjøre for at mine kollegaer også skal tenke på meg og omtale meg som sådan?”

Hendelsen beskrevet ovenfor fant sted ett par år tilbake i tid. Jeg setter den i sammenheng med endringene i skolelederrollen som har funnet sted. For det er ikke tvil om at denne rollen har endret seg de siste tiårene fra noe som kan beskrives som ”overbetalt kontorist” og den fremste blant likemenn (Skrøvset 2008), til en mer sammensatt lederrolle der ansvaret for den pedagogiske virksomheten har kommet tydeligere frem. Selv om det er enighet om at skoleledere skal ha dette ansvaret, og selv om jeg i alle fall ønsker å prioritere dette, skjer det ikke uten videre i praksis. Slik jeg ser det er det to forhold som har betydning i denne sammenhengen. For det første spiller tradisjon i skolen en rolle her. Da tenker jeg på det som jeg selv har gjort meg erfaringer i forhold til: nemlig en opplevelse av at lærerne etterspør ledelse helt til de får det. For det andre er rektorrollen blitt mer krevende og satt under kraftig press de siste årene. En del av dette handler om at de mer administrative oppgavene ser ut til å øke (Langfeldt

2006). Dette på tross av fokus på pedagogisk ledelse. Dette har for min kommunes del også forbindelse med at valgt organisasjonsstruktur fra 2002 er resultatenhetsmodellen eller to-nivå modellen, som blant annet vil si en flatere struktur der et nivå som tidligere tok seg av mange administrative oppgaver, er fjernet.

Min undring i denne sammenheng handler om:

- Hvordan kan man sette pedagogisk ledelse på dagsorden i et kollegium som omtaler ledelsen som administrasjonen?
- Hvordan kan man skape rom for pedagogisk ledelse i en hverdag preget av administrasjon?

Da det for to og ett halvt år siden bød seg en mulighet til å delta i et stort utviklingsprosjekt støttet av Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsløftet – fra ord til handling (FOTH-prosjektet), fødtes en tro hos meg på at dette kunne være innfallsvinkelen til å sette undringa mi på dagsordenen og gjøre konkrete grep i forhold til de utfordringene som ligger i undringa. Vi grep muligheten, søkte og fikk delta. Prosjektet kalles ”Ledelse og læring for tilpassa opplæring” og har fokus på akkurat det de tre begrepene samlet står for.

Og med dette som bakteppe er problemstillingen for denne oppgaven:

Hvilke muligheter gir ledelse av et skoleutviklingsprosjekt til styrket pedagogisk ledelse av et kollegium?

Denne oppgaven handler om pedagogisk ledelse og skoleutvikling. Stadige reformer i skoleverket stiller krav om at skolen må være en lærende organisasjon. Dette igjen stiller krav til lederrollen. I denne konteksten kan aksjonsforskning og aksjonslæring ses som et metodisk grep for å generere kunnskap om egen praksis og derigjennom endre og forbedre den. Denne tilnærmingen er valgt både i skoleutviklingsprosjektet og aksjonsforskningsprosjektet som danner grunnlaget for denne oppgaven.

1.2 Prosjektets profil og organisering

Mitt forskningsprosjekt er en del av skolens utviklingsprosjekt. Disse to prosjektene har ulike målsetninger. Skoleutviklingsprosjektet er ett tiltak, en aksjon, forskningsprosjektet en annen.

Skoleutviklingsprosjektet ”Ledelse og læring for tilpassa opplæring” har på skolen der jeg er rektor som formål å utvikle kunnskap om god ledelse av læring, og kunnskap om og praktisk bruk av tilpassa opplæring. Dette prosjektet er innfallsvinkelen til mitt forskningsprosjekt om pedagogisk ledelse og skoleutvikling. Min rolle i skoleutviklingsprosjektet er en aktiv og intervenserende rolle, noe som indikerer at dette er et aksjonsforskningsprosjekt. Aksjonsforskning skaper rom for og legger til rette for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis. Måten å jobbe på fasinerer meg fordi den skaper læring, handling og endring der det trengs og rimelig raskt. Derfor er aksjonsforskning og aksjonslæring et potensial for kunnskapsutvikling hos meg selv.

Det empiriske grunnlaget for mitt forskningsprosjekt er basert på en organisasjonsanalyse i forkant for skoleutviklingsprosjektet, min logg fra skoleutviklingsprosjektet og til slutt og i hovedsak brev fra lærerne.

Mitt forskningsprosjekt er knyttet til en konkret aksjon i skoleutviklingsprosjektet: Innsamling av informasjon i form av brev fra lærerne som skal analyseres og tolkes opp mot deres opplevelse av pedagogisk ledelse og skoleutvikling, og drøftes opp mot teori og forskning knyttet til de samme områdene. Loggen og organisasjonsanalysen brukes for å støtte eller nyansere de funnene som trekkes ut av brevene.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er inndelt i 7 kapitler. I neste kapittel redegjøres det for teoretiske perspektiver knyttet til ledelse og skoleutvikling mens kapittel 3 er viet til metodisk tilnærming. I kapittel 4 gis en presentasjon av skoleutviklingsprosjektet og forskningsprosjektet. I kapittel 5 presenteres funn og det gis en analyse av disse. De viktigste funnene drøftes i kapittel 6 før en avsluttende vurdering gis i kapittel 7.

2. Teoretiske perspektiver på ledelse og skoleutvikling

I denne delen ser jeg nærmere på noen sentrale begrep som er av betydning for feltet som undersøkes. Kapitlet bereder som sådan grunnen for drøftingsdelen av oppgaven og tar for seg teoretiske perspektiver på ledelse og da i hovedsak administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og demokratisk ledelse, og til slutt skoleutvikling.

2.1 Ledelse

Ledelse står sentralt i moderne styrings- og utviklingsstrategier. Men ledelse er et mangfoldig fenomen og selve begrepet er vidt og komplekst. En vanlig oppfatning i vårt samfunn synes å være at ledelse er hva ledere, det vil si personer med ledertitler, gjør (Wadel 1997:40). Ledelse knyttes ofte til bestemte personer som innehar en formell overordnet posisjon i en organisasjon; en posisjon som er tillagt en viss myndighet og makt. Ledelse betraktes dermed som noe en gruppe (formelle ledere) utøver *overfor* en annen gruppe (ibid.:40). Dette er fortellingen om heroisk lederskap.

I årenes løp har det blitt gjort mange forskjellige tilnærminger til ulike sider ved pedagogisk ledelses praksis. Moos (2003) har laget ei kategorisering over tilnærmingene, og deler teoriene inn i tre hovedgrupper (ibid. 18-19):

1. De teoriene som mener at ledelse har med lederens egenskaper å gjøre.
2. De teoriene som mener at ledelse først og fremst dreier seg om makt og innflytelse som systemet har tildelt lederperson(er).
3. De teoriene som mener at ledelse er det som foregår i relasjonene mellom organisasjonens medlemmer.

På denne måten viser Moos (2003) at det ikke eksisterer en enstydig teori om ledelse. De ulike tilnærmingmåtene og aspektene tilfører begrepet nye perspektiver. Finnes det så noe man kan være enige om? Leithwood og Riehl (2003) argumenterer at det finnes en felles kjerne i de fleste definisjoner av ledelse. Det handler om to funksjoner: ”Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse.” Med andre ord, ledere mobiliserer og arbeider sammen med andre for å artikulere og realisere felles intensjoner (Referert i Møller 2004:49). Møller (2004) hevder videre at en slik

presisering av begrepet bygger på fem antakelser. For det første eksisterer ledelse innenfor sosiale relasjoner, er som en vev av relasjoner og tjener sosiale mål. For det andre innebærer ledelse en hensikt og en retning. For det tredje handler ledelse om å påvirke. For det fjerde er ledelse en funksjon som nødvendigvis ikke bare ivaretas av den formelle lederen. For det femte er ledelse avhengig av hvilken sosial organisasjon man jobber innenfor, hvilke mål som skal realiseres, hvilke andre aktører som er involvert, og hvilke ressurser som er tilgjengelig.

Dersom man ser Moos, Møller, Leithwood og Riehl sine tilnærminger til ledelse i sammenheng, ser man i alle fall ett likhetstrekk: Alle tre fokuserer på samhandling som en måte å tilnærme seg ledelse. Dette er i tråd med fokuset de 10 siste årene: Det har funnet sted en økt fokusering på mellommenneskelige relasjoner i ledelsessammenheng. Dette fokuset på relasjoner oppsummeres av Møller (2004:69): ”Ledelse oppstår i møtet mellom mennesker og er dermed dypest sett relasjonell i sin karakter. Praktisk utøvelse av ledelse er basert på gjensidighet.” Dette perspektivet vil ligge til grunn i min oppgave.

2.2 Ledelse av skoler

Pedagogisk og administrativ ledelse kan ses på som to grunnleggende dimensjoner ved all ledelse. I utøvelsen er de ofte vevd sammen og begge deler er nødvendig for å sikre drift og utvikling av en organisasjon. Pedagogisk ledelse kan i stor grad baseres på tillitsforhold mens administrativ ledelse i stor grad kan baseres på makt eller avhengighetsforhold.

2.2.1 Administrativ ledelse

Wadel (1997) beskriver administrativ ledelse som det som skal sikre at organisasjonen fungerer her og nå. Administrativ ledelse er nødvendig for å bygge opp, utvikle og vedlikeholde systemer og regelverk som sikrer effektivitet, system og orden og ivaretar formelle personalpolitiske oppgaver. Administrativ ledelse omfatter å lede organisasjonen i bestemte retninger ut fra regelverk og visse fastsatte prosedyrer. Wadel (ibid.) mener videre at det er hensiktsmessig å dele administrativ ledelse inn i innovativ administrativ ledelse og byråkratisk administrativ ledelse. Innovativ

administrativ ledelse beskrives som ”slik kan det gjøres” kulturen der man ser på mulighetene i et regelverk. I innovativ administrativ ledelse blir regler kontinuerlig vurdert og evaluert og endret i tråd med behov. Byråkratisk administrativ ledelse er det motsatte. Her ser man begrensningene i regelverk og byråkratisk administrativ ledelse preges av en ”slik skal det gjøres” kultur. Disse to motpolene innenfor administrativ ledelse preges av ulike verdier, verdiprioriteringer og kunnskapsbehov.

2.2.2 Pedagogisk ledelse

I følge Møller (1997:139) handler pedagogisk ledelse i skolen om å tilrettelegge for elevenes, personalets og egen læring. Den må ha en overordnet funksjon og ideelt sett legge premissene for administrative prosedyrer og personalpolitiske tiltak (ibid.). Wadel (1997) beskriver pedagogisk ledelse som den typen ledelse som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. Videre generaliseres begrepet til å gjelde alle typer organisasjoner. Sentralt i utøvelse av pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringssystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen (ibid:39). I så måte har pedagogisk ledelse spesielt stor betydning for utvikling og endring av organisasjonens læringskultur. En sterk og god læringskultur vil gi produktiv læring.

Overfor aktørene i en organisasjon er pedagogisk ledelse nødvendig av flere grunner (ibid. 1997:46). For det første er det nødvendig for å hjelpe aktørene i en organisasjon til å forstå sin egen atferd og de verdiene som ligger til grunn for denne. For det andre for å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnvikte slike refleksjoner gir som igjen er en forutsetning for fornyelse og endring i organisasjonen. For det tredje for å etablere læringsforhold og få til interpersonlige læringsforhold i organisasjonene. Og for det fjerde for å få aktørene i organisasjonen til å anvende det de lærere på en selvstendig og kreativ måte som kommer organisasjonen til nytte: de skal lære å lære.

For å lykkes med pedagogisk ledelse i en organisasjon forutsetter Wadel (1997) et relasjonelt perspektiv på ledelse. Vellykket læring forutsetter dialog og at man får en

gjensidig prosess hvor både ”lærere” og ”lærende” lærer til eller fra seg. For å få dette til må tillitsarbeid, aktelsesarbeid, følelsesarbeid og motivasjonsarbeid være sentrale aspekter ved pedagogisk ledelse.

2.3 Demokratisk ledelse

Demokratisk ledelse er langt fra noe entydig begrep. Møller (2004) peker på behovet for at begrepet analyseres innenfor skolens sosiale og politiske kontekst. I de nordiske læreplanene har demokratisk dannelse en sentral plass (ibid.). Skal målsetningen om læring til demokrati realiseres, må skolen som arbeidsplass også være preget av en demokratisk praksis med basis i sentrale demokratiske ideer som å fremme likhet, likeverd, solidaritet og sosial rettferdighet. Møller (ibid.:56) forstår demokratisk ledelse som ”... et arrangement for kollektiv meningsdannelse og beslutningsfatning, hvor det ikke er den numeriske styrken som er avgjørende, men argumentenes overbevisningskraft.”

Møller (ibid.:57) definerer videre demokratisk ledelse som følger:

Demokratisk ledelse handler om samarbeid, og ledernes suksess er avhengig av det samarbeidet de klarer å få i stand innad i ledergruppa, med medarbeidere og elever, og utad i forholdet til foreldre og overordnede på kommunenivå.

I dette ligger at en enighet om strategivalg må skapes på en legitim måte. For å komme dit hen er tre faktorer av betydning (ibid.):

1. Kollektiv refleksjon over egen praksis er et viktig stikkord for å kunne lede læringsarbeidet på en målrettet og bevisst måte.
2. Teoretisk kunnskap utgjør et viktig grunnlag for å kunne begrepsfeste og reflektere over det som skjer i praksis, og ikke minst for å kunne utøve kritikk.
3. Erfaringene i den praktiske konteksten bidrar til å utfordre det teoretiske grunnlaget kontinuerlig.

Joseph Blase et. al (1995) har gjennomført en kvalitativ studie av skoleledere i USA sin utøvelse av demokratisk ledelse i praksis (Referert i Møller 2004). Resultatet er en erkjennelse av at demokratisk ledelse kan angripes på forskjellig måte. I forskjellene finner de likevel noen fellestrekk:

- Lærerne stimuleres til å ta del i beslutninger om skolens innhold og drift.
- En sterk orientering mot å utvikle undervisningen og læringsmiljøet.
- Å skape gode læringsvilkår for barn og unge står kontinuerlig på dagsordenen.
- Praksisen er preget av tillit til lærerne, evne til å kommunisere og lytte åpent.
- En sterk forpliktelse til å myndiggjøre lærerne og dele makten med personale.
- Skolelederne har behov for støtte fra overordnet nivå for å bestrebe og utvikle en demokratisk skole.

2.4 Skoleutvikling

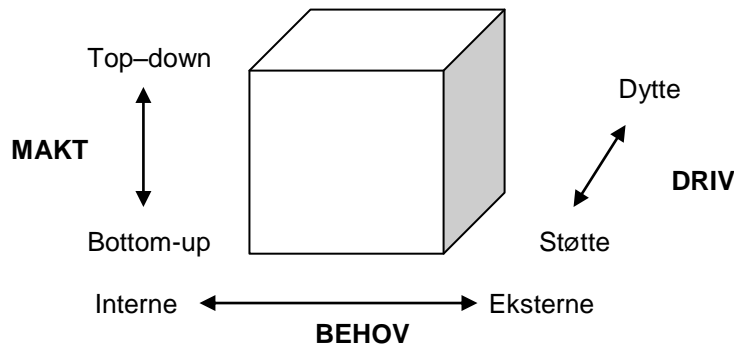
Når samfunnet endrer seg, får skolen nye oppgaver. Nye læreplaner, krav fra brukere, ansatte eller lokale og/eller sentrale myndigheter, gjør at skolene står overfor stadige endringer. Det oppstår et kontinuerlig press mot å forandre praksis og prioriteringer. Derfor må skolen lære av sine erfaringer slik at kompetansen til å møte nye krav og nye utfordringer økes.

Begrepet skoleutvikling eller kvalitetsutvikling brukes gjerne synonymt med pedagogisk utviklingsarbeid eller organisasjonsutvikling, og i videste forstand kan begrepet brukes om det meste som foregår i skolen. Hensikten med skoleutvikling er å gjøre skolen bedre for elevene og bidra til bedre vilkår for læring (Møller 1999).

Det er det lett å få tilslutning til. Det er når det blir snakk om retningslinjer og virkemidler for skoleutvikling at uenighet blir synlig (Møller 1999). Mange løsninger er blitt foreskrevet, men det finnes ikke ett enkelt fasit svar. Om utviklingsarbeid i skolen sier Stjernstrøm (2006:183) følgende: ”Grundig planlegging, systematikk, involvering, forankring og rolleavklaring er uansett viktige stikkord for en vellykket gjennomføring av utviklingsarbeid i skolen.” Møller m fl. (2006) viser til Imsens analyse etter evalueringsundersøkelsen i forbindelse med Reform 97 som konkluderer med at formell ledelse er viktig for å stimulere til utvikling i skolen. I følge Møller m. fl. (ibid.) samsvarer dette også med konklusjoner på internasjonale undersøkelser. Imsen (2004) sier videre at det samtidig er liten tvil om at læreren er den viktigste premisslegger når det gjelder hva slags undervisningstilbud elevene får (Referert i Møller m. fl. 2006). Lederen er slik sett en viktig pådriver for skolens utviklingsarbeid med indirekte

betydning for elevenes læringsresultater. I dette ligger både muligheter og begrensninger for hva man kan forvente av skolelederen (Møller m. fl. 2006:64).

Moos (2003:183) bruker Michael Schratz' skoleutviklingskube for å beskrive ulike dimensjoner i skoleutvikling:



Kuben illustrerer skoleutviklingens tre dimensjoner:

1. Den vannrette dimensjonen definerer hvilke aktørers behov utviklingen skal dekke: Interne eller eksterne?
2. Den loddrette dimensjonen beskriver hvor makten til å sette i gang et skoleutviklingsprosjekt kommer fra: Fra myndigheter, altså top-down, eller fra skolen, altså bottom-up?
3. Den siste dimensjonen er dybdedimensjonen som beskriver hvordan drivet og energien til utviklingsprosessen besørger: Gjennom at de involverte blir dyttet eller støttet?

Skoleutviklingsteoretikere er enige om at den ideelle plasseringen ligger et eller annet sted mellom dimensjonenes ytterpunkter (Moos 2003:185). For at utviklingsprosesser skal starte opp og gi ønskede effekter, bør det være både eksterne behov og behov internt i organisasjonen. Det bør videre foreligge både bottom-up- og top-down-styring. Et prosjekt uten medarbeidernes medvirkning og engasjement, blir overfladisk og endrer ikke praksisen. Et prosjekt uten top-down styring har en tendens til ikke å komme i gang, eller å komme i gang for så å stoppe opp. Det viser seg også at en kombinasjon av å bli dyttet og støttet gir det beste resultat. Både å bli etterspurt og å få hjelp til videre veivalg i utviklingsarbeid, er viktig.

3. Metodisk tilnærming

Mitt forskningsprosjekt har sitt utgangspunkt i praksis og er et aksjonsforskningsprosjekt der kravet til dokumentasjon er fulgt. Forskning som dokumenterer kunnskap gjennom fortolkning av opplevd erfaring, er forankret i hermeneutikken. I denne oppgaven benyttes metode triangulering i innhenting av empiri, men det er i hovedsak de kvalitativt innsamlede dataene som står i sentrum. Avslutningsvis i denne oppgaven presenteres viktige momenter i kvalitativ innholdsanalyse før de etiske sidene ved å være aksjonsforsker på egen arbeidsplass belyses.

3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Aksjonslæring og aksjonsforskning er forholdsvis nye begreper i skole- og utdanningssammenheng (Tiller 1999). Forskjellen mellom aksjonsforskning og aksjonslæring er i hovedsak at kravet til dokumentasjon er større i aksjonsforskning.

Ser man nærmere på selve begrepet aksjonsforskning, kan man tenke seg at aksjon retter oppmerksomheten mot aktiv handling, mens forskning peker mot vitenskapelig granskning. Stjernstrøm (2006) trekker fram følgende kjennetegn ved aksjonsforskning:

- Kombinasjonen forskning, aksjon og deltakelse.
- Aksjonsforskere har tilgang til praksisfeltet for å påvirke praksis.
- En type forskning der man intervensjoner og setter i gang en handling (aksjon) for å fremme (sosial) forandring.
- Deltakerne involveres i prosessen for å øke deres evne til å innvirke på egen situasjon gjennom ny kunnskap om praksis.
- Aktiv læring gjennom problematisering og refleksjon.

Aksjonslæring omtales gjerne som aksjonsforskningens lillebror (Tiller 1999). Det er i prinsippet det samme som aksjonsforskning, men har fokus på forsknings- og undersøkelsesprosessene som en læringsprosess der lærere og ledere systematisk reflekterer over sin praksis. Begrepet er dukket opp i kjølvannet av at det er blitt stilt spørsmålsteget ved hvorvidt lærere og skoleledere har kvalifikasjoner og tid til å drive

forskning (Bjørndal 2002). Det er blitt hevdet at for sterk identifisering med forskningsvirksomhet kan skape distanse til den pedagogiske virksomheten (ibid.). I den sammenheng har aksjonslæring blitt fremhevet som et alternativt og overlappende begrep (ibid.). I følge Stjernstrøm (2006) betegner begrepet det som lærere og ledere gjør når de aktivt går inn med en aksjon for å endre og forbedre sin praksis.

3.1.1 Vitenskapsteori og aksjonsforskning/aksjonslæring

Aksjonsforskning og aksjonslæring kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller pedagogikk (Tiller 1999). I følge Kallenberg (1996) har konstruktiv samfunnsvitenskap som mål at forskningen ikke bare bør bidra til å forstå og forklare samfunnsforhold, men at den også skal bidra til å forbedre forholdene for aktørene (Referert i Stjernstrøm 2006:174).

Tiller (1999:39) understreker at: ”Aksjonsforskning og aksjonslæring låner øre til mer enn ett forskningsparadigme”. Siden tolkning (av fenomenet) skal stå sentralt i mitt prosjekt, vil mitt fokus være det som hermeneutikken har å tilføre aksjonsforskningen.

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng den vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard 2002). I forhold til dette representerer hermeneutikken en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass (ibid.). Og fortolkning har en sentral plass i aksjonsforskningen. Aksjonsforskerens tilgang til praksisfeltet og deltakernes involvering i prosessen, gir begge parter større innsikt i flere av de delene som inngår i helheten. Jobben til en samfunnsviter ifølge hermeneutikken vil være å utdype tankene til aktøren, klargjøre dem, oversette dem til andre settinger, systematisere, men samtidig ha full respekt for aktøren. Teoretikeren står ikke fritt, men må ta hensyn til det aktøren selv definerer som handling og den fortolkningen aktøren har gjort. Samfunnsvitenskapen må fortolke fortolkningen.

Gjennom aksjonsforskning kan man prøve ut ideer for å forbedre praksis eller i alle fall få mer kunnskap om praksis. Greenwood og Levin (1998:75) gir følgende beskrivelse av aksjonsforskningens målsetning: ”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 the local people” (Referert i Skrøvset 2008). Dette har også vært mitt utgangspunkt i mitt forskningsprosjekt.

I forskningsarbeid stilles det videre krav om reliabilitet og validitet. Zeichner og Noffke (2001) foreslår *troverdighet* som et alternativ i praksisforskningen. Bakgrunnen er at denne typen forskning er basert på relasjoner mellom mennesker og at forskningen dermed er valid og reliabel dersom personene som er involverte er troverdige (Referert i Skrøvset 2008). I slik praksisforskning vil *transparens* erstatte etterprøvbareheten som er et krav i naturvitenskapelig orientert forskning. Transparens handler i så måte om at man som forsker er tydelig på de valg man gjør: Hvordan er forskningen blitt gjennomført og på hva slags vitenskapelig grunnlag er konklusjoner trukket (ibid.).

3.2 Forskningsprosessen

Mitt forskningsprosjekt møter kravene til aksjonsforskningen. Forskningen retter oppmerksomhet mot en konkret aksjon, et skoleutviklingsprosjekt. Dette prosjektet har jeg deltatt i selv – og påvirket. For lærerne sin del har det vært tilrettelagt for læring gjennom problematisering og refleksjon.

I prosjektet har jeg som rektor drevet aksjonsforskning fordi kravet til dokumentasjon er fulgt, mens lærerne har drevet aksjonslæring. Jeg har skrevet refleksjonslogg gjennom deler av skoleutviklingsprosjektet, men mitt forskningsmateriale består i hovedsak av brev fra lærerne. Da skoleutviklingsprosjektet starter opp, ble det gjennomført en digital organisasjonsanalyse i form av et spørreskjema til det pedagogiske personalet. Resultatet fra denne spørreundersøkelsen inngår som en måling på situasjonen før selve aksjonen som denne oppgaven omhandler, ble iverksatt.

På bakgrunn av dette kan man si at denne oppgaven benytter metodetriangulering i innhentingen av empiri. De kvalitative innsamlingsmetodene, logg og brev, er en oppfølging av den kvantitative undersøkelsen, spørreundersøkelsen, som ble gjennomført ved oppstart av prosjektet. Det er de kvalitativt innsamlede dataene som får størst fokus i denne oppgaven.

3.2.1 Organisasjonsanalyse

Skolene som fikk innvilget støtte i Kunnskapsløftet - fra ord til handling, gjennomførte i oppstarten av sitt utviklingsprosjekt en organisasjonsanalyse. Organisasjonsanalysen¹ er Utdanningsdirektoratet første versjon av et verktøy som skal ”ta temperaturen” på skolen som kunnskapsarbeidsplass. Målet med den var å finne ut hvor skolen sto i forkant for prosjektet og så bruke resultatene i skolens forbedringsarbeid. Vi gjennomførte undersøkelse elektronisk og tok stilling til en rekke påstander om organisering, samhandling og kultur på skolen.

Fra de fire kategoriene tydelig pedagogisk ledelse, organisering, endringskapasitet og endringstrøtthet, samarbeids og hverdagslæring i kollegiet, er disse resultatene av interesse for mitt forskningsprosjekt:

- 45 % mener ledelsen arbeider mest med administrative forhold.
- 65 % av lærerne på skolen hevder at det ikke er vanlig at ledelsen ved skolen gir lærerne tilbakemelding om deres pedagogiske arbeid.
- 30 % sier at det er vanlig å drøfte pedagogiske spørsmål med ledelsen og 30 % sier at det ikke er det.
- 55 % mener at ledelsen støtter og skjærmer lærere som gjør dristige pedagogiske valg.
- 55 % sier at lærerne bruker egen planleggingstid eller fellestid til å drøfte pedagogiske utfordringer som har dukket opp i løpet av dagen.
- 45 % sier at hyppige endringer de senere årene gjør dem lite motivert til endring.

Disse dataene som er kvantitativt innhentet viser at nesten halvparten av respondentene opplever at ledelsen arbeider mest med administrative forhold og har liten fokus på pedagogisk ledelse. Over halvparten mener likevel at ledelsen støtter de som gjør dristige pedagogiske valg og det er flere enn de 45 % som rapporterer om endringstrøtthet. Tilbakemeldingene om denne opplevde nedprioriteringen av

¹ <http://www.analyzethis.no/ordtilhandling/Org/admin/Login.aspx> Organisasjonsanalysen var et pålegg fra Utdanningsdirektoratet for deltakelse i FOTH-prosjektet. De 10 områdene som ble berørt i organisasjonsanalysen var: kvalitetsvurdering, tydelig pedagogisk ledelse, organisering, mobilisering av kompetanse og ressurser, endringskapasitet og endringstrøtthet, ambisjonsnivå, samarbeid og hverdagslæring i kollegiet, forvaltning av stabens kunnskap, lærings- og endringsresultat og tilslutt skolens stab. Denne analysen er nå erstattet av Ståstedsanalysen og er et verktøy for skoleutvikling.

pedagogisk ledelse er grunnlaget for at jeg vil forske på hvorvidt skoleutviklingsprosjektet har ført til endringer på dette området.

3.2.2 Logg

Bruk av logg er en enkel og lite tidkrevende måte å nedtegne observasjoner på. Det kan forstås som en framstilling av hva som skjer i en sosial sammenheng og konteksten rundt det som skjer. Loggskrivningen bidrar til at det systematisk settes av tid til å reflektere over egen praksis. I følge Bjørndal (2002:59) er ”hensikten er å skape en dypere forståelse av hendelser, gjennom skriftlig refleksjon.” Loggskrivning kan forstås som en metode for å fremme den indre dialogen: Gjennom loggen snakker man til seg selv og lytter til seg selv. De som skriver kan lære om seg selv hva de allerede vet, hva de føler, hva de gjør og hvordan og tilsist hvorfor de handler som de gjør (ibid.).

Ved skoleutviklingsprosjektets oppstart begynte jeg å føre logg. Noe er systematisert på ett vis, men det meste mangler struktur. Det jeg har av logg brukes i drøftingsdelen til å støtte eller nyansere tolkninger jeg kan gjøre meg ut fra brevene fra lærerne.

3.2.3 Brev

Berg (2003) introduserer brevmetoden som en innfallsvinkel til analyse av skolekultur. Han beskriver brevmetoden som en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse, og sier at den med fordel kan kompletteres med eller følges opp av intervju. Metoden går ut på at lærere og/eller andre oppfordres til å skrive et helst signert brev til undersøkeren. Brevet tar utgangspunkt i de samme allmennformulerte grunnspørsmål som ved de åpne intervjuene. Ulempen med brevmetoden er at man ikke får mulighet til oppfølgingsspørsmål og dermed ikke anledning til å oppfordre respondenten til å svare så utømmende som mulig.

Skal man ha nytte av metoden, må respondentene ta brevskrivningen seriøst. Dette forutsetter at respondentene er engasjert og motivert til å delta. I forkant for datainnsamlingen må det gjennomføres en samtale med respondentene om bakgrunnen og målet med brevskrivningen. Her må det også settes på dagsorden hva skolen kan bruke resultatet til, etiske spørsmål og hvordan resultatet av brevskrivningen skal

tilbakeføres til respondentene som gruppe. I de fleste tilfeller må samtaler av dette slag repeteres flere ganger før selve brevskrivningen kan iverksettes.

Fordelene med brevmetoden er at utvalgsproblematikken fjernes eller reduseres.

Brevmetoden er dessuten forholdsvis enkel å administrere. Datainnsamlingsdel er avsluttet når brevskriveren leverer brevet til undersøkeren og analysearbeidet kan starte umiddelbart etterpå. En feilkilde i brevmetoden kan være at brevenes kvalitet i en viss utstrekning er avhengig av brevskriverens stilistiske og språklige nivå.

3.3 Kvalitativ innholdsanalyse

Når Berg (2003) bruker brevmetoden i kulturanalyse, analyser han innsamlet data etter tre dimensjoner: samhandlingsdimensjon, planleggingsdimensjon og forandringsdimensjon. Han setter opp kvalitative skalaer: individualisme versus samarbeid (samhandlingsdimensjon), her-og-nå orientering versus fremtidsorientering (planleggingsdimensjon) og til slutt konservativisme/rigiditet versus fleksibilitet (forandringsdimensjon) (Berg 1999 og 2003). I mitt prosjekt er fokus på pedagogisk ledelse snarere enn på skolekultur, og jeg velger derfor å gjøre en tilnærming som Møller (2004) beskriver. Hun gjennomfører en tekstanalyse av intervju etter modell fra Amia Lieblich et. al. (1998). Gjennom en kombinasjon av fire dimensjoner anbefaler Lieblich fire ulike tilnærminger til analyse av fortellinger (Referert i Møller 2004). Jeg har gjort en tillemping av Møller (2004) sin analyse av fortellinger for å få den til også å kunne brukes på mitt materiale, brevene. Ideen er, gjennom en kombinasjon av fire dimensjoner, å gjøre fire ulike tilnærminger til analyse av materialet:

- Holistisk – innhold: Fokuset er på helheten i brevet og det innholdet det presenterer. Innholdet i deler av brevet må forstås i lys av brevet som en helhet. Hva står det faktisk her?
- Holistisk – form: Fokuset er på fremdriften og strukturen i den helhetlige forellingen i brevet. Hva slags mønstre preger det som er skrevet. I dette kan det for eksempel inngå interesse for problematikken, grundighet, lengde, bruk av begreper.

- Kategorier – innhold: Fokuset er på å identifisere sentrale temaer med utgangspunkt i den helhetlige framstillingen. Teksten reorganiseres så under disse temaene.
- Kategorier – form: Fokuset er på stilistiske karakteristika eller selve språket i brevet.

3.4 Ethiske avveininger

I forskningssammenheng kan man tenke seg etikk på flere nivåer. Det handler først og fremst om å opptre etisk forsvarlig overfor informanter, om å følge de spillereglene som gjelder for forskningen generelt, være sannferdig, og om å sikre konfidensialitet.

I dette forskningsopplegget er det sentrale spørsmålet for meg når det gjelder etikk: Kan man forske på egen arbeidsplass? Forskningsprosessen stiller strenge krav til systematikk i analysen, analytisk distanse til det området som studeres og offentliggjøring av informasjonen som viser bakgrunn for konklusjon (Møller 1992). Jeg ser selv flere etiske utfordringer ved å forske på egen praksis. Noen av disse vil jeg komme inn på videre.

Stjernstrøm (2006) sier at sjansen for å lykkes med utviklingsarbeid er størst der skoleledelsen inntar en aktiv holdning til arbeidet enn der de bare fører ”tilsyn” eller overlater lærerne til seg selv. Dette er jeg enig i. Utfordringen ved aksjonsforskning der forsker også er skoleleder, er at maktforholdet mellom skoleleder og de det skal forskes på og med er ujevnt. Det er ikke snakk om likeverdige partnere. Et sentralt spørsmål vil være hvordan dette kan påvirke prosessen og troverdigheten av det resultatet eller de konklusjonene som kan trekkes ut av forskningsopplegget.

Ut fra punktet ovenfor kommer et annet: De det skal forskes på og med er kollegaer gjennom 12 år, de siste fem som rektor. Jeg kjenner dem godt, de kjenner meg. Mange er veldig lojale – vil de si det de tror jeg vil høre?

En annen utfordring går på hvordan jeg skal gå fram for å forsikre meg om at jeg ikke setter tillitsforholdet jeg vet at lærerne har til meg på spill. Det blir viktig å vise respekt

og være tydelig med hensyn til hvilke deler av det materialet som er samlet gjennom prosjektet som skal brukes i forskningsøyemed.

Noe av svaret på de utfordringene som framkommer, finnes i noe som ligger nedfelt i aksjonsforskningen selv, nemlig åpenhet. I denne tilnæringsformen skal til og med forskningsmetodene legges åpent fram for diskusjon og eventuell revisjon (McTaggart 1997 referert i Tiller 1999). Underveis er utfordringen som forsker å gjøre avveielser i forhold til hvor mye informasjon som skal gis, med bakgrunn i at for detaljert informasjon kan påvirke informantens atferd. Da tenker jeg på at lærerne kan bli for bevisste på rektors rolle – og for eksempel forholde seg mer til rektor enn det de til vanlig ville ha gjort. I tillegg er det begrenset hvor mye informasjon forskeren kan gi om hvordan prosjektet utvikler seg. Det har sin bakgrunn i at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis og samtykket derfor ikke kan være basert på fullstendig informasjon om prosjektet (Thagaard 2002).

Det er dessuten viktig å være tydelig på at jeg respekterer det dersom noen av lærerne på min skole ikke ønsker å delta i aksjonsforskningsopplegget, åpenhet og respekt til tross. Det er lærere som går åpent ut med at de synes at det allerede er for mye ”styr og ståk” i skolen. De vil gjøre det de oppfatter som jobben sin, og synes for mye presses på ovenfra. De kan ikke velge seg bort fra utviklingsprosjektet, men jeg vil måtte respektere at de ikke vil delta i forskning.

Som skoleleder har jeg gjort prioriteringer for å skape plass til dette utviklingsarbeidet. Et viktig argument ovenfor lærerne vil være det de får tilbake ut fra utviklingsprosjektet og aksjonsforskning som tilnærming, nemlig aksjonslæring: En bevisst prosess hvor man reflekterer over og deler erfaringer med det mål for øye å oppnå læring som igjen kan resultere i en utvikling til noe bedre. De fleste lærerne vil gripe muligheten til å utvikle seg selv.

I min tolkning av resultat vil jeg ha fokus på forskerrollen. På analyse og tolkninger ut av mitt empiriske materiale. Dette bidrar til å øke distansen som ellers kan være problematisk i et aksjonsforskningsprosjekt på egen arbeidsplass.

4. Gjennomføring av prosjektet

Forskningsprosjektet mitt har sitt utgangspunkt i skoleutviklingsprosjektet som pågår på den skolen der jeg er rektor. I dette kapitlet presenteres skolen, skoleutviklingsprosjektet og forskningsprosjektet og det redegjøres for hvordan disse henger sammen og hvordan de samtidig er forskjellig.

4.1 Presentasjon av skolen

Yttermarka skole er en ungdomsskole med litt over 300 elever i en stor by i Nord-Norge. Skolen har et pedagogisk personale på rundt 40 lærere i fulltids- og deltidsstillinger. Mange av disse er veldig erfarne lærere. Over 60 % er mer enn 50 år og nesten halvparten av lærerne har jobbet ved skolen i over 20 år. Skolen er ledet av rektor og to inspektører. Da jeg ble rektor i 2002, hadde jeg i forkant vært lærer ved skolen i 8 år. I løpet av årene siden 2002 har jeg hatt fødselspermisjon i to runder i nesten ett år ad gangen. Begge gangene har en lærer ved skolen vikariert som rektor. En av disse lærerne har dermed også vært rektor i en periode der skoleutviklingsprosjektet som beskrives nedenfor har pågått.

4.2 Presentasjon av skoleutviklingsprosjektet

Yttermarka skole er en av fem skoler i kommunen som er med i skoleutviklingsprosjektet kalt "Ledelse og læring for tilpassa opplæring". Prosjektet er et av Utdanningsdirektoratets FOTH-prosjekter (Kunnskapsløftet - fra ord til handling) som pågår i perioden august 2006 til desember 2008. Det sentrale virkemidlet i satsingen er å gi støtte til utviklingsprosjekter basert på et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeier og eksterne kompetansemiljøer.

Skoleutviklingsprosjektet har tre særlige formål på Yttermarka skole:

1. Utvikle nye lærings situasjoner med praktiske tilnærminger i flere fag som sikter mot bedre tilpassa opplæring for elevene.
2. Utvikle kunnskap om hva som legges i begrepet tilpassa opplæring blant skolens personale og arbeide for en tydeligere bruk av tilpassa opplæring i undervisningen

3. Utvikle kunnskap om hvordan god ledelse av læring på alle nivå kan styrke arbeidet med å realisere prinsippet om tilpassa opplæring ved skolen.

En sterk faktor i avgjørelsen om å søke om å få delta i prosjektet, var at lærerne på ett av trinnene hadde signalisert at de syntes det var for lite læring i hverdagen. De ønsket mer læring for egen del i trivselsøyemed, og de var misfornøyd med elevenes utbytte av undervisningen i flere fag. De hadde en tro på at praktisk tilnærming til fag ville gi bedre muligheter for tilpassa opplæring. På dette trinnet var det god forankring for å gå i gang med prosjektet.

Da vi kom med i prosjektet var det nødvendig å gjøre noen ledergrep. For det første ble bestemt at skolen skulle gå inn i prosjektet med ett og ett trinn ad gangen. Oppstart for 8. trinn høsten 2006-07, ett nytt 8. trinn høsten 2007-08 og ett nytt 8. trinn høsten 2008-09. Dette var i tråd med en tankegang om at noen spydspisser i kollegiet ville bane veien for de andre. For det andre ble det etter avtale med arbeidsplassstillitsvalgt bestemt at vi skulle be to av lærerne som hadde ivret for å komme i gang med prosjektet, om å delta i ledelsen av prosjektet. De var på hvert sitt team på det 8. trinnet som skulle starte opp først. De ville få nedsatt tid og sitte i skolens prosjektledergruppe sammen med rektor og tillitsvalgt. De ledet på denne måten det første trinnet inn i prosjektet og har fortsatt med det de to årene prosjektet har pågått. Et tredje ledergrep som også står sentralt går på bestemmelsen om at det 8. trinnet som startet opp skoleåret 2007-08 ville bli ledet i prosjektet av rektor.

Ved oppstart av prosjektet utarbeidet prosjektgruppa en milepælsplan² for å sikre fremdrift. Milepælsplanen har ikke vært et statisk dokument, men et dokument i stadig endring ettersom innspill fra lærerne er tatt inn som retningsgivende for prosjektet. Det som det helt konkret har vært jobbet med i hele lærergruppen, har vært knyttet til å utvikle en felles begrepsforståelse av tilpassa opplæring. På de to trinnene som har vært direkte inne i prosjektet, har det i tillegg vært arbeidet helt konkret med for det første undervisningsopplegg med fokus på tilpassa opplæring helst med praktisk tilnærming som innfallsvinkel. For det andre elevsamtalen og for det tredje arbeidsplaner. Rollen

² I løpet av prosjektet er det utviklet tre milepælsplaner. Milepælsplanen for 8. trinn 2007-08 er lagt ved som eksempel. Vedlegg 1.

min i dette prosjektet har vært å være prosjektleder, altså lede utviklingsprosjektet på egen skole.

4.3 Gjennomføringen av forskningsprosjektet

Hovedundersøkelsen som dette forskningsprosjektet tar for seg, ble gjennomført høsten 2008. Da hadde lærerne fått forvarsel om undersøkelsen både muntlig på personalmøte og skriftlig via e-post våren 2008. Høsten 2008 fikk de på nytt informasjon og spørsmålene utdelt. De signerte brevene kom inn i løpet av en 14 dagers periode. Mange som e-post og ikke på de fine og fargerike arkene jeg hadde lagt fram for besvarelse.

Av de 40 lærerne som var på skolen enten ett eller to av disse årene mens skoleutviklingsprosjektet har pågått, var det 36 stykker som var til stede da datagrunnlaget ble samlet inn. 27 lærere svarte på undersøkelsen - et godt representativt bilde av lærerkorpset som helhet ved skolen.

Undersøkelsen³ etterspør i hovedsak erfaringer og oppfatninger etter to års deltakelse i skoleutviklingsprosjektet. Jeg har spesielt bedt om informasjon om deres syn på de pedagogiske diskusjonene på skolen, tilpassa opplæring og rektors rolle i skoleutviklingsprosjektet.

Dette gir meg en mulighet til å utforske hvorvidt og eventuelt hvordan ledelse av et slikt prosjekt kan føre til styrket pedagogisk ledelse

³ Vedlegg nr 2: Introduksjonsbrev til lærerne

4.4 Oppsummering

Hvordan skoleutviklingsprosjektet og aksjonsforskningsprosjektet henger sammen, kan framstille slik:

Aktiviteter i skoleutviklingsprosjektet	Dokumentasjon i aksjonsforskningsprosjektet
Organisasjonsanalysen	Organisasjonsanalysen
Utvikling av milepælsplaner	Logg
Begrepsavklaringer	Logg
Undervisningsopplegg med fokus på TPO (tilpassa opplæring)	Logg
Elevsamtalen	Logg
Arbeidsplan utvikling	Logg
	Brev fra lærerne der de beskriver opplevelsen av pedagogiske diskusjoner på skolen, begrepet TPO ⁴ og hvorvidt de opplever at skoleutviklingsprosjektet har ført til endring eller en opprettholdelse av status quo.

Jeg vil i fortsettelsen ikke gå i detaljer omkring alle aktivitetene i skoleutviklingsprosjektet, men holde hovedfokus på informasjonen som framkommer i brevene fra lærerne.

⁴ TPO = tilpassa opplæring

5. Funn og analyser

Innledningsvis har jeg redegjort for min tilnærming som aksjonsforsker og for hvordan min analyse skal ha et hermeneutisk utgangspunkt. I denne delen av oppgaven skal jeg følge opp ved å analysere og fortolke delene, de 27 brevene i hovedsak, for å få fram helheten.

5.1 Analysearbeidet

Analysen av brevene er gjennomført i flere trinn. Først ble brevene lest hver for seg. Det utpekte seg med en gang et behov for å sortere svarene ut fra trinntilhørighet. Jeg skrev deretter svarene inn på data og sortere utsagnene i forhold til de spørsmålene de var svar på. I neste omgang var det nødvendig å sortere utsagnene i kategorier (jfr. Møller 2004).

Ut fra problemstillingen min og det som lærerne svarer i brevene, er følgende innholdskategorier sentrale:

- Hvordan oppleves kulturen for pedagogiske diskusjon ved skolen?
- Hva legges i begrepet tilpassa opplæring?
- Ser man etter to år i prosjektet endring eller status quo på de tre følgende områdene:
 - 1) Innholdet i begrepet tilpassa opplæring?
 - 2) Flere eller andre typer pedagogisk diskusjon?
 - 3) Samarbeidet mellom lærerne?

Da kategoriene var identifisert, klippet jeg opp svarene på de ulike spørsmålene og limte dem opp på store plakater for å få til en grundig og, for meg, etterprøvbar analyse, og for å få en bedre visuell oversikt over datamaterialet.

5.2. Beskrivelse av trinnene

Yttermarka skole har fire klasser på henholdsvis 8., 9. og 10. trinn. Lærerne er organisert i 6 team, der hvert team består av lærerne for to klasser på trinnet. Hvert trinn har fellesmøter to ganger i måneden.

Trinn 8 besto skoleåret 2007-08 av 10 lærere: 8 kontaktlærere og to faglærere. Alle lærerne regnes som erfarne. Lærerne på dette trinnet hadde deltatt i skoleutviklingsprosjektet i ett år da datamaterialet ble samlet inn. Dette trinnet ble ledet av rektor i utviklingsprosjektet.

Lærerne på trinn 9 har vært med i skoleutviklingsprosjektet fra starten av, det vil si i 2 år. Her finnes initiativtakerne, to av lærerne fra prosjektgruppa og arbeidsplasstillitsvalgt, som var med i prosjektgruppa da prosjektet ble startet to år tilbake i tid. Trinnet besto skoleåret 2007-08 av 14 lærere: åtte kontaktlærere og seks faglærere. Dette trinnet hadde dette skoleåret flest spesialpedagoger tilknyttet. Fire av de som har svart, har spesialpedagogikk i fagkretsen sin. Alle lærerne på dette trinnet er erfarne i yrket sitt. Ett par av lærerne hadde kun vært ved skolen i ett år på datainnsamlingstidspunktet.

Trinn 10 besto skoleåret 2007-08 av 12 lærere: 8 kontaktlærere og 4 faglærere. Også på dette trinnet er lærerne erfarne. Dette trinnet inkluderes ikke direkte i skoleutviklingsprosjektet før skoleåret 2008-09.

5.3 Form

Form omhandler i denne sammenheng fremdriften og strukturen i de brevene jeg har fått. Det som er felles for alle brevene, er at de svarer veldig direkte på de spørsmålene som er stilt.

På trinn 8 var ett par av lærerne som hadde vært med i prosjektet enten langtidssykemeldt eller sluttet på datainnsamlingstidspunktet. Seks av de åtte på trinnet som ble spurt, skrev brev til meg. Ett av brevene er stikkorsmessig mens de andre er grundige. To av de som svarer, velger i hovedsak å ta opp forhold som er frustrert over. Disse to brevene har en negativ karakter.

På trinn 9 valgte 10 av 14 lærere å skrive brev om sine erfaringer. Alle brevene kan beskrives som grundige. De er preget av en positiv grunntone og en genuin interesse for problematikken.

På trinn 10 valgte 11 av 13 lærere å skrive brev om sine erfaringer. Rundt halvparten av disse brevene er grundige, mens den andre halvparten av brevene er mer stikkordsmessige og mer overfladiske.

5.4 Innhold

Ut fra svarene i brevene utkrystalliserte det seg tre innholdskategorier. Utsagnene i brevene er systematiserte innenfor disse. Innholdet som framkom i disse kategoriene beskrives nedenfor i hovedsak med representative sitater fra brevene.

5.4.1 Kultur for pedagogisk diskusjon ved skolen

Hva er kultur og hva er pedagogisk diskusjon? Dette er et åpent spørsmål som kan besvares gjennom flere innfallsvinkler. Jeg startet med å sortere svarene i denne innholdskategorien innenfor dimensjonen sterk versus svak kultur for pedagogisk diskusjon, men oppdaget fort at jeg måtte ha med en tredje dimensjon. Denne dimensjonen måtte romme de svarene som var mer betinget i forhold til hva som må ligge til rette for at pedagogisk diskusjon skal finne sted. Disse brevene sier noe om hvilke forhold som kunne være fokus for pedagogisk diskusjon og i hvilke fora slike diskusjoner er naturlig og sannsynlig.

På 8. trinn er det store flertall av lærerne enige om at kulturen for pedagogisk diskusjon ved skolen er svak.

8.trinn, lærer 1:

Jeg synes ikke kulturen for slike diskusjoner er så veldig bra. Det er svært sjelden, eller aldri, at man setter seg ned for å diskutere fag og måter og gjøre ting på med kolleger. Eneste gangen det blir gjort er når det står på ”møteplanen” (TPO). Jeg skulle ønske at det var mer tid til slike diskusjoner i hverdagen, men vi blir pålagt å gjøre så mye annet at vi får ikke presset det inn – dette gjelder spesielt de som er kontaktlærere. Ikke for å kritisere, men dette er faktisk et eksempel. Jeg mener også at vi er for dårlig på å disponere tiden her på skolen. Vi bruker en masse tid på å undersøke og lage og føre lister over alt mulig til administrasjonen, og så går det en stund så må vi gjøre det på nytt igjen... Tiden vi bruker til å få oversikt over materiell hver høst kunne vært brukt til pedagogiske diskusjoner og pedagogisk planlegging!

Det er likevel ett par lærer på trinnet som uttrykker den motsatte erfaringen:

8.trinn, lærer 2:

Inntrykket er at kulturen i kollegiet er bra angående pedagogiske diskusjoner. Både gjennom møter, men også uformelle samtaler lærerne mellom. Synes også det er viktig/fint at du som leder setter fokus på dette.

På 9. trinn uttrykker lærerne i all hovedsak at kulturen for pedagogisk diskusjon er god. Flere påpeker at dette gjelder innenfor det trinnet som de tilhører og deres positive uttalelser er i så måte betinget.

9.trinn, lærer 6:

Absolutt forbedring her, synes jeg! Jeg skjønner bare mer og mer at vi til sammen sitter vi på enorme kunnskaper, og jeg tror vi har MYE igjen å dele med hverandre! Det viser seg jo også at de aller fleste (også de som i utgangspunktet var negative til prosjektet) faktisk er svært positive til å bruke tid på slike diskusjoner.

9.trinn, lærer 4:

Jeg har vært tilknyttet årets 10. klassetrinn⁵ de 2 siste årene. Her har det vært mange og lange diskusjoner rundt pedagogiske tema, spesielt TPO. Kulturen på dette trinnet har tillatt at det ble brukt tid til slike diskusjoner.

På 9. trinn er det en lærer som tar opp ei helt konkret problemstilling når det er snakk om pedagogiske diskusjoner i personalet som helhet:

9.trinn, lærer 3:

Det er en tendens til å stønne når noen prøver å ta opp pedagogiske problemstillinger i den hensikt å få endring eller godt råd om en problemstilling. Til en viss grad er dette ok fordi det tvinger oss som organisasjon til å skille mellom seriøs forsamling og uformell diskusjon som kan bli så vanlig og omfattende at den sliter oss ut. Noen steder og tider må være skjermet for den slags ”tungt” stoff. Det som er min kritikk, er at vi også i situasjoner hvor det skulle være seriøs diskusjon, har vært tendens til å ikke ville involvere seg. Når imidlertid konsekvensen av diskusjonen kommer i form av et vedtak, har man ”ikke hørt” eller ”ikke vært med på” diskusjonen slik at man ikke gjenkjenner problemstillinga. Dette synes jeg er en plagsom tendens i kulturen.

⁵ Viser til det trinnet som i oppgaven er omtalt som 9. trinn og som har deltatt i prosjektet i 2 år.

På 10. trinn uttrykker lærerne i all hovedsak at kulturen for pedagogisk diskusjon er svak eller at de synes det er vanskelig å si noe om akkurat dette. I tre av brevene uttrykkes det at tid er en mangelvare i denne sammenheng. Flere av brevskriverne sier at pedagogisk diskusjon er betinget av hvilket trinn eller team man er medlem av:

10. trinn, lærer 8:

Det er lett å generalisere når en skal svare på spørsmålene dine. Det er vel slik at det er kultur for pedagogiske diskusjoner, selv om den kanskje ikke gjennomsyrrer hele kollegiet.

Dette viser at det er relativt store forskjeller i mellom trinnene i forhold til hvor sterk eller svak kulturen for pedagogisk diskusjon oppleves.

5.4.2 Innholdsforståelse av begrepet tilpassa opplæring

Da jeg i min forespørsel til lærerne om å delta i mitt aksjonsforskningsprosjekt, ba dem si noe om sin begrepsforståelse av tilpassa opplæring, handlet det om at ett av hovedmålene i skoleutviklingsprosjektet er å skape en felles innholdsmessig forståelse av begrepet. En gjennomlesning av svarene gjorde det fort klart at lærerne, uansett trinn, hadde fokus på at opplæringa skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Ut over det var lærerne innom forskjellige aspekter av tilpassa opplæring. For å skape meg en oversikt over hvor bredt fokuset var, bestemte jeg meg for å se på svarene opp mot Dale og Wærness (2003) sine sju differensieringskategorier: Elevens læreforutsetninger og evner, læreplanmål og arbeidsplaner, nivå og tempo, organisering av skoledagen, læringsarenaer og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder og til slutt vurdering.

Lærerne på 8. og 9. trinn er de som definerer tilpassa opplæring bredest. Hvert av trinnene er til sammen innom fem av de sju kategoriene. På form siden går de mer i dybden av temaet enn sine kollegaer på 10. trinn.

8. trinn, lærer 5:

At vi som lærere skal prøve å tilrettelegge så elevene får den opplæringa de har krav på og at de får varierte og positive timer. Den enkelte elev bør få forståelse av det vi gjennomgår og mestre de oppgavene de blir satt til. Enhver elev bør også få utfordringer som får dem til å strekke seg litt lengre. Mestring og følelsen av å ha lært noe nytt er viktig. Det å få enhver elev til å føle seg trygg i klasserommet, i lag med de andre, er også svært viktig for tilpassa

opplæring. Dette fordi trygghet gjør at alle, uavhengig av nivå, kan stille sine spørsmål og kunne få og gi svar i klasserommet. Ved å tillate alle å få være seg selv, så får man også automatisk ulik vanskelighetsgrad i de sakene som blir tatt opp – elevene styrer altså i stor grad den tilpassa opplæringa med å delta aktivt på sitt nivå (uten at noen ler, himler med øynene eller kommer med spydige kommentarer). For å åpne opp for en slik form for tilpassa opplæring kreves det at læreren er godt forberedt til timene, samt at læreren har overskudd og energi i klasserommet...

9. trinn, lærer 7:

TPO minner meg på at ikke alle elevene i klassen lærer likt. Jeg prøver derfor å variere undervisninger mer slik at jeg kan nå flest mulig elever. Elevsamtalen er viktig slik at jeg vet hvilke behov og ønsker den enkelte eleven har.

På 10. trinn knyttes definisjonen av begrepet tydelig til elevforutsetninger og evner. Den andre kategorien som er fokusert er nivåddifferensiering.

Det er en interessant observasjon som jeg likevel ikke skal gå videre på i denne oppgaven at ingen lærere på uansett trinn berører tilpassa opplæring knyttet til vurdering.

5.4.3 Endring versus status quo

Innen for dette området har jeg sett på tre underkategorier som går på hvorvidt skoleutviklingsprosjektet har ført til endring eller ikke, eller man kan bruke Berg (1995) sine antonymer: konservatisme/rigiditet versus fleksibilitet.

5.4.3.1 Innhold i begrepet tilpassa opplæring

På 8. og 9. trinn er det stor enighet om at man egentlig ikke har endret den betydningen man legger i begrepet, men at det har skjedd en endring i hvordan man bruker begrepet i praksis.

8. trinn, lærer 4:

Jeg kan ikke si at innholdet jeg legger i begrepet har endret seg så mye gjennom prosjektet. Det har imidlertid satt i sving tankevirksomheten når det gjelder hvordan jeg/vi i praksis skal kunne gjennomføre TPO "best" mulig. Større bevissthet om egen undervisning gjør at man kan se nye muligheter.

Alle lærerne som har levert sine svar fra 10. trinn sier at deres begrepsforståelse ikke har endret seg i løpet av prosjektet, eller velger å la være å svare på spørsmålet. Dette viser at det som har funnet sted av endring med hensyn til begrepsforståelsen, har foregått på de to trinnene som har deltatt direkte i prosjektet.

5.4.3.2 Flere eller andre typer pedagogiske diskusjoner

Lærerne på 8. og 9. trinn er også i samsvar med hverandre når det gjelder endringer gjennom skoleutviklingsprosjektet med hensyn til de pedagogiske diskusjonene. Det er enighet om at prosjektet har satt de pedagogiske diskusjonene på dagsordenen. Det framkommer likevel en forskjell mellom disse to trinnene. Den går på at det er flere av lærerne på 8. trinn som samtidig som de sier at det er mer pedagogisk diskusjon, særlig knyttet til tilpassa opplæring, også trekker fram flere forhold som de opplever som frustrerende. Disse frustrasjonene omhandler i hovedsak hvordan man som pedagog skal nå den enkelte elev, og det som går på ressurser i forhold til deling av klasser og tid. I svarene fra lærerne på 9. trinn knyttet til dette spørsmålet, framkommer ikke frustrasjoner.

8. trinn, lærer 3:

Prosjektet TPO har "tvunget" fram diskusjoner, noe jeg ser på som positivt. Når vi f.eks. nå holder på med å vurdere nytt læreverk i engelsk, er vi mer opptatte enn vi noen gang tidligere har vært av å se om de aktuelle lærebøkene er egnet for tilpassa opplæring. Også når det gjelder gruppesammensetning av neste års 9.klasseelever med IOP, har vi (på vårt kontor i alle fall), hatt en del pedagogiske diskusjoner. Hvem er på samme nivå? Hvor mange forskjellige opplegg må vi ha på de forskjellige gruppene? Hvilke bøker skal vi bruke? Slike spørsmål har vi fundert litt rundt. Det er heller ikke til å stikke under en stol at jeg personlig enkelte ganger føler frustrasjon bare ved tanken på tilpassa opplæring neste skoleår, med bare fulle klasser i alle fag. Jeg vil ikke kunne gjennomføre undervisningsopplegg som jeg har hatt i engelsk dette skoleåret når klassene har vært delt mot matematikk. Slike frustrasjoner er jeg nok ikke alene om å ha fra tid til annen.

9. trinn, lærer 1:

Deltakelsen i prosjektet har ført til at de pedagogiske samtalene har blitt mer naturlig og mer hyppige. Tidligere var det slik jeg ser det ikke vanlig å diskutere læring, pedagogikk, menneskesyn og hva som gir den beste læringa. I de tilfellene slike ting ble diskutert skyldtes det at folk hadde veldig ulike syn slik at det hele mer fortonte seg som en krangel eller som en meningsutveksling der begge sider bare ble sterkere i troen på at de selv hadde rett. Prosjektet har satt

pedagogiske spørsmål på dagsordenen på en helt annen måte og har gjort at vi har kommet inn på andre tilstøtende pedagogiske spørsmål også.

Lærerne på 10. trinn er samlet om at skoleutviklingsprosjektet ikke har avstedkommet flere diskusjoner.

Lærer 6, 10. trinn:

Det har ikke vært lagt opp til diskusjon innenfor større grupperinger av kollegiet, og jeg tror heller ikke det er hensiktsmessig. I større fora blir det lett at noen melder seg ut i trygg forvisning om at de vil fortsette slik de alltid har gjort. Enkelte vil prøve å overkjøre andre i sin iver etter nytenking. Et utviklingsprosjekt vil trolig sette diskusjoner i system. Man kan bevist sette sammen mindre grupper som ellers ikke naturlig ville søkt sammen for å reflektere/diskutere dette temaet. Videre kan man sette råd og tips i system.

Også når det gjelder pedagogiske diskusjoner, går det fram at endringen i forhold til disse diskusjonenes frekvens har funnet sted på de trinnene som har vært direkte involvert i skoleutviklingsprosjektet.

5.4.3.3 Samarbeid mellom lærerne

Når det gjelder hvorvidt skoleutviklingsprosjektet har ført til endring eller om det er forblitt en status quo situasjon med hensyn til samarbeid, er svarene fra de ulike trinnene igjen forskjellige. Lærerne på 8. trinn synes enten at det er vanskelig å si noe om hvorvidt en endring har funnet sted eller så uttrykker de en mer betinget endring.

8. trinn, lærer 1:

Jeg synes vi har samarbeidet godt på teamet når det gjelder opplegg for TPO, men jeg skulle også ønske at det var mer tid til å planlegge og diskutere slike ting – både innenfor hvert fag og tverrfaglig.

På 9. trinn er lærerne samlet om en opplevelse av mer samarbeid som følge av skoleutviklingsprosjektet. De trekker spesielt fram periodeplanen/arbeidsplanen som trinnet har utviklet i løpet av skoleutviklingsprosjektet, og de føringen den legger for nødvendigheten av et tettere samarbeid.

9. trinn, lærer 1:

Prosjektet har ført til økt samarbeid om TPO bl.a. pga felles maler for periodeplaner, felles planleggingsmøter på trinnet før hver periode og en mye større grad av utveksling av opplegg mellom lærere som underviser i samme fag.

Lærerne på 10. trinn er enten tydelige på at prosjektet ikke har avfødt mer samarbeid eller så uttrykker de at det oppleves som vanskelig for dem å si noe om dette. En av lærerne påpeker utfordringen man står i som faglærer når man underviser på flere trinn, men deltar i hovedsak på planleggingstida til det trinnet som ikke har deltatt direkte i skoleutviklingsprosjektet.

10. trinn, lærer 1:

Slik jeg har erfart det så langt så synes dette blant annet å være avhengig av sammensetning mht. rom og team (for så vidt naturlig nok). I mitt tilfelle der jeg bare hadde et fag i en klasse⁶, men for øvrig tilhørte et annet trinn og team så føler jeg at jeg aldri egentlig fikk noe eierforhold til diskusjoner, planlegging og annet rundt dette, rett og slett fordi jeg aldri fikk muligheten til å delta. Og det er ikke en virkelighet å anbefale. I alle fall er det en klar forutsetning at de som er i en slik situasjon blir informert om hva man har blitt enig om og hva man har tenkt. Min personlige konklusjon er at jeg aldri egentlig deltok.

Det viser at det er de lærerne som har deltatt i prosjektet lengst som opplever den største endringen i forhold til samarbeid. De har selv sett nytten av det og har forpliktet hverandre til samarbeid om arbeidsplanene.

5.4.4 Rektors rolle – reelt og ideelt

Det som det handler om her, er hvilken rolle lærerne har opplevd at rektor har hatt i dette skoleutviklingsprosjektet og hvilke refleksjoner som gjøres omkring hvordan rektors rolle bør være i en slik sammenheng. Her har lærerne på de forskjellige trinnene ulik tilnærming både med hensyn til hvordan det så langt har vært og hvordan det bør være. Det eneste det er total samstemmighet mellom trinnene om, går på å tilrettelegge for utviklingsarbeid gjennom å sette av tid til slikt arbeid.

La oss begynne med å se på den opplevelsen de forskjellige trinnene har av hva som reelt har vært rektors rolle.

⁶ Viser til en klasse som var med i prosjektet.

Lærerne på 8. trinn har fokus på at rektor har satt av tid til å jobbe med utviklingsarbeid og at rektor har satt temaet på dagsordenen.

8. trinn, lærer 3:

Rektor har hatt stor betydning i de forholdene jeg har beskrevet da det er hun som har fått oss til å bli mer fokusert på tilpassa opplæring i og med at vi har fått tid til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningsopplegg.

En av lærerne fokuserer på rektors krav om systematisering:

8. trinn, lærer 5:

Litt mye masing omkring det å få oppleggene systematisert på papiret, samtidig som det er avsatt lite tid til dette, men rektor har også vist en viss forståelse for våre spørsmål, tanker og frustrasjoner.....

På 9. trinn har lærerne hovedfokus på rektor som pådriver og initierer, og på rektors forhold til prosjektlederne på trinnet.

9. trinn, lærer 1:

Rektor har initiert prosjektet, men har gitt prosjektledelsen til to lærere på trinnet. Dette har fungert utmerket, men har ført til at rektor har gitt fra seg muligheten til å drive med pedagogisk ledelse. I tillegg har det blitt vanskeligere å spre prosjektet på skolen etter hvert fordi det ikke har vært rektor som har vært meningsbærer overfor det øvrige kollegiet. Det øvrige kollegiet har ikke sett det like tydelig som sin plikt som arbeidstakere på denne skolen å delta i prosjektet, men snarere som noe som de kan velge om de skal delta på eller ikke. I prinsippet kan man ikke velge å være I MOT TILPASSET OPPLÆRING uten å være grovt uprofesjonell. Problemet er også at folk legger bånd på seg og ikke deltar i den pedagogiske debatten på skolen. Hvordan skal vi løse det? På den ene siden har du problemet med at folk motsetter seg å lære av sine likemenn, på den andre siden har vi problemet med at folk ikke tør å ”si deg i mot” og derfor ikke kommer åpent fram med sine synspunkter i denne saken.

9. trinn, lærer 2:

Rektor har vært pådriver. Hun satte det hele i gang og har gitt trinnet rom for å kunne jobbe med prosjektet. Hun har heller ikke involvert seg slik jeg ser det i det vi driver med og latt oss få frie tøyler. Da ser jeg bort fra at de to hos oss, prosjektlederne på trinnet, som driver oss fremover har som jeg forstår hyppige konsultasjoner med rektor.

På 10. trinn sier lærerne enten at de ikke kan si noe om rektors reelle rolle i skoleutviklingsprosessen, eller så sier de noe om at de har opplevd rektor som utydelig:

10. trinn, lærer 3:

Når jeg sier at det har vært lite diskusjon om opplegget, sier jeg vel at ingen har vært spesielt tydelige vedrørende TPO, det gjelder rektors rolle også (viss det da ikke har vært en del under sykefraværet mitt). Å gi informasjon er en ting, å diskutere/evaluere fører til bevisstgjøring.

Når det gjelder hva rektors rolle ideelt sett bør være, har lærerne samlet sett fokus på rektors rolle som pedagogisk leder. Det brukes substantiver som motivator, inspirator og pådriver, verb som initier, styre, delegere og tilrettelegge og adjektiver som kritisk og tydelig. Mange påpeker viktigheten av å skape eierforhold til skoleutviklingsprosjekter, og da særlig lærerne på 10. trinn:

10. trinn, lærer 10:

Det er svært viktig at rektor har en klar og tydelig rolle, her som i alle andre forhold. Rektor er skolens pedagogiske leder, og bør ikke lar andre ta fra seg initiativet. Rektor setter premissene, og rektor styrer. Men dette må gjøres slik at den enkelte er med og har påvirkning på prosessen, og de fleste bør føle at resultatet er deres.

Samlet sett er det ikke enkelt å generalisere omkring funnene ut fra svarene på spørsmålene om hvilken rolle rektor har hatt i skoleutviklingsprosjektet og hvilken rolle rektor bør ha. Det framkommer forskjeller mellom trinnene på om de faktorene som rektor bør ha fokus på eller utøve, trekkes fram på den siden som går på rektors rolle reelt eller ideelt. Det man kan si er at de forskjellige trinnene har forskjellig oppfatning av hva som har vært rektors rolle reelt. De to trinnene som har deltatt i prosjektet har nok en større opplevelse av rektor som pedagogisk leder enn det trinnet som ikke har deltatt. De substantiver, verb og adjektiver som brukes i beskrivelse av hvordan rektors rolle ideelt sett bør være, peker mot fortellingen om den heroiske lederen.

5.4.5 Andre funn

Flere lærere påpeker og reagerer på at enkelte lærere melder seg ut av de pedagogiske diskusjonene på skolen – og på at de får lov til å gjøre det. Dette er et interessant funn som jeg ikke skal gå så mye videre på i denne oppgaven.

Et annet funn omhandler bruken av begrepet administrasjon. Tre av lærerne trekker det inn både i forhold til rektors rolle reelt og ideelt. De omhandler to forhold:

9. trinn, lærer 8:

Rektor har hatt en administrativ rolle, føler jeg, hvor hun har satt av tid til å gjennomføre pedagogiske forum for emnet.

8. trinn, lærer 1:

Rektor bør styre administrasjonen mer. Hun bør delegere oppgaver, og kontrollere at det blir gjort.

Begrepet ”administrasjonen” brukes også av en lærer som i en annen sammenheng sier at listeføring til administrasjonen tar tid fra pedagogisk arbeid. Disse eksemplene viser at begrepet administrasjon brukes av lærerne om forhold på skolen. Det som er interessant i denne sammenhengen er hvem begrepet viser til. Dette skal jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

5.4.6 Oppsummering av funn

Hovedfunnene i undersøkelsen jeg har gjennomført, kan oppsummeres på følgende måte:

- 1) Det framkommer fordeler og ulemper med trinnvis innføring av skoleutviklingsprosjektet.
- 2) Skoleutviklingsprosjektet har skapt økt pedagogisk ledelse i/av et kollegium fordi det har blitt flere arenaer for pedagogisk refleksjon. Utgangspunktet er i tilpassa opplæring, men også andre områder er inkludert.
- 3) Mest styrket er pedagogisk ledelse på de trinn som har vært med i prosjektet lengst.
- 4) Det er usikkert om rektors rolle som pedagogisk leder er styrket på det trinnet der andre har hatt prosjektlederrollen.
- 5) Men den samlede pedagogiske ledelsen ved skolen er styrket – og dermed sannsynligvis også kulturen for pedagogisk ledelse.
- 6) Ønsket om den heroiske leder står sterkt.

6. Drøfting

Denne oppgaven omhandler problemstillingen:

Hvilke muligheter gir ledelse av et skoleutviklingsprosjekt til styrket pedagogisk ledelse av et kollegium?

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte hovedfunnene i materialet mitt opp mot teori og forskning fra kapittel 2 om pedagogisk ledelse, administrativ ledelse, demokratisk ledelse og skoleutvikling. Jeg oppsummerte forrige kapittel med det som jeg betegner som hovedfunnene innenfor de kategoriene jeg har satt fokus på. Dette kapitlet omhandler hvorvidt styrking av pedagogisk ledelse har fremkommet gjennom skoleutviklingsprosjektet og hva skoleutvikling gjennom spyspisser har å si i denne sammenhengen.

Innledningsvis kan det sies at analysen av brevene samlet sett viser en forskjell i grunnholdninga til prosjektet hos de lærerne som har svart. Denne forskjellen henger sammen med trinnet lærerne tilhører. Noe av dette kan tilskrives direkte deltakelse eller ikke direkte deltakelse i skoleutviklingsprosjektet. Noe kan tilskrives tidsfaktoren og det som helt konkret går på hvor lenge trinnet har vært direkte involvert i prosjektet. Det blir likevel for enkelt og for lite nyansert å knytte forskjellene mellom 8. trinn og 9. trinn kun opp mot tidsfaktoren. Disse forskjellene vil videre knyttes opp mot hvordan de ulike trinnene har vært ledet i denne prosessen og deres utgangspunkt for å delta i prosjektet. Holdningen til lærerne på 10. trinn vil knyttes opp mot det faktum at de på datainnsamlingstidspunktet, ikke hadde opplevd direkte deltakelse eller involvering i prosjektet. Disse forskjellene vil jeg berøre videre i drøftinga.

6.1 Ledelse

I denne delen vil jeg drøfte styrket pedagogisk ledelse generelt, styrking av henholdsvis rektor og andre lærere som pedagogiske ledere og hvorvidt rektor omtales i sammenheng med begrepet administrasjon.

6.1.1 Styrket pedagogisk ledelse?

Innledningsvis definerte jeg pedagogisk ledelse i skolen til å gjelde tilrettelegging for elevers, personalets og lederes læring (Møller 1997). Under overskriften som går på styrket pedagogisk ledelse generelt, vil jeg drøfte hvorvidt jeg i brevene finner tegn på at de tre aspektene som Wadel (1997) hevder utgjør pedagogisk ledelse er til stede på skolen.

Lærerne på 8. og 9. trinn synes samlet sett å ha en opplevelse av de tre aspektene ved pedagogisk ledelse som Wadel (1997) beskriver. Det første aspektet omhandler å *skape arenaer for refleksjon over aktørenes organisasjonserfaringer*. I bunnen av dette ligger blant annet å sette ting på dagsordenen og å sette av tid. Det er disse to faktorene som fokuseres fra lærerne på 8. trinn når det gjelder hva rektors rolle har vært. Lærerne har jobbet sammen i prosjektet både med undervisningsopplegg, innhold i elevsamtaler og utforming og bruk av arbeidsplaner. Tid til dette arbeidet har vært satt inn i milepælsplanene og møteplanene for skolen. Det at læreren på 8. og 9. trinn har registrert dette og knyttet det til skoleutviklingsprosjektet, er et tegn på at den pedagogiske ledelsen er blitt styrket gjennom flere arenaer for pedagogisk diskusjon på disse to trinnene.

Prosjektgruppa ved skolen har vært opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser hos lærerne og hos seg selv. Ved oppstart høsten 2006, ble det fastsatt en arbeidsmåte som er benyttet konsekvent siden. Den er beskrevet i min refleksjonslogg fra september 2006:

Etter hver økt med TPO settes det av tid til at hver lærer gjør sine refleksjoner over arbeidet i økta: Hva har vi gjort, hva var bra, hva kan bli bedre og hvordan⁷. Oppsummeringen gjøres av en av oss i prosjektgruppa og spilles tilbake til lærerne neste gang temaet står på programmet. Oppsummeringen skal gi mulighet for diskusjon og retning for videre arbeid. Dette skal sikre både refleksjon og medbestemmelse.

Etter en runde der 8. trinn hadde jobbet med undervisningsopplegg med fokus på tilpassa opplæring og dagen var vurdert etter beskrivelsen ovenfor, har jeg i april 2008 gjort meg følgende refleksjon:

⁷ ”Ringstabekk-krysset”. Evalueringsmodell fra Ringstabekk skole.

Jeg hadde forberedt meg godt til planleggingsdagen i dag der det var mitt ansvar å drive arbeidet framover slik at vi alle kom gjennom dagen med en opplevelse av god læring: 1) En oppsummering av tilbakemeldingene fra sist (vurdering av dagen) og de ønskene om retning videre som i hovedsak går på å samarbeide med hverandre om å lage undervisningsopplegg. 2) Samarbeid om undervisningsopplegg med fokus på nivådifferensiering eller vurdering. 3) Krav til arbeidsplan med målsetning om å lage en felles mal for trinnet. Etter dagen sitter jeg igjen med en god følelse: Undervisningsoppleggene i matte og norsk hadde praktisk tilnærming selv om det ikke var stilt krav om det. Elevsamtalen trekkes fram som innfallsvinkel til å få elevene til å velge rett nivå i situasjoner der det er opp til dem å velge. Vi er ennå ikke i mål mht hvordan vi skal få fram tilpassa opplæring i arbeidsplanen. Det er vanskelig når ønsket om å fortsette med en ukes arbeidsplaner står så sterkt.

Og dette er min refleksjon fra april 2008 etter en felles runde i personalet med hensyn til begrepsforståelsen av tilpassa opplæring:

Vi er stadig der at vi ikke klarer å få prosjektets innhold godt nok delt mellom trinnene, og da særlig med lærerne på 10. trinn som ennå ikke er kommet ordentlig med. Dagen i dag er et nytt forsøk på å gjøre noe med dette. R, L og jeg ledet seansen. Jeg begynte med informasjon om TPOs fundament i Opplæringslova og i Læringsplakaten. Så jobbet vi etter IGP-metoden (individuell – gruppe – plenum). Vi var nøye på forhånd med å få til grupper på tvers av trinntilhørighet. Først tok vi en runde med: Hva legger du i begrepet tilpassa opplæring? Så en runde med: Beskriv ett undervisningsopplegg der du virkelig har følt at du har ivaretatt kravet om TPO. Mye god refleksjon og erfaringsdeling i dag. Lite fokus på vanskeligheter. Jeg la merke til at en del av lærerne på 9. trinn bidro godt i å dra prosessen framover. Men det var vel så mange av de andre som tok ordet i plenum. Slike runder trenger vi mer av: Det samler!

Disse gjentatte rundene med arbeid med begrepsforståelse i forhold til TPO har hatt som målsetning å initiere læringsprosesser som bidrar til utvikling av felles forståelse og basis for samhandling i organisasjonen (Wadel 1997).

De andre to aspektene Wadel (1997) trekker fram er å *etablere læringsforhold mellom personer og grupper* og å *utvikle læringssystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen*. Med læringssystem tenkes det på at enhver organisasjon må etablere visse systemer for å sikre at organisasjonsmedlemmene tilegner seg informasjon og kunnskap som er avgjørende for organisasjonens virksomhet og muligheter til fornying.

Lærerne på 8. trinn synes at det er vanskelig å si noe om hvorvidt det er blitt mer samarbeid. De er mer betinget i sin tilbakemelding. De er likevel tydelig på at det forekommer mer pedagogisk diskusjon enn før.

8.trinn, lærer 4:

TPO har nok satt i gang en del tanker hos de fleste av oss når det gjelder hvordan vi kan klare å gjennomføre en mer personlig ”individualisert” undervisning for flere elever. Det har nok også ført til diskusjon om hvordan TPO skal gjennomføres mht lekser, ukeplaner, prøver/prøveformer med mer.

På 8. trinn trekkes det frem en del utfordringer som ikke trekkes fram på 9. trinn. Det kan virke som lærerne på 8. trinn ikke er kommet like langt i å håndtere disse eller finne løsninger på dem som de er på 9. trinn. Kanskje har dette å gjøre med at dette trinnet ikke er kommet like langt som 9. trinn med å sette læringssystemene i system.

Når det gjelder aspektet som går på å sette ting i system, har både 8. og 9. trinn hatt TPO som tema på de fleste trinnmøtene. Det har skapt muligheter til trening på pedagogiske samtaler av denne typen, og flyttet fokus fra de administrative gjøremålene som noen beskriver har vært veldig sentrale tidligere.

Arbeidsplanen som 9. trinn stadig utvikler og bruker i prosjektet, fordrer systematisk samarbeid.

9.trinn, lærer 3:

TPO på 10. klassetrinn⁸ diskuteres ved utformingen av 3-ukersplanen og i tilknytning til at man lager prosjekter og til en viss grad prøver. Det vil i praksis si at vi antakelig samarbeider mer enn før, og mer i uformelle situasjoner

9.trinn, lærer 1:

Prosjektet har ført til økt samarbeid om TPO bl.a. pga felles maler for periodeplaner, felles planleggingsmøter på trinnet før hver periode og en mye større grad av utveksling av opplegg mellom lærere som underviser i samme fag.

Lærerne på 9. trinn har derfor et mer systemisert samarbeid om TPO i forhold til arbeidsplanene. Det fordrer at temaet er sentralt på teammøter, men også i mer

⁸ Viser til 9. trinn skoleåret 2007-08

uformelle sammenhenger. På 9. trinn er lærerne enige om å ha tilpassa opplæring som tema på alle teammøtene og har programfestet dette i milepælsplanen.

En lærer på 8. trinn stiller seg skeptisk til rektors mas om å få undervisningsopplegg med fokus på tilpassa opplegg ned på papiret. Dette har vært et strategisk grep i forbindelse med å utvikle læringssystemer, men det kan se ut som om det ikke er forklart og debattert godt nok på 8. trinn.

Når det gjelder generell styrking av den pedagogiske ledelsen ved skolen, gjennom å se etter de tegn som Wadel (1997) trekker fram, kan man si at ett av aspektene er tilstede på begge trinn som har deltatt i skoleutviklingsprosjektet. Det er det aspektet som går på at det er blitt flere arenaer for refleksjon og diskusjon. Når det gjelder de to andre aspektene, etablering av læringsforhold og utvikling av læringssystemer, er disse tydeligst forbedret på det trinnet som har deltatt lengst i prosjektet. Det er videre interessant å se på om måten dette trinnet er blitt ledet i arbeidet på, har spilt inn her.

6.1.2 Styrking av rektor som pedagogisk leder?

Innledningsvis skrev jeg om rektor i spenningsfeltet mellom administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Å delta i skoleutviklingsprosjektet har fungert godt som et grep fra rektor for å prioritere pedagogisk ledelse gjennom etablering av prosjektgruppe og å sette av tid i fellestiden til tilpassa opplæring. Lærerne på 8. trinn har en tydelig opplevelse av at rektor har satt av tid. Det er de som har hatt rektor som prosjektleder, og de har i så måte per definisjon sett rektor som pedagogisk leder mer enn lærerne på de andre trinnene. Bakdelen er at de er veldig fokusert på å bli ledet jamfør uttalelser om at ”rektor bør være den som leder denne typen prosjekter”. De er mer avhengig av rektors tilstedeværelse for at prosjektet skal drives framover – trolig fordi at eierforholdet ikke er like dypt som hos lærerne på 9. trinn som var med på å initiere prosjektet.

Lærerne på 9. trinn har sett lite av rektor annet enn at de vet at rektor samarbeider med lærerne fra deres trinn som sitter i prosjektgruppa. De beskriver likevel en tydelig opplevelse av rektor som ”pådriver, initiativtaker, rydder, en som delegerer myndighet og sørger for fremdrift gjennom å insistere på bygging av milepælsplaner”. De ser i så

måte rektors arbeid med å utvikle læringssystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen (Wadel 1997).

Medaljens bakside er opplevelsene lærerne på 10. trinn sitter igjen med. De har opplevd rektor som usynlig i prosjektet og har ikke noen opplevelse av at prosjektet har ført til endring på noen av de områdene de er bedt om å reflektere over. Det er ikke usannsynlig at rektors rolle som pedagogisk leder, er blitt svekket hos dem, og dermed hos en tredjedel av personalet:

10. trinn, lærer 10:

Synes rektors rolle har vært litt anonym, kanskje fordi det ikke har vært samme person som har vært rektor hele tiden.

Lærerne på 10. trinn har ikke opplevd at det er blitt tilrettelagt for læring for dem. Det kan i så måte se ut som at rektor har styrket sin pedagogiske ledelse mest hos det trinnet som er blitt ledet av lærerne. Denne styrkingen kommer da gjennom at rektor har gjort et ledelsesgrep ved å delegerer ut ledelse av trinnet i prosjektet, og at lærerne på dette trinnet anerkjenner dette grepet som en positiv løsning.

6.1.3 Styrking av lærere som pedagogiske ledere?

Et interessant spørsmål i denne sammenhengen er hvorvidt det er slik eller bør være slik at pedagogisk ledelse er forbeholdt rektor? Jeg tror forventninger er et sentralt stikkord i denne sammenhengen.

Det trinnet som har vært i prosjektet i to år, 9. trinn, har som sagt i hovedsak blitt ledet av to lærere som også sitter i prosjektgruppa. Deres ledelse har hele tiden hatt aktiviteten i sentrum: best mulig tilpassa opplæring. Samhandlingen mellom den formelle ledelsen ved skolen, rektor, og lærerne på 9. trinn, har vært gjennom prosjektgruppa. Møller (2004:57) definerer demokratisk ledelse på følgende måte: ”Demokratisk ledelse handler om samarbeid, og ledernes suksess er avhengig av det samarbeidet de klarer å få i stand innad i ledergruppa, med medarbeidere og elever, og utad i forholdet til foreldre og overordnede på kommunenivå.” Det var derfor avgjørende i oppstarten av prosjektet å få lærere fra trinnet til prosjektgruppa som var god på samarbeid. Etter oppstart høsten 2006 har jeg skrevet følgende i loggen min:

L og R har takket ja til å sitte i den lokale prosjektgruppa for prosjektet, en person fra hvert av de to teamene på trinnet. Drøftet og tilsluttet av ATV. Kanskje burde det ha vært en søknadsprosess. Jeg vurderte det dit hen at det var avgjørende å få lærere som brant for prosjektet inn i prosjektgruppa. En lærer til var interessert, men hun sitter med spes.ped ansvar og jeg tror to slike store funksjoner på ett menneske vil gi for stor arbeidsbelastning. Jeg tror ikke hun vet hvor viktig hun er for at vi får spes.ped arbeidet så godt til som vi gjør. Lærerne på trinnet virket fornøyd med L og R i prosjektgruppa. De har gjennom mange år vist seg fortjent til en slik rolle. Alle vet det innerst inne.

Møller (2004) peker på betydningen av at *enighet om strategivalg* skapes på en legitim måte innenfor demokratisk ledelse. Da er vi igjen tilbake til å bruke vurdering kontinuerlig for å gi retning for videre arbeid. Hver lærers refleksjon over egen praksis er trukket inn for å lede læringsarbeidet i ønsket retning. Hver enkelts stemme er til en hver tid blitt hørt. Det har vært et kontinuerlig fokus på teoretisk kunnskap i form av stadig å diskutere innholdet i begrepet tilpassa opplæring, og på praktisk kunnskap gjennom erfaring for å få til videre utvikling. Disse strukturene er institusjonalisert på 9. trinn.

Demokratisk ledelse fordrer at lærere *stimuleres til å ta del i sentrale beslutninger om skolens innhold og drift, en sterk forpliktelse til å myndiggjøre lærerne og til å dele makten med personalet og at hverdagspraksisen er preget av tillit til lærerne* (Møller 2004). Det er i den sammenheng interessant å se på hvordan lærerne i prosjektgruppa beskriver rektors reelle rolle i prosjektet:

9. trinn, lærere 6:

I oppstarten

Hjelp til å rydde/organisere alle de løse tankene vi hadde da vi starta

Lært meg viktigheten av å bruke milepælsplan for å få fremdrift!

Underveis

Også her har hjelp til ”ryddighet” vært det viktigste (rydde tanker og ideer, samle dem, milepælsplan etc.)

- Positive tilbakemeldinger på utført arbeid som har vært bra
- Det å føle at arbeidet man gjør blir lagt merke til og tatt på alvor
- Inspirasjonskilde ved å være så engasjert som du er.

9.trinn, lærer 7:

Jeg tror det er viktig at rektor er opptatt av/brenner for prosjekter ved skolen. Bra at rektor har vært del av prosjektgruppa slik at flere er med på å drive prosjektet

fremover. Rektor bør være den som setter pedagogiske diskusjoner på dagsorden sammen med inspektører og i dette tilfellet prosjektgruppa.

De er samlet sett inne på både tillitsaspektet, på at rektor har delt makten med dem gjennom at de sier at rektor har gitt *hjelp* til rydding og organisering og at de ser på rektor som en som har vært *med* på å drive prosjektet framover. De er myndiggjorte medarbeidere og opplever seg selv slik. Demokratisk ledelse fordrer videre *en sterk orientering mot å utvikle undervisningen og læringsmiljøet og ha læringsvilkår for barn og unge kontinuerlig på dagsordenen* (Møller 2004). Fokuset på *milepælsplaner* sikrer dette arbeidet. En plan er bindende og trygger at man kommer videre. De fungerer også som god dokumentasjon på det man har gjort. I dette ligger også at man som leder, så godt som det lar seg gjøre, ikke har flere baller i luften enn de man faktisk greier å sjonglere.

Våren 2008 har jeg i min logg reflektert over hva skolen har oppnådd gjennom å legge til rette for demokratisk ledelse:

- De som eier hverdagen og som til en hver tid vet hvor skoen trykker er godt egnet til å lede det arbeidet som av mange vil oppfattes som noe som kommer som en ekstra belastning og ikke et umiddelbart gode i en hektisk hverdag.
- Det er vanskeligere å si: ”Nei, det går ikke...” når du har kollegaer som mener at det går og som til og med får det til. Og når alles stemme blir hørt.
- Et større eierforhold.
- Mer positivitet.
- Bygge ledelseskompetanse.

Dette poenget som går på å bygge ledelseskompetanse kommer enda tydeligere fram i en annen refleksjon i loggen min samme vår:

I dag på jobb stakk en lærer på 9. trinn hodet inn på kontoret mitt og sa at L og R nærmest hadde forlangt å få være teamledere neste skoleår. Det er første gang siden jeg ble kjent med dem at de har påtatt seg en slik formell lederrolle. Ingen av de andre på trinnet hadde sagt noe på det. De har sett gjennom to år at disse to damene er kvalifisert. Og nå når L og R vet at prosjektet går mot slutten, er de klare for nye utfordringer. Det sier meg at de har hatt en positiv opplevelse av prosjektet og den funksjonen de har hatt – og at de andre på trinnet deler denne opplevelsen. Det er jo teamledere som har innehatt denne funksjonen i årevis som har ”gått av” til fordel for dem.

En av lærerne på 9. trinn spør om rektor gir fra seg muligheten til å drive pedagogisk ledelse ved å overlate prosjektledelsen på ett trinn til to av lærerne. Dersom vi igjen går

tilbake til Møller (1997) sin definisjon av pedagogisk ledelse som tilrettelegging for læring, kan jeg ikke se at det er det som skjer. En annen lærer på samme trinn, definerer det som positivt at rektor har latt trinnet få "frie tøylar", men påpeker samtidig rektors tette samarbeid med prosjektlederne på trinnet. Rektor på en så stor skole som denne, vil være avhengig av gode pedagogiske ledere for å utvikle skolen. Gjennom å gi tillit til lærere som tar ansvar, gjennom å tilrettelegge for arbeidet og gjennom å være mentor for lærere som tar et slikt ansvar, er rektor pedagogisk leder like fullt.

Det er likevel tydelig at det foreligger større forventninger om en mer heroisk ledelse enn demokratisk ledelse ved skolen. I alle fall fra de trinn som ikke har opplevd å bli ledet gjennom prosjektet av kollegaer fra prosjektgruppa. Det vises gjennom følgende uttalelser fra lærere på 8. og 10. trinn:

Trinn 10, lærer 10:

Det er svært viktig at rektor har en klar og tydelig rolle, her som i alle andre forhold. Rektor er skolens pedagogiske leder, og bør ikke lar andre ta fra seg initiativet. Rektor setter premissene, og rektor styrer. Men dette må gjøres slik at den enkelte er med og har påvirkning på prosessen, og de fleste bør føle at resultatet er deres.

Trinn 8, lærer 4:

Som pedagogisk leder mener jeg det er viktig at rektor involverer seg i det som han/hun mener er viktig for "skolen" å gjennomføre. Åå- ja. Rektor bør være den som leder denne typen prosjekter.

Dette sier noe om at bildet av den heroiske lederen står sterkt i personalet.

6.1.4 Administrativ eller pedagogisk ledelse?

Innledningsvis startet jeg med spørsmålet: "Unnskyld, kan du si meg hvor administrasjonen er?" I den digitale spørreundersøkelsen før prosjektoppstart, mente 45 % av de som svarte at ledelsen arbeidet mest med administrative forhold ved skolen. To år etter bruker noen lærere ordene "å administrere" og "administrasjon" i sine svar på min undersøkelse. En lærer bruker "å administrere" for å beskrive hvordan rektor har skapt rom for pedagogisk arbeid. Det tenker jeg samsvarer med definisjonen Wadel (1997) legger til grunne for administrativ ledelse: *det som sikrer at organisasjonen fungerer her og nå*. Skolen er en kunnskapsorganisasjon. Dersom den skal utøve sitt

mandat i samfunnet, må rektor drive administrasjon i form av å disponere tid til pedagogisk utviklingsarbeid. De andre som trekker inn begrepet administrasjon, skiller mellom rektor og administrasjonen. De ber rektor styre administrasjonen mer og delegere flere oppgaver til administrasjonen. Jeg tolker dette til at det vises at rektor utfører andre hovedoppgaver enn de rent administrative.

6.2 Skoleutvikling gjennom spydspisser

Begrepet skoleutvikling brukes gjerne synonymt med pedagogisk utviklingsarbeid eller organisasjonsutvikling. Hensikten er å gjøre skolen bedre for elevene (Møller 1999). Temaet for vårt skoleutviklingsprosjekt er tilpassa opplæring, ledelse og læring.

Organisasjonsanalysen i forkant for prosjekt oppstart, ga informasjon om at 45 % av lærerne opplevde at ”hyppige endringer de senere årene gjør dem lite motivert til endring”. Samtidig opplevde 55 % av lærerne at ”ledelsen støtter og skjærmer lærere som gjør dristige pedagogiske valg”. Med bakgrunn i dette var det vår strategi at det trinnet som ønsket å gå i gang med skoleutvikling – de som uttrykte et ønske om mer og bedre læring for seg selv og elevene – fikk gå i gang først.

Hvis man ser på det trinnet som startet først i prosjektet (9. trinn) og Michael Schratz’ skoleutviklingskule (Referert i Moos 2003), kan man si følgende:

- Det eksisterte både interne og eksterne behov for utvikling: De eksterne behov er her myndighetenes fokusering på tilpassa opplæring (Læringsplakaten i LK-07 og § 1-2 i Opplæringslova) og de interne behov er lærernes ønske om utvikling.
- Makten til å sette i gang prosjektet kom fra skolen (bottom-top), men ble støttet av myndighetene gjennom FOTH-prosjektet (top-down).
- Drivet og energien til prosjektet og dermed til denne utviklingsprosessen, kom i form av at lærerne både ble dyttet og støttet av ledelsen, men mest støttet.

For det trinnet som kom inn i prosjektet som nummer to, har det interne behovet for utvikling i forhold til dette temaet ikke vært like ønsket eller sterkt, som det eksterne. Der har det vært like mye dytting som støtting fra rektors side.

Resultatet av dette er de forskjellene som framkommer i kategorien som går på endring versus status quo, der 9. trinn opplever mer endring i som følge av prosjektet enn det som uttrykkes av 8. trinn. Det kan tyde på at forankringen og involveringen ikke har vært god nok på 8. trinn.

Lærerne på 10. trinn føler seg i det store og det hele på siden av prosjektet. Det uttrykker en av lærerne på denne måten:

10. trinn, lærer 1:

Det jeg kunne tenkt meg, var at skolen som organisasjon satte klare føringer og forutsetninger for alle deltakerne i prosjekt som initieres. Blant annet innebærer det at alle føler eierskap og i praksis er deltakere i enhver diskusjon, planlegging og så videre rundt ethvert prosjekt. Og da må man tilhøre prosjektet i gavnet og ikke bare i navnet.

Flere lærere uttrykker at kulturen for pedagogisk diskusjon er betinget hvilket trinn eller team man tilhører. Skoleutviklingsprosjektet kan se ut til å ha bidratt til en forsterkning av denne situasjonen.

7. Avslutning

Denne oppgaven starta med ei undring knyttet til hvorvidt ledelse av et skoleutviklingsprosjekt kan styrke pedagogisk ledelse av et kollegium. Nå er jeg kommet til veis ende og vil se på hvilke svar dette forskningsprosjektet har gitt.

Funnene i det empiriske materialet viser at pedagogisk ledelse ved skolen kan styrkes gjennom skoleutviklingsprosjekt. Deltakelse kan sikre tilrettelegging for læring i form av at man setter av tid, setter pedagogisk debatterbare temaer på dagsordenen og skaper arenaer for refleksjon og diskusjon. Ser man funnene opp mot teori om pedagogisk ledelse, vises det tegn på at aspektene Wadel (1997) trekker fram som sentrale i pedagogisk ledelse, i større eller mindre grad, er tilstede ved skolen to år ut i prosjektet. Det må her også skilles mellom mitt utgangspunkt som handlet om pedagogisk ledelse utført av rektor og pedagogisk ledelse utført av andre i kollegiet. Hvor styrket den pedagogiske ledelsen er, har i dette tilfelle vært avhengig av hvordan ledelses tilnærmig det er lagt til rette for og hvorvidt deltakelsen i prosjektet har vært direkte (8. og 9. trinn) eller indirekte (10. trinn). Dersom man tilrettelegger for demokratisk ledelse, kan det se ut som om man oppnår størst utbytte i forhold til graden av styrket pedagogisk ledelse. Det forutsetter at det er lagt til rette for en del forhold som Møller (2004) skisserer som nødvendig for utøvelse av demokratisk ledelse.

Lærerne på 9. trinn har deltatt direkte i prosjektet i to år. Det er på dette trinnet den størst endringen i forhold til styrking av kulturen for pedagogisk diskusjon, samarbeid og begrepsforståelse beskrives. De er ledet i prosjektet av sine kollegaer og har hatt egeninteresse i å delta i skoleutviklingsprosjektet. Lærerne på 8. trinn har deltatt direkte i prosjektet i ett år under ledelse av rektor. De beskriver også endring, men en noe mer betinget endring enn den deres kollegaer på 9. trinn beskriver. De har ikke tatt initiativet til dette skoleutviklingsprosjektet, og mangler dermed muligens det indre drivet til å delta. Lærerne på 10. trinn har ikke deltatt direkte i prosjektet. De beskriver at ingen endring har funnet sted.

Nettopp det at lærerne som ikke har deltatt heller ikke har opplevd noen styrking, støtter konklusjonen om at prosjektet påvirket de som var med og at deltakelsen i

skoleutviklingsprosjektet dermed bidro etter hensikten til å styrke den pedagogiske ledelsen ved skolen.

To funn står i motsetning til hverandre. På den ene siden at demokratisk ledelse fungerer godt for styrking av pedagogisk ledelse og på den andre siden at ønsket om heroisk ledelse står relativt sterkt hos deler av personalet. Dette er ei utfordring jeg tar med meg inn i hverdagen. Hvis jeg skulle gå inn i et nytt forskningsprosjekt, ville nettopp denne utfordringen ha vært mitt fokus. Dersom skolen i fortsettelsen skal legge til rette for demokratisk ledelse, vil det kreve at hele personalet er kjent med begrepet, vet hva det innebærer og ser fordelene av en slik organisering.

Er så rektors rolle som pedagogisk leder styrket gjennom skoleutviklingsprosjektet? Her vil jeg konkludere med å si både ja og nei. Et ubetinget ja på det trinnet der rektor har lagt til rette for demokratisk ledelse. Det bekreftes i de substantiver og verb som lærerne på 9. trinn bruker for å beskrive rektor. Et mer betinget ja på 8. trinn. Mens svaret på 10. trinn blir nei. Dette sier meg noe om hvordan skoleutvikling på min skole bør drives i framtida. Ved neste korsveg vil jeg drive prosjekt i hele personalet under ett. Viktige stikkord for meg vil da være god forankring i personalet, demokratisk ledelse med rektor i prosjektgruppa, aksjonslæring og veiledning fra eksternt hold.

Det er veiledningen fra eksternt hold som har gjort det mulig for meg å bedrive aksjonsforskning på egen arbeidsplass. Veiledningen er nødvendig for å klare og balansere kravet om distanse og nærhet som ligger i aksjonsforskningen. De begrensningene jeg ser ved en undersøkelse som denne ligger i å holde to prosjekter som har en klar indre sammenheng fra hverandre i en fremstilling.

I en hektisk hverdag, preget av administrative krav og ansvar for den pedagogiske virksomheten, tvinger skoleutviklingsprosjekter rektor til å sette pedagogisk ledelse på dagsordenen. For meg vil ønsket om å ha fokus på pedagogisk ledelse være mitt indre driv videre. Jeg er ikke i tvil om at gjennomføringen av en master grad i utdanningsledelse har bidratt til at dette drivet eksisterer. Jeg er heller ikke i tvil om at redselen for å være rektor kun omtalt som administrasjonen, vil bidra til å holde dette fokuset inn i framtida.

Referanser

- Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skoleutvikling*.
AdNotam Gyldendal, Oslo
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. og Soderberg, H. (1999): *Skolan i ett institusjonsperspektiv*. Studentlitteratur, Lund, Sverige
- Berg, G. (2003): *Att forstå skolan*.
Studentlitteratur, Lund, Sverige
- Bjørndal, C. (2002): *Det vurderende øyet*.
Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Dale, E. og Wærness, J. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*.
Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Fuglestad, O. og Lillejord, S. (red) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen
- Langfeldt, G. (2006) Styringsstrategier og rektorrollen – et historisk perspektiv. I:
Møller, M. og Fuglestad, L.: *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget, Oslo
- Moos, L. (2003): *Pædagogisk ledelse*.
Børsens Forlag A/S, København, Danmark
- Møller, J. (1992): *Aksjonsforskning blant skoleledere*.
Senter for lærerutdanning og skoletjeneste, Universitetet i Oslo
- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede*.
Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo
- Møller, J. (1997): Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen. I: Fuglestad, O. og Lillejord, S. (red): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*.
Fagbokforlaget, Bergen
- Møller, J. (1999): Skoleutvikling handler om verdivalg. I: Berg, G.: *Skolekultur. Nøkkelen til skoleutvikling*. AdNotam Gyldendal, Oslo
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen*.
Universitetsforlaget, Oslo
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. og Aas, M. (2006): *Skolelederundersøkelsen 2005 Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*
Acta Didactica 1/2006

- Postholm, M. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget, Oslo
- Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.) (2006) *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademiske Forlag as, Oslo
- Skrøvset, S. (2008): Det var godt å få luftet henne mer... Skolevandring som ledergrep. I: *FOU i praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FOU i lærerutdanning*. Tapir Forlag, Trondheim
- Stjernstrøm, E. (2006): Aksjonsforskning og aksjonslæring – skolelederens nye muligheter. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.): *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademiske Forlag as, Oslo
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget, Bergen
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høgskoleforlaget, Kristiansand
- Wadel, C. (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O. og Lillejord, S. (red): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).

<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Tatt ut 28.10.08

Kunnskapsløftet: Prinsipp for opplæring (Læringsplakaten)

http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112#

Tatt ut 28.10.08

Kunnskapsløftet – fra ord til handling:

http://skolenettet.no/moduler/Module_FrontPage.aspx?id=12514&epslanguage=NO

Tatt ut 28.10.08

Vedlegg 1:

Milepælsplan/prosjektplan 8. trinn + felles i kollegiet (Oppdatert 17.04.08 LA)

Høst 2007

Mål 2007-2008:	Tiltak/aktivitet:	Når?	Frist?	Ansvar:
Lede utviklingsarbeid fra ei gruppe og inn i hele kollegiet. Utvikle strategi for erfaringslæring i kollegiet Utvikle felles forståelse av begrepet tilpassa opplæring på 8. trinn	Arbeid på trinnet: <ul style="list-style-type: none">• Informasjon om prosjektet (prosjektbeskrivelsen)• TPO• Praktisk tilnærming• Ressurser	22.05.07		Prosjekt gruppa
Skaffe god kunnskap om elevenes forutsetninger for læring og hvordan arbeidet med tilpassa opplæring benytter denne kunnskapen.	Arbeid på trinnet: Nasjonale prøver i matte, norsk, engelsk	Uke 38 Uke 39		Faglærere
Utvikle felles forståelse av begrepet tilpassa opplæring på 8. trinn Utvikle lærernes forståelse av tilpassa opplæring i lys av arbeidet med praktisk tilnærming til fagene Utvikle strategi for erfaringslæring i kollegiet	Trinnmøte mandag 15.10.07, Yttermarka skole 8.trinn <ul style="list-style-type: none">• Intro v/R og L: Oppsummering av formøtet 22.5• Informasjon og erfaringsutveksling v/TL• Tidslinje for høsten-07 v/ER• Planl OD-dagen<ul style="list-style-type: none">• Hva skal vi gjøre?• Hvordan?• Hva må forberedes?	15.10.07 Trinn- møte		Prosjekt- gruppa
	<ul style="list-style-type: none">• Arbeidsøkt der vi tar opp tråden fra i fjor og lærerne kommer fram til hva de vil gjøre for å sikre at elevene får best mulig tilpassa opplæring.• Info om hva som er gjort fra før og hvor de finner undervisningsoppl. som allerede er prøvd og evaluert.	15.10.07		

Utvikle lokale læreplaner på 8. trinn med mer fokus på tilpassa opplæring (med særlig vekt på praktiske aktiviteter) i (i hovedsak) fagene matte, norsk, engelsk og samfunnsfag.	Arbeid på trinnet: <ul style="list-style-type: none"> • Fellesdel v/ER • Gruppevis planlegging av undervisningsopplegg med fokus på TPO. Skal være utprøvd innen: 19.11.07 	25.10.07 OD-dag		
	Prosjektledere: Prosjektsamling Hurdalsjøen	29.10.07 30.10.07		L & R
Utvikle strategi for erfaringslæring i kollegiet	Arbeid på trinnet: <ul style="list-style-type: none"> • Evaluering av undervisningsopplegg laget 25.10.07 Faggruppene fyller ut Ringstabekk krysset. • Oppsummering av erfaringer med gjennomført undervisningsopplegg • Veien videre 	19.11.07 Pl.dag (halv)		
	Styremøte?	23.11.07		LA
	Prosjektgruppa: Samtale med AE/SH	03.12.07		LA, R

Vår-08

Mål 2007-2008:	Tiltak/aktivitet:	Når?	Frist?	Ansvar:
	Prosjektledere: Planlegging av prosjektgruppe samling	14.01.08		
Lede utviklingsarbeid fra ei gruppe og inn i hele kollegiet.	Prosjektgruppesamling: <ul style="list-style-type: none"> • Grep brukt for å sikre TPO • Veien videre på skolen 	25.01.08		Prosjekt- gruppa + teamleder e 8. trinn
Utvikle strategi for erfaringslæring i kollegiet	Arbeid på trinnet: <ul style="list-style-type: none"> • Jobbe med mal for elevsamtalen • Kontaktlærerne gjennomfører samtalene med fokus på tilpassa opplæring og elevens selvforståelse av 	28.01.08 Trinn- møte		
Utvikle elevens selvforståelse av hvordan han/hun lærer for å nå egne mål på 8. trinn				

	<p>hvordan han/hun lærer best.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 elever hver innen 25.02.08 			
Utvikle arenaer for spredning og diskusjon av erfaringer.	<p>Arbeid på trinnet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfaringsutveksling etter gjennomførte elevsamtaler 	25.02.08	Trinnmøte	
	<p>Prosjektgruppa: Planlegge innhold i personalmøte 04.04.08 (LA og R)</p>	31.03.08		LA
<p>Utvikle felles forståelse av begrepet tilpassa opplæring i hele kollegiet</p> <p>Forny skolen gjennom erfaringsoverføring mellom lærerne på 10., 9. og 8. trinn (mentorarbeid)</p>	<p>Arbeid i kollegiet</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rektor om TPO sitt fundament i opplæringslova og læringsplakaten 2. Problemstillinger etter IGP-metoden 3. Teoretisk fundament 4. Erfaringer fra 8. trinn (elevsamtalen) og 9. trinn (arb.planen) 	04.04.08		Prosjektgruppa
	<p>Prosjektgruppa: Planlegge innhold i pl.dag 14.04.08 Se på innhold i artikkel</p>	10.04.08		Prosjektgruppa
<p>Utvikle arenaer for spredning og diskusjon av erfaringer.</p> <p>Utvikle lokale læreplaner på 8. trinn med mer fokus på tilpassa opplæring (med særlig vekt på praktiske aktiviteter) i (i hovedsak) fagene matte, norsk, engelsk og samfunnsfag.</p>	<p>Arbeid på trinnet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppsummere tilbakemeldinger fra 19.11.07 og LA og teamledernes tanker fra 25.01.08 • Arbeid med undervisningsopplegg. Frist for gjennomføring: Uke 26.05.08 • Legge fram undervisningsopplegg • Mal for arbeidsplan/ukeplan 	14.04.08		LA
<p>Utvikle strategi for erfaringslæring i kollegiet</p> <p>Utvikle arenaer for spredning og diskusjon av erfaringer.</p>	<p>Arbeid på trinnet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluere gjennomførte opplegg • Vurdere utbyttet av elevsamtalene og skjemaet som har vært brukt. Hva gjør vi videre med elevsamtalen? 	26.05.08		LA

<p>Utvikle lokale læreplaner på 8. trinn med mer fokus på tilpassa opplæring (med særlig vekt på praktiske aktiviteter) i (i hovedsak) fagene matte, norsk, engelsk og samfunnsfag.</p>				
<p>Informere og synliggjøre erfaringer for hele kollegiet.</p> <p>Utvikle strategi for erfaringslæring i kollegiet</p> <p>Utvikle arenaer for spredning og diskusjon av erfaringer.</p>	<p>Arbeid på trinnet/i kollegiet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor langt er vi kommet og hvordan kom vi hit? • Legge fram undervisningsopplegg og erfaringer/refleksjoner omkring disse, tilpassa opplæring og praktisk tilnærming • Elevsamtalen: bevisstgjøring av: Eget faglig nivå / valg av oppgaver Læringsmålene på arbeidsplan for fagene Hvilke arbeidsmetoder og vurderingsformer som passer best for den enkelte elev • Veien videre 			<p>Prosjekt-gruppa</p>

Vedlegg nr.2: Introduksjonsbrev til lærerne

Til lærerne ved Yttermarka skole

Bakgrunn

Yttermarka skole har nå deltatt i prosjektet ”Ledelse og læring for tilpassa opplæring” i 2 år. I og med at vi bevisst valgte å innføre prosjektet på ett og ett trinn av gangen, har det berørt noen av dere mer enn andre. Noe av hensikten har vært å få i stand pedagogiske diskusjoner omkring tilpassa opplæring, og gjøre grep som har som målsetning å gi elevene et enda bedre læringsutbytte.

Masteroppgave

I disse dager har jeg holdt på med masterstudiet i Utdanningsledelse i 4 år, og er kommet til den avsluttende oppgaven. Den er knyttet opp mot prosjektet, og har følgende foreløpige problemstilling:

Kan deltakelse i utviklingsprosjekt styrke kulturen for pedagogisk refleksjon og diskusjon i et lærerkollegium og kulturen for pedagogisk ledelse av et kollegium?

I den sammenheng håper jeg at dere vil bidra og gjennom de refleksjonene dere gjør gi meg signaler i forhold til dette.

Jeg ber dere derfor, (igjen), om å skrive brev til meg der dere gir uttrykk for deres synspunkter når det gjelder punktene nedenfor:

- 1) Pedagogiske diskusjoner på skolen:
 - Hvordan er kulturen for slike diskusjoner?
 - Har prosjektet med fokus på tilpassa opplæring (TPO) ført til flere eller andre typer diskusjoner?
 - Har prosjektet ført til mer samarbeid mellom lærere om TPO?
- 2) Tilpassa opplæring:
 - Hva betyr dette begrepet for deg?
 - Har det innholdet du legger i begrepet endret seg gjennom prosjektet?
- 3) Rektors rolle:
 - Hvilken betydning har rektor hatt på de forhold du har beskrevet over?
 - Hvilken rolle mener du rektor bør ha i denne sammenheng?

Anonymitet og etikk

Dere skriver til meg med navn. Når jeg oppsummerer svarene, sørger jeg for full anonymitet før jeg bruker de funnene jeg gjør i oppgaven min. Funnene vil være utgangspunkt for mine egne refleksjoner omkring temaet. I desember 2008, når oppgaven min er levert og vurdert, og prøveforelesningen holdt, vil brevene bli makulert.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Videre arbeid i kollegiet

Når jeg har lest, sammenfattet og oppsummert, vil jeg legge fram funnene på et personalmøte, og diskutere med dere hva vi sammen ser og hvilke konsekvenser dette bør få. Dere har vist meg stor tillit hittil (forrige brevskrivingsrunde) og jeg vil selvsagt ikke gjøre noe som kan ødelegge den.

Praktisk

Dere kan skrive på pc eller for hånd avhengig av hva som passer dere best. Jeg vil sette av tid til at dere kan skrive og dere kan skrive så mye som dere ønsker. Det er fint om jeg kan få inn brevene i dag, men dersom noen av dere føler at dere trenger lengre tid er det bare å snakke med meg og så avtaler vi det.

Takk for at du svarer!

Vennlig hilsen

Lena