



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Utforskende samtale eller «sosialt forsvarssystem»?

En kvalitativ studie av hvordan rektor kan bruke utforskende samtaler for å fremme kollektiv læring.

Grete Ollila

Masteroppgave i PED-3902 Utdanningsledelse, april 2016



Sammendrag

Med utgangspunkt i den nasjonale satsingen «ungdomstrinnet i utvikling» retter denne studien seg mot den skolebaserte kompetanseutviklingen. Betydningen av kraftfull refleksjon i utforskende samtaler er avgjørende når kompetanseutviklingen skal foregå skolebasert. Det er skolelederens oppgave å etablere gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling. Ut fra dette er følgende problemstilling valgt: ***Hvordan kan rektor bruke utforskende samtaler som et ledergrep for å fremme kollektiv læring?*** Studien retter seg mot hvilke synspunkter rektorene og lærerne har på forhold som hemmer og fremmer bruken av utforskende samtaler og hvordan disse kan bidra til kollektiv læring.

Det er valgt en kvalitativ forskningsmetode med fenomenologisk tilnærming. Utvalgte lærere og begge rektorene på to skoler er intervjuet, både individuelt og i gruppe. Det er benyttet halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju. Det teoretiske utvalget omfatter perspektiver på refleksjon, samtaletradisjoner i skolen og læringsbert ledelse. I analysen sammenholdes empirien og teorien med bruk av en hermeneutisk tilnærming.

Studiens funn viser at det er flere forhold som må ivaretas for at utforskende samtaler skal fungere som et ledergrep. Lærerne uttrykte at de tok sosiale hensyn når de deltok i utfordrende refleksjoner, og kunne da velge å holde tilbake sine synspunkter. De yngste lærerne bekreftet til en viss grad at kommunikasjonstradisjoner og refleksjonskulturen kunne føre til at lærere ikke i tilstrekkelig grad utfordrer hverandres synspunkter. De sammenlignet dette med erfaringer fra studenttilværelsen der det å innta en utforskende holdning var mer framtreddende. Rektorene mente at lærerne noen ganger kunne gi hverandre umiddelbare råd og tips uten at løsningsforslag ble tilstrekkelig begrunnet eller problematisert.

Informantene mente at «utforskende samtaler» bidrar til å utvide den eksisterende kunnskapshorisonen, mens stressfaktorer og knappe tidsrammer kunne hemme betingelsene for å lykkes med gjennomføringen. Mine funn viser at en eksplisitt metodeopplæring om hva som særpreger utviklingsorienterte samtaler kan styrke læringsfellesskapet. Kunnskapsutviklingens legitimitet styrkes ved at lærerne selv erkjenner nye perspektiver i yrkesutøvelsen. Jeg ser også at rektor bør drive individuell personalutvikling for å styrke refleksive ferdigheter på den kollektive arena. Skolen trenger en sterk og dyptpløyende kommunikasjonskultur der eksisterende sannheter blir satt på prøve. Dette forutsetter at rektor har kunnskap om hva «utforskende samtaler» omfatter og har den kompetansen som trengs for å håndtere kollektive prosesser.

Forord

Jeg har alltid sagt at kunnskap er en ferskvare, og at profesjonelle yrkesutøvere stadig må sette seg i posisjon til å lære mer. Beslutningen jeg tok ved å starte på et 4 års langt masterstudie, var likevel en skrekkblandet fryd.

Læringsutbyttet har blitt betydelig forsterket når teori og praksis har gått hånd i hånd og utfyllt hverandre. Studentlivet har gitt meg påfyll og drivkraft og masse inspirasjon i hverdagen som rektor. Dermed har jeg fått overskudd til å gi den ekstra innsatsen som dette studiet har krevd av meg. Det er mange å takke for det!

Først vil jeg gi en stor takk til respondentene som raust inviterte meg inn og delte sine tanker med meg. Det var spennende og verdifullt å snakke med mennesker som hadde så mye å bidra med!

Min veileder Else Stjernstrøm har guidet meg fra start til mål. Hun har med sin lange erfaring som veileder gjort arbeidet med masteroppgaven til en fin opplevelse. Tusen takk for konstruktiv respons og oppmuntring.

Uten en positiv og velvillig arbeidsgiver, Tromsø kommune, kunne jeg heller ikke gått i gang med dette. Takk for at videreutdanning prioriteres og verdsettes!

Jeg retter en stor takk til mine kolleger på Storelva skole for at dere bidrar med refleksjoner og daglige diskusjoner. Dere gir meg arbeidsglede og en meningsfull jobb som motiverer for å studere dette fagfeltet. Det er dette jeg bygger mine kunnskaper og erfaringer på.

Videre vil jeg takke Elisabeth, Kåre, Ingerd og mamma for at dere på ulikt vis har hjulpet meg med oppgaven. Det har vært uvurderlig. Tusen takk til mine kjære; Kalle, Nora og Isak for at dere har vist forståelse for at jeg måtte bruke så mye av vår dyrebare familietid på dette studiet.

Aller mest vil jeg takke Reino, som omsorgsfullt har støttet og pushet meg. Han har vært tålmodig og tatt det ansvaret på hjemmebane som måtte til for at jeg skulle få ro til å fullføre masteroppgaven. Nå skal vi to endelig få mer tid sammen.

Tromsø, 20. april 2016

Grete Ollila

Innhold

Sammendrag	i
Forord	ii
KAPITTEL 1: INTRODUKSJON OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.1 Introduksjon	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4 Oppbygging av oppgaven	3
KAPITTEL 2: FORSKNING OG TEORI	4
2.1 Kompetanseutvikling – situert læring	4
2.1.1 Kraftfull refleksjon i skolen	5
2.1.2 Profesjonelle samtaler i skolen	7
2.1.3 Gruppedynamikk	9
2.2 Læringsfokuset ledelse	10
2.2.1 Etablere en kultur for læring – skolebasert kompetanseutvikling	12
2.2.2 Lærende møter	15
2.3 Sammendrag	17
KAPITTEL 3: DESIGN OG METODISKE VALG	19
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	19
3.1.1 Kvalitativ tilnærming	20
3.1.2 Forskningsprosessen	20
3.1.3 Forskningsetisk vurdering	21
3.2 Design	22
3.2.1 Metodiske valg	22
3.2.2 Kontekstbeskrivelse	22
3.2.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	23
3.2.4 Observasjon	24
3.2.5 Analyseprosessen og drøftingen	25
3.3 Sammendrag	26
KAPITTEL 4: EMPIRISKE FUNN OG ANALYSE	27
4.1. Hvilke synspunkter har rektorene og lærerne på hva som fremmer og hemmer bruk av utforskende samtaler?	27
4.2 Hvordan mener rektor og lærere at utforskende samtaler kan bidra til kollektiv læring?	32
4.3 Oppsummering av funn	34
KAPITTEL 5: DRØFTING	37

5.1 Ledelsesstrategier	37
5.2 Eksplisitt metodekompetanse	39
5.3 Lærende møter	41
5.4 Kollektiv læring	43
5.5 Gyldighet, pålitelighet og generalisering	44
5.6 Sammendrag	47
KAPITTEL 6: AVSLUTNING	48
6.1 Funn og mulige svar på problemstillingen	48
6.2 Implikasjoner for videre forskning	50
Litteraturliste	52
Innholdsliste for vedlegg:	56

KAPITTEL 1: INTRODUKSJON OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

1.1 Introduksjon

Denne masteroppgaven har sin tilhørighet i fagfeltet utdanningsledelse og søker å belyse hvordan en rektor kan legge til rette for lærernes læring gjennom bruk av utforskende samtaler. Lærernes læring er også et av hovedtemaene i den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (UIU) som er skissert for perioden 2013 – 2017 (Utdanningsdirektoratet 2013a). Satsingen bygger på konklusjoner fra Meld. St. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring-Muligheter* – Ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet 2011) som sier at ungdomsskoleelever på mange måter trives og fungerer godt, men likevel ikke er motivert til å yte sitt beste. Et av hovedtiltakene for å styrke skolemotivasjonen handler om å utvikle lærernes didaktiske kompetanse slik at undervisningen skal bli mer praktisk, variert og relevant. UIU løfter dermed opp de tre begrepene skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser som sentrale virkemidler for å styrke opplæringstilbudet. Det er begrepet skolebasert kompetanseutvikling denne oppgaven retter seg inn mot.

Utdanningsdirektoratet har i «*Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*» (2013b s. 3) definert begrepet skolebasert kompetanseutvikling som flg.:

«Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.»

Det rettes forholdsvis større oppmerksomhet mot de mer langsiktige skolebaserte kompetanseutviklingsprosessene, framfor korte kursdager som skolene tradisjonelt har benyttet seg av. Rektor er forpliktet til å «etablere gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på den enkelte skole og mellom skoler» (ibid. s. 4). For å sikre en felles forståelse og felles forpliktelser har Utdanningsdirektoratet også laget et «*Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*» (2013c). Her viser Utdanningsdirektoratet til forskning som tilsier at lærerens refleksjon, basert på konkrete observasjoner fra klasserommet, er det beste utgangspunktet for å forbedre egen praksis. Det er nettopp lærernes samtale og refleksjon denne oppgaven er særlig opptatt av. Med dette utgangspunktet vil jeg utdype valg av tema i neste delkapittel.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

På min skole har vi valgt skriving som utviklingsområde, og i den forbindelse brukt mange ulike metoder for å få til gode skolebaserte kompetanseutviklingsprosesser. Metoden «Lesson study» pekte seg ut som en innovativ og relevant metode som både vi i ledelsen og lærerne ble fascinert av. Enkelt fortalt går metoden ut på at lærerne deles i grupper, planlegger en undervisningsøkt og gjennomfører den, samt at de øvrige i gruppen som ikke underviser observerer. I etterkant reflekterer gruppen over hvordan opplegget fungerte for elevenes læring. Dette skulle kunne ut i et forbedret undervisningsopplegg. Det er mulig å avslutte prosessen etter det, men en kan gjerne gjennomføre det forbedrede opplegget med de øvrige kollegene som observatører. Deretter deltar gruppen for andre gang i refleksjonsforumet og prosessen avsluttes (Munthe m. fl. 2015). Underveis i dette arbeidet har jeg undret meg på om disse refleksjonsprosessene har bidratt til ønsket utvikling, eller om det resulterer i at eksisterende praksis blir befestet, eller helt motsatt, at uønsket endring oppstår?

Min forskningsinteresse i denne masteroppgaven retter seg mot hva jeg som rektor bør gjøre for å styrke samtalepraksisen. Hvordan kan en sikre erfaringsutvekslingen, slik at deltakerne går inn i en dyptpløyende refleksjon? Jeg har i løpet av mine 10 år som rektor på en stor skole ofte stilt meg spørsmål om hvordan jeg kan styrke det kollektive refleksjonsklimaet. Nå ønsker jeg å studere de bakenforliggende faktorene som påvirker læringsprosessene. Gjennom en bedre innsikt i lærernes refleksjonskultur vil jeg i større grad være i stand til å foreta strategiske ledergrep. Jeg mener at det er her kjernen til suksess i den skolebaserte kompetanseutviklingen kan ligge. Det er langs denne veien jeg kan påvirke lærerens møte med eleven, i «sannhetens øyeblikk». I neste delkapittel presentere jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i valg av tema belyser studien følgende problemstilling:

«Hvordan kan rektor bruke utforskende samtaler som et ledergrep for å fremme kollektiv læring?»

I følge Jacobsen (2011) er min formulering en beskrivende (deskriptiv) problemstilling da den inviterer til å beskrive forskjeller og ulikheter på et gitt tidspunkt. En forklarende (kausal) problemstilling derimot, inneholder et ønske om å forklare hvorfor der er forskjeller

og ulikheter (Jacobsen 2011). Det er ikke min intensjon her. Problemstillingen min som er deskriptiv påvirker metodevalget og derfor designet på oppgaven. Selv om jeg ikke kan uttale meg kausalt, altså om noe henger sammen som årsak og virkning, vil jeg i tolkingen av funn likevel forsøke å forklare hvorfor situasjonen er blitt som den er (Kleven 2011). Jeg vil bruke både prosessforklaringer og teori for å drøfte de empiriske funnene. Formålet med studien er å forsøke å avdekke og forstå sammenhengen mellom ledelse og kvaliteten i lærernes refleksjon og læringsutbytte. På denne måten kan svaret på problemstillingen ha en overføringsverdi.

Med utgangspunkt i problemstilling, studiens formål og begrensninger i omfang og sidetall har det vært nødvendig å avgrense bredden i forskningen. Jeg har derfor satt opp følgende forskningsspørsmål for å konkretisere fokusområder slik at intervjuene ikke skal sprike i alle retninger:

1. Hvilke synspunkter har rektorene og lærerne på hva som fremmer og hemmer bruk av utforskende samtaler?

2. Hvordan mener rektor og lærere at utforskende samtaler kan bidra til kollektiv læring?

Forskningsspørsmålene danner grunnlag for intervjuguiden som blir presentert i kapittel 3.2.3. Den «utforskende samtalen» blir eksplisitt definert i kapittel 2.

I det følgende delkapittelet vil jeg presentere oppgavens oppbygging.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven består av 6 hovedkapittel; introduksjon, teori, metodevalg, empiri, drøfting og avslutning.

I det påfølgende kapittelet presenteres forskningsteorier som belyser og rammer inn problemstillingen. I kapittel tre presenteres forskningsdesignet, metodevalget og hele forskningsprosessen, der de forskningsetiske vurderinger også er presentert. I kapitlet redegjør jeg for kvalitative metoder generelt og intervjumetoden spesifikt, som brukes i denne studien. Empiriske funn blir analysert i kapittel 4. I drøftingen i kapittel 5 vil jeg se på tendenser fra de empiriske funn som er gjort og sammenhenger med den teorien som jeg har valgt. Her vil også funnenes gyldigheten, påliteligheten og generalisbarhet bli drøftet. Mulige svar på problemstillingen blir lagt fram i siste og avsluttende kapittel 6. Her vil også implikasjon for videre forskning bli presentert.

KAPITTEL 2: FORSKNING OG TEORI

Som forsker må en være klar over hvordan forskning og forskningsteori påvirker eget ståsted. Den teorien som forskeren er opptatt av representerer et paradigme som studien også blir preget av (Nilsen 2012). Teorien påvirker hva som i neste omgang pirrer forskerens nysgjerrighet, hvilke spørsmål en velger å gå inn i, hvordan en koder datamaterialet og hele analysen. Uten teoriene er det ikke mulig å finne noe i datamaterialet ut over de faktiske beskrivelsene som er kommet fram. Teorien fører til at en ser studien i et perspektiv som gir næring til tanken og refleksjonen (ibid.). Samtidig må en være klar over at praksis er mer kompleks enn en teori om praksis (Irgens 2007).

Jeg har deltatt i Utdanningsdirektoratets skolelederprogram for implementering av UIU, og på de regionale samlingene har direktoratet lagt fram forskning og teori som har inspirert meg og bidratt til dypere forståelser av sammenhenger i utdanningsledelse. Teoriutvalget er derfor inspirert av direktoratets utvalg og det som er relevant for min problemstilling. Jeg er ikke kjent med at det er gjort tilsvarende studer som retter seg mot UIU og refleksjonskulturen og kvaliteten i lærersamtaler tidligere.

I dette kapitlet retter jeg søkelyset på hvordan lærere lærer, den «utforskende samtalen» og hvordan dette bør påvirke strategiske ledergrep. Jeg har valgt å skrive om læring og læringsorientert ledelse i hvert sitt delkapittel, noe som har vært litt utfordrende. På den ene siden skaper det en klar struktur, samtidig skaper det et utfordrende skille i en tematikk som henger så tett sammen.

2.1 Kompetanseutvikling – situert læring

Å tilegne seg ny kunnskap underveis i yrkeskarrieren vil kunne bidra til å videreutvikle og styrke de profesjonelle handlingene og også ens identitet som profesjonsutøver (Irgens 2007). Behovet for å tilegne seg ny kunnskap, å lære, kan oppstå når en innser at en utfordring bør løses på en ny måte, at det eksisterende handlingsrepertoaret ikke strekker til. Ny fagkunnskap gjør at en får nye faglige perspektiv, forstår og ser problemet på en annen måte, og løser utfordringene kvalitativt bedre (ibid.).

I forskningen vil en finne ulike nyanser av definisjonen på begrepet læring. Forskere ser på spørsmålene om *hva er læring* og *hvordan oppstår læring*, alt etter hvilket ståsted de har. Jeg har her valgt teori som jeg mener er relevant for mitt ståsted som rektor, og mitt siktemål

mot å skape kollektiv læring. Irgens (2007) vektlegger at læring i arbeidslivet ofte er situert, altså situasjonsavhengig. Roald (2012) framhever at læring i et organisasjonsperspektiv ofte innebærer deltakende kunnskapsutvikling. Han bygger dette på et sosiokulturelt læringsperspektiv som innebærer at læring skjer gjennom samhandling, interaksjon og samarbeid. En felles praksiserfaring kan være en god læringsarena når en støtter seg på et sosiokulturelt læringssyn. Selve kommunikasjonsprosessen kan bidra til en kontinuerlig læringsprosess der en utvikler ny innsikt, nye meninger og ny forståelse (ibid.).

Terskelen for å anvende ny kunnskap i praktiske situasjoner, kan for noen være forbundet med frykt eller andre forhold som genererer motstand mot endringer (ibid.). I sin ytterste konsekvens kan et helt kollegium utvikle en forsvarsmekanisme som hindrer læring, eller som unngår læring. Leders håndtering av motstand mot endring blir tatt opp i kapittel 2.2. Terskelen kan være at læreren har teoretiske kunnskaper om for eksempel klasseledelse, men likevel opplever utilstrekkelighet når det kommer til praktiske ferdigheter. Når kunnskapen står alene, uten at ferdighetene er tilstede, er læringsprosessen ufullstendig. Irgens (2007) påpeker i denne sammenhengen at kunnskapsanvendelsen ikke bare påvirkes av de individuelle forutsetninger, her handler det også om kontekstuelle faktorer. Disse kan være leders evne til å motivere, prioritere tidsressurser, legge til rette for utprøving osv.

2.1.1 Kraftfull refleksjon i skolen

Kraftfull refleksjon innebærer noe mer enn å tenke over hva en har tenkt å gjøre, eller hva en har gjort (Søndenå 2004). Den mer kritiske og kraftfulle refleksjonen omfatter at en tenker over det tankegodset som styrte valgene. En er altså mer opptatt av filosofien som ligger bak valg framfor de praktisk-pedagogiske handlingene (ibid.). Når en tenker over hvordan man tenker gjør det at en ikke blir så opphengt i aktiviteter. Det vil være nyttig for kolleger å få innsikt i andres tankerekker og få muligheten til å drøfte dette sammen. Søndenå (ibid.) mener en bør stille spørsmål ved hvorvidt det er rom for å være annerledestenkende. I en kraftfull refleksjon er det nødvendig å være åpen for annerledes og nye løsninger selv om det ikke innebærer at alt det gamle skal forkastes (ibid.).

Å etablere en *reflekterende praksis* er svært viktig for lærere som yrkesgruppe, da de ikke har en entydig og krystallklar fasit på hvordan ethvert møte med elevene faktisk skal utføres. Læreryrket baserer seg på en *unøyaktig vitenskap* i den forstand at det finnes mange svar på de utallige valg som må foretas i opplæringsssituasjon. Dette medfører at vi trenger yrkesutøvere som er tenkende, og på den måten også framstår som profesjonelle (Hargreaves

og Fullan 2014). I et sosiokulturelt læringsperspektiv innebærer dette at læreren lærer mer, blir dyktigere og styrker sin profesjonalitet dersom vedkommende samarbeider med sine kolleger. En individualist gjør alt alene, tar alle beslutninger alene og står alene når det butter imot. En tenkende lærer må bruke absolutt hele sitt repertoar; bruke sin faglige kompetanse i kombinasjon med situasjonsbetingede faktorer, ja til og med intuisjon hører med (ibid.). En trenger ikke å betrakte intuisjon som noe magisk og mystisk og ufaglig. Intuisjon kan i mange sammenhenger være vanskelig å uttrykke med ord, vi har en innsikt gjennom mange år med praktisk erfaring, vi har en taus kunnskap (Polanyi 1974 i Irgens 2007).

Reflekterende praksis består både av å reflektere fortløpende i det øyeblikk man utfører handlinger, og i etterkant reflektere over handlinger som er utført (Hargreaves og Fullan 2014). En dyktig lærer reflekterer undervegs i opplærings situasjonen. En veier for og imot, snur og vender på muligheter og tar konsekvensene av sine slutninger ved for eksempel å stoppe opp, stille elevene noen spørsmål, endre planene for timen, improvisere osv. Refleksjon etter at handlinger er utført består av at en ser tilbake og stiller seg undrende til det som utspant seg. Begge disse refleksjonspunktene er viktige for profesjonelle yrkesutøvere. Hargreaves og Fullan (ibid.) hevder at det er hjelpsomt å ha noen som trekker deg inn i refleksjonen, som holder deg fast i øyeblikket, som setter refleksjon på dagsorden ved å stille deg relevante spørsmål. Når en får erfaringer med å reflektere i etterkant over handlinger som er utført, vil en i neste omgang styrke effektiviteten i refleksjonen *mens* en handler. Prosessene vil gjensidig styrke hverandre (Schön 1983 og 1987 i Klages 2011). Hargreaves og Fullan (2014) poengterer at det er ikke bare gjentagende mengdetrening og gjentatte øvelser som fører til at en lærer utvikler sin profesjonalitet. Det gjør en kontinuerlig reflekterende praksis også. Vedlegg 1 viser en modell for hvordan reflekterende team kan øves for å øke bevisstheten og stimuleres til refleksjon (Andersen 2012). Modellen viser at en gruppe lærere plasseres utenfor refleksjonsgruppen, som observatører i et eget reflekterende team. På denne måten får en et metaperspektiv på både faglige argumenter og kvaliteten i den reflekterende praksisen.

Helstad (2013) henviser til forskning som tilsier at rektorene i for liten grad lager støttestrukturer for refleksjon slik at kunnskapsutvikling kan foregå på arbeidsplassen. Her viser hun til at lærere orienterer seg mer mot sine nærmeste kolleger framfor forskningsbasert kunnskap (ibid.). Kvam (2014) har i sin forskning funnet at lærere er enige i at drøftende og analyserende samtaler er svært viktig, men at de i trinnmøter oftest drøfter

praktiske avklaringer og overfører informasjon. Hun slår fast at det er et stort uutnyttet potensial for læring i lærersamtaler og lærersamarbeid. Hun stiller også spørsmål ved hvorvidt lærere er tilstrekkelig bevisst egen samtalepraksis.

2.1.2 Profesjonelle samtaler i skolen

Når lærere deltar i utforskende samtaler med sine kolleger kan det resultere i at de får nye perspektiver og erkjennelser som bidrar til læring og utvikling. I samtale med kolleger blir en kjent med egen og andres tenkning og argumentasjonsrekke (Helstad 2014). Roald (2012) har funnet at det kan foregå usammenhengende og uproduktivt snakk selv om rektor har forsøkt å organisere for kollektiv refleksjon og læring. Jeg vil komme tilbake til dette når lærende møter presenteres i kap. 2.2.2.

Junge (2012) viser til en rekke funn fra forskere fra flere land som tilsier at lærere i mindre grad analyserer materialet de samtaler om. Kollegasamtalene bærer sterkt preg av at deres personlige opplevelser, erfaringer og subjektive påstander kommer i fokus. Når lærere drøfter utfordringer fra praksisfeltet så utfordrer de i liten grad hverandres synspunkter. De gir hverandre sosial støtte framfor å gå inn i en faglig utfordrende refleksjon. Når det blir avdekket utfordringer i opplæringssituasjonen gir de hverandre umiddelbart råd og tips, støttet i tidligere erfaringer, uten at løsningsforslagene blir begrunnet eller problematisert. Junge (ibid.) fant også i sine undersøkelser at lærernes samtaler bar preg av beskrivelser av praksis der det var lite tegn til uenighet, forhandling eller drøfting. Elevenes atferd i opplæringssituasjonen ble forklart ved deres personlighet og/eller hjemmeforhold. En unnlot å trekke inn undervisningens form og innhold, altså lærers klasseledelse eller faglighet. Når en fokuserer på personlighet og hjemmeforhold punkteres refleksjonen, det er lite læreren egentlig kan gjøre med disse faktorene. Junge mener at det er snakk om kommunikasjonstradisjoner og kulturer i læreres kollegafellesskap som faktisk begrenser utforskning av erfaringer og utvikling av ny kunnskap.

Robinson (2014) viser også til lignende tradisjoner hos yrkesgruppen der en blir underlagt en automatisk resonneringsrekkefølge som følger et fast spor. Tidligere erfaringer og overbevisning påvirker i stor grad hva en legger merke til og hvordan en tolker en undervisningssituasjon. Disse dannes gjennom årelange erfaringer, der faste antakelser gir forutsigbare konklusjoner på hvordan tingenes tilstand henger sammen (ibid.). I kapittel 2.2.1 kommer jeg inn på hvordan en kan bryte fastgrodde samtalemønstre.

Junge (2012) viser til forskning som hevder at den enkelte lærer kan oppleve en krise i selvforståelse og yrkesidentitet dersom læringsprosesser munner ut i radikale praksisendringer. Det betyr at læringsprosessen kan være personlig utfordrende, og kravet om trygghet og tillit i refleksjonsforumet er uhyre viktig. Studier viser at lærere ofte bruker hverdagspråk der de også trekker inn personlige beskrivelser og opplevelser når en samtaler om praksis (ibid.). Når en personifiserer dialogen blir det ytterligere vanskeligere for kolleger å utfordre standpunktene. Refleksjonsklimaet ville sannsynligvis ikke truet selvet i like stor grad dersom en heller hadde brukt et vitenskapelig fagspråk. Teori og teoretiske begreper får fram flere alternative synspunkter på undervisningssituasjonen.

Earl og Timperly (2008 i Helstad 2014) har også i sin forskning avdekket ulike normer som kan prege kvaliteten i kommunikasjonen. Det kan handle om hvorvidt det er legitimt å kritisere eller problematisere andres synspunkter, eller om normen tilsier at her skal det være fred og fordragelighet. Berg (1999) har brukt begrepet *den usynlige kontrakt* som beskriver en kultur der rektor ivaretar det administrative arbeidet uten å blande seg inn i, eller stille spørsmål ved undervisningens form og innhold. Da vil heller ikke lærerne blande seg inn i de administrative valg som gjøres, det blir fredelig og harmonisk. Ramvi (2007 s. 187) har i sine studier beskrevet at lærere har en usynlig kontrakt seg imellom som tilsier at; «*jeg blander meg ikke inn i dine ting og du blander deg ikke inn i mine*», et sosialt forsvarssystem. Å snakke om den enkelte lærers undervisningspraksis beskrives som «farlig» dersom budskapet handler om å påpeke et forbedringspotensial. Likeså ønsker ikke lærerne kritikk av «sin» klasse, da dette er en indirekte kritikk av læreren. På lik linje indikerer det kritikk dersom en timelærer forteller om fine opplevelser i en klasse som klasseleder omtaler som utfordrende (ibid.).

I dette delkapitlet er det lagt fram synspunkter som viser at lærerprofesjonen i mange tilfeller har et forbedringspotensial for å lykkes med gode utforskende samtaler. Dette står ikke i motsetning til å betrakte lærere på en respektfull måte som profesjonelle og ressurssterke yrkesutøvere. Anerkjennelse er grunnleggende i organisasjonsutviklingen og et positivt lærersyn som bygger på tillit og verdsetting kan godt kombineres med å erkjenne de svakheter og utfordringer en står ovenfor. Det er skolens rektor som må ta ansvar for de svakheter som er avdekket, som må ta ledergrep for å styrke lærernes læring (Lysberg 2015).

2.1.3 Gruppedynamikk

Fullan (2014) sier at kollektive grupper som føler seg forpliktet til å forbedre opplæringstilbudet er mindre tolerante ovenfor medlemmer som konsekvent ikke bidrar konstruktivt. Et positivt gruppepress er verdifullt når det styrker det profesjonelle samarbeidet, når kolleger deler mål og hjelper hverandre og faktisk også dytter hverandre mot et forbedret opplæringstilbud. I motsatt retning er gruppepress destruktivt dersom det fastholder overflatiske tankerekker og begrenser handlingsrommet. Hargreaves og Fullan (2014) henviser til forskning som sier at grupper som lukker seg for nye innspill ofte tilbyr en konservativ klasseromsundervisning der nye ideer og forbedringstiltak ikke slipper inn.

En gruppe som jobber fast sammen på et klasstrinn eller på et team over år kan utvikle en gruppedynamikk der alle etter hvert deler de samme oppfatningene, tror på de samme tingene og snakker et felles språk. Når nye ansatte kommer til kan de oppleve at gruppen har en fastlåst definisjon av skolens handlingsrom, inngrodd urokkelige overbevisninger som også styrker deres sosiale avhengighetsforhold (ibid.). Den profesjonelle selvinnsikt og handlekraft kan også hemmes i miljøer der Janteloven råder, med det 10. budet som er; *«du skal ikke tro at du kan lære oss noe»* (Sandemose 1999).

Ramvi (2007) beskriver læreryrket som en relasjonsprofesjon, og forklarer at der det er relasjoner er det også følelser. Hun har i sin forskning funnet at når lærere skal beskrive gode samarbeidsrelasjoner så viser de til personer som er lik en selv, har det samme elevsynet og elevrelasjoner, løser konflikter på samme måte, er opptatt av de samme tingene i tillegg til at de utfyller hverandre. Lærere beskriver at likhet genererer tillit og at de dermed føler seg forstått av sin kollega. Kritikk truer muligheten for å være lik hverandre eller være enig med hverandre. To klasseledere som deler ansvaret for en klasse kan få en gjensidig avhengighetsrelasjon. De må følge opp regler på samme måte. Det vil være ukomfortabelt om de utvikler svært ulikt tillitsrelasjon til elevene i klassen. Dette er beskrivelser av gruppeprosesser som faktisk kan legge hindringer for kollektiv læring.

Ramvi (ibid.) beskriver i sin forskning hvordan trygghet og respekt ble utviklet gjennom at kollegiet var sosial på fritiden på trivselsarrangement. På den andre siden var lærerne veldig tydelig på at det profesjonelle tillitsforholdet til rektor ikke baserte seg på personlig omgang i fritiden. Lærere ville for eksempel ikke føle det som naturlig å invitere rektor med ut for å styrke tillitsforholdet. Hun stiller spørsmål ved om den sosiale relasjonsbyggingen gir de

beste vekstmulighetene for lærernes læring. Bør vi kanskje styrke det profesjonelle tillitsforholdet på andre måter?

Vi har alle opplevd å være deltaker i grupper som ikke har fungert. Svake grupper som preges av samarbeidsproblemer eller at de ikke klarer å utfordre hverandre faglig vil oppleves som meningsløse og bortkastet tid. Det kan også være at enkeltmedlemmer får ordet for ofte og for lenge. Enhver gruppe er avhengig av at alle er positivt innstilt og villig til å bidra med både sine forslag og sine spørsmål og usikkerhet. Det krever åpenhet og vilje til å reflektere høyt og ærlig med andre (Munthe m. fl. 2015). Forpliktelser i form av tilstedeværelse og engasjement bør avklares på forhånd. Roller og normer for samarbeidet må initieres av rektor. Administrative oppgaver bør fordeles i gruppen slik at en vet hvem som er ordstyrer, sekretær, tidtaker og lignende. Dette har jeg forsøkt å få til i min egen praksis som rektor (vedlegg 3). Like viktig er det å kvalitetssikre at samtalen er konstruktiv og saklig. Dette kan gjøres ved å utnevne et gruppemedlem som overvåker prosesskvaliteten (Irgens 2015, Munthe m. fl. 2015). Jeg har også forsøkt dette i min egen praksis (vedlegg 2) og vil si at de ansatte responderte positiv på detaljstyringen. Gruppens fungering er en av suksesskriteriene for at vi skal lykkes med utforskende samtaler.

2.2 Læringsfokusert ledelse

Først og fremst må en erkjenne at skoleutvikling ikke kan baseres på enkeltlærere som utviser en eksemplarisk egendrivkraft og innehar imponerende faglige kvalifikasjoner. Skoleledere må fokusere på det kollektive løftet, der alle lærere blir inkludert og får mulighet til å bidra for skolens beste. Vi trenger at alle krefter drar i samme retning (Fullan 2014).

En ledelsespraksis der leder deltar sammen med lærerne i læringsprosessen gjør at lederen fullt ut får innsikt i den skolehverdagen som endringen skal implementeres i, og kan se denne opp mot endringsforslaget. På denne måten kan en også forstå omfanget og dybden i nye endringsforslag og hva det innebærer for praksisfeltet (Robinson 2014). En slik lederstil går langt ut over å velge et utviklingsområde for så å organisere og strukturere fellesmøter. En rektor som lærer sammen med lærerne vil få legitimitet i form av at en har kunnskap om undervisning og elevers læring, og vil på den måten bli en mer relevant leder. En kan heller ikke se bort fra den symbolske viktigheten av at rektor modellerer å være i modus for læring, og at en opptatt rektor prioriterer å bruke sin tid på et så viktig arbeid.

En leder som deltar i utviklingsarbeidet kommer i posisjon til å hjelpe lærere bort fra selvbegrensende antakelser om egen praksis. Lederen får mulighet til å stille undrende og utfordrende spørsmål. En kommer i posisjon til å vise lærere sammenhenger mellom egen undervisning og konkrete resultater for elevenes læring (Robinson 2014)

På lik linje med at elever lærer best når de er motivert, vil en lærer lære best når motivasjonen er sterk. Lærerens samfunnsmandat omfatter å heve kunnskapsnivået og utjevne ulikheter slik at alle elever kan få ta ut sitt ytterste potensiale (Fullan 2014). Den moralske forpliktelsen, for å utgjøre en forskjell i elevers liv, styrker lærerens motivasjon. Fullan (ibid.) hevder at det som motiverer aller mest er når lærere, med utgangspunkt i det moralske formålet, får hjelp til å oppnå suksess med sine elever. Hjelp og veiledning kan gis både individuelt og kollektivt, og ofte handler dette om å forenkle det komplekse. Den som opplever å lykkes får drivkraft og troen på at dette virker, og en ønsker å gjøre mer av dette (ibid.).

Dersom en tolker ansattes motstand mot endring som noe negativt og destruktivt, at de ansatte ikke forstår eller at de tar feil, er en inne på en lite hensiktsmessig måte å møte dette fenomenet på. Lederen kan komme til å utelukke legitim uenighet og mister muligheten til å gå inn i en dialog med utgangspunkt i den ansattes argument (Robinson 2014). En læringsfokusert leder bør vise en oppriktig interesse for hva som ligger bak motstanden. En bør få avklart utrygghet, misforståelser og få innsikt i argumentasjonen. Når leder forstår dette kan kanskje motreaksjonen forstås som en rimelig reaksjon. Robinson (ibid.) mener det er typisk at motargumenter ignoreres, og at overtalelsesstrategien forsterkes ytterligere. Faren for at ansatte påtvinges endringer som resulterer i motstrebets lydighet kan da bli påfallende. En læringsfokusert leder som derimot vil høre på motargumenter kommer i posisjon til å stille spørsmål og får testet lærernes resonnement, noe som kan gi ny innsikt og gi begge parter visshet om hva som er riktig vei videre (ibid.).

En må også erkjenne at læring og endring av praksis tar tid. Robinson (ibid.) hevder at det tar fra et til to år før lærerne ser forskjellen på sin nåværende praksis og den nye praksisen, og før de finner fram til en ny høvelig måte de kan utføre dette i klasserommet på. En læringsfokusert leder må derfor være tålmodig og fastholde retningen på utviklingsarbeidet helt til en ser de ønskede effektene på elevenes læring.

Den kommunikative lederen beskrives som en som er særlig opptatt av de kollektive refleksjonsprosessene. En slik ledertype styrer refleksjonsprosesser på en gjennomtenkt og pedagogisk god måte (Roald 2012). Når rektor forbereder møter skiller de seg fra tradisjonelle byråkratiske møteformer der saksopplysninger og forslag til vedtak presenteres.

«Hovudoppgåva for leiarane blir (...) å legge opp til problemstillingar og arbeidsprosessar som mobiliserer høg grad av refleksjon, kreativitet og ansvar mellom dei som er implisert i kvalitetsarbeidet.» (Roald 2012 s. 205)

Dersom en ser kommunikativ ledelse i kombinasjon med holdninger fra transformasjonsledelse, slik Emstad (2012) presenterer den, blir plattformen for læringsfokusert ledelse ytterligere mer solid. Transformasjonsledelse ble utviklet som en generell lederteori på slutten av 1970-tallet. Den er kjennetegnet ved at lederen forsøker å stimulere og inspirere sine ansatte mot ambisiøse mål, samtidig som en forsøker å utvikle de ansattes egendrivkraft slik at de kan lede seg selv videre. Lederen er da opptatt av å utvikle en felles lagånd, gjennom felles visjon og mål, der det kollektive engasjementet skaper gjensidige forpliktelser. Like viktig er det at leder forsøker å styrke de ansattes tro på egen kapasitet og mestringsmulighet, noe som er viktig for å redusere frustrasjoner. Parallelt med at lederen uttrykker høye ambisjoner må det være realistisk å komme i mål, og at strategien for å komme dit er troverdig. Et av hovedpoengene i transformasjonsledelse er å øke den ansattes ferdigheter, og i skolesammenheng blir dette kvaliteten på lærerens prestasjoner i klasserommet. I stedet for å instruere lærerne direkte, forsøker en å forbedre praksis gjennom felles refleksjon. Emstad (ibid.) henviser til forskning som peker på den effekten transformasjonsledelse har på mennesker, at de føler seg positivt forpliktet til å handle og delta i organisasjonslæringen.

2.2.1 Etablere en kultur for læring – skolebasert kompetanseutvikling

Robinson (2014) hevder at det ikke er veldig vanlig å ha en sterk undersøkelseskultur i skolesektoren. Rektor må legge til rette for at det utvikles et samhandlingsmønster der folk forstår og tar høyde for at de kan ta feil. Der er noen ganger nødvendig å trå feil nettopp for å finne det som er bedre, og en må tåle å stå i en prosess som er uferdig og uklar. En forskningsbasert undersøkelseskultur stiller grunnleggende spørsmål ved alle sannheter, forstyrrer de ellers automatiske slutningene og betrakter den etablerte kunnskapen som usikker. Når lærere viser hverandre hva høy kvalitet i opplæringen er, fungerer det både som støtte og press. Alle blir mer målbevisst og intensiteten for å løfte resultatet øker (ibid.).

I den ideelle verden der profesjonelle læringsfellesskap fungerer optimalt planlegger lærere undervisning sammen, de gjennomfører den sammen og de utforsker praksis sammen. I den ideelle verden foregår dette samarbeidet på frivillig basis, på en uformell måte. Det profesjonelle idealet innebærer at lærere har egendrivkraft som en primadonna fra teaterverdenen, hun som er drevet av sitt kall og som er villig til å ofre alt for å nå svært ambisiøse mål, som hun selv har satt seg (Hein 2009).

Det store spørsmålet er hvordan en får etablert en slik samarbeidskultur, et profesjonelt læringsfellesskap? Hargreaves og Fullan (2014) forklarer at dette er en langsiktig prosess som en må nærme seg i gradvise etapper, med flere parallelle prosesser. Det må legges et fundament av tillit og trygghet. Mellommenneskelige relasjoner står sterkt, der lærere våger å åpne seg for hverandre og der de har erfart at ledelse utøves med ydmykhet og respekt. En lederatferd som demonstrerer tillit ovenfor lærerne, er kanskje den beste måten å styrke lærernes tillit til leder på (ibid.). Vi er avhengig av den sosiale kraften som finnes i uformelle relasjoner, det som gjør at vi våger å vise sårbarhet og tvil, at vi søker hjelp av hverandre.

En skole som ønsker å utvikle seg mot det profesjonelle læringsfellesskapet må akseptere å begynne med små steg, må øve, der samarbeidsforumet til å begynne med er en kunstig eller arrangert kollegialitet. Det innebærer at en forsøker å kickstarte kollegiale prosesser ved først å påtvinge lærere formelle prosedyrer og rammer for samarbeid, der hensikten egentlig er å inspirere til mer kontakt dem imellom (ibid.). Rektor må være klar over at den arrangerte kollegialiteten kan skape mangel på fleksibilitet og dynamiske vurderinger og kan svekke det kollektive profesjonelle ansvaret og autonomien, den skjønnsmessige dømmekraften. Dersom ikke prosessen videreutvikles til mer ideelle former for profesjonelt samarbeid vil det arrangerte bli overflatisk og kortvarig (ibid.).

Å etablere en reflekterende praksis gjennom obligatoriske ordninger må likevel vanligvis til for å få det etablert, noen må faktisk lede an i samarbeidet (ibid.). Dette kan innebære at lærerne får konkrete oppgaver i det daglige arbeidet. Refleksjonen må altså struktureres og systematiseres. Fra egen praksis har jeg erfart at fast program for fellesmøter der struktur og innhold arrangerer kollegialiteten har vært nødvendig (Vedlegg 3). Det kan ikke være åpning for at lærere kan velge det bort når en opplever å ha for mye annet å gjøre. Det frivillige aspektet er i første omgang utelukket.

Lærere trenger å øve på å artikulere sin egen praksis (Lysberg 2015). Her må rektor bidra ved å styre samtalen, sette dagsorden, etablere rutiner og mønster for kommunikasjon og naturligvis selv modellere den utforskende væremåten. Når rektor leder lærernes læring kan det være hensiktsmessig å forklare kjennetegn på ulike samtale typer. Læringsprosessen handler nemlig ikke bare om innholdet i samtaler, men like mye om *måten det snakkes på* (Helstad 2014). Dersom lærerne får et metaperspektiv på hvordan en sterk versus svakere refleksjon kan utarte seg, kan de i større grad ivareta en reflekterende praksis. En kommunikativ leder bør presentere tematikken på en pedagogisk, helt eksplisitt måte. Helstad (2015) har presentert en tabell som illustrerer Mercer & Littleton sin måte å kategorisere ulike samtale typer på. Tabellen tydeliggjør nyanseforskjeller som de fleste vil kjenne seg igjen i, og gir konkrete avklaringer.

Tre samtale typer:
<p>Disputerende samtaler (svak refleksjon): uenighet, lite lydhørhet, korte utvekslinger av påstander og argumenter</p>
<p>Akkumulerende samtaler (svak refleksjon): bygger positivt men ukritisk på hverandres ytringer, repetisjoner, bekreftelser, parallelle fortellinger</p>
<p>Utforskende samtaler (sterk refleksjon): konstruktivt og kritisk undersøkende, synspunkter blir utfordret og alternative hypoteser blir fremsatt, kunnskap og resonnering kommer åpent til syne, forhandlinger om forståelse</p>

Figur 1: Mercer & Littleton (i Helstad 2015)

En *utforskende samtale* er preget av et tillitsfullt samarbeidsklima der en trekker inn faglige argumenter og fører en kritisk og utfordrende diskurs. Under slike forhold er det større sjanser for at gruppen lærer, at kunnskapshorisonten utvides. En må likevel være klar over, og beredt på, at sterke refleksjoner faktisk utfordrer de personlige relasjoner som eksisterer i personalet (Helstad 2014). Dette kan ivaretas og trygges ved at de ansatte får en høy bevissthet om balansepunktet mellom å gi kolleger utfordringer versus støtte. Sterke refleksjoner bør i størst mulig grad rette søkelyset mot substansielle, faktiske forhold.

De svakere refleksjonssamtalene, som benevnes som *disputerende* og *akkumulerende*, kjennetegnes av at de i mindre grad problematiserer, men heller foregår på et overflatisk og

konsensuspreget nivå. Akkumulerende samtaler er preget av at deltagerne bygger positivt, men ukritisk, på hverandres ytringer og bekrefter og styrker sosiale relasjoner (Helstad 2014) Disputerende samtaler derimot, er preget av slagordpregede og bombastiske uttalelser som i liten grad inviterer til at en studerer påstander og argumenter.

Forutsetningene for å lykkes med utforskende samtaler kan styrkes ved at personalet får hjelpeverktøy i form av eksempler på hvordan stille hverandre åpne refleksjonsspørsmål. Dersom rektor modellerer og viser eksempler på denne typen spørsmålsstillinger vil det trygge de ansatte når de i en utprøving skal øve seg på å føre en kritisk og utfordrende diskurs (Brendskog m. fl. 2015) (vedlegg 4). Disse kan bidra til at lærere dveler, stopper litt opp og går i dybden, en sjekker kvaliteten på egen tenkning. På denne måten styrer og leder rektor personalet sitt inn på en refleksjonskultur som i langt større grad kan tilfredsstillende intensjonene for en skolebasert kompetanseutvikling.

2.2.2 Lærende møter

Vi må erkjenne at lærere stadig får nye oppgaver, økende press og får større ansvar. Yrkesgruppen har ofte usannsynlig høye forventninger til seg selv. Kvalitetskravene har svakt definerte grenser, og skyldfølelse, utilstrekkelighet og frustrasjon kan bli en del av arbeidshverdagen (Hargreaves og Fullan 2014). I dette bildet kan en godt forstå at lærere på egenhånd ikke makter å sette av tid til kollektive prosesser. Dette må ledes og styres av rektor. Mange skoler har derfor disponert lærerens arbeidsuke slik at det inngår deltakelse i faste fellesmøter hver uke.

«Læring kan ikke styres, men kan fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid. Å rope på mer styring i skolen er like kunnskapsløst og feilslått som å grave seg ned i profesjonsskyttergraver.» (Irgens 2012 s. 229)

Det er rektor som er hovedansvarlig for kvaliteten på fellesmøter, og her kreves høy bevissthet på hva møtet skal inneholde og hvordan møtet skal organiseres. En sterk leder står ikke alene, gjør ikke alt alene. En sterk og tydelig leder må bygge opp en sammensveiset kjernegruppe som møtes regelmessig for å planlegge målsettinger, strategier og korrigerende tiltak (Fullan 2014). Gruppen må særlig fange opp hvordan en kan skape positive og velfungerende relasjoner til de ansatte, og sammen forsterke den strategien som blir valgt.

«Med hensyn til utdanningsendring sies det av og til at mennesker, lik fysiske objekter, foretrekker å forbli akkurat der de er. I tråd med fysikkens lover kreves det nødvendigvis noe kraft for å sette dem i bevegelse.» (Hargreaves og Fullan 2014, s.148)

En kan lure på hvor stor kraft som må til for å sette et fellesmøte i bevegelse mot læring? På den ene siden vet vi at strategier som er basert på makt og tvang kan resultere i undertrykt motstand eller at en del ansatte prøver å lure eller sabotere endringsprosessen. Motsatt vet vi at «trygghetsnarkomane» unngår angstskapende utfordringer og stagnerer (Irgens 2007). Midt i dette spenningsfeltet kan rektor legge til rette for valg mellom trygghet og vekst. Skaper ledelsen en positiv energi som tiltrekker seg folks oppmerksomhet og gir profesjonell inspirasjon, kan det skape spennende prosesser som følges opp med romslige arbeidsbetingelser. Strategier som kombinerer å puffe, dytte, drive og dra litt i personalet slik at folk ledes mot valg som de er best tjent med kan være nyttige. I møteforumet kan ledelsen også pushe ut faglige innspill som kan drøftes på ærlige, utfordrende og utforskende måter slik at prosesser kommer i bevegelse (ibid.). Balanseringen mellom å akseptere at utvikling tar tid versus fristelsen til å dytte for tungt og for hardt er situasjonsavhengig og må håndteres med ydmykhet og kløkt.

Roald (2012) er opptatt av å forklare forskjellen på hvordan en etablerer kunnskapsutviklende prosesser gjennom dialog og samhandling, versus inkommensurable diskusjoner som ikke leder til læring, der en kun leter etter årsaker og skyldspørsmål. Inkommensurable kvalitetsdiskusjoner oppstår når en forsøker å sammenholde ulike argumenter, for å få fram årsakssammenhenger som det egentlig ikke er grunnlag for. Dette kan for eksempel være at både situasjonsbeskrivelser og forklaringer på ulike nivå blir drøftet om hverandre, uten at det munner ut i noen felles forpliktelser for personalet. Roald (ibid.) anbefaler at lærende møter bygges opp omkring de 12 strategiske punkter som han har utviklet, der felles ansvar og medskapning er overordnede mål (vedlegg 5). Mange av punktene kan brukes som prosessveiledning for å lede samtalepraksisen.

Målsettingen for lærende møter og intensjonen med ulike aktiviteter må rammes inn, og etter hvert vil en personalgruppe bli sosialisert inn i et dialogisk samspill (Helstad 2014). Når språket blir mer profesjonelt innebærer det at kunnskap kan uttrykkes eksplisitt, taus kunnskap blir gjort tilgjengelig for alle. I et sosiokulturelt læringssyn legger en til grunn at utviklingen av et profesjonsspråk skjer i språklig samhandling med andre (ibid.).

Dersom rektor uttrykker tydelige meningsfulle forpliktelser ovenfor personalet vil det styrke motivasjonen for å bidra i utforskende samtaler. Dette innebærer at en beveger seg bort fra lite forpliktende diskusjon over til former som gir mulighet for etterprøving (Roald 2012). Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervegsvurdering kan naturligvis benyttes

for å ramme inn, når en skal motivere, inspirere og samtidig stille krav ovenfor lærere (Lysberg 2015). Rektor kan da etablere en samhandling med lærerne som omfatter at de:

1. *Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.*
 2. *Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.*
 3. *Får råd om hvordan de kan forbedre seg.*
 4. *Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.*
- (Utdanningsdirektoratet 2014)

Dersom en skal bruke formativ lærervurdering som et ledergrep for å styrke den utforskende samtalen, er en av de viktige faktorene at lærerne må få være delaktig og involvert i utformingen av vurderingen. «*Vurdering må være noe man sammen tar del i.*» (Lillejord m. fl. 2014 s. 72). Medvirkning styrker tillitsforholdet og eierskapet til de vurderingsdataene som en selv har vært med på å generere. God forankring gir styrket ansvarsfølelse og legitimitet for de tiltak en mener kan forbedre praksis. Den lærerrollen som kreves for fremtidens skole, 21st Century Skills, omfatter at en refleksiv praksis der evalueringer av egen undervisning, og erfaringsdeling sammen med kolleger foregår regelmessig (OECD 2013).

2.3 Sammendrag

Uten teori sier det øvrige datamaterialet meg ikke noe mer enn de faktiske beskrivelsene som blir uttrykt. Jeg bygger mitt teoriutvalg på et sosiokulturelt læringsperspektiv. Oppmerksomheten rettes mot hvordan utforskende samtaler kan fremme den kollektive kunnskapsutviklingen. Jeg viser til forskning som sier at læreres kommunikasjonskultur kan være preget av en automatisk resoneringsrekkefølge som følger et fast spor. Det viser seg at lærere i liten en grad utfordrer hverandre. Sosial støtte og ønsket om trygghet i form av konsensus kan hemme det profesjonelle læringsfellesskapet. Ut fra dette viser jeg at kunnskapsutviklende prosesser må ledes. Gruppeprosesser må struktureres i form av konkrete arbeidsoppdrag og prosessoppdrag. De ansatte må få meningsfulle forpliktende oppgaver som leder kan etterprøve og følge opp.

En kommunikativ lederstil mobiliserer høy grad av refleksjon, kreativitet og ansvarsfølelse for sine lærere. Transformasjonsledelse er også opptatt av lede refleksjonen slik at lærerne forbedrer sin praksis uten at leder må instruerer dem direkte. Jeg tar utgangspunkt i metodikk som kan fremme læreres måte å artikulere egen praksis på. Utforskende samtaler er preget av et tillitsfullt samarbeidsklima der en trekker inn faglige argumenter og fører en kritisk og utfordrende diskurs.

Kapitlet avsluttes med å vise til ledergrep som modellerer hvordan en kan øve på kunnskapsutviklende dialoger, der en forstyrrer de kommunikasjonstradisjoner som ev. råder. Formativ lærervurdering kan også være et grep for å styrke ansvarsfølelsen og legitimitet for de tiltak som framtidens skole går i retning mot.

KAPITTEL 3: DESIGN OG METODISKE VALG

Dette kapitlet innledes med å avklare det vitenskapsteoretiske grunnlaget som denne studien bygges på. Studien er designet ut fra kvalitativ forskningsmetodikk og begrunnelser for metodiske valget drøftes. Empirien er innhentet ved bruk av kvalitative intervju i form av individuelle intervju og gruppeintervju. I tillegg er det benyttet observasjon av lærere for å belyse fenomenet fra ulike perspektiver. Hele forskningsstrategien blir presentert, fra planleggingen startet, arbeidet med lydmaterialer, transkriberingen og selve analyseprosessen. Avslutningsvis beskrives det hvordan de etiske prinsippene er ivaretatt.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteorien bidrar til å gi klarhet i hvilken retning forskningen skal ta og dermed hvilken form studien bør ha. Forskere bør derfor stille seg selv ontologiske og epistemologiske spørsmål.

De ontologiske spørsmålene handler om hvordan forskeren mener at virkeligheten er, hvorvidt mennesker samhandler som en følge av lovmessigheter, eller om alt vi ser er unikt. Postholm (2010) hevder at kvalitativ forskning i prinsippet retter seg mot den sosiale interaksjonen, og da må det konstruktivistiske paradigmet ligge som et naturlig og selvfølgelig grunnlag. Konstruktivistisk teori sier at mennesket er selvstendig, ansvarlig og aktiv skaper av virkeligheten og dermed også av ny kunnskap. Det er i møte mellom mennesker som er i sosial samhandling og interaksjon at forståelse og meninger oppstår. Jeg deler også denne oppfatningen, og har derfor valgt å forholde meg til sosiokulturell teori om læring. Kognitivismen og positivismen derimot går begge, på hver sin måte, i en annen retning ved at begge teoriene innestår for at mennesket selv ikke skaper en ny virkelighet.

De epistemologiske spørsmålene handler om hvordan forskeren mener at en kan samle inn kunnskaper om virkeligheten. Hvordan vi kan få fram sikker kunnskap? Kognitivismen tilsier at kunnskap er noe som er latent til stede i mennesket, og som forløses gjennom undervisning og påvirkning. Kunnskap er i dette perspektivet ikke-materiell, den består av bilder og refleksjoner om verden. Konstruktivistisk tilsier at kunnskap kan innhentes via mennesker som er i en sosial interaksjon (ibid.). Ut fra at jeg deler denne oppfatningen ble mitt metodevalg å bruke kvalitativ tilnærming i form av intervju og observasjon. Den positivistiske retningen derimot sier at det finnes en objektiv verden som kan måles på en

objektiv måte. Dersom forskeren har dette vitenskapsteoretisk ståsted vil en innhente målbar empiri.

Den fortolkningsbaserte tilnærmingen, som dagens organisasjonsforskning er dominert av, studerer hvordan mennesker tenker og handler (Jacobsen 2011). Da vektlegger en at det ikke finnes en objektiv sosial virkelighet, hvert enkelt medlem forstår virkeligheten på sin måte. Denne studien er altså kontekstavhengig og det er derfor ikke aktuelt å trekke generelle konklusjoner om hvordan mennesker fortolker og forstår sosiale fenomen (ibid.).

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Kvalitative metoder brukes når vi ønsker å komme nærmere inn på den enkeltes opplevelser, erfaringer og følelser, for eksempel ved intervju, observasjon eller dokumentstudier for å se hva som egentlig foregår (Kleven 2011). Kvantitative metoder derimot, benyttes når empirien kan telles og måles, og egner seg meget godt i store undersøkelser med mange respondenter for eksempel spørreundersøkelser med faste svaralternativer.

I kvalitative studier forsøker forskeren å forstå virkeligheten ved å fange opp både det unike og det kontekstavhengige i forskningsfeltet. I følge Postholm (2010) brukes i tillegg forskningsbasert teori på en systematisk måte, da det er en konstant interaksjon mellom teoriutvalget og empirien. Intensjonen er å avklare om det er mulig å vise at virkelighetens verden stemmer overens med teoriverden. Forskningsteori viser vei for forskeren og er et redskap for å forstå virkeligheten.

Denne studien har en fenomenologisk tilnærming. En tenker vanligvis at fenomener skal være helt konkret og de skal være mulig å observere. Kleven (2011) sier imidlertid at oftest er det vi vil studere i pedagogisk forskning ikke direkte observerbart. Malnes (2008) er opptatt av språklig konstruktivisme der han hevder at fenomener oppstår i det øyeblikket vi setter ord og begreper på det.

3.1.2 Forskningsprosessen

I den kvalitative analysen er den hermeneutiske metoden benyttet. Det innebærer at en stiller seg i et søkende modus, ser etter den underliggende meningen. Prosessen består av å stille en rekke spørsmål, finne ulike svaralternativer, for så å stille spørsmål ved sin egen tolking og mening, altså en dobbel hermeneutikk. Videre ble den hermeneutiske spiral brukt ved at en vekslet mellom deler og helhet, fram og tilbake, da rådataene ble analysert fra de

transkriberte intervjuene (Jacobsen 2011). Implisitt i dette ligger erkjennelsen om at en egentlig aldri kan si at en har kommet fram til den endelige konklusjonen. Det vil alltid være flere måter å forstå et fenomen på (Nilsen 2012).

3.1.3 Forskningsetisk vurdering

Enhver forsker har et ansvar for å ivareta forskningsetiske prinsipper, og temaet skal drøftes seriøst og tas på alvor. Det er i alles interesse at en ser til at god vitenskapsmoral råder da tekster offentliggjøres og kan brukes av andre. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og har fått sin godkjenning (vedlegg 10).

«Den forskningsetiske retningslinjen for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (2006) som Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet gir retning for mange aktuell etiske overveielser. I min vurdering har jeg imidlertid satt størst fokus på hvordan forskningsdeltakernes integritet, frihet og medbestemmelse ble ivaretatt. Forskningsdeltakerne har fått invitasjonsskriv (vedlegg 6) der skjema for samtykke inngår og der informasjon om at muligheten for å avbryte sin deltakelse er tilstede.

Når det gjelder kravet om konfidensialitet er dette ivaretatt ved at personlige identiteter som kjønn og alder for forskningsdeltakerne er fiktive og mine personlige relasjoner til skolene er omformulert. Vedlegg 3 er ikke anonymisert, dokumentet er fra min egen skole og brukes ikke som en del av empirien, kun som et eksempel på struktur og arrangert kollegialitet.

Nilsen (2012) nevner tre personlige egenskaper hos intervjueren som vil være av betydning for forskningen; toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter. I lys av det etiske prinsippet om at forskningsdeltakeren skal respekteres, har jeg vært opptatt av å ikke være for låst i forutinntatthet. En må være åpen for flertydighet. Det kan f.eks. framkomme nye viktige forhold i en intervjusituasjon som gjør at det blir viktig og riktig å snakke med de som ble intervjuet tidligere én gang til. God vitenskapsmoral tilsier at en også er villig til det, dersom det er mulig.

Å være sensitiv innebærer i denne sammenheng at en er i stand til å sanse, lytte og fange opp en rekke forhold i konteksten som kanskje ikke er direkte uttalt. Ut fra dette har jeg forsøkt å være sensitiv ovenfor signaler, nyanser og ev. agendaer som kan ligge skjult, men som likevel bør få konsekvenser for konklusjonen som er trukket. Den sannhetssøkende forskeren vil være særlig opptatt av å ivareta det skjøre i situasjonen, for å få mest mulig informasjon

og kunnskap ut av intervjuet. Det er uetisk å velge bort informasjon som er viktig, men som ikke er direkte uttalt (Nilsen 2012).

Dersom forskeren er flink til å kommunisere med folk, skapes en atmosfære av tillit og trygghet der forskningsdeltakeren faller til ro og åpner seg. Jeg har ønsket å vise respekt for forskningsdeltakernes integritet (ibid.).

3.2 Design

I enhver forskning er det viktig at designet passer sammen med problemstillingen slik at påliteligheten (reliabiliteten) blir sterkest mulig. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, forskningsspørsmålene og det vitenskapsteoretiske ståstedet har jeg valgt et kvalitativt intensivt design. Det innebærer at forskningen forsøker å forstå eller forklare en spesiell situasjon eller hendelse (Jacobsen 2011).

Intensive design er valgt for denne studien da det går i dybden og studerer fenomenet mer nyansert. En intervjuer vanligvis få individer, men får i gjengjeld anledning til å se på mange variabler. Forskeren får tak i enkeltindividets forståelse av et fenomen, men har et forholdsvis svakere grunnlag for å generalisere funn til andre individer eller skoler. Dersom forskeren derimot hadde ønsket å generalisere ny teori, velges vanligvis ekstensivt design der en gjennomføre store kvalitative eller kvantitative utvalgsundersøkelser (ibid.).

3.2.1 Metodiske valg

Kvalitativ forskning er mer åpen for nye og overraskende funn, og en må velge metoder for datainnsamling som har en induktiv tilnærming. Disse metodene kjennetegnes ved at de er åpne og fleksible i sin form. Ved induktive metoder må en være klar over at forskeren bringer med seg sine holdninger og verdier inn i forskningen, og på den måten påvirkes både funn og tolkninger (Jacobsen 2011). Deduktive metoder derimot brukes vanligvis i kvantitativ forskning ved for eksempel spørreskjema med faste svaralternativer.

3.2.2 Kontekstbeskrivelse

I denne studien er det innhentet empiri fra to skoler i form av 4 observasjoner av lærere, 2 gruppeintervju av lærere, 4 individuelle lærerintervju og to individuelle rektorintervju. Masteroppgavens arbeidsomfang måtte avgrenses innenfor visse rammer og det gjorde også at utvalgsstørrelsen måtte avgrenses. Alle forskningsdeltakerne har fått informasjon om

studiet gjennom skrivet «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt/samtykkeerklæring» (vedlegg 6).

Skole nr. 1		Skole nr. 2	
Observasjon	- Når lærerne planlegger en undervisningsøkt - Når lærerne evaluerer undervisningsøkten	Observasjon	- Når lærerne planlegger en undervisningsøkt - Når lærerne evaluerer undervisningsøkten
Lærere	- Gruppeintervju - Individuelt intervju - Individuelt intervju	Lærere	- Gruppeintervju - Individuelt intervju - Individuelt intervju
Rektor	- Individuelt intervju	Rektor	- Individuelt intervju

Utvalget vil bidra til at tematikken blir belyst av ulike personer, i ulike settinger, som sammen kan skape en helhet som viser flere sider og perspektiver av fenomenet.

Jeg benyttet mitt nettverk i kommunen for å finne to rektorer som sa seg villige til å bidra i studien. Vi kjenner hverandre fra tidligere, og det kan bety at vi ble preget i intervjuet og både utsagn og fortolkning bør ses i lys av dette.

Ut fra at det ikke var et krav om å ha et representativt utvalg fikk rektorene fritt spørre lærere i sitt personale hvem som ønsket å være med. Det eneste kravet var at lærerne vanligvis jobbet sammen, og at det dermed var naturlig at de deltok i et felles refleksjonsmøte.

3.2.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg har samlet min empiri ved bruk av halvstrukturerte kvalitative intervjuer, en metode som er veldig vanlig i fenomenologisk forskning (Postholm 2010). Det halvstrukturerte kvalitative intervjuet representerer den fortolkende tradisjonen og er en mer åpen jevnbyrdig samtale mellom forsker og forskningsdeltaker, det åpnes for nye innspill og uventede dreininger underveis i datainnsamlingen (Jacobsen 2011, Kleven 2011). Samtidig kan det være en risiko for at dialogen spriker i alle retninger slik at det i etterkant kan bli vanskelig å kategorisere og analysere svarene. For å begrense denne svakheten brukte jeg intervjuguide (vedlegg 7 og 8) med oversikt over hvilke temaer som skulle berøres. Guiden ble sendt til forskningsdeltakerne i forkant av intervjuet.

De funn som kommer fram kan være påvirket av begrensningene som ligger i intervjuformen. Postholm (2010) er tydelig på at forskeren må være oppmerksom på at

opplysningene som kommer fram kan være feil. Forskningsdeltakeren kan ønske å svare «riktig» ved å sminke sine synspunkter slik at de matcher de rådende normene. Kleven (2011) er også opptatt av at intervjumetoden kan ha visse svakheter, da en ikke kan forutsette at folk har fullgod selvinnsikt eller vilje til å gi riktig svar. Han henviser da særlig til spørsmål som oppleves som sensitive.

I etterkant av at lærerne hadde blitt observert ble det gjennomført gruppeintervju. Jacobsen (2011) er opptatt av kraften som ligger i et gruppeintervju, og hevder at mange ikke tenker grundig nok over hva som skjer i øyeblikket, når de står midt i en hverdagshendelse. Undervegs i gruppeintervjuene startet en tankeprosess hos deltakerne der de bearbeider sine erfaringer parallelt mens intervjuet pågikk. Det skjedde en felles fortolkningsutvikling der og da, nye argumenter utløste nye perspektiv på tingene som igjen førte til nye meninger og argumenter (ibid.). Medlemmene i gruppa svarte ikke bare på spørsmål, de stilte selv også spørsmål til de andre i gruppa.

De individuelle lærerintervjuene ble gjennomført umiddelbart etter gruppeintervjuet. Hensikten var å få eliminert eventuelle uheldige gruppeprosesser og samtidig gi den enkelte lærer anledning til å bringe fram flere nyanser om seg selv og vinkle oppmerksomheten over på egen rolle i den utforskende samtalen. Det ble viktig at jeg som intervjuer ledet samtalen på en slik måte at ikke forskningsdeltakerne kom til å gjenta seg selv fra gruppeintervjuet.

Forskningsdeltakerne ble informert om at dette ikke er komparativ forskning der svarene fra rektorene og lærerne skal sammenlignes med hverandre. Det ble presisert at min intensjon var å få fram sammenhenger, perspektiver og innspill som kan klargjøre fenomenet fra ulike nivå i organisasjonen.

Det ble gjennomført prøveintervju av en skoleleder og en lærer, og erfaringer fra disse var nyttig når prosessen startet for alvor. Alle intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen der forskningsdeltakerne jobbet, og de ble digitalisert på lydopptaker.

3.2.4 Observasjon

Det kan være en fordel å la ulike datainnsamlingsmetoder supplere hverandre (Kleven 2011). I denne studien har jeg gjennomført totalt 4 strukturerte observasjoner. Strukturert observasjon kjennetegnes ved at det som skal observeres er definert på forhånd og at det også er avklart hvordan observasjonen skal registreres på skjema (vedlegg 9).

Observasjonsskjemaet er kategorisert med den samme inndeling som Helstad (2015) viser til for å definere utforskende samtaler.

På begge skolene ble en gruppe lærere observert da de planla en undervisningsøkt sammen. Deretter gjennomførte en av dem undervisningen i klassen, mens kollegaen observerte. Jeg var ikke tilstede da, siden denne masteroppgaven retter seg mot de refleksive fora som lærerne deltar i. Observasjonen var innrettet mot særtrekk i måten lærerne *samtalte* om hvordan undervisningsopplegget skulle utformes og i neste omgang særtrekk i måten de *samtalte* om hvordan opplegget påvirket elevenes læringsutbytte. Empirien fra disse 4 observasjonene var med på å gi et fyldigere bilde av fenomenet, og ble satt i sammenheng med det som lærerne uttaler i intervjuene. Når en observerer sosiale handlinger i en naturalistisk omgivelse, kan kompleksiteten i fenomenet komme klarere til syne og forskningsresultatet kan gi et mer helhetlig bilde (Postholm 2010).

Det er likevel viktig å være klar over at observasjon som datainnsamlingsstrategi også kan gi feil empiri dersom situasjonen blir forstyrret. Observatøreffekten kan være et slikt forstyrrende element dersom forskningsdeltakerne ikke klarer å opptre naturlig og vanlig (ibid.). På lik linje med et intervju kan forskningsdeltakerne også velge å framstå på en annen måte enn det de ellers ville gjort om de ikke ble observert.

3.2.5 Analyseprosessen og drøftingen

Arbeidet med å systematisere og sortere empirien har vært det mest spennende arbeidet med denne masteroppgaven. Inspirert av Nilssen (2012) har jeg forsøkt å drive et detektivarbeid da jeg betraktet rådataene. Jeg er tiltrukket av situasjoner som bærer preg av å finne muligheter og se løsninger som ikke er åpenbare, der en må finne fram til det som ligger bak, som er litt skjult. Det har vært interessant å lete etter tråder som jeg kunne begynne å nøste på, for så å dvele ved hver enkelt komponent, for å se hvordan bitene eventuelt kunne gi en helhet. En annen forsker ville kanskje funnet noe annet i materialet enn det jeg gjorde.

Som kvalitativ forsker kan en hevde at det analytiske og refleksive arbeidet foregår kontinuerlig og parallelt fra start til slutt. Analysen startet fra intervjuene ble planlagt, fortsatte da intervjuene pågikk, tanker og ideer oppstod parallelt som samtalen pågikk. Empirien består også av at jeg noterte stikkord rett etter intervjuene. Bearbeidingen av lyd materialet startet med å lytte, om og om igjen, og krevde et fokusert og skjerpet

forskermodus. Likevel var det verdifullt å lytte gjentatte ganger, å høre stemmene ga meg en tydeligere opplevelse av hva de egentlig mente.

Intervjuene ble transkribert verbatim, eller ordrett, da jeg ønsket å beholde det muntlige preget og intervjusettingen. Det betyr at ordstrømmen ikke nødvendigvis er redigert til fullverdige setninger. Gjentakelser, pauser og fyllord som er vanlig i muntlig språk er tatt med. Dialekt er oversatt til bokmål. I de tilfeller der jeg har plukket ut sitater fra empirien som er gjengitt i teksten har jeg likevel omformulert disse tilnærmet lik bokmålet. Selv om det var svært tidkrevende å transkribere ble jeg svært godt kjent med empirien min.

Analysen av empirien krever at forskeren har god oversikt over teorien som angår fagfeltet, at en er kreativ og inntar en refleksiv og hermeneutisk holdning (Nilsen 2012). En beveger seg fram og tilbake mellom en teoretisk sphaere og empiri og prøver å forstå empirien i et teoretisk lys, og motsatt underbygger teorien med eksempler fra praksis. Det hele var et seriøst og møysommelig arbeid som jeg ikke kunne haste for fort fram med, i fare for å overse sentrale forhold.

Drøftingen i kapittel 5 viser sammenhenger mellom funn fra empirien i kapittel 4 opp mot utvalgt teori fra kapittel 3. Drøftingen avsluttes med en vurdering av funnenes pålitelighet, gyldighet og generalisering. Da dette er en masteroppgave innenfor et erfaringsbasert studium, trekker jeg inn egne erfaringer fra 10 års praksis som rektor i drøftingen. I kapittel 6 forsøkte jeg å gi mulige svar på problemstillingen.

3.3 Sammendrag

I dette kapitlet er studiens design og metodiske valg presentert og begrunnet. Det er lagt særlig vekt på det kvalitative forskningsintervjuet som er min sentrale datainnsamlingsmetode. Det er også redegjort for hvordan forskningsprosessen er gjennomført og hvordan selve analyseprosessen er bygget opp. I neste kapittel skal jeg presentere min analyse og forståelse av de empiriske funn.

KAPITTEL 4: EMPIRISKE FUNN OG ANALYSE

Det transkriberte tekstmaterialet bestående av 2 gruppeintervju og 4 individuelle intervju med lærere og to individuelle intervjuer med rektorer, til sammen 38 sider transkribert tekst. I tillegg består empirien av stikkordsnotater fra 4 observasjoner da lærerne planla og evaluerte undervisningsoppleggene sine. Mine stikkordsnotater som ble nedtegnet undervegs i intervjuene og rett etterpå, inngår også i analysen.

Analysearbeidet består av at informantenes uttalelser er strukturert og sortert i rubriserte tabeller i henhold til forskningsspørsmålene. Dette har munnet ut i to store plansjer som viser et samlet bilde av mine funn fra empirien. Rubriseringen har hjulpet meg i analysearbeidet til å se fellestrekk, tendenser og mønster i uttalelsene fra informantene. Enkelte utvalgte direktesitater er tatt med i dette kapitlet. I analyseprosessen er mye av empirien valgt bort, og dermed heller ikke kommentert.

Delkapitlene følger samme inndeling som forskningsspørsmålene, først presenteres empiri fra rektorintervjuer, deretter fra lærerintervjuene. Forskningsspørsmålene henger sammen og overlapper hverandre og dermed ser jeg at informantenes svar kunne passet til flere av spørsmålene.

Analysen avsluttes med at jeg har oppsummert svarene på forskningsspørsmålene i fire hovedtendenser som drøftingen i kapittel 5 bygges opp omkring.

4.1. Hvilke synspunkter har rektorene og lærerne på hva som fremmer og hemmer bruk av utforskende samtaler?

På dette spørsmålet var rektorene først og fremst entydig på at det å sette av rikelig med tid på fellesmøtene var et sentralt ledergrep for å få til utforskende samtaler. Den ene rektoren var oppmerksom på at en ikke bør stresse og haste for fort fram på møter. «*Tid og rom*» ble vektlagt som en sentral lederstrategi når han ønsket at lærerne skulle få dvele, repetere og virkelig ta faglige poeng inn over seg. Rektorene henviste til gjentatte erfaringer der mange ulike eksterne aktører prøver å komme seg inn på fellesmøter med sin agenda. Mine funn viser at lederne var vant til å gjøre harde prioriteringer, holde fokus ut fra hva som er pålagte oppgaver versus det en kan velge lokalt på enheten: «*Tida er så knapp, alltid*».

På spørsmål om hva som svekker drøftingskulturen viser mine funn at rektorene var samstemte i at lærerne kan gå for raskt eller direkte over på å gi hverandre praktiske råd og

tips til hverdagens utfordringer. I disse tilfellene mente rektorene at det å dvele, problematisere eller utfordre fastlåse oppfatninger i mindre grad ble ivarettatt:

«At man blir praktisk i tilnærmingen, (...) jeg tror det er forskjell på lærere der, jeg tror de som har holdt på lenge, vært lærer lenge er raskere over i praktiske løsninger enn de som er litt nyere»

Det kom ikke fram konkrete ledergrep som kunne skape en mer dvelende drøftingskultur selv om jeg prøvde å dreie samtalen inn mot det på ulikt vis.

Rektorene henviste også til sine observasjoner fra praksis der enkelte lærere ikke maktet å gå inn i de litt dypere refleksjonene. De beskjedne og de stille. Den ene rektoren uttrykte likevel ikke bekymring for opplæringstilbudet fra de som var mer stille og mer tilbakeholden, da disse lærerne ofte kunne vise til glitrende undervisningspraksis og relasjonskompetanse/klasseledelse. Rektoren satte ikke ukritisk likhetstegn mellom å være aktiv og ordrik i refleksjonen og ha tilsvarende god kvalitet i opplæringen.

Mine funn viser at rektorene hadde høy bevissthet om de emosjonelle og relasjonelle forholdene i personalgruppa, og hvordan disse påvirker refleksjonsklimaet. Rektorene tenkte strategisk når de skulle sette sammen velfungerende lærerteam/refleksjonsgrupper:

- *«Nøkkelen er liksom å sette sammen de som på en måte trigger hverandre, liker hverandre»*
- *«bli partnere (...) som kan for det første tåle hverandre, tåle hverandre med hverandres kritikk og kan utfordre hverandre.»*
- *«Av og til gjør vi det strategisk i forhold til hvem som bruker å være glødere, og hvem som bruker å lene seg tilbake og ikke bidra så veldig. Da kan man kanskje stable sammen ei gruppe med de som vanligvis ikke tar ordet, at de er en gruppe i lag, og så må de på en måte mobilisere en helt annen måte å tilnærme seg»*

Den ene rektoren beskrev den inspirasjonen og energien og også det presset som kan oppstå i en velfungerende gruppe som utfordrer hverandre på en fruktbar måte. Dette ble beskrevet som at de *«puffer, dytter og drar hverandre»*. Lederen brukte også denne kunnskapen i sin arbeidshverdag, som et ledergrep, når hun så behov for å trekke med seg enkeltlærere. Begreper som *«privatpraktiserende lærere»*, *«enmannsløpere»* og *«one man show»* ble brukt som beskrivelser på lærere som en trengte å plasseres strategisk på grupper. Lærerne fikk ikke informasjon om leders begrunnelse for hvorfor gruppen ble etablert just slik.

Vi kom inn på dette med hvordan private interesser, i forhold til de sosiale posisjoner, respekt og ansiennitet, kan påvirke viljen til å problematisere praksis. Mine funn viser at rektorene mente det var trygghet i personalet for å kunne argumentere for sine synspunkter, at en ikke holder tilbake meninger, samtidig som de så at det sosiale hierarkiet til en viss grad kan spille en rolle.

Gruppetenkning og konformisme var også et tema, og erfaringer med at grupper, som er for fasitsøkende eller som har sterke fastlåste antakelser ble diskutert. Mine funn viser at dette ikke ble betraktet som et utbredt problem, samtidig som de erkjente at det kunne forekomme. Den ene rektoren uttrykte en form for frustrasjon og indignasjon over gruppeprosesser der de ender opp med at lærerne forteller hverandre parallelle historier. Når lærerne deler tips og ideer samtidig som de er høflige og hyggelige og unngår å forstyrre hverandres praksisfortellinger. Rektorene trakk fram at strategisk gruppedanning var et ledergrep de brukte for å forhindre gruppekonformitet.

Rektorene var veldig klar over at motstand mot endring kan være en faktor som påvirker refleksjonsklimaet i personalet: «*Det er jo noen som kanskje er litt utviklingstrøtt*». Det oppstår en motsetning og et dilemma når noen søker etter en fasit for å kunne slutføre prosessen versus å stadig være i et utforskende modus. Utfordringen som oppstår dersom enkeltlærere betrakter seg selv som ferdig utlært ble også trukket fram. En slik holdning står stikk i strid mot å fungere konstruktivt i en utforskende samtalesetting. Lederens ansvar for å skape trygghet for de som liker å «gå på bunnfråset is» ble poengtert. Lederen senset hvem som var utrygg og hvilke tiltak som kunne passe for den enkelte når «isen er tynn», når personalet skal forstå og gjøre ting på nye måter. Den ene rektoren pushet umotiverte, uengasjerte enkeltlærere til å opprettholde god framdrift ved at det var rekkeframlegg på fellesmøter. Det ville skape en form for ubehag dersom det ble avslørt at en sluntrer unna.

Rektorene var veldig klar over at de tema som skal utforskes må oppleves som nyttig og relevant. Den ene rektorens holdt fram at praksisnære tema, som kan relateres direkte inn i den skolehverdagen en står i, lettere slår an og vekker entusiasme og motivasjon.

Vi snakket om sammenhengen mellom arbeidskapasitet, overskudd og refleksjonsevne. En kan naturligvis forvente full arbeidsinnsats fra arbeidsdagens start til slutt, men likevel er det nødvendig å vurdere de ansattes kapasitet når en forventer kreativ refleksjon. Rektorene var oppmerksom på det faktum at refleksjon krever overskudd, krever at du er i stand til å samle tankene dine. Den ene rektoren uttrykte stor forståelse for at lærernes entusiasme på fellesmøter kan preges av at kreftene er brukt opp etter fem timers utøvende virksomhet. I intervjuet reflekterte vi over utfordringen som ligger i opplevelsen av å ha for mye å gjøre i arbeidshverdagen, og å brått skulle omstille seg og falle til ro og gå inn i dybden på et tema. Lærerstanden har mange oppgaver som skal utføres og utydelige rammer for hva som er «godt nok». Vi drøftet hvordan stress kan svekke forutsetningene for å dvele og lytte.

Funn fra ansatteperspektivet viser klart og tydelig at skolebasert kompetanseutvikling må bygges på et klima som er preget av gode intensjoner og trygge relasjoner. Når en balanserer anerkjennelse versus utfordringer, så fungerer samtalene i læringsfellesskapet drivende for kunnskapsutviklingen:

«Er de rette vilkårene der, at man har en vilje om å gjøre hverandre bedre, så tror jeg at refleksjon uansett fører til noe bedre. Flere hjerner tenker bedre enn en, og kanskje de andre ser noe ikke du ser (...) Selv om det er litt skummelt og litt uvant til å begynne med»

Da vi drøftet følelsen av at det er litt skummelt og uvant å involvere seg i kollegers pedagogiske praksis, valgte en lærer å trekke fram hvordan det var i studietida:

«Det er enklere når du er student for da skal du liksom lære. Når du er blitt lærer skal du være den gode lærer som skal kunne alt, du skal ha en solid ryggsekk (...) Når du er student har du lov til å feile.»

De yngre lærerne mente det var vanskeligere å stille seg spørrende og utfordre de mer erfarne kolleger med kritisk undersøkende spørsmål eller tips. En informant trakk fram et minne fra tida som ganske nyutdannet:

«Når man satt der med de som kanskje hadde jobbet lenge, da var det litt sånn, hmm, jaja, du er ny»

En av de unge lærerne trakk fram at det krever en form for mot og selvtillit å tro at egne erfaringer kan ha en verdi for de eldre lærerne, de som har bygd opp sin erfaring over år ved å prøve, feile og lære. Det betydde mye for deres læringsprosess at de fikk reflektere sammen med noen de var kjent med og trygg på. Aller best fungerte det med de som forstod hvordan det var å være ny, som har stått i situasjonen selv for ikke så altfor lenge siden.

Alle lærerne var opptatt av samtalekulturen og omgangstonen; *«hvordan ting blir formidlet»*. Vi snakket om hvordan åpne spørsmål versus bastante og skråsikre uttalelser påvirker refleksjonsklimaet. I mine funn ser jeg at når kolleger stiller hverandre spørsmål, framfor å gi fasiten, blir det enklere for alle parter å være mer åpen og ikke gå i forsvar.

En av lærerne rettet søkelyset mot metodikk og rammer rundt «utforskende samtaler» som hun mente burde initieres av rektor. En strukturert regi skaper trygghet når lærere skal utfordre hverandre og kanskje stille hverandre kritiske undersøkende spørsmål. Hun mente at manglende strukturer og standarder for en diskusjon kan bli en belastning for enkeltpersoner som ønsker å pushe det faglige innhold:

«Der alle kjenner alle og sånn gjør vi det her, så er det vanskelig å komme og påvirke den gjengen»

En lærer var også opptatt av at innholdet i møtet måtte ha en klar og tydelig bestilling slik at man unngår tullprat og lite effektive møter. Dette ble motsagt av en annen lærer som mente det var mye å lære gjennom og snakke utenom tema også: *«når praten går litt ut på viddene så lærer vi jo likevel masse»*.

Lærerne henviste til erfaringer der samtaler hadde blitt betydelig preget av sterke personligheter i gruppa. Det ble stilt spørsmål ved om gruppens konklusjon er representativ dersom de som er mer forsiktig og veier sine ord blir overkjørt av de som er mer frampå og sier sin mening. Rektors mulighet til å være strategisk når grupper skulle settes sammen ble påpekt. De mente at lærere som er vant til å få viljen sin ikke bør får for stort spillerom. Det virket som om lærerne opplevde at det var spennende å tenke litt rundt hvordan rektor kunne danne konstruktive samtalegrupper, og en spurte retorisk:

- *«Må en finne dem to som er mest motsatt og la dem krangle seg til enighet?»*
- *«De som er veldig enig, dem vil kanskje være veldig enig, veldig forsiktig?»*

Lærerne hadde i mindre grad noen entydig oppfatning av hvordan grupper burde dannes, på tross av at de ble utfordret på dette spørsmålet. De var likevel opptatt av at dette var en viktig premiss for en god samtalepraksis. Lærerne undret seg også over hvordan rektor kunne utfordre ansatte som motsetter seg å bidra i «utforskende samtaler»:

«blir kanskje bare mer negativ til det, må ha en vilje til eller et ønske om å utvikle seg»

Det framkom ingen konkrete synspunkter på hvordan rektor burde handtere dette, selv om de også ble utfordret til å svare på det. Alle lærerne uttrykte at de til en viss grad kunne predikere hva kolleger mener i en diskusjon, hvordan de stiller seg til nye forslag eller nye tiltak. Ut fra denne forutanelen ble det kommentert at en helst ikke utfordrer en kollega som er svært negativ, når en vet om det på forhånd, en ønsker ikke å framprovosere negative vibrasjoner. Dette ble beskrevet som koder som en lærer seg å se, og som en tar hensyn til.

Lærerne var også samstemt om at rektor må sette av tid i fellesmøtene for «utforskende samtaler». De var også veldig bevisst på hvilket tidspunkt på dagen de hadde mest overskudd og energi til å gå inn i kreative oppdrag:

«Etter å ha hatt undervisning fra 08.30 – 14.30 så skal du begynne å evaluere, da kan det også være tungt»

De henviste til gode erfaringer når utviklingsarbeid begynte tidligere på dagen de gangene elevene hadde kortere skoledag. En lærer uttrykte sin bekymring for at det tradisjonelle individorienterte lærerarbeidet vil bli dominerende dersom det ikke settes av tid:

«Tid er gull. Dersom det ikke er en fast tid så blir det en ting som ligger under bunken, som hadde vært fint og gjort, men du ikke gjør»

4.2 Hvordan mener rektor og lærere at utforskende samtaler kan bidra til kollektiv læring?

Den ene rektoren fortalte at de hadde jobbet mye med å bygge opp en profesjonell lagånd for å være i stadig utvikling, å få til en drøftingskultur:

- *«Det viktigste ledergrepet tror jeg, (...) det er jo det her med å bevisstgjøre kollegiet på at de er i utvikling, å ha meta-kognisjon på egen læring, som voksen. Det har vi hatt masse tid på, å fokusere på at vi er en mengde i bevegelse, vi er i læring, vi lærer av feil og vi skal være gode på å gi hverandre tilbakemeldinger»*
- *«Vi må skjønne hvorfor det er viktig at vi skal bli flinkere, (...) at det er viktig at vi også er med på samfunnsutviklingen, skal hele tida leite etter ting som gjør at elevene får en bedre hverdag, at de lærer mer.»*

Behovet for å skape trygghet og aksept slik at kolleger kan reflektere over hverandres yrkesutøvelse ble betraktet som et lederansvar som styrket den kollektive læringen. Den ene rektoren sier at det kunne vært aktuelt å sette refleksjonsprosessen inn i en systemisk ramme for å ufarliggjøre metoden. En rektor uttrykte spenningen som ligger i å gjennomføre et fellesmøte:

«Det er jo det som er litt spennende med å være skoleleder, man vet jo aldri hvordan diskusjonen drar av sted»

Ut fra denne uttalelsen drøftet vi at *«Da er kanskje ikke forarbeidet godt nok?»* Den ene rektoren trakk fram rektors eget ansvar for at kvaliteten i refleksjonen skal bli mer målrettet og effektivt. Møter må være grundig organisert og strukturert og møtedeltakerne må få anledning til å forberede seg. Dette står i motsetning til selvstyrte samtalegrupper. Det var interessant å høre om gode erfaringer, fra vellykkede møter, der lærere tok seg tid til å lytte og reflektere, der de framstod som dedikerte mennesker som gjerne vil gjøre sitt beste. Funn viser at personalet trenger tydelige rammer som viser hva som forventes i både prosessen som skal gjennomføres og målsettingen med refleksjonen:

«Da har vi faktisk fokus på det vi skal, eller jeg har bestemt at vi skal ha fokus på (...) Vi må ha med de som trenger ledelse, de som trenger praten med de andre, de som trenger å få ideer (...) For at et fellesskap skal virke så må vi ha det styrt.»

Rektorene var meget bevisst på sine ledergrep når de legger til rette for kollektive prosesser i læringsfellesskapet. En rektor kommenterte også hvordan de jobbet for at utviklende

samtaler i grupper skulle bringes inn i lærende møter for å styrke kunnskapsutviklingens legitimitet:

«Altså drar de samtalen tilbake i fellesskapet. Det er litt avhengig av hvor mye tid vi har, hvordan vi deler det. Noen ganger så kan vi dele i form av referat, noen ganger kan vi ha korte kommentarer og noen ganger tar vi hele linjen, hver og én må si noe.»

En rektor satte søkelyset på svakheter i delingskulturen, at vi er for lite utfordrende med tanke på å få åpenbart den samlede ressursene som ligger i personalet:

«Vi er alt for dårlig på dette, noen er kjempeivrige og kjempeflinke, veldig engasjerte og de får mye tid og mye ord, og så er det jo å tørre at kanskje de som er litt ny eller de som er litt beskjeden også får muligheten.»

Rektorene var oppmerksom på at øvelse gjør mester, noe som også gjelder for en reflekterende praksis:

- *«De som har fått trening og har fått øvd seg på refleksjon, fungerer merker jeg, så jeg tror det er en øvelsesting»*
- *«Der kan jo selvfølgelig vi som er ledere legge til rette for at dem får øvd på å holde seg innen refleksjonspunktet.»*

Rektorene uttrykte fascinasjon over de gode og relevante spørsmålene som de nyutdannede, nytilsatte lærerne ofte stiller. De nyansatte blir ikke mistenkt for å ha en skjult agenda når de stiller sine spørsmål, selv om de kan være sylskarpe, ofte problematiserende og kan bidra til å åpne øynene for de som har jobbet lengere. De nye ansatte er liksom nødt til å stille spørsmål for å bli kjent med skolen, for å lære og forstå, og dermed forstyrrer de organisasjonens sannheter på en meget elegant måte:

«Refleksjon kommer jo i det øyeblikket du pirker litt borti, at du prøver å plukke ting litt i fra hverandre»

En annen rektor trakk også fram dette med å veilede sitt personale inn mot en god refleksjonskultur gjennom modellering, helst ved at dyktige enkeltlærere får vise vei for resten. Han la opp til at gruppesamtaler ble oppsummert i plenum, altså utstrakt deling. Hans erfaringer var at lærerne ble motivert og nysgjerrig og fikk nyttige lærdommer av å høre andres refleksjoner i direkte tilknytning til den diskusjonen de selv nettopp hadde vært en del av. De fikk en indirekte respons fra sine kolleger. Poeng ble understreket og tendenser ble tydeligere for personalet som helhet.

Rektorene var veldig oppmerksom på at det kan være relasjonelt utfordrende å gjennomføre utforskende samtaler når tema er egen undervisningspraksis versus å reflektere over generelle teorier/forskning:

- «(generelle refleksjonsoppgaver) det går ikke på egen praksis, det går på et tema vi skal lære om, og det er mye enklere å reflektere over enn egen praksis. Det er en helt annen type refleksjon»
- «Det blir så veldig på hvem du er»

Lærerne var ikke fullt så tydelig på dette forskningsspørsmålet, selv om de ble utfordret fra ulike innfallsvinkler. Til å begynne med vinklet de denne delen av intervjuet direkte over i konkrete beskrivelser av nye metodiske grep som var gjort i undervisningssituasjonen. De trengte litt tid til å tenke, og vi pratet en del fram og tilbake for å få samtalen over på et metanivå. En lærer uttrykte: *«dette er ikke noe jeg går og tenker på hver dag»*.

Lærerne var samstemt i at det var lærerikt og utviklende å være med i samtaler som har det utforskende og søkende preget:

- *«Man kan bestandig forbedre eller forandre ting, det kan man uansett (...) Uansett hvor god man er»*
- *«Man blir jo egentlig ikke ferdiglært som lærer»*

Alle lærerne var stolte over egen arbeidsplass og det kollegiet de jobbet sammen med, og framholdt at de var heldige som jobbet på gode skoler der læring og utvikling står sentralt.

Likevel kom de inn på problemstillinger som kan oppstå med tanke på uenigheter, spenninger og balansegangen som bør være mellom å gi anerkjennelse versus å problematisere eller utfordre hverandre:

- *«Man har jo en stolthet som lærer. Det er dette jeg har utdannet meg til, dette liker jeg, dette kan jeg, så skal plutselig noen komme å påpeke feil (...) Den friheten som bygger på stoltheten til hver, at en mistenker at læreren ikke er kompetent»*
- *«Vi vet jo hvor sårt det er, alle vil jo prestere. Alle vil gjøre en god jobb. Derfor er det litt skummelt å gi tilbakemeldinger, for en vil jo ikke såre eller trå feil.»*

De uttrykte at de tilpasser utfordringer ut fra et helhetsbilde og hvor i karrieren kollegaen er: *«det er ikke alt en trenger å nevne»*. Informantene kjente på dilemmaet som kan oppstå dersom en skulle komme dit at det er aktuelt å trekke fram forbedringspotensial som egentlig handler om personlige særtrekk, personlighet. De gav uttrykk for at de ville kvie seg for å gjøre det.

Da jeg stilte spørsmål om hvordan personalet for øvrig utfordrer hverandre med tanke på «fastlåste antakelser» ble lærerne mer usikker, forklarte at de ikke hadde tenkt på det, og vi kom ikke videre på det.

4.3 Oppsummering av funn

Her vil jeg legge fram hovedtrekkene fra empirien ut fra forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke synspunkter har rektorene og lærerne på hva som fremmer og hemmer bruk av utforskende samtaler?

I mine funn forklarte lederne sine ledergrep ved at de hadde faste møtetidspunkter hver uke med møteplaner, program og tydelige målsettinger som fremmet rammebetingelsene for å ha gode utforskende samtaler. Lærerne uttrykte at de satte pris på denne formen for tydelig lederskap. De mente også at det var et lederansvar å presentere refleksjonsmetodikken slik at spilleregler og selve oppdraget ble krystallklart. Det kunne bidra til å ufarliggjøre utforsking på egen praksis. Funn viser at rektorene var helt på linje med dette og var opptatt av å etablere strukturer for «lærende møter», der en bygger opp om en utforskende drøftingskultur og et trygt refleksjonsklima. Alle informantene mente rektor måtte være strategisk og klok for å organisere velfungerende refleksjonsgrupper med god dynamikk. Likevel erfarte rektorene at refleksjonen ikke alltid fikk den kvaliteten som det var tiltenkt, den forble på et overflatisk nivå.

Mine funn viser at alle var enige om at ledelsen måtte handtere motstand mot endring på en hensiktsmessig måte, selv om de i varierende grad konkretiserte hvordan dette skulle gjøres. Skolelederne på sin side trakk fram sine erfaringer med å handtere «motstand mot endring» av enkelte ansatte som er utviklingstrøtte. De konkluderte med at skoleledere også har et ansvar for å motivere, inspirere og utfordre de som stritter litt imot. Mine undersøkelser viser at de yngre lærerne beskrev flere forhold som gjorde at de til en viss grad la litt bånd på egne synspunkter og refleksjoner. De tilpasset uttalelsene sine ut fra hvilke kolleger de samarbeidet med. Dette var beskrivelser som viser forhold som innskrenker læringsutbyttet. Rektorene var til en viss grad enig i at sosiale interesser kunne svekke refleksjonsklimaet, men problematiserte ikke det så mye.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan mener rektor og lærere at utforskende samtaler kan bidra til kollektiv læring?

Funnene viser at alle informantene var enige om at det er meget lærerikt å tenke høyt sammen med kolleger, som en er trygg på og opplever en positiv energi sammen med. Alle lærerne viste en profesjonell forståelse for å bidra til og å være en del av den kollektive læringen. Rektorene var særlig opptatt av hvordan deling og modellering hang sammen, og hvordan det styrket utviklingsarbeidets legitimitet.

Rektorene var klar over at når de legger opp refleksjonstema som lærerne opplever som nyttige og praksisnære ble deres motivasjon for å «utforske» tent. Den ene rektorene var også særlig opptatt av at lærerne trenger å få øve seg på å være i et utforskende modus. Likevel viser mine funn at ingen av rektorene kommenterte behovet for å definere «utviklende samtaler» som metode, altså gjøre det til en eksplisitt kunnskap.

Jeg har kommet fram til fire hovedkategorier fra besvarelsen på forskningsspørsmålene som neste kapittel bygges opp omkring. De to første fra forskningsspørsmål en og de to neste fra spørsmål to;

- **lederstrategier**
- **eksplisitt metodekompetanse**
- **lærende møter**
- **kollektiv læring**

I neste kapittel vil empirien bli drøftet opp mot den utvalgte teorien.

KAPITTEL 5: DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg drøfte min forståelse av de funn som jeg presenterte i kapittel 4 opp mot den teorien som er presentert i kapittel 2. Det dreier seg om å se etter sammenhenger, fellestrekk og ulikheter mellom det empirien viser og den utvalgte teorien. I siste delkapittel drøftes funnernes pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Hensikten er å danne et grunnlag for kapittel 6 der mulige svare på studiens problemstilling legges fram.

Kapitlet er delt opp i flere delkapittel for å gjøre det mer oversiktlig, selv om alt egentlig henger naturlig sammen og kunne vært omtalt i en helhet.

5.1 Ledelsesstrategier

Læringsfokusert ledelse er et hovedelement i denne oppgaven. Både rektorene og lærerne viste engasjement da vi diskuterte dette temaet under intervjuene, selv om rektorene naturlig nok artikulerte temaet tydeligere og var mer eksplisitte. Dette kan komme av at de har ulike stillinger, ulik arbeidssituasjon.

En kommunikativ ledertype vil være særlig opptatt av å utvikle en utforskende drøftingskultur (Roald 2012). Det samme vil transformasjonslederen oppnå ved å inspirere lærerne samtidig som en legger til rette for å øke lærernes egne ferdigheter slik at de selv kan reflektere seg fram til forbedret praksis (Emstad 2012). I intervjusituasjonen uttalte lærerne at de ønsker tydelige, aktive ledere som leder fellesmøter med konkrete mål og strukturer. De ønsket seg effektive møter med et relevant innhold. Det var interessant å møte lærere som var så til de grader motivert og innstilt på å bli ledet etter slike lederprinsipper, og de gav et klart inntrykk av at de hadde gode erfaringer fra kollektive prosesser. De ønsket at lederne skulle være strategiske og etablere konstruktive diskusjonsgrupper, og de var tydelig på at å handtere motstand tilhørte rektorenes ansvarsområde. De la ikke noe ansvar for dette over på lærerne.

Rektorene utviste høyere bevissthet om hvordan få hele kollegiet med i et felles læringsløft, det samme som Fullan (2014) er opptatt av. Han påpeker altså svakheten i å ensidig fokusere på enkeltindividers læring. Robinson (2014) beskriver at rektorene bør delta fullt ut i læringsprosessen for å forstå og se de utfordringene som lærerne støter på. Det er ikke nok å bare delta i den profesjonelle diskusjonen. Rektorene uttrykte at dette hadde de i mindre grad lyktes med. Det ble henvist til knappe tidsrammer i hverdagen, og rektorenes deltakelse

i utviklingsarbeid ble i hovedsak knyttet til å forberede og lede gjennomføringen av lærende møter. Jeg tolket dem imidlertid som positivt innstilt til å være mer aktivt med i undervisningsaksjoner dersom rammebetingelsene hadde vært romsligere. Jeg kjenner også på dilemmaet fra min egen praksishverdag der valget mellom å prioritere mellom pedagogisk ledelse og administrative gjøremål stadig ender opp med kontorarbeid. En rektor stilte også spørsmål ved om det egentlig var så lurt å være så tett på når lærere skulle drøfte. Han var betenkt på om det kanskje kunne legges en demper på den frie samtalen. Den arbeidshverdagen som informantene beskrev viste at rektorene var kommet litt på avstand fra muligheten for å stille undrende, utforskende spørsmål. Rektorene fikk i mindre grad mulighet til å forstyrre de eventuelle fastlåste antakelsene som eventuelt måtte hemme lærerens oppmerksomhet mot ny praksis, slik Robinson (2014) også forklarer det.

Intervjuene med rektorene avdekket at de var oppmerksomme på sine lederstrategier i forhold til å være inspirator og motivator, selv om de ikke var like tydelig på dette slik Fullan (2014) er. Han snakker om at motivasjon bør bygges på det moralske formålet ved opplæringen, og at suksessfulle undervisningserfaringer gir motivasjon for videre utvikling. Det kan ikke utelukkes at rektorene ville delt denne oppfatningen dersom jeg hadde spurt dem konkret om det under intervjuet, men i seg selv kom de ikke inn på det slik. På den andre siden kom de konkret inn på de kontinuerlige vurderinger de gjør for å «time» tidspunktet for å gi nye utfordringer slik at det harmonerer med hva personalet er klar for. De sjekker ut om personalet er i «modus» til å ville være med. Dette viser at informantene har en utstrakt evne til å sense graden av motivasjon som råder i personalgruppen. De bruker sin empatiske innsikt som et ledergrep. Når rektor baserer sine strategiske vurderinger på synspunkter som kanskje ikke er så tydelig artikulert må en nødvendigvis ha en tett relasjon til lærerne.

Det var et velkjent fenomen at enkeltansatte ikke alltid kom i «modus», og ikke ville bidra konstruktivt i utforskende samtaler. Alle informantene mente at slike utfordringer må det gripes tak i, og det tilhører rektors ansvarsområde. Lærerne kommenterte ikke hva som kunne være årsaker til at enkelte kolleger ikke ville delta i refleksive prosesser, selv om de ble spurt direkte om det. Mitt teoriutvalg retter seg særlig mot denne tematikken, og jeg hadde ønsket at intervjuene kunne fått fram mer her. Det ble heller ikke drøftet om årsaken til motstand kunne komme av frykt for å svekke sosiale relasjoner (Junge 2012). Det ble heller ikke nevnt om passivitet kan komme av frykt for å få kritikk selv, eller frykt for at

ulikhet svekker samarbeidsrelasjoner. Intervjuene bekreftet heller ikke at det kan forekomme en usynlig kontrakt mellom lærere om at de ikke blander seg inn i hverandres praksis, av hensyn til den gjensidige avhengighetsrelasjonen (Berg 1999, Ramvi 2007). Studien fant av den grunn derfor ingen åpenbare tegn på sosiale forsvarssystemer. Lærerne forklarte implisitt at bruk av tvang ikke ville være en smart måte å handtere motstand på. En lærer uttrykte: *«blir kanskje bare mer negativ til det, må ha en vilje til eller et ønske om å utvikle seg»*. Hargreaves og Fullan (2014) sier at lederstrategier som baserer seg på makt og tvang kan resultere i undertrykt motstand. En del ansatte kan prøve å lure seg unna eller sabotere endringsprosessen. Fra min egen praksis som rektor har jeg erfart at enkelte lærere kvier seg for å utfordre de kollegene som alle vet har en negativ innstilling. Dette stemmer med mine funn der lærerne bekreftet denne holdningen: *«Du trenger ikke foreslå det for dem, for de blir ikke med»*.

Rektorene omtalte motstand og passivitet som en måte å vise sin utrygghet på eller å være utviklingstrøtte. Robinson (2014) mener at en læringsfokusert leder bør møte dette på en respektfull og undersøkende måte. Jeg fikk inntrykk av at mine informanter gjorde det, selv om den undersøkende tilnærmingen ikke kom like tydelig fram i intervjuene. Funnene mine viser at å pushe lærere til å bidra i refleksjon og kreative prosesser ikke ble gjort. Intervjuene avdekket at rektorene heller organiserte refleksjonsgrupper slik at de som meldte seg ut, ble strategisk plassert. Jeg tolket dette som at de brukte indirekte ledergrep som de håpet skulle føre til mer entusiasme og engasjement. Dette blir for svakt ifølge Lysberg (2015). Rektor bør være langt tydeligere på forventninger om hva en lærer skal bidra med. Hun anbefaler at samhandlingen også omfatter at lærerne får tilbakemeldinger på refleksjonsferdigheter, og eventuelt får råd om hvordan de kan forbedre seg. Egenvurdering der læreren selv vurderer egen innsats og utvikling kan være aktuelt. Jeg betrakter dette som en sterk og krevende lederstrategi som ikke kan gjennomføres uten at en lærer får betydelig støtte, på en tillitsvekkende måte. Selv om ikke jeg har prøvd en så stram regi i mitt personale, så har jeg veldig stor tro på at en kan avklare forventninger i «fredstid». På den måten tror jeg lærere kan bli inspirert og føle at de har kraft til å nå de mål som er satt (Lillejord m. fl. 2014, OECD 2013).

5.2 Eksplisitt metodekompetanse

I det foregående har jeg flere ganger vist til at rektor bør initiere og styre de utforskende samtalene slik at refleksjonsklimaet blir forutsigbart og trygt. Empirien viser også at både lærerne og rektorene mener at implementeringen av, og øvingen på refleksjonsmetodikk er

en lederoppgave som fremmer den skolebaserte kompetanseutviklingen. Ingen av informantene utdypet likevel konkrete eksempler på metodikk som de mente utviklet en god kommunikasjonskultur.

Kvam (2014) hevder at det er et stort utnyttet potensiale for læring i læringsamtaler og i lærersamarbeid. Fra intervjuene med rektorene fikk jeg inntrykk av at de også deler Kvams betraktning om at lærere kanskje ikke er tilstrekkelig bevisst egen samtalepraksis. En av rektorene uttrykte at de hadde brukt mye tid på å informere om organisasjonens behov for å være i bevegelse og utvikling. Vi kom i mindre grad inn på hvordan den reflekterende praksis ble oppøvet, selv om de ble spurt direkte om dette. Det er mulig at dette er en taus kunnskap som rektorene handterte i hverdagen og at de hadde satt søkelys på det. En reflekterende praksis kjennetegnes som en positiv spiral der sterk refleksjon i forkant og etterkant av undervisning, i neste omgang styrker refleksjonen *mens* en står midt i situasjonen. Heller ikke lærerne kunne presisere hvordan de i fellesmøter hadde utviklet felles holdninger til å kunne være annerledestenkende, selv om det implisitt var en selvfølge at en ønsket å være åpen for nye løsninger (Søndenå 2004).

Selv om rektorene uttrykte at fellesskap må få en eksplisitt metodekunnskap var de ikke så tydelig som Helstad (2014) er i sin presentasjon av hva «utforskende samtaler» faktisk innebærer. Inndelingen i figur 1 er et godt eksempel for å få fram en mer presis og eksplisitt kunnskap som kan styrke kommunikasjonsferdighetene. Denne er bare en av mange innfallsvinkler for å gjøre en taus kunnskap eksplisitt. Undervegs i intervjuene reflekterte vi sammen om hvordan åpne spørsmål (Brendskag m. fl. 2015) kunne være et velegnet hjelpeverktøy når en ønsker å utfordre hverandre. Alle informantene var enig om at den eksplisitte metodeopplæringen må omfatte å modellere hvordan en inntar en kritisk utforskende væremåte, og gjerne i form av å øve på å stille åpne spørsmål.

Den ene rektoren henviste til sine erfaringer fra der noen lærere hadde deltatt i et kommunalt utviklingsprosjekt hadde fått anledning til å øve på refleksjon. De hadde utviklet en mer profesjonell refleksjonsferdighet. Dette stemmer overens med Hargreaves og Fullan (2014) som forklarer at øvelse i små steg med konkrete oppgaver tilknyttet erfaringer fra praksishverdagen fremmer et profesjonelt læringsfellesskap. Når lærere får øvd på å artikulere egen praksis parallelt med at de har kunnskaper om betydningen av *måten det snakkes på* blir betingelsene for kollektiv læring styrket (Lysberg 2015, Helstad 2014). Dersom rektor klarer å skape aksept for at en kan kritisere eller problematisere andres

synspunkter kan en bryte fastgrodde samtalemønster. Det vil gi dialogen et utforskende preg (Robinson 2014). Et robust profesjonsspråk kjennetegnes ved at en bruker et vitenskapelig fagspråk (Junge 2012). Da unngår en å bygge argumentasjonen opp rundt personifiserte faktorer. Et personale som har forståelse for hva som kjennetegner et vitenskapelig fagspråk der teori og teoretiske begreper benyttes, er meget langt på vei for å kunne forske på egen praksis.

5.3 Lærende møter

Med utgangspunkt i rektorenes utsagn viser deres erfaringer at de lærende møtene kan springe fra det ene ytterpunkt *«man vet jo aldri hvordan diskusjonen drar av sted»* til det motsatte der lærerne har gode utforskende samtaler. Det kan synes som om rektorene refererer til den samme praksis som Roald (2012) har funnet eksempler på i norsk skole, der han beskriver inkommensurable- og kontraproduktive kvalitetsdiskusjoner. Rektorene deler hans synspunkt om at møter trenger tydelig ledelse, men de beskriver ikke like konkret hva *«tydelig ledelse»* er, slik Roald gjør i sine 12 prinsipper for lærende møter (ibid.) (vedlegg 5).

En av rektorene vektla at lærerne fikk anledning til å forberede seg til møter ved å lese artikler. På den måten fikk de den individuelle refleksjonen før plenumsdiskusjonen. Jeg vil si at denne rektoren tenker og jobber slik Roald (ibid.) anbefaler for å få fram flere og dypere perspektiver på problemstillinger. Han framhever at møteforum der hver enkelt deltaker får dvele over egne synspunkter individuelt, før plenumsdiskusjonen starter, styrker den enkeltes ansvar for medskapning i kunnskapsutviklingen. Dette ligner på prosessen som den andre rektoren uttalte om gruppearbeid for deretter å ha rekkeframlegg: *«noen ganger tar vi hele linjen, hver og én må si noe»*. Fra min egen praksis har jeg erfart at drøftinger etter individ – gruppe – plenum - modellen er fruktbar og får fram flere synspunkter. Særlig når to og to drøfter sammen først får en aktivert alle, og flere perspektiver kommer til overflaten.

Mine funn viser at alle deltakerne er veldig klar over at gruppekonstellasjoner påvirker kunnskapsutviklingen, og at de til en viss grad kan predikere hva kolleger mener eller hvordan de vil reagere på ulike forslag. Dette kan begrenses dersom en etablerer heterogene arbeidsgrupper, på tvers av de faste team og trinn (ibid.). Hargreaves og Fullan (2014) beskriver hvordan homogene grupper kan komme til å utvikle inngrodde urokkelige overbevisninger som styrker deres sosiale fellesskap. Dette hemmer utforskende samtaler. Ingen av mine informanter går så langt i sin beskrivelse av virkeligheten, men enkelte sier

at å være helt nyansatt eller nyutdannet kan legge en viss demper på hvor fritt en utfolder seg i gruppen. Rektorene antydte at det kunne forekomme enkelte grupperinger som er for fasitsøkende, men dette var ikke et fremtredende fenomen i deres praksiserfaring. En kan ut fra dette stille spørsmål ved om de mest usunne fastgrodde gruppedynamikkene som Hargreaves og Fullan (2014) beskriver ikke lenger er så framtrødende i skolene som det de en gang var?

Ett av de 12 øvrige prinsippene for lærende møter handler om å fastsette mål og milepæler der en fordeler forpliktende ansvar for oppfølging (Roald 2012). I intervjuene forklarte både rektorene og lærerne at de var vant til at rektor satte av fast tid til møter. De forventet at møtene skal ha et mål og en mening. De ville ha effektivitet og likte ikke at møter flyter ut i tullprat. Det var likevel ingen som nevnte at individuelle vurderingsprosesser med kriterier og målsettinger skulle kunne legge føringer for hva en ønsket å oppnå. Mitt teoriutvalg viser til at rektor i større grad bør vise vei og konkretisere forventninger ved å bruke vurderingskriterier, jfr. god undervegsvurderingspraksis (Lysberg 2015, Helstad 2014). Hargreaves og Fullan (2014) hevder at en kan få læringsprosesser i bevegelse gjennom positiv energi, inspirasjon, støtte og trygghet kombinert med krav som gjør at folk gjør valg som de er best tjent med. I min empiri finner jeg også at rektorene var opptatt av motivasjonsaspektet og at det å holde det langsiktige fokuset slik Robinson (2014) framhever skaper mening og sammenhenger for ansatte.

Det er interessant å høre når rektorene forteller hvordan de over tid har bygget opp et profesjonelt læringsfellesskap der ansatte har opparbeidet trygghet ovenfor hverandre og ledelsen, der drøftingskulturen og refleksjonsklimaet gir rom for å vise sin sårbarhet og tvil. Dette gir inntrykk av at lederne evner å handtere de mellommenneskelige faktorene på en respektfull og ydmyk måte. De tar ansvar slik en leder skal. Når de beskriver hvordan lærere deler vellykkede praksiserfaringer fungerer det både som støtte og pusher, som konkretiserer mål og forventninger slik Fullan (2014) beskriver ledergrep for en læringsfokuset ledelse. Disse rektorene ivaretar langt på vei mange av de støttestrukturene som Helstad (2014) viser til at ofte mangler. Det gjør at lærere blir mer målbevisst og intensiteten i utviklingsarbeidet øker. Likevel vil det alltid være et forbedringspotensial med tanke på en tydeligere kommunikativ lederstil som drar prosjekter helt i havn via milepæler og forpliktende ansvarsfordeling der en bruker formative vurderingskriterier (Roald 2012, Lysberg 2015, Lillejord m. fl. 2014, OECD 2013).

5.4 Kollektiv læring

Undervegs i intervjuene fikk jeg mange treffende beskrivelser fra alle prosjektdeltakere som gav meg inntrykk av at de hadde god innsikt i betydningen av kollektive prosesser for å oppnå kollektiv læring. De var også opptatt av å videreutvikler den kollektive læringskapasiteten sammen. Det var inspirerende å høre lærere beskrive egen læring som en kontinuerlig pågående prosess støttet av gode kollegiale prosesser. Jeg vil likevel stille spørsmål ved hvor solid undersøkelseskulturen var. Jeg registrerte at det var vanskelig for lærerne å kommentere hvilke erfaringer de hadde med å pirke bort i «fastlåste antakelser». Robinson (2014) stiller ganske høye krav til en forskningsbasert undersøkelseskultur, der en stiller grunnleggende spørsmål ved alle sannheter. Til tross for det har jeg inntrykk av at skolene var meget godt på veg mot dette teoretiske idealet. Den stadig pågående prosessen forklares av Hargreaves og Fullan (2014) ved at skolen står i en langsiktig utvikling, der flere parallelle prosesser forsterker hverandre gjensidig.

En av rektorene reflekterte omkring dette med å øve på metarefleksjon, og lederens ansvar for å fasilitere dette: «... *der kan jo selvfølgelig vi som er ledere legge til rette for at de får øvd*». Dette synspunktet harmonerer med Hargreaves og Fullan (ibid.) synspunkt som hevder at å etablere en reflekterende praksis innebærer at lærerne får konkrete oppgaver til utprøving. I etterkant av dette må rektor legge til rette for og strukturere refleksjonen. Jeg tolker rektorens uttalelser som at det ligger en implisitt erkjennelse om at dette forholdet burde de vektlegge mer i tiden som kommer. Rektoren ønsket å videreutvikle sin lederstil i retning av transformasjonsledelse gjennom å styrke lærernes refleksjonen. På den måten kan lærerne selv finner fram til tiltak som styrker opplæringstilbudet. Dette er en typisk strategi for en transformasjonsleder, i motsetning til å instruere lærerne direkte (Emstad 2012). Transformasjonsledelse styrker pedagogenes tro på egen kapasitet og mestringsmulighet, samtidig som de utvikler en positiv kollegial lojalitet ovenfor nye tiltak som er valgt (ibid.). Når rektor forsøker å påvirke det som foregår i klasserommet via en indirekte prosess betinger det at leder er i stand til å lage gode refleksjonsspørsmål. Ellers kan en fort se for seg at møter utvikles i en kontraproduktiv retning der analysen munner ut i beskrivelser av årsaker, bagatellisering av eget ansvar og der en skylder på andre (Roald 2012). Da uteblir de konstruktive fremadrettede tiltakene. Fra min egen praksis har jeg svært god erfaring med å forberede fellesmøter i utviklingsgruppa. Da får vi en høyere bevissthet og en mer treffsikker agenda. På den måten står ikke rektor alene, det er flere som står sammen og forsterker den strategien som blir valgt (Fullan 2014).

Felles for de fleste lærerne var deres beskrivelse av hvordan de opplevde overgangen fra å være student til å bli tilsatt som en faglært lærer som skal *kunne alt*; «*når du er student så har du lov å feile*» og «*den gode læreren skal kunne alt*». Jeg tror disse uttalelsene er toneangivende med tanke på de problemstillingene jeg drøfter i forhold til kollektiv læring. Rektorene uttalte også sin anerkjennelse ovenfor de nyutdannede, for deres sylskarpe og undrende spørsmål, som om det ikke var like selvfølgelig fra de som hadde jobbet en stund. Da jeg studerte disse uttalelsene sammen med de teoretiske beskrivelsene av en velfungerende kultur for læring ble jeg litt bekymret for den skolebaserte kompetanseutviklingen. Betyr dette at det er grunnlag for å stille det spørsmålet som Søndena (2004) gjør; *er det rom for å være annerledestenkende?* Kan dette tyde på at Junges (2012) påstand om at lærere gir hverandre sosial støtte framfor å gå inn i utfordrende refleksjon stemmer? Hun mener også at lærere ofte gir hverandre umiddelbare råd og tips uten at løsningsforslagene blir begrunnet eller problematisert. Det er snakk om kommunikasjonstradisjoner som faktisk begrenser utforskende samtaler (ibid.). Mine funn viser at rektorene bekrefter at lærerne kan gå direkte over i en praktisk tilnærming framfor å gå inn i kunnskapsutviklende prosesser. De sier også at de lærerne som har jobbet i flere år går raskere over på konkrete løsninger sammenlignet med de som er litt nyere i yrket. Ut fra mine egne praksiserfaringer må jeg si meg enig med rektorene, og har tenkt at kommunikasjonstradisjoner muligens hindrer potensialet for læring. Jeg kjenner meg igjen i Kvams (2014) forskning som har funnet at lærere ofte drøfter praktiske avklaringer og overfører informasjon på teammøtet.

5.5 Gyldighet, pålitelighet og generalisering

I dette delkapitlet vil jeg vurdere om mine funn kan generaliseres samt vurdere styrker og begrensninger i materialet, også benevnt som gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). Målsettingen om at mine funn skal ha sterkest mulig pålitelighet og gyldighet har hatt høy prioritet gjennom hele studien. Enhver forsker har en forskningsetisk plikt til å forholde seg kritisk til kvaliteten på både data som er samlet inn og tolkninger som er gjort.

Spørsmålet om gyldighet, både i forhold til intern og ekstern validitet er av interesse. Ved en intern validitetsvurdering sjekker en om resultatene oppfattes som riktige. Ekstern gyldighet sjekker i hvilken grad funnene kan generaliseres til hele populasjonen (Jacobsen 2011).

For å undersøke intern gyldighet kan en velge mellom å gjennomføre en respondentvalidering eller å gjøre en kritisk gjennomgang av resultatene selv (Jacobsen 2011). I denne studien er det siste alternativet valgt; å gjøre en kritisk gjennomgang av valg av kilder og informasjon fra kilder. Jeg mener at utvalget var gyldig da det bestod av en kombinasjon av unge uerfarne lærere og de mer erfarne som har jobbet i flere år. Likevel kan jeg ikke se bort fra at rektorene hadde plukket ut ansatte som framstår som positive og begeistret. De som sier ja når de blir spurt om å bidra litt ekstra, i dette tilfellet møte meg som forsker. Kanskje det ville kommet fram andre synspunkter dersom jeg hadde intervjuet tilfeldig utvalgte, uavhengig av rektors utvelgelse? Gyldigheten svekkes også ved at det var så få informanter.

På spørsmålet om forskningsdeltakerne har uttrykt sann informasjon er min vurdering at det gjorde de, jeg baserer dette inntrykket på at informantene bekrefter hverandres uttalelser og synspunkter på tvers av intervjuene. Intervjuspørsmålene var heller ikke sensitive i den grad at det skulle være sannsynlig at informantene ønsket å framstå på en mer akseptabel måte, at de ønsket å sminke virkeligheten. Jeg vil likevel trekke fram Kleven (2011) sin advarsel om at folk kanskje ikke har fullgod selvinnsett når de uttaler seg om egen fungering, velfungerende læringsfellesskap, prosesser eller kvaliteter i kollegiet osv. Det er også åpenbart at den interne gyldigheten ble svekket ved at jeg var medskaper av den kunnskapen og den informasjonen som kom fram undervegs i intervjuene (Kvale 2006). Når jeg som forsker skal tre inn i andres tanker for å forstå hva informanten mener, ikke bare utsagnet, men meningen som ligger bak, er det fare for at jeg legger egne tolkninger inn. Jeg har likevel forsøkt å være objektiv da analysen ble gjennomført. Jeg var også veldig klar over forskningseffekten som kan påvirke hva informantene velger å svare (Jacobsen 2011). Jeg har derfor vært særlig oppmerksom på dette i analysearbeidet.

Den interne valideringen innebærer i tillegg at jeg stiller kritiske spørsmål ved de sammenhenger som forskningen min hevdet å ha funnet (ibid.). Analysearbeidet av empirien har omfattet en rekke valg og ikke minst bortvalg som naturligvis styrer forskningsfunnene (Nilsen 2012). I dette arbeidet var jeg oppmerksom på at det er menneskelig å gjøre feil, en kan overse funn, en kan feiltolke funn. Jeg mener likevel å kunne si at det som kom fram på intervjuene er en riktig beskrivelse av de to skolenes erfaringer og informantenes subjektive opplevelse av sin arbeidshverdag. Jeg mener også at den teorien som er sammenholdt med empirien viser sammenhenger som er av betydning.

Når det gjelder min vurdering av den eksterne gyldigheten og spørsmålet om funnene kan generaliseres til hele populasjonen er premissene lagt i mitt vitenskapsteoretiske ståsted (Jacobsen 2011). Studien er forankret i et ontologisk synspunkt som tilsier en konstruktivistisk holdning til at kunnskap består av bilder og refleksjoner om verden. Jeg mener at kunnskap konstrueres i dialog mellom mennesker. På grunn av at jeg har så få informanter kan jeg ikke legge til grunn at de skal være representativ for hvordan skolefolk generelt tenker og opplever situasjoner. Det har derfor heller ikke vært min intensjon å trekke generelle konklusjoner til hele populasjonen. Jeg vil derfor understreke at mine funn kun er gyldig for den situasjonen de oppstod i. Jeg vil likevel si at oppgaven kan være av interesse for andre skoleledere som skal legge til rette for kollektiv læring ved hjelp av utforskende samtaler, da jeg har lagt fram teori, refleksjoner, erfaringer og tips som kan ha en overføringsverdi. Jeg vil også framheve at mine funn i stor grad bekreftes av den teorien som jeg har valgt ut, noe som også styrker overføringsverdien.

Pålitelighet avdekkes ved å stille spørsmål ved om det er trekk ved selve undersøkelsesopplegget som har skapt resultatet. Om undersøkelseeffekten eller konteksten har påvirket resultatet eller om det har forekommet slurv eller er gjort feil i nedtegning av data (ibid.). I ettertid ser jeg at påliteligheten muligens ble noe svekket ved at ett av intervjuene ble gjennomført i klasserommet. Det førte kanskje til at intervjuet ble preget av en veldig undervisningsnær refleksjon framfor at vi fikk et tydeligere metaperspektiv på begreper som kollektiv læring, gruppedynamikk og ledergrep. På den andre siden mener jeg at lydbåndopptak og transkriberingen av intervjuene sikret en nøytral og objektiv gjengivelse som styrker påliteligheten.

Jeg kan ikke se bort fra at min iver etter å se positive effekter av «utforskende samtaler» har svekket noe av min kritiske vurdering, at jeg så det jeg ønsket å se. I tillegg forholder jeg meg til sannsynligheten for at jeg er påvirket av det paradigme som råder (Kleven 2011). Påliteligheten kan styrkes dersom studien er mest mulig transparent, gjøres offentlig tilgjengelig og at det sørges for at andre får innsikt i forskningsprosessen (Yin 2001). Det vil også styrke forskerens integritet. Jeg har derfor lagt intervjuguidene med som vedlegg 7 og 8. Kvalitativ forskning har potensial til å være meget fleksibel, sammenlignet med kvantitativ forskning, og da blir forskerens integritet, nøyaktighet og upartiske holdning et viktig element i resultatets troverdighet (ibid.).

5.6 Sammendrag

Jeg kan slå fast at lærerne ønsket seg tydelige og strukturerte ledere som ledet skolen mot mål som alle hadde vært med på å utforme. Rektorene uttrykte at de gjerne skulle vært enda tettere på praksisfeltet når utprøvinger pågår, men at de sjelden har tid til det. Dette gjør at de kommer litt på avstand når personalet skal reflektere over erfaringer. Deres mulighet for å utfordre fastlåste antakelser blir dermed noe svakere. Ansatte med svakere fungering i refleksjonsforum ble i mindre grad direkte utfordret eller på andre måter fulgt opp av rektor. En valgte heller å etablere refleksjonsgrupper som kunne vise vei for disse, der de ønskede ferdighetene ble modellert.

Gjennom en eksplisitt metodeopplæring får lærerne kunnskaper om hvor stor betydning *måten vi snakker på* har. Praktiske øvelser med ulike metodikk vil styrke lærernes bevissthet for egen samtalepraksis. Rektor får da mulighet til å vise vei og konkretisere forventninger i form av en forankret undervegsvurdering som gjør at folk tar valg som alle er best tjent med. Transformasjonslederen vil forsøke å få til en bevegelse gjennom positiv energi, inspirasjon og støtte kombinert med etterprøvbare krav.

En forskningsbasert undersøkelseskultur betinger at en er villig til å stille grunnleggende spørsmål ved alle sannheter. I empirien kom det fram at det var forskjell på refleksjonstradisjonen i studenttilværelsen versus arbeidshverdagen i skolen. Det gir grunn til å lure på om kommunikasjonskulturen kanskje hemmer kunnskapsutviklende prosesser i enkelte sammenhenger?

Avslutningsvis i dette kapitlet viser jeg, med visse forbehold, at både gyldighet og pålitelighet er relativt god. Jeg mener at resultatene er pålitelige, problemstillingen og forskningsspørsmålene er godt forankret i undersøkelsesopplegget som igjen er begrunnet ut fra vitenskapsteori og metodologiske vurderinger.

I neste kapittel legger jeg fram mulige svar på problemstillingen og implikasjoner for videre forskning.

KAPITTEL 6: AVSLUTNING

I dette kapitlet vil jeg gi mulige svar på problemstillingen. Jeg vil først gjenta at dette er en fenomenologisk forskning som har som intensjon å forstå en situasjon, på et gitt tidspunkt, i en spesifikk kontekst. Jeg har valgt å bruke et kvalitativt intensivt design, med et begrenset antall informanter, som ikke gir grunnlag for å generalisere for en hel populasjon. I den kvalitative analysen er hermeneutisk metode benyttet, også dette indikerer at en ikke kan si et en er kommet fram til en endelig konklusjon, det vil alltid være flere mulige måter å forstå fenomenet på (Nilsen 2012). Avslutningsvis vil jeg legge fram implikasjoner for videre forskning.

6.1 Funn og mulige svar på problemstillingen

Problemstillingen for denne studien er: «*Hvordan kan rektor bruke utforskende samtaler som et ledergrep for å fremme kollektiv læring?*»

Mitt svar på problemstillingen peker på flere faktorer, og jeg vil trekke fram de forhold som jeg mener har størst betydning. I drøftingen la jeg fram en viss bekymring om hvorvidt lærernes kommunikasjonstradisjoner faktisk begrenser de utforskende samtalene. Mine funn viser at rektorene mener at lærerne i enkelte sammenhenger kan gå for raskt over på praktiske løsninger framfor å gå inn i kunnskapsutviklende prosesser. De yngste lærerne bekrefter også denne tendensen når de sammenligner refleksjonskulturen i arbeidshverdagen med hvor annerledes det fungerte i studietiden. De snakket om en arbeidshverdag der en stresser for å rekke alt. Fra min egen praksis kjenner jeg igjen den travle lærertypen som forsøker å få jobben gjort så fort som mulig, som ofte uttrykker travelhet når det skal være fellesmøter. Jeg har fornemmet at enkelte lærere heller ønsket å bruke tiden på egne forberedelser. Enkelte makter ikke å gjøre et taktskifte fra stressende effektivitet over til rolig ettertanke og refleksiv dialog. Dersom det over år har etablert seg fastgrodde arbeidsvaner som preges av høyt tempo, kan en ikke uten videre forvente at yrkesgruppen umiddelbart matcher nye arbeidsformer slik en skolebasert kompetanseutvikling forutsetter. Min studie viser at refleksjonskulturen ikke fullt ut tilfredsstiller kvaliteten i utforskende samtaler i det daglige samarbeidet. Det viser seg at å praktisere «utforskende samtaler» utvider den eksisterende kunnskapshorisonen og dermed fremmer kollektiv læring. Når lærere forholder seg kritisk undersøkende til egen og andres yrkesutøvelse kan de utvikle ny innsikt og forståelse. Denne erkjennelsen får den konsekvens at rektor må iverksette prosesser for å styrke samtalepraksisen i organisasjonslæringen.

Jeg mener at det er helt nødvendig å gi lærerne en eksplisitt metodeopplæring om hva som særpreger utviklingsorienterte samtaler. Metaforståelse oppstår når en får innsikt via teoretisk kunnskap om hvorfor ting blir som de blir. Lærerne trenger trygghet i form av metodekunnskap slik at de kan våge å bryte kommunikasjonstradisjoner som eventuelt legger lokk på det som bør settes søkelys på. Nye samarbeidsformer må gis tid og rom der en kan øve på å bruke et vitenskapelig fagspråk og teoretiske begreper framfor en personifisert dialog som gjør det vanskelig å utfordre. I et sosiokulturelt læringssyn mener en at utvikling av profesjonsspråk skjer i dialog med andre. Mine funn viser at rektor både må støtte og utfordre læringsfellesskapet slik at den kollektive læringen ikke går på bekostning av kollegiale sosiale relasjoner. Læreren som uttalte «*det er ikke alt en trenger å nevne*» får fram en viktig nyanse som rektor må forholde seg til, på en klok måte dersom en ønsker å bruke «utforskende samtaler» som et ledergrep. Personalet trenger også å ha dette i minnet når de må balansere det å gi utfordringer versus anerkjennelse til en kollega.

Min forforståelse om at «utforskende samtaler» styrker kunnskapsutviklingens legitimitet ved at det er lærerne selv som erkjenner nye perspektiver ble bekreftet i empirien. Studien indikerer derfor at en kommunikatív transformasjonsledelse vil være veldig godt egnet for å etablere og lede refleksive prosesser. For å lykkes med gode lærende møter må en ha både arbeidsoppdrag og prosessoppdrag helt tydelig utformet. Det må settes av tidsrammer på fellesmøter som fullfinansierer arbeidet med planlegging av innovative undervisningsopplegg, observasjoner og utforskende samtaler. Studien viser at læreren ikke makter å organisere frivillige selvstyrte refleksjonsøkter med sine kolleger.

Det er viktig at rektor er tett på og deltar sammen med lærerne fullt ut i den kollektive læringen. Dersom en kun starter opp prosesser for så å trekke seg tilbake er det fare for at det hele stopper opp. Jeg tror ikke rektorer trenger å være redd for at en legger en demper på den frie og åpne refleksjonen ved sin tilstedeværelse, heller tvert imot. Intensjoner må følges opp, modelleres og repeteres dersom en skal få yrkesgruppen til å plukke fram igjen den utforskende, utprøvende og nysgjerrige holdningen som de en gang hadde da de var studenter.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven ser jeg nå at rektors ansvar for å fremme kollektiv læring også i større grad omfatter personalutvikling på individuelt nivå. Å sette opp konkrete mål og vurderingskriter for den enkeltes kommunikasjonsferdigheter synes å være et viktig grep. Da unngår en de indirekte, skjulte strategiene der en trekker i tråder og håper

at den ansatte utvikler nye ferdigheter. Et personalutviklingskonsept må tuftes på at lærerne er inspirert, får tilpassede utfordringer, tilbakemeldinger og får veiledning og støtte fra sin leder. Transformasjonsledere er opptatt av at de ansatte skal føle seg positivt forpliktet til å handle og delta i organisasjonslæringen. Skal vi lykkes med skolebasert kompetanseutvikling må vi utvikle en sterk og dyptpløyende kommunikasjonskultur der eksisterende sannheter blir satt på prøve. Dette forutsetter at rektor har kunnskap om hva «utforskende samtaler» i sin helhet innebærer og har den kompetansen som trengs for å håndtere kollektive prosesser.

På første side i dette dokumentet ønsket jeg å utfordre litt med den retoriske spørsmålstillingen «*utforskende samtaler eller sosialt forsvarssystem?*» Mine funn tilsier ikke et enten-eller-svar. Jeg oppfatter at skolene i min empiri ivaretar mange sentrale forutsetninger i gode utforskende samarbeidskulturer og på den måten får til kollektiv læring. På den andre siden mener jeg enkelte funn tilsier at de bør fortsette å profesjonalisere lærersamtalen ytterligere opp mot de teoretiske idealene. Regelmessige evalueringer og revisjoner skaper legitimitet for å videreutvikle praksis slik at en stadig lykkes bedre med kollektiv refleksjon og læring.

6.2 Implikasjoner for videre forskning

I denne studien har jeg undersøkt 4 læreres og 2 rektorers synspunkter på hvordan utforskende samtaler kan bidra til kollektiv læring. Dersom jeg hadde hatt mulighet til å intervju flere lærere og rektorer og aller helst fått forsket på flere skoler kunne jeg sikkert fått fram flere nyanser på tematikken.

Dersom jeg hadde trukket tilfeldig ut hvem av lærerne jeg skulle intervjuet kunne andre synspunkter ha kommet fram. Denne gangen var det rektorene som valgte ut de lærerne jeg fikk møte. Jeg hadde ikke lagt fram noen føringer for hva utvelgelsen skulle basere seg på, annet enn at de jobbet på samme trinn. I et personale kan det finnes enkelte som forholder seg mer distansert og uengasjert til det som fellesskapet er opptatt av. De lærerne jeg møtte var svært stolte og positive og begeistret over det arbeidet skolene holdt på med.

En forskningsetisk vurdering innebærer at jeg også stiller spørsmål ved om informantenes positive beskrivelser stammer fra en for svak innsikt i hva som egentlig kjennetrekker kraftfull refleksjon og utfordrende samtaler. *Kanskje de beskriver sin yrkeserfaring som velfungerende uten å ha kjennskap til dybden i det jeg egentlig spør dem om?* Dersom jeg

hadde presentert mitt teorigrunnlag for informantene før intervjuene, kunne de kanskje betraktet egen praksis i lys av det og dermed fått grunnlag for å skildre sin egen virkelighet på en annen måte?

Informantene uttalte seg om hvordan rektor bør ta ledergrep for å få utforskende samtaler til å styrke den skolebasert kompetanseutviklingen. Undervegs i samtalene slo deg meg hvor tilbakelemt lærerne framstod da de i liten grad adresserte ansvar for kollektive prosesser til lærerne selv. Har vi en utfordring i skolen dersom yrkesgruppen fraskriver seg sitt eget ansvar for at skolen skal lykkes med kollektive prosesser? Dersom jeg hadde utfordret lærerne og rektorene på hvordan lærere bør oppfatte sin arbeidstakerrolle i form av å ta ansvar på fellesmøter, så hadde denne studien fått en annen vinkling. Kanskje det er en viktig tanke å holde fast på jamfør framtidige prosesser for personalutvikling?

Jeg er opptatt av at lærersamtalen skal bidra til kunnskapsutvikling og en mulig implikasjoner for videre forskning kan være å gå enda grundigere inn i kvaliteten på refleksjonen i grupper. *Kan kriterier for en fremragende undervisning operasjonaliseres slik at lærersamtaler får et kvalitativt holdepunkt som samtalen kan dreies rundt?* Jeg mener ikke at vi må få ferdige oppskrifter på god undervisning. Det kan være interessant å kombinere samtalemetodikken med kvalitetsindikatorer for å se om det kan løfte den kollektive læringen opp et nivå. Teoretiske prinsipper for god undervisningskvalitet er allerede tilgjengelig, men konkrete standarder som kan brukes som hjelpeverktøy er ikke like tilgjengelig. Dette kan også være nyttig dersom en ønsker å forsøke formativ egenrevaluering som lærervurdering. Et viktig aspekt i så måte vil være å ivareta lærernes medvirkning og autonomi samtidig som en kan vise retning for hva en praktisk, variert og relevant opplæring kjennetegnes av.

Litteraturliste

Andersen, Tom (2012): *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. 7. opplag. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. 1. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Brendskag, Kari Anita, Granberg, Bente, Prytz, Marion (2015): *Hvordan kan dere veilede egne kollegaer i arbeidet med grunnleggende ferdigheter i klasseledelse?* Foredrag for Utdanningsdirektoratet på samling for ressurslærere dat. 10.09.15. Presentasjon er lastet ned 19.03.16 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/samlinger/veiledning_10sept.pdf

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006): *Den forskningsetiske retningslinjen for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned 01.09.15 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Emstad, Anne Berit (2012): *Transformasjonsledelse*. I: Postholm, May Britt (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Fullan, Michael (2014): *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Hargreaves, Andy og Fullan, Michael (2014): *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget AS.

Hein, Helle Hedegaard (2009): Primadonnaen, Præstasjons-tripperen, Pragmatikeren... og Lønmodtageren. Ledelseidag.dk nr. 4.

Helstad, Kristin (2013): *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Lastet ned 10.10.15 <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36829/dravhandling-helstad.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Helstad, Kristin (2015): *Hvordan lærere lærer i fellesskap? Betydningen av ledelse og ekstern støtte*. Foredrag for Utdanningsdirektoratet på regional fellessamling for pulje 2 dat. 10.03.15. Filmen er lastet ned 19.03.16 fra:

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Pulje-2/Samlinger-for-pulje-2/>

Helstad, Kristin (red), Elstad, Eyvind (2014): *Profesjonsutviklings i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Irgens, Eirik J. (2007): *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, Eirik J. (2012): Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: Postholm, May Britt (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, Eirik J. (2015): *Organisasjonslæring og læringsledelse. Perspektiver og modeller for ledelse av skolebasert kompetanseutvikling*. Foredrag for Utdanningsdirektoratet på regional fellessamling for skoleeiere og skoleledere pulje 3 dat. 07.09.15. Lastet ned 19.03.16 fra: http://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/samlinger-pulje-3/organisasjonslaering_og_laeringsledelse_eirik_irgens_okt15.pdf

Jacobsen, Dag Ingvar (2011): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* 3. opplag. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Junge, June (2012): *Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 5.

Klages, Wiebke (2011): *Lære ved å arbeide sammen. Veiledet praksis i førskolelærerutdanning analysert som legitim perifer deltakelse*. I: Skagen, Kaare (red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, Thor Arnfinn (red), Hjørdemaal, Finn og Tveit, Knut (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. 2. utgave. Oslo: Unipub.

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

Kvale, Steinar (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal. 8.opplag.

Kvam, Edel Karin (2014): *Pedagogiske samtaler. En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Lillejord, Sølvi, Børte, Kristin, Ruud, Erik, Hauge, Trond Eiliv, Hopfenbeck, Therese N., Tolo, Astrid, Fisher-Griffiths, Peder og Smeby, Jens-Christian (2014): *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Lastet ned 12.03.16 fra: <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1253995757963&pagina=me=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>

Lysberg, Julie (2015): *Skolebasert kompetanseutvikling i ungdomstrinnsatsningen – samme intensjon, to ulike uttrykk*. Artikkelen er lastet ned 10.10.15 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Erfaringsutveksling/skolebasert-kompetanseutvikling-i-ungdomstrinnsatsningen/>

Malnes, Raino (2008): *Meningen med samfunnsvitenskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Munthe, Elaine, Helgevold, Nina & Bjuland, Raymond (2015): *Lesson study i utdanning og praksis*. Cappelen Damm AS.

Nilssen, Vivi (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.

OECD (2013): *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing. Lastet ned 12.03.16: <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>

Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. opplag. Universitetsforlaget.

Ramvi, Ellen (2007): *Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Ph.d-avhandling ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Lastet ned 23.03.16 fra: [http://dspace.ruc.dk:8080/bitstream/1800/2998/3/Ellen%20Ramvi2\(1.1\).pdf](http://dspace.ruc.dk:8080/bitstream/1800/2998/3/Ellen%20Ramvi2(1.1).pdf)

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

Robinson, Viviane (2014): *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm AS.

Sandemose, Aksel (1999): *En flykning krysser sitt spor*. Samlede verker. Aschehoug forlag.

Søndenå, Kari (2004): *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Utdanningsdirektoratet (2014). *Fire prinsipper for god undervegsvurdering*. Lastet ned 10.10.15. fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vurdering/fire-prinsipper/>

Utdanningsdirektoratet (2013a). *Vedlegg 6: Bakgrunnsdokument om organisasjonslæring*. Lastet ned 12.09.15 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/Vedlegg/>

Utdanningsdirektoratet (2013b). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Lastet ned 08.09.15 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet---overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017-/>

Utdanningsdirektoratet (2013c). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Lastet ned 12.09.15 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>

Yin, Robert K. (2001): *Kvalitativ forskning frå start till mål*. Lund: Studentlitteratur AB.

Innholdsliste for vedlegg:

Vedlegg 1: Metode for å stimulere til refleksjon i grupper	I
Vedlegg 2: Verktøy for å holde seg saklig og konstruktiv i refleksjonsgrupper	II
Vedlegg 3: Program for fellesmøte som viser en fastlagt struktur og fastlagt innhold	III
Vedlegg 4: Hjelpeverktøy for å lykkes med utforskende samtaler	V
Vedlegg 5: 12 kjennetrekke på kunnskapsutviklende møter	VI
Vedlegg 6: Forespørsel om å delta i studien/samtykkeerklæring	VII
Vedlegg 7: Intervjuguide lærere	X
Vedlegg 8: Intervjuguide rektorer	XII
Vedlegg 9: Skjema for notering i observasjon	XIV
Vedlegg 10: Godkjenning fra NSD	XV

Vedlegg 1: Metode for å stimulere til refleksjon i grupper

To samtaleprosesser i samspill – en samtale om samtalen

3 ulike roller:

- en prosessveileder; styrer prosessen, prøver å få problemstillingen best mulig belyst framfor å hoppe på raske løsninger
- gruppen; drøfter en utvalgt problemstilling, en er leder for gruppa
- reflekterende team; observerer hva som blir sagt og hva de tror det handler om, hva det er som foregår i drøftingen. Umiddelbare tanker og assosiasjoner hører også med. De får ordet når prosessveileder velger at de skal bringes på banen. De samtaler ikke seg imellom før de får ordet.

Møblering: Det reflekterende teamet setter seg på avstand bak gruppen som skal drøfte

Prosess:

1. Gruppen presenterer problemstillingen og drøfter den.
2. Det reflekterende teamet observerer ut fra bestillingen
3. Prosessveileder stopper diskusjonen når den er på et spesielt interessant punkt, eller når den stagnerer. Gir ordet til det reflekterende team.
4. Det reflekterende teamet samtaler seg imellom om hva de mener foregår i gruppens diskusjon. De har anledning til å stille spørsmål til gruppeleder.
5. Gruppen lytter til det reflekterende teamet, gruppeleder kan ev. stille spørsmål til det reflekterende teamet.
6. Prosessveileder bestemmer når gruppen skal fortsette sin drøfting, da inntar det reflekterende teamet igjen en observatørrolle. Det er meningen at vekslingen skal gjøres flere ganger i løpet av økten, til en har fanget opp mangfoldet i utfordringen eller samtalen taper seg.
7. Avsluttes med debrief; Hvordan har gruppa det? Er det noen som ønsker å si noe?

Kilde: Tom Andersen (2012)

Vedlegg 2: Verktøy for å holde seg saklig og konstruktiv i refleksjonsgrupper

Hvordan unngå fokustyveri?

Arket legges på bordet og et utvalgt gruppe medlem markerer via de ulike sirklene hva som kjennetrekker samtalen, etter hvert som den veksler mellom de ulike nivåene. Poenget er at samtalen skal være mest mulig direkte mot hva en selv kan gjøre med saken. Hensikten er å unngå inkommensurable møter.



Kilde: Eirik J. Irgens (forelesning 07.09.15)

Vedlegg 3: Program for fellesmøte som viser en fastlagt struktur og fastlagt innhold



Program fellesmøte: **Onsdag 14.10.15**

Oppmøte plenum:

Kl. 12.15 – 12.30: Verneombudet har ordet...]

Kl. 12.30 – 13.45: Arbeidsoppdrag – Lesson study – Refleksjonssamling

Skrivestien steg 4:

1. Gruppevis refleksjon med utgangspunkt i gjennomført undervisningsopplegg og prinsipper for utforskende samtale:
 - *Hvordan bidrar strategien til å styrke elevens skriftlige arbeid?*
 - *Hvordan fungerte strategien for elevenes læring?*
2. Skrivestrategien: På hvilken måte vil du sikre varige spor i din undervisningspraksis?
3. Evaluer refleksjonssamlingene fra 07.10 og dagen i dag med utgangspunkt i kategoriseringen:
 - Disputerende samtaler
 - Akkumulerende samtaler
 - Utforskende samtaler

Kanskje dere finner kjennetrekke og eksempler fra refleksjonene som viser at alle tre samtaletypene ble brukt?

Alle punktene ovenfor dokumenteres i OneNote.

Struktur i dagens arbeid:

Gruppeleders oppgaver: **Merket med rød farge under.**

- **Lede gruppen slik at prinsipper for en utforskende samtale ivaretas! Se stikkord nederst på arket.**
- **Bidrar slik at alle punkter ovenfor blir dokumentert i OneNote.**

Skrivestien - grupper:

Ungdomstrinnet:

- = Engelsk: Maria, Mia, **Liv Ingeborg**,
- = Matte: Julie, Thomas, **Leif Inge**, Ingvild
- = Norsk: Trine, Ellen, **Ragnhild**

Mellomtrinnet:

- = Matematikk: Bjørn, Mari Ann, **Nina**
- o Engelsk: Marius, Nan-Heidi, **Martin**
- = Norsk: Sissel, Liv, **Robin**, Helene

Småtrinnet:

- = Norsk: Britt Heidi, Eirin, **Wilma Randi**, Hege,
- = Eng: Randi, Kine, **Vigdis**

- o **Matte:** Karl Robin, Knut, **Aslaug**, Cecilie
- o **Samfunnsfag:** Gørill, Kjell-Magne, **Hans-Erik**

Tre samtale typer:

• **Disputerende samtaler:** uenighet, lite lydhørhet, korte utvekslinger av påstander og argumenter

• **Akkumulerende samtaler:** bygger positivt men ukritisk på hverandres ytringer, repetisjoner, bekreftelser, parallelle fortellinger

• **Utforskende samtaler:** konstruktivt og kritisk undersøkende, synspunkter blir utfordret og alternative hypoteser blir fremsatt, kunnskap og resonnering kommer åpent til syne, forhandlinger om forståelse

Mercer & Littleton, 2007

Kl. 13.45 – 14.00: Pause

Kl. 14.00 – 15.45: Teammøte

Se øvrige saker i teamets OneNote.



Vedlegg 4: Hjelpesverktøy for å lykkes med utforskende samtaler

Åpne spørsmål

Eksempler på åpne spørsmål:

- Hva slags alternativer ser du for deg?
- Har du gjort deg noen tanker rundt dette?
- Hvordan kan dette løses?
- Hvordan vil det være for deg å ...?
- Fortell (litt) mer om...
- På hvilken måte...?
- Hva mener du med?
- Hva er fordelene med det?
- Hva skal være det første tegn på at?
- Hvordan skal du vite at du lykkes?

Kilde: Brendskag, Granberg og Prytz (2015)

Vedlegg 5: 12 kjennetrek på kunnskapsutviklende møter

12 kjennetrek på kunnskapsutviklende møter

- ✓ Medskapning framfor medbestemmelse
- ✓ Spørsmål framfor forslag
- ✓ Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen
- ✓ På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker
- ✓ Positive erfaringer før negative erfaringer
- ✓ Møteledelse på omgang
- ✓ Heterogene arbeidsgrupper
- ✓ Prioriteringer framfor avstemming
- ✓ Milepæler og ansvarsfordeling
- ✓ Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling
- ✓ Pauserommet er ingen god arbeidssted
- ✓ Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker

Kilde: Knut Roald (2012 s. 224)

Vedlegg 6: Forespørsel om å delta i studien/samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave.

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, på master i utdanningsledelse. Oppgavens overordnede retter seg mot det å lede lærernes læring. I min masteroppgave ønsker jeg å studere implementeringen av metoden Lesson study. Min interesse for dette temaet baserer seg på mine erfaringer ved at jeg har prøvd metoden i praksis.

I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å finne fram til eventuelle suksessfaktorer som kan styrke implementeringen av Lesson study slik at den skolebaserte kompetanseutviklingen får gode vilkår.

Personer som blir forespurt om å bidra til min observasjon og la seg intervjuer har også visse erfaringer med å ta metoden Lesson study i bruk.

Deltakelse i studien

Jeg ønsker å intervjuer rektor og en gruppe lærere på ulike skoler, individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. I tillegg ønsker jeg å observere lærere når de planlegger en Lesson study og når de reflekterer over hvordan dette fungerte i praksis. Spørsmålene vil i utgangspunktet rette seg mot de erfaringer en har gjennom det å ha testet ut metoden og det læringsutbyttet en ev. sitter igjen med. Det vil være en viss forskjell på intervjuer spørsmålene som rektorene og lærerne får.

Varighet på intervjuene vil være 30 minutter. I intervjuet ønsker jeg å benytte lydopptaker slik at jeg kan bruke det i det videre forskningsarbeidet. Lydfilene blir transkribert slik at informasjonen blir konkret og presis. I tillegg vil jeg notere noen stikkord underveis i intervjuet som jeg også kan bruke i det videre arbeidet med masteroppgaven.

Personvern

Informantene blir ikke identifisert i studien, det betyr at det ikke blir mulig å knytte deg eller dine uttalelser til studien. Skolene får fiktive navn i masteroppgaven. Jeg vil handtere informasjonen jeg får med forsiktighet og ut fra kravet om konfidensialitet. Det er kun min veileder ved Universitet i Tromsø og jeg som skal ha tilgang til intervjumaterialet. Lydopptaket blir slettet etter at intervjuene er transkribert. Hele prosjektet skal etter planen være ferdig i juni 2016.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Veileder er Else Stjernstrøm ved Universitetet i Tromsø. Kontaktinformasjon:

E-post: else.stjernstrom@uit.no

Telefon: 77645518

Frivillig deltakelse

Det er selvfølgelig frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å måtte oppgi noen grunn for det.

Dersom du har ytterligere spørsmål om studien så ta kontakt med meg.

Håper du vil være med!

Vennlig hilsen

Grete Ollila

Tlf.: 90 79 22 29

E-post: grete.ollila@tromso.kommune.no

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

- Jeg samtykker til å delta i individuelt intervju
- Jeg samtykker til å delta i gruppeintervju
- Jeg samtykker til å bidra til at jeg kan observeres

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7: Intervjuguide lærere

Som kjent er jeg observatør på to møter sammen med lærerne i forkant av intervjuene.

- På første observasjon planlegger lærerne et undervisningsopplegg som de skal gjennomføre sammen.
- På neste observasjon reflekterer lærerne over hvordan undervisningsopplegget fungerte mtp. elevenes læringsutbytte og hva som ev. kunne vært justert slik at læringsutbyttet kunne blitt enda bedre.

Deretter gjennomføres intervju i to ulike former:

- Gruppeintervju med de to lærerne på trinnet
- Individuelt intervju

Intervjuguide – Å lede lærernes læring. En studie av hvordan rektor kan skape kollektiv utvikling gjennom fokus på «utforskende samtaler».

Alle intervjuer starter med avklaring av informantens bakgrunn:

Kjønn, alder, antall år som lærer, antall år som skoleleder, utdanningsbakgrunn og skolefaglig yrkeserfaring.

I løpet av samtalen ønsker jeg å komme innom noen av følgende punkter:

Gruppeintervju lærere:	
1. Hvordan opplever lærerne at den "utforskende samtalen" bidrar til kompetanseutvikling?	<ul style="list-style-type: none">• Hvilken ny kompetanse har kollegiet fått gjennom prosessen med «utforskende samtaler»?• I hvor stor grad er det sannsynlig at lærere tar med seg og anvender det som kommer fram i refleksjonen i sin videre praksis?• Hva var det som hemmet eller fremmet læringsutbyttet i den «utforskende samtalen»?

Individuelt intervju /gruppeintervju lærere:

2. På hvilken måte kjennetegnes lærernes refleksjon i forhold til intensjonen i den "utforskende samtale"?

- Hva var det som hemmet eller fremmet refleksjonsklimaet? (relasjoner, gruppedynamikk, behov for støtte..)
- Hvordan kan rektor legge til rette slik at den «utforskende samtalen» kan fungere best mulig?
- Er det andre ting du/dere ønsker i si om arbeidet med «utforskende samtaler»?

Vedlegg 8: Intervjuguide rektorer

Intervjuguide – Å lede lærernes læring. En studie av hvordan rektor kan skape kollektiv utvikling gjennom fokus på «utforskende samtaler».

Alle intervjuer starter med avklaring av informantens bakgrunn:

Kjønn, alder, antall år som lærer, antall år som skoleleder, utdanningsbakgrunn og skolefaglig yrkeserfaring.

I løpet av samtalen ønsker jeg å komme innom noen av følgende punkter:

Individuelt intervju rektor:	
Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none">• Innledning om begrepene; utforskende samtaler, refleksjon, gruppedynamikk....
1. Hvilke ledergrep benyttes for å legge til rette for den "utforskende samtalen"?	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan har du strukturert møtepunkter for lærerne slik at de kan gjennomføre en «utforskende samtale»?• Hvilke ledergrep/lederstrategi måtte du ta i bruk for å få en nyttig og lærerik prosess i kollegiet?
2. Hva kjennetegner skoleledelsens fokus i forhold til hvordan den "utforskende samtalen" kan fungere best mulig?	<ul style="list-style-type: none">• Kan du si noe om forhold som hemmer eller fremmer lærernes læringsutbyttet i en «utforskende samtale» (relasjoner, behov for støtte, gruppedynamikk...)• Kan du si noe om hvilke ledergrep som hemmer eller fremmer en god «utforskende samtale»?

Oppsummering/avslutning	<ul style="list-style-type: none">• Kan du si noe om hvilket utbytte lærerne har hatt av å bruke «utforskende samtaler» så langt? Beskriv tegn på kollektiv læring.• Er det andre ting du ønsker i si om arbeidet med «utforskende samtaler»?
-------------------------	--

Vedlegg 9: Skjema for notering i observasjon

Skjema observasjon – Å lede lærernes læring. En studie av hvordan skape kollektiv utvikling gjennom fokus på «utforskende samtaler».

Sted/Dato: _____

Deltakere: _____

Tidsramme: _____

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke synspunkter har rektorene og lærerne på hva som fremmer og hemmer bruk av utforskende samtaler?

2. Hvordan mener rektor og lærere at utforskende samtaler kan bidra til kollektiv læring?

Tre samtaletyper	
Disputerende samtaler: uenighet, lite lydhørhet, korte utvekslinger av påstander og argumenter	
Akkumulerende samtaler: bygger positivt men ukritisk på hverandres ytringer, repetisjoner, bekreftelser, parallelle fortellinger	
Utforskende samtaler: konstruktivt og kritisk undersøkende, synspunkter blir utfordret og alternative hypoteser blir fremsatt, kunnskap og resonnering kommer åpent til syne, forhandlinger om forståelse	

Vedlegg 10: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Datatjeneste
Boks 10
NO-2007 ALN
Tlf: +47 22 55 56 21
Fax: +47 22 55 56 24
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no

Else Stjernstrøm
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 07.09.2015

Vår ref: 44282 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44282	<i>Å lede lærernes læring - Skolebasert kompetanseutvikling (SKU). En studie av hvordan skape kollektiv utvikling gjennom fokus på «utviklende samtaler» i Lesson study</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Else Stjernstrøm</i>
<i>Student</i>	<i>Grete Ollila</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) AS
Postboks 10, NO-2007 ALN
Tlf: +47 22 55 56 21
Fax: +47 22 55 56 24
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Grete Ollila grete.ollila@tromso.kommune.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44282

Informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.07.2016. Innsamlde opplysninger anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette opptak