

«Det er ikke nok å bare møte opp med kroppen sin lenger»

En kvalitativ intervjustudie med fire rektorer som har deltatt i den skolebaserte kompetansesatsningen Ungdomstrinn i Utvikling

Master i skoleledelse

Trondheim, juni 2019

Berit Dahl

FORORD

Masteroppgaven er den siste delen av et deltidstudium som for meg har strukket seg over seks år. Det har vært interessante og lærerrike, men også til sine tider, strevsomme år. Nå, ved slutten av læringsreisen, er jeg utrolig fornøyd med å komme i mål. Arbeidet har gitt meg en unik sjanse til å knytte teori opp mot mitt arbeid som prosessveileder i skolebasert kompetanseutvikling, ansatt på Høgskolen i Innlandet. Studiet har bidratt til at jeg har blitt enda tryggere i jobben min, og i tillegg har jeg fått god oversikt over fagfeltet skoleforskning.

Hovedmålet i mitt masterprosjekt er å få fram rektors erfaringer med å lede skolebasert kompetanseutvikling, det vil si å være skolens pedagogiske leder. Hvordan har «mine» fire rektorer løst spenningen de i står i, mellom drift og utvikling? Jeg håper mitt forskningsprosjekt kan bidra til økt forståelse for at rektor *må* prioritere tid til pedagogisk ledelse for at skolen skal bli det stedet eleven dannes og forberedes på å møte livets realiteter.

Takk til rektorene som stilte opp og delte sine erfaringer med meg i en travel tid som skolestart er. Uten dere ville det ikke blitt noen masteroppgave.

Takk til alle kollegaer på Senter for Livslang Læring for at dere hadde troen på meg og heiet meg fram da jeg trengte det mest. Takk til arbeidsgiver for all tilrettelegging, spesielt det siste året. Den har vært avgjørende for at jeg har gjennomført prosjektet i tillegg til full jobb.

Gunnar Engvik har vært min veileder i prosessen. Takk for engasjementet du har vist og alle gode råd du har gitt. Ditt utenfrablakk har vært kritisk, men helt nødvendig for å komme i mål.

Helt til slutt vil jeg takke for all støtte og oppmuntring fra familien min. Dere har vist tålmodighet og forståelse som har vært avgjørende for at jeg har holdt ut. En spesiell takk retter jeg til Erik, mannen min, som har vært en bauta de to siste årene. Uten deg vil dette prosjektet aldri blitt noe av.

Lillehammer, juni 2019

Berit Dahl

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	6
1.1	Tema og bakgrunn for masteroppgaven.....	6
1.1.1	Egne erfaringer med Ungdomstrinn i utvikling	9
1.1.2	Oppsummering	10
1.2	Tidligere kunnskap og forskning på området.....	10
1.2.1	Oppsummering	12
1.3	Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.4	Avgrensing	13
1.5	Oppbygging av oppgaven/leserguide	13
2.0	Teorikapittel	15
2.1	Vitenskapsteoretisk plassering:	15
2.1.1	Sosiokulturell læringsteori	17
2.2	Samskapt læring	18
2.3	Forholdet mellom det individuelle og det kollektive.	21
2.4	Vurdering for læring.....	23
2.5	Oppsummering av kapittel 2	25
3.0	Vitenskapsteori og metode	26
3.1	Forskningsdesign og metode.....	26
3.1.1	Induktiv tilnærming.....	26
3.1.2	Egen forskerrolle	28
3.1.3	Egne forforståelser	29
3.1.4	Semistrukturert forskningsintervju.....	30
3.1.5	Tematisering og planlegging	31
3.2	Intervjuing	31
3.2.1	Utvalg.....	31
3.2.2	kort presentasjon av skolene.....	32
3.2.3	Intervjuguide	34
3.2.4	Pilotintervju	34
3.3	Transkribering	35
3.4	Tolkning og analyse	35
3.4.1	Koding.....	36
3.4.2	Meningsfortetting	36
3.4.3	Kategorisering	36

3.5 Troverdighet	38
3.5.1 Validitet	38
3.5.2 Overførbarhet	39
3.5.3 Etske vurderinger	39
3.6 oppsummering av kapittel 3	41
4.0 Empiri.....	42
4.1 analyser.....	42
4.1.1 Hovedtrekk i analysen	42
4.2 Prosessledelse.....	42
4.2.1 Prosessledelse gjennom plan- og utviklingsgruppe	43
4.2.2 Involvering av tillitsvalgte i prosessen.....	44
4.2.3 Strukturelle tiltak – lærende møter.....	45
4.2.4 Aksjonslæring.....	48
4.3 Støtte fra og samarbeid med UH	51
4.4 Presentasjon av funn som gir svar på forskningsspørsmål 1: «Hvordan arbeider rektorene for å utvikle skolen?»	52
Funn 1: Prosessledelse gjennom samskaping.....	52
Funn 2: Strukturelle tiltak	53
Funn 3: Støtte fra UH	53
4.5 Presentasjon av funn som gir svar på forskningsspørsmål 2: «Hvordan forstår rektorene arbeidet med å utvikle skolen?»	53
4.6 Hva sier empirien at handlingene har medført, slik rektorene erfarer det?	53
4.7 Oppsummering	54
5.0 Drøfting	56
5.1 Prosessledelse gjennom samskapt læring.....	56
5.2 Korte betraktninger om det overordnede målet – økt motivasjon for læring.....	59
5.3 Overordnet om likhetene og forskjellene mellom A B C og D.....	61
5.4 Betydningen av å skille mellom drift og utvikling for utvikling av kollektiv læring	61
5.4.1 Betydning av lærende møter – det er ikke nok å bare møte opp med kroppen sin lenger	62
5.5 Betydningen av den viktige initieringsfasen	63
5.6 Betydning av støtte fra UH.....	65
5.7 Betydning av aksjonslæring	66
5.8 Sammenfatning av forståelsen om at D har kommet kortest	67
5.9 Oppsummering og konklusjon	68
6.0 Avslutning	69

6.1 Avsluttende refleksjoner	69
7.0 Litteraturliste	71
Vedlegg	74

Liste over figurer

Figur 1: De ulike elementene i UiU (Kunnskapsdepartementet, 2015)	7
Figur 2: Den samskapte læringsmodellen (fra Klev & Levin 2009).....	19
Figur 3: Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2013)	22
Figur 4: Interaksjonen mellom induksjon og deduksjon (Postholm, 2010)	27
Figur 5: Samskapt læringsmodell med funn fra empirien på skole A, B og C	57
Figur 6: Samskapt læringsmodell med funn fra empirien på skole D	58
Figur 7: Et utviklingshjul for en organisasjon i bevegelse fylt ut med funn fra empirien	58
Figur 8: Læringsløyper i samskapt læringsmodell (Klev og Levin 2009)	66

Liste over tabeller

Tabell 1: Vurderingskompetanse i fag	24
Tabell 2: Temaer i spørsmålsguiden	37
Tabell 3: Rektorenes svar på temaer i spørsmålsguiden	37

Sammendrag

En av de største utfordringene i norsk grunnskole i 2010 var, i følge Melding til Stortinget nr. 22 Motivasjon- mestring- muligheter (2010 – 2011), den fallende motivasjonen for skolearbeid blant elevene, og særlig på 10.trinn. For å unngå sløsing med ressurser og muligheter for både individ og samfunn, ønsket myndighetene å «fornye» ungdomstrinnet. Dette utgjorde noe av bakgrunnen for den nasjonale satsningen på ungdomstrinnet, Ungdomstrinn i Utvikling som ble gjennomført i perioden 2013 – 2017. Gjennom å gjøre undervisningen praktisk og variert, og styrke opplæringen i lesing, skriving og regning, skulle alle elevene oppleve mestring, økt motivasjon og læring. Vurderinger rundt didaktiske utfordringer stiller krav til både lærere, skoleledelse og skoleeiere. Å prioritere tid til pedagogisk ledelse og å utvikle kollektivt orienterte skoler, var to av flere forventninger til rektor i Ungdomstrinn i Utvikling (ibid.).

Temaet for denne masteroppgaven er skolebasert utviklingsarbeid, der den overordnede problemstillingen etterspør hvilke erfaringer fire rektorer har etter å ha ledet skolebasert utviklingsarbeid i den perioden Ungdomstrinn i Utvikling ble gjennomført. Studien omfatter intervju med fire rektorer på skoler med ungdomstrinn i Oppland og ble gjennomført høsten 2018. To av utvalget er skoler med 1.-10. trinn, mens de to andre er ungdomsskoler. Intervjuene er tatt opp i lydformat og transkribert til tekst som i første omgang inneholdt alle detaljer. Intervjupersonene hadde anledning til både å kommentere og endre teksten før den ble godkjent. Deretter ble materialet analysert ved koding og meningsfortetting, basert på Kvale og Brinkmanns (2017) femtrinns analysemodell. Emprien er tolket i lys av teorien om samskapt læring, som bygger på det konstruktivistiske kunnskapssynet, der læring skjer i en sosial kontekst ved hjelp av spesielle artefakter.

Det viktigste funnet i denne undersøkelsen er at rektorene mener de har klart å «rigge» organisasjonen ved å legge til rette for kollektive læringsprosesser. De har innført viktige artefakter i de ansattes læringsprosess som bidrar til både individuell og kollektiv læring. Selv uttaler rektorene at de opplever å ha blitt bedre til å lede prosesser gjennom å delta i Ungdomstrinn i Utvikling. Kompetanseutviklingen er skjedd gjennom samskaping, både ved å etablere plan-og utviklingsgrupper og gjennom å samarbeide med eksterne, i hovedsak «sine» utviklingspartnere fra UH.

1.0 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for masteroppgaven

Denne studien har som formål å undersøke hva fire rektorer har erfart når det gjelder å lede skolebasert utvikling etter at de har deltatt i den statlige satsningen Ungdomstrinn i Utvikling (UiU) som ble gjennomført fra skolestart høsten 2013 og avsluttet i desember 2017. Hva mener de selv har preget utviklingen i egen organisasjon? Empirien i studien har UiU som bakteppe, men søker å beskrive ledelse av skolebasert utviklingsarbeid på et mer generelt grunnlag. I Melding til Stortinget nr. 21 (2016-2017), «Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen», ligger det føringer for hvordan skolebasert kompetanseutvikling skal gjennomføres ved den nye desentraliserte kompetanseutviklingsmodellen («DeKom»). Den viderefører det kollektive fokuset, og vektlegger profesjonelle læringsfellesskap som et premiss for videre arbeid med å utvikle den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er bred, internasjonal forskning som peker på at ledere som leder læreres læring og utvikling innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet, utvikler skolekulturer som påvirker undervisningen til det beste for elevene (Hargreaves & Fullan, 2012, Robinson, 2011).

Utgangspunkt for den nasjonale satsningen UiU ligger i Melding til Stortinget nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon- mestring – muligheter*. Regjeringen formulerte tre overordnede målsettinger med oppfølgingen av ungdomstrinnet:

Alle elever skal inkluderes og oppleve mestring

Alle elever skal beherske grunnleggende ferdigheter

Alle elever skal fullføre videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2012, s. 5).

Gjennom å gjøre undervisningen praktisk, variert, og styrke opplæringen i lesing, skriving og regning, skulle elevene oppleve mestring, økt motivasjon og læring. Styrking av lærernes klasseledelse og satsingen på å utvikle skolens praksis på de grunnleggende ferdighetene, skulle komme *alle* elevene til gode (ibid.). En av de viktigste prioriteringene var å utvikle lærernes didaktiske kompetanse slik at elevene opplevde undervisningen mer motiverende i alle fag. Gjennom å endre praksis i klasserommet og utvikle skolen til en lærende organisasjon, skulle lærere og ledere samarbeide om å nå målene med satsningen. Det var forventet at rektor i rollen som prosessleder skulle etablere gode arenaer for kunnskapsutvikling og erfaringsdeling (Kunnskapsdepartementet 2015, s.12). I forordet til strategidokumentet leser vi at regjeringen støtter opp om at alle skoler blir lærende organisasjoner ved at lærere og ledere i fellesskap ser på utfordringer, evaluerer egen praksis,

foretar endringer og utvikler undervisningen når det er nødvendig. Dette er kjernen i skolebasert kompetanseutvikling. Regjeringen ønsker at det skal bygges et lag rundt eleven, og at denne lagbyggingen skal skje lokalt, på den enkelte skole (ibid.). UiU var, ifølge strategidokumentet, et viktig nasjonalt tiltak som skulle bidra til denne lagbyggingen og for å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2015).



Figur 1: De ulike elementene i UiU (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Av figur 1 går det fram at vurdering for læring og organisasjonslæring var hovedpilarene strategien hvilte på. Gjennom skolebasert kompetanseutvikling var intensjonen å utvikle kollektivt orienterte skoler. Skolene fikk velge mellom klasseledelse, regning, skriving og lesing som sitt satsningsområde, med bakgrunn i analyser fortatt på den enkelte skole. Vurdering for læring og organisasjonslæring kunne **ikke** velges bort.

Handlingsteorien UiU bygde på, var at alle involverte skulle lære (Postholm, 2017 kap. 9). Det var samspillet mellom gode lærere, skoleledere, foreldre, arbeidstakerorganisasjoner og skoleeiere som var nøkkelen til suksess, og de ulike aktørenes roller og ansvarsområder er definert i strategidokumentet.

Foruten å utvikle skolen som en lærende organisasjon og bruke tid til utviklingsarbeid, ble skoleledernes rolle og ansvarsområder definert slik: «Skoleledelsen har ansvaret for læringsresultatene, læringsmiljøet og undervisningspraksis på skolen. Skolelederne har også ansvaret for å utvikle en kollektivt orientert kultur ved skolen, ved å legge til rette for et økt profesjonsfellesskap gjennom samarbeid, refleksjon og erfaringsdeling»

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s.16). En forventning rettet mot rektor var at han skulle etablere gode arenaer for kompetanseutvikling og erfaringsdeling, på egen skole og mellom skoler (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 12). Rektor fikk rollen som prosessleder i UiU.

Strategien for UiU inneholdt tre viktige virkemidler som skulle støtte arbeidet; skolebasert kompetanseutvikling, pedagogisk støtte- og veiledningsmateriell, og lærende nettverk (ibid.). Det mest omfattende støttetiltaket var tilbudet om skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, skriving og lesing fra eksterne utviklingspartnere: Universitets- og Høgskolesektoren (UH) og nasjonale kompetansesentra. Utdanningsdirektoratet fordelte skolene i fire puljer, hver pulje varte i tre semestre, og det var mens skolene deltok i pulje, at de fikk ekstern støtte over tre semestre. Kompetanseutviklingen innebar, ifølge strategidokumentet, at lærere samarbeidet med hverandre og eksterne, observerte hverandres praksis, samarbeidet om å utvikle ny praksis, og evaluerte om det førte til bedre kvalitet i undervisningen. Det lå også en uttalt forventning på skoleledelsen om å legge til rette for at det digitale, pedagogiske støtte- og veiledningsmateriellet skulle utnyttes samt å delta i lokale nettverk for å dele erfaring og utvikle egen prosesslederkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.13).

Vurdering for læring kunne, som nevnt tidligere, ikke velges bort. Nasjonale styringsdokumenter legger premissene for hvordan vurdering skal forstås i hele grunnopplæringa. Norge har valgt å forskriftsfeste elevenes rett til god vurderingspraksis. Forskrift til opplæringslovens §3.2. Formålet med vurdering uttrykker dette slik: «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskrift til Opplæringslova, 2009 kap. 3). Her skimter vi vurderingens to formål; å fremme læring underveis, som omtales som underveisvurdering eller vurdering for og/eller som læring, samt at vurdering skjer til slutt i opplæringsløpet, kalt sluttvurdering.

Det norske begrepet underveisvurdering har et tydelig, formativt aspekt, og skal hjelpe elevene videre i læringsprosessen. Videre har elevene en juridisk rett til å medvirke i vurderingsarbeidet. I forskriftens §3.12 Eigenvurdering, er retten formulert slik: «Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling» (Forskrift til Opplæringslova, kap. 3).

Etter at forskriften til kapittel 3 «Individuell vurdering i grunnskolen og videregående skole» i Opplæringsloven ble endret i august 2009, ble det iverksatt en omfattende nasjonal, fireårig satsning på kompetanseheving innen vurdering for både skoleledere og lærere, Vurdering for læring (VFL). Den overordnede målsettingen for satsningen var at skoleeier, skoler og lærebedrifter skulle utvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis med læring som mål. Utviklingen skulle skje gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring (Dobson, Engh, Engvik, Hartberg, Gamlem, Tellefsen, & Sandvik, 2012). I Melding til Stortinget nr. 22 Motivasjon- mestring- muligheter (2010-2011) som ligger til grunn for satsningen på ungdomstrinnet, understrekes betydningen av en læringsfremmende vurderingspraksis for elevenes motivasjon og tro på mestring. Vurderingskompetanse defineres i det teoretiske bakgrunnsdokumentet for UiU slik: «Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, utvikling av et fagspråk om vurdering og som sammenheng mellom mål og vurdering» (Dobson mfl., 2012, s. 7). Vurderingskompetanse utvikles i en kultur der fokus er på elevens læring og det gis rom for prøving og feiling for å gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Å utvikle vurderingskompetanse er en prosess som tar tid (ibid., s. 29). Satsningen VFL ble slik videreført i UiU.

1.1.1 Egne erfaringer med Ungdomstrinn i utvikling

I løpet av årene jeg har jobbet med UiU som prosessveileder ansatt på Høgskolen i Lillehammer (HIL), har jeg erfart at arbeidet med vurdering har grepet inn i skolebasert kompetanseutvikling generelt, men spesielt i rektor sitt arbeid med å lede utviklingsarbeid. Jeg har erfart en grunnleggende usikkerhet hos rektorer i hvordan realisere intensjonen med vurdering. Frykten for å få klager på standpunktvurdering er én faktor. En annen faktor ligger i utfordringen at lærerne skal gi elevene rom for å medvirke i egen læring. Jeg har til tider tenkt at både lærere og ledere har mistet eleven av syne og valgt løsninger som har tjent andre mer enn eleven. Problematikken har ført til at jeg har fattet stor interesse for hvordan lærernes vurderingskompetanse i fag kan være avgjørende for endring av praksis. Her er, slik jeg ser det, rektor en nøkkelperson. Min erfaring er at en tydelig og faglig oppdatert rektor er avgjørende for å kunne realisere intensjonene i vurderingsforskriften.

Jeg jobber sammen med kollegaer som deler min interesse for vurdering og hvilken rolle lærernes oppfatninger av vurdering for læring påvirker elevenes motivasjon og lærelyst. Dette har ført til at vi, ut fra egne betraktninger, har utviklet høy kompetanse på vurderingsfeltet. Da jeg så muligheten for å forske på hvilken rolle læringsfremmende vurdering spiller inn på

ledelse av skolebasert kompetanseutvikling, var valget lett. Jeg forstår skolebasert kompetanseutvikling som læring i fellesskap på en skole med intensjon om å forbedre kvaliteten på elevenes læring. Å lede skolebasert kompetanseutvikling handler slik sett om å lede lærernes læringsprosess og hele tiden ha fokus på at det er elevene som skal merke at lærernes kompetanse utvikles. For meg er eleven i fokus. UiU hadde også eleven i fokus.

1.1.2 Oppsummering

Ungdomstrinn i Utvikling var et planlagt, nasjonalt utviklingsarbeid med mange aktører involvert. Det var forventet at alle aktørene skulle samarbeide om å utvikle undervisningen på ungdomstrinnet. Kompetanseutviklingen for lærerne og skolelederne ble lagt til den enkelte skole, som er et brudd med den tradisjonelle tenkningen om å sende en og en på kurs for å få faglig «påfyll». Ifølge Dehlin og Irgens (i Postholm, 2017, s.176), kan strategien være et uttrykk for at nasjonale myndigheter ønsket å bevege seg bort fra det strukturelle, statiske kunnskapssynet som hadde preget de tidligere nasjonale satsningene på skolen, og over til et mer prosessuelt og praksisbasert syn på kunnskap. Det er **praksis** i klasserommet som skal endres slik at elevene skal bli mer motivert for å gå på skolen og fullføre videregående opplæring. For å nå målet, skal rektor lede prosessen på egen skole, og ledere og lærere skal i fellesskap se på utfordringer i praksis. Nøkkelen til suksess i UiU lå i samspillet mellom partene i skolesektoren. Innenfor vurdering for læring var det å utvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som hadde læring som mål, det viktigste, ved siden av å utvikle kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring.

1.2 Tidligere kunnskap og forskning på området

I løpet av de årene UiU ble implementert, ble det utarbeidet forskningsrapporter, bøker, evalueringer og rapporter med erfaringer fra arbeidet. Satsningen skulle endre praksis i klasserommet, men fram til juni 2017, klarte ikke forskerne å påvise noen effekt av satsningen i elevenes læringsmiljø og læring. Det ble stilt spørsmål om det var for tidlig å kunne se resultater på elevnivået, og at dette var årsaken (Postholm, Normann, Dahl, Dehlin, Engvik, & Irgens, 2018).

UiU er i tillegg underlagt følgeforskning som Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har gjennomført. Sluttrapporten fra NIFU, som har undersøkt «bruken av virkemidler i UiU», viser at det har skjedd endringer i positiv retning siden 2013 (Lødding, Gjerustad, Rønsen, Bubikova-Moan, Jarness, & Røsdal, 2018, s. 32). For eksempel svarer én av tre skolelederne «i stor grad» på spørsmålet om skolene har beveget seg i retning av å bli en lærende organisasjon. De tre hovedvirkemidlene skolebasert utviklingsarbeid, de

pedagogiske ressursene og lærende nettverk «synes å ha fungert godt sammen» (ibid. s. 211), med den presisering at det virkemidlet som bidrar i størst grad, er skolebasert kompetanseutvikling. I studien på piloten til UiU (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013), som undersøkte hvordan skolebasert kompetanseutvikling kunne bidra til læring i skolen og lærerutdanningen, var det mest grunnleggende funnet at det var store ulikheter mellom skoler med tanke på hvordan de arbeidet med å få til varige forbedringer som vises i den enkelte læreres undervisning. På skolene som lyktes, var det utviklet arbeidsmåter, rutiner og handlingsmønstre på hvordan personalet skulle jobbe før og i etterkant av samlinger der teori ble formidlet. Det ble også påpekt store ulikheter når det gjaldt hvordan rektor ledet utviklingsprosessene. Mens noen rektorer la til rette for systematiske læringsprosesser i personalet slik at hele organisasjonen og ikke bare enkeltlærere lærte, var det andre rektorer som både var lite målrettet og som ikke jobbet like systematisk. I stedet for å utvikle lærernes læring innenfor fellesskapet, ble lærernes læring individualisert og fragmentert (Postholm mfl., 2013, s. 167-170). Rapporten konkluderte med at det var «strekk i laget», en metafor som var dekkende for tilstanden slik den var der og da (ibid.).

I sluttrapporten fra NIFU går det fram at rektorene mener at de har blitt bedre til å lede utviklingsarbeid gjennom å delta i UiU (Lødding mfl., 2018). Rapporten viser til at rektorene erfarer at det er viktig å prioritere tid til utviklingsarbeid og skille det fra driftsoppgaver. På de skolene der rektor stiller krav og har forventninger til lærerne, øker sannsynligheten for at det skjer utvikling i skolens fellestid. Støtte fra UH-sektor har i varierende grad bidratt til måloppnåelse, men rapporten viser til at det er mange av rektorene som har funnet støtte i arbeidet med å lede utvikling gjennom samarbeid med UH-sektor. Ved å bruke utviklingspartner fra UH som refleksjonspartner, har veien videre i prosessen blitt til. Det har vært særlig nyttig for rektor å ha en ekstern samarbeidspartner i de tilfellene han har opplevd motstand fra personalet eller når andre oppgaver har måttet få fokus. Denne typen samtaler har ført til læring, ifølge rapporten. Rapporten viser også til at rektor har samarbeidet tett med både skolens ressurslærer og plangruppe, og noen med utviklingsveileder. Gjennom å distribuere ansvar og ledelsesoppgaver til ressurslærer, har rektor gjort ressurslærere til viktige samskapere. En utfordring det blir pekt på i rapporten, er at rektorskifter kan spille inn på forholdet som handler om å holde utviklingsprosessene i gang. For å unngå å bli sårbar ved at folk flytter på seg, er det viktig at sentrale oppgaver i et utviklingsarbeid fordeles på flere personer slik at kontinuiteten i prosessen ivaretas (ibid.).

Det forskerne ikke vet med sikkerhet, er hvordan mer deling og kollektive læringsprosesser blant lærere har slått ut i klasserommene. Lærerne er forsiktige med å svare på om UiU har styrket elevenes motivasjon og læringsutbytte, mens rektorene framstår som mindre usikre enn lærerne på dette område. Også elevundersøkelsen indikerer at UiU har satt få spor etter seg. Det er sammenlignet resultater fra puljer i UiU, uten at elevene har rapportert om at undervisningen har blitt mer variert, at arbeidsmåtene har blitt mer praktiske, eller at motivasjon og mestring for læring er endret (Lødding mfl., 2018).

1.2.1 Oppsummering

Det ser med andre ord ut til at elevene, som var målgruppen for satsningen UiU, har merket liten forskjell i sin «arbeidsdag» etter fire år med systematisk og planlagt utviklingsarbeid.

Derimot finnes det relativt tydelige spor etter satsningen på organisasjonsnivå.

Denne masteroppgaven retter søkelyset på hvilke erfaringer fire rektorer sitter igjen med etter å ha ledet arbeidet med å utvikle en kollektivt orientert kultur ved egen skole. Jeg har underveis i oppgaven spurt meg selv: «Er det slik at erfaringene til de rektorene jeg har intervjuet samsvarer med funnene i sluttrapporten fra NIFU? Kan jeg skimte nyanser i min studie som ikke kan leses i rapporten?» Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål speiler det søkelyset jeg har hatt, og i drøftingskapitlet kommer jeg tilbake til den tanken som jeg har nevnt over.

1.3 Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er: «*Hvordan erfarer rektor arbeidet med å lede skolebasert utviklingsarbeid?*»

For å avgrense problemstillingen og å støtte arbeidet med å besvare den, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeider rektor for å utvikle skolen?
2. Hvordan forstår rektor arbeidet med å utvikle skolen?

Forskningsspørsmålene behandles og besvares i kapittel 4 Empiri. I kapittel 5 Drøfting drar jeg inn den tanken jeg har nevnt avslutningsvis i punkt 1.2.1. Drøftingen vil for øvrig omhandle hvorvidt rektorenes handlinger framstår som hensiktsmessige for å oppnå målet med UiU. Jeg vil særlig benytte de ulikhetene som empirien gir for å konkludere om det er forskjell mellom de ulike rektorene. Forskningsspørsmålene sett under ett, danner grunnlaget for å kunne svare på oppgavens overordnede problemstilling.

1.4 Avgrensning

For å gjøre tematikken skolebasert kompetanseutvikling forskbar innenfor for rammene for denne masteroppgaven, avgrenses formuleringen i problemstillingen, «[...] å lede skolebasert utviklingsarbeid» til rektors arbeid med Ungdomstrinn i utvikling (UiU). Videre avgrenser jeg oppgaven til å omfatte området organisasjonslæring som er én av de to pilarene UiU hvilte på, slik figur 1. illustrerer, og som omfatter hvilke handlinger rektor setter i verk for å lede skolens praksis i retning av målet med UiU.

Forskningsspørsmål én fokuserer på handlingene. Fordi det er en sammenheng mellom valgt satsningsområde, vurdering for læring og organisasjonslæring, vil vurdering for læring måtte være en del av kompetanseutviklingsprosessen. Ved å stille forskningsspørsmål to, vil jeg både kunne avdekke rektors kunnskapsgrunnlag for hvordan han forstår hvordan kunnskap og innsikt utvikles, og om mulig se hvilken betydning arbeidet med vurdering for læring får for hvor langt skolen kommer i forhold til å nærme seg målet med UiU.

1.5 Oppbygging av oppgaven/leserguide

I kapittel 1 «Innledning» beskrives masterprosjektet tema og oppgavens problemstilling. Her refererer jeg til noen utvalgte politiske dokumenter som rammer inn satsningen UiU. Jeg redegjør blant annet for innholdet i begrepet «skolebasert kompetanseutvikling», og for hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for å gjennomføre kompetanseutvikling på egen arbeidsplass. Kapitlet avsluttes med at jeg presenterer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene, samt hvilke avgrensinger jeg har gjort. I kapittel 2 presenterer jeg teori som jeg mener er relevant for å belyse og drøfte rektorenes erfaringer. Her knytter jeg teori til begrepet lærende organisasjon (Irgens, 2011). Optikken jeg bruker i drøftingen av hvilket syn rektor legger til grunn for å utvikle kunnskap, er det pragmatiske praksisperspektivet (Postholm, 2017). Mitt grunnleggende kunnskapssyn er det konstruktivistiske, der læring skjer i en sosial kontekst ved hjelp av spesielle artefakter og ved å handle på spesielle måter som er tilgjengelig innenfor konteksten Wittek (2013). Videre går jeg over til å redegjøre for valg av metode (Befring 2015, Postholm 2014, Kvale & Brinkmann 2017), og selve forskningsprosessen i kapittel 3. Foruten å begrunne valget, viser jeg metodens forankring i vitenskapsfilosofien (Nyeng 2012, Thagaard 2013). Jeg avslutter kapitlet med å vise til grunnlaget for de tre hovedkategoriene jeg mener er relevante for å kunne svare på oppgavens problemstilling. I kapittel 4 Empiri trekker jeg fram hvilke handlinger empirien viser at rektor har satt i verk for å lede skolebasert kompetanseutvikling, og hva rektor erfarer at det har ført til, før jeg drøfter funnene opp mot tidligere forskning,

kunnskap og teori i kapittel 5. Jeg avslutter kapittel 5 med å svare på oppgavens problemstilling. I oppgavens sjette og siste kapittel presenterer jeg forslag til videre forskning.

2.0 Teorikapittel

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori og forskning som er relevant for problemstillingen. Problemstillingen med forskningsspørsmål knyttes an til teori om kunnskap i organisasjoner, læring i organisasjoner, prosessledelse og til forskning og teori om hvordan vurderingskompetanse i fag påvirker læring.

2.1 Vitenskapsteoretisk plassering:

Et paradigme er det teoretiske rammeverket som forskning utføres innenfor på et gitt tidspunkt (Thomassen, 2011). Innenfor rammene tolkes og forstås det empiriske materialet, samtidig som det også påvirker og legger føringer for spørsmålene som stilles, hvilke problemstillinger som reises og hvilke metoder som benyttes. Et eksempel på en paradigmatisk antagelse er oppfattelsen av hvordan verden grunnleggende sett er; læren om det som er, ontologi (Irgens, 2016). Irgens hevder videre at våre paradigmatisk antagelser om ontologi er basis for vår forståelse av verden. Vår ontologi påvirker synet på hvordan vi kan skaffe oss kunnskap om virkeligheten, epistemologi, som igjen påvirker vårt syn på hvilke metoder som bør brukes og hvordan de bør anvendes (ibid., s. 198). Kvale og Brinkmann (2017) refererer til Kuhn (1970) når de sier at paradigmer er en måte å handle på, i betydningen å interagere med verden og mennesker og å håndtere et empirisk materiale. De nevner at fenomenologi opptrer som et paradigme i denne sammenhengen. Fenomenologi er læren om det innlysende, det som umiddelbart viser seg (Nyeng, 2012), og fenomenologiske studier tar for seg «hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse, hvilket innhold som fyller bevisstheten, og hvordan deres tanker og refleksjoner avslører hvilke forhold som fremgår som virkelige for dem» (ibid., s. 33).

Hensikten med masteroppgaven er å undersøke hvordan rektorene beskriver erfaringene sine med å utvikle skolen. Den virkeligheten jeg har studert, har menneskelige og kulturelle fenomener i fokus. Vitenskaper som studerer menneskelige og kulturelle fenomener, hører til under humanvitenskapene (Thagaard, 2013). Hermeneutikk er en vitenskapelig hovedretning som har røtter i studiet av mennesket og menneskeskapte fenomener. Thagaard (ibid.) hevder at en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes én sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Mening kan bare forstås i lys av den konteksten fenomenet vi studerer er en del av, og vi forstår delene i lys av helheten. Metodisk handler det om å fortolke et meningsinnhold ut fra den konteksten ytringene står i. Data som begrunner en teori vil ikke la seg måle eller registrere i form av tallstørrelser, og en sosial dimensjon vil alltid være en integrert del av den konteksten forståelsen utvikles innenfor (ibid.).

Hvilken kunnskap tar jeg med meg inn i en intervjuundersøkelse? Ifølge Kvale og Brinkmann (2017), kan kunnskap forstås som skjult metall som intervjueren, kalt gruvearbeideren, henter opp i dagen fra intervjupersonen sitt indre kunnskapslager. Kunnskapen er statisk, noe som er gitt en gang for alle, og venter på å bli forløst og overført til andre. Intervjueren er tilskuer, ikke deltager (Postholm, 2017, s.163). Kunnskapen er skilt fra mennesket. Til grunn ligger en objektivistisk ontologi; verden har en objektiv eksistens uavhengig av intervjueren. Kunnskap kan i dette perspektivet, på et paradigmatisk nivå, både løftes og økes, og uten at man nødvendigvis trenger verken å øve eller praktisere, økes kompetansen. Man går på kurs for å få «påfyll». Den virkeligheten som formidles, skal også implementeres i praksis.

Kunnskapsdeling forstås som at den objektive virkeligheten kan overføres til andre via tekst eller tale; i skoleutviklingssammenheng ofte i form av forelesninger. Språket som brukes, er preget av tekniske uttrykk, for eksempel «å rulle ut» og av kvantitative uttrykk, for eksempel «mer- mindre» (Postholm, 2017, s. 164). Dette er et strukturelt perspektiv på kunnskap (ibid.).

Kunnskap kan, ifølge Kvale og Brinkmann (2017), også forstås som en konstruksjon mellom intervjueren, kalt reisende, og de han har møtt og oppfordret til å fortelle sine historier til. Intervjueren fortolker historiene og bringer dem til hjemlige tilhørere. Reisen kan både føre til mer kunnskap og en endring hos intervjueren selv. Når intervjueren oppfattes som en reisende, sees intervju og analyse som én prosess i en konstruksjon av kunnskap der vekten ligger på den fortellingen som publikum skal få ta del i (ibid., s. 68-73). Dette perspektivet på kunnskap kalles «praksisperspektivet» (Postholm, 2017, s.165). og etablerer en konstruktivistisk ontologi. Kunnskap skilles ikke fra kunnskaperen; all virkelighet blir til gjennom aktiv handling, konstruksjon (ibid.). All kunnskap er en pågående prosess for å skape virkelighet. Fordi man ikke skiller kunnskap fra kunnskaperen, er all kunnskap taus, og gjøres eksplisitt gjennom aktive språklige handlinger. Språket blir dermed et viktig verktøy i kunnskapsprosessen. For å oppnå en mest mulig felles virkelighet i for eksempel et kollegium, må alle individene først gi til kjenne sine fortolkninger, for deretter å bli mest mulig enige, sammen. Tolkningsfellesskapet er avgjørende.

Dehlin og Irgens (2017) argumenterer for å skille mellom perspektiv på et paradigmatisk og et praktisk nivå, der perspektiv på det sistnevnte nivået betyr en slags optikk til bruk i kunnskapsutvikling i organisasjoner. Kunnskapsutvikling ut fra et pragmatisk praksisperspektiv handler om å kunne håndtere balanser, for eksempel mellom struktur og åpenhet og plan og handling, med den grunnleggende viten om at kunnskap er i stadig bevegelse (Postholm, 2017, s. 168). Videre hevder Dehlin og Irgens (i Postholm, 2017) at å

perspektivere innebærer å veksle mellom å fokusere på verb og substantiv. Fokus på verb innebærer å studere prosesser og praksiser som ledelse, organisasjonslæring og rutinisering, mens å fokusere på substantiv, innebærer å studere modeller for ledelse, resultater fra ulike tester, organisasjonsstruktur og regler.

2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål starter med spørreordet «hvordan». Problemformuleringer som starter med «hvordan», har konstruksjon/handling som mål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 98-99). Det konstruktivistiske kunnskapssynet forstår kunnskap som sosialt konstruert av mennesker i sosial samhandling (Roald, 2012). Kunnskapskonstruksjon skjer mellom flere mennesker som aktivt løser problemer innenfor fellesskapet (ibid.). Det sosiokulturelle læringsperspektivet understreker at kunnskap er avhengig av kulturen og historien den er en del av. Læring og tenkning henger tett sammen med andre personers tilstedeværelse i lærings situasjonen og hvordan man samspiller med disse. Kunnskap kan ikke løsriives fra den konteksten der kunnskapen utvikles; læring er situert (Wittek, 2013). Det innebærer at læring finner sted gjennom at man deltar og handler i fellesskap. Kunnskap oppfattes som sosialt distribuert, det vil si at det har skjedd en forskyvning fra å tenke at kunnskap er noe som enkeltindivider bærer med seg og anvender i ulike kontekster, til å bli forstått som noe som utvikles når mennesker snakker sammen, står overfor og løser utfordringer sammen, eller samhandler på annet vis (ibid.). Læring blir i dette perspektivet sett på som en prosess der deltagelse i et sosialt fellesskap medfører at man lærer å bruke spesielle artefakter, «redskaper», og handler på spesielle måter som er tilgjengelige innenfor den sosiale konteksten. At måten man utfører et arbeid på, har i seg kunnskap, er også et trekk i dette perspektivet. Det innebærer at kunnskap er mellom mennesker og i de kulturelt baserte redskapene man benytter seg av i læringsprosessen, ikke bare i mennesket (Wittek, 2013). Fokus er på læringsfellesskapet og ikke på enkeltindividene.

Læring innenfor skolebasert utviklingsarbeid bygger på at både ledere og lærere må jobbe både individuelt og kollektivt (Irgens, 2010, Bjørnsrud, Hole, Steiro & Stenshorne, 2014). Refleksjon, samtale og erfaringsdeling er sentrale elementer i utvikling av ny kunnskap og innsikt i et konstruktivistisk læringsperspektiv. Både Ertesvåg (2014) og Bjørnsrud m.fl. (2014) trekker fram I-G-P – metoden som spesiell nyttig i læringsprosessen fordi den ivaretar både individuell og kollektiv læring. **I** representerer aktørprinsippet der den enkelte forsøker å «ta tak i tanker om egne tanker». Det må legges til rette for at alle får anledning til å se seg selv og sin egen praksis (Ertesvåg, 2014). Derfor blir tankearbeidet forberedelser til et

lærende møte. Koblet til modellen «Et utviklingshjul for en organisasjon i bevegelse» (Irgens, 2010) som omtales i kapittel 2.3, foregår denne aktiviteten i rom for individuell utvikling (rom 2), i lærernes ubundne arbeidstid. **G** viser til strukturert refleksjon i gruppe der hver deltager får tid til å presentere egne tanker og får tilbakemeldinger. Prosessen med utvikling av ny individuell kunnskap og innsikt starter ved å høre andres vurderinger og legge den til sin egen. **P** er en videreføring av prosessen i gruppene. Her får alle tilgang til hele personalet sine tanker, erfaringer og kunnskap, som igjen danner grunnlaget for de forpliktende avgjørelsene som tas (Ertesvåg, 2014, s. 176, Bjørnsrud mfl., 2014). Både G og P foregår i rom for kollektiv utvikling (rom 4).

2.2. Samskapt læring

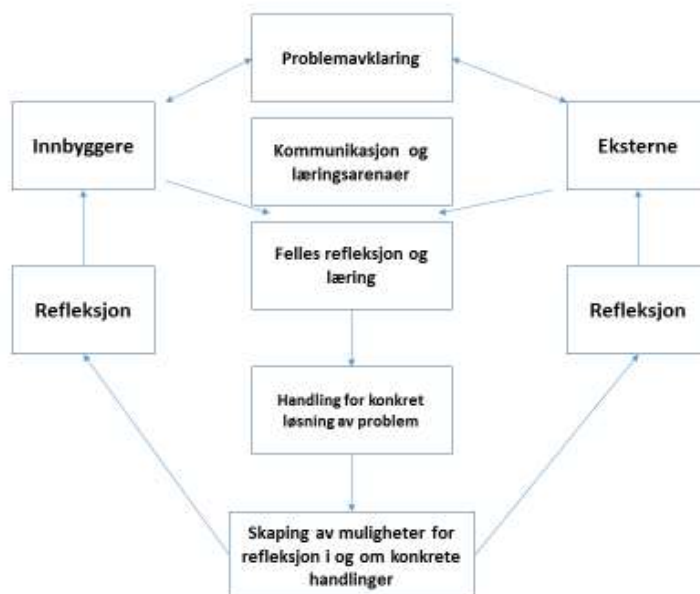
Idéen om samskapt læring springer ut fra amerikansk pragmatisk filosofi som argumenterte for et alternativt kunnskapssyn enn de rasjonalistiske og modernistiske (Klev & Levin, 2009). Kunnskap er ikke noe en kan hente utenfra, men kunnskap må testes ut i praksis før den finner sin verdi, det vil si ved hjelp av pragmatisk legitimering (Irgens, 2016, s. 134). Det grunnleggende ontologiske argumentet er at den som søker kunnskap, samtidig er den del av den materielle og sosiale konteksten kunnskapen utvikles i (Klev & Levin, 2009). Den nye kunnskapen skapes ved aktiv handling for å løse utfordringer (ibid.). Samskapt læring legger til grunn en konstruktivistisk ontologi.

Den grunnleggende, verdimesige plattformen er at både utvikling av kapasitet til endring og gjennomføring av utviklingstiltakene må skje gjennom bred medvirkning. Klev og Levin (2009) argumenterer for at medvirkningsbaserte prosesser er viktige. For det første bygger de sin tenkning om endringsledelse på at det er en demokratisk rettighet å kunne ha kontroll over sine umiddelbare og konkrete arbeidsbetingelser (ibid., s. 60). For det andre hevder Klev og Levin (2009) at en omfattende implementeringsprosess kan gjennomføres lettere dersom de som skal realisere løsninger på problemene organisasjonen står overfor, også deltar aktivt i å forme dem. I tillegg til å kjenne løsningene, har de blitt eiere av dem fordi de har medvirket til å skape dem. Motstand avdekkes på et tidlig tidspunkt, og gir anledning til å bearbeide og evt. integrere denne i den videre utviklingsarbeidet. For det tredje vil den samskapte læringsmodellen kunne bidra til å demokratisere kunnskapingen i samfunnet.

Klev og Levin (2009) deler utviklingsprosessen i tre faser. I den første fasen, initieringsfasen, utarbeides målsettingen og innretningen for utviklingsarbeidet i fellesskap med aktørene som er involvert. Den neste fasen kaller Klev og Levin (2009) for oppstart. I denne fasen legges grunnlaget for forståelsen av at læringsprosessen er langsiktig, og tiltakene settes i verk.

Gjennom opplæring, endret struktur og endret lederstil, skapes nye holdninger (ibid.). I den tredje fasen som Klev og Levin (2009) kaller den kontinuerlige læringsspiralen, løses de problemene organisasjonen har. Løsningene er utgangspunktet for kollektiv refleksjon med tanke på ny innsikt, og som i neste omgang gir innspill og grunnlag for nye tiltak. I noen tilfeller vil prosessen kunne medføre en omlegging av eksisterende praksis, andre måter å samarbeide på og andre måter å forstå organisasjonen og dens intensjon på. På sikt skal læringsprosessen bli selv bærende, noe som innebærer at den blir en integrert del av organisasjonens virksomhet. Samspillet mellom eksterne samarbeidspartner og innbyggerne avsluttes (ibid.).

Klev og Levin (2009) hevder at endringsledelse er å mestre utvikling av endringskapasitet samt å kunne iverksette og lede organisasjonsutviklingens prosesser (ibid., s. 15). Den samskapte læringsmodellen er grunnleggende i endringsledelse. Læringsprosessene skjer i et samspill mellom «innbyggere» og «eksterne», slik figur 2 illustrerer. Modellen ser spesielt på samspillet mellom eksterne aktører som pådrivere, og det Klev og Levin (2009) kaller «innbyggerne», de som gjennom sin egen praksis definerer utgangspunktet for og gjennomføring av den reelle utviklingen. Et sentralt poeng med modellen er å koble utviklingen av kunnskap sammen med aktive handlinger for å løse konkrete problemstillinger (ibid., s.73).



Figur 2: Den samskapte læringsmodellen (fra Klev & Levin 2009).

Å koble kunnskapsutvikling sammen med handlinger for konkret løsning av problem, er modellens aksjonsforskningsselement (Klev & Levin, 2009, s. 73), og selve motoren i prosessen. Tiller (2006) definerer aksjonslæring som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess over daglige praksiserfaringer støttet av kollegaer for å skape forbedringer i et kollegialt fellesskap. Refleksjon er bindeleddet mellom det som er gjort og fremtidige handlinger. Det er dette Irgens (2016) kaller pragmatisk legitimering. Tiller (2006) bruker begrepet aksjonslæring som en betegnelse på den forskningsprosessen lærerne driver på seg selv innenfor sin egen profesjonelle virksomhet, der utgangspunktet er praksis. Tiller (1986) hevder at aksjonslæring har fellesskap og samarbeid som bærende prinsipper, og samarbeid og arbeid i grupper er et viktig vilkår for aksjonslæring. Metoden impliserer en stor grad av frihet og ansvar for lærerne, og dersom ikke lærerne står sammen og handler som en gruppe, vil ikke organisasjonen utvikle seg. Tiller (ibid.) poengterer at selv om enkeltlærere utvikler seg, så er ikke det tilstrekkelig. Individuell utvikling må skje parallelt med at organisasjonen utvikler seg. Kunnskapsutviklingen som skjer gjennom aksjonslæring er bærekraftig og av høy kvalitet, fordi den er basert på lærernes utfordringer i egen praksis, og fordi den er et resultat av testing i de omgivelsene den skal brukes i. Kunnskapen er ikke statisk, den er i stadig endring. «Det må alltid være noe som er uferdig, for det ferdige alternativet er oftest ferdig i dobbelt forstand» (Tiller, 2006, s. 179), er et sitat som er dekkende for det grunnleggende synet på aksjonslæring. Uten at mennesker evner å lære, avlære og lære på nytt, stopper utviklingen, ifølge Tiller (2006). Aksjonslæring bygger profesjonalitet fordi lærerne må stå fram overfor kollegaer og ledere med egne erfaringer, meninger og tanker som er begrunnet. I tillegg må de være klare til å kunne utdype og forsvare egne standpunkt (ibid.). Tiller (2006) hevder videre at for at utvikling i en organisasjon skal skje, må den først evne å «avvikle sin egen utvikling» (s. 177). For å lykkes, kreves det hardt arbeid, mot og overskudd over tid, samtidig som det bygges opp nye strukturer og mønstre som alle i organisasjonen må få tid til å øve på før de blir en del av organisasjonens eiendom. Selve aksjonslæringsprosessen er systematisk og består av fire trinn: planlegging, handling, observasjon og refleksjon.

Som det går fram av modellen, se figur 2, er refleksjon i og om konkrete handlinger sentralt i den samskapte læringsprosessen. I det konstruktivistiske perspektivet på hvordan kunnskap og innsikt utvikles, er refleksjon over erfaringer sentralt. For å kunne utvikle ny kunnskap og innsikt, kreves det at man er i dialog der man setter ord på egne tanker, stiller spørsmål og

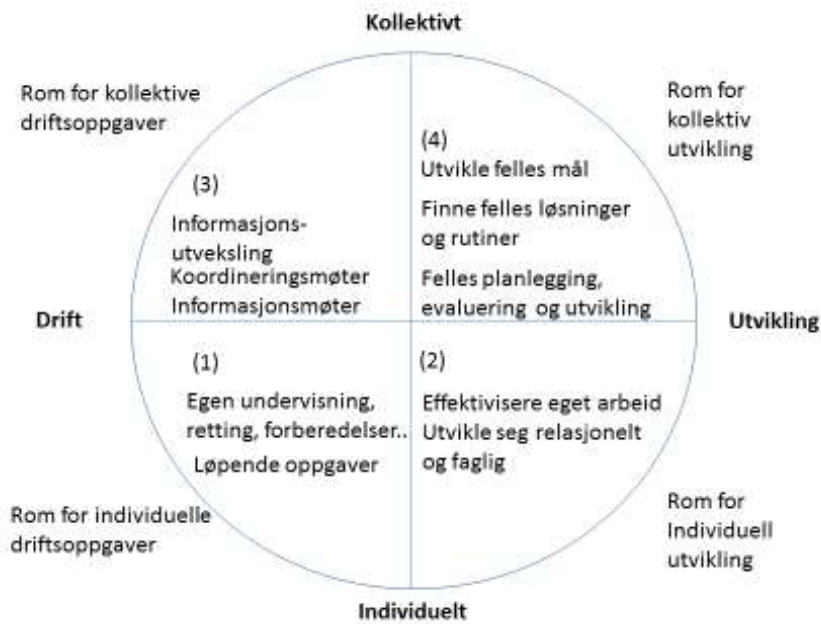
lytter til andres innspill, før man til slutt kommer fram til en felles forståelse (Witteck, 2015 s. 176 - 192).

Skolens personale tilsvarer innbyggere i figur 2. Utviklingspartner fra UH og utviklingsveileder tilsvarer eksterne. Som det går fram av modellen, er de eksterne involvert i alle tre fasene av arbeidet. I UiU var det utviklingsveileder som bistod skolene i fase én og for å få en god start på fase tre, mens UH bistod i fase to. Én svært viktig oppgave for rektor var å skape tid og rom for læringsprosessen før, under og etter at utviklingspartner fra UH hadde vært ute på skolene (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Overført på modellen handler dette om at rektor, i samarbeid med den øvrige ledelsen på skolen og tillitsvalgte, skal lede utviklingsarbeidet ved å legge til rette for refleksjon og læring, og å følge opp handlinger for konkret løsning av problemer som skolen står overfor og har som intensjon å løse. Som skolens øverste leder, er det rektor som får en nøkkelrolle i å lede utviklingsprosessen. Rektor skal prioritere pedagogisk ledelse og bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Lærere skal utvikle undervisningen slik at den blir mer praktisk og variert gjennom god klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2012). Rektor får støtte i å lede prosessen fra UH og utviklingsveileder. Den samskapte læringsmodellen var så å si skreddersydd for UiU.

For at den nye kunnskapen ikke skal begrenses til enkeltlærere, ligger det en klar forventning fra Utdanningsdirektoratet om at skolen må etablere strukturer for hvordan de skal dele, ivareta og anvende ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 7). Dette fører meg over til neste teoriavsnitt.

2.3 Forholdet mellom det individuelle og det kollektive.

Hvordan organisasjoner utvikler seg, berører forholdet mellom det individuelle og det kollektive. I det sosiokulturelle perspektivet på læring er fokus på læringsfellesskapet, ikke på individet. Irgens (2010) ser diskusjonen mellom det individuelle og det kollektive i læringsprosessen i relasjon til forholdet mellom daglig drift og utviklingsarbeid, og har utarbeidet en modell der forholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid og forholdet mellom drifts- og utviklingsarbeid synliggjøres på en oversiktlig måte.



Figur 3: Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Figur 3 er ment å vise en skole som er i utvikling, slik skolene som deltok i UiU var forventet å være. Til grunn for modellen ligger både kortsiktige arbeidsoppgaver som drift, og langsiktig pedagogisk arbeid som utvikling. Den viser i tillegg arbeidet til hver enkelt ansatt opp mot fellesskapet i skolen. Rom for individuelle driftsoppgaver (1) inneholder lærerens kjerneoppgaver. Med dette menes planlegging av undervisning, retting av elevarbeid og selve gjennomføringen av undervisningen i klasserommet. Det er her den «beste praksis» til enhver tid utøves. Dersom disse viktige oppgavene blir lagt på en lærer alene, er det det samme som å si at det er opp til den enkelte lærer å løse utfordringene han står overfor. Rom for individuell utvikling (2) gir læreren anledning til å utvikle seg, både pedagogisk og faglig, noe som både er nødvendig og forventet at lærere i norsk skole skal (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5). Likevel er dette ikke oppskriften for å utvikle et godt læringsmiljø, hevder Irgens (2010). Aktivitetene som nevnes i rom (4), skal alle i organisasjonen samarbeide om og komme fram til en felles forståelse av. Løsninger på de felles utfordringene som skolene står overfor, må bygges på et felles verdigrunnlag og en kollektiv oppfattelse av hvordan læring skjer og hvilke prinsipper som skal legges til grunn for undervisningen. Irgens (2010) hevder videre at lærernes individuelle praksis må henge sammen med skolen kollektive oppfatninger og skolens overordna målsettinger. På denne måten sees læringen i rom 1 og 2 i sammenheng med aktivitetene i rom 3 og 4.

2.4 Vurdering for læring

Det teoretiske bakgrunnsdokumentet utarbeidet av nasjonalt kompetansemiljø i 2012 til bruk i UiU, peker på at vurdering for læring ikke er sammenfattet i en avgrenset teori, men at det finnes både forskning, litteratur og erfaringer fra praksis for at vurdering for læring fører til økt læringsmotivasjon, mer elevmedvirkning og bedre læringsutbytte. Artikkelen «Inside the Black Box» er et eksempel på denne typen teori. Her nevner Black & William (1998) to faktorer som må ligge til grunn for å utvikle en kultur for læringsfremmende vurdering. Lærere må ha et syn på læring som noe annet enn kunnskapsoverføring. Forskerne uttrykker dette slik:

If the teacher assumes that knowledge is to be transmitted and learned, that understanding will develop later, and that clarity of exposition accompanied by rewards for patient reception are the essentials of good teaching, then formative assessment is hardly necessary. (Black & William, 1998 s. 9)

Hva de mener må til er:

[...] what is needed is a classroom culture of questioning and deep thinking, in which pupils learn from shared discussions with teachers and peers (ibid. s. 9).

Mellom linjene i dette avsnittet leser vi at det er det sosiokulturelle læringsynet som ligger til grunn for utvikling av en kultur for læringsfremmende vurdering.

Utvikling av vurderingskompetanse i fag avhenger av at lærerne har utviklet en felles forståelse av grunnleggende teoretiske begreper om vurdering (Sandvik & Fjørtoft, 2016). Et felles språk står sentralt i utviklingen av et tolkningsfellesskap. For eksempel vil det kunne være flere forståelser knyttet til de to begrepene underveis- og sluttvurdering. Å utvikle tolkningsfellesskapet hevder Sandvik og Fjørtoft (ibid.) er en kontinuerlig prosess, der praksis, nye krav og begrep må fortolkes i lys av den til enhver tids rådende forståelse. Vi ser her en forbindelse til kunnskapssynet som er omtalt i kapittel 2.1.

Rektor er ansvarlig for å utvikle vurderingspraksiser i et tolkningsfellesskap. Fra forskning på området vet vi at det er store forskjeller i lærernes vurderingspraksis (Sandvik og Fjørtoft, 2016, s. 250 - 266). «Type utdanning» og «Fordypning i fag» er to variabler som kan forklare en god del av forskjellene i lærernes vurderingspraksis (ibid.). Tabell 1

Vurderingskompetanse i fag, viser noen aktuelle kunnskapsområder for læreres vurderingskompetanse i fag. Engvik (i Sandvik, 2016) hevder at blant annet det fjerde prinsippet for god vurderingspraksis, elevinvolvering, bygger på kunnskapsområder som omfatter både tekniske, teoretiske og ideologiske områder.

Tabell 1: Vurderingskompetanse i fag (fra Engvik, 2016).

Vurderingskompetanse i fag		
Tekniske områder: Gyldige og pålitelige verktøy, hensikter, verktøy og standarder, datainnsamlingsmetoder og analysemetoder.	Ideologiske områder: Verdsetting, etikk, likhet og likeverd, rettferdighet, elevmedvirkning, fagets formål, verdier, fagets begrunnelser, læreres syn på læring og kunnskap, lærerens elevsyn.	Teoretiske områder: Teori om læreplanen i fag, om vurdering i fag og om motivasjon. Skolen som organisasjon og læreres læring i skolen.
Referanser for gyldighet	Verdier	Idéer

Referanser for gyldighet i vurdering refererer til at lærernes vurderingsverktøy og kjennetegn på måloppnåelse bør være gyldige og pålitelige. En felles forståelse av validitet i vurdering og av formålet med vurdering av, for og som læring, styrker skolens samlede vurderingskultur.

Modellens teoretiske områder, se tabell 1, understreker viktigheten av at når organisasjonen som helhet har utviklet god forståelse av intensjoner med nasjonale satsninger som involverer vurdering, øker også mulighetene for å realisere dem. Uten denne forståelsen kan det lett skje at det nye tolkes inn i allerede eksisterende forståelsesrammer, og konsekvensen kan bli at endring uteblir. Å forstå læreplanen, både hvordan den er bygd opp og hvilket syn på hvordan kunnskap og innsikt utvikles, er avgjørende for å utvikle vurderingskompetanse. Å forstå vurdering som rent kortsiktige, instrumentelle tiltak, er en feilvurdering (Dobson, Engh, Engvik, Hartberg, Gamlem, & Tellefsen, s. 7). Undervisvurderingens formål er å støtte elevenes læringsprosess over tid slik læreplanen indikerer med kompetansemål etter 2.,4.,7. og 10. trinn. I et konstruktivistisk perspektiv på læring, er vurdering integrert i undervisningen. Dette kalles vurdering som læring.

Norsk skole har et tydelig verdigrunnlag som det er forventet at lærere og ledere har som grunnlag for sin virksomhet. Som det går fram av modellen, er det ideologiske kunnskapsområdet knyttet til skolens verdigrunnlag. Lærernes elevsyn, lærings- og kunnskapssynet deres, hvilket syn de har på egen rolle som lærer, og hvordan de oppfatter innholdet i sentrale verdibaserte begreper, speiles i undervisningen (Engvik, 2016).

2.5 Oppsummering av kapittel 2

Min tilnærming til forskningsprosjektet er hermeneutisk og innenfor det fenomenologiske paradigmet. Optikken jeg bruker i drøftingen av hvilket syn rektor legger til grunn for å utvikle kunnskap, er det pragmatiske praksisperspektivet. Det grunnleggende kunnskapssynet jeg legger til grunn er det konstruktivistiske, der læring skjer i en sosial kontekst ved hjelp av spesielle artefakter og ved å handle på spesielle måter som er tilgjengelig innenfor konteksten. Kunnskap er mellom mennesker og i de artefaktene som brukes. Samskapt læring bygger på samme grunnleggende odontologiske argumentet og samme læringssyn som min tilnærming er bygd på, og ivaretar praksisperspektivet i kunnskapsutviklingsprosessen der medvirkning og aksjonslæring er bærende fundament. Modellen «Et utviklingshjul for en skole i bevegelse» (Utdanningsdirektoratet, 2013), er formålstjenlig å bruke for å belyse balansen mellom struktur og åpenhet i skolens organisasjonslæring. Rektor er ansvarlig for å utvikle vurderingspraksiser i et tolkningsfellesskap, og anvendelse av teori om vurdering for læring blir derfor viktig for å lykkes med utviklingsarbeid. En felles forståelse av validitet i vurdering og av formålet med vurdering av, for og som læring styrker skolens samlede vurderingskultur.

3.0 Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for oppgavens metodiske tilnærming. I tillegg grunngir jeg de valgene jeg har foretatt for å kunne si noe om hvilke erfaringer rektor sitter igjen med etter å ha deltatt i satsningen UiU.

3.1 Forskningsdesign og metode

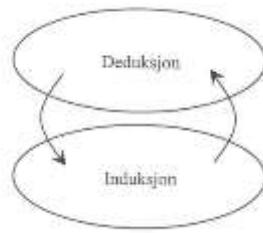
Befring (2015) forklarer design med det forskningsmetodiske *hovedmønsteret* for et forskningsarbeid. Det er formuleringen av problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for valg av design. Verbene **erfare**, **forstå** og **gjøre** peker på intensjonen med oppgaven som er å få fram rektorenes egne erfaringer med å lede skolebasert utviklingsarbeid. Valget falt på kvalitativ metode. Teoretisk støtte for valget finner jeg hos flere forskere. Befring (ibid.) hevder at kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig når en ønsker innsikt i menneskers hverdagsliv, deres erfaringer og opplevelser i nåtid. Postholm (2010) hevder at kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon der målsettingen er å få fram perspektivet deres. Kvale og Brinkmann (2017) på sin side hevder at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv.

3.1.1 Induktiv tilnærming

Jeg har hatt en induktiv tilnærming til praksisfeltet ved at jeg har tatt utgangspunkt i rektors ståsted og fortellinger, og ved å være åpen og lyttende, på jakt etter hvordan rektor konkret opplever og erfarer virkeligheten innenfor det definerte området som problemstillingen og forskningsspørsmålene rammer inn.

Kvalitative forskere vil i de fleste tilfeller tilnærme seg praksisfeltet uten forhåndsdefinerte kategorier og heller la empirien avgjøre hvilke spørsmål det er verdt å svare på (Kvale & Brinkmann, 2017). Hensikten med en induktiv tilnærming er å åpne opp for nye og alternative mønstre, temaer og kategorier i motsetning til en deduktiv tilnærming der data blir analysert ved hjelp av et forhåndsdefinert rammeverk (Nilssen, 2014). I mitt forskerarbeid har jeg anstrengt meg på å arbeide induktivt. Dette har ført til at problemstillingen har endret seg flere ganger, nettopp på grunn av den induktive tilnæringsmetoden. I juni 2018 hadde problemstillingen denne ordlyden: «Hvordan beskriver rektor sine erfaringer i arbeidet med å lede Ungdomstrinn i Utvikling med vekt på vurdering for læring på egen skole?» I desember 2018 lød den: «Hvordan erfarer rektor arbeidet med å utvikle skolen?»

Jeg opplevde analyseprosessen slik den er illustrert i figur 4, som en interaksjon mellom det induktive og det deduktive (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Denne «runddansen» kalles abduksjon (ibid.).



Figur 4: Interaksjonen mellom induksjon og deduksjon (Postholm, 2010)

Det fenomenologiske vitenskapssynet tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Erfaringer er opplevelser som jeg som forsker ikke har mulighet til å observere fordi de kun eksisterer i fortid og i intervjupersonens verden. Av den grunn ble intervjuet måten å samle data på (Postholm, 2010). Fordi jeg primært ønsker å se virkeligheten ut fra intervjupersonens eget perspektiv, falt valget på forskningsintervjuet som strategi. Kvale & Brinkmann (2017) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med struktur og formål. Strukturen i forskningsintervjuet ligner på den dagligdagse samtalen samtidig som det inneholder en bestemt metode og teknikk.

Spørsmålene jeg stilte var forankret i problemstillingen. De var åpne, etter modellen «tre-med-greiner-modellen» (Thagaard, 2013) der skolebasert utviklingsarbeid er hovedtemaet; stammen. Grenene representerer forskningsspørsmålene. Jeg ønsket å høre rektors fortelling mest mulig fritt, uten for mye innblanding fra min side. Derfor var jeg spesielt nøye da jeg utformet introduksjonsspørsmålet under hvert tema. Et eksempel er dette: «Kan du beskrive så detaljert som mulig et tilfelle/en episode der du la til rette en eller flere situasjoner der målet var læring på en annen måte enn tidligere?» Jeg opplevde at dette spørsmålet gjorde at intervjupersonene ble motivert til å beskrive hvilke handlinger de hadde satt i gang. Jeg fulgte opp med utforskende spørsmål og forsøkte så godt jeg kunne å balansere mellom å gå i dybden og forfølge rektors tanker og refleksjoner som dukket opp underveis i intervjuet.

Intervjuene med de fire rektorene har gitt meg et godt grunnlag for å forstå hvordan det er å lede skolebasert utviklingsarbeid. Overordnet del, verdier og prinsipper for opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018) legger vekt på at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier og vurderer og

videreutvikler praksis kontinuerlig. Å lede utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet forutsetter god ledelse, og det ligger en tydelig føring fra myndighetenes side om at rektor prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å skape tillit i organisasjonen (ibid.).

Jeg forstår kunnskapen jeg har fått ut av intervjuene i et sosialkonstruktivistisk perspektiv fordi dette er kunnskap rektor og jeg har konstruert gjennom samtalen vi hadde (Thomassen, 2011). I oppgaven veksler jeg mellom historisk presens og preteritum. Hensikten med å bruke historisk presens, er å skape større nærhet til empirien enn det preteritum gir. Dette vil si at jeg bruker historisk presens som et virkemiddel for å trekke leseren nærmere innholdet i teksten.

3.1.2 Egen forskerrolle

Som intervjuforsker er jeg mitt eget forskningsredskap, og min evne til å oppfatte hva et svar betyr umiddelbart etter at det er avgitt, og «[...] hele horisonten av mulige betydninger som åpnes, er avgjørende. [...]» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 165 - 166). Kvaliteten på datamaterialet avhenger svært mye av meg som forsker og mine ferdigheter innen kommunikasjon, herunder evne til å etablere kontakt, inngi tillit og utvikle gode relasjoner. Som forsker er jeg en del av det sosiale miljøet jeg forsker på. Jeg er klar over min egen rolle, og hvordan jeg både blir påvirket av, og påvirker konteksten (Nilssen, 2014). Det samme gjelder for mine intervjupersoner.

Jeg gjennomførte alle fire intervjuene på rektor sitt arbeidssted fordi jeg ville gjøre intervjuet uten den påvirkningen det kunne vært for rektor å komme til min arbeidsplass på høgskolen, i enten positiv eller negativ retning. Under intervjuet satt vi på skrå overfor hverandre med et bord mellom oss. Det ga begge muligheten for å kaste blikket andre steder i rommet enn på hverandre. Jeg startet alle intervjuene med småprat og registrerte samtidig intervjupersonens kroppsspråk med tanke på om jeg opplevde at vedkommende ga inntrykk av å være komfortabel i situasjonen. Underveis i intervjuet var kroppsspråk og blick gode verktøy for å holde samtalen i gang.

Foruten å kunne stille gode spørsmål, er det viktig å være en god lytter som både er i stand til å følge opp svar og ha evne å lytte ut det som ikke blir sagt direkte, men som ligger «mellom linjene» (Nilssen, 2014). Jeg gikk inn i intervjusituasjonene med en grunnleggende intensjon om å være lyttende og åpen, og slik sett få en best mulig start på en induktiv prosess. Jeg tok opp intervjuet på iPhone slik at jeg kunne opptre konsentrert og ha fokus rettet mot samtalen og intervjupersonen.

3.1.3 Egne forforståelser

En fenomenologisk tilnærming krever ideelt sett at forskerens forforståelser må legges bort, noe som ikke lar seg gjøre (Kvale & Brinkmann, 2017). Nilssen (2014) hevder at forskeren som bruker kvalitativ metode vet «[...] at hennes forskning aldri kan bli objektiv eller fri for verdier» (ibid., s. 26). Forskeren bringer med seg sine erfaringer, bakgrunn, kunnskaper og teoretisk rammeverk inn i prosessen, og disse forforståelsene påvirker prosessen, helt fra starten av. Thomassen (2011) understreker det samme poenget ved å hevde at fordi mennesker er en del av en kulturtradisjon, bringer forskeren med seg forforståelsene sine inn i forskningsprosessen. Nilssen (2014) påpeker at å kjenne konteksten godt er en fordel for den kvalitative forskeren, men at kjennskap til konteksten bidrar til at forforståelser.

Egne forforståelser trenger ikke bare være negativt. De kan hjelpe meg å forstå, men samtidig er jeg klar over at de kan stenge for mulige måter å forstå det som intervjupersonen forteller. Jeg kan for eksempel bli for opptatt av å finne ut hvilke erfaringer rektor sitter igjen med når det gjelder støtten fra UH, fordi jeg selv er en del av dette systemet. Jeg har jobbet som prosessveileder med skoleutvikling som arbeidsfelt Høgskolen på Lillehammer siden 2011, og kjenner satsningen UiU svært godt. Derfor hadde jeg noen antagelser om hvilke erfaringer intervjupersonene *kunne* sitte med før forskningsprosjektet startet. Både redsel for å gjøre feil, at det eksisterer en slags «reformtrøtthet» i skolen blant både ledere og lærere, og at UiU er et nasjonalt styrt (top-down) prosjekt der eierskapet mangler, at administrative oppgaver er så mange at tida ikke strekker til for rektor til å drive utviklingsarbeid, og at å realisere vurdering for læring er utfordrende for rektor, er eksempler på disse antagelsene.

Etter å ha jobbet i grunnskolen fra 1982 og fram til 2011, har jeg god kjennskap til skolekonteksten. Dette kan også være med på å stenge for å forstå hva rektor forteller, all den tid at erfaringer med egne ledere opp gjennom årene kan vært delt. På den andre siden kan erfaringene også være en styrke, fordi de bidrar til at samtalen mellom intervjuperson og meg er fundamentert i en felles «plattform». Jeg kjenner skolehverdagen og travelheten som preger den, hvilke arbeidsoppgaver rektor er satt til å løse, og hva som kreves når det gjelder resultater, både de økonomiske og de faglige.

På bakgrunn av egne erfaringer som prosessveileder, antok jeg at jeg ville finne at forskjellen på hvor langt i utviklingen av en samarbeidsbasert kultur skolene var kommet, ville være ulik. Jeg satt også med en forforståelse av at den eksterne støtten fra UH kunne variere i kvalitet.

Det at intervjupersonene visste at jeg hadde jobbet som prosessveileder i UiU, var årsaken til at jeg unnløt å stille direkte spørsmål som berørte utviklingspartner fra UH sin rolle. Alle intervjupersonene kom imidlertid selv inn på hvilken rolle utviklingspartner fra UH hadde hatt i løpet av intervjuet, og det førte til at det ble ett av flere tema underveis. Jeg bestrebet meg på å være så objektiv som mulig både når det kom til hvilke spørsmål jeg stilte, og hvordan jeg responderte på det intervjupersonene sa. Dette gjaldt både kroppsspråk og verbalt. I løpet av intervjuet kom det fram at tre av fire rektorer er svært fornøyde med sin utviklingspartner, og at felles for de tre, er at disse er mine kollegaer. Jeg kan ikke utelukke at min rolle kan ha hatt påvirkning på deres uttalelser. Det samme kan være tilfelle med den av rektorene som ikke var like godt fornøyd med sin utviklingspartner.

Når jeg reflekterer over hvilke spørsmål jeg stiller i intervjuet, og hvordan de er formulert, ser jeg at de er preget av mine antagelser om at det **har** skjedd en utvikling, både av rektor sin egen kompetanse, i rektor sin måte å lede lærernes læring og utvikling på, og at fellesskapet har blitt mer kollektivt. Intensjonene med satsningen var at **alle** skulle lære, og det var også vært utgangspunkt for formuleringen av alle spørsmålene. Ved å formulere åpne spørsmål, la jeg opp til at intervjupersonene gis anledning til å svare slik **de** oppfatter dem. Jeg er også klar over at egne forforståelser preger hvordan jeg forstår og skaper mening i datamaterialet.

3.1.4 Semistrukturert forskningsintervju

At et intervju er semistrukturert, betyr at både tema og intervjuguiden er planlagt på forhånd (Thagaard, 2013). Rekkefølgen på spørsmålene kan variere, alt etter hvordan samtalen forløper. På denne måten får forskeren følge intervjupersonens fortelling uten å bryte den av med for mange spørsmål.

Jeg gjennomførte individuelle intervjuer basert på en halvstrukturert intervjuguide, med tre forhåndsdefinerte temaer, slik forskningsspørsmålene indikerer. Jeg tok lydopptak av intervjuene. Det bidro til at jeg holdt fokus på samtalen og intervjupersonen underveis. Dessuten lettet det min transkribering av materialet i etterkant.

Kvale og Brinkmann (2017) deler intervjuforskningen inn i sju faser som jeg har valgt å støtte meg til fordi jeg regner meg som svært uerfaren på området. Jeg bygger opp resten av kapittel 3 rundt de seks første fasene. Den sjuende og siste, rapportering, er selve masteroppgaven min, og viser seg dermed gjennom teksten i oppgaven.

3.1.5 Tematisering og planlegging

Tematisering og planlegging utgjør de to første fasene. Det er her at forskeren velger innhold og intensjon med studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017), bør studiens hva og hvorfor-spørsmål avklares før man stiller hvordan-spørsmålet, altså velger oppsettet. Jeg planla ut fra strukturen «oppgavens pentagon» (se vedlegg 4), og opplevde det som en svært nyttig støtte først og fremst fordi det ga meg oversikt. Oppgavens tema, skolebasert utviklingsarbeid, var grunnlaget da jeg planla og utformet intervjuguiden. Tematiseringen har også vært vesentlig for innhenting av empiri og hvordan jeg analyserte denne.

3.2 Intervjuing

I dette kapitlet beskriver jeg konkret hvordan jeg har innhentet data.

3.2.1 Utvalg

Studien omfatter fire rektorer på skoler med ungdomstrinn i Oppland som har deltatt i UiU i pulje 2 (2014–2015) og 3 (2015–2016). Skoler som deltok i pulje 1 og 4 var uaktuelle fordi jeg ville undersøke erfaringene rektor satt igjen med etter å ha deltatt i hele utviklingsprosessen, med bidrag fra både UH-sektor, utviklingsveileder og ressurslærer. Rektorene i pulje 1-skolene hadde ikke ressursen utviklingsveileder tilgjengelig i forkant, og rektorene i pulje 4-skolene fikk nyte godt av denne ressursen kortere enn skolene i pulje 2 og 3. Blant annet fikk ikke skolene som deltok i pulje 4 oppfølging av utviklingsveileder etter UH-sektor avsluttet sine tre semestre. To av skolene utvalget er skoler med 1.-10. trinn, mens de to øvrige er ungdomsskoler. Tre av skolene har hatt den samme rektoren gjennom hele perioden med UiU, På den fjerde skolen har det vært rektorbytte. Ingen av skolene har hatt meg som utviklingspartner.

Jeg støtter meg til Postholm (2010) som skriver at i en mindre forskningsstudie er det nok å intervju tre personer, mens Thagaard (2013) hevder at antall deltagere ikke bør være større enn at det er mulig for forskeren å gjennomføre omfattende analyser. Ut fra disse påstandene vurderte jeg at fire forskningsdeltagere er innenfor det som er anbefalt. Med meg i tankene hadde jeg også muligheten for at én forskningsdeltaker kunne komme til å trekke tilbake samtykket om å delta i forskningen underveis i prosessen. Med tre forskningsdeltakere kunne imidlertid studien likevel gjennomføres.

3.3.1.1 Refleksjon

Jeg kunne valgt skoler som ikke lå i Oppland fylke da disse i hovedsak hadde utviklingspartnere fra Høgskolen i Lillehammer (HiL). Da jeg likevel valgte å benytte meg av

rektorer i Oppland som informanter, var det tuftet på flere forhold. Gjennom perioden UiU varte, fikk HiL gode tilbakemeldinger fra skoleeier, noe jeg tenkte kunne bidra til at de stilte seg positive til min henvendelse om å la rektor delta i studien. Skolestart er en svært hektisk periode for rektorene, og å få dem til å sette av tid til meg som hadde valgt å gjennomføre intervjuene i perioden medio august, visste jeg kunne være vanskelig. Jeg vurderte også at mulighetene var større for å få med intervjupersoner fra eget fylke enn for eksempel fra Hedmark, som jeg vet har et pågående og omfattende forskningsprosjekt i regi av Senter for Praksisrettet utdanningsforskning (SEPU). Denne studien baserer seg med andre ord i stor grad på et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013).

3.2.2 kort presentasjon av skolene

Skole A har elever fra 1.-10. trinn, 430 elever og 40 ansatte. Lærere fra alle trinn deltok i UiU. Skolen har i skoleåret 2018/2019 to inspektører, en for 1.-7. og en for 8.-10.trinn. Rektors «utvidede ledergruppe» består av de to inspektørene, tillitsvalgt og et antall håndplukkede lærere som ønsker å være med i fagfornyelsen i tillegg til rektor selv. Skolen har ikke videreført ordningen med ressurslærer fra UiU. En verdi som ifølge rektor gjennomsyrrer kulturen på skole A, er å ta eleven i å gjøre det riktige, og ikke være opptatt av når det gjøres feil. Rektor forteller at han har et tydelig elevfokus, og at han tar elevene i forsvar «veldig fort.» Rektor har jobbet på skolen siden 2001 og trives «veldig godt». Han har praksis som lærer på både barne- og ungdomstrinnet. Rektor har skolelederutdanning, 90 studiepoeng, fra NTNU.

Skole A har et aktivt FAU og foreldre som er opptatt av og interessert i skolens virksomhet. De stiller opp og bidrar, uansett hva skolen har bruk for av bistand ved arrangementer og turer. Samtidig forteller rektor at foreldrene følger med på hva som skjer i undervisningen og spesielt på vurderingsområdet. Rektor setter stor pris på engasjementet foreldrene viser.

Skole B er en ungdomsskole (8.-10. trinn) med 191 elever og 33 ansatte, derav 25 lærerårsverk. Hvert trinn har sin teamleder. I tillegg er det en leder for spesialpedagogisk team. Inspektør har også rollen som sosiallærer. Skolen har en rådgiver, og har videreført ordningen med to ressurslærere fra UiU, men i dag kalles de utviklingsveiledere og ikke ressurslærere. Plangruppa, som består av de tre teamlederne, inspektør og rektor, er skolens «hjerne». Det betyr at det er i plangruppa alle viktige avgjørelser som gjelder skolens utviklingsarbeid blir tatt. Skolens utviklingsveiledere deltar på møtene i plangruppa ved behov. Rektor B startet i jobben tidlig på 2000-tallet. Rektor B har skolelederutdanning, 30 studiepoeng, fra Universitetet i Oslo. Han har vært lærer tidligere, og har flere års erfaring fra

andre jobber utenom skolesektoren før 2002. Hva skolen som samfunn kan få til sammen med eleven i fokus, er en nøkkilverdi hos rektor. I tillegg er han opptatt av å bruke de ansatte på det de er best til, og legger stor vekt på å sette sammen komplementære team.

Skolen har et aktivt FAU som har møter hver måned. Rektor B forteller at FAU ønsker å ta del i og jobbe med skolens utviklingsarbeid, og at han setter stor pris på engasjementet deres. Rektor B omtaler foreldrene som en «svært viktig ressurs» for skolen. Rektor B prioriterer å delta på alle foreldremøter.

Skole C er en ungdomsskole (8. - 10. trinn) med om lag 170 elever. Personalet består av ulike yrkesgrupper; lærere, assistenter, miljøarbeidere, noen ufaglærte og noen som har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere. Rektor har personalansvar for totalt 30 ansatte. Hvert team har en teamleder, og i tillegg har skolen en inspektør i 60% stilling, samt en sosiallærer. Skolen har ikke videreført ordningen med ressurslærer fra UiU. Rektor har en teamledergruppe og et elevoppfølgingsteam som består av teamlederne, inspektør, spesialpedagogisk veileder, rådgiver, helsesøster og sosialrådgiver som støtte for sin ledelse av skolen.

Rektor startet i jobben i 2013. Før det var han lærer på samme skole i ni år. Rektor har en mastergrad i skoleledelse fra NTNU. To av rektors nøkkelverdier er inkludering og fellesskap. Han er opptatt av gode læringsprosesser blant både ansatte og elever. Rektor tenker at dersom skolen skal få til noe godt, må de opptre som et kollektiv. Rektor uttrykker at «de må gå veien i lag», og da må farten avpasses etter hvilke forutsetninger lærerne har for å delta i utviklingsarbeidet. Rektor forteller at han tror at for høyt tempo kan ødelegge for å lykkes med utviklingsarbeid.

Skole D har 1.-10. trinn med om lag 200 elever og rundt 30 ansatte. Hvert lærerteam har sin teamleder; en for 1.-4. trinn, en for 5.-7. trinn og én for ungdomstrinnet. Av andre yrkesgrupper ved skolen, nevner rektor en miljøterapeut og en helsesøster. De tre teamledere utgjør skolens utviklingsgruppe sammen med inspektør, tillitsvalgt og rektor. Rektor er inne i sitt tredje år som leder for skolen. Han har rektorutdanning fra Universitetet i Oslo, og er under videreutdanning dette skoleåret. Rektor opplever det som svært positivt å være i kontinuerlig utdanning. Skole D har vært preget av mange rektorbytter de siste årene. I løpet av perioden UiU varte, hadde skolen hele fire rektorer. Rektor er opptatt av å være til stede på skolen mest mulig, og vurderer kritisk hvilke eksterne møter han må delta på. Rektor understreker at ledelse er viktig.

3.2.3 Intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2017) hevder at intervju spørsmålene (IS) bør være uttrykt i intervju personenes dagligspråk for å fremme god forståelse og dialog i intervjusituasjonen. Forskningsspørsmålene (FS) kan være formulert i et noe mer teoretisk språk, noe som kan legge hindringer for en god og felles forståelse mellom forsker og intervju person. Dessuten kan et forskningsspørsmål undersøkes via flere intervju spørsmål. Jeg la disse betraktningene til grunn da jeg utarbeidet den endelige intervjuguiden, (se vedlegg 3).

Intervju personene fikk ikke intervjuguiden på forhånd. I stedet fikk de et informasjonsskriv, (se vedlegg 1) der jeg opplyste om hvilke tre temaer vi skulle snakke om på intervjuet. Jeg presiserte at jeg ikke var ute etter «riktige» svar, men heller belyse problemstillingen ut fra intervju personens perspektiv. I etterkant sa samtlige at dersom de hadde kunnet sitte og forberede svar på ferdig oppsatte spørsmål, ville intervjuet blitt helt annerledes, mer preget av et formelt intervju enn av en samtale med fokus på tilbakeblikk og refleksjon.

3.2.4 Pilotintervju

Jeg gjennomførte et pilotintervju med en tidligere kollega, først og fremst for å erfare hvordan intervjuguiden fungerte, men også for å få trening i å intervju e. Jeg valgte en rektor jeg visste ville gi meg konstruktive tilbakemeldinger. I etterkant av intervjuet reflekterte jeg over hvordan intervjuet forløp. Jeg oppsummerte slik:

Spørsmålene fikk rektor til å fortelle, men det var utfordrende å ha fokus på egen kompetanseutvikling. Jeg tenker dette kan henge sammen med at rektor vanligvis er den som følger og leder andres læring. Jeg erfarte også at rektor satte pris på at jeg var interessert i å høre hva han mente, og han avsluttet med å si at han hadde hatt en lærerik refleksjonssamtale. Jeg opplevde at intervjuet på 50 minutter var litt i knappeste laget. Jeg hadde sagt på forhånd at vi ikke skulle bruke mer enn én time, og følte på at jeg måtte holde det jeg lovet. Jeg tenker at jeg ble litt for preget av denne avtalen, og at det var den som gjorde at jeg ble litt for mye opptatt av tida enn av kvaliteten på innholdet. Det tar tid å komme fram til reelle erfaringer og opplevelser, og fordi den innledende delen av intervjuet inneholder «ufarlige» spørsmål, kan en time være i knappeste laget. Jeg tok med meg denne erfaringen og brukte den i de øvrige intervjuene. Jeg rammet intervjuet inn på 60 minutter i utgangspunktet, men hørte med rektor i starten om det var mulig å bruke mer tid dersom vi så at det ble nødvendig.

3.3 Transkribering

Jeg transkriberte alle fire intervjuene selv, til tross for at det var svært tidkrevende. Jeg valgte å bruke tid på arbeidet av to årsaker; fordi jeg ble fortalt at det var nyttig for å bli ekstra godt kjent med datamaterialet, og fordi jeg leste i metodelitteraturen at transkribering er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2014). Jeg erfarte at det stemte. Jeg så mønstre, sammenhenger, fikk refleksjoner og gjenopplevde intervjuet på en måte jeg ikke hadde forestilt meg på forhånd. Jeg hadde planlagt tidspunktene for intervjuene med tanke på å gjøre unna transkriberingen rett etter at de var gjennomført, noe jeg også hadde lest i metodelitteraturen var det ideelle (ibid.).

I første versjon valgte jeg å ta med alle detaljer, og jeg skrev ordrett, på dialekt. Jeg tok med pauser og uttrykk som «eh», «uhm», «ja», «nei», «ikke sant?», «på en måte». Jeg markerte trykk på stavelser med understreking og noterte i parentes dersom intervjupersonen lo. Etter at jeg var ferdig med transkriberingen, lyttet jeg gjennom intervjuene to ekstra ganger for å være sikker på at jeg har fått med meg alt, og at jeg hadde klart å sette punktum og komma så riktig som mulig. Jeg skrev notater og refleksjoner i marginen, og brukte markeringstusj på nøkkelord.

I versjon to, som skulle sendes til intervjupersonene i skrivebeskyttet utgave for godkjenning, luket jeg vekk alle setningsutfyllere og alle nølinger. I tillegg byttet jeg ut spesielle dialektord med bokmålsord, og jeg tok også bort en del opplysninger som kunne være med på å identifisere skolen. Jeg endret ikke noe på innholdet og skrev ingen merknader i marginen. Jeg kalte skolene for A, B, C og D, og rektorene fikk tilsvarende bokstaver. Rektor B ville at jeg skulle utelate et avsnitt som han mente kunne identifisere skolen. Det rettet jeg opp. De tre andre hadde ingen merknader bortsett fra rektor D som skrev: «Hei, kjære deg..., jeg svarer jo i hytt og pine..., at du i det hele tatt får noe ut av dette er for meg ubegripelig. Men, deg om det! Kjør på!!»

3.4 Tolkning og analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) omfatter analysen av et intervju fem trinn. Først lese gjennom hele intervjuet for å danne seg en mening med helheten, deretter å knytte ett eller flere nøkkelord til deler av teksten, kode, så samle det som uttrykkes i lange uttalelser i sentrale tema, kategorier, for deretter å fortolke meningsenhetene i lys av studiens formål. Til slutt bindes de viktigste emnene sammen til et deskriptivt utsagn.

3.4.1 Koding

I denne delen av prosessen beveget jeg meg mellom transkripsjon, egne notater og teori. Det er denne runddansen som Postholm og Jacobsen (2011) kaller abduksjon, og er illustrert i figur 4. Hvilke erfaringer sitter rektor med? Hva sier han? Hva sier han ikke? Er det en sammenheng mellom hva som blir sagt i de ulike delene av intervjuet? Jeg tok utskrift av intervjuene, brukte markeringstusj og uthevet meningsbærende ord i hver setning og skrev nøkkelord i marginen. Innimellom skrev jeg også tanker jeg gjorde meg rundt kodene. Det kunne for eksempel være spørsmål som: «[...] lurer på hva rektor egentlig vil si?», «[...] dette må jeg undersøke nærmere.» og «[...] lurer på hvorfor han lo her?» Denne gjennomgangen var nyttig fordi jeg ble kjent med teksten på en enda mer grundig måte. Jeg gjennomførte samme prosedyre på alle fire intervjuene, og da jeg var ferdig, sammenlignet jeg kodene og de andre skriftlige notatene jeg hadde gjort, og så at det var noen av kodene som gikk igjen. Eksempel på slike koder var «lærende møter», «I-G-P», «alle må si noe», «distribuert ledelse», «åpne opp», «grupper på tvers».

3.4.2 Meningsfortetting

Meningsfortetting innebærer å korte ned og komprimere intervjupersonene sine svar og sitte igjen med meningen, gjengitt med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2017). I etterkant av kodingen gjennomførte jeg meningsfortetting med alle intervjuene. Slik ble datamaterialet mitt redusert betraktelig, det viktigste sto tydeligere fram og jeg fikk mye bedre oversikt.

Jeg stilte spørsmålet «Hva forteller teksten om rektor sine erfaringer og læring?». De svarene teksten ga meg, var hva rektorene *selv* mente med sine uttalelser. Før jeg endte opp med den skriftlige oppsummeringen, analyserte jeg intervju spørsmålene med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2017) sine ni (9) ulike kategorier av spørsmål. Jeg undersøkte spesielt kategorien introduksjons- og oppfølgingsspørsmål, inngående og fortolkende spørsmål. Det var en svært nyttig øvelse. Når rektor svarer på introduksjonsspørsmålene, ser jeg fort hva han opplever som hoveddimensjonene ved det fenomenet jeg utforsker. I oppfølgingsspørsmålene som jeg også fant mange av, understreker rektor hva som er spesielt viktig for seg. Intervjuet inneholder også en god del fortolkende spørsmål, der jeg enten får en avkreftelse eller en bekreftelse på om jeg har forstått det rektor vil fortelle.

3.4.3. Kategorisering

Etter meningsfortettingen satt jeg igjen med mange koder som pekte i ulik retning. I neste fase jobbet jeg med å samle kodene i kategorier. Jeg slet litt i starten med å finne en god strategi, helt til tanken slo meg at det var en forbindelse mellom spørsmålene jeg hadde stilt og

handlingsteori (Argyris og Schön, 1974;1996). Hvilke handlinger hadde rektor fortalt meg at han hadde sluttet med? Hva hadde han gjort i stedet? Hvilke nøkkelverdier hadde rektor fortalt meg at han hadde? Hvilke konsekvenser hadde disse handlingene fått?

Jeg satte svarene jeg fikk inn i tabellen nedenfor:

Tabell 2: Temaer i spørsmålsguiden

Temaer jeg spurte om (jfr. spørsmålsguiden)	Rektor A	Rektor B	Rektor C	Rektor D
Endring i skolens kollektive vurderingspraksis (konsekvenser)				
Å lede lærernes læring og utvikling Hva rektor gjør i praksis (handlinger)				
Rektors egen faglige utvikling som leder av utviklingsarbeid				

Tabell 3: Rektorenes svar på temaer i spørsmålsguiden

Temaer jeg spurte om (jfr. spørsmålsguiden)	Rektor A	Rektor B	Rektor C	Rektor D
Endring i skolens kollektive vurderingspraksis (konsekvenser)	Skole A Gjennomfører fagdager i stedet for tentamen med veiledning underveis. Vurdering med karakter kun hver halvår Utarbeidet et felles rammeverk for vurdering som skal sikre en mest mulig lik praksis – hindre privatpraktiserende lærere	Skole B Blitt mer opptatt av læring enn av karakterer. Tydeligere skille mellom underveis- og sluttvurdering. Felles fagspråk Elevinvolvering	Skole C Gjennomfører fagdager i stedet for tentamen med veiledning underveis. Slutt på null-læringsdager. Fra å «straffe» elever for alt de ikke kunne og at alt skal vurderes, til å fokusere på mestring og gi læringsfremmende feedback Færre karakterer underveis	Skole D Vurdering var ikke tema.
Å lede lærernes læring og utvikling Hva rektor gjør i praksis (handlinger)	Setter sammen grupper av lærere på tvers av trinn og fag Ny struktur på møter inspirert av Roalds (2012) rammeverk for lærende møter	Setter sammen grupper av lærere på tvers av trinn og fag Ny struktur på møter inspirert av Roalds (2012)	Setter sammen grupper av lærere på tvers av trinn og fag Ny struktur på møter inspirert av Roalds (2012) rammeverk for lærende møter	Setter sammen grupper av lærere på tvers av trinn og fag Ny struktur på møter inspirert av Roalds (2012)

	I-G-P-metodikk Aksjonslæring	rammeverk for lærende møter I-G-P-metodikk Aksjonslæring	Aksjonslæring I-G-P-metodikk	rammeverk for lærende møter I-G-P-metodikk
Rektors egen faglige utvikling som leder av utviklingsarbeid	Utviklet egen prosessledelseskompetanse, blitt en mer effektiv leder. Føler seg tryggere i rollen	Utviklet egen prosessledelseskompetanse, blitt en bedre prosessleder Forstår at balansen mellom drift og utvikling er avgjørende	Utviklet egen prosessledelseskompetanse. Er opptatt av å unngå bli «blind» og sjølgod	Utviklet egen prosessledelseskompetanse Er underveis i forhold til å forstå forskjell på drifts- og utviklingssaker

Jeg satt til slutt igjen med tre kategorier; strukturelle tiltak, støtte fra UH og prosessledelse. Analysen peker i retning av at rektorenes felles erfaringer med å lede utvikling møtes i å utvikle kollektivt orienterte skoler.

3.5 Troverdighet

Det er tre sentrale begrep; validitet, overførbarhet og etiske vurderinger som gir retning på forskningens kvalitet.

3.5.1 Validitet

Validitet handler om framgangsmåten som forskeren bruker i studien er den rette metoden for å komme fram til svar på problemstillingen (Postholm, 2010). Transparency er et begrep hos Thagaard (2013). Når en forsker gjør fortolkningene sine gjennomskjulte, redegjør han for hvilket grunnlag de konklusjonene han trekker, er foretatt på. Jeg mener at jeg gjennom å gjøre greie for og å begrunne valg av framgangsmåte, legge fram egne forforståelser og være detaljert i måten jeg har kommet fram til grunnlaget for konklusjonene mine på, har oppfylt kravet til gjennomskjultighet. Jeg er klar over at forskningsmaterialet kunne vært styrket dersom jeg hadde vært åpen på hvilke skoler som deltok og i hvilken kommune de ligger. Grunnen til at jeg kun velger å nevne fylke og anonymiserer resten, er forankret i prinsippene om konfidensialitet.

Member checking er et ytterligere tiltak som kan styrke troverdigheten i arbeidet som er gjort (Postholm & Jacobsen, 2011). Mine intervjupersoner fikk det transkriberte intervjuet til gjennomlesing og godkjenning. Det mener jeg styrker validiteten. Jeg kunne ha sendt det

meningsfortattede intervjuet til dem også. Det valgte jeg å ikke gjøre. Jeg ser i ettertid at det kan være en feilvurdering. I prosessen med meningsfortetting kan jeg ha tatt med eller forstått noe annerledes enn det intervjupersonene hadde som intensjon å formidle. Jeg tok et valg som jeg mener er valid all den tid deltakerne har gitt meg tillatelse til å fortolke det de har fortalt.

3.5.2 Overførbarhet

Begrepet overførbarhet knytter Thagaard (2013) til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt studie også kan gjelde i andre sammenhenger og bidra til å generere ny forskning. Kvale og Brinkmann (2017) mener at det ikke trenger være slik at all vitenskapelig kunnskap trenger å være generaliserbar for å være gyldig.

Hovedfokuset i masteroppgaven har vært på rektor sin erfaring med å lede skolebasert utviklingsarbeid. Selv om jeg kun har intervjuet fire rektorer, mener jeg at mine funn i alle fall til en viss grad kan overføres til andre enn de jeg intervjuet. Det begrunner jeg med at alle skoler med ungdomstrinn i Norge deltok i satsningen, og at organisasjonslæring, vurdering for læring og utvikling av kollektivt orienterte skoler var tema som ikke kunne velges bort. Alle rektorer i Norge har således kjennskap til og vært en del av UiU, og vil derfor kunne kjenne seg igjen i de tolkningene jeg formidler i teksten. Satsningen hadde felles teoretisk grunnlagsdokument der blant annet Roald (2012) sitt rammeverk, som i min studie blir tillagt mye av æren for at struktur og innhold på møter har endret seg, inngår.

Samtidig viser min studie at det er forskjell på hvor langt de ulike skolene kom i utviklingsarbeidet. Skole D var den skolen der det var skjedd minst utvikling i retning av en samarbeidsorientert kultur, men selv den hadde utviklet seg noe, ikke minst takket være at rektor innførte en ny struktur på møtene. Overførbarhet kan også knyttes til gjenkjennelse (Thagaard, 2013). Utvalget representerer både kombinerte grunnskoler (1. - 10. trinn) og ungdomsskoler. Det mener jeg styrker muligheten for gjenkjennelse.

3.5.3 Etske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2017) legger fire områder til grunn som er viktige å reflektere over i en intervjustudie; forskerens rolle, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

3.5.3.1 Forskerens rolle

I det kvalitative forskningsintervjuet kommer jeg som forsker og intervjupersonene nært hverandre. Hvordan jeg skulle takle denne utfordringen, var noe jeg tenkte gjennom på forhånd. Jeg er interessert i menneskers historier og er ivrig av natur, og spesielt når jeg er engasjert slik tilfellet er når jeg skal skrive en oppgave som jeg har valgt sjøl. Kvale og

Brinkmann (2017) nevner spesielt at intervjuere kan la seg påvirke av intervjupersonene slik at de kan miste den nødvendige profesjonelle avstanden som må være tilstede for å unngå at forskeren rapporterer og fortolker alt ut fra deltagerens perspektiv. Under intervjuet var det derfor viktig for meg å hele tiden reflektere rundt egen atferd og forkunnskap. Jeg lyttet oppmerksomt og opptrådte engasjert, men likevel mer på avstand enn jeg kanskje ville gjort dersom vi hadde møttes i en annen kontekst. Jeg mener selv at jeg hadde den kritiske avstanden jeg har erfart er avgjørende for å kunne innta et metablikk på samtalen i etterkant. Jeg skrev logg i etterkant av hvert intervju der mine betraktninger rundt egen rolle i situasjonen var tema, og som jeg har lest mange ganger i løpet av skriveprosessen.

3.5.3.2 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser

«Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltagerens informerte samtykke» (Thagaard, 2013, s. 26).

Da forskningsdeltagerne sa ja til å delta i forskningsprosjektet mitt, stilte de seg også til min «disposisjon». De har sagt ja til å fortelle om egen læringsprosess og egne erfaringer, og de har sagt ja til å bli intervjuet. Hver deltager har gitt sitt skriftlige samtykke på et fritt, informert og forstått grunnlag. Jeg orienterte deltagerne om de viktigste kjennetegnene ved kvalitativ forskning, og la spesielt vekt på at det fleksible designet kan medføre at planen kan endres underveis. Jeg informerte også om at de har rett til å trekke samtykket sitt når som helst. Fordi informert samtykke verken inkluderer informasjon om hvordan jeg skal analysere og tolke dataene, eller automatisk samtykke til presentasjon av resultatene, orienterte jeg om analyseprosessen i det første møtet.

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at «[...] de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt» (Thagaard, 2013, s. 28). Forskningsdeltagerne har krav på anonymitet. Det innebærer at jeg skriver hva som er sagt, men ikke hvem som har sagt hva. Intervjuene er laget digitalt, uten navn, og alt skal slettes når jeg er ferdig med arbeidet. I rapporten bruker jeg konsekvent det personlige pronomenet «han» om rektor. Grunnen er at rektor er et hankjønnsord, og at det da er grammatisk riktig å bruke pronomenet «han».

Jeg vurderte ikke konsekvensen av å delta i mitt forskningsprosjekt til å være skadelige for intervjupersonene. Det jeg imidlertid tok hensyn til, var å ikke såre dem. Derfor sendte jeg ikke de transkriberte intervjuene til dem for gjennomlesning ordrett. Jeg kommer heller ikke

til å publiserte utdrag av intervjuet ordrett. Til slutt vil jeg legge til at prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), se vedlegg 3.

3.6 oppsummering av kapittel 3

I dette kapitlet har jeg gjort greie for valg av metode og for selve forskningsprosessen. Studiens utgangspunkt er i det semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuet med en fenomenologisk tilnærming. Jeg har også vist til hvordan jeg har arbeidet for å kvalitetssikre studien og hvordan jeg har ivaretatt det forskningsetiske aspektet. Tabell 3 viser grunnlaget for de tre hovedkategoriene jeg mener er relevante for å kunne svare på oppgavens problemstilling; «prosessledning», «strukturelle tiltak» og «støtte fra UH».

4.0 Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere empiri og funn fra de fire intervjuene som er direkte relevante for å svare på forskningsspørsmålene (se side 12). Rektorenes erfaringer i form av konsekvenser av de iverksatte tiltak, vil jeg referere og omhandle i kapittel 5 som inneholder drøfting. I oppsummeringen av dette kapitlet trekker jeg ut essensen av rektorenes erfaringer før jeg avslutter med en presentasjon av funnene jeg mener er relevante for å kunne svare på forskningsspørsmål én og to.

4.1 analyser

Til grunn for analysen ligger en fortolkning jeg har gjort ved å formulere det rektor selv oppfatter som egne meninger med uttalelsene sine, meningsfortetting (Kvale & Brinkmann 2017). Empirien er analysert og tolket i lys av problemstillingen og gjort rede for i kapittel 3.4. Som en konsekvens av det pragmatiske perspektivet på kunnskapsutvikling jeg har anlagt i denne oppgaven, velger jeg å samle kategoriene «prosessledelse og «strukturelle tiltak» i ett og samme kapittel.

I og med at rektor D var inspektør helt fram til skolestart 2017 og svært lite direkte involvert i den perioden skolen fikk støtte av utviklingspartner fra UH, blir erfaringene rektor D formidler, en fortolkning av hva han så fra sin posisjon som inspektør, og hva han har valgt å bygge videre på i sin egen rektorgjerning.

4.1.1 Hovedtrekk i analysen

I starten på UiU var alle fire skolenes dominerende kultur preget av lite samarbeid om å utvikle undervisningen. Utsagn som illustrerer denne kulturen er «dørene var lukket» (rektor C), «lærerne var privatpraktiserende» (rektor A), «møtene var preget av informasjon og enetale fra rektor» (rektor B). Rektor C sin uttalelse er betegnende for de fire skolene: «Vi var en skole som egentlig besto av tre ganske sterke subkulturer, vi var en skole som besto av lite kollektiv samhandling, der hver lærer tusla med sitt, gikk inn i klasserommet sitt og lukka døra bak seg og ingen visste hva som skjedde bak den døra.» Gjennom UiU endret denne tilstanden seg på alle skolene, men i ulik grad. Jeg kommer tilbake til ulikhetene i oppsummeringen av kapitlet.

4.2 Prosessledelse

Felles for alle fire rektorene er at de har pedagogisk utdanning og erfaring fra læreryrket i tillegg til utdanning i skoleledelse. Det gir de gode forutsetninger for å kommunisere med lærerne. Alle rektorene forteller at de deltar i utviklingsarbeidet, enten på diskusjonsgrupper

eller ved å lede fellesmøter. Rektor C er forteller at han er bevisst når han skal delta og når han bør trekke seg unna, fordi han er klar over at hans tilstedeværelse gjør noe med kommunikasjonen i gruppa. Rektor A, B og C forteller at de gjerne går innom klasserommene for både å snakke med elevene, og for å observere undervisningen. Rektor A og C går innimellom inspeksjon ute i friminuttene.

4.2.1 Prosessledelse gjennom plan- og utviklingsgruppe

Samtlige rektorer har knyttet til seg minst én gruppe som støtte til sin ledelse av skolen. Å ha flere og diskutere med, har ført til at rektor opplever at lærere har mer eierskap til avgjørelser som tas i utviklingsarbeidet, og at de blir tryggere i sine avgjørelser. Rektor B understreker dette poenget når han sier at uten forankring, ville UiU blitt ei «døgnflue». Rektor A sier at ved å fordele ansvar for å lede møter, slipper han stå og «mase» på lærerne. Det fungerer bedre at ledelse av møter går på omgang, forteller han. I utviklingsgruppa på skole A, sitter det lærere som er interesserte i utviklingsarbeid generelt og den nært forstående fagfornyelsen spesielt. Rektor A er veldig glad for nyutdannede lærere som bidrar i diskusjoner med ny og oppdatert kunnskap, og, som han sier, tør å stå for sine meninger blant de andre lærerne.

På skole B er rektors plangruppe selve «hjertet» i organisasjonen. Rektor B forteller at han tar med seg medlemmene i plangruppa på et seminar utenfor skolen hvert år, for å «vitalisere» den, som han sier. Rektor B fordeler ledelsesoppgaver på medlemmene i plangruppa. Han er ikke i tvil om at denne måten å lede skolen på er god, selv om den er krevende for seg som leder. Han sier: «Det er flere som får viktige oppgaver, det er flere som føler at de får et eierforhold til ting, og de får ære når ting går bra. Når ting ikke går bra, skal pila peke på meg.»

Rektor D forteller at mens skolen var i UiU, hadde daværende rektor både en teamledergruppe og en utviklingsgruppe. Teamlederne skulle være bindeleddet mellom lærerne, inspektør og rektor, men de lyktes ikke med å få til god kommunikasjon. Rektor D forteller:

Vi hadde teamledere i utviklingsgruppa, vi hadde egne teamledermøter da, så det var meininga at de skulle være et bindeledd fra det vi diskuterte, og ut til sine team, de skulle være budbringere som gikk fram og tilbake. Det fikk vi ikke helt til.

Rektor D tror at det kan skyldes de stadige rektorskiftene på skolen. Det var ingen i ledelsen som brydde seg om hva som foregikk på teammøtene tidligere, og det var derfor teamlederne ikke fungerte som budbringere mellom sine team og utviklingsgruppa. Teamene var sjølstyrt, forteller rektor D. Han sier: «Ja, da var det de som styrte, og vi hadde ingen påvirkning på hva som skulle tas opp der.» De siste fire årene er det brukt mye energi på å få lærerne til å forstå

at det er en ledelse ved skolen, forteller rektor D. Dersom ledelsen er borte, fortsetter han, så er det alltid noen som tar over, men hvor bra det er for skolen og det pedagogiske utbyttet, er han veldig usikker på. Å bli kalt ut på møter i skolens fellestid, erfarer rektor er svært uheldig for prosessen, for det er fremdeles mye som gjenstår før kulturen er snudd. Han forteller:

Jeg synes bare jeg ser det nå, på fellestid, det er én og en halv time i uka at jeg kan ha alle lærerne sammen, og jeg har vært borte da og utkalt på ting i fellestida i godt over halvparten av tida vi har hatt hittil i år, og da begynner det fort å ulme, med en gang. Ja, da blir det mye å ta ned igjen og så ja....

For å prøve og skape struktur, har rektor satt opp en møteplan med datoer som er øremerket utviklingsarbeid, og i tillegg forsøker han å gjennomføre møtene i henhold til rammeverket for lærende møter. Han forteller at de tiltakene han har satt inn siden han ble rektor, er et resultat av hva han erfarte *ikke* fungerte mens skolen var i UiU. Han sier: «Ja, ja, jeg trenger liksom ikke gjøre opp igjen de samme som jeg ikke syntes fungerte.»

Rektor C kaller sin nærmeste gruppe et «hjelp-til-selvledelses-team». Gruppen er tverrfaglig sammensatt, og det er etter å ha diskutert og fått råd her, at rektor tar vanskelige avgjørelser som blant annet angår elevenes læringsmiljø. Rektor C har også en ledergruppe, men i løpet av intervjuet kommer han ikke inn på hvem han diskuterer utviklingsrelaterte saker med.

Rektor C er imidlertid veldig opptatt av ledelse, og forteller at han har satt i verk tiltak for å bygge ned en strengt hierarkisk organisasjonskultur som eksisterte på skolen da han tok over som rektor. Blant annet er han opptatt av at alle får og tar ansvar. Derfor har han mange kontaktlærere, og de som ikke er kontaktlærere, er fagansvarlige, forteller han. Rektor C innrømmer at han nok innimellom kan oppfattes som en utydelig leder, fordi han ikke umiddelbart gir lærerne svar på spørsmål de stiller til han. I stedet sender han «ballen tilbake» til de som har spurt ved å si at han tror de har de beste forutsetningene for å finne svar på egne utfordringer. Og da [...er det ikke forskjell på om du er lærer eller assistent.] Slik utfordrer rektor C personalet sitt til å finne løsninger på utfordringer de står overfor, i fellesskap.

4.2.2 Involvering av tillitsvalgte i prosessen

Rektor A understreker at samarbeidet med tillitsvalgte er viktig for å få med seg lærerne i prosessen. Det samme erfarer rektor D. På begge skolene er tillitsvalgte fast medlem av utviklingsgruppa. Rektor B har ukentlige møter med tillitsvalgte, for vedkommende er ikke medlem av plangruppa. Rektor C på sin side, forteller at han tok sjansen på å «kjøre litt over» tillitsvalgte i prosessen med å bygge ned organisasjonsstrukturen som eksisterte på skolen da

han tok over som rektor. For øvrig kommer ikke rektor C inn på temaet samarbeid med tillitsvalgte i løpet av intervjuet.

Rektor A, B og D erfarer at å involvere tillitsvalgte er positivt for prosessen, både for å unngå motstand fra lærerne, men også når motstand oppstår. Rektor A forteller hvordan han opplever sin tillitsvalgte: «Han er et råskinn i å få med seg lærerne på at dette er jobben vår.» Da skole D var i UiU, ble tillitsvalgte invitert til møtene i utviklingsgruppa, og det var frivillig å delta. Nå er det annerledes. Tillitsvalgte er fast medlem i utviklingsgruppa, for, som rektor D sier: «Det er en fordel at tillitsvalgte vet hva vi driver med, for hvis de opplever litt motstand, er de veldig kjappe til å si meninga si». Det som først startet som et taktisk trekk fra rektor D sin side, har etter hvert utviklet seg til å bli svært positivt i arbeidet med å lede utviklingsarbeidet. At rektor C unnlot å involvere tillitsvalgte, ser ikke ut til å ha hatt noen innvirkning på prosessen på skole C.

For å trene lærere i nye måter å samarbeide om å utvikle praksis på, har rektor satt i verk flere tiltak.

4.2.3 Strukturelle tiltak – lærende møter

Alle rektorene innfører ny struktur på møter der utvikling er tema: i felles tid, på møter i plangruppa og møter på trinn og team. Rammeverk for lærende møter (Roald 2012) ligger til grunn for den nye møtestrukturen. Rammeverket består av et sett faste strukturer som er utgangspunktet for konstruksjon av ny kunnskap og innsikt. Rollene som møteleder, referent og «viddevakt», det vil si den som skal hjelpe møteleder til å få samtalen tilbake på sporet dersom man har snakket seg bort fra temaet, går nå på omgang blant møtedeltagerne. På et lærende møte skal alle saker skal være forberedt, møtene starter presis, og det forventes aktiv deltagelse fra alle møtedeltagerne. Bruk av I-G-P-metodikk der I står for individuell forberedelse, G for diskusjon/refleksjon i gruppe og P for plenumsframlegg, er en støttestruktur for konstruksjon av ny læring som brukes på alle skolene. Møtene starter med framlegging av individuelle, forberedte synspunkt skjer ved at deltagerne gjør dette etter tur. Denne støttestrukturen kalles rekkeframlegg.

Overgangen til lærende møter fører til at alle rektorene ser forskjellen mellom hva som er drifts- og hva som er utviklingssaker tydeligere enn tidligere, forteller de. Det er skapt nye møtearenaer tilpasset formålet med møtene. Når det står utviklingsarbeid på dagsorden, er det dette man konsentrerer seg om, uten å blande inn saker som angår drift slik tilfellet var før UiU.

Rektor B forteller at mer tid blir brukt til utviklingsarbeid etter innføring av lærende møter enn tidligere, blant annet fordi nå han sender informasjon han tidligere leste opp for lærerne på e-post i stedet, og forventer at den blir lest. Han sier:

Vi har hatt sånne typiske infomøter tidligere på tirsdager, på morgnen, fra kvart over åtte til kvart på ni. De har vært preget av en del informasjon fra meg og andre. De har vi korta ned til fem, ti minutt. Resten blir da på en måte kanskje innledning til utviklingsarbeid og det kunne vi gjøre uten at det gikk ut over kvaliteten på skolen.

Rektor B mener han har blitt flinkere til å holde fast på det som er bestemt enn han var tidligere, fordi han vet at avgjørelser er tatt etter at alle har fått anledning til å si sin mening, og i tillegg er drøftet i plangruppa. Dette har medført til at det ikke brukes tid på «omkamper» lenger. Vi diskuterer, kommer til enighet, legger en plan, setter den i verk og holder fast på den fram til tidspunktet vi har bestemt at den skal evalueres, forteller han.

Rektor A forteller at han ble veldig begeistret for Roald (2012) sitt rammeverk for hvordan møtene skulle organiseres på. Han oppsummerer erfaringene sine med lærende møter slik:

Jeg leda ikke alle møtene, jeg hadde å lede møtene på omgang, å skrive referat på omgang, viddevakt på omgang. Jeg hadde åpen agenda som lå ute og alle kunne fylle inn. Det var ikke lov å komme med saker der og da på personalmøtet eller på utviklingsmøtet. Ting skulle være planlagt. Det synes jeg bare han (Roald) var så god på. Jeg synes det var så logisk det han (Roald) sa, at sånn må det fungere for at vi skal ha gode møter.

Rektor A har endret hvordan han prioriterer tida si som en direkte konsekvens av innføring av lærende møter. Han har laget en oversikt over alle møtearenaene på skolen, hva som er hensikten med møtene, og hvilke han skal delta på. Møteoversikten har han presentert for tillitsvalgte og på et personalmøte, og fått godkjent.

Rektor C forteller at etter innføring av lærende møter, har de sluttet med å ha felles tid som bare er en type infomøter. I fellestida nå så jobber de med utviklingsarbeid.

På skole D hadde rektor både en teamleder- og en utviklingsgruppe mens skolen var i UiU, og intensjonen da var å dele møtene mellom drift og utvikling. På teamledermøtene skulle det være driftsrelaterte saker, forteller rektor D, men legger fort til at han føler at skillet mellom hva som var drift og hva som var utvikling ofte «fløyt litt over i hverandre». Nå har rektor D kuttet ut teamledergruppa og beholdt utviklingsgruppa. Han begrunner dette slik:

Vi har nå kun utviklingsgruppe, kaller det bare for utviklingsgruppe hele tida. Og så har jeg vært mer og mindre flink til å dele sakene i utviklingsaker og i drift, men noen ganger glipper det for meg. Jeg synes innimellom det er vanskelig å skille hva som er

hva, og siden de ikke forsto hva som var hva. Så hvorfor ikke bare kalle det utviklingsgruppe?

Ved hjelp av medlemmene utviklingsgruppa og innføring av lærende møter, forsøker rektor D å sette en ny kurs for skolen. Han har blant annet laget en oversikt over hva skolens felles tid skal brukes til.

4.2.3.1 Lærende møter – erfaringer

Rektor A, B og D forteller at de møtte en viss grad av motstand fra lærerne når de nye måtene å arbeide på ble innført. Rektor A forteller at lærerne på barnetrinnet satte seg sterkt imot at det var de og ikke verken inspektør eller rektor som skulle lede teammøtene. Etter å ha involvert skolens tillitsvalgte og hatt møter med lærerne, opplevde rektor A at motstanden avtok. På skole B tok det litt tid før alle lærerne forsto at møtene startet presis, forteller rektor, og at alle måtte møte forberedt og komme med sitt syn under møtene. «Det er ikke nok å møte opp med bare kroppen sin lenger», forteller rektor B, og antyder dermed også hvordan møtekulturen var før UiU. Rektor B valgte å la være å irettesette dem som ikke møtte tidsnok, men heller la de føle det på kroppen. Han sier: «Så de som kommer for seint, de får leve med det og se at det blir kleint (...), for at vi er så mange at det å bruke fem minutt ganger 35 personer eller 30 personer, så begynner det å bli mye tid. Rett og slett.» Etter en tøff innkjøringsperiode, opplever både rektor A og B at møtene gjennomføres slik de skal.

På skole D var lærerne, i likhet med lærerne på skole B, heller ikke vant til å forberede seg til møter. Forskjellen mellom skole B og D, er at det fremdeles er en del lærere som ikke møter forberedt når det er forventet. Rektor D lar lærere innimellom forberede seg i utviklingstida når han oppdager at de kommer uforberedt til møter. Han gir lærerne anledning til å la være og legge fram egne synspunkt og ta stilling i diskusjoner. Han sier: «Det er lov å passe», oversatt til at det er lov å forholde seg taus.

På møtene arbeider lærerne i heterogene grupper som rektor har satt sammen. Organiseringen er i tråd med rammeverket for lærende møter. Å sette sammen lærergrupper på tvers av fag og trinn erfarer rektorene har positiv innvirkning på relasjonene mellom lærerne, fordi etablerte strukturer som tidligere skilte lærerne, brytes ned. Rektor D understreker dette poenget når han sier:

Nei, altså for det var veldig sånn delt i, 1.- 4., 5.-7., de drev med sitt og liten forståelse for andres hverdag her, så jeg opplevde nok at når de fikk sitte på de gruppene over ei lang nok tid, så fikk de økt forståelse.. så det bedra nok, egentlig mye.. ja.

På skole C møtes også lærerne i grupper på tvers av trinn og fag, noe som har medført at lærerne har blitt tryggere på hverandre. Før møttes lærerne kun på team. Rektor C opplever også at den nye grupperingen er med på bygge ned de etablerte skillene som eksiterte mellom trinnene tidligere, samtidig som det bygger opp under den felles kulturen han prøver å skape. Rektor C mener det har skjedd store, positive endringer i skolens kollektive kultur. Rektor C sier: «Det vil være dempende i forhold til det som kan være da å legge til rette for å danne nye subkulturer, tenker jeg, og så er den felles forståelsen da, som jeg på en måte prøver å skape.»

En av mulighetene rektor A så med UiU, var å etablere en samarbeidskultur fra 1.- 10. trinn på skolen. Å la lærerne møtes på tvers av trinn og fag, var et tiltak rektor A også så at ville støtte opp under dette. Han visste, fordi han var mye ute i klassene når det var undervisning, at lærerne hadde ulike styrker som, når de delte dem med hverandre, ville bidra til å styrke hele skolen. Han sier:

Vurderingskulturen på ungdomstrinnet opplevde jeg var i ferd med å endre seg noe veldig, de har jo bare karakterer to ganger i året, ikke sant. Og det er bestemt. Og jeg synes at lærerne på ungdomstrinnet begynte å få et vurderingsspråk som jeg liker. De har begynt å få taket på noe, vi er ikke i mål, og som jeg ikke opplever at barnetrinnslærerne ikke har fått enda. Og det da å ha arbeidsgrupper på tvers der man presenterer læringsaksjoner og ting man har tatt tak i sin egen klasse, det har vært bra for skolen. Jeg synes at ungdomstrinnslærerne er bedre på å gi framovermeldinger fordi de har øvd på det lenge enn det barneskolelærerne er. Så det å ta grep og la hele skolen jobbe på tvers, det synes jeg har vært noe fint, og viktig.

I intervjuet forteller rektor A at lærerne på barnetrinnet var spesielt dyktige i å skape gode relasjoner til elevene. Det var noe lærerne på ungdomstrinnet kunne bli bedre på. Rektor A utnytter på denne måten sin kjennskap til lærernes praksis inn i prosessen med å utvikle en samarbeidskultur på skolen.

4.2.4 Aksjonslæring

Aksjonslæring som metode ble innført av utviklingspartner fra UH og brukes på skole A, B og C. På skole D er aksjonslæring et ukjent begrep og blir ikke brukt mens skolen deltar i UiU. Rektor D forteller hvordan læringsprosessen foregikk: «Lærerne fikk ofte en tekst de skulle lese etter å ha fått en presentasjon eller et teoretisk bakteppe, nærmest, og så skulle de gå i grupper og diskutere ting.» Innimellom måtte gruppene levere inn skriftlige svar til utviklingspartner på hva de hadde kommet fram til, men det var ingen systematisk utprøving av praksis på skole D, forteller rektor. Rektor B sin erfaring med aksjonslæring er interessant. Han forteller at aksjonslæring på den ene siden bidrar til å «åpne opp» klasserommene, men at

det er en krevende arbeidsmåte for lærerne. Etter å ha «pøst på» med mange læringsaksjoner i starten av UiU, forteller han, kom det signaler fra lærerne om at de var slitne. Etter en helhetlig vurdering valgte han å ta en pause, for, som han sier: «Du kan ikke høre på de stemmene som bare vil ha drift heller.» Han begrunner avgjørelsen slik: «Dersom ikke drift fungerer, så fungerer heller ikke utvikling.»

Felles for skole A, B og C er at det er erfaringer fra aksjonslæring som fører til at vurdering for læring får stor oppmerksomhet i utviklingsarbeidet. Læringsaksjonene tar utgangspunkt i skolens valgte satsningsområde, men det er erfaringer og refleksjoner underveis som fører til at vurdering for læring kommer i fokus. Rektorene ser at for å løse skolens utfordringer med praktisk, relevant og motiverende undervisning, er det nødvendig å ta tak i egen vurderingspraksis. Av tabell 3 går det fram at det har det skjedd relativt store endringer i skole A, B og C sin kollektive vurderingspraksis, først og fremst når det gjelder hvordan karakterer brukes i undervisningsvurderingen. På alle skolene har betydningen av karakter blitt tonet ned til fordel for læringsfremmende feedback og arbeidsmåter som fremmer elevsamarbeid og involvering av elevene. Om ønsket praksis og tilrettelegging ut fra elevenes behov, sier rektor A dette:

Jeg vil ha framovermeldinger i klasserommet i læringssituasjonen, kollektive og individuelle. Jeg ønsker at noe skal være skriftlig, og det behøver ikke være noe avhandlinger, men for noen elever så er skriftlige framovermeldinger nyttig, for andre så er det det å få en samtale med læreren som er nyttig. Vi må se akkurat det litt an.

Rektor A forteller at utviklingspartners støtte var avgjørende når han tar avgjørelsen om å fjerne karakterene i undervisningsvurderingen og erstatte dem med læringsfremmende feedback, til tross for at han var «redd» for å få klager på standpunktvurderingen fra Fylkesmannen. Han hadde tenkt på å gjøre dette grepet lenge, forteller han, men våget ikke ta skrittet alene. Utviklingspartner forankret sin veiledning i styringsdokumenter og aktuell teori om læreplankunnskap og vurdering, og det var tilstrekkelig faglig støtte for rektor A til å gjennomføre endringen. Rektor A forteller videre at lærerne har begynt å planlegge undervisning med utgangspunkt i målene læreplanen, og ikke i lærebøkene slik de gjorde tidligere. I tillegg er det utarbeidet et rammeverk for vurdering på skolen som skal hindre det rektor kaller privatpraktiserende vurderingspraksis. Rammeverket er dynamisk, og endres etter hvert som lærere gjør nye erfaringer gjennom aksjonslæring.

Fra å tenke at vurdering for læring handler om karakter, at tentamen er øving til eksamen og av den grunn skulle elevene sitte alene uten hjelp, er holdningen på skole C totalt endret,

forteller rektor. I stedet for tentamen har de nå fagdager, med mål om at elevene skal lære.

Rektor C ordlegger seg slik:

Det viktigste i en sann type dag er jo faktisk at elevene får veiledning, både at de kan jobbe sammen, og de kan få veiledning av hverandre, men at de og får innspill av lærere, slik at det som skjer i løpet av en seks timers dag, da, faktisk er utvikling, slik at det ikke blir sann null-læringsdager, for det er det ingen som har utbytte av.

En slik type grunnleggende holdningsendring får innvirkning på vurderingspraksis og hvordan læring skjer, hevder rektor C. Det er viktig at lærerne legger til rette for gode læringsprosesser. Han forteller:

Når du gjør sånne typer ting, så endrer du og litt tilnærmingen til vurdering, tilnærmingen til læring, ikke sant? Og da blir det jo sann at det.. du får ikke på en sann dag sett en rettferdig karakter, det kan du gjøre etter en null-læringsdag fordi da kan du vurdere elevene nærmest opp mot hverandre, men når du har latt elevene fått lære underveis, så er det litt sann: «hva er det eleven har prestert alene, hva har eleven fått til i lag med andre, hva har eleven fått veiledning på?»

Rektor B forteller at fokus på vurdering for læring er et resultat av refleksjoner og erfaringsdeling i kollegiet etter en læringsaksjon der de utforsket nytten elevene hadde av å bruke en læringspartner. For å finne ut av dette, måtte de involvere elevene, forteller rektor. I samarbeid med elevene utarbeidet de kjennetegn på en god læringspartner. Rektor B forteller at han selv har vært gjennom en prosess der hans syn på bruk av karakterer i underveisvurderingen har blitt utfordret. Nå har han endret oppfatning, sier han, og bruker sin egen bakgrunn til å fortelle foreldrene om at skolen er i ferd med å utvikle ny praksis. Han er klar over at foreldrene er opptatt av karakterer, og bruker foreldremøtene spesielt i 8. og 9.klasse til å informere og forklare foreldrene hvordan lærerne og han tolker forskjellen mellom underveis- og sluttvurdering. Rektor B bruker metaforer fra idretten slik at foreldrene skal forstå budskapet hans. Han gjengir hva han pleier si til foreldre slik:

Ikke vær så opptatt av karakterene. De skal ha ei sluttvurdering som er en karakter, og den er i 9. og 10. i fagene våre, men vær opptatt av at de er på en treningsarena. De er på treningsleir på skolen, rett og slett, de skal trene for å bli gode, og så er det noe som karakterer, men det viktigste er nå at punkt en, at de har det trygt og godt og at de føler mestring i det de driver med. Det er hovedfokuset vårt, bare så dere veit det, så hvis dere ikke får hjem en haug med karakterer i høst, så ikke få panikk for det, ta det med ro, vi er på treningsleir. Så er det et karaktersystem i slutten av dette, det veit vi alle, men det er på en måte et resultat av treningsleiren.

Språket som følger av ny praksis; at alt er trening underveis, er rektor B opptatt av at alle skal bruke. Han forteller om en episode der han var nødt til å korrigere noen kroppsøvingslærere

og si at det ikke heter løpetest lenger. For å understreke poenget med trening ytterligere, sier han: «Vi bruker ikke startnummer når vi går på tur...». Rektor B forteller at skolen skårer godt over landsgjennomsnittet både på vurdering for læring og på elevdemokrati. I tillegg, forteller han, viser undersøkelsen at trivselen blant elevene er høy.

Rektor C forteller at den plassen vurdering for læring fikk, ikke var på grunn av UiU som prosjekt, men mer som et resultat av refleksjoner lærerne og han selv gjorde etter å ha gjennomført læringsaksjoner med tverrfaglig undervisning. Rektor C berømmer utviklingspartner fra UH som: [...] «skal vi si, .. torde å stille på det, torde å støtte opp om det». Utviklingspartner ble en «døråpner» inn i teori for lærerne, forteller rektor C, og spesielt teori som gjaldt vurdering og læreplanforståelse. Rektor C forteller at han hadde relativt god kjennskap til teori som støttet de endringene han så måtte til i lærernes vurderingspraksis, men at han likevel var avhengig av det eksterne blikket han fikk gjennom utviklingspartner. Rektor C uttrykker dette slik:

Det er likevel sånn at du som rektor tilhører noe, egen skole, du tilhører det laget som er, og det å få de blikkene utenfra for å se på skolens praksis, det tror jeg er et kjempeviktig kriterium [...]. Altså, det med å utvikle en ny praksis, den beste praksis, nei ikke den beste praksis, men den neste praksis, sant, at du da er avhengig av å få innspill utenfra på det.

Rektor C sin holdning til den eksterne sin rolle bryter med det Klev og Levin (2012) forfekter, at samspillet mellom eksterne og innbyggere på sikt skal avsluttes, og at organisasjonen skal «stå på egne ben».

4.3 Støtte fra og samarbeid med UH

I forrige kapittel har jeg redegjort for hvordan rektor A og C opplevde støtten fra UH som avgjørende for at vurdering for læring kom i fokus. På alle skoler unntatt skole D, ble det tatt grunnleggende grep som førte til endring i praksis.

Rektor A og C forteller at de hadde en utviklingspartner som tilpasset seg til skolens behov, som bidro med relevant teori, og som var en viktig refleksjonspartner og avgjørende for utviklingen på skolen. For rektor C ble utviklingspartner sitt eksterne blikk og fagkompetanse en «døråpner» inn i teori og som bidro til at ny kunnskap ble utviklet i lys av relevant teori sammen med lærernes erfaringer. Han sier dette slik:

UH-sektoren kom inn og har et teoretisk perspektiv som gjør at skolene, altså når du skal på en måte drive skoleutvikling og skal drive skoleutvikling på egen skole, så ender det på en måte opp med at du kan ende opp med å bli litt sånn.. du blir

sjølsentrert da og så forherliger du det du på en måte trur er det beste innad i skolen, mens du da kanskje vil komme til å mangle et sånn T3-nivå da, i Wenigers modell sant?

Rektor B forteller at utviklingspartner ga den bekreftelsen som var nødvendig for å tørre gå videre i prosessen. Rektor B sier:

Han sa det utviklingspartneren vår; «dere har tatt ballen og brukt den, og jeg har ikke trengt å være her egentlig, bare høre hvordan det går», fordi vi grep ballen og gjorde, ifølge han da, så kom vi lenger på et halvt år enn mange hadde fått til på to år. Fordi at vi hadde rigget organisasjonen.

Rektor A uttrykker sin erfaring med utviklingspartner fra UH slik: «Jeg opplevde at han løftet meg og gjorde meg tryggere i hva vi skulle videre.» Utviklingspartner var en god refleksjonspartner, ifølge rektor A, og sammen kom de fram hva som var de riktige grepene å ta i utviklingsprosessen.

Rektor D forteller at han opplevde skolens utviklingspartner som svært uerfaren og som visste like lite om satsningen som de selv. Rektor D opplevde at utviklingspartner fulgte «malen» som han uttrykker det, og at det var lite tilpasset skole D sitt behov. Verken aksjonslæring eller vurdering for læring var tema mens skolen var i UiU, ifølge rektor. Rektor D ser i ettertid at skolen manglet en helhetlig forståelse av UiU. Det var kun fokus på skolens valgte satsningsområde, klasseledelse, og det var ingen kobling mot vurdering, forteller han. Rektor D var ikke klar over at vurdering for læring var et tema skolen ikke kunne velge å se bort fra, og han opplever at de heller ikke fikk hjelp av utviklingspartner til å se denne sammenhengen.

4.4 Presentasjon av funn som gir svar på forskningsspørsmål 1: «Hvordan arbeider rektorene for å utvikle skolen?»

Funn 1: Prosessledelse gjennom samskaping

Rektorene leder utvikling gjennom samskaping. Det kommer til uttrykk gjennom handlinger der de involverer lærere, tillitsvalgte og UH i prosessen med både planlegging, gjennomføring og evaluering. Alle har etablert ledergrupper som støtte for seg i å lede utviklingsprosessen. På samtlige skoler unntatt skole D, utvikles ny kunnskap gjennom utprøving i praksis, ved hjelp av metoden aksjonslæring.

Funn 2: Strukturelle tiltak

For å trene lærere i nye måter å arbeide sammen på, har rektorene satt i verk flere tiltak. På alle skolene har rektor innført lærende møter, bruk av I-G-P-metodikk og rekkeframlegg, strukturer som skal støtte både individuell og kollektiv læring. Rektor setter sammen lærergrupper på tvers av fag og trinn som støtte for læring når lærerne skal dele erfaringer og reflektere for å utvikle ny kunnskap som skal prøves ut i praksis.

Funn 3: Støtte fra UH

Rektor opplever å få relevant faglig og god støtte fra utviklingspartner fra UH. Utviklingspartner har bidratt med støtte til prosessledelse og med relevant teori, spesielt innenfor vurdering for læring. Rektor opplever at utviklingspartner har vært en nyttig refleksjonspartner. Rektor D er den eneste som uttrykker delte erfaringer med skolens utviklingspartner.

4.5 Presentasjon av funn som gir svar på forskningsspørsmål 2: «Hvordan forstår rektorene arbeidet med å utvikle skolen?»

Gjennom funnene som er beskrevet i forrige kapittel, er det grunn til å hevde at alle rektorene forstår arbeidet med å lede skolebasert kompetanseutvikling som en prosess som involverer flere parter i samskapende aktiviteter. Det eksterne blikket er viktig, og understrekes særlig av rektor A og C. Rektor C sier direkte at han er redd for å bli nærsynt når han ikke lenger har utenfrablikket på hvordan han leder utviklingsarbeidet. Gjennom bruk av aksjonslæring som metode for å utvikle læreres didaktiske kompetanse, viser rektor A, B og C at de forstår utviklingsarbeid ut fra et praksisperspektiv. På dette området skiller rektor D seg fra de øvrige.

4.6 Hva sier empirien at handlingene har medført, slik rektorene erfarer det?

Ved å knytte til seg en gruppe beregnet på å støtte egen prosessledelse, erfarer rektorene at de blir tryggere i sin rolle fordi avgjørelser som tas i utviklingsarbeidet nå er forankret i organisasjonen, inkludert tillitsvalgte og fagforeningen. Endringen medfører økt engasjement i arbeidet på alle skolene, sier de. Rektor A og B fordeler arbeidsoppgaver som de hadde selv tidligere på flere, uten at de løper fra ansvaret de har som skolens øverste leder. Rektor B sier han opplever det som positivt at flere får ansvar, men at det på samme tid er en krevende arbeidsform. Rektor A understreker betydningen av den kunnskapen de unge, nyutdannede lærerne som er medlemmer av utviklingsgruppa tilfører prosessen. Når konflikt oppstår, slik rektor A opplevde, var involvering av tillitsvalgte avgjørende for å få den løst. Rektor C, som

unnlot å involvere tillitsvalgte i en sak som angikk skolens maktstruktur, forteller ikke om at dette medførte at prosessen verken stoppet opp eller satte fart.

Samarbeidet med utviklingspartner fra UH har styrket rektorenes prosesslederkompetanse. Det er alle rektorene samstemte om. Utviklingspartner bidrar med både relevant teori, arbeidsmåter og emosjonell støtte, og er en god refleksjonspartner. Til tross for at utviklingspartner også bidrar med støtte på skole D, er rektor D sin erfaring at den ikke var godt nok tilpasset skolens behov. «Vi kom ikke lenger enn til struktur og regler» forteller rektor D som fra sin posisjon som inspektør opplevde at utviklingspartner fulgte en ferdig oppsatt mal for klasseledelse. Rektor A framhever den gode relasjonen mellom seg og utviklingspartner som avgjørende for at han «tok skrittet fullt ut» og fjernet karakterene i underveisvurderingen fordi han så at det hindret elevenes motivasjon for læring. «Hun løftet meg og fikk meg til å løfte blikket», forteller rektor A. For rektor C ble utviklingspartner en «døråpner» inn i teorien. Det bidro til at lærerne brukte relevant teori i utviklingen av ny praksis ved siden av egne erfaringer. Rektor C framhever, lik rektor A, den gode kjemien som han opplevde var mellom seg og utviklingspartner. Dette førte til gode refleksjoner som angikk ledelse av utvikling, sier han. For rektor B var utviklingspartner mer en ekstern samarbeidspartner som bekreftet at veien han hadde peilet ut for skolen, var rett. Rektor B forteller at utviklingspartner bekreftet at organisasjonen var «godt rigget» for utviklingsarbeid.

Refleksjoner under og i etterkant av læringsaksjoner medfører som tidligere nevnt at fokus blir dreid vekk fra skolens satsningsområder og over på vurdering for læring på skole A, B og C. Man erfarte at daværende vurderingspraksis sto i veien for elevenes motivasjon for læring. Av tabell 3 framgår det hvilke konsekvenser at arbeidet fikk. På alle tre skolene legges det vekt på læring gjennom elevmedvirkning og der bruk av karakterer i underveis-vurderingen tones ned til fordel for læringsfremmende tilbake- og framovermeldinger.

4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg trukket fram hvilke handlinger empirien viser at rektor har satt i verk for å lede skolebasert kompetanseutvikling og hva han erfarer at det har ført til på sin skole. Alle leder utvikling gjennom å involvere lærere, tillitsvalgte og eksterne, både når formelle beslutninger skal tas og til daglig. Etter at lærende møter ble innført, framstår forskjellen mellom utviklings- og driftsoppgaver tydeligere for både rektor og lærerne. Det skapes nye møtearenaer som er tilpasset møtenes formål, og møtene har blitt mer effektive, slik rektor A, B og C erfarer det. Tida man «får til overs» brukes på utviklingsarbeid. Å la lærerne arbeide i

grupper på tvers av trinn og fag, skjer på alle skoler. Det fører til at lærerne blir tryggere på hverandre, det bidrar til læring og i tillegg fremmer tiltaket en kollektiv samarbeidskultur. Rektor A, B og C bruker aksjonslæring som metode. På skole D, derimot, ser vi en mer instrumentell tilnærming til utvikling av praksis, der nye tiltak forventes overført til praksis uten at man har den forskende tilnærmingen som er tilfellet på de øvrige tre skolene. At rektorene opplever seg som bedre prosessledere etter UiU er over, mener de kan skyldes støtten de har fått av utviklingspartner fra UH. En felles erfaring rektorene uttrykker, er at i løpet av UiU har skolene blitt bedre til å jobbe sammen om å utvikle ny kunnskap og innsikt. Rektor A, B og C påpeker i tillegg at det har skjedd betydelig utvikling i skolenes vurderingspraksis i den perioden UiU varte.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg funn og rektorenes erfaringer holdt opp mot den teori og forskning som jeg har redegjort for i kapittel 2, for på denne måten å kunne svare på oppgavens problemstilling. Problemstillingen har denne ordlyden:

«Hvordan erfarer rektor arbeidet med å lede skolebasert kompetanseutvikling?»

I analysearbeidet, hvor jeg kategoriserte sentrale punkter i rektorenes besvarelser, utkrystalliserte det seg tre hovedtemaer. Disse er: «prosessledelse gjennom samskapt læring», «strukturelle tiltak» og «støtte fra UH», og er nærmere redegjort for under punkt 4.1. Jeg ønsker å drøfte hvorvidt rektors handlinger framstår som hensiktsmessige for å lykkes med å utvikle lærernes didaktiske kompetanse slik at elevene opplever undervisningen mer motiverende i alle fag, sett på grunnlag av de foreliggende konsekvensene/erfaringene som framgår av empirien. Ettersom funnene henger så nært sammen og spiller en rolle i vurderingen av de andre, og derfor ikke kan ses isolert, vil jeg i drøftingen under veksle mellom funnene.

For å tilføye litt ekstra dybde i drøftingen, vil jeg under punkt 5.2 trekke inn den tanken jeg presenterte å ha in mente underveis i oppgaven under punkt 1.2.1, nemlig om det er slik at rektorenes erfaringer stemmer med sluttrapporten fra NIFU, og/eller om det er funn på mikronivå som avviker fra rapporten. Videre vil jeg under punkt 5.3 benytte og besvare det sentrale spørsmålet *«Er det forskjeller i rektorenes erfaringer, og hvis ja, hva kan disse skyldes?»*

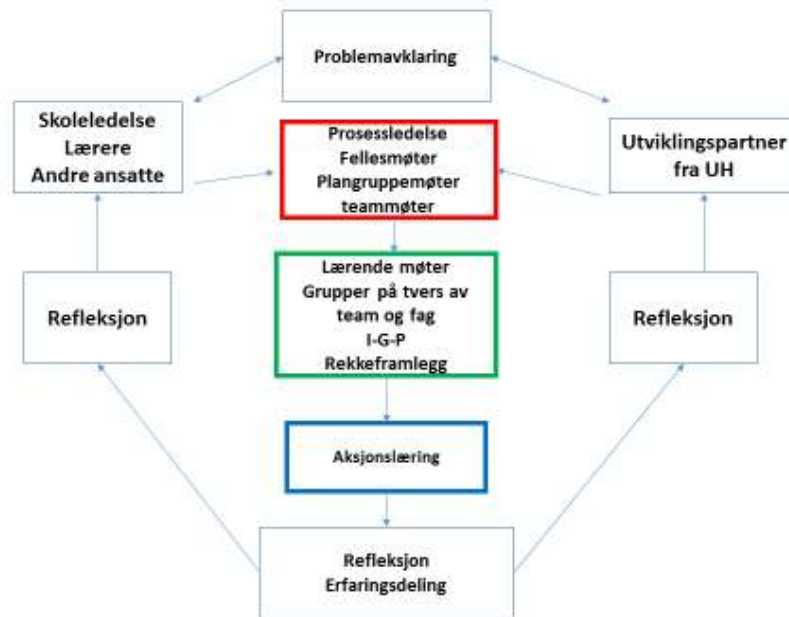
5.1 Prosessledelse gjennom samskapt læring

Et hovedpremiss i UiU er at skolene skal jobbe skolebasert i utviklingsarbeidet, hvilket innebærer at alle skolens ansatte jobber sammen om å utvikle kvaliteten i undervisningen. Alle som er involvert, skal lære, og den gode skolen skal skapes gjennom samarbeid, *på den enkelte skolen*. Hvilke muligheter som gis for medvirkning og samskaping, og hvordan samarbeidet foregår i praksis, vil, naturlig nok, kunne få innvirkning på hvordan utviklingsprosessen forløper, som igjen vil få konsekvenser for elevenes læring og hverdag.

At alle som er involverte skal lære, er som nevnt kjernen i modellen om samskapt læring. Klev og Levin (2009) hevder at modellen er grunnleggende i endringsledelse og skal bidra til at organisasjonen utvikler systematiske og bærekraftige læringsprosesser gjennom bred medvirkning. Som redegjort for over, deler Klev og Levin (2009) læringsprosessen inn i tre

faser som skal lede til at den på sikt skal bli selvberende, altså en integrert del av organisasjonens virksomhet.

Jeg presenterer Klev og Levin (2009) sin samskapt læringsmodell og Irgens' modell «Et utviklingshjul for en organisasjon i bevegelse» (2013) utfylt med funn fra empirien for på denne måten å gi en oversikt over teorien. Rektor A, B og C sine handlinger slik de framgår av funn fra empirien, lar seg plassere i den samskapt læringsmodellen slik figur 5. viser.



Figur 5: Samskapt læringsmodell med funn fra empirien på skole A, B og C (inspirert av Klev og Levin 2009)

Det første funnet viser at rektor leder utvikling ved å sette i verk handlinger der han involverer lærere, tillitsvalgte og UH i prosessen. Rektor har etablert ledergrupper som støtte for seg i å lede utviklingsprosessen, og som en konsekvens av innføringen av lærende møter, jfr. funn 2, er det etablert nye arenaer forbeholdt læring. Hvilke arenaer er fylt inn i rød boks. På samtlige skoler unntatt skole D, utvikles ny kunnskap gjennom utprøving i praksis, ved hjelp av metoden aksjonslæring, markert med blå boks i figur 5. Funnt 2 «strukturelle tiltak» er plassert i grønn boks og er artefaktene rektorene bruker i organisasjonslæringen. Funnt 3 «støtte fra UH» er plassert på modellens høyre side.

Fordi skole D ikke brukte aksjonslæring som metode, har jeg laget figur 6.



Figur 6: Samskapt læringsmodell med funn fra empirien på skole D (inspirert av Klev og Levin 2009)

Rektorene erfarer at etter de innfører lærende møter, blir skillet mellom stabilitet og utvikling tydeligere for dem. Dette går ikke fram av samskapt læringsmodell, jfr. figur 2, men figur 3 «Et utviklingshjul for en organisasjon i bevegelse», synliggjør dette skillet tydelig.



Figur 7: Et utviklingshjul for en organisasjon i bevegelse fylt ut med funn fra empirien (Utdanningsdirektoratet 2013)

I figur 7 har jeg spesifisert artefaktene fra empirien i modellens rom 3. I rom 2 har jeg fylt inn hvilke konsekvenser den nye måten å lære på får for lærerne. Hvordan rektor kommuniserer,

er plassert i rød boks. Den beste praksis, markert med grønn farge, er den nåværende. Derfra går det en pil (1) til rom 2 og lærerens refleksjon over egen praksis. Fra rom 2 går det pil (2) til rom 3 som skal indikere at lærer tar med seg egne erfaringer og refleksjoner inn i diskusjon og drøfting med kollegaer i rom 3. I rom 3 deler lærere erfaringer og reflekterer sammen for å komme fram til felles forståelse og innsikt. Pil (3) som går fram rom 3 til rom 1, indikerer at kunnskapen som utvikles, testes i praksis og om den er anvendbar eller ikke, skjer først gjennom individuell refleksjon i rom 2 før den ender opp igjen i rom 3 og blir gjenstand for felles refleksjon.

Gjennom å utvikle lærernes didaktiske kompetanse, og ved å samarbeide om læring og utvikling på skolene, skulle elevene oppleve økt motivasjon for læring, som igjen ville lede til økt læringsutbytte og forhåpentligvis at flere elever skulle fullføre og bestå videregående skole. Jeg vil derfor først knytte noen bemerkninger til hvordan dette målet er oppnådd sett opp mot empirien i mine undersøkelser.

5.2 Korte betraktninger om det overordnede målet – økt motivasjon for læring

Ett av hovedfunnene sluttrapporten fra NIFU (Lødding mfl., 2018), er at det er vanskelig å finne spor etter UiU på elevnivå. Det vil si at det overordnede målet om økt motivasjon for læring ikke er nådd. Hvordan stemmer dette med erfaringene fra rektorene jeg intervjuet?

Under intervjuene stilte jeg ingen direkte spørsmål knyttet til konkrete erfaringer om økt motivasjon for læring hos elevene. Empirien min må derfor med rimelighet sies å være svak, men jeg fikk likevel noen interessante uttalelser som jeg finner grunn til å trekke frem. For det første peker både rektor A, B og C på at de «har hatt stort fokus på vurdering som en konsekvens av de erfaringer vi gjorde med aksjonslæring.» Rektor B kan dessuten vise til kvantitative resultater i form av endrede svar i positiv retning fra elevundersøkelsen. Rektor A og C sier videre de har endret praksis, selv om de ikke kan vise til støtte i kvantitative data for at dette har gitt de tilsiktede virkninger. Empirien fra skole D inneholder ingen uttalelser om hva som har skjedd av endringer i praksis, og gir derfor ingen holdepunkter for at jeg skal kunne hevde noe om dette.

Jeg mener imidlertid det er grunn til å anta, med bakgrunn i uttalelsene fra rektor A og C, at også elevene på skole A og C må ha opplevd endringer. Dette begrunner jeg med at rektorene forklarer hva de har gått fra og gått til. Riktignok viser sluttrapporten fra NIFU til at skoleledere uttaler seg med mindre usikkerhet enn lærerne når de blir spurt om det foreligger en endring i elevenes motivasjon (Lødding mfl., 2018), men i og med at de ikke ble spurt

direkte om dette temaet, velger jeg å ikke tillegge funnet i sluttrapporten for stor vekt. Rektor C sier blant annet at de har forlatt en praksis med å tenke hvordan man kan straffe elever og sette en karakter basert på fravær av noe, til å finne ut hva elevene mestrer og belønne det. På skole A setter lærerne bare karakterer hvert halvår, noe som forskriften åpner opp for. Underveis i prosessen får elevene læringsfremmende tilbakemeldinger, enten skriftlig eller muntlige, alt etter som situasjonen tilsier. På skole A og C viser empirien at elevene medvirker i læringsprosessen.

Sett opp mot teori om self-efficacy (Skaalvik & Skaalvik, 2013), er det grunn til å anta at elevenes forventning om mestring er endret all den tid læringsmiljøet er blitt mindre fokusert på prestasjoner som verdsettes med ytre belønning i form av karakterer enn det var. Når elevene blir stilt overfor en oppgave, for eksempel på en fagdag, vet de nå, i motsetning til tidligere, at de får hjelp av både lærere og medelever, og at produktet ikke verdsettes i form av en karakter. Teorien sier at den formelle vurderingen virker styrende på læringsmiljøet, det vil si på forhold som er av stor betydning for elevens opplevelse og forventning om mestring (ibid.). Med disse teoriene som bakteppe, vil det være naturlig å anta at endringsfokusert med tanke på hvordan eleven vurderes, vil styrke elevens self-efficacy. Jeg viser også til at intensjonen med vurdering er læring (Forskrift til Opplæringslova, 2009 kap. 3 § 3-2). I vurderingsforskriften er det nedfelt at eleven har en juridisk rett til å medvirke til egen læringsprosess. Medvirkning er også kjernen i de fire prinsippene for læringsfremmende undervisning fra Utdanningsdirektoratet (2015) som bygger på bred forskning. Det kan derfor synes som om målet med satsningen er noe bedre oppnådd på skole A, B og C enn det som fremgår av hovedfunnet i sluttrapporten fra NIFU.

Går jeg over til å se nærmere på erfaringene fra rektor D, sier han blant annet: «På vår skole visste vi ikke at vurdering for læring var en del av satsningen.» Slik jeg forstår utsagnet, betyr det at personalet kun jobbet med klasseledelse – regler og strukturer – og ikke med verken læreplanforståelse eller vurdering for læring. Hva gjelder elevene på skole D, har jeg derfor verken kvantitative resultater eller relevante erfaringer fra rektor for å kunne foreta slutninger om elevenes skolehverdag har endret seg.

Jeg synes det er interessant å kunne skimte slike avvikende nyanser fra sluttrapportens hovednivå på det mikronivået som denne oppgaven representerer. Dette indikerer at tiltakene UiU har tilbudt rektorene er egnet for, på sikt, å oppnå den ønskede effekten av satsningen som er mer motiverte elever.

Hovedvekten av mine funn går imidlertid på den prosessen som rektorene erfarer har skjedd internt hos lærerne. Sett opp mot empirien, mener jeg å kunne se at flere nødvendige delmål på veien mot økt motivasjon hos elevene synes å kunne være oppnådd. Jeg går derfor over på en drøfting av rektorenes erfaringer om virkningene av de iverksatte tiltak for deres måte å lede lærernes læring på. I denne drøftingen benytter og besvarer jeg det sentrale spørsmålet om det er forskjeller i rektorenes erfaringer, og hvis svaret er ja, hva det kan skyldes.

5.3 Overordnet om likhetene og forskjellene mellom A B C og D

Det jeg finner særlig interessant, er at samtlige rektorer erfarer at de har blitt bedre til å lede prosesser, og at kulturen på skolen har endret seg. Miljøendringene kommer særlig til uttrykk i empirien ved at de opplever at lærerne har gått bort fra å tusle rundt med sitt og skule på hverandre, til å jobbe mer kollektivt, og dessuten uttrykke et ønske om en slik arbeidsmetode.

Et tiltak som samtlige har iverksatt for å få til denne endringen, er at de har delt inn lærerne og andre ansatte i refleksjonsgrupper på tvers av fag og trinn, som nærmere beskrevet i mitt funn nummer to. Rektorene har på denne måten handlet i overensstemmelse med ett av prinsippene i rammeverket for lærende møter (Roald 2012). Samtlige har også tatt i bruk I-G-P-metoden, samt fått støtte av utviklingspartner fra UH.

Selve funnet om at samtlige rektorer uttrykker samme konsekvens – å ha blitt bedre i prosessledelse – og har iverksatt de samme tiltakene, betyr imidlertid ikke nødvendigvis at de har kommet like langt i sitt utviklingsarbeid. Som det vil fremkomme under, mener jeg det tvert om er gode holdepunkter for å si at de ikke har det, og jeg synes også å kunne skimte årsakene til dette.

Det jeg vil ha fokus på i den videre drøftelsen, er derfor hva som kan forklare erfaringene fra rektor D som avviker fra A B og C.

5.4 Betydningen av å skille mellom drift og utvikling for utvikling av kollektiv læring

Til forskjell fra Klev og Levin (2009) som kun har fokus på kollektiv utvikling, ser Irgens (Utdanningsdirektoratet, 2013) individuell og kollektiv læring opp mot forholdet mellom daglig drift og utviklingsarbeid. Her ligger det både spenninger og muligheter, hevder Irgens. Fra ett ståsted kan forholdene bidra til utfordringer som kan gjøre utviklingsarbeid vanskelig, mens det på den andre siden kan balansen mellom dimensjonene fungere som en drivkraft i arbeidet (ibid.).

Sett opp mot empirien, kan det se ut som om rektor A, B og C har klart å utnytte spenningene som en drivkraft i arbeidet. Særlig tydelig er rektor B når han sier: «Dersom ikke drift fungerer, så fungerer heller ikke utvikling.» Rektors erfaring om at gjennom økt effektivitet på møter og nedkorting av tid brukt til driftssaker, har det blir mer tid til utviklingsarbeid, kan tyde på at «hjulet ruller» fortere etter UiU enn før, uten at det har gått på bekostning av kvaliteten på arbeidet. Rektor B er inne på dette viktige punktet når han sier:

Vi har hatt sånne typiske infomøter tidligere på tirsdager, på morgen, fra kvart over åtte til kvart på ni. De har vært preget av en del informasjon fra meg og andre. De har vi korta ned til fem, ti minutt. Resten blir da på en måte kanskje innledning til utviklingsarbeid og det kunne vi gjøre uten at det gikk ut over kvaliteten på skolen.

Den samme utnyttelsen av spenningen er derimot ikke tilfelle ved skole D. Dette framgår særlig av utsagnet til rektor D der han påpeker utfordringen det er å skille driftsoppgaver fra utvikling: [...] «Jeg synes innimellom det er vanskelig å skille hva som er hva, og siden de ikke forsto hva som var hva. Så hvorfor ikke bare kalle det utviklingsgruppe?» [...]

Ut fra Irgens' teori tilsier funnet isolert sett at utviklingsprosessen har kommet kortere hos rektor på skole D enn de andre, fordi samarbeidet mellom ledelse og lærergruppa ikke er like produktivt som på de andre skolene. Et interessant spørsmål i denne sammenhengen er hva som er årsaken til at rektor D sitter igjen med denne usikkerheten. Ulike forhold som kan være av betydning drøfter jeg i punktene 5.5, 5.6 og 5.7.

Før jeg går nærmere inn på det, vil jeg imidlertid først kaste et blikk på hva som danner grunnlaget for den forståelse rektor A, B og C uttrykker, og hvordan deres erkjennelse forholder seg til forventninger som var knyttet til deres rolle om å prioritere mer tid til utviklingsarbeid og etablere gode arenaer for kunnskapsutvikling og erfaringsdeling.

5.4.1 Betydning av lærende møter – det er ikke nok å bare møte opp med kroppen sin lenger
Empirien viser at det var gjennom å innføre lærende møter at rektorene erfarte forskjellen mellom drift og utvikling. Lærende møter henter, ifølge Roald (2012), teorigrunnlaget sitt fra det konstruktivistiske kunnskapssynet som forstår kunnskap konstruert av mennesker i sosial samhandling innenfor et fellesskap. Ved å delta i dette sosiale fellesskapet, lærer man å bruke spesielle artefakter og å handle på spesielle måter. Rammeverket for lærende møter inneholder, ifølge Roald (ibid.), ti prinsipper for hvordan møter skal gjennomføres. Kombinert med I-G-P-metodikk som også har individuell og kollektiv læring som mål, blir møtene preget av sterk struktur og stram møteledelse. Individuell forberedelse medfører at læringsprosessen allerede er i gang når møtet starter.

Når en ser empirien opp mot teori og forskningsresultater, er det grunn til å tro at møtekulturen på skole A, B og C har endret seg ganske radikalt. Rektor B sitt utsagn kan være representativt for denne utviklingen: «Det er ikke nok å bare møte opp med kroppen sin lenger». Ved å følge rammeverket, og samtidig få øynene opp for hva som er drift og hva som er utvikling, har både rektor A og B erfart at de har blitt mer effektive som ledere. Begge forteller at arbeidsoppgaver de hadde ansvaret for tidligere, er distribuert til både medlemmer i plangruppa og til ressurslærerne, men uten at de selv har fraskrevet seg ansvaret for dem. Rektor C fordeler også ledelsesoppgaver på flere. Han nevner blant annet at han har mange kontaktlærere og fagansvarlige, og at det er viktig poeng for han å fordele ansvar på flere. Sett opp mot funnene i sluttrapporten til NIFU (Lødding mfl., 2018), finner jeg her et sammenfall. Rapporten viser til Møller (2014), som framhever idéen om distribuert ledelse framfor et hierarkisk syn på ledelse, der aktivitet og samhandling mellom de med og uten formelt ledeleransvar er sentralt. Gjennom denne typen samarbeid har rektorene gjort medarbeiderne sin til viktige samskapere.

Det lå en tydelig forventning fra Utdanningsdirektoratet sin side om at rektor skulle prioritere tid til pedagogisk ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2013), og lage arenaer der læring kunne finne sted. Jeg mener jeg det er gode grunner for å hevde at gjennom rektor A, B og C sin innføring og erfaring med lærende møter, har de langt på vei oppfylt forventningene knyttet til deres rolle som prosessleder.

Jeg går over på å drøfte hva som kan skyldes at rektor D, til forskjell fra de tre øvrige, sitter igjen med erfaringer som, etter særlig Klev og Levins (2009) teori, tilsier at utviklingsprosessen har kommet kortere på skole D.

5.5 Betydningen av den viktige initieringsfasen

Klev og Levin (2009) sin samskapt læringsmodell hviler på tre faser hvor medvirkning er viktig i alle fasene. Samskapt læring, ofte kalt samskaping, gir allerede i initieringsfasen mulighet for å påvirke hvordan et utviklingsarbeid skal forstås, hvilke målsettinger som skal formuleres, og hvordan ledere og lærere skal jobbe på egen skole. Dahl mfl., (2017) hevder at dersom en felles forståelse om hva man vil og hvordan man skal jobbe mangler, mister den skolebaserte kompetanseutviklingen sin styrke i det å være praksisnær. Teorien bygger på at medvirkning fører til eierskap, innforstått med at du skal være med på å prestere noe – i dette tilfellet at lærerne skal utvikle praksis. Medvirkning er en motkraft til tradisjonell top-down-styring, hvor løsningen på problemene er gitt på forhånd.

UiU var en nasjonal og i prinsippet en ovenfra og ned-satsning. Men skolens muligheter for å gjøre egne valg av satsningsområde ut fra skolens behov, bidro til at det ensidige top down-tankegangen ble modifisert. Som nevnt i kapittel 1, kunne organisasjonslæring og vurdering for læring ikke velges bort, men skolene med rektor i spissen måtte velge mellom lesing, regning, skriving og klasseledelse. Det er altså valg av satsningsområde som er det sentrale i initieringsfasen for rektorene i UiU.

I løpet av intervjuet er det bare rektor D som kommer inn på hvordan man hadde kommet frem til valgt satsningsområde på skolen. Rektor D ordlegger seg i denne sammenheng slik at daværende rektor fikk klasseledelse «i fanget». Rektor D mener det kunne vært gjort annerledes, og sier det slik: «Jeg tror det kunne vært gjort på en helt annen måte, ut til folk, til de ansatte, absolutt.»

Når jeg ser dette i sammenheng med at rektor D forteller at han slet med å få lærerne med på å jobbe kollektivt, er det min vurdering at manglende medvirkning i initieringsfasen kan lede til at det oppstår «følgefeil», og at det derfor blir vanskeligere å lykkes med den videre prosessen. Funnene mine stemmer derfor godt med teorien om samskapt læring på dette området. Riktignok kan man også forstå uttalelsene fra rektor D i kontekst av alle rektorbyttene som skolen var igjennom, altså at alle byttene i seg selv innebar at prosessen ble fragmentert. Like fullt var rektor D inspektør på skole D gjennom alle rektorbyttene unntatt det første, og jeg mener derfor at hans uttalelser er representative for hvordan valg av satsningsområde ble opplevd på skole D. På denne bakgrunn mener jeg at man ikke kommer utenom det faktum at ingen av de forhenværende rektorene tenkte på medvirkning som viktig i initieringsfasen.

Etttersom verken rektor A, B eller C kommer inn på prosessen rundt valg av satsningsområde under intervjuene, kan jeg likevel ikke slå meg til ro med å forklare forskjellen mellom D på den ene siden og A B og C på den andre siden med manglende medvirkning i initieringsfasen alene. Riktignok opplever verken rektor A, B eller C de samme utfordringene som rektor D i det å få med lærerne, men dette kan også skyldes forskjeller i mine to andre funn – betydning av ekstern støtte og aksjonslæring.

Hva gjelder UH sin rolle og påvirkning i initieringsfasen, går det fram av empirien at utviklingspartner fra UH hadde en mer lyttende tilnærming hos de øvrige tre andre. Han gikk mer i dialog med rektorene og tilpasset seg til skolens behov. På skole A, B og C hadde de også valgt satsningsområde, men fordi erfaringer i kjølvannet av læringsaksjoner tilsa at det

var vurderingspraksis man måtte ta tak i for at elevene skulle bli mer motiverte for læring, så endret det seg. Utviklingspartners medvirkning og aksjonslæring som metode bidro derfor til at bildet på de tre skolene ble annerledes enn på skole D.

Jeg går nå over til å drøfte betydningen av støtte fra UH.

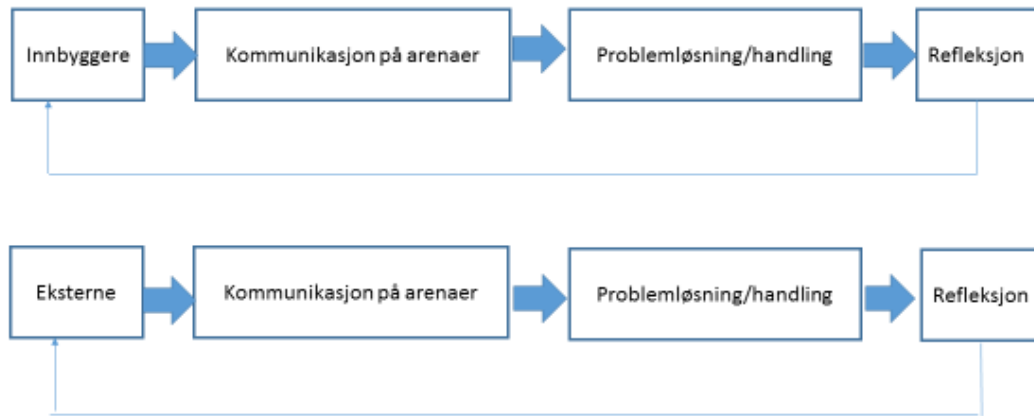
5.6 Betydning av støtte fra UH

Av strategidokumentet går det fram at UH-sektorens primære oppgave er å støtte skolene i skolebasert kompetanseutvikling innenfor satsningens prioriterte områder (Kunnskapsdepartementet, 2015). I tillegg var det forventet at sektoren bidro til å utvikle og formidle kunnskap om god praksis innenfor satsningsområdene foruten å legge til rette for læring innen egen organisasjon. Den eksterne pådriver, UH, er sentral slik Klev og Levin (2009) ser det for å sikre tilgang til relevant teori i kunnskapsutviklingen, samt å være en samspillspartner for prosesslederen. Som det fremgår av empirien, hadde alle rektorene hatt støtte fra UH over tre semestre slik som fastsatt av Utdanningsdirektoratet.

Et interessant funn er at til forskjell fra rektor A, B og C, var ikke rektor D like fornøyd med den støtten han hadde fått fra UH. Han uttrykker at utviklingspartneren visste like lite om satsningen som han selv. Vedkommende var nylig ansatt og «virket lite tilpasset skolens behov». Han utdyper utsagnet med at det virket som om utviklingspartneren fulgte en ferdig oppsatt mal. I tillegg forteller rektor D at lærerne gjorde motstand mot de nye arbeidsmåtene som fulgte i kjølvannet av lærende møter. Om motstanden fra lærerne kan forklares utelukkende med de «svakheter» rektor beskriver hos utviklingspartner, er like fullt tvilsomt. Som omtalt under punkt 5.5, hadde det vært mange rektorbytter på skolen. Slik jeg forstår det rektor D sier, hadde det derfor utviklet seg en kultur på skolen hvor alle hadde måttet klare seg selv, noe rektor også selv uttaler: «Ja, da var det de som styrte, og vi hadde ingen påvirkning på hva som skulle tas opp der.» Det er derfor rimelig å anta at dette også virket direkte inn på tiltakene som ble satt i verk. Her synes det å være en negativ samvirkning mellom ulike faktiske forhold på skole D.

Ser man nærmere på den eksterne sin funksjon i teorien, skal denne være en likeverdig deltager i refleksjonsprosessen i samskapt læring slik modell 2 viser. Refleksjonsprosessen på modellens høyre side er viktig for å sikre faglige godt gjennomtenkte løsninger, ifølge Klev og Levin (2009). De to læringsløyefene, som altså er felles og forskjellige, kan framstilles slik

figur 8 er ment å illustrere:



Figur 8: Læringsløyfer i samskapt læringsmodell (Klev og Levin 2009)

Av empirien går det fram at utviklingspartner fra UH har vært en nyttig refleksjonspartner for rektor og nærmest avgjørende for utviklingen på skole A, B og C, mens det ikke nevnes noe om denne funksjon på skole D. Både rektor A, B og C forteller at samarbeidet med sin utviklingspartner ga tilstrekkelig støtte for at de kunne gjennomføre relativt store endringer i praksis. Rektor C sier sågar at for han var utviklingspartner en «døråpner inn i teori». Jeg tolker rektorenes uttalelser dithen at uten denne støtten er det ikke sikkert at utfallet av UiU ville vært det samme som rektorene påpeker er tilfellet for seg. Jeg mener derfor at det er gode grunner for å si at rektor A, B og C sine erfaringer stemmer med teorien.

I og med at dette etter all sannsynlighet ikke var tilfelle på skole D, er det grunn til å hevde at ulikheter i samspillet mellom rektor og utviklingspartner har spilt en medvirkende rolle til at skole D ikke har beveget seg like raskt i retning av målet med UiU som de tre andre.

Jeg går nå over til på å se på betydningen av mitt tredje funn, aksjonslæring.

5.7 Betydning av aksjonslæring

Klev og Levin (2009) hevder at å koble kunnskapsutvikling sammen med handlinger for konkrete løsninger, er selve «motoren» i samskapt læringsprosess, og at denne koblingen skjer gjennom aksjonslæring. Tiller (1986) poengterer at aksjonslæring har fellesskap og samarbeid som bærende prinsipper, og at samarbeid i grupper er et viktig vilkår for aksjonslæring.

Dehlin og Irgens (i Postholm, 2017) påpeker at når utviklingspartners bidrag begrenser seg til å bidra med faglig input uten at det foreligger en forventning om utprøving i praksis, blir effekten lav. De hevder videre at sannsynligheten for at ny kunnskap skal bli noe mer enn et «blaff», må lærerne praktisere det de har lært om (ibid.).

Av empirien framgår det at aksjonslæring ikke ble brukt på skole D, mens det motsatte var tilfelle på de tre andre skolene. Rektor D forteller imidlertid at utviklingspartner fra UH hadde kompetanseøkter for hele personalet i klasseledelse, men at det ikke forelå noen forventning om utprøving i praksis. Lærergruppene fikk i stedet refleksjonsoppgaver, og innimellom måtte de levere skriftlige svar på spørsmålene til veileder. Sett i lys av forskningsfunnene til Dehlin og Irgens (i Postholm, 2017), er det grunn til å peke på at effekten av lærernes læring er lavere på skole D enn de øvrige. Det faktum at lærerne på alle fire skolene jobbet i grupper, kan ha bidratt positivt til å «bryte ned» de etablerte skillene mellom team og lærere på skolen, og i så måte ha bidratt til at lærerne har blitt bedre kjent, blitt mer trygge på hverandre og at de har bidratt med noe av sine erfaringer og tause kunnskap gjennom å svare på spørsmålene fra veileder. Det er derfor ingen grunn til å hevde at læring *ikke* har funnet sted og at kulturen for samarbeid *ikke* har fått et løft. Sett i lys av hva aksjonslæring har ført til av endringer i praksis på de øvrige skolene, og med støtte i både teori og forskning, er det imidlertid grunn til å hevde at aksjonslæring har utgjort en relativt stor forskjell når det gjelder å nærme seg målet for UiU.

5.8 Sammenfatning av forståelsen om at D har kommet kortest

Tidlig i dette kapitlet stilte jeg spørsmål om hvilke erfaringer rektorene uttrykker som kan kobles mot om UiU har satt avtrykk i klasserommet eller ikke. Gjennom å belyse spørsmålet i kapittel 5.2, kommer jeg fram til en begrunnet antagelse om at målet med satsningen er noe bedre nådd på skole A, B og C enn det som framgår av NIFUs sluttrapport. Det er først og fremst metoden for utvikling av praksis som skiller skole D fra de øvrige. Forskjellen tydeliggjøres når en sammenligner figur 5 og 6. Det er aksjonslæringsmomentet som mangler. Det kan se ut som om utviklingspartner hadde et strukturelt perspektiv på utvikling av kunnskap på skole D, mens de som støttet rektorene på de øvrige skolene, la til grunn et praksisperspektiv. Dette medførte at prosessene ble ulike.

Jeg har også pekt på at initieringsprosessen var ulik på skolene, og at UiU ser ut til å mangle forankring blant lærerne på skole D. Hyppige rektorskifter på skole D må også nevnes som en medvirkende faktor til at jeg hevder at skole D har kommet kortest i å nå målene med UiU. Funn fra NTNU (Postholm, mfl. 2018) viser til at rektorskifter ser ut til å være en hindring for

å holde utviklingsprosessen i gang. Jeg mener imidlertid at dette ikke kan forklare hele forskjellen.

5.9 Oppsummering og konklusjon

Oppgavens problemstilling har denne ordlyden: «*Hvordan erfarer rektorene å lede arbeidet skolebasert kompetanseutvikling?*»

Jeg mener å kunne se at flere nødvendige delmål er nådd på veien mot å realisere målsettingen med UiU, jfr. avslutningsvis i kapittel 5.2. Det første jeg vil trekke fram, er at gjennom UiU har alle rektorene klart å «rigge» organisasjonen ved at de har lagt til rette for kollektive læringsprosesser. Videre har de, gjennom de strukturelle tiltakene presentert som funn 2 i kapittel 4.4, innført viktige artefakter i læringsprosessen. Ved å sette sammen refleksjonsgrupper bestående av lærere på tvers av trinn og fag, har alle rektorene bidratt til å bryte opp de etablerte kulturelle skillene som eksisterte mellom lærerne tidligere. Relasjonene mellom lærerne er blitt bedre, som har ført til et tryggere læringsmiljø i personalet. Gjennom aksjonslæring har rektor A, B og C erfart at lærerne er motiverte for å utforske praksis.

Rektorene uttaler selv at de har blitt bedre prosessledere gjennom å delta i UiU. Utviklingen har skjedd gjennom samskaping, både gjennom å etablere plan- og utviklingsgrupper, og gjennom å samarbeide med eksterne.

Sett i lys av drøftelsen i dette kapitlet, er det min konklusjon at rektorenes handlinger har vært hensiktsmessige ved å ha ført til at skolene har blitt mer kollektivt orienterte, som er et viktig delmål med UiU. Det mine funn også peker på, er at ledelse er en kritisk faktor. Ledelse gjennom dialog og samskaping er krevende for alle involverte parter, og det må ligge en grunnleggende forståelse hos rektor på at den riktige veien for å lede utvikling, går gjennom medvirkning. Rektorene i min undersøkelse peker på at læringsprosessen har vært utfordrende, men at de nå ser nytten av medvirkning og medskaping i prosessen med å lede utvikling.

Basert på at alle rektorene sitter tilbake med erfaringer som tilsier at organisasjonslæring har bidratt til å bygge ned de kulturelle skillene som var mellom lærerne før UiU, og at rektor A, B og C uttaler at arbeidet har bidratt til at elevenes læringsmiljø er endret, vil konklusjonen, og dermed svaret på problemstillingen, bli at rektornes erfaringer kan samles i at gode arenaer der læring kan finne sted, bruk av støttestrukturer for samarbeid og samskapende prosesser og god og tydelig ledelse, er avgjørende faktorer for å utvikle undervisningen til det beste for elevene.

6.0 Avslutning

Kan denne masteroppgaven si noe om ledelse av skolebasert kompetanseutvikling generelt? Studien baserer seg kun på erfaringene fire rektorer sitter igjen med etter å ha deltatt i UiU. Informantene er representative for profesjonen, men gir i minste laget grunnlag for generalisering. På den andre siden kan funnene i denne studien være gjenkjennbare for andre rektorer. Det begrunner jeg med at alle skoler med ungdomstrinn i Norge deltok i UiU, samt at funnene sammenfaller med de som framkommer i NIFUs sluttrapport (Lødding mfl. 2018).

Masterprosjektets bidrag til ny kunnskap og praksis knytter jeg særlig til å sette lys på betydningen kunnskapsgrunnlaget har for å lykkes med ledelse av skolebasert kompetanseutvikling. Som nevnt i innledningen, kan Utdanningsdirektoratet sin kompetansestrategi for UiU, skolebasert kompetanseutvikling, forstås som en dreining fra et strukturelt perspektiv på kunnskap over til et mer praksisbasert forståelse (Postholm, 2017, s.181-184). I min studie er ett av funnene at på de skolene der rektor har lagt en praksisbasert forståelse til grunn for sin prosessledelse, har man ifølge rektorer lykkes best i å nærme seg målet om høyere kvalitet i undervisningen. Jeg mener videre det er avgjørende å utfordre lærerne til å ha en forskende tilnærming til utvikling av egen undervisning, slik metoden aksjonslæring rommer. Min studie har også vist at samskaping kan være en nøkkel til å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling. Dette for å trekke lærere og fagforeningene inn i debatten som omhandler deres egen kompetanseutvikling og hverdag. Å skape et eierforhold hos lærerne til deres egen læringsprosess og utvikle kompetanse som oppleves som relevant og nyttig for lærerne, gir best mulige sjanser for å lykkes. Jeg er av den oppfatningen at å ikke involvere lærerne og ikke vektlegge samskaping, er å begå en feil.

Ved at myndighetene nå har lagt føringer for at skolene selv skal definere hvilke behov de har for kompetanseutvikling, anerkjenner myndighetene samtidig at det er det lokale, profesjonelle læringsfellesskapet som vet best «hvor skoen trykker». Det betinger igjen at både lærere, skoleledere og skoleeiere skaper utvikling sammen, noe som samsvarer med Klev og Levins (2009) forskning.

6.1 Avsluttende refleksjoner

Som en videreføring av denne masteroppgaven kan det være spennende å utforske nærmere hvilken betydning lærernes vurderingskompetanse i fag har for utvikling av lærernes didaktiske kompetanse. Det ser ut til at det har hatt stor betydning på tre av fire skoler i min

studie, men empirien bør styrkes ytterligere dersom det skal være grunn til å la vurdering være obligatorisk i skolebasert kompetanseutvikling.

7.0 Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D.A (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D.A (1996). *Organizationl learning II. Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Befring, E. (2015): *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H., Hole, I., Steiro, H., & Stenshorne, E. (2014) *Skolebasert kompetanseutvikling – en strategi for læreres læring*. Hentet fra:
<https://www.undanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2014/bedre-skole-4-2014.pdf>
- Engvik, G. (2016). Skoleledelse og utvikling av vurderingskompetanse. I L.V. Sandvik og H. Fjørtoft (Red). (2016), *Vurderingskompetanse i skolen*, kap 14. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2014): *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L.E. (Red.) (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven (2016) Opplæringsloven (LOV 1998 -07-17-61). Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-1#§3-2
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Irgens, E.J. (2010). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kommunenes Sentralforbund (2018). Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole. Hentet fra: <https://ksled.no/fagstoff/profesjonsfellesskapet-i-skolen/ledelse-og-tillitsvalgte-sammen-om-profesjonsutvikling-i-barnehage-og-skole/partssamarbeid-om-skoleutvikling>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Meld. St.nr 22 (2010-2011)Motivasjon, Mestring, Muligheter- Ungdomstrinnet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for ungdomstrinnet*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes læring og motivasjon*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>

Kunnskapsdepartementet (2015). *Strategi for ungdomstrinnet*. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b_web.pdf

Kunnskapsdepartementet (2016). *Meld. St.nr 28 (2016-2017) Fag-Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnoppleringen*.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann S. (2017): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V., & Røsdal, T. (2018).

Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. (Rapport 2018:32.) Hentet 15.02.19 fra:

<https://www.udir.no/contentassets/ad17d9d2c6874bceb02329b4bd5eccd4/nifurapport2018-32.pdf>

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J, Sandvik, L.V., & Wæge, K. (2013).

En gavepakke til Ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsningen på skolebasert kompetanseutvikling. Trondheim: Akademika forlag.

Postholm, M.B. (2014): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Postholm, M.B. (Red.) (2017). *Kunnskap for en bedre skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Normann, A., & Irgens, E.J. (Red.) (2018). *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roald, K. (2012) *Kvalitetsutvikling som organisasjonslæring*. Oslo: Fagbokforlaget.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. USA: Jossey-Bass.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo, Universitetsforlaget.

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

- Thomassen, M. (2011): *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen – Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolenes egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende parterskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3 (Rundskriv 1/2010)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Rammeverk for desentralisert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Skolebasert-komputv/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Teoretisk rammeverk for vurdering for arbeid med læring for læring på ungdomstrinnet*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Teoretisk rammeverk for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Ny modell for kompetanseutvikling i skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/modell-for-kompetanseutvikling/>
- Witteck, L.(2013). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

1. Forespørsel og informasjonsskriv til informantene
2. Intervjuguide
3. Meldeskjema Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste
4. Oppgavens pentagon

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skolebasert utviklingsarbeid. En kvalitativ intervjustudie med fire rektorer som har deltatt i satsningen Ungdomstrinn i utvikling med vekt på vurdering for læring»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive hva skoleledere i fire utvalgte skoler med ungdomstrinn i Oppland har lært og erfart etter å ha deltatt i den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i utvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med masteravhandlinga mi er å beskrive hva skoleledere i fire utvalgte skoler med ungdomstrinn i Oppland har lært og erfart etter å ha deltatt i den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i utvikling i perioden 2013 – 2017. Jeg har valgt å legge vekt på vurdering for læring fordi det er gjort lite forskning på UiU der fokus har vært på dette temaet. De fleste faglige bidragene har fokus på utvikling innenfor valgt satsningsområde.

Masteravhandlinga sin problemstilling er denne: Hvordan beskriver rektorene sine erfaringer i arbeidet med å lede Ungdomstrinn i utvikling med vekt på vurdering for læring på egen skole?

Ut fra problemstillinga har jeg avledet tre forskningstema:

- egen kompetanseutvikling,
- å lede lærernes læring og utvikling
- det profesjonelle læringsfellesskapet

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er student ved NTNU – master i skoleledelse. Veilederen min er Gunnar Engvik, dosent og professor ved samme institusjon.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker primært å intervju rektorer på skoler som deltok i enten pulje 2 eller pulje 3 av satsningen, fordi det bare var skolene i disse to puljene som fikk «full pakke», det vil si støtte fra utviklingsveileder i for- og etterkant av pulje i tillegg til bidrag fra UH. Skolene bør helst ikke ha hatt rektorbytte i perioden.

Jeg henvender meg til deg fordi du er skoleleder ved en skole som oppfyller disse kravene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode fordi jeg ønsker å belyse problemstillingen ut fra intervjupersonens, dvs. ditt perspektiv. I denne typen forskningsarbeid vil det ikke være noen fasit på svarene fordi de er så nært knyttet til den enkelte sine tanker, erfaringer og opplevelser rundt ledelse av skolebasert utviklingsarbeid.

Jeg har utarbeidet en delvis strukturert intervjuguide med tre temaer:

- Rektor sin egen faglige utvikling som leder av utviklingsarbeid generelt og innenfor vurdering spesielt
- Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap
- Ledelse av lærernes læring og utvikling

Delvis strukturert intervjuguide betyr at temaene er fastlagt, men at rekkefølgen av temaene kan bestemmes underveis. Det er et mål at intervjupersonen svarer så fritt som mulig innenfor disse tre temaene.

Jeg vil anta at intervjuet har en ramme på en time. Jeg vil bruke en digital lydopptaker under intervjuet. På den måten sikrer jeg meg at jeg får med alt som blir sagt. Det kan bli aktuelt å trekke fram sitat fra intervjuet i avhandlinga. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle, og vil bli anonymisert. Alt råmateriale, dvs. lydopptak og transkribert tekstdokument, samt egne notater som kan knyttes til intervjuet, blir slettet når masteroppgaven er ferdig.

Hvis du velger å delta i prosjektet, blir du altså deltager i et intervju med disse rammene og intensjonene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun veileder Gunnar Engvik og undertegnede som vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger om deg erstatter jeg med en kode som lagres avskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.19 Lydopptak og transkribert tekstdokument lagres på server, og vil bli slettet så fort masteroppgava er ferdig.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL)* ved *Gunnar Engvik*,
gunnar.engvik@ntnu.no eller *masterstudent Berit Dahl*, ber-dah2@online.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunnar Engvik

Berit Dahl

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet «Skolebasert utviklingsarbeid. En kvalitativ intervjustudie med fire rektorer som har deltatt i satsningen Ungdomstrinn i utvikling med vekt på vurdering for læring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- sitat fra intervjuet kan brukes i avhandlinga, i anonymisert form

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.06.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Innledningsspørsmål:

Kan du fortelle litt om skolen du er rektor ved?

- Antall ansatte: lærere og andre
- Antall elever
- Hvor lenge du har jobbet der

Presenter deg selv

- Utdanningsbakgrunn
- Hva brenner du for som rektor?

Tema 1: Rektor sin faglige kompetanseutvikling

FS: Hvilken *faglig kompetanseutvikling* har rektor hatt gjennom å delta i UiU?

- IS: Kan du fortelle meg hvilken faglig utvikling du opplever at du har hatt gjennom å delta i UiU?
- IS: Hvor var du da UiU startet – i forhold til der du er nå?
- IS: Satte du deg egne læringsmål i perioden?
- IS: Hvilke nye kunnskaper om vurdering har du fått?

Tema 2: Å lede lærernes læring

FS: Hvordan har deltakelse i UiU bidratt i utviklingen av rektor sin kompetanse i å lede lærernes læring?

- IS: Kan du beskrive så detaljert som hvordan du har lagt til rette for en eller flere situasjoner der målet var læring på en annen måte enn tidligere? Hva var annerledes? Hvorfor? Hva ville du finne ut?
- IS: Kan du beskrive hvordan du selv har endret praksis? Hva gjør du annerledes nå og hvorfor? Hva legger du vekt på nå som du ikke gjorde tidligere?

Tema 3: Skolens kollektive vurderingspraksis

FS: Hvilke endringer erfarer rektor har skjedd i skolens kollektive vurderingspraksis?

- IS: Kan du beskrive hvilke endringer i skolens kollektive vurderingspraksis som har skjedd på din skole?

- IS: Hva gjør du mer av nå?
- IS: Hvilken rolle mener du at du har hatt i denne endringsprosessen?
- IS: Er det noe du har sluttet med?
- IS: Hvilke endringer i prioritering av tid og oppmerksomhet har *du* gjort?

I tillegg hadde jeg noen oppfølgingsspørsmål som jeg brukte underveis da jeg hadde behov for dem; Kan du si noe mer om? Hva mener du med? Forstår jeg deg riktig når jeg..? Er det din mening at? Hva var dine reaksjoner på?

NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ledelse av skolebasert utviklingsarbeid

Referansenummer 358402

Registrert 10.08.2018 av Berit Dahl - beritda@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig: Gunnar Engvik, gunnar.engvik@ntnu.no,

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student:

Berit Dahl, ber-dah2@online.no, tlf: 93088067

Prosjektperiode

01.08.2018 - 15.06.2019

Status: 19.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

19.09.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 19.09.18. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider inf01 merer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før

endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.19. LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting

(art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt prosjektslutt for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Tema: Skolebasert utvikling.

Tittel: En intervjustudie med fire rektorer som har deltatt i satsningen Ungdomstrinn i Utvikling med vekt på vurdering for læring.

1 Undersøkelsens problemformulering:

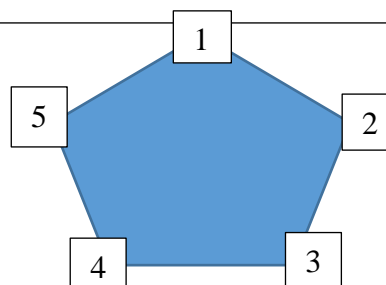
Hvordan beskriver rektorene sine erfaringer i arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling med vekt på vurdering for læring?

Forskningsspørsmål: Ennå ikke formulert, men vil ha fokus på:

Rektor sin faglige utvikling, herunder vurdering og ledelse av SKU.

Skoleutvikling og skolekultur og utviklingen av denne.

Ledelse av lærernes læring og utvikling.



2. Undersøkelsens faglige formål:

En beskrivelse av hva skoleledere i fire utvalgte ungdomsskoler i Oppland har lært og erfart etter å ha deltatt i Ungdomstrinn i utvikling. Jeg håper at mine funn kan bidra til økt læring om skoleleder sin rolle som leder av lærernes læring og utvikling.

Jeg vurderer dette temaet som interessant for flere enn meg selv som arbeider med desentralisert kompetanseutvikling i kommunene; for skolelederne selv, for UH, for nasjonale myndigheter. Det ble satset mange millioner på denne nasjonale satsningen.

3 Hva jeg spør på bakgrunn av (empiri) Forskningens erfaringsgrunnlag

Intervju med fire utvalgte skoleledere som har deltatt i UiU. FIVIS sluttrapport desember 2014, Sluttrapport UiU desember 2017 TALIS 2009.

Erfaringer fra egen praksis som UH-ansatt veileder i skolebasert utviklingsarbeid.

4. Teori:

Klev og Levin: Forandring som praksis kap. 3
Samskapt læring- ledelse av utviklingsprosesser
Hargreaves & Fullan: Professional Capital
V. skaalvik: Elevsentrert skoleledelse
Postholm (red): Kunnskap for en bedre skole
Fjørtoft: Vurderingskompetanse i skolen, kap 14
Skoleledelse og utvikling av vurderingskompetanse og kap.15 Hvordan utvikle vurderingskulturer
Black&William: Inside the black box. Raising Standards Through Classroom Assessment
Dobson, Hartberg og Gran: Feedback i skolen
Teoretisk bakgrunnsdokument Vurdering for Læring, UiU
Teoretisk bakgrunnsdokument Organisasjonslæring, UiU

5. Framgangsmåte:

Analysere sluttrapportene fra UiU 2017

Utarbeide spørsmålsguide ut fra teorigrunnlaget og med utgangspunkt i problemstillingen
Gjennomføre intervju med skoleledere, analysere disse.

Drøfte resultater i lys av funn i sluttrapportene og i lys av teori, se boks 4

Konklusjon – svar på problemstillingen

