

Ragnhild Sperstad Lyng

FUS-prosjektets rotfeste

En studie av utvikling i en intervensjonsskole

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: May Britt Postholm

Medveileder: Gustaf Bernhard Uno Skar

Juni 2021

Ragnhild Sperstad Lyng

FUS-prosjektets rotfeste

En studie av utvikling i en intervensjonsskole

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: May Britt Postholm

Medveileder: Gustaf Bernhard Uno Skar

Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Da jeg startet på masterløpet i 2017, begrunnet jeg min motivasjon for å ta fatt på studiet i to forhold. Det ene var å formalisere kompetanse, og oppnå en grad som kunne gi nye karrieremuligheter. Det andre var, og det løftet jeg høyest, å utvikle meg profesjonelt og faglig. Jeg planla tema for oppgaven ut fra interesse og nytte, og slik kan man si at jeg planla for egen utvikling og læring. Det som imidlertid slår meg når jeg står her på målstreken, og zoomer litt ut – både på resultat og prosess, det er at jeg ikke nødvendigvis har lært det jeg trodde jeg skulle lære. Jeg har lært mer enn jeg trodde, eller mer presist, jeg har lært andre ting enn jeg planla å lære.

Det har vært meningsfullt å være i studiebobla, og jeg har kjent glede ved å dykke ned i bøkene, jobbe med datamaterialet og utvikle teksten min. Denne gleden vil jeg ta med meg videre. Jeg er imidlertid veldig glad jeg slipper å ta med meg frustrasjonen; frustrasjonen over å ikke ha tid nok, og kjenne på gnag i samvittigheten for å velge bort andre ting i livet akkurat nå. Takk og pris for at jeg har en forståelsesfull familie, og en mann som er både tålmodig, raus og støttende!

Det som allikevel er aller mest klart for meg etter perioden med masteroppgaven; jeg lærer best sammen med andre! Hadde det vært en «neste gang», så hadde jeg valgt å skrive sammen med noen. De månedlige Teamsmøtene med kollokviegruppen har imidlertid hjulpet litt på!

Gjennom fire år på NTNU har jeg hatt gleden av å bli engasjert og utfordret av kunnskapsrike og inspirerende lærere og medstudenter. Jeg har hatt to meget dyktige veiledere i masterløpet mitt. Gustaf Skar har vært biveileder, og han har vært helt uvurderlig i arbeidet med analysen av surveyen. Han er også prosjektleder for FUS-prosjektet. Han og prosjektkoordinator, Marita Byberg Johansen, har delt relevant informasjon om forskningsprosjektet med meg gjennom hele perioden. All mulig takk, Gustaf og Marita!

May Britt Postholm har vært min hovedveileder. Det er ikke mange jeg har møtt på min vei som greier den vanskelige balansegangen mellom å gi passe støtte og oppmuntring, og samtidig utfordre. Hun har alltid vært på tilbudssida, blid og positiv – og alltid med

konstruktive tilbakemeldinger som har bragt tanken min videre. Tusen takk, May Britt, du har hatt stor betydning for min læring og utvikling i dette masterløpet!

En stor takk går også til informantene som tok seg tid til å besvare surveyen, og en helt spesiell takk til forskningsdeltakerne på case-skolen. Jeg er svært takknemlig for at dere satte av tid til en masterstudent i en travel skolehverdag!

Åsmund; takk for at du orket å lese korrektur! Ragnhild; takk for alle turer og samtaler, både for å få masteren ut av hodet, men også for å diskutere faglige problemstillinger i masteren sett inn mot en praktisk skolehverdag. Bjørn; takk for at du gir meg passe motstand, og sørger for at jeg alltid må strekke meg faglig!

Til sist vil jeg takke Randi Segtnan, tidligere utdanningsdirektør i Nord-Trøndelag. Hun oppfordret meg til å gå i gang med denne masteren. Hun la til rette, og min nåværende arbeidsgiver, Statsforvalteren i Trøndelag, har fulgt i samme spor. Tusen takk for muligheten jeg fikk! Jeg skal prøve å gi tilbake!

Mosvik, 10. juni 2021

Ragnhild Sperstad Lyng

Sammendrag

Mange av de senere års nasjonale satsinger, uavhengig av tematisk tilnærming, har hatt som mål å videreutvikle undervisningskvaliteten for å øke elevenes læringsutbytte. Det settes i verk skoleutvikling, men det er krevende å skape reell og varig endring. FUS-prosjektet (Funksjonell skriveopplæring i de første skoleårene), er et FoU- prosjekt som inkluderer totalt 60 norske skoler. I denne studien har jeg valgt å studere *hvordan FUS-prosjektet får rotfeste i kollektiv praksis*.

Jeg valgte et kombinert design for denne studien. Jeg benyttet en survey for å gi et generelt bilde av temaet i problemstillingen, og som grunnlag for å velge case-skole til den kvalitative delen av studien. På den valgte case-skolen, intervjuet jeg rektor samt én lærergruppe. Hensikten var å få dypere innsikt i hva som oppleves som viktig i et kollektivt utviklingstiltak, både fra et lærer- og et ledelsesperspektiv.

I analysen av intervjuene, benyttet jeg konstant komparativ analysemetode. Gjennom denne prosessen utviklet jeg fire hovedkategorier; Støtte, Klima, Engasjement og Struktur, og under den sistnevnte også tre subkategorier. Både sub- og hovedkategorier representerer vilkår for kollektiv utvikling.

Erfaringsdeling og spredning brukes ofte om videreføringen av prosjekter. Et sentralt spørsmål er om det er mulig å lære av andres erfaring, og om det er det, hvordan? Funnene i denne studien, i lys av den teoretiske rammen som er sosialkonstruktivisme, peker i retning av at lærere må gis muligheten til å erfare i praksis. Dette betyr at en videreføring fordrer en systematisk utprøving av praksiselementer fra FUS-prosjektet. Ut fra funn i denne studien, kan det tyde på at «deling» blir et begrep med et tomt innhold, eller at man i møte med en forventning om at kunnskap eller metodikk kan deles, ikke har egnede verktøy. Det er god kjennskap til at det må settes av tid til dette arbeidet, men usikkerhet knyttet til hvordan man konkret jobber med utviklingen av kollektiv praksis. Funn i studien tyder på at den største utfordringen neppe er hverken tid, eller selve tankegodset i FUS-prosjektet, men hvordan man skal jobbe med implementeringen. Ledere må designe arenaer for samarbeid, og være forberedt på å lede i situasjoner der det nye møter det etablerte, og når praksiser møtes og brynes mot hverandre. Ekstern støtte kan være god hjelp i dette arbeidet, ikke bare på innhold, men også prosess.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn | 1 |
| 1.2 Problemstilling | 2 |
| 1.3 Forskningsspørsmål..... | 3 |
| 1.4 Begrepsavklaringer | 3 |
| 1.5 Konteksten for studien..... | 4 |
| 1.5.1 FUS-prosjektet og den funksjonelle skriveopplæringen..... | 4 |
| 1.5.2 Skolene i FUS-prosjektet..... | 5 |
| 1.6 Oppbygging av oppgaven..... | 6 |
| 2 Teoretiske perspektiver og relatert forskning..... | 7 |
| 2.1 Bakteppe | 7 |
| 2.2 Teoretisk landskap for denne studien..... | 7 |
| 2.3 Individets læring..... | 8 |
| 2.3.1 Om å gjøre kunnskapen til sin egen | 8 |
| 2.3.2 Om å åpne taus kunnskap og refleksjonens betydning for læring..... | 9 |
| 2.3.3 Om å lære i hverdagen | 11 |
| 2.4 Kollektiv læring..... | 11 |
| 2.4.1 Om å utvikle profesjonell kapital og øke organisasjonens læring..... | 11 |
| 2.4.2 Om endringsprosesser..... | 14 |
| 2.5 Om å lede læreres læring..... | 15 |
| 2.6 Oppsummering av kapittel 2..... | 17 |
| 3 Metodologi og metoderefleksjon..... | 18 |
| 3.1 Om valg av forskningsdesign – kombinert design..... | 18 |
| 3.2 Kvalitet | 19 |
| 3.2.1 Pålitelighet (reliabilitet)..... | 19 |
| 3.2.2 Gyldighet (validitet)..... | 20 |
| 3.3 Den kvantitative delen av studien..... | 21 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.3.1 | Om surveyen | 21 |
| 3.3.2 | Utvalget for surveyen..... | 23 |
| 3.3.3 | Hvordan jeg gikk fram for å sortere og analysere data i surveyen..... | 24 |
| 3.4 | Den kvalitative delen av studien..... | 24 |
| 3.4.1 | Utvelgelse av case-skole..... | 24 |
| 3.4.2 | Planlegging og gjennomføring av intervju..... | 25 |
| 3.4.3 | Om forskningsdeltakerne..... | 26 |
| 3.4.4 | Hvordan jeg gikk fram for å sortere og analysere data fra intervjuene... | 27 |
| 3.5 | Forskningsetiske vurderinger..... | 29 |
| 3.6 | Oppsummering av kapittel 3..... | 31 |
| 4 | Teoretisk analyse og drøfting..... | 32 |
| 4.1 | Den kvantitative delen av studien – surveyen..... | 32 |
| 4.1.1 | Deskriptiv analyse..... | 32 |
| 4.1.2 | Drøfting og analyse av survey | 34 |
| 4.2 | Den kvalitative delen av studien | 35 |
| 4.3 | Oppsummering av kapittel 4..... | 45 |
| 5 | Oppsummering og drøfting | 46 |
| 5.1 | Individets læring..... | 46 |
| 5.2 | Kollektiv læring..... | 48 |
| 5.3 | Ledelse av læreres læring..... | 50 |
| 5.3.1 | Organisering av ledelse | 52 |
| 5.3.2 | Arenaer for samarbeid - og betydningen av ledelse når uenighet oppstår | 52 |
| 5.4 | Nye spørsmål som reises som følge av studien | 55 |
| 5.5 | Personlige betraktninger..... | 57 |
| | Litteraturliste | 59 |
| | Vedlegg | 63 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

De siste 13 årene har jeg jobbet hos Fylkesmannen, nå Statsforvalteren. I tillegg til å ha oppgaver innenfor rettssikkerhetsområdet, eksempelvis å være tilsynsmyndighet og klageinstans, er vi iverksettere av nasjonal politikk – og støtter kommuner i utviklingsarbeid. I utøvelsen av begge rollene møter vi skoler som står i endringsarbeid. Selv om skoler er svært ulike, så har alle det til felles, at endring innebærer kollektive prosesser. Hvilke ledelsespraksiser som fremmer kollektiv læring og utvikling i skoler, se det er et spørsmål med mange svar.

Viviane Robinson sier at endring ikke skjer ved at man ensidig fokuserer på fremtiden, men at en viktig forutsetning er at aktørene både deler utfordringsbildet og målbildet. Hun skriver at «Den vanskeligste delen av endring ikke er å planlegge den, men å implementere den» (Robinson, 2018, s. 35). Dette perspektivet tar opp i seg flere elementer; at endring krever en forståelse for situasjonen og dermed et engasjement, og at endring fordrer involvering og eierskap, men i tillegg retter hun fokuset mot selve bevegelsen, implementeringen. Et sentralt funn i studien på piloten av den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*, understøtter nettopp dette, at «innhold og prosess må være integrerte komponenter i utviklingsarbeid» (Postholm mfl., 2013).

De senere års nasjonale satsinger har, uavhengig av tematisk tilnærming, hatt som mål å utvikle undervisningskvaliteten for å øke elevenes læringsutbytte. I Meld. St. 21 (2016-2017) leser vi at norsk skole er blant de skolesystemene som bruker mest midler på utdanning, men mye kan tyde på at dette ikke bidrar til ønsket forbedring i klasserommet. I denne meldingen står det «Tiltakene kan ha vært godt planlagt, godt mottatt og ha ført til positiv utvikling, men de har ikke vært kraftige eller omfattende nok til å skape reell og varig endring i den måten kommuner, skoler og lærere jobber på» (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 89-90).

Robinson hevder at «På skoler der elevene presterer godt over det forventede nivået, utøves ledelse ganske annerledes enn i ellers like skoler [...] I skoler med bedre prestasjoner fokuserer lederne i mye større grad på å forbedre læring og undervisning» (Robinson, 2014, s. 14). Jan Merok Paulsen setter skoleledelsen inn i en mer helhetlig kontekst. Han bruker begrepet *pedagogisk verdikjede* om relasjonen mellom kommunal ledelse, skoleledelse,

læreres praksis og elevens læring. Han hevder at det er «den samlede innsatsen i denne kjeden som skaper resultater og bidrar til samfunnsmessig dannelse» (Paulsen, 2019, s. 16).

Han bruker også begrepet *organisatorisk læringskapasitet*, og støtter seg blant annet på definisjonen til Marks, Louis og Printy (2000) som lyder slik: «Skoler som har kommet langt i å mestre kollektiv og organisatorisk læring, defineres gjennom et distinkt sett av kapasiteter som omtales som organisatorisk læringskapasitet» (i Paulsen, 2021, s. 38). Tett koblet til organisatorisk læringskapasitet er såkalte profesjonelle læringsfelleskaper (PLF). Andy Hargreaves og Michael Fullan knytter PLF til *samarbeidskultur*; en kultur for å bygge kapasitet for kontinuerlig forbedring. De hevder at PLF «krever en arkitektur eller utforming om de skal være produktive. De må organiseres og arrangeres» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 160).

Dette er interessant. Hvilke ledelsespraksiser fremmer prosesser som ikke bare gir blaff av ny praksis, men øker den organisatoriske læringskapasiteten? Sagt på en annen måte, hvordan lede en samarbeidskultur til kollektiv læring og utvikling? Og er det kraftfullheten i tiltakene som leder til varige endringer, som sitatet fra den nevnte meldingen til Stortinget viser til, eller kan svaret ligge i hvordan det utøves ledelse, eller også hvordan skoler utvikler en organisatorisk læringskapasitet?

Denne tematikken er jeg nysgjerrig på, og har derfor valgt å studere forsknings- og utviklingsprosjektet (FoU-prosjektet) *Funksjonell skriving i de første skoleårene* (FUS-prosjektet), som gjennomføres av en forskergruppe ved Institutt for lærerutdanning (ILU) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Formålet med dette prosjektet er å forbedre kvaliteten på den tidlige skriveopplæringen i skolen (NTNU, 2020). FUS-prosjektet omfatter 30 intervensjonsskoler og 30 kontrollskoler. Forskergruppen følger og støtter intervensjonsskolene i tre år. Hvordan arbeidet videreføres eller lever videre i form av nye praksiser på skolen, er ikke en del av prosjektet – men skolens eget ansvar.

1.2 Problemstilling

Min forforståelse er at selv om intervensjonstiltakene i FUS holder høy kvalitet, handler skoleutvikling ikke bare om hva som iverksettes, men også hvordan. Jeg er nysgjerrig på betydningen av felles meningsskaping i profesjonsfelleskapet; integrasjonen av etablert praksis - og «det nye», manifestert gjennom FUS-prosjektet. Hvordan kan lærere og ledere, i

møte med ny kunnskap fra FUS-prosjektet, bygge videre på eksisterende kunnskap for å etablere en felles plattform som utgangspunkt for praksisforbedring innenfor begynneropplæring? Problemstillingen for studien er som følger:

Hvordan får FUS-prosjektet rotfeste i kollektiv praksis?

For å finne svar på problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål. Disse krever ulike forskningstilnæringer, og jeg vil derfor bruke et kombinert design.

1.3 Forskningsspørsmål

1. Hvordan samsvarer skoleledelsens mestringstro knyttet til ledelsehandlinger, med skriveprogresjon hos elevene på FUS-skolene?
2. Hva opplever lærerne som viktig når det gjelder skoleledelsens rolle under, og etter FUS-prosjektet?
3. Hvordan opplever skoleledelsen sin egen rolle og funksjon i, og etter FUS-prosjektet?

1.4 Begrepsavklaringer

De fleste begrep vil bli definert og diskutert underveis i oppgaven, men noen defineres allerede her fordi de er sentrale i teksten helt fra starten. Det er begrepet «rotfeste» som jeg bruker i problemstillingen, og vekslingen mellom begrepene «skoleutvikling», «endringsarbeid» og «forbedringsarbeid». Jeg tar de tre siste begrepene først. Mange utviklingsprosjekter i skoler mislykkes, fordi kompleksiteten i implementering undervurderes. Kanskje lykkes man med å skape endring, men ikke forbedring (Robinson, 2018). Slik er forbedringsarbeid et mer dekkende begrep enn endringsarbeid. En stadig søken og utforsking av praksiser blir av Dewey (1916), og i pragmatismen, sett på som en naturlig prosess for å mestre praksis bedre. Det betinger imidlertid refleksjon. Det bygges bro mellom praksis og teori, og mens positivistiske retninger peker mot kunnskap som en objektiv størrelse, har kunnskap et subjektivt innhold i pragmatismen. I dette perspektiv blir det essensielle i forbedringsarbeid å legge til rette for læring og utvikling hos de ansatte. Da blir skoleutvikling et mer dekkende ord enn forbedringsarbeid. Skoleutvikling har én begrunnelse; nemlig å bidra til en bedre skole for elever og lærere – i praksis (Dalin, 1994). De nevnte begrepene er altså dimensjoner ved samme fenomen, men det er viktig å se nyansene. Jeg bruker også begrepene intervensjon, og intervensjonstiltak. Dette er konkrete aksjoner i FUS-prosjektet, og de vil

være en naturlig del av skoleutviklingen på FUS-skolene.

Så til rotfestebegrepet. Begrepet implementering brukes ofte om å iverksette eller ta i bruk én bestemt metodikk, eller et bestemt tankegods. FUS-prosjektet har sin metodikk og sitt tankegods, og i problemstillingen stilles det spørsmål ved hvordan det får rotfeste i kollektiv praksis. I et statisk kunnskapssyn kan kompetanseutvikling bli «påfyll», og implementering blir en teknisk øvelse; man finner et godt konsept – og dette «rulles ut» for hele skolen (Irgens, 2016). Kjell Arne Røvik (2014) bruker begrepene oversettelse eller translasjon, og poengterer viktigheten av at aktører, for eksempel skoleledere, har translatørkompetanse altså en bevissthet om konteksten som skal møte det nye.

Når noe blir implementert, anvendes ofte begrepet institusjonalisering (Paulsen, 2021). Paulsen bruker begrepet «dypfrysing» om når den nye kunnskapen blir tatt vare på, og finner sin form i et fornyet kollektivt repertoar. Absorpsjonskapasitet er et annet relevant begrep. Det uttrykker organisasjons «evne til å identifisere kunnskap på utsiden, trekke den inn og gjenbruke deler av den» (Cohen & Levinthal, 1990, i Paulsen 2021, s.78). Metaforen rotfeste er mer treffende enn «dypfrysing» og absorpsjon. Røtter er fleksible, og vokser og utvikler seg. At en idé, ny teori og nye praksiser får rotfeste, betyr for meg at de blir sentrale bidrag inn i skolens felles mentale modeller av hva som kjennetegner god begynneropplæring i skriveopplæring. I et relasjonelt og sosialkonstruktivistisk perspektiv utvikler man kunnskap og praksis sammen gjennom felles oversettelser, medvirkning og medskapning.

1.5 Konteksten for studien

1.5.1 FUS-prosjektet og den funksjonelle skriveopplæringen

FUS-prosjektets fundament er funksjonelt orientert skriveopplæring (Skar, Aasen & Jølle, 2021). «Dette betyr at elever får bruke skrift i meningsfulle sammenhenger, og at de får erfare hvordan de kan skrive seg til læring» (NTNU, 2020). I prosjektperioden skal lærere og forskere utvikle skriveoppgaver med ulike innganger sammen, og ett av prosjektets formål er å undersøke hvordan elevene utvikler seg som skrivere gjennom perioden.

FUS-prosjektet består av flere intervensjonstiltak; i hovedsak er det fagsamlinger og skriveoppgaver (Skar, Aasen & Jølle, 2021). Lærerne som underviser intervensjonsklassene, deltar på samlinger sammen med forskergruppen to ganger per semester. De får skoleing i hvordan de kan legge til rette for god skriveopplæring, og hvordan de kan tilpasse støtten til

sine elever. Her presenteres teori om funksjonell skriveopplæring, skolene deler erfaringer knyttet til skriveoppgavene og metodikk blir modellert gjennom film og praktiske eksempler. Forskergruppen deler dessuten foreløpige funn fra forskningsprosjektet. Også skolelederne ved intervensjonsskolene inviteres til disse samlingene.

Skolene får tilsendt skriveoppgaver med tilhørende artikler og lærerveiledninger. Oppgavene gjennomføres i bestemte uker, og tar utgangspunkt i tema som treffer barn på det aktuelle aldersnivået. Skrivningen settes i gang med en introduksjon som gir alle elevene et felles kunnskapsgrunnlag, en referanse, for eksempel i form av en fortelling, en lek eller en samtale omkring et bilde. Dette avsluttes med en trigger som motiverer til å uttrykke seg, og som fremmer kommunikasjon. Elevene skal erfare at det å skrive er å uttrykke seg; at skrivningen har en funksjon, og kan ha ulike formål (Berge, Evensen & Thygesen, 2021). Sentralt i FUS-prosjektet er også at elevene skriver fra første dag. De skal oppleve mestring, og erfare at kommunikasjonen er det sentrale, men også at det skjer i rammen av lek, kreativitet og utforskning slik det går fram av overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). De skal erfare at skrivning, også symboler og tegn som kan karakteriseres som «tulleskrift», representerer noe.

Den sosiale siden ved skrivning, at man kommuniserer med hverandre via skrift – eller også hjelper hverandre, er sentralt i FUS-prosjektet. Eksempler på oppgaver på 1. trinn er sykehuslek, der legen skriver journal eller resept, eller restaurantlek der kokken skriver drømmemeny, og servitøren tar opp bestilling. Det er også et poeng at elevene selv erfarer at den konvensjonelle skriften etter hvert må på plass; da vil flere forstå. De mer formelle sidene av skriveopplæringen integreres naturlig i rammen av elevenes eget tekstarbeid.

Det oppfordres, og legges til rette for at intervensjonslærerne deler oppgaver, og reflekterer over elevenes tekster sammen med teamet sitt. Ett av prosjektets forskningsspørsmål er knyttet til intervensjonslærernes profesjonelle utvikling gjennom prosjektperioden, ett annet er knyttet til kjennetegn ved undervisningspraksiser. Ellers er de andre forskningsspørsmålene fokusert rundt elevenes utvikling i skrivning (NTNU, 2020).

1.5.2 Skolene i FUS-prosjektet

Det er 60 skoler fordelt på 4 kommuner som er med i FUS-prosjektet. Noen ble rekruttert, andre meldte sin interesse selv. 30 av skolene er intervensjonsskoler (en har falt fra), og 30 er kontrollskoler. Valg av intervensjonsskoler ble avgjort gjennom uttrekk, men det ble kontrollert for at gruppene var like med hensyn til skolestørrelse og resultat på nasjonale prøver i lesing på 5. trinn. Det er fem målepunkt gjennom prosjektperioden; både på kontroll- og intervensjonsskolene. Målepunktene er elevtekster som samles inn og analyseres av forskergruppen. Elevene i FUS-prosjektet går nå på 2. trinn.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet presenteres bakgrunnen for valg av tema for studien, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg definerer sentrale begrep, og redegjør for konteksten for studien. I det andre kapitlet beskriver jeg det teoretiske fundamentet som rammer inn studien. I tillegg presenterer jeg relevant forskning som jeg vil bruke i diskusjon og analyse av de innsamlede dataene. Rent tematisk er landskapet for oppgaven både knyttet til individets læring, kollektiv læring, ledelse av læring – og relasjonen mellom disse.

Kapittel 3 beskriver forskningstilnærmingen. Jeg har innhentet data gjennom bruk av to metoder; en survey for å besvare forskningsspørsmål 1, og intervjuer i en kvalitativ case-studie for å besvare spørsmål 2 og 3. Gjennom surveyen ønsket jeg å undersøke en eventuell sammenheng mellom ledelsens mestringstro knyttet til ledelseshandlinger og elevers progresjon i skriving. Videre studerte jeg én intervensjonsskole som case, hvor målet var å få dypere innsikt i hva som oppleves som viktig i et kollektivt utviklingsarbeid, slik FUS er, både fra lærer- og lederperspektivet. Hensikten med det kombinerte designet var å gi et samlet datagrunnlag som kunne kaste lys over problemstillingen. I det fjerde kapitlet presenteres og analyseres funnene i lys av teori. I det femte og siste kapitlet oppsummerer jeg funnene, drøfter og besvarer problemstillingen. Helt til slutt peker jeg på studiens implikasjoner, og hvilke nye forskningsspørsmål den reiser.

2 Teoretiske perspektiver og relatert forskning

2.1 Bakteppe

I den overordnede delen av læreplanverket heter det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). At lærere samarbeider, behøver ikke å føre til økt læringsutbytte hos elevene. Fellesskapet kan bli offer for gruppetenkning som opprettholder, framfor å utfordre antakelser (Timperley, 2008). Slik kan samarbeid både hemme og fremme profesjonell læring. I en studie Timperley, Barrar, Wilson og Fung (2008) gjorde på læreres læring i strukturerte profesjonelle grupper, identifiserte de to nøkkelkvaliteter som viste seg å bidra til endringer i undervisningspraksis som fikk betydning for elevenes læring. Den første nøkkelkvaliteten var å fokusere på betydningen undervisningspraksisen har for elevenes læring. Den andre var å gi ekstern støtte for å utvikle ny forståelse, og omsette den nye forståelsen i praksishandlinger.

I en norsk studie gjort av satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* går det fram at i skoler der lærere lærer av hverandre og sammen, lykkes bedre i skolebasert kompetanseutvikling (Postholm mfl., 2018). Det er dette som er det tematiske landskapet for denne oppgaven, og problemstillingen «Hvordan får FUS-prosjektet rotfeste i kollektiv praksis?», kan tematisk deles i tre; individets læring, kollektiv læring og ledelse av læring. Dette vil gi strukturen for oppgavens teoretiske ramme.

2.2 Teoretisk landskap for denne studien

Det teoretiske landskapet man befinner seg i, avgjør synet man har på kunnskap, kunnskapsutvikling og læring. Det får også konsekvenser for hvordan man tenker at læringsprosesser bør ledes. Mitt teoretiske rammeverk for denne oppgaven er sosialkonstruktivisme; herunder både pragmatisme og sosiokulturell læringsteori. Sosialkonstruktivismen vektlegger samspillet mellom mennesker, og med de omgivelsene de handler i (Postholm, 2012).

John Dewey (1859-1952) hevdet at læring skjer gjennom å erfare gjennom handling, for deretter å reflektere over erfaringen. Å reflektere er å søke mening. «Ren aktivitet konstituerer ikke erfaring [...] når den forandring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring – er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noget» (Dewey, 1916, s. 157). Læring er en

rekursiv prosess som betinger en aktivitet som gir aktøren en direkte erfaring, refleksjon over disse erfaringene – og deretter en rekonstruksjon av erfaringen på bakgrunn av refleksjonen. «At lære av erfaringen er at skape en baklæns og en forlæns forbindelse mellom det vi gjør, og det, vi som en konsekvens heraf, nyder eller lider under» (Dewey, 1916, s. 158). Verdien på kunnskap relateres til hvor anvendelig den er i praksis, derav begrepet *pragmatisk legitimering* (Irgens, 2016). Sannheter er foreløpige, og må stadig prøves ut for å utfordres av nye sannheter. Utprøving utløses av en motivasjon eller et behov for å utføre aktiviteter som kan føre til ny innsikt (Postholm, 2012). Kunnskap er ikke et objekt som kan hentes inn utenfra; det må testes ut i praksis for få verdi, og kunnskapsbegrepet har dermed et subjektivt innhold.

Verden kan ikke forstås «ufiltrert» og direkte. Empiri gir oss noe å tenke på, men «meningsskaping er en tolkningsprosess der vi trenger begreper for å begripe» (Kant, 1781, i Irgens, 2016, s. 129). Språket er sentralt i sosiokulturell læringsteori. Læring innebærer, sa Lev Vygotsky (1896-1934), både en sosial aktivitet sammen med andre, óg en kognitiv aktivitet der man reflekterer, og samtaler med seg selv (egosentrisk tale) (Vygotsky, 1978). Dette understøttes av en studie gjennomført i USA som viste at refleksjon over praksishandlinger sammen med kolleger og eksperter viste seg som kraftfulle bidrag i læreres læring – og medførte endringer i praksis (Camburn, 2010, i Postholm, 2012).

2.3 Individets læring

2.3.1 Om å gjøre kunnskapen til sin egen

Ifølge Dewey (1916) var erfaringslæring sentralt. Vygotsky (1978) støttet at læring skjer gjennom handling, men understrekte betydningen av at læring skjer i møte mellom mennesker i handling, for deretter å bli en del av den enkeltes læringsprosess (internalisering). En viktig forutsetning for læring, er å møte den lærende i den nærmeste utviklingssonen. Dette krever bevissthet omkring den lærendes bakgrunnskunnskap.

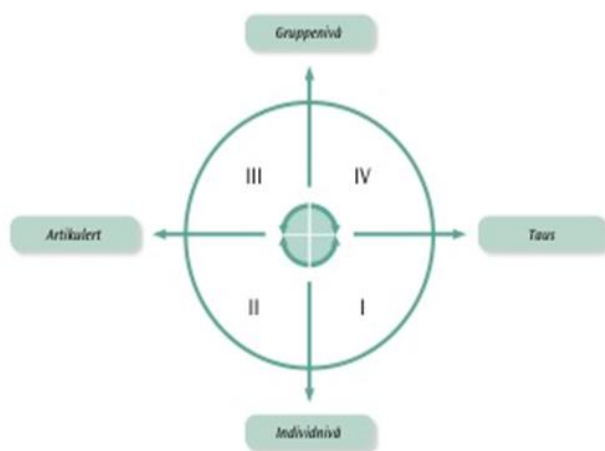
Kunnskap er altså, i dette perspektivet, subjektivt. Wertsch (1998, i Postholm, 2012) hevder at internaliseringsbegrepet er for passivt, og bruker begrepet *appropriering* for å få fram at kunnskapsutvikling krever at mennesket er aktivt i læreprosessen. Det store spørsmålet er; kan man lære av andres erfaringer? March (1994, i Paulsen, 2021) hevder det er forskjell mellom læring basert på egne erfaringer, og det å lære av andres erfaringer.

Kunnskapsbegrepet kan forstås prosessuelt, slik Blackler (1995, i Irgens, 2007) hevder at kunnskap både er *mediert*, *situert*, *provisorisk*, *pragmatisk* og *utfordret*. At kunnskap er *mediert* betyr at det uttrykkes gjennom språk, teknologi og samarbeid. Den er *situert* fordi den er bundet til tid og rom. Kunnskapen er dessuten foreløpig, og dermed *provisorisk*. Den er målrettet inn mot bestemte hensikter, og han benevner den derfor som *pragmatisk*. Til slutt hevder han at den er *utfordret*, og det skyldes at den utsettes for maktkamper. Aspektene hos Blackler, i sær det at kunnskap er *situert* og *mediert*, leder meg over på neste delkapittel om taus kunnskap.

2.3.2 Om å åpne taus kunnskap og refleksjonens betydning for læring

Historisk har lærere arbeidet i hver sine klasserom, og mye av kunnskapen har forblitt taus – både fordi man tradisjonelt ikke har arbeidet så mye sammen, óg fordi man heller ikke har vært bevisste nok på dette aspektet ved kunnskap i de ulike samarbeidsarenaene skolen har.

Kunnskap kan ha tause eller implisitte komponenter, og mer åpne og eksplisitte. Polanyi (1967) benevnte den tause kunnskapen som *tacit knowledge*. Tsoukas (2011) bygde videre på, og utfordret, Polanyi sitt tankegods. Han hevder at taus og eksplisitt kunnskap ikke er motsetninger, men heller «two sides of the same coin» (Tsoukas, 2011, i Paulsen, 2021, s. 62), og at kunnskap, selv i sin mest eksplisitte form, inneholder elementer som er tause eller implisitte. Han sier videre at gjennom at en gruppe «deler taus kunnskap basert på en observasjonssetting, utvikler de en felles forståelse og et felles repertoar som ofte uttrykkes som 'lagret kollektivt minne'» (i Paulsen, 2021, s. 59).



Figur 1 Artikulering av taus kunnskap gjennom observasjon og grupperefleksjon (Paulsen, 2021, s. 60)

Dette perspektivet tar Paulsen med inn i sin modell som synliggjør veien fra taus kunnskap, via gruppelæring – og med individuell praksisforbedring som mål (figur 1). Modellen illustrerer vekslingen mellom taus og artikulert kunnskap, mellom individnivå og gruppenivå (Paulsen, 2021).

Hvis formålet med å åpne den tause kunnskapen er å dele pedagogisk

ekspertise, må ledelsen legge til rette med gode læringsarenaer slik at den tause kunnskapen kan bli artikulert, og observert. Modellen illustrerer dette gjennom fire situasjoner. I situasjon 1 utøver læreren sin ekspertise i det lukkede sosiale systemet som et klasserom er. I situasjon 2 har to eller flere lærere blitt enige om å lære gjennom observasjonspunkter. Implisitt ligger det her at det må være en psykologisk trygghet mellom gruppemedlemmene. Situasjonen åpner for å observere praksis, og formidle til hverandre hva som er observert.

I situasjon 3 gjennomføres en prosess der man integrerer deler av den andres ekspertise for egen utprøving. I situasjon 4 er vi ved målet, nemlig individuell praksisforbedring. Gruppens medlemmer har fått ta del i kollegers ekspertkunnskap, både gjennom observasjon, dialog og refleksjon, og tilpasser didaktisk praksis til egen kontekst. Pilene i midten viser at det er kontinuerlige læringssykluser.

Det ligger en avstand mellom det å ha kunnskap om hva som skal til for å lykkes med forbedring, og selve handlingen. Jeffrey Pfeffer og Robert Sutton (1999) kaller dette *The Knowing-doing Gap*. De forklarer dette med at det ligger en slags forståelse om at å snakke om et problem er ekvivalent med å gjøre noe med det samme problemet. Kunnskap som faktisk implementeres, kommer mest sannsynlig fra å lære gjennom praksishandlinger, framfor gjennom å lese, lytte eller tenke (Pfeffer & Sutton, 1999).

Erling Lars Dale har beskrevet læreres profesjonalitet i tre kompetansenivåer (K1, K2 og K3). K1 er evnen til å gjennomføre undervisning, K2 er å planlegge undervisning og K3 omhandler den refleksive tenkingen der læreren opptrer som forsker. Hun reflekterer rundt egen praksis, begrunner og legitimerer den gjennom didaktisk kompetanse. Læreren prøver ut, evaluerer og endrer sin praksis (Dale, 1993). Profesjonelle lærere må beherske alle tre kompetansenivåene, hevder Dale, men ifølge ham mangler mange lærere kompetanse på K3-nivået. Dette tankegodset er sterkt beslektet med konklusjoner i Kristin Helstads doktorgradsavhandling. Hun peker på betydningen av å bruke elevdata som felles refleksjonsgrunnlag i PLF, og hvordan dette virker drivende på utforsking, samtalekvalitet og kunnskapsutvikling (Helstad, 2013). Postholm og Jacobsen (2018) hevder at lærere ofte bygger refleksjoner på spontane inntrykk, og tar til orde for å samle data fra klasseromsaktivitet mer systematisk. Slik kan refleksjoner basere seg på denne informasjonen framfor på minnet.

Å overføre kunnskap til praksishandlinger, kan være en tornefull ferd. Jeg har argumentert for

at språket har betydning for å begripe, skape mening og forstå andre (Kant, 1781, i Irgens, 2016; Vygotsky, 1978), men også at noe kunnskap er taus eller implisitt - og at læring da fordrer konkrete praksishandlinger, og refleksjon, i team (Dewey, 1916; Polanyi, 1967; Dale, 1993; Tsoukas, 2011, i Paulsen, 2021; Paulsen, 2021). Dette understreker betydningen av å knytte kunnskapsutvikling for lærere til den konkrete skolekonteksten.

2.3.3 Om å lære i hverdagen

Jeg har tidligere beskrevet at læring er situert (Blackler, 1995, i Irgens, 2007), og at læreren utøver ekspertisen sin et lukket system, klasserommet (Paulsen, 2021). Richard Elmore (2008) hevder at «de [lærerne] må ha tid og mulighet til å rette blikket mot undervisningen og samtidig lære av praksishandlinger for slik å kunne forbedre undervisningen» (i Postholm, 2012, s. 12). Han sier videre at observasjon og refleksjon alene neppe vil føre til praksisendring, og han understreker betydningen av å lære gjennom praksiserfaringer i et sosialt fellesskap, slik også Vygotsky (1978) gjorde. Elmore (2012) viser til at vi ofte tilskriver handlingene de bakenforliggende verdier, men han mener det er motsatt. Det er verdiene som preges av praksis. Konsekvenser av dette kommer jeg tilbake til i delkapittelet om endringsprosesser.

2.4 Kollektiv læring

2.4.1 Om å utvikle profesjonell kapital og øke organisasjonens læring

Utvikling av profesjonell kapital synes å være særlig betydningsfullt for å lykkes med å forbedre elevens læringsutbytte (Hargreaves & Fullan, 2014). Kapitalbegrepet dekker både human-, sosial- og beslutningskapital. Humankapitalen representerer den enkeltes kunnskaper og ferdigheter. I FUS-prosjektet kan dette eksempelvis bety å ha innsikt i hva funksjonell skriving består i, og å kunne utforme skriveoppgaver som fremmer meningsfull og funksjonell skriving. Gjennom å ha tilgang til andres humankapital øker den sosiale kapitalen. Her ser jeg en forbindelseslinje til den *kollektive mestringsstroen* som beskrives senere i delkapitlet. Den enkelte lærer vet at hun kan dra nytte av andres kompetanse; sammen mestrer vi mer enn hver for oss. Den tredje komponenten er beslutningskapital. I et landskap med få sikre svar som det er i skolen, blir det avgjørende å utøve skjønn og bruke dømmekraften til å ta beslutninger.

Kanskje er det skjønnsutøvelsen og dømmekraften Donald Schön (1987) snakker om når han hevder at de virkelig gode praktikerne har kunnskapen integrert i selve handlingen? Han bruker begrepet *Knowledge-in-Action*, og knytter ekspertkunnskap til taus kunnskap (i Irgens,

2007). Denne kunnskapen brukes når oppgaver vi behersker godt løses; da ligger tenkningen i selve handlingen. De virkelig gode praktikerne er «profesjonelle kunstnere», som ikke begrenses av en teknisk-rasjonell forståelse, for eksempel programmer, verktøy, rutiner, men har en følsomhet for uro og våger å begi seg ut i det usikre gjennom å improvisere. De bruker kunnskapsbeholdningen fleksibelt, og improviserer på kompetente måter. Organisasjonens kunnskapsbeholdning må være oppdatert, men innenfor denne beholdningen trenger kunnskapsarbeideren frihet og autonomi. Dette er styrken til kunnskapsarbeideren; å tilpasse aksjoner til situasjoner som oppstår.

Dette bringer oss over på funnene i en stor statistisk undersøkelse gjennomført på 203 skoler, der de på bakgrunn av visse kjennetegn kategoriserte skoler som individuelt eller kollektivt orienterte (Dahl, Klewe, & Skov, 2004). Selv om de kollektive skolene samarbeidet mer om undervisningen og at utviklingen av skolen var et felles anliggende, så hadde de kollektive skolene større variasjon i metoder. Lærerne i de kollektive skolene opplevde ikke det kollektive som en trussel mot det individuelle, tvert imot følte de større grad av autonomi. Både den enkelte elev og den enkelte lærer utførte sine oppgaver bedre når det kollektive fungerte. Også Feldman og Pentland (2003, i Paulsen, 2021) fant noe tilsvarende, nemlig at innenfor et rammeverk kunne medarbeidere variere praksis; rutinene var ikke statiske, men de ga tvert imot rom for utforskning og læring.

Tidligere i teksten nevnte jeg en forbindelseslinje mellom Fullan og Hargreaves' sosiale kapital, og begrepet mestringsstro. Den amerikanske sosialpsykologen Albert Bandura står bak begrepet self-efficacy, eller mestringsstro (Bandura, 1984, i Paulsen, 2019). Empiriske studier viste at når en person eller gruppe erfarte mestrings i én situasjon, økte handlingskompetansen. Økt handlingskompetanse stimulerer måloppnåelsen, og dermed øker igjen troen på egen mestringsstro (Wood & Bandura, 1989 i Paulsen, 2019). Det er to mulige veier for å styrke mestringsstroen i skolen. Lærere må gis muligheten til å prøve ut praksishandlinger som øker måloppnåelsen, eller få anledning til å observere kolleger som mestrer krevende oppgaver, altså gjennom observasjonslæring (Paulsen, 2019).

Organisatorisk læring er skolens «hverdagslæring», og tar utgangspunkt i kontinuerlig fornyelse fra innsiden av skolen, selv om impulsene til utvikling også kan komme fra utsiden (Paulsen, 2019). Utgangspunktet for organisasjonslæring kan både være erfaringslæring basert på pedagogisk utprøving for å utvikle praksis – og det kan basere seg på læring fra eksterne

erfaringer (Paulsen, 2021). I det siste tilfellet er absorpsjonskapasiteten avgjørende. Denne defineres slik; «evnen til å identifisere og verdsette ny kunnskap ute i organisasjonens omgivelser, assimilere det inn i egen organisasjon, integrere ny kunnskap med eksisterende praksis, prosedyrer og således utnytte det en har lært av andre til virksomhetens formål og kjernevirksomhet» (Cohen & Levinthal, 1990, i Paulsen 2021, s.78). Paulsen (2021) bruker begrepet «dypfrysing» for å beskrive institusjonaliseringen; altså at det som er lært, har blitt en slags taus kunnskap, og en del av skolens dominerende kultur.

Det som er demarkasjonskriteriet for organisatorisk læring er at ny kunnskap praktiseres, anvendes og institusjonaliseres i skolens kultur og praksis-repertoar. Det vil si at den mestres i praksis av lærerne og tas for gitt som en effektiv og formålstjenlig måte å jobbe på i skolen. (Paulsen, 2021, s. 54)

«Det nye» har fått oppslutning i verdiene og normene, og pedagogisk grunnforståelse og klasseromspraksis er endret (Argyris, 1999).

Dette er relevant for intervensjonsskoler som deltar i FUS-prosjektet. Her utvikler en gruppe ny kunnskap, og omsetter denne i praksis. Det er en forventning om spredning og deling. Kjernespørsmålet er da; hvordan legger man til rette for organisatorisk læring? Her er jeg ved det mest sentrale begrepet i min problemstilling; nemlig rotfeste-begrepet.

Gruppelæring er byggesteiner i kollektiv læring (Paulsen, 2021). Hjertø (2017b, i Paulsen, 2021) tar til orde for at teammandat kan ramme inn gruppelæringen gjennom forventningsledelse fra ekstern posisjon. Om kravet til utvikling kommer ovenfra eller nedenfra er ikke det som er avgjørende, hevder Timperley mfl. (2008). Det som betyr noe er at lærerne engasjerer seg, for med engasjement kommer forpliktelse. Postholm (2020) skriver i en artikkel basert på en studie av to skoler som deltok i skolebasert kompetanseutvikling, at oppstartsfasen har stor betydning for aktørens eierskap til prosjektet. Funnene taler for å bruke et helt semester på oppstartsfasen, slik at de involverte får delta i utarbeidelsen av gode utviklingsspørsmål, med utgangspunkt i opplevde behov. Dette bringer oss over på endringsprosessene.

flere aktørers bidrag, over tid, som bidrar på ulike måter. I dette perspektivet blir det viktig å utvikle kapasitet gjennom at flere påtar seg tilleggsfunksjoner i skolen (Paulsen, 2021). Slike ledelsesformer krever både koordinering og utvikling av kompetanse og kapasitet til å lede utvikling (Leithwood mfl. 2006, i Paulsen 2021).

Robinson er på linje med Spillane, og hevder at ledelse kan defineres som å øve innflytelse. For å få innflytelse trengs legitimitet, og legitimitet krever at man er gitt formell autoritet, har relevant erfaring og respekteres for sine personlige egenskaper. Hun sier at «ledelse naturlig er distribuert» (Robinson, 2014, s. 19). Ledelsens direkte rolle i læreres utvikling er sentral, men man kan også se for seg at ledelse blir utøvd på flere måter. Rammer for lærerteamene kan utformes av utviklingsgrupper som består av både lærere og ledelse (Bjørnsrud, 2006, i Postholm, 2012), eller som tidligere nevnt, gjennom forventningsledelse og teammandat. (Hjertø, 2017b, i Paulsen, 2021). Vi skal nå gå nærmere inn på ledelsesbegrepet.

2.5 Om å lede læreres læring

En kan bruke flere tilnærminger for å betrakte ledelsesbegrepet. Jeg har tidligere plassert denne studien i et sosialkonstruktivistisk landskap. Jeg tar utgangspunkt i at mennesker lærer sammen med andre – gjennom praksishandlinger. Slik er det også naturlig å ta utgangspunkt i at ledelsen er lærende, og at de leder lærerne ved å være tett på – og at blikket vender seg mot kjernevirksomheten, nemlig elevenes læring. Her finner vi ledelsestradisjonen instructional leadership, pedagogisk ledelse og den elevsentrerte skoleledelsen (Engvik, 2012).

Jeg har tidligere nevnt at Robinson har sett på skolelederens effekt på elevers læringsresultater. Hun har identifisert kjennetegn (dimensjoner) ved ledelsen på skoler som har lyktes med å løfte elevers læringsresultater. Dimensjon 1 handler om *mål og forventinger*. Lærere forplikter seg til mål de mener er viktige (Robinson, 2014). Hverdagen i skolen er kompleks, og forventningene kommer fra flere hold. Ledere kan redusere fragmentering og bidra til koherens og fokus gjennom å kommunisere tydelige mål. Dette handler ikke om å bestemme hva som er viktig og ikke, men at enkelte forhold er viktigere enn andre, akkurat nå – i denne konteksten. En konsekvens av dette, er at ledelsen må skape forståelse omkring målene, og hva de innebærer. For å skape felles engasjement omkring målene trenger alle innsikt i, og erkjenne, gapet mellom mål og nåværende situasjon.

Dette er tett knyttet opp til det jeg tidligere omtalte som sentralt i oppstartsfasen (Postholm, 2020). En lykkes ikke med praksisendringer uten at den enkelte er involvert i, og finner mening i endringen. Den enkelte trenger også å utvikle de ferdighetene som kreves for å gjøre den planlagte jobben (Klev & Levin, 2009).

For at denne dimensjonen skal få betydning i form av praksisendring, må tre forhold være på plass; de ansatte må føle seg forpliktet, de må ha tro på at de har evnen til å lykkes - og målet må være spesifikt slik at de kan vurdere fremgangen (Latham & Locke, 2006, i Robinson, 2014). Dimensjon 2 handler om hvordan man *braker ressursene strategisk* for å nå målene (Robinson, 2014). Hvordan disponeres eksempelvis tid og menneskelige ressurser, og hvilke læremidler og verktøy velges? Her er det ikke nødvendigvis snakk om tilgang til mer ressurser, men heller en kritisk vurdering av hvordan ressursbruken best understøtter målene.

Dimensjon 3 handler om at leder *sørger for god kvalitet på undervisning gjennom å være tett på lærere og deres undervisning i planlegging, koordinering og evaluering*. En slik ledelsesteori omtales som tidligere nevnt for instructional leadership; skoleledere som er tett på læreres læring og utvikling (Engvik, 2012). Sølvi Lillejord (2003) understreker viktigheten av at skoleleder er pedagogisk leder gjennom å sette i gang, stimulere og lede faglige diskusjoner og felles refleksjoner på skolen. Videre må hun ta beslutninger basert på de felles diskusjonene og veilede lærerne i prosessen. Dette betinger at skoleleder har kunnskap om feltet som skal vurderes, og at hun har tilstrekkelig legitimitet og autoritet til å håndtere utfordringene som kommer fram i prosessen (Lillejord, 2003).

Å fremme og delta i lærernes læringsprosesser er dimensjon 4 (Robinson, 2014). Ved å delta i de kollektive læringsprosessene modellerer skoleledelsen viktigheten av å være lærende, samt at de gjennom slik interaksjon også opparbeider et felles språk som trengs i profesjonelle diskusjoner. Ved å delta i læringsprosessene kan ledelsen få kjennskap til betingelser som trengs for å lykkes, samt utfordre læreres handlingsteorier og planlegge videre skoleutvikling.

Det er i den forbindelse naturlig å nevne to mulige tilnærminger ledelsen kan ha i forbedringsarbeid; *omgåelsestilnærmingen* og *engasjementstilnærmingen* (Robinson, 2018). I den første undervurderes kompleksiteten i implementeringsarbeid, og man omgår de bakenforliggende oppfatningene. I *engasjementstilnærmingen* undersøkes de bakenforliggende oppfatninger og de materielle forholdene som opprettholder den praksisen man ønsker å endre. Argyris og

Schön (1974, 1996, i Robinson, 2018) sier at handlingsteorier både er de uttalte teoriene (det vi sier vi gjør) og bruksteoriene (teorien som praktiseres). Tar vi oss ikke god nok tid i refleksjonsprosessen, kan det forbli skjult for oss hvilke handlingsteorier som opprettholder praksis. En leder må gå i dialog med disse kreftene, for å få et samspill mellom det eksisterende og det nye – hos alle aktørene som skal delta i praksisforbedringen (Robinson, 2018). Dette mener jeg er nært knyttet til det å håndtere «politisk strid» (Paulsen, 2021), eller at kunnskap stadig utfordres gjennom maktkamper (Blackler, 1995, i Irgens, 2007). Å gå i dialog med slike krefter, eller å håndtere politisk strid, fordrer en tillitsbasert kultur (Schein, 1985, i Emstad, 2014), og at lederne også får anledning til å trene og utforske ledelses-handlinger på sine praksisarenaer (Emstad & Birkeland, 2020).

Robinson (2018) sier at ledere må forstå hvilke handlingsteorier som opprettholder nåværende praksis. Gjennom å forstyrre antakelser og skape undring, kan man oppdage og korrigere mangler i antakelsene. Dette kan bety andre handlingsalternativer enn først antatt. Prøver man å justere praksis uten å få tak i de bakenforliggende oppfatningene, kan man lett gå i enkeltkretslæring. Varige endringer krever endringer i handlingsteorier, dobbeltkretslæring (Argyris, 1999, i Robinson, 2018). En felles forståelse, som gir mening for praksis i tolkningsfellesskapet blir målet for prosessen. I teoretisk forstand handler det om å etablere felles mentale modeller som kan støtte praksishandlingene (Robinson, 2018).

Den 5. dimensjonen er et fundament for alle de andre dimensjonene, og handler om at ledelsen skal sørge for et *trygt læringsmiljø*. Elevers engasjement i skolen påvirkes av hvor trygg de anser skolen å være, og hvordan flertallet av lærere møter dem. Båndene mellom skole og hjem påvirker denne faktoren (Robinson, 2014). Disse fem dimensjonene er det sentrale innholdet i elevsentrert skoleledelse.

2.6 Oppsummering av kapittel 2

I dette kapitlet har jeg gjort rede for det teoretiske fundamentet for denne studien, som altså befinner seg i et sosialkonstruktivistisk landskap. Jeg har diskutert kunnskap og læring innenfor denne rammen, og sett på hvilke konsekvenser dette synet får når flere mennesker, i en gruppe eller i en organisasjon, skal lære sammen. Jeg har også sett på hva kollektiv læring krever av ledelsen, gjennom å betrakte ledelse som et sett lederhandlinger i et elevsentrert skoleledelsesperspektiv.

3 Metodologi og metoderefleksjon

3.1 Om valg av forskningsdesign – kombinert design

Innenfor forskning skiller man mellom induksjon og deduksjon. I en induktiv tilnærming er man åpen og søkende, fordi målet er å oppdage hvilke forhold som bør inkluderes i en teori. I en deduktiv tilnærming har man på forhånd avgrenset virkeligheten, fordi målet er å gå teorien nærmere i sømmene (Nyeng, 2012). Ofte knyttes deduksjon til kvantitative design, og induksjon til kvalitative design. Dette er en forenklet og feilaktig framstilling. I min studie benytter jeg begge tilnærmingene, og jeg kombinerer også kvantitativ og kvalitativ metode. Jeg kommer tilbake til begrunnelsen for dette.

Vitenskapsteori springer ut fra to grunnorienteringer; hermeneutikk og positivisme (Befring, 2015). Hermeneutikk er en subjektiv fortolkende prosess der det foregår en interaksjon mellom tekst og tolkning, og med dypere innsikt som mål. Positivisme knyttes til systematiske observasjoner, objektive målinger og verdinøytralitet (Befring, 2015). Dette er en problematisk tilnærming i humaniora; det sosiale samspillet og interaksjonen er forståelsesramme, og man innser at man har begrenset kontroll på variablene. Heller enn store utvalg og søken etter forklaringer, brukes små utvalg der målet er å forstå (Irgens, 2016).

Postpositivismen åpner for å kombinere metoder innenfor samme design. De ulike tilnærmingene betraktes ikke som dikotomier, men mer som at de kompletterer hverandre (Befring, 2015).

Mixed methods research is «practical» in the sense that the researcher is free to use all methods possible to address a research problem. It is also «practical» because individuals tend to solve problems using both numbers and words, combine inductive and deductive thinking, and employ skills in observing people as well as recording behavior. It is natural, then, for individuals to employ mixed methods research as a preferred mode for understanding the world. (Creswell & Clark, 2011, s. 13)

Det finnes flere varianter av kombinerte design, blant annet *explanatory designs* og *embedded designs* (Creswell & Clark, 2011). I *explanatory designs* brukes kvantitative data for å gi et generelt bilde av forskningsspørsmålet, mens kvalitative data nyanserer og forklarer det generelle bildet. Datatypene er likeverdige. I *embedded designs*, kan forskeren la den ene formen for data få større betydning i studien enn den andre, og søke svar på ulike forskningsspørsmål gjennom å bruke data fra både kvantitative og kvalitative metoder. I

utgangspunktet var det dette designet som matchet min problemstilling best, med tanke på at de tre forskningsspørsmålene ville kreve ulike data for å bli besvart. Datainnsamlingen viste seg å gi et annet materiale å arbeide med enn planlagt, og resultatet ble et explanatory design.

Problemstillingen for oppgaven er åpen og søkende. Jeg spør «Hvordan får FUS-prosjektet rotfeste i kollektiv praksis?». Forskningsspørsmål 1 er deduktivt; jeg antok at ledelsens mestringstro knyttet til ledelseshandlinger kunne ha en sammenheng med elevers læring – og jeg ville kvantifisere observasjonene mine. I tillegg til de 15 påstandene (itemene) med graderte svaralternativ i en survey, la jeg inn bakgrunnsvariabler og åpne felt med muligheter for å gi kvalitative svar som kunne følges opp gjennom intervju i case-studien.

De to siste forskningsspørsmålene har en induktiv inngang; jeg tok utgangspunkt i empiri i case-studien, og undersøkte om det var grunnlag for å forstå mer, eller «strekke» mine erfaringer (Nyeng, 2012). Gjennom intervju undersøkte jeg lærernes og ledelsens opplevelse av hvilken lederstøtte som er viktig for å følge opp FUS-prosjektet, og videreutvikle skolens kollektive praksis innenfor begynneropplæring.

3.2 Kvalitet

Forskeren må ha høy bevissthet om hvordan data skal samles inn, behandles og analyseres og han må være åpen om disse valgene, og synliggjøre dem, slik at andre kan vurdere gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) (Befring, 2015). Forskningens kvalitet avhenger av å bli forankret i annen forskning/teori, og at valgene i hele forskningsprosessen blir redegjort for, herunder også mulige konsekvenser av disse valgene (Postholm & Jacobsen, 2018).

Det er naturlig å integrere vurderinger og drøftinger omkring forskningens kvalitet løpende i teksten, og i alle faser av forskningsprosessen. Jeg vil derfor bare si noe om de mest sentrale vurderingene av både pålitelighet og gyldighet i surveyen og case-studien.

3.2.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Påliteligheten uttrykker hvor nøyaktig en undersøkelse er (Nyeng, 2012). I kvantitative studier dreier dette seg om å kunne gjenta samme undersøkelse på et annet tidspunkt og av andre forskere. Innenfor humaniora kan en slik test-retest like gjerne være et uttrykk for en endret situasjon som for reliabiliteten (Postholm & Jacobsen, 2018). Påliteligheten bør heller knyttes

til en refleksjon over forskerens egen påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen transparent (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.2.2 Gyldighet (validitet)

Gyldighet kan deles inn i to typer; *ytre* og *indre gyldighet* (Postholm & Jacobsen, 2018). *Ytre gyldighet* handler om at funnene kan generaliseres. I den kvantitative delen av undersøkelsen betyr det å være bevisst på utvalget. Dette kommer jeg tilbake til i analysen. Kvalitative design forutsetter en reise mellom kontekster, dermed kreves såkalte «tykke beskrivelser». Leseren kan da kjenne seg igjen, tilpasse og overføre til sin egen kontekst. Dette kalles naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull, 1982 i Postholm & Jacobsen, 2018). I min undersøkelse betyr dette å beskrive både FUS-prosjektet, skolen og forskningsdeltakerne. Teksten kan da leses som en parallell erfaring og bli et tankeredskap i en annen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018).

Den *indre gyldigheten* handler blant annet om *kausaltet* i datamaterialet. Mange undersøkelser har ikke bare som mål å beskrive og forstå, men ønsker å forklare årsaker til at noe finner sted (Postholm & Jacobsen, 2018). At to variabler opptrer samtidig (samvariasjon) behøver ikke å bety kausalitet, eller at variablene er avhengig av hverandre. Dette kommer jeg tilbake til i analysen. En viktig erkjennelse jeg gjorde underveis i forskningsprosessen, var at jeg oppdaget en logisk brist. Tverrsnittsundersøkelser tas midt i en prosjektperiode (Postholm & Jacobsen, 2018), og kan vanskelig fange opp handlinger som leder til et resultat som spenner seg over et tidsrom. Jeg lette i utgangspunktet etter sammenhenger mellom forventet mestring knyttet til ledelsespraksiser (årsak) og læringsutbyttet hos elever (virkning). Årsaker kommer før virkninger, og i ettertid ser jeg at min undersøkelse var dårlig egnet for å undersøke sammenhengen mellom disse variablene.

Indre gyldighet handler også om *begrepsvaliditet* (Postholm & Jacobsen, 2018). I kvalitativ forskning er det sentralt at begrepene representerer virkeligheten, mens i kvantitativ forskning spør vi hvor godt mål de er for virkeligheten.

Ledelsesbegrepet rommer mange forståelser; det har lav begrepsvaliditet (Nyeng, 2012). Jeg lette etter perspektiver som kunne brukes for å studere dimensjoner ved ledelse, og som kunne være et godt mål for et utsnitt av virkeligheten. Dette beskriver jeg nærmere i neste delkapittel.

I kvalitativ forskning avhenger indre gyldighet av hvordan de abstrakte begrepene blir meningsfulle, både for forskningsdeltakerne og for leserne av forskningen. Jeg reflekterte derfor nøye over språket jeg brukte. Etter å ha transkribert og analysert datamaterialet, gjennomførte jeg member-check (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg til å sende over analysen på forhånd, valgte jeg å gjennomføre member-check som en samtale med forskningsdeltakerne. Samtalen ga meg ikke nye data, men jeg fikk bekreftet analysen.

Et annet forhold som kan prege datainnsamlingen, og validiteten, er forholdet mellom forskningsdeltakere og forsker. Som ansatt hos Statsforvalteren har jeg blant annet rollen som tilsynsmyndighet. Jeg valgte å være åpen om min jobbtilknytning i starten av intervjuet, og var tydelig på at det var som masterstudent og forsker jeg var i møte med case-skolen.

3.3 Den kvantitative delen av studien

3.3.1 Om surveyen

Logikken bak kvantitative metoder er å operasjonalisere begreper, og kategorisere og standardisere informasjonen i form av tall (Postholm & Jacobsen, 2018). Å finne gode variabler som uttrykk for sosiale fenomener er utfordrende, fordi de sjelden fyller et begrep fullt ut. Jeg har tidligere nevnt Robinsons forskning knyttet til sammenhenger mellom skoleledelse og elevresultater. På bakgrunn av 30 undersøkelser i USA, identifiserte hun fem ledelsespraksiser som direkte eller indirekte, virket å ha betydning for elevers læring (Robinson, 2014).

Jeg fikk tillatelse til å bruke et spørreskjema som Cecilie Skaalvik ved NTNU har utviklet (vedlegg 3). Hun har operasjonalisert rektors mestringsstro knyttet til pedagogisk ledelse i fem ledelseshandlinger, herunder 15 påstander (Skaalvik, 2020). Det er ikke direkte overlapp mellom hennes fem ledelseshandlinger og de fem dimensjonene i elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2014), men det er godt samsvar. Både elevsentrert skoleledelse og pedagogisk ledelse baserer seg på forskning som tilsier at en ledelse som er tett på læreres læring, lykkes bedre med forbedringsarbeid enn andre (Engvik, 2012; Robinson, 2014). Skaalvik bruker litt andre begrep enn Robinson, og selv om jeg støtter meg på det teoretiske grunnlaget i Robinsons elevsentrerte skoleledelse, valgte jeg å benytte Skaalviks spørreskjema. I analysen knyttet scoren opp mot begrepene Skaalvik selv bruker som uttrykk for lederhandlinger. For å være sikker på at spørreundersøkelsen skulle passe til mitt formål, piloterte jeg den på et lite

utvalg. Etter denne piloteringen, justerte jeg den. Jeg gjorde tre endringer i skjemaet som jeg vil gjøre rede for.

For det første skulle hvert spørsmål besvares på en 7-delt likertskala. En del hevder at muligheter for midtstilling i gradering kan hindre respondentene i å ta stilling (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg valgte derfor å endre skalaen fra 7 til 6-delt. Det andre jeg endret var itemet «Observere undervisning og gi lærerne nyttig tilbakemelding». Itemet bindes sammen av et «og» og de to leddene kan betraktes som to adskilte handlinger. Jeg valgte derfor å endre til «Observere undervisning *for* å kunne gi lærerne nyttig tilbakemelding». Jeg mener dette ga et klarere innhold, uten å endre meningsinnholdet.

Den tredje endringen er knyttet til den femte ledelseshandlingen, nemlig å utvikle et positivt og trygt læringsmiljø for elevene. De som piloterte surveyen min kommenterte alle at de ikke så nyansene i de tre itemene som inngikk i denne ledelseshandlingen. To av itemene hadde begrepet trygghet i seg, og den tredje vektla relasjonen lærer og elev. Begge deler er sentralt, men som overordnet del av læreplanverket understreker, er det også viktig å kjenne seg inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg valgte derfor å la tryggheten være dekket av item 13, og så endret jeg item 14 slik at ordet inkludering ble med. Tabellen under viser endringene i itemene.

Tabell 1 Endringer i itemene i surveyen

| Item | Endret fra: | Endret til: |
|------|--|--|
| 11 | Observere undervisning og gi lærerne nyttig tilbakemelding | Observere undervisning <i>for</i> å gi lærerne nyttig tilbakemelding |
| 14 | Sørge for læringsmiljø hvor elevene føler seg trygge | Sørge for et læringsmiljø der elevene føler seg <i>inkludert</i> |

For å kontrollere at dette ikke utfordret reliabiliteten, gjorde jeg en reliabilitetsanalyse for å undersøke intern konsistens. Det statistiske målet Croncach's Alfa angir i hvilken grad itemene samlet uttrykker det teoretiske begrepet (Postholm & Jacobsen, 2018). For skalaen «Utvikle mål og visjoner for skolens virksomhet» var Cronbach's alpha (α) = 0,96. For den neste, «Utvikle en kollektiv kultur blant skolens ansatte», var α = 0,87. For skalaene «Motivere lærere», «Observere undervisning og veilede lærerne» og «Utvikle et positivt og trygt læringsmiljø for elevene» var reliabiliteten henholdsvis α = 0,92, α = 0,84 og α = 0,90.

Reliabiliteten er tilfredsstillende, og den gjorde det mulig å bruke skalapoeng, heller enn poeng per item i analysen. De underliggende itemenes kobling til de fem lederhandlingene er framstilt i en tabell (vedlegg 3).

Jeg har tidligere beskrevet hvordan kollektiv mestringstro har betydning for både handlingskompetanse, og måloppnåelse (Bandura, 1997 i Paulsen, 2021). I spørreskjemaet kobles mestringstro til de fem lederhandlingene. Et svar gradert til 1 står for «ikke sikker i det hele tatt», mens 6 representerer «helt sikkert». Spørsmålene er koblet til følgende startsetning: «Hvor sikker er du på at dere kan?» Dette betyr at svarene uttrykker graden av mestringstro knyttet til itemene som inngår i hver ledelseshandling.

Spørreskjemaet jeg fikk tilgang til, hadde lukkede svaralternativer. Jeg valgte å inkludere bakgrunnsvariabler som rektors erfaring og utdanning, og forhold ved skolen som for eksempel erfaring med skoleutvikling – og også rektors tanker om videreføring av FUS-prosjektet. Jeg ønsket at de åpne spørsmålene skulle bringe fram svar som kunne følges opp i den kvalitative delen av studien. Undersøkelsen ble overført til den digitale plattformen Nettskjema¹; en plattform som Norsk senter for forskningsdata (NSD) tillater med hensyn til datasikkerhet. Jeg piloterte surveyen på 5 personer for å teste teknisk funksjonalitet, og for å avdekke uklarheter i selve spørreskjemaet eller i følgeteksten til surveyen (vedlegg 2a og 3).

3.3.2 Utvalget for surveyen

Leter man etter sammenhenger bør man ha et bredt utvalg for å sikre at ikke tilfeldigheter preger datamaterialet. Jeg inviterte derfor alle de 29 intervensjonsskolene, fordelt på fire kommuner, til å besvare surveyen. I oversendelsesmailen skrev jeg følgende: «Den som fyller ut bør være den i skoleledelsen som er kontaktperson, og som har fulgt FUS-prosjektet» (vedlegg 2a). Dette var en nødvendig presisering fordi jeg både ønsket ledesperspektivet, óg noen som kjente skolens oppfølging av FUS-prosjektet. I samråd med prosjektkoordinator for FUS, ble vi enige om at hun sendte forespørsel om deltakelse på vegne av meg. Etter tre vennlige purringer, fikk jeg 17 svar, noe som tilsvarer 59 % av FUS-skolene. En svarprosent på 50-70 % er ikke uvanlig på web-baserte undersøkelser (Postholm & Jacobsen, 2018).

¹ Selvbetjent og sikker løsning for databehandling på nett. Se <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

3.3.3 Hvordan jeg gikk fram for å sortere og analysere data i surveyen

Elevene i intervensjonsklassene følges gjennom prosjektperioden. Et utvalg tekster sendes inn, og blir vurdert med utgangspunkt i kriterier for tekstkvalitet. Det brukes en skala fra 1-5. På tidspunktet for min studie, var det gjennomført to slike målepunkter, målepunkt 1 (MP1) og målepunkt 2 (MP2). Disse ga mulighet for å rangere intervensjonsskolene ut fra elevprogresjon. Den gjennomsnittlige progresjonen på prosjektskolene var 1,28. Jeg valgte å sortere skoler som over (+), eller under dette snittet (-).

Var det sammenfall mellom gode elevresultater, og høyt score på itemene knyttet opp mot mestringstro og de fem ledelseshandlingene? Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg ved hjelp av en reliabilitetsanalyse beregnet den indre konsistensen mellom itemene, og kom til at reliabiliteten var god (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg kunne derfor beregne skalapoeng per ledelseshandling. Jeg brukte grønne valører som fargekode for å angi laveste verdi med lysest grønn, og høyere verdi med mørkere valør. Tilsvarende brukte jeg fargen gul for å vise elevprogresjon over snittet, og fargen hvit viste skoler med elevprogresjon under snittet. Slik kunne fargekodingen hjelpe meg med å se eventuelle mønstre.

3.4 Den kvalitative delen av studien

3.4.1 Utvelgelse av case-skole

Jeg valgte å gjennomføre intervju ved én intervensjonsskole. Min opprinnelige plan var å undersøke praksis ved en skole der elevene hadde høyere progresjon enn snittet. Jeg koblet så god progresjon sammen med opplysninger om skolen ville videreføre tankegodset i FUS etter prosjektslutt, og startet arbeidet med å rekruttere case-skole. Dette ble ikke så enkelt, og jeg har beskrevet rekrutteringsprosessen i forskningsloggen min (vedlegg 5).

Jeg har valgt å kalle case-skolen for Furu barneskole. Den skilte seg verken ut med tanke på skriveprogresjon eller score på mestringstro knyttet til ledelseshandlingene. De kvalitative svarene viste imidlertid at rektor hadde et klart mål om at FUS skulle leve videre på skolen, og at skolen skulle utvikle en kollektiv praksis basert på kunnskap og forskning om god begynneropplæring. Dette utsagnet ville jeg gjerne utforske nærmere. Hvordan planla rektor å gjøre dette? Hvordan ble det lagt til rette i kollegiet for å få dette til? Hva tenkte lærerne om det samme? Hadde de samme tanker om at felles praksis var viktig, og hva forventet de av støtte fra ledelsen på skolen for å få dette til?

Furu barneskole har 420 elever; 3 klasser per trinn og i underkant av 60 ansatte. Skolen har teaminndeling på trinn, og hvert team har en trinnleder. Ledelsen består av rektor som har vært i stillingen i 13 år, og en forholdsvis nytilsatt fagleder. I tillegg har de SFO-leder og skolesekretær i 100 % stilling hver. Trinnlederne har faste, månedlige møter med ledelsen, og en tidsressurs for å administrere trinnet sitt. Trinnene er ulike, både med tanke på antall ansatte og sammensetning. Teamene har ett ukentlige møtepunkt, og ellers har skolen fellesmøter to ganger per uke. Mye fellestid har det siste året gått til teamene, da koronapandemien har medført et stort behov for å koordinere og planlegge en forsvarlig gjennomføring av skoledagen.

Rektor beskriver et godt samarbeid med foreldrene i skolekretsen, og et kollegium med lite turn-over. Rektor deltar i kommunens faste rektormøter sammen med skoleeier, og beskriver at skolene i kommunen har blitt mer opptatt av å jobbe sammen, framfor at rektorene er «høvding» på hver sin skole. Kommunen har de siste årene hatt noen felles satsningsområder. De litt større satsningene har vært LP-modellen² og arbeidet med fagfornyelsen³. I tillegg til rektormøtene, har kommunen organisert ledernetverk, der ledergruppene fra klynger av skoler møtes jevnlig.

3.4.2 Planlegging og gjennomføring av intervju

Ettersom hovedfokuset i studien i utgangspunktet var ledelseshandlinger som fremmer kollektiv læring, ønsket jeg å starte med å intervju rektor. Jeg ønsket også å intervju to lærergrupper; én FUS-gruppe og én annen lærergruppe som underviste i begynneropplæringen, men som ikke deltok i FUS-prosjektet. Koronasituasjonen har medført et stort trykk på skolesektoren, og kun to lærere, én intervensjonslærer og én lærer utenfor FUS-prosjektet, men som underviste i begynneropplæringen, samtykket til å delta i undersøkelsen. Det ble derfor kun ett lærerintervju i tillegg til intervjuet med rektor på case-skolen.

Ut fra problemstillingen identifiserte jeg sentrale temaer som jeg ønsket belyst. Disse knyttet seg til dimensjonene i den elevsentrerte ledelsen (Robinson, 2014), men også til erfaringer med FUS-prosjektet og til begynneropplæringspraksisen på skolen, før, nå og i et

² Læringsmiljø og pedagogisk analyse. Se <https://www.inn.no/prosjektsider/laeringsmiljoe-og-pedagogisk-analyse>

³ Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet. Se <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

framtidsperspektiv (vedlegg 4). Jeg reflekterte en del over om bruken av lederdimensjonene i intervjuguiden kunne begrense meg. Brinkmann og Tanggaard (2012) sier at ingen intervjuer er nøytrale, og understreker viktigheten av å ha en «bevisst naivitet», men ikke et tomt hode. Verden forstås på bakgrunn av forforståelser, og god innsikt i forskningstemaet gir gode, relevante spørsmål.

Intervjuguiden var semistrukturert, noe som ga en fri form, og rom for å følge forskningsdeltakernes spor (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg gjorde meg godt kjent med både tema og intervjuguide slik at jeg kunne møte forskningsdeltakernes utspill fleksibelt. Intensjonen i ethvert intervju er å la forskningsdeltakerne snakke mest mulig; min oppgave var å lede dialogen inn på tema som jeg ønsket belyst. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål, og brukte oppmuntrende gester som «mmm» eller «og så» for å få nærmere utdyping (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjuguidene ble revidert i flere omganger; delvis som en følge av at jeg leste mer teori, delvis fordi surveyen pekte i en retning jeg ønsket å forfølge – og til sist ble det nødvendig å justere lærerintervjuet etter å ha intervjuet rektor.

Koronapandemien gjorde det nødvendig å gjennomføre intervjuene digitalt. Metodologiske studier har konkludert med at digitale intervju kan måle seg med de stedlige intervjuene, både når det gjelder reliabilitet og validitet (Befring, 2007). For å etablere trygghet, tune inn forskningsdeltakerne og motivere for samtalen, innledet jeg intervjueskvensen med innramming og oppvarmingsfraser (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg brukte 90 minutter på gjennomføring av rektorintervjuet, og 60 minutter på intervjuet med lærerne.

3.4.3 Om forskningsdeltakerne

Rektor ved Furu skole

Odd⁴ har vært rektor på Furu skole i 13 år. Han har lærerutdanning, og har praksiserfaring som lærer før han ble rektor. Odd har mastergrad i skoleledelse. Han er en av rektorene som har valgt å følge fagsamlingene i FUS. Han sier skolen fra starten av i FUS-prosjektet har hatt som et uttalt mål at deltakelsen i prosjektet skal bidra til en mer kollektiv, forskningsbasert praksis innenfor begynneropplæringen på Furu skole.

⁴ Navnene på forskningsdeltakerne er fiktive.

Lærer A ved Furu skole

Ingeborg er utdannet allmennlærer og har videreutdanning i spesialpedagogikk og begynneropplæring. Hun har 7 års ansiennitet på skolen, og har jobbet en del med begynneropplæring. Hun er kontaktlærer på 1. trinn, og det er den andre førsteklassen hun er kontaktlærer for. Ingeborg er i tillegg trinnleder på 1. trinnsteamet på skolen. Som trinnleder deltar hun på månedlige møter med ledelsen på skolen, såkalte trinnledermøter. 1. trinnsteamet har ikke vært involvert i FUS-arbeidet, verken på eksterne samlinger eller gjennom intern skolering eller erfaringsdeling.

Lærer B ved Furu skole

Laila er også utdannet allmennlærer, og har om lag samme fartstid på skolen som Ingeborg. Hun har i tillegg til praksis fra andre skoler, også hatt et lengre avbrekk fra skolen der hun jobbet med andre ting. Laila har mest undervisningserfaring fra mellomtrinn, og startet med sin første 1. klasse i fjor. Hun og teamet fikk da tilbud om å bli med i FUS. Dette beskrives som kjærkomment, ettersom de hadde lite erfaring med begynneropplæring på hennes team. Laila er den ene av tre lærere på andretrinnsteamet som deltar i FUS-prosjektet fra Furu skole.

3.4.4 Hvordan jeg gikk fram for å sortere og analysere data fra intervjuene

Når intervjuene var gjennomført, og transkribert, hadde jeg et stort datamateriale i form av tekst. Transkripsjon er nøyaktighetsarbeid – og en tålmodighetsprøve, og det resulterte i mange sider løpende tekst. Tonefall, mimikk og nøling inngår også i kommunikasjon, og det å transkribere fra tale til tekst, innebærer også oversettelse (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg noterte ned umiddelbare analyser og tolkninger mens jeg jobbet med transkripsjonen, og jeg lyttet gjennom hele materialet to ganger før jeg begynte å gå mer systematisk til verks. Dette var viktig for å fange glimt av forståelser, og for å assosiere fritt og kreativt over materialet før jeg begynte å kode og kategorisere (Postholm & Jacobsen, 2018).

Jeg valgte å bruke konstant komparativ analysemetode, som har til hensikt å utvikle kontekstuell teori på bakgrunn av datamaterialet. Metoden innebærer systematikk, men skal ikke bli mekanisk eller instrumentell; man må beholde åpenheten og kreativiteten i prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Etter den nevnte åpne lyttingen, transkripsjonen og den foreløpige nedtegningen min, laget jeg et skjema (vedlegg 6a). Ved hjelp av de foreløpige notatene, klippet jeg ut utdrag fra den

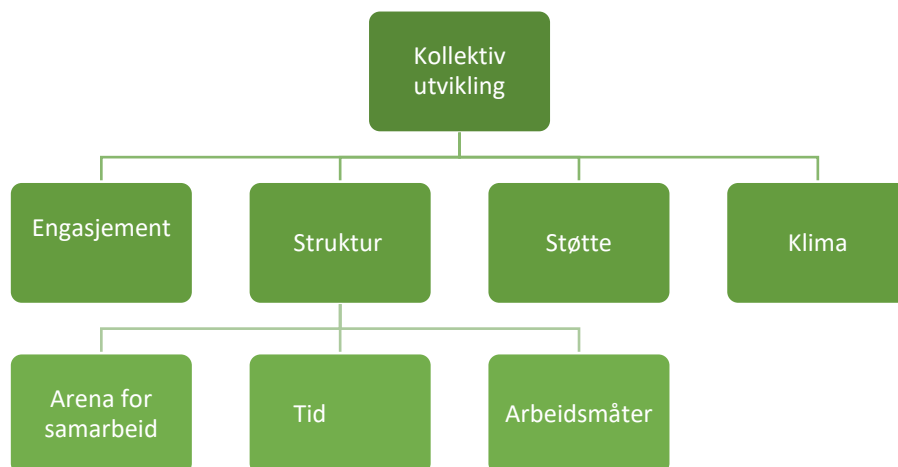
transkriberte teksten, og la dette fortløpende inn i første kolonne. Dette for å strukturere, og gjøre datamaterialet overkommelig. Jeg trakk ut det jeg mente kunne kaste lys over problemstillingen min (Postholm & Jacobsen, 2018). I neste kolonne skrev jeg ned tankene mine om det jeg leste: «Hva handler dette om?». Her tillot jeg meg å være foreløpig, og jeg begynte denne prosessen med rektorintervjuet, før jeg intervjuet lærerne. Da så jeg bedre hva jeg manglet data på, og kunne be lærergruppen utdype enkelte tema; blant annet gi eksempler på undervisningspraksiser, og hvordan de samarbeidet i team, og på tvers av team.

Til tross for at jeg hadde høy bevissthet omkring det å stille meg åpen til datamaterialet, hang jeg meg fast i forforståelsen om at tett-på-ledelse var viktig. Jeg hadde valgt et elevsentrert ledelsesperspektiv (Robinson, 2014) som teoretiske briller for å betrakte kvalitet omkring ledelse av skoleutvikling. I tredje kolonne begynte jeg derfor å kode hvert enkelt utdrag fra transkripsjonen med utgangspunkt i disse dimensjonene (1-5). Jeg ble møtt med forståelse fra veilederen min, men ble også utfordret til å løsrive meg fra dimensjonene og prøve å tenke mer åpent omkring abstrakte teoretiske begrep.

Når jeg i ettertid betrakter denne fasen i prosessen, tror jeg at jeg prøvde meg på noen snarveier. Strauss & Corbin (1990, i Postholm, 2010) hevder at den konstant komparative analysemetoden krever at forskeren er kreativ i analysefasen. Dette betyr imidlertid ikke at forskeren ikke skal være kritisk til egne analyser underveis. Det er viktig å betrakte dem som foreløpige (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg lot materialet «hvile», mens jeg leste ny teori, dykket dypere ned i kjent teori, og gikk så videre med materialet igjen. Hermeneutikken handler om fortolkningskunst. Forskning omtales som sirkulære prosesser med vekslning mellom forforståelse og innhenting av erfaringer, ny gransking av teori som gir utvidelse av forståelsen av datamaterialet, og slik kan vekslingen fortsette (Gadamer, 1960, i Befring, 2015). I ettertid ser jeg at det var slike prosesser jeg sto i.

Konstant komparativ analyse (Strauss & Corbin 1990, 1998, i Postholm & Jacobsen, 2018) kan beskrives som en prosess i tre steg; *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. I den åpne kodingen utvikles hovedkategoriene, og i den aksiale utvikles subkategoriene. Når forskeren løfter blikket og setter bitene fra hoved- og subkategorier sammen, utvikles kjernekategoriene (selektiv koding). Denne helheten brukes for å finne svar på forskningens problemstilling.

Etter den omtalte «hvilepausen», ble datamaterialet gransket på nytt, og jeg prøvde å finne fellestrekk (vedlegg 6a og 6b). Etter hvert endte da materialet opp i fire hovedkategorier som jeg navnga slik; *Engasjement*, *Struktur*, *Støtte* og *Klima*. Hovedkategorien *Struktur* ble veldig stor, og jeg gjennomførte en aksial koding der jeg stilte spørsmål som startet med hvor, når og hvordan til datamaterialet. Gjennom denne kodingsfasen utviklet jeg subkategoriene *Arena for samarbeid*, *Tid* og *Arbeidsmåter*. Jeg erfarte kodingsprosessen som en litt smertefull og frustrerende periode. Jeg pendlet mellom å ville forhåndskategorisere, og det å stille meg åpen og undersøkende for å utvikle egne kategorier. Denne fasen strakte seg over 2-3 måneder. På grunnlag av den åpne og aksiale kodingen, og med utgangspunkt i spørsmålet om hva alt dette handler om, utviklet jeg i den selektive kodingsprosessen kjernekategoriene *Kollektiv utvikling*. I lys av teori om organisatorisk læringskapasitet (Marks mfl., 2010, i Paulsen, 2021) og utvikling av samarbeidskultur (Hargreaves & Fullan, 2014), ga det mening at hovedkategoriene, med underliggende subkategorier, får betydning for kollektiv utvikling. Figuren nedenfor, illustrerer kategoriseringen.



Figur 3 Oversikt over hovedkategorier, subkategorier og kjernekategori

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH⁵) har utviklet forskningsetiske retningslinjer, sist oppdatert i 2016. Jeg gjengir ikke retningslinjene i sin helhet, men tar utgangspunkt i det vi i norsk forskningsetikk kaller de tre grunnleggende prinsippene; informert samtykke, krav på privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018). Det første prinsippet er kravet til fritt og informert samtykke. Bakgrunnen

⁵ Se <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/om-nesh/>

er at forskningsdeltakerne må få kjennskap til hva forskeren vil foreta seg i forskningsløpet, og hva dette vil kreve av dem underveis. Alle intervensjonsskolene fikk et informasjonsbrev om studien (vedlegg 2). Surveyen var digital, og informantene ga samtykke ved å besvare det første spørsmålet. Forskningsdeltakerne på case-skolen fikk et tilsvarende informasjonsbrev – og ble bedt om å signere for å gi samtykke før intervjuene ble gjennomført.

Det andre prinsippet omhandler forskningsdeltakernes rett til privatliv, og at data fra innsamlingen skal behandles konfidensielt. Dette reguleres i Lov om behandling av personopplysninger⁶. Min undersøkelse ble meldt til NSD⁷ i starten av september, og etter mindre justeringer ble den vurdert til å være i tråd med personvernlovgivningen (vedlegg 1). Spørsmålene i survey og intervju omhandlet ikke private forhold, men hvordan man utøver ledelse, og opptrer i faglig sammenheng, kan oppleves personlig. Jeg har derfor vært varsom, og jeg har opptrådt respektfullt i møte med forskningsdeltakerne og datamaterialet. Det er offentlig hvilke fire kommuner⁸ som deltar i FUS-prosjektet, men i presentasjonen av surveyen bruker jeg bokstaver som skole-ID for å anonymisere svarene. Alt innsamlet materiale er anonymisert, og jeg har løpende gjort vurderinger om detaljeringsgrad og også vurdert hvorvidt enkelte data måtte slettes for å unngå at case-skolen ble identifisert. Det skal ikke være mulig å kjenne igjen kommune, skole eller lærere. Case-skolen og forskningsdeltakerne er anonymisert gjennom fiktive navn.

Det tredje prinsippet handler om kravet til å bli korrekt gjengitt. Et godt forskningsetisk prinsipp er at forskningsdeltakerne er de første som leser gjennom forskningsteksten. De som besvarte surveyen fikk kopi av svaret sitt. I tillegg gjennomførte jeg som tidligere nevnt, member-checking med forskningsdeltakerne i case-studien.

Analyse av data vil redusere mangfold og detaljeringsgrad. Presentasjonen av resultatene fra studien skal speile helheten i datamaterialet så korrekt som mulig. Det er i strid med forskningsetiske prinsipper å «pynte på» resultatet eller på annen måte påvirke eller forfalske resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg valgte å presentere resultatet fra surveyen tabellarisk, og gjennom et sammendrag av de kvalitative spørsmålene. Essensen fra

⁶ Se <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

⁷ Norsk senter for forskningsdata

⁸ Oslo, Trondheim, Stjørdal og Malvik

intervjuene, med et utvalg sitater, presenteres under hver av de fire hovedkategoriene, og de underliggende subkategoriene.

3.6 Oppsummering av kapittel 3

I dette kapitlet har jeg redegjort for metodologi og metodebruk. Jeg har beskrevet forskningsprosessen og vurdert og reflektert over hvordan jeg både i planlegging og gjennomføring av forskningen har ivaretatt de forskningsetiske prinsippene.

4 Teoretisk analyse og drøfting

Å analysere et materiale er en bevegelse fra det å bryte noe ned, stille skarpt og så bygge sammen igjen. Man søker sammenhenger, overblikk og man forsøker å finne en ny orden som ikke var der fra starten av (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Før jeg går i gang med analysen og drøftingen, vil jeg presentere resultatet fra datainnsamlingen.

4.1 Den kvantitative delen av studien – surveyen

4.1.1 Deskriptiv analyse

Jeg har i metodedelen beskrevet hvordan jeg slo sammen score på påstander til skalapoeng for hver av de fem lederhandlingene. Før jeg gjorde det, studerte jeg rådataene. Scoren på påstandene var stort sett gradert til 4, 5 eller 6, hvilket må sies å være uttrykk for en positiv mestringsstro til de ulike påstandene. Skalaen gikk fra 1-6. Kun én skole har 3,3, men dette er også på den positive siden av en slags midtlinje.

Tabell 2 Presentasjon av resultatene fra surveyen – sammenstilling av score på ledelseshandlinger og elevprogresjon

| Skole | Utvikle mål og visjoner for skolens virksomhet | Utvikle en kollektiv kultur blant skolens ansatte | Motivere lærerne | Observere undervisningen for å veilede lærerne | Utvikle et positivt og trygt læringsmiljø for elevene | Elevers progresjon mellom MP1 og MP Snitt: 1.28 |
|-------|--|---|------------------|--|---|--|
| A | 4 | 4,7 | 4 | 4,7 | 4,5 | + |
| B | 6 | 5,3 | 5,3 | 5,7 | 6 | + |
| C | 4,3 | 4 | 4 | 4 | 4,3 | - |
| D | 4 | 4 | 4 | 3,3 | 4 | - |
| E | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | + |
| F | 4,3 | 5 | 5 | 4,3 | 5 | - |
| G | 6 | 6 | 5,3 | 6 | 6 | Mangler data |
| H | 6 | 6 | 6 | 5,3 | 6 | - |
| I | 4,7 | 4,3 | 5 | 5 | 4,7 | - |
| J | 5 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 5 | + |
| K | 5 | 5 | 5 | 4,7 | 4,7 | + |
| L | 4 | 5 | 4,7 | 4 | 5 | + |
| M | 6 | 5,7 | 6 | 5,7 | 5,7 | Mangler data |
| N | 5,7 | 5 | 5 | 5,3 | 5,3 | - |
| O | 6 | 6 | 6 | 5,7 | 6 | + |
| P | 5 | 5,7 | 6 | 5,7 | 5,3 | + |
| Q | 4,7 | 5,3 | 4,7 | 4,7 | 5 | + |

For å kunne se etter mønster i materialet, valgte jeg å kode resultatene i tabellen med farger. Jeg har brukt valører i grønt; jo mørkere grønnfarge, jo høyere score. Fra hovedprosjektet i FUS fikk jeg måledata for elevprogresjon på intervensjonsskolene. Gjennomsnittlig progresjon er beregnet til 1,28 (skalaen er 1-5). Skoler som har høyere progresjon er markert med +, og gul farge, og skoler med lavere progresjon er markert med – og de er ufarget (hvit).

Ser vi på tabellen, kan vi se at skoler med høy mestringstro-profil kan komme ut med bedre progresjon enn gjennomsnittet, for eksempel skole E, men det kan også skoler med lavere profil-score, for eksempel skole Q. Det samme ser vi i den motsatte enden. Skole H har generelt høy mestringstro knyttet til ledelseshandlingene, men har lavere progresjon hos elevene sine enn snittet, mens skole D har både lav progresjon og lav mestringstro knyttet til ledelseshandlingene. Totalt sett betyr dette at jeg ikke har grunnlag for å trekke slutninger omkring samsvar mellom mestringstro knyttet til de fem ledelseshandlingene, og elevers progresjon i skriving.

Den kvalitative delen av surveyen hadde bakgrunnsvariabler. Hensikten med disse var å gi et grunnlag for valg av case-skole, og vise stier som kunne følges videre i den kvalitative case-studien. De fleste som besvarte var mellomledere, bare 7 var rektorer. Antall års erfaring som skoleleder er noenlunde jevnt fordelt over kategoriene 0-5 år, 6-10 år, 11-15 år og mer enn 15 år. De aller fleste hadde lærerutdanning og nesten like mange hadde i tillegg lederutdanning. Kun én hadde undervisning i stillingen sin, men de aller fleste hadde tidligere erfaring med begynneropplæring. Kun fem har svart ja på spørsmålet om at de selv har fulgt FUS-samlingene, resten har svart nei eller «av og til». De fleste skolene beskriver lite turn-over på skolen, og flertallet som har besvart er rene barneskoler. De fleste har satt av tid til erfaringsdeling internt på skolen, og 14 av 17 ser for seg å videreføre FUS etter prosjektslutt. Her var det med andre ord lite som ga grunnlag for å følge videre i case-studien.

Det spørsmålet som i ettertid viste seg å gi mest i forberedelsene til case-studien, er spørsmålet som er knyttet til om, og eventuelt hvordan, man vil videreføre FUS på skolen. Her svarer noen at de er usikre på om de vil videreføre prosjektet. De peker på at det er mye pågående arbeid med nye læreplaner, at kapasiteten er utfordret på grunn av korona – og andre peker på turn-over blant intervensjonslærerne som årsak. De fleste har allikevel sagt at de ønsker å videreføre, og de har pekt på hvordan. Flere skriver at de vil sette av tid til erfaringsdeling internt på skolen. Andre skriver at intervensjonslærere er gitt en rolle som

ressurslærere eller fagansvarlige, eller at det er opprettet arbeidsgrupper som skal ha «handa på rattet» i arbeidet med videreføring. Atter andre har pekt på at de har lærerspesialister som skal lede arbeidet med å utvikle en felles praksis på grunnlag av ny kunnskap etter FUS-prosjektet. Én skole har svart at de vil lage en plan for begynneropplæringen, og en annen har skrevet at de vil trenge mer kompetanseutvikling for å etablere en felles praksis på skolen. Det var på grunnlag av akkurat dette spørsmålet jeg valgte case-skole, og det var også i disse svarene potensialet til utforskning lå. Hva skal til for at ideer og kunnskap absorberes, og slår rot i ny kollektiv praksis på skolen?

4.1.2 Drøfting og analyse av survey

En av intervensjonsskolene har trukket seg, så populasjonen er ikke 30, men 29. Jeg mottok 17 svar (n=17), noe som tilsvarer 59 %. Vi vet at koronasituasjonen har gjort at smittevern og forsvarlig drift av skolene har gått foran mye annet, og jeg ser ikke bort fra at svarprosenten på surveyen kan ha blitt skadelidende av dette. I utgangspunktet kan en svarprosent på om lag 60 % være tilstrekkelig til at man kan si at svarene i undersøkelsen er representative, men dette avhenger selvfølgelig av størrelsen på populasjonen, og hvorvidt man kan anta at de som har svart er representative for populasjonen (Nyeng, 2012). Man må uansett være våken for skjevheter i utvalget. Skoler fra alle fire kommuner har svart, og de fleste som har svart er skoler som ble rekruttert til prosjektet, altså ikke skoler som er med på eget initiativ. Dette kan indikere at de 17 som har svart er representative for utvalget.

Selv om jeg må utvise forsiktighet med å generalisere ut fra et så lite utvalg, valgte jeg å bruke materialet til å beskrive det jeg så. Jeg hadde sett for meg et såkalt embedded design, der de to delene av studien besvarte ulike forskningsspørsmål. Jeg valgte å gå mer tentativt og utforskende til verks, og brukte surveyen som et utgangspunkt for den kvalitative delen av studien. Jeg endte derfor opp med å kombinere de to delene av undersøkelsen i et såkalt explanatory design; altså de kvantitative dataene brukes for å belyse det generelle bildet, mens den kvalitative delen utdyper og nyanserer (Creswell & Clark, 2011).

Mitt første forskningsspørsmål var: Hvordan samsvarer skoleledelsens mestringstro knyttet til ledelseshandlinger, med skriveprogresjonen hos elevene på FUS-skolene? På bakgrunn av surveyen finnes ingen indikasjoner på at en framtidsrettet forventning om mestring nyttet til de fem ledelseshandlingene, samsvarer med elevenes progresjon i skriving innenfor måleperioden. Dette kan blant annet skyldes at utvalget er lite, og at tilfeldigheter preger

materialet. Valget av en tverrsnittsundersøkelse midt i en prosjektperiode var heller ikke egnet for å fange opp en eventuell sammenheng. Surveyen ble derfor mest av alt en forberedelse og et grunnlag for den kvalitative case-studien, men bidro til å gi et generelt overblikk over det tematiske landskapet for studien.

4.2 Den kvalitative delen av studien

Selv om surveyen ikke fikk den betydningen den var tenkt å ha i det kombinerte designet, var den ikke uviktig for veien jeg valgte videre; både for valg av case-skole, men også i spørsmål og undring som oppsto underveis. Sporene har jeg forfulgt videre i utforming av intervju spørsmål, óg i utforskningen av datamaterialet og litteratursøk i arbeidet med analysen. De to forskningsspørsmålene som jeg ønsket å få svar på gjennom case-studien knyttet seg til lærernes og ledelsens opplevelse av hva som var sentralt i ledelse av FUS-prosjektet, og i videreføringen av det. Presentasjonen i det følgende blir et samlet svar på disse to spørsmålene.

Presentasjon av funn og analyse av den kvalitative case-studien

Med utgangspunkt i datamaterialet identifiserte jeg fire hovedkategorier: *Engasjement*, *Struktur*, *Støtte* og *Klima*. *Struktur* ble en stor kategori, og i den aksiale kodingen utviklet jeg følgende tre subkategorier; *Tid*, *Arena for samarbeid* og *Arbeidsformer*. Som beskrevet i metodekapitlet, utviklet jeg med utgangspunkt i hovedkategorier og subkategorier, kjernekategoriene *Kollektiv utvikling*. Hoved- og subkategoriene strukturerer presentasjon av funn.

Engasjement

Engasjementet eller meningsskapningen er ifølge Robinson (2018) en forutsetning for at ansatte settes i endringsmodus. Med engasjement kommer forpliktelse, og derfor blir selve starten på et utviklingsarbeid sentral. Både rektor og lærere på Furu skole er enige om at målet med deltakelsen i FUS, er å utvikle en kollektiv praksis innenfor begynneropplæring. Rektor beskrev i tillegg i surveyen at målet var en mer forskningsbasert praksis. Lærerne er også inne på at FUS-prosjektet representerer det kunnskapsbaserte, og betydningen av dette i fortsettelsen. De begrunner imidlertid i hovedsak ønsket om felles praksis i at elevenes opplæringstilbud ikke skal være vilkårlig, alt etter hvilken lærer elevene får. De uttaler:

Ingeborg: Og for ungene sin del da, det å skulle (...) altså du er så prisgitt den læreren du får. Jeg synes nok at det bør være litt mer felles for å sikre at ungene får med seg alt de skal lære. Alt som står i Kunnskapsløftet og fagfornyelsen.

Laila: Hun [en mor] spurte litt sånn skarpt: «Har dere ingen planer for hva man skal igjennom på de ulike trinnene?» (...) Altså spørsmålet var helt greit det, fordi det er veldig ulikt her på skolen. Vi bestemmer veldig mye selv, og det vil vi jo og, vi vil ikke at noen andre skal bestemme, men det er jo dette med en liten sånn, en felles plattform.

Her ligger altså en erkjennelse av at praksis er for sprikende, både hos læreren som deltar i FUS-prosjektet, og hun som ikke gjør det. De beskriver at elevenes opplæring blir for avhengig av den enkelte lærer. Målet er ikke at alt skal være likt, men at skolen trenger en felles plattform for begynneropplæring. På Furu skole er det mye som tyder på at lærerne forstår hensikten med endringen, og at de stiller seg bak målet for endringsprosessen. Dette er sentrale bidrag i å kjenne mening, som er utgangspunktet for å engasjere seg i utviklingsarbeid (Robinson, 2014). Rektor er også inne på viktigheten av at temaer på fellesmøter vekker engasjement og gir mening for lærerne.

Odd: Samtidig som at vi på neste fellestid roper om at vi aldri får diskutert noen ting her, vi har aldri noen drøftinger, og når vi legger til rette for drøftinger er det: «Må vi sitte her?» (...) Vi kan snakke så mye om utviklingsarbeid som vi bare orker, men man må vekke lysten til å gjøre et stykke arbeid.

Han sier at det er krevende å vekke alles engasjement, og på en skole med 60 ansatte, så oppleves det som at det er «kulturer i kulturen». Rektor sier at skolen har jobbet med VI-kultur. Allikevel sier han at de spør seg «Hva er det vi *egentlig*⁹ står for?» Lærerguppen understreker at de må kjenne mening i prosessen med å utvikle felles praksis, og at de har forventninger til at ledelsen legger til rette for samarbeid.

Ingeborg: Jeg tror at, hvis man skal få igjennom noe så må ledelsen si «sånn skal det være» på en grei måte, sånn at vi føler eierskap til det (...)

Dette bringer oss videre til neste funn; nemlig strukturer for samarbeid.

Struktur

Jeg har tidligere nevnt at PLF kan beskrives som *samarbeidskultur*; en kultur for å bygge kapasitet for kontinuerlig forbedring, og at for at slike læringsfellesskap skal være produktive

⁹ Rektor la trykk på ordet «egentlig».

kreves en arkitektur, og arbeidet må ledes (Hargreaves & Fullan, 2014). En annen måte å beskrive arkitektur på, er ved å bruke strukturbegrepet.

Furu skole erkjenner at praksis spriker. Ett lærerteam, andretrinns lærerne, er i ferd med å utvikle ny kunnskap på bakgrunn av teori i FUS-prosjektet, og gjennom erfaringer de gjør i praksis. Det er en forventning om spredning og deling på skolen. Kjernes spørsmålet er da; hvordan kan de organisere arbeidet på skolen slik at den nye kunnskapen blir med inn i en kollektiv utvikling av praksis på skolen? I den aksiale kodingen ble det utviklet tre subkategorier under hovedkategorien struktur; *Tid*, *Møtearena* og *Arbeidsmåter*. Først skal vi se på tid.

Tid

Rektor er flere ganger inne på sin egen mangel på tid, men også betydningen av å sette av tid til arbeidet. Lærerne støtter betydningen av å ha tid til samarbeid.

Odd: Det rektor egentlig skal gjøre, det er å sette av tid til lærernes samarbeid (...) Og da er det jo om å ha tid til å reflektere rundt det da, og ikke bare haste videre (...) samtidig som vi skal sette av tid for erfaringsutveksling.

Ingeborg: Odd har gitt oss mer og mer tid til arbeid innenfor trinnet, og det er noe som vi trenger og noe som vi setter pris på i forhold til planlegging av undervisning.

Tid til samarbeid er en avgjørende faktor, men det er like viktig å reflektere over *hva* som skal skje i denne tiden man setter av. Robinson kaller dette å tvinge fram beslutninger om relativ viktighet (Robinson, 2014). Til sist løfter rektor fram noe han opplever som norsk skoles utfordring, nemlig å prioritere noe bort.

Odd: Vi lar ikke bare den biten komme og så skyver vi alt til side. Vi tar med oss hele greia videre.

Arena for samarbeid

Skolens fellesmøter består, ifølge lærerne, i stor grad av informasjon, men i arbeidet med fagfornyelsen har de også jobbet mer dialogbasert i grupper. I koronaperioden har mye fellestid gått til teamene. På Furu skole utgjør ett team, ett trinn. Bare 2. trinn har deltatt i FUS-prosjektet. Skolen har ingen faste møtepunkter på tvers av trinnene med unntak av i fellestiden, og i vårens faste overføringsmøte. De har ukentlige teammøter på trinn, og hvert

trinn har en trinnleder. Trinnlederne har faste møter med skoleledelsen. Agendaen består ofte av informasjon som skal ut til alle trinn. Formålet med trinnledermøtene er at det skal være et bindeledd mellom trinnene og ledelsen. På spørsmål omkring hvordan trinnene bruker teamtiden, så uttaler de følgende:

Laila: Odd har gitt oss mer og mer tid til arbeid innenfor trinnet, og det er noe som vi setter pris på i forhold til planlegging av undervisning.

Ingeborg: I tillegg til trinnmøtet, så kommuniserer vi en del over Messenger (...) legger ut på morgenen hvis det er noen omorganiseringer, sånn adhoc. Og så bruker vi One-note der vi skriver notater fra møter, og samler en del informasjon. Det handler både om elever og planer for undervisninga (...) Det er sånn at en av oss kontaktlærerne har ansvar for norsken, så han lager planene på en måte.

Beskrivelser av teamaktiviteter viser i stor grad til aktiviteter som koordinering og planlegging, og dette kan indikere at det i stor grad pendles mellom K1 og K2 på Furu skole, og at lærerne i mindre grad beveger seg på K3-nivået (Dale, 1993).

Teamene på trinn-nivå blir tette; det er her det meste av samarbeidet foregår, og følgelig er det også på denne arenaen det ligger best til rette for praksissamarbeid, erfaringsdeling og læring. Rektors kongstanke med deltakelsen i FUS var at intervensjonslærerne kunne dele erfaringene fra FUS, og spre tankegodt og metodikk på tvers av trinn i etterkant. Rektor sier at ettersom hvert trinn utgjør et team, vil man måtte «bryte noen tradisjoner», og gjøre endringer i møtestrukturen i en periode for å få til erfaringsdelingen. Rektor uttrykker at han foreløpig ikke helt ser hvordan. Lærerne deler denne usikkerheten; de ser ikke helt hvordan man kan få til erfaringsdeling på tvers.

Ingeborg: Jeg vet ikke helt hvordan man skal gjøre det, men vi må i hvert fall ha noen felles samlingspunkter utover den erfaringsutvekslingen vi har satt av en halvtime til i juni.

Rektor peker på at både trinnlederne og intervensjonslærerne får en viktig rolle i dette arbeidet. Lærergruppen deler denne oppfatningen, og sier at intervensjonslærerne kan motivere og dele ny kunnskap med resten. De snakker om prioritering og tid, men enda mer understreker de betydningen av ledelse og uttalte forventninger. De lufter tanken om å gi en gruppe mandat til å utforme en plan for det videre arbeidet med å utvikle felles praksis for begynneropplæringen.

Arbeidsmåter

Jeg har tidligere nevnt utfordringen med at man i utviklingsarbeid for raskt vender blikket mot *hva* som skal iverksettes uten å helt se *hvordan* arbeidet skal ledes. Et sentralt funn i studien på piloten av den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*, understøtter nettopp dette, at «innhold og prosess må være integrerte komponenter i utviklingsarbeid» (Postholm mfl., 2013). Forskningsdeltakerne bruker begrepene «deling» og «påfyll». Det utdypes ikke nærmere hva som legges i dette, men det går fram av intervjuene at det er tankegods og metodikk som skal formidles videre til resten i fellesmøter.

Fra FUS-prosjektet sin side, er det oppfordret til erfaringsdeling og felles refleksjon omkring elevenes skriving. På samlingene modelleres refleksjon omkring elevers tekster. I tillegg inneholder også prosjektpakkene spørsmål som skal bidra inn mot planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg, og som grunnlag for refleksjon omkring elevenes læring. Laila, som deltar i FUS-prosjektet, sier at planlegging og gjennomføring har tatt mye tid, og selv om rektor har gitt dem mer tid til å arbeide med FUS-prosjektet, så har planlegging og innsending av elevtekster gått på bekostning av refleksjon omkring elevtekster og evaluering av elevers læring.

Laila: Det er mye praktisk planlegging og etterarbeid i forhold til innsendingstekstene, for det er ganske mye arbeid. Så det får vi egentlig ikke gjort da (...). Vi går ikke inn i elevtekstene sånn som vi har gjort på en del samlinger.

Selv om Furu skole, verken i FUS eller ellers, bruker elevdata systematisk som refleksjonsgrunnlag rundt undervisningspraksis, så viser intervensjonslæreren til en interessant observasjon og oppdagelse en av lærerne på teamet har gjort. Hun hevder det er stor variasjon i tekstkvalitet hos den forrige andreklassen hun fulgte, og denne. Intervensjonsklassene skriver lengre, og bedre tekster. Rektor reflekterer rundt at skolen har et stort datamateriale, og at også en kort elevtekst kan fortelle mye om elevers progresjon og læring. Han sier at man generelt i skolen haster for fort videre, uten at man tar seg tid til refleksjon omkring elevers læring.

Odd: Oi, det var ikke så dumt å begynne å skrive med en gang! (...). Den her lappen sier oss noen ting. Kanskje mer enn en graf om hva eleven scoret på oppgave 6 (...). Og da er det jo om å ha tid til å reflektere rundt det da, og ikke bare haste videre.

FUS-prosjektet representerer en endring i praksis, og på grunnlag av en konkret erfaring om økt skriveprogresjon, ser skolen at dette grepet kan ha betydning for elevenes læring. Utprøving i praksis har gitt erfaringer å reflektere over, og man ser nytten av praksisendringen; det skjer en *pragmatisk legitimering* (Dewey, 1916).

Intervensjonslæreren beskriver at elevene tidligere, og delvis også nå, har fått utfyllingsbøker. Hennes erfaring er at elevene ikke alltid ser sammenhenger mellom arbeidet de hadde gjort i en bok, og til nye og ukjente oppgaver i en annen kontekst. I FUS-prosjektet lærer elevene de mer formelle sidene ved skriving i rammen av sin egen tekst. Hun viser også til egen erfaring med mellomtrinnslever som omtaler skriving som kjedelig, mens intervensjonselevne er mer motiverte for skriving, til tross for at FUS-oppgavene er ganske krevende. Hun setter ord på spenningen og det usikre i FUS-prosjektet, men reflekterer rundt elevers læring når skrivingen er meningsfull og funksjonell.

Laila: På mellomtrinnet har jeg opplevd at når jeg har overtatt klasser på 5. trinn, så er norsk kjedelig. «Hvorfor er norsk kjedelig?», spør jeg. «Jo, det er fordi du må skrive, du må skrive så mye», sier de (...) Det er ingen som har sagt at skriving er kjedelig, og FUS-oppgavene er ganske krevende, så jeg har vært spent noen ganger, hvordan går dette her?

Gjennom å ha prøvd ut ny praksis, og gjort seg erfaringer, har Laila et grunnlag å reflektere ut fra. Ingeborg gir også eksempel på en oppgave (dinosauroppgaven), som hun mener kan være FUS-inspirert, og i dialogen mellom lærerne i intervjuet oppstår en refleksjon omkring å ha et felles rammeverk for begynneropplæringen, og det å kunne tilpasse metoder og innretning ut fra elevers behov innenfor dette.

Dette funnet, betydningen av erfaringslæring i profesjonsfellesskapet, er det som er minst eksplisitt kommunisert i intervjuene. Gjennom spor av mindre eller større erkjennelser om hva som var, og er, praksis i begynneropplæring, tolker jeg det som en nødvendighet at lærerne trenger å erfare for å lære – og utvikle ny kunnskap. Dette er i tråd med Pfeffer og Sutton (1999) som hevder at kunnskap som faktisk implementeres, mest sannsynlig skriver seg fra å lære i handling, ikke gjennom lesing eller lytting. Dette vil, slik jeg nevnte innledningsvis i hovedkategorien *Struktur*, kreve noe av arkitekturen for det lærende fellesskapet, mer enn bare møteorganiseringen (Fullan & Hargreaves, 2014). Dette vil jeg behandle nærmere under implikasjoner i kapittel 5.

Klima

Rektor ved Furu skole har prioritert å følge FUS-samlingene. Han har videre vurdert det som viktig å støtte FUS-lærerne, både ved å gi dem tid til utviklingsarbeidet, og i form av emosjonell støtte når arbeidspresset i prosjektet har vært stort. Lillejord (2003) hevder at en skoleleder som er tett på og har kunnskap om feltet, opparbeider seg tilstrekkelig legitimitet og autoritet til å håndtere utfordringer som oppstår i læringsfellesskapet. Dette er også sentralt hos Robinson (2014).

Jeg har tidligere nevnt at rektor beskriver at skolen har «kulturer i kulturen». I møtet mellom etablert og ny praksis, kan det oppstå «politisk strid» (Paulsen, 2021), eller maktkamper (Blackler, 1995, i Irgens, 2007). Lærergruppen viser til at det ikke er en kollektiv praksis på Furu skole, og at det også hersker uenighet med hensyn til hva som er god pedagogisk praksis. Noe uenighet er eksplisitt og kommer fram i diskusjoner i fellesmøter; kanskje ikke som uttalte konflikter, men mer som at det blir hengende i lufta, og ikke tatt stilling til. Etablerte praksiser fortsetter som før innenfor klasserommets vegger. Det er også stor variasjon i hvor aktivt lærerne deltar i møtene. Noen er tause, mens andre tar ordet.

Laila: Skal vi ha fokus på at de er på linja, eller skal vi ha fokus på skriveglede, sant? Skal vi viske ut for ungene eller skal vi la det der ligge?

Laila: Ungene får meningsfylte oppgaver og får positiv respons på det de gjør, og ikke negativ respons på for eksempel bokstavform og rettskriving (...). At man har sittet og øvd på bokstaven A og skrevet den 100 ganger. Vi har selvfølgelig øvd på bokstaver vi også, men mer i naturlig setting.

Slike brytninger er det man står i; lærere støtter seg til ulike handlingsteorier (Robinson, 2018), og hvis man ikke går i dialog med disse kreftene slik Robinson argumenterer for at man bør, så vil de forbli skjult og man kan oppleve det som motstand (Robinson, 2014).

Odd: Samtidig som man kanskje sliter med å legge i fra seg ting som man har hatt tro på tidligere da.

Lærergruppen er flere ganger inne på at selv om skolen ønsker en ny, kollektiv praksis, så er det vanskelig å komme til enighet om hva det er – og det er vanskelig å konkludere.

Ingeborg: Det er litt sånn, ja (...) at å gjøre alle til lags (...). Ja, vi kan vel alltid ta det opp, men det blir vel fort uenigheter ja og litt sånn (...). Ja-ja, de må da bare gjøre det de, hvis de synes det fungerer.

Laila: Men, det er jo ingen enkel sak (...) det blir veldig sånn, sånn har jeg alltid gjort og det har fungert for meg. Og jeg vil ikke at noen skal komme og fortelle meg hva jeg skal gjøre.

Rektor reflekterer rundt å gripe utfordringer knyttet til begynneropplæring slik man gjorde i arbeidet med LP-modellen¹⁰; å legge et problem på bordet for så å undersøke opprettholdende faktorer. Dette utsagnet peker mot behovet for en struktur for systematisk utprøving, seleksjon og beslutning, slik blant annet Paulsen sin modell (figur 2) for *erfaringslæring som syklisk prosess* synliggjør (Paulsen, 2021). En slik struktur og systematikk vil kunne skape forutsigbarhet og trygghet i personalet om at ledelsen støtter læringsprosesser og lander og avklarer uenighet.

Begge lærerne uttrykker at det har skjedd endringer i begynneropplæringen de siste årene; dette gjelder spesielt tankegodset rundt såkalt rask bokstavprogresjon.¹¹ Når de skal beskrive begynneropplæringen på skolen, kommer det fram at den er læreravhengig, og at de vet lite om hva andre trinn jobber med. Lærerne hevder at en felles plattform vil gjøre det mindre læreravhengig hvilken undervisning elevene får, men samtidig ønsker de heller ikke at andre skal bestemme.

Rektor omtaler lærerprofesjonen som en kunstnergruppe, der paradokset er at man roper om mer felles praksis, men samtidig ønsker å beholde friheten. Han trekker linjene tilbake til da han selv var lærerstudent, og de brukte betegnelsen jazzped. Han kaller det «fri improvisasjon innenfor gitte rammer». Det kan være dette lærerne legger i betegnelsen felles plattform, eller felles praksis.

Laila: Jeg tenker ikke at alt skal være likt. Lærerne må jo få gjøre det på sitt vis men om det skal være en bokstav i uka eller to bokstaver i uka.

Ingeborg: Vi savner veldig at det er en praksis som er lik, men så klart en må ha muligheten til å tilpasse prosjekt, tilpasse det til sitt eget.

Et relevant spørsmål er, vil felles praksis begrense lærerens autonomi? Her oppfatter jeg at lærergruppen prøver å ramme inn hva man trenger felles praksis på, men at det også er viktig å ha rom for tilpasninger og improvisasjon. Dahl mfl. (2004) gjennomførte en større

¹⁰ Læringsmiljø og pedagogisk analyse.

¹¹ «Raskt» betyr mer enn én bokstav i uka. Se <https://www.uis.no/nb/raskere-bokstavlaering-er-god-opplaering-ogsa-elever-som-strever>

undersøkelse der de fant at kollektivt orienterte skoler samarbeidet mer om undervisningen, men allikevel var det større variasjon i metoder enn i de individuelt orienterte. Lærerne opplevde ikke det kollektive som truende, tvert imot, følte de større grad av autonomi. Også Feldman og Pentland (2003, i Paulsen, 2021) fant noe tilsvarende, nemlig at innenfor et rammeverk kunne medarbeidere variere praksis; rutinene var ikke statiske, men de ga tvert imot rom for utforsking og læring.

Rektor bruker metaforen klatring i intervjuet. Han snakker om at i en klatrevegg trengs holdepunkt, noe å gripe i. Han sammenligner dette med språk og begreper som uttrykk for felles tankesett. I teoretisk forstand, handler det om å etablere felles mentale modeller som kan støtte praksishandlingene (Robinson, 2018). Dette er helt i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien; betydningen av å møte den lærende i nærmeste utviklingszone, og det å ha begreper å begripe med. Først da kan læring skje (Vygotsky, 1978). Rektor er også inne på at fagspråk kan virke ekskluderende, og at i skolen må fagspråket nærme seg hverdagspråket. Det å beherske fagspråket vil være et demokratiserende virkemiddel for å få alle til å delta. Lærerne beskriver dagens møtekultur som at noen ofte tar ordet og andre blir tause.

Støtte

I kapittel 1 nevnte jeg begrepet *pedagogisk verdikjede* og at det er den samlede innsatsen i denne kjeden, fra skoleeier, via rektor og lærer, som påvirker undervisningskvaliteten (Paulsen, 2019). Rektor ved Furu skole er inne på betydningen av støtte fra skoleeier; han sier at han trenger en skoleeier som er nysgjerrig og stiller spørsmål ved jobben han gjør. Dette betyr at skoleeier har forventninger, og det motiverer å innfri disse. Han omtaler også betydningen av å ha et læringsfellesskap med andre ledere i kommunen. Til slutt nevner han en idé om å samle rektorer fra FUS-skolene i kommunen for å dele erfaringer rundt å lede prosjektet i en videreføring. FUS-prosjektets intervensjonsaktiviteter retter seg i stor grad mot den nederste delen av Paulsens verdikjede, men rektors utsagn her minner oss på at alle nivå i kjeden har betydning for det som skjer i klasserommet.

Odd: Jeg trenger ikke stå til rette for noen, slik at jeg er på en måte bare prising jobben jeg selv gjør (...). Jeg og de andre rektorene i kommunen som deltar i FUS-prosjektet, burde møttes og snakket om hvordan vi gjør det. Det hadde jo vært det store.

Jeg har tidligere nevnt Timperley mfl. (2008) sine to nøkkelkvaliteter hos lærerteam som genererte endringer i klasseromspraksis som førte til god læring. Nøkkelkvalitet nr. 2 er betydningen av ekstern støtte for å utvikle ny forståelse, og omsette den nye forståelsen i praksishandlinger. Både rektor og lærere er inne på betydningen av å bruke ekstern støtte i forankrings- og utprøvingsfasen.

Odd: I videreføringen her vil jeg tro at de [forskerne] er fryktelig interesserte i at dette ikke bare skal dø ut, eller nå skal vi klare oss selv, at vi kan få noe hjelp.

Laila: FUS er jo et forskningsprosjekt, og det vil jo komme noen resultater av det her, sant? (...) Ungene skriver bra, de leser bra, og på bakgrunn av det her, så har vi valgt at på skolen så skal vi følge den metoden her.

Selv om foreldregruppen verken kan sies å være i verdikjeden til Paulsen (2021), ei heller er å betrakte som ekstern støtte i form av å være et kompetansemiljø, så er de eksterne interessenter.

Laila: Hun [en mor] spurte litt sånn skarpt; «Har dere ingen planer for hva man skal igjennom på de ulike trinnene?» (...) Altså spørsmålet var helt greit det, fordi det er veldig ulikt her på skolen.

Foreldregruppen har forventninger og stiller krav til skolen, og de kan uttrykke tilfredshet eller det motsatte. Forskningsdeltakerne forteller om et godt samarbeid mellom skole og hjem, og rektor opplever at foreldregruppen har tillit til skolen. Tillit i foreldregruppa kan forstås som en nødvendig støtte. Det gir også mening å betrakte forventninger om felles praksis fra foreldregruppen som et mildt press, altså noe som understøtter betydningen av felles praksis.

Det er i tillegg viktig å være oppmerksom på at endringer i praksis må begrunnes for foreldregruppen, slik at deres oppfatning av skolen fortsetter å være god. De overfører oppfatninger til barna sine, og tillit og trygghet er fundament for læring (Robinson, 2014). Intervensjonslæreren forteller om en opplevelse rundt en mismatch i det de sier Furu skole skal være, og det enkelte elever kanskje kjente på at den første skriveoppgaven i FUS-prosjektet, ble.

Laila: Og så har man jo introdusert Furu skole med at her på skolen får dere hjelp. Dere skal få hjelp til alt, ikke sant, og så plutselig sier vi sånn, nei, vi kan ikke hjelpe dere (...). Du snakker om dette med rableskrift og noen skrev jo også rableskrift, og vi sa at de kunne også tegne, ikke sant. Klart, ungene skjønner at når de får ark med linjer, så er det ikke er tegninger vi vil ha.

Foreldrene må kjenne begrunnelsene for å endre praksis. Slik kan man unngå misforståelser, og heller få foreldrene med på laget og støtte skolen når ny praksis prøves ut.

4.3 Oppsummering av kapittel 4

I dette kapitlet har jeg gjort en deskriptiv og teoretisk analyse av datamaterialet, både fra surveyen og case-studien. Det finnes ikke indikasjoner i datagrunnlaget fra surveyen som peker mot at skolens mestringstro knyttet til et sett sentrale ledelseshandlinger, samsvarer med elevers progresjon i skriving. Jeg har foruten dette funnet fra surveyen, presentert fire hovedfunn fra case-studien. Disse funnene knytter seg til temaene *Støtte, Struktur, Klima og Engasjement*. På hver sin måte er de sentrale vilkår for den kollektive utviklingen av begynneropplæringen, der FUS-prosjektet er det sentrale bidraget. I kapittel 5 vil jeg med bakgrunn i analysen, og den teoretiske rammen for oppgaven, drøfte og besvare problemstillingen, samt se på hvilke implikasjoner funnene gir.

5 Oppsummering og drøfting

I problemstillingen stilte jeg spørsmålet: *Hvordan får FUS-prosjektet rotfeste i kollektiv praksis?* Gjennom bruk av kvantitativ og kvalitativ metode fikk jeg et samlet datagrunnlag som bidro inn i analyse av intervensjonsskoler generelt, og av case-skolen spesielt. Jeg brukte forskningsspørsmålene tentativt, som prosess-støtte i arbeidet – og de har ledet meg i arbeidet med det metodiske designet. Jeg gikk etter hvert for et explanatory design, og vil derfor i det avsluttende kapitlet løfte blikket, og gå mer holistisk til verks. Jeg vil med bakgrunn i forskningsspørsmålene som er belyst underveis i analysekapitlet, og den teoretiske rammen for studien, besvare problemstillingen som en helhet. Jeg vil også se hvilke implikasjoner svarene gir, stille kritiske spørsmål til meg selv – og se om det reiser seg nye spørsmål i lys av denne studien.

I starten av teorikapitlet skrev jeg at problemstillingen tematisk kunne deles i tre; *individets læring, kollektiv læring og ledelse av læring*. Jeg vil besvare problemstillingen strukturert etter denne inndelingen, og beskrive implikasjoner under hvert av de tre temaene.

5.1 Individets læring

Det gir lite mening å snakke om organisasjonens læring uten å snakke om individets læring. FUS-prosjektet veksler mellom å formidle kunnskap, modellere og utvikle skriveoppgaver som så skal prøves ut i praksis. Det å ta i bruk elevtekster som grunnlag for refleksjon rundt elevenes læring, er en del av modelleringen. Dewey (1916) hevdet at mennesket lærer gjennom å gjøre egne erfaringer og reflektere over disse. Kunnskap og tankegods som er sentralt i FUS-prosjektet, knyttes til lærernes egen praksis gjennom at de prøver ut. Slik gjør de kunnskapen til sin egen gjennom å være aktive i læreprosessen (Wertsch, 1998, i Postholm, 2012). Praksisendring fordrer at den enkelte får anledning til å utvikle de ferdighetene som kreves for å gjøre den aktuelle jobben (Klev & Levin, 2009).

Intervensjonslæreren sammenligner praksis før og nå, og reflekterer over elevenes læring. Hun beskriver også en antakelse hun har, om at elever lærer mer av skriveopplæring som blir gitt i rammen av egenproduserte tekster, enn av skriveoppgaver som er isolerte øvinger i ei oppgavebok. For meg er dette eksempler på – og uttrykk for, at nye praksishandlinger som er prøvd ut, har gitt egne praksiserfaringer å reflektere over. Dette danner grunnlag for ny kunnskap (Dewey, 2016; Camburn, 2010, i Postholm, 2012; Elmore, 2012). Både rektors og

lærers utsagn representerer erkjennelser som tilsier at de har utviklet ny forståelse og at de har lært fordi de har fått muligheten til å gjøre egne erfaringer, ikke bare lest teori eller lyttet til andres erfaringer (Pfeffer & Sutton, 1999).

Implikasjoner

Hva skal til for at FUS-prosjektet får rotfeste hos de andre lærerne på Furu skole, og ved de andre intervensjonsskolene som også ønsker å videreføre FUS etter prosjektslutt? March (1994, i Paulsen, 2021) stilte spørsmål ved om det var mulig å lære av andres erfaringer. Funnene i denne studien, i lys av den teoretiske rammen, peker i retning av at lærerne bør gis muligheten til selv å erfare i praksis. Dette betyr at en videreføring, eller det som ofte kalles spredning eller deling, fordrer en systematisk utprøving av praksiselementer fra FUS-prosjektet. Ut fra mine funn, kan det tyde på at «deling» blir et begrep med et tomt innhold, eller at man i møte med en forventning om at kunnskap og metodikk skal deles, ikke har egnede verktøy. Kunnskap er ikke et objekt som kan deles i møte mellom mennesker, for så å finne sin form i praksis. Kunnskap er subjektiv (Vygotsky, 1978).

Hvordan kan man så dele kunnskap? Jeg har vært inne på at den tause kunnskapen må åpnes (Polanyi, 1967; Tsoukas, 2011, i Paulsen, 2021). I teorikapitlet omtalte jeg en Paulsens modell (figur 1) som synliggjør veien fra taus kunnskap, via gruppelæring og mer eksplisitt kunnskap – og til individuell praksisforbedring (Paulsen, 2021). Han sier at gruppelæring er byggesteiner i kollektiv læring. Modellen (figur 1) kan brukes systematisk for å fremme gruppelæring. Den understøtter betydningen av det prosessuelle i læringen, at innhold og prosess er integrerte komponenter i utviklingsarbeid (Postholm mfl., 2013). I tillegg illustrerer modellen at kunnskap er integrert i kontekst – og ikke et objekt som kan løsrives og internaliseres (Vygotsky, 1978) gjennom samtaler på et teammøte. Det er et langt stykke mellom snakk og handling (Pfeffer & Sutton, 1999). Jeg har tidligere forklart modellen, og vil i det følgende beskrive hvordan en kan tenke seg den i bruk for deling, altså for å åpne den kunnskapen som har blitt taus og implisitt for FUS-lærerne.

Situasjon 1 representerer her et «FUS-klasserom» der en lærer som har fulgt FUS-prosjektet utøver sin pedagogiske ekspertise (Paulsen, 2021). Kunnskapen hennes lagres i det lukkede systemet som et klasserom er; kunnskap er situert, altså bundet i tid og rom (Blackler, 1995, i Irgens, 2007). I situasjon 2 åpnes dette lukkede systemet gjennom observasjon. Å observere kolleger som mestrer krevende oppgaver, kan styrke mestringsstroen (Paulsen, 2019). Ved å

se, artikulere og reflektere sammen over det de har erfart og sett, åpnes kunnskapen og gjøres tilgjengelig for deling. I situasjon 3 er elementer fra gruppeprosesser i tilknytning til situasjon 2, trukket ut og klare for utprøving hos resten av gruppen. I den fjerde situasjonen er vi ved det som er målet, nemlig individuell praksisforbedring. Da har gruppens medlemmer fått ta del i FUS-lærernes ekspertkunnskap, og kan tilpasse til sin egen didaktiske praksis. Forskningsdeltakerne var flere ganger inne på betydningen av tilpasning. I innledningen på denne oppgaven har jeg brukt beskrivelser av FUS-prosjektet som bidrag inn i kollektiv praksis. Dette var ikke tilfeldig. Lærere har en kunnskapsbeholdning, og tegnet på profesjonalitet er nemlig tilpasning og improvisasjon; at kunnskapsbeholdningen blir brukt fleksibelt (Schön, 1987, i Irgens, 2007). Kollektiv praksis truer heller ikke autonomien (Dahl mfl., 2004; Feldman & Pentland, 2003, i Paulsen, 2021).

5.2 Kollektiv læring

Organisatorisk læring tar utgangspunkt i kontinuerlig fornyelse fra innsiden av skolen, men impulsene til utvikling og endring kan også komme fra utsiden (Paulsen, 2019). Tankegodset i FUS-prosjektet, og erfaringene fra intervensjonsaktivitetene, er gode bidrag inn i organisasjonen. I stedet for å snakke om varige endringer, bør vi snakke om søken etter praksisforbedring (Robinson, 2018), gjennom institusjonalisering og evne til absorpsjon (Paulsen, 2021). Det er dette som ligger i rotfestebegrepet; ny kunnskap og praksis skal ikke erstatte, men smelte sammen med det som eksisterer i skolen fra før. Som et ledd i denne «sammensmeltingen», må man nødvendigvis gjennom en seleksjonsprosess. Dette kommer jeg tilbake til. Innenfor sosialkonstruktivismen skjer kunnskapsutvikling ved at mennesker utvikler kunnskap sammen, i sine omgivelser (Postholm, 2012).

For å skape engasjement kreves det at alle har en forståelse for den nåværende situasjonen, og erkjenner gapet mellom denne og målene (Robinson, 2014). Funn i case-studien tyder på at lærere, i og utenfor FUS, og skoleledelsen, erkjenner at praksis er sprikende (nå-situasjonen), og at de har et felles målbilde (felles praksis for begynneropplæringen). Lærere forplikter seg til mål de mener er viktige (Robinson, 2014). Selv om målet om felles praksis er uttalt, kan det skjule seg varianter av målbildet hos aktørene. Nettopp dette, samt at de involverte bør medvirke i utarbeidelse av utviklingsspørsmål, taler for å bruke god tid på en oppstartsfasen (Postholm, 2020).

Betyr felles praksis at alt skal være likt? Og er det den nyervervede kunnskapen fra FUS-prosjektet som representerer den felles praksisen slik den skal gjenfinnes i organisasjonen på Furu skole? Rektor beskriver at skolen har «kulturer i kulturen», og lærerne omtaler enkelte brytninger i praksis, kanskje ikke eksplisitte, men som «ligger der». De beskriver også en møtekultur der noen tar ordet, mens andre forblir tause.

Det store spørsmålet blir da; hvordan skal man gå fra individuell til kollektiv praksis, og hvordan gå fra individuell til kollektiv læring? På bakgrunn av funn i materialet om erkjennelser forskningsdeltakerne gjorde etter selv å ha prøvd ut i praksis, og det teoretiske rammeverket for denne studien, ser det ut til at veien må gå via praksis (Dewey, 2016; Camburn, 2010, i Postholm, 2012). Dette understøttes av Elmore (2012) som uttalte at folks verdier ikke er avgjørende for deres måte å gjøre ting på; det er motsatt, nemlig at folks handlinger er avgjørende for deres verdier.

Gruppene er primærarenaen for å utvikle kulturer i organisasjoner (Paulsen, 2021). Andretrinnsteamet er et eksempel på en gruppe som har etablert et tolkningsfellesskap, og en felles praksis. Noe er felles, slik de selv beskriver, men noe er også ulikt. De improviserer og tilpasser – men da ut fra grunnprinsipper i FUS. Det gir mening å tenke at teamet utvikler profesjonell kapital sammen (Hargreaves & Fullan, 2014). Gjennom å få støtte fra forskergruppen får de innsikt i hva som kjennetegner skriveoppgaver av høy kvalitet. I tillegg trener de på undervisningspraksiser som fremmer god skriveutvikling. De utvikler med andre ord humankapitalen sin. Ved å delta i en gruppe, kan de også få tilgang til andres sosiale kapital (Hargreaves & Fullan, 2014). Dette fellesskapet kan bidra til å styrke mestringstroen til teamet (Bandura, 1984, i Paulsen, 2021). De har en felles plattform, slik Laila beskrev som sentralt, men de kan også improvisere og tilpasse, slik alle forskningsdeltakerne poengterer som nødvendig i lærergjeringen (Schön, 1987, i Irgens, 2007). Gjennom at gruppene utvikler felles mentale modeller (Robinson, 2018) i praksisfellesskapet, blir team på skolen kulturer i kulturen. Utfordringen her blir kollektiv praksis på tvers av team, og rotfestebegrepet i et slikt perspektiv.

Implikasjoner

Ettersom jeg tidligere har argumentert for at gruppelæring er byggesteiner i kollektiv læring (Paulsen, 2021), vil jeg skissere en implikasjon som jeg har kalt *gruppelæringsveien*. Denne kan løses på flere måter, men jeg skisserer to alternativer. I alternativ 1 spres FUS-lærerne på

hvert sitt trinn. I en slik modell har man lærere på alle de tre første trinnene som kjenner FUS-prosjektets tankegods, metodikk – og som kan modellere aktiviteter og bli observert av kolleger slik jeg beskrev i forrige delkapittel. Da blir FUS-læreren en *direkte ressurs* i teamene. Dette kan være en vei å gå, men dette vil kreve at man bryter opp teamene. Ettersom psykologisk trygghet (Paulsen, 2021) er en forutsetning for organisatorisk læring, er flytting av lærere mellom team ikke bare en teknisk øvelse, men et arbeid som fordrer at ledelsen er bevisst på betydningen av dette når teamene skal settes sammen.

En annen mulig vei å gå er å ha teamene slik de er i dag, og benytte FUS-lærerne mer som en *indirekte ressurs*. Man kan benytte FUS-prosjektets arbeidsform; man organiserer fellessamlinger med gjennomgang av teori, og modellerer og deler oppgaver som deretter tilpasses og prøves ut i teamene. FUS-lærerne får en rolle som ressurslærere, en form for distribuert ledelse (Spillane, 2006, i Aas, 2013). Robinson hevder at for at ressurslærere og andre som utøver ledelse, skal få innflytelse, forutsettes legitimitet. Da trengs, i tillegg til personlige egenskaper og relevant faglig erfaring, også formell autoritet (2014). Den formelle autoriteten kan gis direkte, gjennom en formell lederrolle, eller indirekte, eksempelvis gjennom at trinnleder støttes gjennom forventingsledelse fra ekstern posisjon (Hjertø 2017b, i Paulsen, 2021), altså får ansvar og rammer gjennom et *teammandat*.

FUS-prosjektet er et treårig prosjekt; det er enda ett år igjen av prosjektperioden. Å gå fra prosjekt til drift, eller å smelte sammen nytt tankegods og nye praksiser med det eksisterende, kan skape det Paulsen kaller «politisk strid» (Paulsen, 2021). Spørsmålet er da; hva fordrer dette av ledelsen? Dette leder meg over på neste delkapittel.

5.3 Ledelse av læreres læring

I kapittel 1 undret jeg meg over hvilke ledelsespraksiser som fremmer organisatorisk læringskapasitet slik at skoleutvikling ikke bare blir kortvarige blaff, men slår rot og blir sentrale bidrag inn i ny, kollektiv praksis. På mange måter kan man sammenligne et team eller et profesjonsfellesskap med et fotballag, der alle spillerne er viktige for laget, men har ulike styrker og svakheter. Det gjelder å spille hverandre gode, slik Fullan og Hargreaves (2014) beskriver den sosiale kapitalen. Det gir mening å snakke om at laget trenger flere arenaer for å utvikle lagspillet sitt, og de trenger et lederskap. Garderoben kan være stedet for å planlegge, legge strategi eller også å debriefe en kamp eller treningsøkt. Fotballbanen er arenaen for selve treningen. På samme måte har også lærerne flere arenaer; klasserommet er trenings-

arenaen, mens de ulike møtearenaene egner seg for planlegging, evaluering og refleksjon. Et lag kan ha flere trenere, men kanskje én hovedtrener. Lagets spillere øver også innflytelse, samlet, og på hver sin måte, for å nå felles mål.

Denne sammenligningen ga mening da jeg etter å ha analysert datamaterialet, sto igjen med to store spørsmål. Det første, «hvem» er ledelsen? Er ledelse nødvendigvis rektor, eller den formelle skoleledelsen? Her vil jeg i det følgende komme inn på organiseringen av ledelse. For det andre, hvordan lede kollektiv læring med bakgrunn i det jeg har omtalt i de to foregående delkapitlene? Hva er læreres arenaer for samarbeid, og hva om det blir uenighet i spillet på banen?

For å ta det første først; hvem er ledelsen? På Furu skole består skoleledelsen av rektor og fagleder. Rektor har fulgt FUS-samlingene, og sier at nettopp dette har vært viktig for å kunne følge opp prosjektet, nå - og etter prosjektslutt. Han viser imidlertid flere ganger til sin evige utfordring, nemlig tid til ledelse. Lærerne på sin side uttrykker forventninger til deltakende ledelse.

Og så til det andre; hvilke samarbeidsarenaer har ledelsen tilgang til, og hvordan bruke dem? Både fellesmøtene, trinnledermøtene og teammøtene kan være arenaer som gir rektor muligheter for å utøve ledelse for utvikling. Fellesmøtene omtales i liten grad, men det framgår at det i disse møtene er enkelte som tar ordet, og andre ikke. Det er mest informasjon, men møtene brytes av og til opp med gruppearbeid. Etersom FUS-prosjektet knyttes til begynneropplæring, følger jeg ikke sporet med fellesmøtene videre. Jeg har tidligere omtalt teamet eller gruppen som primærarena for kollektiv læring, og følger derfor nå sporet med trinnledermøtene. Funn i studien tyder på at det er motstridende forventninger til hva trinnledermøtene skal være; en effektiv informasjonskanal til alle trinn, eller en arena for involvering og medvirkning? I tillegg er det refleksjoner knyttet til trinnleders funksjon og arenaen som de faste trinnledermøtene utgjør. Her ligger et ubenyttet potensial på mange skoler, også på Furu skole. Lærerguppen peker på muligheten for å gi en gruppe mandat til å utvikle en felles plan for begynneropplæringen, og de nevner også FUS-lærerne som sentrale bidragsyttere i videreføringen av FUS.

Implikasjoner

5.3.1 Organisering av ledelse

En mulig implikasjon her er, for å bruke fotballmetaforen, å synliggjøre hvem som er lagetets trenere, og hva som er deres ansvar og roller. Slik kan skolen utnytte potensialet som ligger i å ha et delt lederskap som et «kulturelt bindingsverk» som stimulerer og leder til organisatorisk læring (Paulsen, 2021). Slik blir det ikke bare de formelle lederne, men også flere aktører (Spillane, 2006, i Aas, 2013), for eksempel trinnlederne og FUS-lærerne, som bidrar til utvikling av kollektiv praksis. Distribusjon er ikke en måte å redusere arbeidsmengden hos rektor, for slike ledelsesformer krever både koordinering og utvikling av kompetanse og kapasitet til å lede utvikling (Leithwood mfl. 2006, i Paulsen 2021). Trinnledermøtet kan utgjøre en utviklingsgruppe med ansvar for videreføringen av FUS-prosjektet på skolen. Slike grupper tar blant annet Bjørnsrud til orde for (2006, i Postholm, 2012).

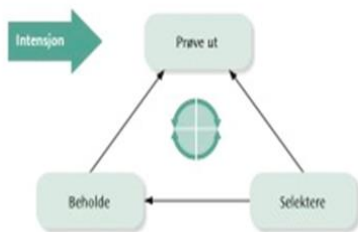
Rektor omtaler behovet for støtte, både fra skoleeier, ledernetverket og fra eksternt forskningsmiljø. Mens klasserommet er lærernes praksisarena, er de omtalte møtearenaene rektors praksisarena. Rektor har en klar formening om at målet på skolen er kollektiv praksis innenfor begynneropplæring, og han vet et slikt arbeid vil kreve tid. Alle forskningsdeltakerne formidler imidlertid en usikkerhet knyttet til hvordan dette skal skje i praksis. En implikasjon av dette funnet er at rektor trenger støtte til å lede læreres læring; ikke i form av at andre skal gjøre det, men på lik linje med at lærere trenger støtte til utvikling, både på innhold og prosess (Postholm mfl., 2013), trenger lederne også det. De trenger også å trene og utforske på sin praksisarena (Dewey, 1916; Paulsen, 2019; Emstad & Birkeland, 2020).

5.3.2 Arenaer for samarbeid - og betydningen av ledelse når uenighet oppstår

På Furu skole har forskningsdeltakerne en klar formening om at det må settes av tid til deling. Tiden synes å være knyttet til felles møtetid. Jeg brukte fotballmetaforen litt tidligere, og garderobe og bane som uttrykk for to ulike arenaer for laget. For lærerne er klasserommet den viktigste treningsarenaen, og i teorikapitlet brukte jeg en modell (figur 1) for å illustrere hvordan den tause eller implisitte kunnskapen måtte åpnes for å kunne dele, og utvikle kunnskap (Polanyi, 1967; Tsoukas, 2011, i Paulsen 2021; Paulsen, 2021). Her er vi ved det jeg mener er et sentralt funn; nemlig betydningen av lærernes to arenaer; garderoben og banen. Lærernes naturlige treningsarena, klasserommet, blir oversett, mens møtene får fokus.

Møtene er på lik linje med garderoben, sentrale i valg av strategi, koordinering, planlegging – og som arena for evaluering, feedback og refleksjon, men i videreføringen av FUS-prosjektet, vil det med bakgrunn i funn i denne studien, kreve at man vier begge disse arenaer oppmerksomhet.

Jeg har tidligere nevnt betydningen av tid til utviklingsarbeid, men den største trusselen er neppe mangel på tid. Basert på funn i denne studien, er de største truslene knyttet til det såkalte handlingsgapet (Pfeffer & Sutton, 1999), samt det Paulsen (2021) kaller «politisk strid», herunder å lande uttalte og uuttalte konflikter. Lærere motsetter seg endring når den ikke stemmer overens med det som er viktig for dem, og motstand kan forstås som en rasjonell respons på trussel mot en handlingsteori (Robinson, 2018). Ledere som engasjerer seg i disse oppfatningene, vil kunne avdekke årsaken til motviljen, og slik engasjere seg i prosessen med å møte oppfatningene konstruktivt. En implikasjon basert på funn i studien, er at ledere må designe læringsarenaer og læringsprosesser som håndterer akkurat denne utfordringen på en god måte (Roald, 2010; Paulsen, 2021).



En måte å designe samarbeidsarenaen, «garderoben» på, er å benytte den tidligere beskrevne modellen *Erfaringslæring som syklisk prosess* (figur 2). All utprøving springer ut fra en intensjon om å ville oppnå noe. I videreføringen av FUS-prosjektet, kan en slik intensjon være å utvikle skriveoppgaver som fremmer meningsfull og funksjonell skriving. Gjennom å følge en slik syklus for erfaringslæring, får alle i teamet prøvd ut i praksis, og har praksiserfaringer å reflektere over (Dewey, 2016; Camburn, 2010, i Postholm, 2012; Elmore, 2012).

I studien går det frem at skolen har hatt som tradisjon for å ta med alt videre; ikke prioritere, eller velge praksis ut fra hva som viser seg å være mest virkningsfullt med hensyn til elevers trivsel og læring. Furu skole hadde lite erfaring med å bruke data systematisk som refleksjonsgrunnlag i teamene. Ved å samle data fra klasseromsaktivitet mer systematisk, vil refleksjoner rundt elevers læring støtte seg på denne informasjonen framfor på minnet (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette vil styrke beslutningsgrunnlaget, og dermed seleksjonen. Gjennom seleksjon, velger man hva som skal beholdes og hva som skal forkastes. Verdien på

kunnskap relateres til hvor anvendelig den er i praksis, derav begrepet *pragmatisk legitimering* (Irgens, 2016).

En kritisk faktor i utviklingsarbeid er, slik jeg innledet med, betydningen av å ikke bare fokusere på hva som skal implementeres, men hvordan (Robinson, 2018) og at innhold og prosess må være integrerte komponenter (Postholm mfl., 2013). Funn i studien tyder på at forskningsdeltakerne vet at det må settes av tid til arbeidet, men at de er usikre på hvordan det helt konkret bør jobbes med utviklingen av kollektiv praksis. Ekstern støtte (Timperley mfl., 2008), ikke bare på innhold, men også med metodikk for å jobbe lærende og systematisk (Roald, 2010), kan være et viktig bidrag i så måte.

Med et samlet blikk på intervensjonsskolene som er med i denne studien, er det flere som beskriver grep for å planlegge videreføring av FUS-prosjektet. De vil eksempelvis utforme plan for begynneropplæring, sette av tid, samle materiell i permer, og gi intervensjonslærere funksjon som ressurslærer e.l. Kunnskap som faktisk implementeres, kommer mest sannsynlig fra å lære i handling, og ikke fra det vi samtaler om eller leser (Pfeffer & Sutton, 1999). Den største utfordringer er neppe å få tak på tankegodset i FUS-prosjektet, men hvordan man skal jobbe med implementeringen, eller mer presist, hvordan det skal inngå i en helhet i et kontinuerlig forbedringsarbeid. Ledere må være forberedt til å lede i situasjoner der det nye møter det etablerte, og når praksiser møtes og brynes mot hverandre (Robinson, 2018).

Arbeid med praksisforbedring må bli mer enn prat (Pfeffer & Sutton, 1999). Forutsetningen for å lykkes med praksisforbedring, ligger i praksiserfaringer. Dewey blir sett på som pragmatismens far, der utforsking er en naturlig prosess for å mestre praksis bedre. Det betinger imidlertid refleksjon (Dewey, 2016). Nettopp refleksjonen, med sitt utgangspunkt i observert praksis, synes å være et kraftfullt bidrag i den kollektive læringen (Camburn, 2010, i Postholm, 2012; Tsoukas, 2011, i Paulsen, 2021). I refleksjonen trengs språket, eller begrepene for å kunne begripe (Vygotsky, 1978). Rektor på Furu skole brukte metaforen klatrefester i en klatrevegg for å beherske fagterminologi som grunnlag for å snakke om praksis, og lære kollektivt. Han var også inne på språket som demokratisk virkemiddel for å kunne delta aktivt og lærende i profesjonsfellesskapet.

For å lykkes med å utvikle en kultur som legger til rette for at alt dette kan skje, holder det ikke å bare sette av tid, arbeidet må også ledes. At ledelsen leder læreres læring, eller har blikket festet mot elevers læring, som Robinson beskriver i to av sine lederdimensjoner (Robinson, 2014), behøver ikke nødvendigvis å bety at rektor deltar direkte i alle pedagogiske diskusjoner. Rektor må imidlertid legge til rette for at arbeidet med skoleutvikling skjer, og han må løfte fanen høyt og ha klare forventninger, gjerne gjennom strukturer for distribuert lederskap som for eksempel teammandat (Hjertø, 2017b, i Paulsen, 2021). Rektor bør bevisst skjerme lærere slik at de får bruke tiden på pedagogisk utviklingsarbeid (Elmore, 2008, i Postholm, 2012). Teamarbeid eller samarbeidstid kan også brukes kontraproduktivt. Dale (1993) viste til hvor viktig det var for lærere å pendle mellom de tre kompetansenivåene, K1, K2 og K3, og at svakheten ofte er K3 (Dale, 1993). Pendling mellom planlegging og gjennomføring, og refleksjon og pedagogiske begrunnelser er viktig for å utfordre seg som profesjonsarbeider – og utvikle seg og lære kollektivt.

5.4 Nye spørsmål som reises som følge av studien

I det man dykker ned i et materiale, og begynner å studere litteratur rundt et emne, så begynner en snøball å rulle. Man oppdager at det ene henger sammen med det andre – og man oppdager også at ved å betrakte en problemstilling fra ulike perspektiv, kan man få øye på ulike elementer. Dette fortøner seg som en blanding av tilfredsstillelse og frustrasjon; Det er tilfredsstillende å kjenne at man får bedre oversikt, og i små øyeblikk kjenne at man erobrer ny innsikt. Samtidig er det også frustrerende fordi man må forenkle, både av hensyn til tekstens omfang – men også for å bevare stringensen mellom problemstilling og svar. Frustrasjonen har også en stor dose nysgjerrighet i seg.

Det er flere spor som kunne blitt forfulgt videre, men den undringen jeg spesielt trigges av, er knyttet til begrepene erfaringsdeling og delingskultur som var mye nevnt på case-skolen, men som også kommer fram i svarene på surveyen. Begrepet deling, eller også spredning, fikk jeg stor interesse for. Det hadde vært interessant å studere hvordan begrepet operasjonaliseres i praksiser på FUS-skolene. Erfaringsdeling og spredning brukes ikke bare som begrep på skolenivå; det knyttes også til nettverksarbeid mellom skoler, og mellom kommuner.

Internasjonal forskning, blant annet Fullan og Hargreaves (2014) peker på betydningen av nettverk for skoleutvikling i regioner. Dette sporet har norske myndigheter fulgt, og i to av

meldingene til Stortinget¹², som omhandler lokal kompetanseutvikling i grunnopplæringen, ser vi at Kunnskapsdepartementet bruker begrep som «kunnskapsdeling», «delingsarena», «informasjonsdeling» og «erfaringsdeling». De skriver følgende: «Kommuner kan lære av hverandre i samarbeidsforumene, noe som vil bygge kapasitet og evne til å analysere egne kompetansebehov og til å drive målrettet utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.100-101). Jeg har også selv tro på at det kan være slik, men selv om strukturen for samarbeid er på plass, så må samarbeidet også arrangeres (Fullan & Hargreaves, 2014) - og møter må planlegges og organiseres for å bli lærende (Roald, 2010). Kan ferdigheter spres over et møtebord, eller kunnskap deles mellom møtedeltakere? Begrepsbruken peker i retning av positivisme, og hentyder til at kunnskap er en objektiv størrelse (Irgens, 2016). Om ikke kunnskap spres, så er i alle fall én ting sikkert, og det er at ingenting spres så lett som populære begreper. Det er en fare for at det snakkes rundt møtebordene, og man opplever gode diskusjoner også, men som jeg har vært inne på tidligere i drøftingen: det er langt fra ord til handling (Pfeffer & Sutton, 1999). Kanskje er begrepet kunnskapsutvikling et mer dekkende begrep, især hvis man befinner seg i et sosialkonstruktivistisk landskap.

I et slikt perspektiv hadde det også vært interessant å studere læringsprosesser i møtet mellom skoler, skoleeiere eller nettverk og eksterne kompetansetilbud. Dette er pekt på, både gjennom forskning (Timperley mfl., 2008) og i policydokumenter, som svaret på sektors utfordringer. Det er sikkert riktig også, men det springende punktet her er, antar jeg, hvordan denne støtten blir gitt. Hvilke arbeidsmåter benyttes, og hvordan utvikles kunnskap sammen? Forskningen på *Ungdomstrinn i utvikling* (Postholm mfl., 2013, 2018) har belyst betydningen av samhandling mellom skoler og lærerutdanningen. Den nye modellen for kompetanseutvikling i skolen blir følgeevaluert, og foreløpige funn i evalueringen viser at flere UH-institusjoner har beveget seg fra en tilbyderrolle til en mer samskapende rolle (Lyng mfl., 2021). Fortsatt er det allikevel mange ubesvarte spørsmål – og dette hadde det vært spennende å forske mer på.

Til slutt vil jeg nevne et tredje spor som jeg hadde hatt god lyst til å følge videre. Jeg brukte Paulsens modell (figur 1) for å beskrive hvordan man kan åpne taus kunnskap gjennom observasjon, utprøving i praksis og felles refleksjon. I norsk skole har vi lang erfaring med såkalt tolærersystem, og gjennom flere av de nasjonale satsingene har det blitt tatt til orde for å lære gjennom samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det norske forskningsprosjektet

¹² Meld. St. 21 (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen

Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Two Teacher's,¹³ omhandler det vi tidligere kalte tolærersystem, der målet er å se hvordan man gjennom økt lærertetthet makter å tilpasse opplæringen bedre. Denne studien knyttes altså i hovedsak til elevenes læring, og ikke primært til læringsgevinsten det kan gi lærerne. Denne tematikken hadde vært et interessant spor å følge videre, sett i lys av behovet for å systematisere hverdagslæringen, framfor å knytte kompetanseutviklingen til eksterne kurs og såkalt «faglig påfyll».

5.5 Personlige betraktninger

Utgangspunktet for en studie, starter som regel med en forskningsinteresse. Slik var det også hos meg. Min interesse ledet meg i retning av ledelse av skoleutvikling. Tematikken har fulgt meg i flere av oppgavene i masterstudiet. Robinsons elevsentrerte skoleledelse og de fem dimensjonene (Robinson, 2014) har vært teoretisk forståelsesramme for flere av dem. Det var naturlig å fortsette i dette landskapet også her. Min forforståelse har vært knyttet til at en tett-på-ledelse er sentral for å lykkes med skoleutvikling. Slik har nok Robinsons fem dimensjoner preget meg, og gjennomsyret alle fasene i forskningsprosessen. Jeg har tidligere omtalt hvordan dimensjonene hindret meg i å stille meg åpen i kodingen, og i søkingen etter kategorier. Når jeg først klarte det, så jeg også at det ble mindre bruk for de fem dimensjonene – i akkurat min studie. Slik jeg ser det, så har jeg nok søkt til disse dimensjonene som en støtte eller et stillas. Etter hvert har jeg sett at stillaset ikke helt passet mitt bygg. Det har vært godt å kjenne at det stillaset jeg selv satte sammen, passet bedre og var mer egnet.

Etter hvert som jeg har studert Robinsons beskrivelser av dimensjonene, ser jeg også et par andre forhold som jeg opplever som svakheter ved disse. Dimensjon 3 og 4 er så tett knyttet sammen, at det er vanskelig å skille dem. Hva skal lærernes læring (dimensjon 4) handle om, hvis den ikke skal handle om elevers læring og utvikling? Dimensjon 3 er nemlig å lede gjennom å være tett på læreres planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Elevers læring og utvikling er vel kjernen i lærerprofesjonens arbeid? Dimensjonene er tett knyttet sammen, det sier Robinson (2014) selv også, men allikevel må det gi mening å skille disse to dimensjonene. Etter å ha anvendt denne teorien i store deler av forskningsprosessen, blant annet forsøksvis benyttet den til å kode datamaterialet, synes jeg grenseoppgangen mellom disse dimensjonene er litt for diffus.

¹³ <https://www.uis.no/nb/forskning/two-teachers-forskning-pa-effekten-av-okt-laerertetthet>

I tematiseringen av problemstillingen har jeg sagt at jeg opererer med en inndeling som følger; individets læring, kollektiv læring og ledelse av læring. Selv om studien har et klart ledelsesfokus, så har den individuelle og kollektive læringen fått mye større plass enn jeg antok den ville få. I min studie hevder jeg at det er et stykke mellom snakk og handling; jeg argumenterer for å erfare gjennom praksis (Pfeffer & Sutton, 1999). I Robinsons elevsentrerte skoleledelse, vil jeg hevde at praksiserfaringers betydning er for lite vektlagt. Jeg viste tidligere til at lærere, slik som fotballspillere, har to arenaer – møtearenaer og klasserommet. Jeg opplever at Robinson sine dimensjoner kretser mye omkring møtearenaene, og mindre rundt betydningen av trening på den fremste praksisarenaen, klasserommet. For meg ble dette en svakhet i hennes teori, og jeg fant derfor stor nytte i annen teori hvor dette var sterkere vektlagt.

Som uerfaren forsker var jeg i planleggingsfasen redd for å ta meg vann over hodet. Jeg bestemte meg tidlig for å bruke en survey for å samle inn data, og ønsket å sikre validitet gjennom et pilotert skjema. Gleden var stor da jeg fant et skjema som jeg fikk tilgang til, og som passet tematikken for studien. Jeg har tidligere beskrevet hermeneutikkens pendling mellom data, teori og egen tanke (Gadamer, 1960, i Befring, 2015). Selv om elevsentrert skoleledelse befinner seg innenfor den retningen som kalles instructional leadership eller pedagogisk ledelse, og at det var godt samsvar mellom Robinsons dimensjoner, og Skaalviks ledeshandlinger, så var det noe ulik begrepsbruk, og nyanser som skilte dem. I etterpåklokskapens navn, burde jeg ha operasjonalisert begrepene og utviklet påstander selv, og dermed sikret et større eierskap til spørreskjemaet. Det hadde også gitt meg erfaringen med å utvikle og pilotere et spørreskjema. Nå fikk jo surveyen mindre betydning enn først antatt, men jeg tror både læringsgevinst og nytteverdi kunne blitt større ved å gjøre jobben selv.

Jeg reflekterte innledningsvis over hvorvidt rotfeste-begrepet ville være betegnende for det fenomenet jeg var opptatt av, og jeg mener fortsatt det gir mening. Ikke at noe skal gro seg fast, men at det nye skal få muligheten til å slå rot – sammen med det som vokser på stedet fra før. Jeg viste til at jeg mener den organiske klangen i rotfeste-begrepet illustrer at læring og utvikling representerer noe levende, men som betinger visse vekstvilkår. Nye praksiser vokser seg sammen med de gamle – men dersom nytt eller gammelt ikke har livets rett, så kan også mer egnede vekster overta på stedet. I et slikt bilde, er rektor kanskje gartneren; han som bereder grunnen for nyplantingen, og som også har myndighet til å kunne flytte på noe. Han kan rådføre seg og samarbeide med flere, men han har *ansvaret* for redskaper som rive og

spade, og at det både vannes og gjødsles. I et relasjonelt og sosialkonstruktivistisk perspektiv utvikler man kunnskap og praksis sammen gjennom felles oversettelser, medvirkning og medskapning. Da er det mindre sannsynlig at de blir blaff som ikke setter spor etter at prosjektet er over, men slår rot og vokser seg inn i, og også videreutvikler de ideene, verdiene og praksisene som finnes.

Myndighetene uttrykker tydelige forventinger til at skoler skal svare på endringskrav gjennom kollektiv læring (Kunnskapsdepartementet, 2017), men jeg mener denne studien viser at det ikke handler om «kraftige nok tiltak», som jeg beskrev i innledningen. Skal man fremme vekst og utvikling i en hage, er det ikke først og fremst kraft – men heller kunnskap, erfaring, gode verktøy, energi og næring – og en nennsom og omsorgsfull hånd som trengs. Engasjement og mening er også en viktige drivkrefter.

Litteraturliste

- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2). (s.172-189).
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Creswell, J., & Clark, V. (2011). *Designing and conducting Mixed methods research*. California, USA: SAGE Publication, Inc.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse: evaluering af satsning på kvalitetsutvikling i den norske grundskolen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1916). *Demokrati og Uddannelse (Joachim Wrang, overs.)*. (Oversatt og utgitt på nytt i 2005). Århus: Forlaget Klim
- Elmore, R. (Red.). (2012). *I Used to Think...And Now I Think...* Cambridge: Harvard Education Press.
- Emstad, A. B. (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Emstad, A. B., & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engvik, G. (2012). Instructional Leadership. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 51-65). Fagbokforlaget: Bergen.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. Oslo: UiO.
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (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.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen. (Meld. St.nr. 21(2016-2017))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. nr. 6 (2019-2020))*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyng, S., Borg, E., Fossetøl, k., Hermansen, H., Johannessen, H., Lahn, L.C., Mausestagen, S., Myrvold, T., Pedersen, E. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål. (AFI-rapport 2021:02)*. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no>
- NTNU. (2020, 15. april). *FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene*. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/ilu/fus>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. (1999). *The Knowing-Doing Gap*. Boston: Harvard Business Press Books.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Garden City, N.Y: Double Day.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2020). The importance of the start-up phase in school-based. *European Journal of Teacher Education*. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1793944>
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E., Sandvik, L., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademia.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dehlin, E., Dahl, T., Engvik, G., & Irgens, E. J. (2018). *Skolen og utdanningssektoren i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Røvik, K. A. (2014). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403-416). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skandsen, T., Wærness, J., & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skar, G. B., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). Hentet fra: <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>.

- Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership:. *Social Psychology of Education* 23, (s. 479-498). Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09544-4>
- Timperley, H., Barrar, H., Wilson, A., & Fung, I. (2008). *Best evidence synthesis iteration (BES) on professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussels: The International Academy of Education.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

- Vedlegg 1 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, NSD
- Vedlegg 2 a) E-post med informasjon og forespørsel om å delta i survey
b) Informasjon og samtykkeskjema til forskningsdeltakere i case-studie
- Vedlegg 3 a) Surveyen med alle spørsmål – del 1 og del 2
b) Tabellarisk framstilling av hvordan itemene kobles til ledelseshandlinger
- Vedlegg 4 a) Intervjuguide (rektor)
b) Intervjuguide (lærergruppe)
- Vedlegg 5 Forskningslogg – metode (om utvelgelse og selvseleksjon)
- Vedlegg 6 a) Utsnitt av skjema for bruk til sortering, koding og kategorisering
b) Bilder av analysearbeid – koding og kategorisering

Liste over figurer

Figur 1 Artikulasjon av taus kunnskap gjennom observasjon og grupperefleksjon

Figur 2 Erfaringslæring som syklisk prosess

Figur 3 Oversikt over hovedkategorier, subkategorier og kjernekategori

Liste over tabeller

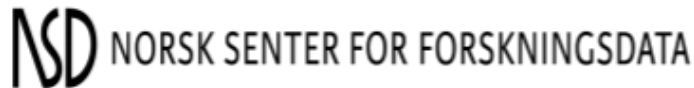
Tabell 1 Endringer i itemene i surveyen

Tabell 2 Presentasjon av resultatene fra surveyen – sammenstilling av score på ledelseshandlinger og elevprogresjon

Vedlegg 1

5.6.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Å lede læreres læring for å fremme elevers læring - ledelse av intervensjonen funksjonell skriveopplæring i de første skoleårene (FUS)

Referansenummer

634704

Registrert

10.09.2020 av Ragnhild Sperstad Lyng - ragnhild.s.lyng@ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

May Britt Postholm, may.britt.postholm@ntnu.no, tlf: 99696799

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ragnhild Sperstad Lyng, fmltrly@fylkesmannen.no, tlf: 41304278

Prosjektperiode

31.08.2020 - 15.06.2021

Status

28.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

28.09.2020 - 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 den 28.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

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 vurderer 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 viderebehandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 a)

Forespørsel til skoleledelsen ved FUS-skoler om å delta i spørreundersøkelse (e-postutsendelse)

Til skoleledelsen ved intervensjonsskoler i FUS-prosjektet

Jeg tar for tiden en master i skoleledelse ved NTNU, og skal forske på ledelse av utviklingsprosesser i skoler. FUS-prosjektet er en intervensjon som skal bidra til utvikling i skoler som er med i prosjektet. Jeg vil prøve å identifisere sentrale kvaliteter ved ledelse som fremmer læring hos lærere - og som i neste rekke bidrar til elevers læring.

Jeg henvender meg derfor til rektor/skoleledelsen på alle intervensjonsskolene i FUS-prosjektet, og ber om hjelp fra deg/dere til å besvare et spørreskjema. Det tar ca 5 minutter å fylle ut dette skjemaet. Den som fyller ut bør være den i skoleledelsen som er kontaktperson, og som har fulgt FUS-prosjektet. Det kan være rektor, men det kan også være en avdelingsleder eller inspektør. På noen spørsmål vil det stå du, på andre står det dere. Når du svarer, svarer du ut fra deg selv, men du bør ha fellesskapet i skoleledelsen i tankene.

Av hensyn til databehandling og analysearbeid, ber jeg om at du/dere besvarer innen 12. november.

Informasjon om samtykke ligger i vedlagt dokument, og du samtykker til å delta ved å besvare spørreskjemaet. Her finner du skjemaet: <https://nettskjema.no/a/167661>

På forhånd takk for hjelpen!

Ragnhild Sperstad Lyng

masterstudent NTNU

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Å lede læreres læring for å fremme elevers læring - ledelse av intervensjonen funksjonell skriveopplæring i de første skoleårene (FUS-prosjektet)"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større innsikt i betydningen av god ledelse av forbedringsarbeid på skoler. I dette skrevet informerer jeg om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet

Dere kjenner fra før hovedprosjektet, Funksjonell skriving i de første skoleårene («FUS-prosjektet»), som er et forsknings- og utviklingsprosjekt i regi av Institutt for lærerutdanning og Skrivesenteret ved NTNU. Det overordnede formålet med hovedprosjektet er å få bedre innsikt i barns tidlige skriving og øke kvaliteten på undervisning og læring de første skoleårene. Dette prosjektet omfatter totalt 60 skoler i Norge.

Jeg er i gang med en masterstudie der jeg vil undersøke kvalitet ved ledelse på skoler som deltar i det omtalte utviklingsprogrammet. Jeg vil undersøke om det finnes kjennetegn på ledelsespraksiser ved skoler der elever har større progresjon i sin skriveutvikling enn hva tilfellet er ved andre skoler som deltar i prosjektet. Formålet med dette er å identifisere gode ledelsespraksiser som fremmer læreres, og elevers læring. Med dette ønsker jeg at studien min kan bli et tankeredskap for skoler, skoleeiere eller andre som jobber med skoleutvikling. Undersøkelsen er delt i to deler; en kvalitativ del der jeg gjennomfører intervju (del B), og en kvantitativ del der intervensjonsskoler blir bedt om å besvare en spørreundersøkelse (del A).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Navnet mitt er Ragnhild Sperstad Lyng, og jeg er student ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Jeg er i gang med en erfaringsbasert mastergrad innenfor skoleledelse. Min veileder er May Britt Postholm, som er professor ved nevnte institutt. Jeg vil samarbeide med forskningsgruppene i hovedprosjektet for FUS.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Del A av undersøkelsen:

Alle skoler som er deltar i utviklingsprogrammet får spørsmål om å besvare spørreskjemaet. Det er rektor/skoleledelsen ved skolen som blir bedt om å svare. Distribusjon av spørreskjema går via hovedprosjektet (FUS).

Hva innebærer det for deg å delta?

Del A av undersøkelsen:

Du / dere blir bedt om å svare på et kort spørreskjema. Svarene dine vil bli registrert elektronisk, og du vil få spørsmål som knytter seg til forhold ved skolen (for eksempel skolestørrelse og skoletype), ved ledelse (for eksempel utdanning og erfaring) og det aller viktigste, spørsmål som handler om forhold ved å lede utviklingsarbeid. Å besvare

spørreskjemaet vil ta om lag 5 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

Informasjonen fra spørreskjemaene og intervjuene brukes bare til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Når jeg presenterer resultat fra prosjektet, vil det ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner eller skole.

Spørreskjemaene vil merkes med en kode som gjør at jeg kan finne ut hvem som har fylt det ut. Lista med kobling mellom kode og navn oppbevares adskilt fra øvrige data, og er bare tilgjengelig i perioden som jeg systematiserer dataene. Opplysningene anonymiseres når masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021.

Dine rettigheter

Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet eller slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og du kan klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan du finne ut mer?

Har du spørsmål om studien, eller er du usikker på om du vil delta? Ta kontakt med:

- Masterstudent Ragnhild Sperstad Lyng, tlf. 41 30 42 78, eller e-post: ragnhild.lyng@mosvik.net
- Veilederen min: May Britt Postholm, tlf. 99 69 67 99, eller e-post: may.britt.postholm@ntnu.no
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf. 93 0790 38, eller e-post: thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS: tlf. 55 58 21 17, e-post personvernombudet@nsd.no.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Sperstad Lyng
Masterstudent ved NTNU

Vedlegg 2 b)

Vil du delta i forskningsprosjektet "Å lede læreres læring for å fremme elevers læring - ledelse av intervensjonen funksjonell skriveopplæring i de første skoleårene (FUS-prosjektet)"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større innsikt i betydningen av god ledelse av forbedringsarbeid på skoler. I dette skrivet informerer jeg om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet

Dere kjenner fra før hovedprosjektet, Funksjonell skriving i de første skoleårene («FUS-prosjektet»), som er et forsknings- og utviklingsprosjekt i regi av Institutt for lærerutdanning og Skrivesenteret ved NTNU. Det overordnede formålet med hovedprosjektet er å få bedre innsikt i barns tidlige skriving og øke kvaliteten på undervisning og læring de første skoleårene. Dette prosjektet omfatter totalt 60 skoler i Norge.

Jeg er i gang med en masterstudie der jeg vil undersøke kvalitet ved ledelse på skoler som deltar i det omtalte utviklingsprogrammet. Jeg vil undersøke om det finnes kjennetegn på ledelsespraksiser ved skoler der elever har større progresjon i sin skriveutvikling enn hva tilfellet er ved andre skoler som deltar i prosjektet. Formålet med dette er å identifisere gode ledelsespraksiser som fremmer læreres, og elevers læring. Med dette ønsker jeg at studien min kan bli et tankeredskap for skoler, skoleeiere eller andre som jobber med skoleutvikling. Undersøkelsen er delt i to deler; en kvalitativ del der jeg gjennomfører intervju (del B), og en kvantitativ del der intervensjonsskoler blir bedt om å besvare en spørreundersøkelse (del A).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Navnet mitt er Ragnhild Sperstad Lyng, og jeg er student ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Jeg er i gang med en erfaringsbasert mastergrad innenfor skoleledelse. Min veileder er May Britt Postholm, som er professor ved nevnte institutt. Jeg vil samarbeide med forskningsgruppene i hovedprosjektet for FUS.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Del B av undersøkelsen:

På bakgrunn av svarene i spørreundersøkelsen har jeg valgt ut to skoler jeg vil se nærmere på. Den ene skolen er deres skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Del B av undersøkelsen:

Du/dere blir bedt om å stille til intervju for å samtale om utvalgte tema knyttet til ledelse av utviklingsprosjektet FUS på deres skole. Jeg vil benytte lydopptak under intervjuet, og deretter transkribere det. Intervjuet vil ta inntil 45 minutter, og alt vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

Informasjonen fra spørreskjemaene og intervjuene brukes bare til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene fra intervjuene slettes etter at de transkribert. Når jeg presenterer resultat fra prosjektet, vil det ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner eller skole.

Dine rettigheter

Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet eller slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og du kan klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan du finne ut mer?

Har du spørsmål om studien, eller er du usikker på om du vil delta? Ta kontakt med:

- Masterstudent Ragnhild Sperstad Lyng, tlf. 41 30 42 78, eller e-post: ragnhild.lyng@mosvik.net
- Veilederen min: May Britt Postholm, tlf. 99 69 67 99, eller e-post: may.britt.postholm@ntnu.no
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf. 93 0790 38, eller e-post: thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS: tlf. 55 58 21 17, e-post: personvernombudet@nsd.no.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Sperstad Lyng
Masterstudent ved NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *”Å lede læreres læring for å fremme elevers læring - ledelse av intervensjonen funksjonell skriveopplæring i de første skoleårene (FUS-prosjektet)”*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Ja, jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, og til å delta i intervju.

Signatur:

Vedlegg 3 a)

Spørsmål i surveyen som gikk ut til de 30 intervensjonsskolene

Del 1 av survey (bakgrunnsvariabler jeg utviklet selv)

1. Navn
2. Rolle
3. Skolenavn
4. Kommune
5. Skolestørrelse (elevtall, antall lærere)
6. Skoletype (barneskole, kombinertskole)
7. Antall års erfaring som rektor
8. Antall års erfaring som rektor på denne skolen
9. Utdanning (type lærerutdanning, fagspesifikk videreutdanning innenfor lese- og skriveopplæring, lederutdanning)
10. Lærerstab – grad av turn-over/stabilitet
11. Erfaring med skoleutvikling (eksempler på deltakelse i lokale, regionale eller nasjonale prosjekter)
12. Tok skolen selv initiativ til å delta i FUS-prosjektet, eller ble dere rekruttert inn i prosjektet?
13. Har du deltatt på FUS-samlingene?
14. Har lærerne fått avsatt tid til erfaringsdeling gjennom prosjektperioden?
15. Ser du for deg at FUS vil leve videre på skolen deres etter at prosjektperioden er over?
16. Hvordan?

Del 2 av survey

Tittel på spørreskjemaet: «Forventning om mestring av pedagogisk ledelse (II)».

Denne delen av spørreskjemaet er utviklet av Cecilie Skaalvik ved NTNU.

7-delt svars skala fra «Ikke sikker i det hele tatt» (1) til «Helt sikker» (7).

Felles innledning for alle item: «Hvor sikker er du på at du kan:

Utvikle mål og visjoner for skolens virksomhet

- Utvikle klare og oppnåelige mål for skolens virksomhet
- Utvikle klare mål og forventninger til undervisningen
- Utvikle en strategiplan for å nå målene

Utvikle en kollektiv kultur blant skolens ansatte

- Utvikle en kollektiv kultur hvor alle arbeider mot felles mål
- Utvikle en kultur hvor lærerne støtter hverandre
- Skape en felles oppfatning om hva som er god undervisning

Motivere lærerne

- Skape engasjement hos lærerne
- Motivere lærerne for undervisningen
- Motivere lærerne til å forplikte seg på målene

Observere undervisningen og veilede lærerne

- Veilede lærere i pedagogiske spørsmål
- Observere undervisning for å gi lærerne nyttig tilbakemelding
- Bruke skolebasert vurdering for å forbedre undervisningen

Utvikle et positivt og trygt læringsmiljø for elevene

- Skape et trygt og mobbefritt elevmiljø
- Sørge for et læringsmiljø der elevene føler seg inkludert
- Skape et godt forhold mellom lærer og elev

Vedlegg 3 b)

Tabellarisk framstilling av hvordan de 15 påstandene/itemene kobles til ledelseshandlinger

| Lederhandlinger | | Påstander |
|---|---|---|
| 1.Utvikle mål og visjoner for skolens virksomhet | a | Utvikle klare og oppnåelige mål for skolens virksomhet |
| | b | Utvikle klare mål og forventninger til undervisningen |
| | c | Utvikle en strategiplan for å nå målene |
| 2.Utvikle en kollektiv kultur blant skolens ansatte | d | Utvikle en kollektiv kultur hvor alle arbeider mot felles mål |
| | e | Utvikle en kultur hvor lærerne støtter hverandre |
| | f | Skape en felles oppfatning om hva som er god undervisning |
| 3.Motivere lærerne | g | Skape engasjement hos lærerne |
| | h | Motivere lærerne for undervisningen |
| | i | Motivere lærerne til å forplikte seg på målene |
| 4.Observere undervisningen og veilede lærerne | j | Veilede lærere i pedagogiske spørsmål |
| | k | Observere undervisning for å gi lærerne nyttig tilbakemelding |
| | l | Bruke skolebasert vurdering for å forbedre undervisningen |
| 5.Utvikle et positivt og trygt læringsmiljø for elevene | m | Skape et trygt og mobbefritt elevmiljø |
| | n | Sørge for læringsmiljø hvor elevene føler seg inkludert |
| | o | Skape et godt forhold mellom lærer og elev |

Vedlegg 4

a) Intervjuguide (rektor)

Innledning

Hvem jeg er, og hva jeg vil undersøke i min studie

Spørsmålene omhandler skolens erfaringer med planlegging og gjennomføring – og videreføring av FUS-prosjektet.

Noe de lurer på før vi starter? Opptak og fokusgruppeintervju/gjennomlesing (member-check)

| |
|--|
| Tema og spørsmål |
| Kort om deg selv |
| <ul style="list-style-type: none">- Har du/ledelsen deltatt i FUS-prosjektet fra starten?- Hvor involvert er ledelsen i FUS? |
| Kort om skolen |
| Fortell om skolen. Stikkord: <ul style="list-style-type: none">- Teaminndeling, strukturer for samarbeid/møter, hvem leder møter, tid avsatt til samarbeid- Erfaringer med utviklingsarbeid (står i surveyen – men utdyp hvordan det jobbes, prosess) |
| Om FUS-prosjektet på skolen |
| Kan du fortelle litt om starten på FUS-prosjektet? Dere ble rekruttert? Hvordan har dere organisert FUS-prosjektet på skolen (planer, personer, tid, erfaringsdeling, ny teori). Hvem fra skolen deltar på FUS-samlingene? Hvem har gjennomført undervisningsoppleggene i prosjektet? Vil du si at FUS er faglig påfyll, prosess-støtte, eller begge deler? Hvordan vil du beskrive at FUS-prosjektet er koblet sammen med andre prosjekter på skolen? (For eksempel inngår i skolens planer) |
| Begynneropplæringen i skrijving før og nå |
| Hvordan vil du beskrive begynneropplæringen i skrijving før og nå (før og etter FUS) på din skole? Hvis noe har endret seg, hva er det? Hva vet du om elevenes opplevelse av begynneropplæringa i skrijving? Hva antar du vil leve videre på skolen etter at FUS-prosjektet er ferdig? Hvordan da? Hva vil det kreve av deg som leder? |
| Dimensjon 1 hos Robinson (mål og forventninger) |
| Beskriv hvordan dere jobbet med å sette mål for prosjektet på skolen. Blir det annerledes nå etterpå? |

| |
|--|
| Dimensjon 2 hos Robinson (ressurser) |
| <p>Beskriv hvordan det legges til rette for å kunne planlegge og gjennomføre intervensjonsaktiviteter i FUS. (Stikkord: tid, ressurser, personell)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samlinger - Erfaringsdeling/refleksjon <p>Og hvordan er dette tenkt etterpå?</p> |
| Dimensjon 3 hos Robinson (kvalitet på undervisningen) |
| <p>Beskriv hvordan skolen bruker innsamlede data for å reflektere over elevenes læring i FUS-prosjektet. Beskriv om, og eventuelt hvordan det får konsekvenser for videre praksis på skolen.</p> |
| Dimensjon 4 hos Robinson (læreres læring og utvikling) |
| <p>Beskriv hvordan FUS-prosjektet har ført til læring hos lærerne. Hvordan kommer dette til uttrykk?</p> <p>På hvilken måte har dere jobbet med innholdet i FUS-samlingene på teamet? På hvilken måte har dere reflektert over gjennomføringen av undervisningsopplegget?</p> <p>På hvilken måte antar dere at dere vil se varige spor (bærekraft/rotfeste)?</p> |
| Dimensjon 5 hos Robinson (læringsmiljøet) |
| <p>Beskriv din opplevelse av læringsmiljøet på skolen? Opplevs det trygt for elever? For lærere og ansatte? Og hva med foreldre; har de tillit til skolen?</p> |

b) Intervjuguide (lærere)

Innledning

Hvem jeg er, og hva jeg vil undersøke i min master.

Spørsmålene omhandler skolens erfaringer med planlegging og gjennomføring – og videreføring av FUS-prosjektet. To viktige stemmer; deltaker, og ikke-deltaker.

Noe de lurer på før vi starter? Opptak og fokusgruppeintervju/gjennomlesing.

| |
|--|
| Tema og spørsmål |
| Kort om dere selv |
| <ul style="list-style-type: none"> - Utdanning, erfaringsbakgrunn, funksjon på skolen nå |
| Kort om skolen |
| <ul style="list-style-type: none"> - Beskriv arbeidet på trinnet (Stikkord: ledelsens rolle, hva samarbeides det om – og hvordan?) - Beskriv samhandling med andre team/skolen (Stikkord: ledelsens rolle, bruk av fellestid, eksempler på tema) |

| |
|---|
| Om FUS-prosjektet på skolen |
| <ul style="list-style-type: none"> - Hva vil du si er det viktigste med FUS - Fortell litt om starten på FUS-prosjektet Hvem har gjennomført undervisningsoppleggene i prosjektet? - Hva skjer imellom? - Vil du si at FUS er teoretisk påfyll, prosess-støtte, eller begge deler? - Hvordan vil du beskrive at FUS-prosjektet er koblet sammen med andre prosjekter på skolen? (For eksempel inngår i skolens planer) |
| Begynneropplæringen i skriving før og nå |
| <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vil du beskrive begynneropplæringen i skriving før og nå (før og etter FUS) på din skole? - Hvis noe har endret seg, hva er det? - Hva vet du om elevenes opplevelse av begynneropplæringa i skriving? - Hva antar du vil leve videre på skolen etter at FUS-prosjektet er ferdig? Hvordan da? Hva vil det kreve av ledelsen/trinnlederne? |
| Dimensjon 1 hos Robinson (mål og forventninger) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Beskriv hvordan dere jobbet med å sette mål for prosjektet på skolen - Blir det annerledes nå etterpå? |
| Dimensjon 2 hos Robinson (ressurser) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har dere organisert FUS-prosjektet på skolen (tid, erfaringsdeling, ny teori) - Hvordan tenker dere det bør arbeides med å etablere felles praksis for begynneropplæring? (Videreføring) |
| Dimensjon 3 hos Robinson (kvalitet på undervisningen) |
| <ul style="list-style-type: none"> - I hvilken grad bruker skolen innsamlede data (for eksempel tekster) for å reflektere over elevenes læring i FUS-prosjektet? - Beskriv om, og eventuelt hvordan det får konsekvenser for videre praksis på skolen. - Kan du beskrive hvordan skoleledelse/trinnledelse viser interesse for elevenes skriveprogresjon? |
| Dimensjon 4 hos Robinson (læreres læring og utvikling) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Beskriv hvordan FUS-prosjektet har ført til læring hos lærerne. Hvordan kommer dette til uttrykk? - På hvilken måte antar dere at dere vil se varige spor (bærekraft/rotfeste)? |
| Dimensjon 5 hos Robinson (læringsmiljøet) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Beskriv din opplevelse av læringsmiljøet på skolen? - Hvordan er klimaet for lærere og ansatte? Mellom lærere og ledelse? Beskriv. - Og hva med foreldre; har de tillit til skolen? |

Vedlegg 5

Forskerlogg - metode (om utvelgelse og selvseleksjon)

Valg av case-skole

FUS-prosjektet har en varighet på 3 år. I løpet av disse årene følges et elevkull gjennom 1.-3. klasse, og det samles inn elevtekster som vurderes. Ved årsskiftet 2020/21 hadde forskergruppen analysert ferdig målepunkt 2 (MP2), og beregnet utvikling mellom målepunkt 1(MP1) og målepunkt 2 (MP2). Da jeg planla designet for undersøkelsen, var planen å bruke disse dataene sammenholdt med surveyen jeg gjennomførte høsten 2020, for å identifisere en skole med høyt score på mestringstro knyttet til de fem ledelseshandlingene. Da var tanken å undersøke nærmere opplevelsen av hva som ble sett på som god ledelse av skoleutvikling, sett fra både lederens perspektiv og lærernes perspektiv. Tabell 2 viser resultatet.

Ettersom arbeidet med studien skred fram, så jeg at fokuset gradvis ble endret fra å være rettet mot ledelse av en intervensjon; implementeringen, til at intervensjonen heller ble et bidrag inn, satte spor, i utviklingen av den kollektive praksisen ved skolen. Hva kreves av ledelsen i dette perspektivet? Jeg var nysgjerrig på hvilke tanker både ledelse og lærere, intervensjonslærerne og de som ikke var det, hadde omkring dette. Hva mente de ulike aktørene var betydningsfullt for å ta vare på det nye, men også videreutvikle dette sammen med den kunnskapen og praksisen som fantes i skolen fra før? Jeg ble derfor mer opptatt av hvilke tanker rektor og lærere hadde for *videreføring* av FUS, som av selve innføringen og gjennomføringen av prosjektet. Følgende spørsmålet i surveyen ble derfor et viktig grunnlag for utvelgelse av case-skole: «Ser du for deg at innhold og arbeidsform i FUS-prosjektet vil leve videre på skolen etter prosjektslutt? Hvordan?»

Jeg hadde også en plan om å velge en skole med høyere progresjon i skriveutvikling, enn gjennomsnittet av intervensjonsskoler, og en med lavere progresjon. Da hadde jeg muligheten for sammenligning, også i den kvalitative delen av studien. Dette bortfalt av to grunner. For det første ble det vanskeligere enn antatt å få skoler til å stille til intervju. Jeg begynte å forespørre skoler med høyere progresjon i skriving enn gjennomsnittet, men fikk nei fra alle jeg spurte. Alle viste til koronasituasjonen, og svekket kapasitet til å bidra med noe utover det som var alminnelig drift på skolen. Dette har jeg stor respekt for.

For det andre kan en slik sammenligning også innebære en kvantitativ tilnærming innenfor en kvalitativ metode. En casestudie er bundet av tid og rom – og faktorer som spiller inn, er komplekse. Å «måle» to caser på denne måten strider dermed mot selve fundamentet i kvalitative metoder.

Furu skole som ble valgt, og som sa ja, befinner seg i den nedre del av skalaen mtp progresjon mellom målepunkt 1 og 2, men det kom fram av de kvalitative svarene i surveyen at rektor hadde et klart ønske om at FUS skulle leve videre på skolen, og at skolen skulle basere mer av undervisningen på kunnskap og forskning om god begynneropplæring. I tillegg ønsket han en mer felles praksis. Dette utsagnet syntes jeg var spennende å utforske nærmere. Hvordan planla han å gjøre dette? Hvordan la han til rette i kollegiet for å få dette til? Hva tenkte lærerne om det samme? Hadde de de samme tankene om at felles praksis var viktig, og hva forventet de av støtte fra ledelsen på skolen for å få dette til?

Rektor har også deltatt på de aller fleste samlingene; det er det langt fra alle rektorer som har gjort. Furu skoles rektor har lave score på mestringstro knyttet til itemene. Han kommenterer dette selv med at mye av hans tid går med til drift. Sett ut ifra at mestringstro synes å være svært sentralt for å lykkes, så er det grunn til å bekymre seg over dette scoret. Det kan imidlertid være at det er et uttrykk for en realisme, en bekymring eller også at et raskt svar på en survey ikke tar opp i seg den grundige refleksjonen eller ettertanken rundt spørsmålene. Akkurat dette med det lave scoret på mestringstro gjorde ikke denne skolen til den mest «riktige» skolen å velge, men det gjorde skolen veldig interessant for meg. Jeg ble nysgjerrig på dem, og når vi også vet at gjennom å stille spørsmål så kan man åpne for nye erkjennelser eller innsikter som starter tankeprosesser, så følte det også meningsfullt å velge denne skolen. Furu skole ønsket en mer kollektiv, og mer forskningsbasert praksis – men rektor hadde ikke spesielt høy mestringstro knyttet til de fem dimensjonene i elevsentrert skoleledelse. Kunne jeg bidra gjennom å stille spørsmål, og lede oppmerksomheten deres mot kjernen i å skape en felles kultur?

Jeg hadde egentlig ønsket å gjennomføre tre intervjuer på denne skolen; ett av rektor/skoleledelse, ett med lærergruppe som deltok i FUS og ett med lærergruppe som ikke deltok i FUS. Koronasituasjonen og fokuset på smittevern etter jul, gjorde daglig drift krevende for skolen. Det ble dermed en praktisk utfordring å finne tid til intervju med lærerne. Løsningen ble derfor å gjennomføre lederintervjuet bare med rektor, og lærerintervjuet med én FUS-lærer og én lærer som underviste på dagens 1. trinn, som ikke deltar i FUS.

Slik kan den praktiske virkeligheten av og til prege representativiteten i forskningsmaterialet. Vi får selvseleksjon på to nivå; for det første ønsket jeg svar fra hele populasjonen i surveyen. Selv med tre påminninger manglet jeg svar fra ca. 40 % av skolene. Av de 60 % av skolene skulle jeg velge case-skole. Her møtte jeg det andre nivået av selvseleksjon; jeg måtte spørre fem skoler før jeg fikk ja fra den ene. Dette har selvsagt betydning for datamaterialet mitt, og er noe jeg må ta med inn i analysen min.

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>O: oi ... det var ikke så dumt å begynne å skrive med en gang.</p> <p>Nei, vi har startet alt for seint med det. De må bare skrive, de må bare komme i gang med det.</p> | <p>Setter ord på endringen med FUS. Erkjennelse.</p> <p>Betydning av å erfare gjennom praksis!</p> | Dim 3 | <p>Struktur</p> <p>Arena for samarbeid</p> <p>Arbeidsmåter</p> |
| <p>Mitt oppfølgings spørsmål: Tenker du at det har relevans knyttet til FUS og videreføring også, LP-modellen, at den kan brukes?</p> <p>O: Ja, for at da må du på en måte legge kortene på bordet og så i midten der da så har vi en felles idé rundt begynneropplæringen. Og hvis svaret er nei, hva er det som opprettholdende faktorer da?</p> <p>(Han viser til Irgens si trapp).</p> <p>O: Jeg tenker at vi har kommet så pass langt nå da at vi kan gå trappa, og det er viktig å gå trappa noen ganger, men det er ikke alltid at vi får med oss det innholdet som skal være med opp da. Der er vi ikke toptrent enda</p> | <p>Enkeltkrets og dobbeltkretslæring, og Deweys inquiry?</p> <p>Utfordre handlingsteorier</p> <p>Fra individuell læring til kollektiv læring</p> <p>Hvordan åpne den tause kunnskapen?</p> <p>Hva med modellen til Paulsen (Figur 1)?</p> | Dim 4 | <p>Klima</p> <p>Struktur</p> <p>Arenaer for samarbeid</p> <p>Arbeidsmåter</p> |
| <p>O: Samtidig som at vi på neste fellestid roper om at du får vi aldri diskutert noen ting her, vi har aldri noen drøftinger, og når vi legger til rette for drøftinger er det «må vi sitte her»?</p> | <p>Eierskap</p> <p>Engasjement</p> <p>What`s in it for me?</p> | Dim 1 | Engasjement |
| <p>O: De er jo opptatt av å vise fram når de lykkes med ting, og de er opptatt av å få litt trøst når, ... nå er det mye, og nei vi skulle ha jobbet med det nå, er det greit at vi gjør det i stedet på fellestid og sånt, så det er den biten som jeg prøver å støtte opp under da.</p> <p>O: Jeg er jo taknemlig for at de er så pass selvgående som de er, så det er jo en liten investering for nå får jeg jo hjelp av et «profesjonelt korps».</p> | <p>Hvordan støttes lærere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Støtte/emosjonell støtte - Gi tid - Vise oppmerksomhet <p>Bruke FUS-lærerne som ressurser. Distribuert ledelse?</p> | Dim 4 | <p>Struktur</p> <p>Arena for samarbeid</p> <p>Arbeidsmåter</p> |
| <p>O: Da må jeg bryte den tradisjonen med å si det at, i tillegg til erfaringsutveksling mellom trinn så må de også ha en egen bolk for første, andre, og tredje som går direkte inn på FUS-prosjektet og begynneropplæringa,</p> | <p>Vurdere å endre struktur for møter?</p> | Dim 2 | <p>Struktur</p> <p>Arena for samarbeid</p> |
| <p>O: Jeg trenger ikke stå til rette for noe som helst, slik at jeg er på en måte bare prisgitt jobben jeg gjør selv</p> | <p>Skoleeierstøtte – verdikjeden (Paulsen)</p> | | Støtte |
| <p>O: Den her lappen sier oss noen ting. Kanskje mer enn en graf om hva eleven scoret på oppgave 6(...) Vi må ha tid til å reflektere rundt det da, og ikke bare haste videre.</p> | <p>Om å bruke data som refleksjonsgrunnlag</p> <p>Hva er data?</p> <p>K1-K2-K3 (Dale)</p> | Dim 3 Å sørge for god undervisning - planlegge, koordinere, evaluere | <p>Struktur</p> <p>Arbeidsmåter</p> |

Utsnitt av skjema til bruk for sortering, koding og kategorisering av data fra lærerintervju

| Utdrag fra transkribert tekst | Egne kommentarer | Dimensjon | Kategori |
|--|---|--------------------------------|---|
| <p>I: Odd har gitt oss mer og mer tid til arbeid innafør trinnet, og det er noe som vi trenger og noe som vi setter pris på i forhold til planlegging av undervisning (...) Det handler både om elever og planer for undervisninga.</p> <p>I: Det er sånn at en av oss kontaktlærerne har ansvar for norsken, så han lager planene på en måte.</p> | <p>Settes av tid. Hvordan brukes tiden?</p> <p>Dales K1 og K2</p> <p>Koordinering Dele på oppgaver</p> <p>Er de sammen om undervisninga, eller bare fordeles ansvar?</p> <p>Dahl med flere sin beskrivelse av kollektivt orienterte skoler.</p> | <p>Dim 2</p> <p>Dim 3</p> | <p>Struktur</p> <p>Tid</p> <p>Arena for samarbeid</p> |
| <p>L: 2.trinn har 59 elever fordelt på 3 klasser. Vi også har jo teamtid på tirsdagene da. Jeg er ikke teamleder da, men som Ingeborg sier så har vi fått mer og mer tid, og har jo etterspurt det også for det er jo, ... ja, som du sa i starten en travel hverdag... men teamtida går jo mye ut på å planlegge neste uke da, og ta opp ting som har vært med enkeltelever og så planlegge neste uke da.</p> <p>Mitt oppfølgingsspørsmål: knutepunkt mellom trinnene?</p> <p>L: Nei, egentlig ikke noe fast nei, men har det i sånne erfaringsoverføringer utover på vårparten. Og vi har jo blitt spurt... og vi har også snakket litt med, ... Hadde... vi ikke det før sommeren, en liten sånn info om FUS?</p> | <p>Stor variasjon i skolens team</p> <p>Mest planlegging av neste uke – mindre refleksjon over undervisning som fremmer læring – utvikle noe sammen. K3? (jf Dale)</p> <p>Kollektiv læring Organisatorisk læring Rotfeste?</p> <p>Erfaringsoverføring... Kan man dele erfaring? Fra snakk til handling (Pfeffer & Sutton)</p> | <p>Dim 3</p> <p>Dim 4</p> | <p>Struktur</p> <p>Tid</p> <p>Arena for samarbeid</p> <p>Arbeidsmåter</p> |
| <p>L: Ja, den tradisjonelle fellestida på mandager og torsdag da. Det blir jo mye informasjon, og nå siste året så har det vært mye om fagfornyelsen da, og jobbing rundt det i grupper, og ja ...</p> <p>I: ...de samme som snakker hele tida.</p> <p>I: Og det er en ukultur, og det tenker jeg og er vanskelig for dem som leder møtet. Hvordan kan man spille inn alle sine stemmer ... flere stemmer.</p> | <p>Møtekultur Informasjon Grupper. Kollektive prosesser?</p> <p>Faglig utveksling. Hva legger de i det begrepet?</p> <p>Klima og kultur. Fasilitering av møter. Struktur. Dobbeltkretslæring – bakenforliggende antakelser (Argyris) Paulsen sin modell (prioritering/seleksjon)</p> | <p>Dim 4</p> | <p>Struktur</p> <p>Arena for samarbeid</p> <p>Arbeidsmåter</p> <p>Klima</p> |
| <p>I: Og for ungene sin del da, det å skulle, ... altså du er så prisgitt den læreren du får. Jeg synes nok at det bør være litt mer felles for å sikre at ungene får med seg alt de skal lære. Alt som står i Kunnskapsløftet og fagfornyelsen.</p> <p>L: Synes jo og at vi burde, som når dere skulle begynne med 1. klasse, skulle kanskje informert mer da, at dere kanskje kunne fått de oppgavene som vi har fått, og så ikke bli pålagt å gjennomføre det, men se hva er det egentlig vi har gjort, at dere kunne plukket litt der og kanskje gjennomført noe av det samme og sånn, så der ble det vel en kommunikasjonsglipp.</p> | <p>Mål med FUS Felles praksis? Felles plattform.</p> <p>Felles ansvar for elevers læring (kollektivt ansvar)</p> <p>Hva legger man i deling?</p> <p>Betydning av praksis</p> | <p>Dim 1</p> <p>Dim 3 og 4</p> | <p>Engasjement</p> <p>Struktur</p> <p>Tid</p> <p>Arena for samarbeid</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>I: Det hadde jo vært veldig fint da, men da tenker jeg at da er det Odd, eller ledelsen sitt ansvar å legge til rette for det.</p> <p>L: Jeg tenker ikke at alt skal være likt. Du må jo ha en lærerne må jo få gjøre det på sitt vis men om det skal være en bokstav i uka eller to bokstaver i uka,</p> <p>L: hva er det vi skal ha fokus på når de begynner med bokstavene. Skal vi ha fokus på at de er på linja, eller skal vi ha fokus på skriveglede, sant? Skal vi viske ut for ungene eller skal vi la det der ligge?</p> | <p>Leder legger til rette for læreres læring</p> <p>Felles ansvar for elevers læring på skolen Lærerne har handlingsrom innenfor den</p> <p>Felles plattform – men også individuell frihet. Felles praksis – felles handlingsrepertoar, men tilpasninger. Improvisere på kompetente måter Autonomi. Dahl mfl kollektive skoler</p> <p>Ulike handlingsteorier. «Politisk strid» - krever noe av ledelse</p> | <p>Dim 4</p> <p>Dim 3</p> | <p><i>Arbeidsmåter</i></p> <p>Klima</p> |
| <p>L: På mellomtrinnet har jeg jo opplevd da at når jeg har overtatt klasser på 5. trinn, så er norsk kjedelig. «Norsk er så kjedelig». «Hvorfor er norsk kjedelig»? «Jo, det er fordi du må skrive, du må skrive så mye,» sier de, «du må skrive».</p> <p>L: Det er ingen som har sagt at skrijving er kjedelig, og FUS-oppgavene er ganske krevende, så jeg har vært spent noen ganger, hvordan går dette her?</p> | <p>Læring gjennom erfaring i praksis</p> <p>Erkjennelse av at skrijving ikke oppleves som kjedelig.</p> <p>Beskriver uro ved å begi seg ut i noe ukjent.</p> <p>Utprøving av ny praksis er forbundet med uro og risiko</p> | <p>Dim 4</p> | <p>Struktur</p> <p><i>Arenaer for samarbeid</i></p> |
| <p><i>Oppfølgings spørsmål: Skviser det ut noe viktig?</i> L: Men så ser jeg og på en del unger da at de er veldig glade i den arbeidsboka i norsk fordi det er så veldig målbart det de gjør. De fyller ut - altså da har de gjort det. Og kanskje for de som ikke er så sterke at de, ... vi har jo noen som har tatt til tårene flere ganger på oppgavene fordi de har ikke fått det til, og spesielt i starten. Og så er det lettere for de å sitte med en bok hvor du skal fylle ut, men jeg personlig tror ikke at det er så mye læring i det da.</p> <p>L: Kommer dere på at vi hadde dette her? Jo, men det var i andre boka. Klarer ikke å se, ... ja, men det hadde vi jo i fjerde, det er vi ferdige med, sant? Nei, verb hadde vi i tredje, vi har ikke verb nå, å få ungene til å skjønne at dette her henger sammen da</p> <p>L: Og så har man jo introdusert Furu og lærerne at på skolen her så får dere hjelp, dere skal få hjelp til alt ikke sant? ikke vær redd om dere ikke får det til, vi skal hjelpe dere, og så plutselig sånn nei vi kan ikke hjelpe dere. Så det tror jeg var litt vanskelig for ungene å skjønne. Og det er klart at når du får utdelt et ark med litt linjer på, hvor navnet ditt er fylt ut øverst og så får du beskjed om å skrive, etter en liten prat, hva liker dere å gjøre i friminuttene på uke nummer to på skolen så var det noen som la ned blyanten og ikke skrev noen ting i frykt for å gjøre feil. De finner ikke bokstavene. Du snakker om dette her med rableskrift og noen skreiv jo også rableskrift, og vi sa at de kunne også tegne etter en liten prate ikke sant. Men klart ungene skjønner de at når de får utdelt et ark med linjer, at her er det ikke er tegninger de vil ha.</p> | <p>Lærere kan ha vanskelig for å legge fra seg noe (slik rektor sa), men her er også noe erkjennelse av at det nye kan erstatte det gamle (bedre)</p> <p>Erfaring gjennom praksis.</p> <p>Det nye møter det gamle. For noen er det målbare viktig.</p> <p>Refleksjoner omkring tilpasninger, og læring.</p> <p>Ikke bare brytninger i kollegiet, men også i den enkelte. Refleksjoner omkring hvordan barn lærer – overføring. Sette ting i sammenheng.</p> <p>Foresatte må også kjenne arbeidsmåten slik at de kan støtte elevene hvis de blir «redde» for at de ikke kan klare oppgavene</p> <p>Sier noe om risikoen ved å prøve ut nye arbeidsmetoder – både for lærere og elever.</p> <p>Hva ER Furukulturen? Får hjelp. Og så får de ikke det.</p> <p>Refleksjoner omkring tilpasninger.</p> | <p>Dim 4</p> <p>Dim 3</p> <p>Dim 5</p> <p>Dim 3</p> | <p>Struktur</p> <p><i>Arbeidsmåter</i></p> <p><i>Arena for samarbeid</i></p> <p>Støtte</p> |

| | | | |
|---|---|---------------------------|----------------------------------|
| <p>L: På ett spørsmål fra en mor som har ... i trinnet over da. Hun spurte litt sånn skarp sier hun er det ingen planer for hva man skal igjennom på Furu på de ulike trinn sier hun. Fordi jeg synes at det er så ulikt på trinnene da. Altså spørsmålet var helt greit det fordi det er veldig ulikt på Furu. Vi bestemmer veldig mye selv, og det vil vi jo og, vi vil ikke at noen andre skal bestemme, men det er jo dette med en liten sånn, en felles plattform.</p> | <p>Om hvorfor felles praksis er viktig. Skal ikke være tilfeldig Noe kan være fremmed for foreldre. Kommunikasjon om hensikt.</p> <p>Lærerens autonomi, men felles plattform. Kollektiv praksis</p> | <p>Dim 5</p> <p>Dim 3</p> | <p>Engasjement</p> <p>Støtte</p> |
| <p>L: Ja. Vi snakker jo om det. Det som vi ikke har hatt tid, ikke får gjort da, det er jo som det står, ... oppgavene som vi får ikke sant, så skal jo vi sette oss ned og reflektere og se på elevtekster sammen og se litt på hvilket nivå de er på. Men det har vi jo ikke mulighet til å få gjort for at den tida vi har går med til praktisk planlegging og etterarbeid i forhold til innsendingstekstene for det er ganske mye arbeid der. Så det får vi egentlig ikke gjort da. For det er jo som tar tid så det blir litt sånn, ok vi ser at det er framgang. Dette er bra ikke sant? Vi går ikke i elevtekstene sånn som vi har gjort på en del samlinger. Så FUS er jo veldig interessant men, ja.</p> | <p>Hvordan teamet jobber med erfaringer fra FUS på skolen.</p> <p>Lite tid til å reflektere over elevers læring ut fra ny metodikk (pendle mellom K1-K2 og K3 jf Dale.</p> | <p>Dim 3 og 4</p> | |

