Forord

I min stilling som kommunalsjef for oppvekst og utdanning, er strategisk utvikling et viktig og vedvarende tema. Denne oppgaven har gitt meg økt innsikt og forståelse for ledelse av strategiske utviklingsprosesser, og kompleksiteten i denne type endringsarbeid. Det har vært interessant og svært lærerikt. Nytteverdien og overføringsverdien er betydelig.
Tema for oppgaven har utviklet seg og blitt til gjennom hele MPA-studiet, knyttet til gode og relevante forelesninger.

Jeg vil benytte anledningen til å takke rådmann Siri Hovde for muligheten til å delta på studiet og mine medstudenter for inspirerende og hyggelige studiesamlinger. Min veileder ved NTNU, Geir Hyrve har bidratt til interessante refleksjoner og gode prosesser. Ikke minst vil jeg takke alle informantene som har bidratt med sin ærlige og oppriktige deltakelse.
Til slutt en takk til Harald, min reddende engel når nettet er ned og teknikken krøller seg. Og, til Ole-Albert for god og konstruktiv veiledning av mange innleveringer i løpet av studiet.

Innholdet i denne oppgaven står for forfatterens regning.

Aurskog, den 21. april 2018

Grethe M Toverud Rønning

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan utviklingsledelse drives i skolene i Aurskog-Høland kommune høsten 2017 – våren 2018. Problemstillingen er: har skolene i Aurskog-Høland kommune utviklet en strategi for å drive pedagogisk utviklingsledelse?
Det teoretiske perspektivet tar utgangspunkt i Henry Mintzberg og hans Crafting Strategy (1987), Viviane Robinsons lederdimensjon i *Elevsentrert skoleledelse* (2015), ledelse av lærernes læring og utvikling, og den betydningen Michael Fullan i *Ledelse som setter spor* (2017) legger i en leders evne til å mestre innhold og prosess.
Strategisk ledelse og utvikling ses på som en kontinuerlig, vedvarende håndverksmessig prosess. Og den bygger på viktige begreper som involvering, mottakelighet, sensitivitet for erfaring og evnen til å identifisere diskontinuitet. En leder må mestre dette og kjenne materialet sitt; dets styrker og svakheter for å kunne holde tak i gode prosesser.
Metoden som ligger til grunn for arbeidet er kvalitativ. Det er gjennomført intervjuer med skoleledere og lærere. Skolene i Aurskog-Høland har vært i et veiednings- og utviklingsløp i samarbeid med nasjonalt veilederkorps. Dette er prosesser innenfor en kontekst og dermed en casestudie (Flyvbjerg, 2010) tett knyttet til skolelederes og læreres skolehverdag. Studiet kan gi et nyttig bidrag til forskningen, fordi det øker forståelsen for hvordan skoleutvikling foregår i praksis, og på hvilke nivåer den lederstyrte utviklingen kan være mest virksom og aktiv.

Funnene er i hovedsak at strategisk utvikling er avhengig av et kontinuerlig prosessarbeid på alle nivåer i skolen. Men, det prosessuelle lederskapet må flyttes så nær klasserommet som mulig dersom det skal oppstå utvikling og endring. Å identifisere og håndtere diskontinuitet på en skole, ser ut til å være en utfordring. Dette kan bli lettere dersom skolelederne i større grad kan drive pedagogisk utviklingsarbeid i mindre grupper. Da kan de tilpasse utviklings- og læringsprosessene ut fra hva grupper av lærere trenger.

Strategisk utvikling er prosessuelt arbeid som må gå over tid, lang tid, og som krever kontinuitet i alle ledd; fra leder, via lærer til klasserom og elev. Skal en strategi utgjøre fundamentet i en organisasjon, må den bli et felleseie. Først da bidrar den til å lede handlingen og oppfattelsen til organisasjonen.

Abstract

In this dissertation I have studied the use of development management in the municipality of Aurskog-Høland. My research question is: have the schools in Aurskog-Høland developed a strategy for pedagogical development management?

The theoretical perspective of the dissertation takes Henry Mintzberg and his article, Crafting Strategy (1987), as a starting point. Strategic management and development is seen as a continuing, persistent and craft-like process. Furthermore, it builds on important concepts like involvement, receptivity, sensitivity to experience and the ability to identify discontinuity. A manager has to master this and know their material, its strengths and weaknesses, in order to keep a hold of good processes. The management of pedagogical development has also been examined in relation to Viviane Robinsons book *Elevsentrert skoleledelse*, (2015), thinking on the management of teacher's learning and development, and the significance Michael Fullan in his book *Ledelse som setter spor* (2017) puts on managers ability to master content and process. The method of this dissertation is qualitative. It builds on interviews conducted with school managers as well as teachers. The schools of the municipality of Aurskog-Høland have been part of a process of guidance and development, in cooperation with "Nasjonalt veilederkorps", a group of education councilors working for the central government. Given that this study analyses processes within a particular context, it is therefore a case-study (Flyvbjerg, 2010), closely connected to the everyday experience of teachers and school managers. This research contributes to the existing scholarship because it adds to the understanding of how schools develop in practice, and on what levels management can be most effective and active.

The findings of this study is mainly that strategic development requires a continual work process at all levels of the school system. However, processual management must happen as close to the classroom as possible in order for development and change to occur. Identifying and handling discontinuity in a school seems to be a challenge. This problem can be mitigated if school managers to a greater extent run pedagogical development work in smaller groups. This allows for the development and learning processes to adapt to the needs of teachers.

Strategic management is process-driven work that has to persistent, over long periods of time, and which demands continuity in all section of the organization: from the manager, via the teachers to the classroom and students. If a strategy is to be fundamental to an organization, it has to owned by everyone. Only then does it contribute to leading the action and perception of that organization.

Innhold

Pedagogisk utvikling i grunnskolen i et håndverksperspektiv 1
Innledning 1
Bakgrunn – og problemstilling 2
Masterideer former også grunnskolen 3
Om kommunen det forskes på 5
Problemstilling 7
Oppgavens struktur 8
Tidligere forskning/vitenskapelige bidrag om skoleutvikling 9
Teoretisk rammeverk 10
Kontekst for pedagogisk utvikling i grunnskolen 10
Skoleledelse 11
Strategisk ledelse 13
Kontroll i det stille – om makt og ledelse 15
Handlingsteori 16
Metode 17
Om metodevalget 18
Forskningsdesign 19
Forskningsstrategi 22
Fra intervju/kunnskapsinnhenting til analyse 23
Etiske vurderinger og kvalitetssikring 25
Forskerens utfordringer når hun er forsker i egen organisasjon 26
Gyldighet og generaliserbarhet 28
Strategier – finnes de? 29
Hvordan driver skolelederne kollektiv pedagogisk utviklingsledelse– og kan en skoleleder sammenlignes med en håndverker? 32
Pedagogisk utvikling som håndverk 32
Kollektiv pedagogisk utvikling, er det her skolelederen utfører det strategiske håndverket? 34
Hånd og hode i tandem- hvordan arter det seg? 36
Er kollektiv utvikling en del av et mønster? 39
Den håndverksmessige utførelsens muligheter og fallgruver 41
Involvering – et viktig aspekt i den kollektive utviklingen av skolen 41
Mottakelighet – innebærer det å respondere på sitt materiale? 44
Sensitivitet for erfaring – hvordan videreutvikle god pedagogisk praksis? 45

Er det kontinuitet mellom kollektiv utvikling og lærernes praksis? ... 46
Skolenes struktur for å drive utviklingsledelse ... 47
Alle samlet – gir det sammenheng? ... 48
Hovedtrinn, team og trinn er mindre grupper, men øker sammenhengen? ... 49
Ledelse er prioritering av oppgaver og av tid ... 50
Den virkelige utfordringen er å identifisere diskontinuitet ... 53
Å sette en strategi i bevegelse ... 58
Strategi skal være en levende og engasjerende prosess som vokser og fører til endring ... 58
Strategi må utvikle seg gjennom handling og erfaring for å bli kollektiv ... 65
Strategier skal formidles, tolkes og gjenfortelles ... 67
Oppsummering ... 71
Referanser ... 72
Vedlegg ... 74
Vedlegg 1: meldeskjema til NSD ... 74
Vedlegg 2 : Forespørsel om deltakelse ... 79
Vedlegg 3: Intervju og samtaleguider ... 81

Pedagogisk utvikling i grunnskolen i et håndverksperspektiv

Innledning

I Meld.St. 21 (2016 – 2017) Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen, sier regjeringen at intensjonen er at skolen skal gi alle sjansen til å bli den beste versjonen av seg selv. Det skal være elevens innsats og talenter – ikke familiebakgrunnen eller bosted – som avgjør hvilke muligheter et barn har i livet. Samtidig pekes det på den utfordring det innebærer at elever går ut av grunnskolen uten et tilstrekkelig grunnlag for videre utdanning og arbeidsliv. Læring er en prosess der tidlig læring bidrar til mer læring. Det er derfor avgjørende at innsatsen starter tidlig i utdanningsløpet. Meldingen legger vekt på at kvalitetsutvikling i større grad skal skje lokalt i kommunene, på skolene. Dette stiller krav til lærere, skoleledere og lokale skolemyndigheter; at de samarbeider om å identifisere utfordringer og utvikle tiltak bygget på forskningsbasert kunnskap og felles erfaring. Da resultater fra nasjonale prøver ble offentliggjort og elevenes kompetanse ble målt og synliggjort, ble også resultatet av læringsarbeidet mer transparent, og grunnlaget for en analytisk tilnærming til situasjonen/status på den enkelte skole var etablert. Det er bla også resultatene fra nasjonale prøver som har bidratt til å sette rektors rolle og ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet på dagsorden.

I Aurskog-Høland er det for mange elever som scorer på de laveste og høyeste mestringsnivåene. Det kan være mange og sammensatte årsaker til at elevene scorer lavt på nasjonale prøver. Bl.a. sosiokulturelle forhold, så som foreldrenes utdanningsnivå, hvorvidt de er i arbeid eller ikke. At elevene ikke oppnår den progresjonen de burde hatt, kan også henge sammen med at læringsarbeidet på den skolen de går på, ikke i tilstrekkelig grad tar utgangspunkt i elevens faglige nivå og ikke er tilstrekkelig variert. For skoleeier vil innfallsvinkelen være å se på det handlingsrommet for endring som ligger til grunnskolen. Om grunnskolen har en tilnærming til læring som ivaretar og fremmer elevenes læring. Dette kan handle om å endre arbeidsmåter for på den måten å endre atferd; både organisasjonens atferd og enkeltpersoners atferd. Ved bedre å tilpasse læringen til elevens forutsetninger sikres det en mer kostnadseffektiv bruk av ressurser ved å øke nytten og redusere kostnadene for samfunnet (Johnsen, 2014). Jo flere som gjennom grunnskolen får forutsetninger for å skaffe seg en utdanning, jo flere kan bidra til å opprettholde fellesgodene.

Store og kompliserte spørsmål, og ikke minst viktige spørsmål å stille enten man er leder på lavt eller høyt nivå i skolen, er hva som bidrar til varige endringer i en organisasjon? Hva skoleledere på ulike nivåer kan gjøre for å engasjere og motivere elever og ansatte? Hvordan prosesser kan bidra til bedre læring og bedre læringsfellesskap for elevene?

Det har vært interessant og lærerikt å gå så grundig inn i eget ansvarsområde som denne oppgaven har åpnet for. Jeg sitter nå med en helt annen oppfatning og forståelse av det arbeidet som finner sted på skolene. Skoleutvikling er et stort og omfattende tema som må henge godt sammen i alle nivåer; fra skoleeier til klasserom og elev. Når skoleeier skal sette en strategi i bevegelse må det være vel gjennomtenkt og følges opp av et godt prosessarbeid. Det samme må skje på skolene.

Bakgrunn – og problemstilling

I denne oppgaven vil Vivane Robinson, fra New Zealand, og hennes bok *Elevsentrert skoleledese* (2015) være en sentral kilde. Robinson har oppmerksomheten på hvordan skoleledere kan arbeide for å oppnå en læringsfremmende kultur på sin skole. Hun baserer dette på forskning knyttet til skoleledelsens betydning for elevenes læringsresultater. *Elevsentrert skoleledelse* dreier seg om at de beslutninger og handlinger som tas på en skole skal understøtte – og resultere i bedre læring for elevene. Det er den kollektive utviklingen som skal danne grunnlaget for dette og som derfor er et gjennomgående tema i boken. Michael Fulland, en annen betydelig skoleforsker fra Canada, Ontario refererer ofte til Robinson og hennes skoleforskning. På samme måte som Robinson (2015) er også Michael Fullan (2017) opptatt av de elementene i skoleutvikling som gir varige virkninger og som leder til mer læring hos eleven. Jeg støtter meg på hans bok *Ledelse som setter spor* (2017). Eirik Irgens er en av de norske skoleforskerne som, tilsvarende Robinson og Fullan mener at den kollektive utviklingen på skolene må styrkes og ledes. Irgens poeng er at den individbaserte kulturen som (kan) finnes i skoler, ikke bidrar til formative, varige endringer. Det er særlig boken *Rom for arbeid: lederen som konstruktør av den gode skole* (2014) jeg har lagt vekt på.

Robinson (2015), Fullan (2017) og Irgens (2014) er alle av den oppfatning at skoleledere må samarbeide og sam skape kvalitetsutviklingen i sin skole, i prosesser som ansvarlig gjør medarbeidere og får dem til å se sammenhenger. Særlig Fullan er opptatt av prosesser som involverer kollegiet på skolen for å oppnå endringer i læringsarbeidet. Men, så var det

hvordan dette bør gjøres da? Henry Mintzberg (1987) har en tydelig formening om hvordan endringer og strategier skal ledes og formes. I hans Crafting Strategy, ligger det interessante forklaringer på hvilke ledergrep som må tas dersom strategisk utvikling skal bli mer enn luftige ønsker og gode hensikter. I denne oppgaven brukes Mintzberg svært aktivt i analyser og drøftinger. Og, i Robinsons litteraturliste ser jeg at hun har ham som referanse, selv om det ikke er akkurat denne artikkelen.

Masterideer former også grunnskolen

Gjennom å trekke opp noen litt lengre linjer knyttet til nasjonal skole- og reformutvikling, skal jeg sette temaene skissert over inn i en større sammenheng. Norsk skole har i flere tiår vært under et sterkt reformpress. Fra mønsterplanen på 1970-tallet til Ludvigsen utvalgets gjennomgang av Kunnskapsløftet (K06) i 2016. Ludvigsens utvalgets arbeid resulterte i at det nå, i 2018 arbeides med en fornyelse av læreplanene og den overordnede delen av læreplanen. Behovet for profesjonsfellesskap og skoleutvikling trekkes fram som ett av flere prinsipper for god praksis. I dette ligger bl.a. presiseringen av god skoleledelse og hvordan god ledelse kan identifiseres. Flere begreper som brukes er; bygge tillit, gi retning og bidra til å utvikle. https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Slik Kjell Arne Røvik tar for seg temaet reformer i boken *Reformideer i norsk skole* (2015), knytter han reformene til noen sterke internasjonale og nasjonale formative strømninger, forklart som masterideer, og de politiske og organisatoriske retningsvalg dette legger for reformenes innhold i Norge. Kunnskapsdepartementet gjennom Utdanningsdirektoratet (Udir) har de siste 10 – 15 år reformert skolesektoren med tiltak som Røvik mener kan knyttes til masterideer. Dette er bl.a. Kunnskapssenter for utdanning som åpnet i 2013, Rektorutdanninga med oppstartet i 2010, Nasjonale prøver fra 2004 og veilederkorps-ordningen fra 2009. Slik Røvik (2015) vurderer det kan vi med referanse til de nevnte ordningene se tydelige spor av fire masterideer som preger norsk skole i dag. Disse mener han er knyttet til ideer om kvalitet, ledelse, accountability og evidensbasert praksis.

Siden denne oppgaven vil ha tydelige referanser til nasjonalt veilederkorps, nevner Røvik (2015) opprettelse av nasjonale veilederkorps som en ordning som kan knyttes til flere masterideer; kvalitet, accountability i den forstand at myndighetene ønsker å få mer kunnskap hos elevene tilbake for de kostnadene det påfører staten å drive skole, samtidig som formålet også er å ansvarlig gjøre skoleledere og skoleeiere for innhold og utvikling i grunnskolen.

På Utdannings-direktoratets sider står følgende om veilederkorpset:

> *Veilederkorpset tilbyr veiledning som støtte til skoleeiere og skolelederes arbeid for å styrke kvalitetsutviklingsarbeidet i skolen. Veiledningen har et spesielt fokus på skoleeier og skolene som lærende organisasjoner. Veiledningen skal bistå og støtte skoleeierne i utviklingsarbeidet, slik at organisasjonen blir bedre rustet til å gjennomføre kvalitetsutvikling med mål om bedre læringsresultater for elevene. Målet er at alle elever skal være inkludert og oppleve mestring, beherske grunnleggende ferdigheter og fullføre videregående opplæring.*
> *https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veilederkorps/*

Reformene i norsk skole skal implementeres. Det vil si at intensjonene og målsettingene i de læreplanene som vedtas skal bli til synlig praksis i klasserommet. Både ledelse, kvalitet og ansvarlighet trekkes fram som viktige faktorer for å få dette til. Denne oppgaven skal problematisere og drøfte dette på flere nivåer og med flere innfallsvinkler. Og det er både nyttig og interessant å se det store bildet inn i mitt lokale forskningsfelt.

Røvik (2015) knytter rektors rolle, som leder med et totalansvar for sin skole; pedagogisk, administrativt og økonomisk til de kommunale reformer som har handlet om å innføre flatere strukturer. I denne stukturpolitiske utviklingen er kommunale fagetater redusert eller avviklet, så som skolekontorene. Dette reformgrepet mener Røvik (2015) sannsynligvis har vært det med mest betydning for å tydeliggjøre rektors rolle som leder av en virksomhet, med resultatkrav, resultatansvar og resultatmåling.

Ledelse trekkes fram som en masteridé og en forutsetning for å kunne utvikle organisasjoner, men det er ingen entydig definisjon av hva som er god og hensiktsmessig ledelse. Det er likevel svært få, om ingen som vil trekke i tvil den betydningen «god» ledelse har for en virksomhets drift og utvikling. I likhet med begrepet ledelse har også begrepet kvalitet en eklektisk betydning, i den forstand at standardene for hva som er god kvalitet kan «strekkes» og omdefineres og være situasjonsbestemte. Innenfor grunnskolesektoren er det knyttet læringsmål til hva elevene skal ha oppnådd på forskjellige trinn i skoleløpet. Det kan hevdes at dersom ikke elevene har nådd sine læringsmål har undervisningen hatt dårlig kvalitet. Og da er vi inne i diskusjonen om hva som er god undervisning og hvordan lærere skal tilpasse sitt læringsarbeid på best måte for å få så god kvalitet på klasseromsundervisningen som mulig, og for å imøtekomme den enkelte elevs behov. Her er det mange svar på hvilken pedagogisk tilnærming som gir best kvalitet for de ulike elevene.
Det er nettopp spenningsfeltet mellom kvalitet og ledelse jeg kommer til å diskutere i deler av denne oppgaven. Og det er de litt dårlige resultatene på nasjonale prøver som er grunnlaget

for at Aurskog-Høland samarbeider med veilederkorpset. Oppmerksomheten på det læringsarbeidet og den ledelsen som foregår ute på skolene kan altså knyttes opp til masterideen om kvalitet, ledelse og accountability, på et lokalt nivå.

Om kommunen det forskes på

Aurskog-Høland har 6 grunnskoler og ca. 2000 elever. Kommunen er en lavinntektskommune og også kjennetegnet av at svært få (19 %) innbyggere har høyere utdanning (SSB S. , 2017). Hvert år gjennomføres nasjonale prøver i regning, norsk og engelsk på 5., 8. og 9.trinn. Disse prøvene viser om elevenes kunnskaper er i tråd med de målformuleringene som er skissert i Kunnskapsløftet fra 2006 (K06) (Utdanningsdirektoratet, 2016). De nasjonale prøvene er også et av flere kartleggings-verktøy, der skolene kan få en pekepinn på om elevene har en tilstrekkelig god nok progresjon i sitt læringsarbeid. På nasjonale prøver i 5., 8. og 9.trinn i Aurskog-Høland, er det mange elever som ligger på det laveste mestringsnivået og få elever som scorer på de høyeste nivåene. For å få en bedre innsikt i, og oversikt over hva skoleeier og skolene kan endre og gjøre bedre innenfor skoleutvikling, søkte kommunen om veiledning fra nasjonalt veilederkorps. Dette bifalt Fylkesmannen i Oslo og Akershus gjennom å prioritere søknaden til Utdanningsdirektoratet. Samarbeidet med nasjonalt veilederkorps startet i januar 2016 og avsluttes sommeren 2018. Skoleeier og skoleledere ønsker å finne mulige årsaker til at elevenes sosiale og faglige resultater i Aurskog-Høland ikke blir som forventet, og hva skoleeier og skolene skal gjøre for å utvikle seg i mer riktig retning. Dette kan tyde på at læringsarbeidet ikke er tilstrekkelig tilpasset elevenes nivå, slik at progresjonen uteblir.

Tidlig i 2017 ble det i regi av Kommunenes Sentralforbund (KS) og Statistisk sentralbyrå (KS) og Statistisk sentralbyrå (SSB) gjennomført en undersøkelse knyttet til skolebidrag (Steffensen, Ekren, Zachrisen, & Kirkebøen, 2017). Spørsmålstillingen var om det er forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? Rapporten gjør en analyse mellom skolers og kommuners bidrag til elevers resultater på nasjonale prøver og eksamen. For Aurskog – Høland viste resultater at det særlig på ungdomstrinnet er et dårligere skolebidrag enn på barnetrinnet. Dette kan bety at lærere på de lavere trinnene er flinkere til å variere og tilpasse sitt læringsarbeid enn lærere på ungdomstrinnet. Noe som igjen kan knyttes til at lærere på 1.-7. trinn tradisjonelt er allmennlærere med en allmenpedagogisk tilnærming og didaktikk, mens lærere på 8.-10.trinn er mer faglærere og kanskje ikke like bevisst på didaktikk. Men, her er det selvfølgelig farlig å generalisere. Utfordringene kan også knyttes til

at lærere som en del av profesjonskulturen har vært autonome i sin rolle. Hvorvidt den undervisningen og det læringsarbeidet som har funnet sted har ført til læring, har i liten grad vært problematisert.

I Aurskog-Høland går vi mot avslutningen av samarbeidet med nasjonalt veilederkorps, som har konsentrert seg om *faglig og sosial progresjon for alle elever i grunnskolen*. Arbeidet har dreid seg om å finne utviklingsområder og klargjøre strategier og metoder for å øke elevenes læring. Eleven er den som skal merke at læringen er mer variert og mer tilpasset, slik at han/hun opplever progresjon i sitt læringsarbeid. Skal dette føre til mer og bedre læring for den enkelte elev, må rektorene ta ansvar for, og legge til rette for å identifisere og analyserer de faktorene på egen skole som sikrer progresjon i elevenes læring. Og like viktig; identifisere utviklingsområdene. Opplæringsloven § 1-3 (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 01.08.2017) er tydelig når den slår fast at læringen skal være «*tilpassa elven og føresetnadene hjå den enkelte elev*».

Kommunen er skoleeier, ref. Opplæringslovens § 13 (01.08.2017). Kommunestyret er politisk skoleeier og rådmannen den administrative skoleeier. Mange kommuner har organisert seg slik at de har en kommunalsjef for oppvekst og utdanningssektoren som i det daglige fungerer som skoleeier. Fra statlig hold tydeliggjøres ansvaret til både kommunal- og administrativ skoleeier. Meld. St. nr 21 Lærelyst og tidlig innsats (2016) er et eks på dette.
Rollen som skoleleder/rektor har vært igjennom store endringer de siste årene. Fra å være en leder blant likemenn, og en administrator, til nå å være en leder med ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. Storting og Regjering er aktive i utvikling av skolens innhold og i å legge føringer for skoleleder og skoleeier. Opprettelsen av nasjonale veilederkorps og bruken av denne ressursen ute i kommunene, er et tegn på at Kunnskapsdepartementet gjennom Utdanningsdirektoratet er opptatt av kvalitetsutviklingen i grunnskolen.
Å lede skoler og å være skoleeier handler om å være i et utviklingsarbeid som aldri opphører. Nye elever, nye lærere, nye pedagogiske metoder og forventninger, men også innarbeidede rutiner og læremetoder som det kan være vanskelig å endre på. Skoleeier må sørge for at skoleledere leder sine lærere på en slik måte at elevene oppnår progresjon i sitt læringsarbeid og får utnyttet sitt potensiale. Endringsarbeid tar tid. Sannsynligheten for å nå et utviklingsmål er størst dersom både skoleeier og skolene har få utviklingsområder og at disse varer over tid.

Skolene i kommunen er ulike virksomheter i størrelse og i organisering. De store skolene har opp til fire i ledelsen, mens de små skolene har to, der den ene også har undervisning i tillegg. Gjennom årene har skolene hatt ulike utviklingsområder, disse har i liten grad vært koordinert fra skoleeier. Nå har skoleeier definert at progresjon i elevenes faglige og sosiale læring skal være utviklingsområder for alle skolene i kommunen; Hvordan skolene tar tak i og tilrettelegger for dette på egen skole følges opp av skoleeier og av nasjonalt veilederkorps slik at retningen i arbeidet blir konsistent og ikke for sprikende. Hver skole må derfor ha interne prosesser og jobbe langsiktig med å etablere en læringskultur som samsvarer med det oppdraget de har fått. Slik sett kan denne oppgaven forstås som et case-studie.

Jeg vil undersøke om samarbeidet med nasjonalt veilederkorps har bidratt til å utvikle strategier for kvalitetsutvikling på skolene i Aurskog - Høland kommune. Strategier som skal sikre elevene økt faglig og sosial progresjon i sin læring. Intensjonen er å finne ut om utviklingsarbeidet skoleledere gjør kan knyttes til Mintzbergs Crafting Strategy (1987), Viviane Robinsons *Elevsentrert skoleledelse* (2015) og til Michael Fullans *Ledelse som setter spor* (2017). Det er også interessant å undersøke om det foregår en form for motstand mot endring i lærerkollegiene, og hvordan dette kommer til uttrykk. I boken *Kontroll i det stille* (2011) forklarer Christensen og Jensen hvordan og i hvilke sammenhenger dette kan komme til uttrykk.

Problemstilling

Jeg skal se nærmere på hvordan utviklingsledelse drives i skolene i Aurskog-Høland kommune. Hvordan legger skoleledelsen til rette for dette og hvordan følger de det opp? For å komme nærmere et svar på dette formuleres problemstillingen slik: **Har skolene i Aurskog-Høland kommune utviklet en strategi for å drive pedagogisk utviklingsledelse?**
I denne oppgaven forstås pedagogisk utviklingsledelse som «ledelse gjennom å forsikre seg om at det blir gitt undervisning av høy kvalitet» (Robinson, 2015, s. 82).

Problemstillingen reiser store og krevende temaer som det er nyttig og nødvendig å bryte ned i mer konkrete forskningsspørsmål. Med referanse til den litteraturen jeg skal benytte meg av, er det naturlig å se problemstillingen i sammenheng med flere viktige lederkompetanser, så som evnen til å lede kollektiv utvikling og prosesser i ledelse av lærere. Motivasjonen med å lede, å drive ledelse og utvikling må være ønsket om å få til positive endringer for elever og lærere. Spørsmålet er hvor dypt ned i organisasjonen endringene kommer? Blir ledelsens

utviklingstiltak bare krusninger på overflaten, uten at det setter varige spor i organisasjonen, eller skjer det grunnleggende utvikling som bidrar til elevenes læring? Med dette som bakgrunn, formuleres følgende forskningsspørsmål:

- hvordan driver skolelederne kollektiv pedagogisk utviklingsledelse i praksis?
    - i hvor stor grad handler dette om involvering, mottakelighet, sensitivitet for erfaring og evnen til å identifisere diskontinuitet?
- er det kontinuitet mellom kollektiv utvikling og lærernes praksis?
    - hva vet skolelederne om det læringsarbeidet som gjennomføres i klasserommet?

Disse spørsmålene avgrenser oppgaven og de formuleres som overskrifter i den videre besvarelsen. Videre skal de bidra til å få innsikt og kunnskap om det utviklingsarbeidet som gjennomføres på skolene, hvordan skoleledere og ansatte inngår i og oppfatter pedagogisk utvikling og pedagogisk ledelse, og hvordan utøvelse og praksis kan tolkes og forstås inn i en teoretisk kontekst, mot et teoretisk perspektiv. Analysen av materialet, for å svare ut problemstillingen, tar utgangspunkt i lederes og læreres syn på det utviklingsarbeidet som drives og de muligheter og utfordringer som ligger i dette. Skoleeierperspektivet trekkes inn i siste del av besvarelsen.

Oppgavens struktur

Oppgavens tema og problemstilling skal belyses og diskuteres gjennom tidligere forskning og med særlig hovedvekt på Henry Mintzberg (1987) og hans Crafting Strategy. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i teorikapitlet, der også andre aktuelle skoleforskere vil presenteres fordi de har interessante synspunkter på skoleutvikling i en kollektiv kontekst, og i et elevperspektiv. Teorikapitlet vil trekke fram og beskrive det forskningsbaserte grunnlaget for oppgaven, og dermed klargjøre de perspektivene som datainnsamlingen skal diskuteres opp mot. I metodekapitlet redegjøres det for prosessen i kunnskapsinnhentingen/epistemologien, bl.a. hvem utvalget av informanter består av, framgangsmåte, analysefasen, erfaringer og refleksivitet. Funn fra intervjuene blir grunnlaget for den analyse og drøfting som finner sted fra kapitlet, Strategier finnes de? og gjennom resten av oppgaven.

Tidligere forskning/vitenskapelige bidrag om skoleutvikling

Skolen er en av våre viktigste institusjoner. Den forbereder, utdanner og danner barn og unge til fremtidig deltakelse i samfunn og voksenliv. Nasjonale og globale endringer påvirker også forventningene til den læringen som skal skje i skolen. Skole og utdanning er forsknings-områder som åpner for utallige innfallsvinkler, perspektiver og temaer. Mye dreier seg om skolen som lærende organisasjon, skolelederen som pedagogisk utvikler, tilpassing av undervisningen, elevens rolle, den multikurelle skolen, bruk av ulike metoder og teknikker i skolen og profesjonsforståelsen. Forskningen har også vært knyttet til reformer i skolen og til evaluering av satsninger.

Skoleforskningen må ses i lys av sin samtid, og må tolkes og forstås inn i en kontekst.
I Norge har enhetsskolen stått sterkt, og den styrker seg ved å tilpasse og utvikle seg i takt med samfunnsutviklingen (Lillejord, 2003). Forskning bidrar til at det skjer nasjonale endringer, retningsvalg og tilpassinger, og at norsk grunnskole kobler seg på de internasjonale funnene knyttet til hva som gir læring og utvikling. En skole er en organisasjon og en virksomhet som jobber med elevenes læring. Oppmerksomheten hos flere forskere, blant annet de det refereres til i denne oppgaven, handler om lærernes læring og utvikling, for dermed å bidra til økt læring hos elevene. I dette perspektivet blir det mer oppmerksomhet på skoleledernes rolle som pedagogiske ledere og utviklere. Noen må lede lærernes læring og utvikling, og den oppgaven hører naturlig til skoleleder. Et søk på Google Scholar med temaet *pedagogisk ledelse* ga 20 500 treff/resultater. Innrettes søket på *skoleutvikling ledelse*, gir det 2 060 treff/resultater. Ved å bruke søkeordet «skoleutvikling», ga et søk på samme sted 2 900 treff/resultater. Alle søk er gjort 29.01.18.

Mange norske skoleforskere har bidratt og markert seg når det gjelder teori og forskning om skoleutvikling. De som har vært og er særlig betydningsfulle er bl.a. Eirik Irgens, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Jorunn Møller. Av utenlandske forskere som er mye benyttet og lyttet til kan, i tillegg til Michael Fullan og Viviane Robinson, også nevnes Avis Glaze og Peter Senger. Glaze er knyttet til provinsen Ontario i Canada og er opptatt av likeverd som grunnleggende prinsipp for læring. https://hihm.no/prosjektsider/sepu/nyheter/vi-utdanner-baade-hjerne-og-hjerte. Peter Senger er forsker og direktør ved Center for Organizational Learning ved MIT Sloan School of Management, Cambridge, Massachusetts. Han er forfatter av boken *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization* fra 1990 som

det referes til av forskere som Eirik Irgens (Profesjon og organisasjon, 2007), Jorunn Møller (Ledelse i anerkjente skoler, 2006) og Sølvi Lillejord (Ledelse i en lærende skole, 2003).
I denne oppgaven vil jeg se Robinsons og Fullans syn på skoleutvikling opp mot det strategiske og prosessuelle arbeidet i skolen, og jeg refererer som sagt til Robinsons bok *Elevsentrert skoleledelse* (2015) og til Fullans bok *Ledelse som setter spor* (2017). Dette kommer jeg tilbake til i teorikapitlet.

Teoretisk rammeverk

Forskningsspørsmålene jeg har presentert leder til en strategisk tilnærming til ledelse og hvordan ledelse forstås og praktiseres for å skape endring og utvikling. Det teoretiske perspektivet må kunne knyttes til praksis og ha overføringsverdi til den utviklingen som skjer i skolen. Studien som gjennomføres vil undersøke hvordan og på hvilken måte utviklingsarbeidet planlegges og gjennomføres, forstås og følges opp. Både skoleledere og lærere vil ha oppfatninger om hvordan utviklingsprosesser drives. Derfor må det velges et teoretisk perspektiv som kan fungerer som analysegrunnlag opp mot de ulike meningsbærerne i studien. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i metodekapitlet.

Kontekst for pedagogisk utvikling i grunnskolen

Det er mange Stortingsmeldinger, forskningsrapporter og evalueringer knyttet til skolepolitikk, skoleutvikling og ledelse av skolesektoren. Her trekker jeg særlig fram den siste Meldingen til Stortinget som ble lagt fram våren 2017. I Meld. St. 21 (2016 – 2017) Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen, sier regjeringen at intensjonen er at skolen skal gi alle sjansen til å bli den beste versjonen av seg selv. Det skal være elevens innsats og talenter – ikke familiebakgrunn eller bosted – som avgjør hvilke muligheter et barn har i livet. Samtidig pekes det på den utfordring det innebærer at elever går ut av grunnskolen uten et tilstrekkelig grunnlag for videre utdanning og arbeidsliv. Læring er en prosess der tidlig læring bidrar til mer læring. Det er derfor avgjørende at innsatsen starter tidlig i utdanningsløpet. Regjeringen understreker skolenes ansvar for å sikre at det settes i verk tiltak for elever så snart det er behov for det - når som helst i skoleløpet. I meldingen pekes det også på at forskjellene i elevenes læringsutbytte er for store, både mellom skoler og innad på skoler, også når man tar hensyn til at skolene har ulikt elevgrunnlag. Det er større forskjeller i norsk skole enn vi liker å tro, og det kan være store forskjeller mellom klasserom på samme skole, og forskjeller mellom skoler i samme kommune. Denne Stortingsmeldingen gir skoleeier og skolene sterke

og tydelige føringer for å iverksette tidlig innsats og sikre variasjon i læringsarbeidet. Melding legger vekt på at kvalitetsutvikling i større grad skal skje lokalt. Dette stiller krav til lærere, skoleledere og lokale skolemyndigheter at de samarbeider om å identifisere utfordringer og utvikle tiltak bygget på forskningsbasert kunnskap og felles erfaring.

Skoleledelse

Mange skoleforskere og skoleledere har skrevet mye og langt om ledelse av skoler. Perspektivene og innfallsvinklene kan både være sammenfallende og forskjellige. Jeg har trukket fram Eirik Irgens, Sølvi Lillejord og Jorunn Møller som alle har hatt påvirkning på skoleutviklingen og ledelsen av skoler. I Aurskog-Høland har vi den siste tiden konsentrert oss om både Michael Fullan (2017) og Vivane Robinson (2015), med mest vekt på Robinson. Hennes bok *Elevsentrert skoleledelse* ligger til grunn for det utviklingsarbeidet vi har igangsatt og følger opp. Derfor er det naturlig å trekke den inn som et vesentlig bidrag også i denne oppgaven. Robinsons (2015) gir en systematisk, konkret og praktisk innføring i det skolelederne kan gjøre for å etablere en skolekultur som fremmer progresjon i elevenes faglige og sosiale læring. Den er basert på forskning om skoleledelsens betydning for elevenes læringsresultater. *Elevsentrert skoleledelse* (Robinson, 2015) dreier seg om at de beslutninger og handlinger som tas på en skole skal understøtte – og resultere i bedre læring for elevene (s. 15). Det har ikke vært veldig vanlig å stille spørsmål ved virkningen på elevenes læring når skoleledelsens effektivitet vurderes. Effektiv ledelse kan også vurderes ut fra kvaliteten på rektors forhold til de voksne på skolen, til foreldrene eller lokalsamfunnet, men gode forhold til de voksne garanterer ikke at elevene har et læringsmiljø med høy kvalitet. Robinson (2015) hevder at det ikke er noen sammenheng med at innovative skoleledere som stadig endrer retning, og hopper på nye trender, oppnår den beste læringen. Robinson (2015) tar for seg fem hovedområder/dimensjoner som har vist seg å ha god effekt på elevenes læring: Etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på den undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling, sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. I denne oppgaven vil den dimensjonen som omhandler å lede lærernes læring og utvikling trekkes inn.

Den lederpraksisen som har mest effekt på elevens læring, er at rektor fremmer og deltar i den profesjonelle læringen og utviklingen av lærerne sine. Og dette sier Robinson (2015), skal bl.a. ta utgangspunkt i et evidensbasert faktagrunnlag og integrere teoretiske prinsipper med praktisk anvendelse. I fremme ligger begrepet involvert i og deltakende i den kollektive

læringen på skolen. Rektor er altså ansvarlig for å etablere og videreutvikle et velfungerende profesjonelt pedagogisk miljø som bygger på et lærende fellesskap, og som har elevens læring i sentrum hele tiden. På de skolene hvor dette er en del av kulturen, sikres kontinuitet, sammenheng i læringsarbeidet på tvers av klasser og progresjon i læringsarbeidet på en god måte. Til grunn for dette ligger blant annet at læringsbehovet hos både elev og lærere er identifisert. Hva må læreren lære mer om og utvikle seg på for å kunne imøtekomme elevenes behov? I Robinsons (2015) modell defineres også rektors ansvar for å veilede læreren(e) til å forstå og identifisere hvilke effekt undervisningen som gis har på elevens læring.

I Michael Fullans bok *Ledelse som setter spor* (2017), finner vi igjen flere av Robinsons (2015) tanker og teorier rundt skoleledelse. Fullan (2017) er opptatt av hva som kan gi varig endring i skolen og hvordan skolen kan bidra til motiverte og nysgjerrige elever. Nøkkelbegrepene for å oppnå dette mener forfatteren er dybdeledelse og dybdelæring og dette knytter han til seks «*spenningsfelt*» som han mener henger sammen (2017, s. 19). Disse spenningsfeltene handler i store trekk om vår moralske forpliktelse i det vi gjør, hvordan skoleledere sørger for læring og utvikling, og elevene som viktige medspillere og bidragsytere i endringsarbeidet. Jeg vil ha spesielt fokus på det spenningsfeltet Fullan (2017) kaller «å mestre innhold og prosess» (s. 21 og 32). Fullan mener at det å kunne styre innholdsutviklingen gjennom prosessen, både er nødvendig og viser stor lederkvalitet. Det er nære paralleller til Mintzberg (1987) når Fullan (2017) definerer denne ferdigheten slik: «*alle effektive endringsprosesser former og omformer ideer etter hvert som prosessen utvikler kapasitet og eierskap*» (s. 32). Årsaken til at ideer kommer til, endringer skjer og nye tiltak formes er at prosessen åpner for innspill og deltakelse. I dette ligger også fellesskapets forpliktelse. Fullan er nøye med å understreke at det er kombinasjonen av både å mestre innholdet og prosessen som avhenger av om du lykkes med å få medarbeidere med deg inn i utviklingsarbeidet.

Norske skoler har egne arbeidstidsordninger vedtatt av partene Kommunenes Sentralforbund (KS) og UNIO. Nåværende ordning har navnet SFS 2213 (KS, 2015) og legger grunnlaget for hvordan lærernes arbeidstid skal styres ute på den enkelte skole. I artikkelen Rom for arbeid: Ledere som konstruktører av den gode skolen, trekker Eirik Irgens (2014) fram spenningsforholdet lærere og rektorer opplever knyttet til innretningen av avtalen opp mot lærernes behov for egen tid til løpende oppgaver, og skoleledelsens behov for tid til å drive kollektiv utvikling. Irgens (2014) spør seg hvordan skoler kan oppnå en balanse i

spenningsfeltet mellom den individuelle og kollektive arbeidsutførelsen, og behovet for både å kunne løse de løpende oppgavene og sikre tid til utvikling? For å besvare sitt eget spørsmål har han utviklet en modell kalt et *utviklingshjul* for en skole i bevegelse. Modellen har fire rom. 1) Rommet for individuelle driftsoppgaver: egen undervisning så som retting, forberedelse og løpende oppgaver. 2) Rommet for individuell utvikling, i dette ligger effektivisering av eget arbeid, og å kunne utvikle seg pedagogisk og faglig. 3) Rom for kollektive driftsoppgaver. Dette knyttet til informasjonsutveksling, koordinering, osv. 4) Rom for kollektiv utvikling. Knyttet til å utvikle felles mål, finne felles løsninger, felles planlegging, evaluering og utvikling. Hos Irgens (2014) er rom 3 og 4 kalt kollektivt basert logikk. En logikk der kvaliteten på den enkelte lærers elevrettede arbeid må ses og forstås opp mot personalets kollektive arbeid.

Det kan være nyttig å ha denne modellen med i den videre forståelsen av temaene som belyses i oppgaven. Informantene bruker begreper som PU-tid (pedagogisk utviklingstid) og fellestid og dette viser da tilbake til rom 4 i modellen (Irgens E. J., 2014). Jeg er enig med Irgens (2014) når han sier at denne måten å fremstille skolehverdagen på er en forenkling av virkeligheten i en skole, men måten Irgens (2014) har forklart og visualisert bruken av arbeidstid på, har gitt et godt grunnlag for å synliggjøre og ansvarlig gjøre ledere og ansatte når det gjelder kollektiv utvikling.

Strategisk ledelse

Fordi jeg ser på strategisk ledelse og utvikling som en kontinuerlig og vedvarende prosess vil jeg legge særlig vekt på Henry Mintzberg og hans *Crafting Strategy* (1987) som bærende teori. Mintzberg (1987) tar for seg strategiutvikling i et håndverksperspektiv og trekker paralleller til at det å jobbe med strategier er som å utføre et håndverk, å være en håndverker. Han bruker metaforen «keramikeren ved sin dreieskive». Når keramikeren jobber med et nytt produkt bygger produksjonen, dvs den skapende prosessen på all tidligere erfaring hun har med dette arbeidet. Hun har en tanke om hva hun vil skape og hva som skal bli det ferdige produktet, men må samtidig bruke sin kunnskap der og da til å ta valg ut fra den situasjonen som kan oppstå. Strategien ligger i det materialet som er tilgjengelig. Hun må lede sitt håndverk, og det må hun gjøre ut fra de mulighetene som ligger i nettopp dette materialet og dette håndverket. På samme måte må ledere forme sin strategi, basert på <u>sitt</u> «materiale»; sine medarbeidere, sin kunnskap og erfaring. Da framstår strategier som mønstre i den forstand at fortidens valg er tilstede i nåtidens løsninger.

Mintzberg (1987) mener at nøkkelen til det å skape noe, også det å skape en strategi, finnes i den sterke forbindelsen det er mellom tanke og handling. På bakgrunn av kunnskap og erfaring leder én idé til en annen, inntil et nytt mønster trer fram. Handling driver fram tenkning som driver fram handling og slik oppstår og utvikler strategier seg. Hånd og hode i tandem, er en formulering Mintzberg (1987) bruker for å understreke hvordan tanken og «gjøringen» er avhengig av hverandre og nærmest er to sider av samme sak. Å skille tankearbeidet fra gjøringen forhindrer både den feedback som er nødvendig for å forstå og stå i prosessen, og at strategier settes i bevegelse, vokser, endrer seg og bli en levende og engasjerende prosess. Artikkelen diskuterer vanskelighetene med å behandle strategi som en lineær prosess, der tenkning fører til formulering som så fører til handling og implementering. Mintzberg (1987) hevder at strategier kan forme like gjerne som formuleres. Strategier kan både oppstå som et svar på en prosess, og formuleres for å svare ut et behov. Men dersom det planlagt formulerte ikke ender i en handling, er det for ham en urealisert strategi. Og det er ideen om at tanke og handling må være adskilte øvelser som er utfordringen med å skrivebordsplanlegge strategier, mener Mintzberg (1987). Han ser isteden en styrke der strategier får utvikle seg gradvis over tid, gjennom handling og erfaring. Strategisk læring, og å utføre et håndverk krever kontroll, på samme måte som det krever at man responderer på det materialet man jobber med. Det er altså både en tilsiktet og en framvoksende strategi samtidig, og dette utgjør de to beina som strategier hviler på (Mintzberg, 1987). Feil/feilslutninger/feilvurderinger som oppstår under veis kan åpne muligheter og de begrensningene man opplever, kan stimulere kreativiteten i utviklings- og strategiprosesser. Mintzberg (1987) spør seg hva det betyr, og hvordan det forplikter å ha strategi som sitt håndverk? Og han svarer med å trekke fram tre begreper: involvering, mottakelighet og sensitivitet for erfaring. Dette forklart som å respondere på sitt materiale (mennesker og omgivelser), å lære ved å ha kontakt med sin organisasjon og med folk, samt å ha forståelse for erfaringens rolle og plass. Å skape strategier blir da egentlig en syntese, hevder Mintzberg (1987). Utfordringen i å skape strategi knytter seg til nødvendigheten av å identifisere diskontinuitet, fordi dette kan undergrave utviklingen i virksomheten. For å lykkes med dette sier han, er det ingen teknikk, ikke noe program bare et skarpt sinn som er i kontakt med situasjonen og identifiserer det forholdet som det kan ha mest betydning å gripe fatt i (Mintzberg, 1987, ss. 72-73). Evnen til nettopp å oppfatte og ta tak i en situasjon som er preget av manglende kontinuitet, og gjøre nødvendige endringer er essensen i strategisk ledelse. Og, sier Mintzberg (1987), dette har mer å gjøre med visjon og involvering enn med analytisk tenkning. Budskapet hans til ledere er klart: kjenn din virksomhet, overfør

kunnskap, bruk tid på å lære opp folkene dine. En nøkkel til å lede strategi, og da i et håndverksperspektiv, er evnen til å fange opp og identifisere framvoksende mønstre – og å hjelpe disse til å få en form – bli en del av strategien. Håndverksperspektivet og metaforen at lederens rolle er håndverkerens, vil være et viktig analytisk perspektiv i denne oppgaven.

Strategi er ofte satt sammen av flere faser, det planlagte og tilsiktede og det realiserte. Det planlagte og tilsiktede er som regel lederstyrt, hvordan det kommer ut i praksis og realiseres, handler om den lokale tolkningen og «gjøringen». Selv om strategisk styring omfatter mer enn det toppledelsen gjør, og selv om det foregår strategisk atferd på ulike nivåer hos ulike aktører (Johnsen, 2014) må det, slik Mintzberg (1987) understreker, ligge noe tilsiktet til grunn. En strategi må settes i bevegelse og holdes i bevegelse. Å drive strategisk læring – eller sette læring og strategi sammen, fordrer ledelse.

Studien er knyttet til skolene i Aurskog-Høland kommune, og tar utgangspunkt i et allerede eksisterende mønster; elever er i en læringssituasjon, rektor og lærer er i en leder – medarbeider situasjon og i en samarbeidsrelasjon, skoleeier og rektor er i en styringslinje. På skolene kan de innenfor noen områder allerede jobbe litt som Mintzberg (1987) beskriver, med å undersøke hva som virker og gir effekt og så bygge videre på det. Men, dette er ikke nødvendigvis en del av strategisk, langsiktig tenkning. Og, det er heller ikke sikkert at det fører til nødvendig endring. Gjennom Mintzbergs (1987) teoretiske innfallsvinkel kan vi se disse relasjonene og dette mønsteret med nye øyne.

Kontroll i det stille – om makt og ledelse

I boken *Kontrol i det stille*, om magt og ledelse av Christensen og Jensen (2011) løfter forfatterne fram aktuelle maktfenomener som kan forklare hvilke beslutninger som fattes, hvordan de fattes og hva som kan være årsaken til at det ikke blir fattet beslutninger. Og at beslutninger gjennomgår en transformasjon fram mot iverksettelsen i praksisfeltet. Forfatterne er opptatt av å diskutere og belyse hvor makt benyttes, hvordan makt benyttes og hvem som er i besittelse av makt. Måten makt uttrykkes på og brukes, kan bidra til om en endring lykkes eller ikke. Som leder vil det derfor være både nyttig og verdifullt å identifisere og bruke teorien for å forstå prosesser i egen organisasjon bedre. Makt er i denne sammenheng ikke et negativt begrep, men heller et begrep som forklarer mellommenneskelige og organisatoriske prosesser.

Makt kan være usynlig og stillferdig, men samtidig effektiv. Forfatterne benytter modeller som er forenklede gjengivelser av virkeligheten for å illustrere hvordan og hvor makt som stille kontroll inntrer og inntreffer. I modellene er dette illustrert som filtre, forstått som et sjikt for transformasjon. Transformasjonen kan være knyttet til argumentasjon, overbevisning, fortolkning. Men, filtrene kan også være en form for seleksjon. En fase i en prosess der noe velges inn og tas med, mens noe velges bort og tas ut.
I forbindelse med utvikling og endring handler det mye om å tilegne seg ny kunnskap. Medarbeidere og ledere må utfordre, utforske og utvide egen kunnskap og kompetanse. Pedagogisk praksis skal kanskje forlates og forkastes, noe det kan knytte seg usikkerhet til. En usikkerhet som kan møtes med en stille protest i form av å ikke følge opp alle forventninger og beslutninger som kommer fra ledelsen, og fra fellesskapet. Dette filtreres isteden bort og fortolkes inn i et praksismønster som at «det ligner, så jeg fortsetter med mitt». Denne måten å møte krav og forventninger på, kan handle om en stille kamp, kalt indirekte makt. I prosesser som oppfattes som uforpliktende, kan det gis et tolkningsrom fra beslutningstaking til gjennomføring. Og hvis oppfølgingen er svak, forsterkes dette tolkningsrommet. Visse aktører kan se en fordel i at beslutningen er uklar, at det ligger et tolkningsrom der og dette gir igjen påvirkningsmulighet og en god anledning til å ivareta egne interesser. Forfatterne mener at det særlig i utviklings- og endringsprosesser benyttes det som defineres til å være bevisst-hetskontrollerende makt. De involverte opplever ikke at det utøves makt, fordi de ikke identifiserer at det foregår påvirkning, og at de blir enige i interesser som i utgangspunktet ikke er deres egne. Dette er ledd i både en påvirkning av bevisstheten til de involverte og en filtreringsprosess. Påvirkningen skjer fordi noen/ledelsen legger ressurser i å fremme en bestemt forståelse av situasjoner og problemstillinger. Filtreringen påvirker implementeringen, fordi det handler om forståelse og atferd. Slik Christen og Jensen (2011)forklarer makt og kontroll, beveger de seg over i det som også kalles handlingsteori. Det kan være vanskelig å skille om en reaksjon knytter seg til maktbruk eller kan forklares med en persons handlingsteori. Derfor vil jeg kort presentere dette begrepet.

Handlingsteori

Eirik Irgens forklarer handlingsteori i boken *Profesjon og organisasjon* (2007). Han sier at «handlingsteori er våre teorier om og for handling. De er resultater av erfaring» (s. 120). Handlingsteoriene er etablert på bakgrunn av alt vi har opplevd, konsekvensene av våre handlinger, gode og dårlige erfaringer med de valg vi har tatt gjennom livet. Både privat og i

jobb. Måten vi takler og løser situasjoner på kan være automatiserte, vi bare gjennomfører en handling uten å tenke igjennom hvordan vi gjør det, fordi vi gjenkjenner situasjonen. Dermed er den også tause kunnskap, en kunnskap som liksom bare er der og som det kan være vanskelig å sette ord på og forklare. Problemet oppstår når våre handlingsteorier begrenser oss i å lære noe nytt og å utvikle oss. Refleksjon kan/vil danne grunnlaget for læring og overgang til annen handlingsteori. Reaksjoner i retning av å ikke gjøre slik et kollegium og en ledelse har bestemt, kan defineres som kontroll og makt, og det kan forklares i lys av handlingsteorier.

Metode

Skolene i Aurskog-Høland er, slik jeg tidligere har forklart, inne i et veilednings- og utviklingsløp, rettet mot hvordan skolene skal bidra til faglig og sosial progresjon for alle sine elever. Dette er prosesser innenfor en kontekst og kan sies å være en case (Flyvbjerg, 2010). Elevenes læring er sterkt influert av hvordan skoleledere bidrar i det pedagogiske arbeidet og den pedagogiske utviklingen på skolen. Hvor tett på praksis er de egentlig? Dette er noe jeg ønsker å finne ut mer om. Men, en pedagogisk praksis må ha forankring i et langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid. Det må være kontakt og kontinuitet mellom overordnet strategi og elevenes læring. Skolelederen er dette viktige bindeleddet, og det som Mintzberg (1987) kaller håndverkeren i utviklingsarbeidet.

Kort introdusert er dette mitt forskningstema, og formålet med forskningen er å forstå hvordan pedagogisk utvikling gjennomføres, og ledes på skolene. For å få kunnskap om dette skal jeg undersøke om skoleledere i Aurskog-Høland kommune har utviklet strategier for å drive utviklingsledelse, hvordan de gjør og forklarer dette. Jeg skal også undersøke om det er kontinuitet mellom kollektiv utvikling og lærernes praksis. Forskningstemaet er stort og omfattende og problemstillingen trenger å utdypes og konkretiseres ytterligere. Det gjør jeg ved å formulere noen forskningsspørsmål knyttet opp til Mintzbergs Crafting Strategy (1987) og hans håndverksmetafor. Jeg vil undersøke om/i hvor stor grad kollektiv utvikling handler om involvering, mottakelighet, sensitivitet for erfaring og identifisering av diskontinuitet. Og så er det jo interessant å se nærmere på om skolelederne ser noen likhetstegn mellom seg selv og håndverkeren.

Nasjonalt veilederkorps, skoleeier og skoleledelsen i Aurskog-Høland er i tett samarbeid om å finne gode systemer og strukturer, metoder og teorier for det utviklingsarbeidet som skal finne sted på den enkelte skole, og for grunnskolen som sektor. Dette samarbeidet har vært

karakterisert av å være en utviklingsprosess som ikke har hatt klare løsninger og svar på de utfordringene skolene har. Prosessen har heller hatt karakter av å være dynamisk og av mer utforskende karakter, der det har vært viktig å kartlegge god praksis og så bygge videre på denne, skolebasert. Det har vært vanskelig å uttrykke en klart formulert strategi for hvordan endringsarbeidet skal utformes og tilrettelegges både på skoleeier – og skolenivå. Spørsmålet blir derfor hvilke teoretiske innfallsvinkler skoleeier og skoleledere/rektorer kan nyttiggjøre seg for å følge opp og videreføre det arbeidet som er i gang – på et strategisk nivå. Jeg skal, slik jeg har forklart tidligere, utforske problemstillingen hovedsakelig i lys av Mintzberg (1987). Hans måte å forklare og beskrive strategisk ledelse på, blir et analyseredskap for bedre å forstå det utviklingsarbeidet som finner sted på skolene.

Om metodevalget

Min oppfatning har hele tiden vært at jeg ved å intervjue ledere og ansatte i skolen, vil komme dypere og lenger i min kunnskapsinnhenting, enn jeg kan ved å velge en mer kvantitativ tilnærming. Som beskrevet i problemformuleringen og problemstillingen, har jeg vært ute etter å finne svar på om rektorene leder utviklingsarbeidet på en slik måte at de tilrettelegger for en langsiktig utviklingsprosess for å øke elevenes læring, og hvordan de bruker sitt personale aktivt i utviklingsarbeidet. For meg har det også vært interessant å undersøke hva rektor gjør dersom lærere ikke endrer sin læringspraksis for å ivareta elevens sosiale og faglige progresjon.

Jeg har vært igjennom en prosess som kan sorteres i tre faser; før- under- etter. *Før* er planleggings- og tilretteleggingsfasen, *under* er perioden med selve kunnskapsinnhentingen og *etter* er analyse- og transformeringsfasen. I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å få fram praksis på skolene, ikke den skisserte og planlagte aktiviteten som står i planer, men den reelle praksisen. Jeg ønsker også å få vite noe om holdningen til utvikling, endring og praksisendring. Slik jeg har vurdert det, vil kunnskapen best skapes og bli til ved hjelp av kvalitativ metode, semistrukturert intervju og en fortolkningsbasert tilnærming. Skolene er ulike virksomhetskulturer og rektorene er ulike ledertyper. Jeg har valgt ut to skoler der ledere og ansatt utgjør informantene. På denne måten har jeg hatt tilgang til hierarkinivåene på skolen og kan undersøke om det er en sammenheng mellom det ledelse og ansatte sier.

Tilnærming til oppgaven er hermeneutisk. Hermeneutikken skiller seg fra positivismen fordi den benekter lovmessighet og har en fortolkende tilnærming til det som skal studeres. Det

sentrale med hermeneutikken er å forsøke å se og avdekke meningen med sosiale aktiviteter, strukturer og menneskers forhold og samspill, og på bakgrunn av dette utvikle en forståelse. Positivismen på sin side har store krav til objektivitet og nøytralitet. Det er en metode som vil passe dårlig med min tilnærming, all den stund personers oppfattelse og tanker om et fenomen/en situasjon aldri kan bli verken objektiv eller nøytral.

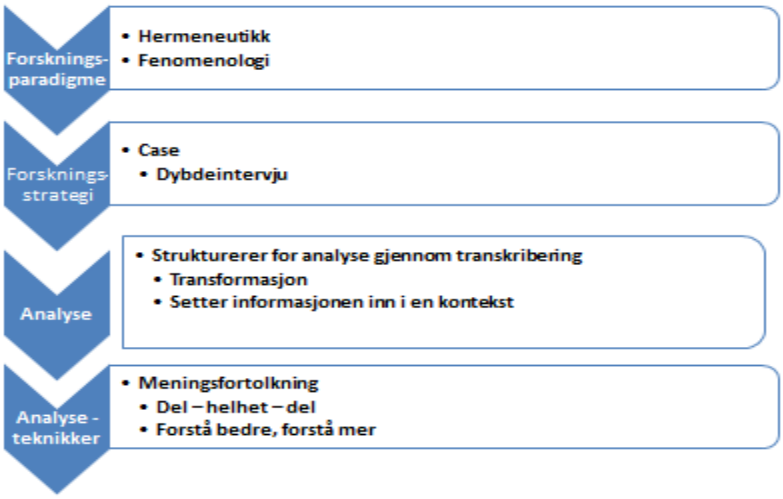
Nyeng (2010) definerer hermeneutikken som: « (…) *å søke forståelse av meningsfulle fenomener, gjenstander som ikke fullt ut kan identifiseres og beskrives ved fysiske kriterier, slik som fortellinger, bilder, menneskelige handlinger, sosiale relasjoner og organisasjoner*» (s. 73). Hvilke motiver og handlinger som ligger til grunn for de valg som tas og den retning dette legger for arbeidet lokalt, er det viktig for meg å vite mer om. Det er den kulturelle og forståelsesmessige sammenhengen jeg er opptatt av. Hermeneutikken studerer helhet og del, og har som intensjon å se delene og helheten i en sammenheng. Nyeng (2010) forklarer dette med å si at handlingen, altså delen, må ses i sammenheng med det som er menneskets «livsverden», den erfaringsbakgrunn og den handlingskompetansen mennesket bringer med seg inn i møtet med en handling og/eller situasjon. På denne måten står handling og person i et «indre forhold med hverandre». Som forskere må vi likevel være kritiske til vår egen forskning. På den ene siden må vi undersøke og forsøke å forstå, tolke og analysere det vi ser opp mot et større bakgrunnsbilde. På den andre siden må vi som forskere være kritiske til våre egne antagelser og forutinntatthet og også innse at kunnskapsforståelse er avhengig av det perspektivet man velger for sin forskning (Nyeng, 2010).

Det kan også være viktig å se det fenomenologiske (filosofiske) perspektivet sammen med hermeneutikken. Dette fordi fenomenologien legger vekt på menneskets livsverden, og forsøket på å ha/innta aktørenes egne perspektiver når fenomener skal forstås og beskrives. Hvordan mennesket, i denne sammenhengen rektorene, inspektører og lærere selv oppfatter sin virkelighet er vesentlig for å forstå de sosiale fenomenene, altså hva som skjer i samarbeidsarenaer og igangsatte prosesser på skolene (Kvale & Brinkmann, 2010). Likheten med hermeneutikken ligger i å se enkeltfenomener i en større sammenheng.

Forskningsdesign

Forskningsarbeidet i denne oppgaven handler om sosiale prosesser i skoler og er dermed forstått som en case. Problemstillingen for masteroppgaven skal altså gå dypere inn i rektorenes ledelse av pedagogisk utvikling og læring. For å få tak i den informasjonen jeg trenger til analysearbeidet er det nødvendig med en plan for den forskningen som skal gjøres.

Likeledes må det være en logisk sammenheng i det forskningsopplegget som skal gjennomføres. Nedenfor illustreres hvordan delene i forskningsopplegget henger sammen:



Tabell 1: Sammenheng i forskningen. Ref. (Kvale & Brinkmann, 2010)

Utgangspunktet for oppgaven, og den problemstillingen som er formulert, viser og underbygger at min innfallsvinkel til forskningen er av hermeneutisk/ fenomenologisk karakter. Caset jeg har beskrevet er én av mange virkeligheter, også innad i grunnskolen. Problemstillingen bidrar til å snevre inn og spisse oppgaven, slik at det feltet som undersøkes blir et lite utsnitt av det som skjer i en stor og dynamisk organisasjon. Forskningsspørsmål og problemstilling danner grunnlaget for de intervjuene som er gjennomført, og som har bidratt til å øke min forståelse for det området jeg har undersøkt.

I artikkelen Fem misforståelser om casestudiet, redegjør Bent Flyvbjerg (2010) for de muligheter som ligger i å bruke case som kunnskapstilfang i forskningen. Hans innfallsvinkel er å se caset som en fortelling, og han trekker paralleller til fortellertradisjonen når han argumenterer for casets muligheter til å formidle erfaring, tilføre kunnskap og bidra til kompetanseutvikling. I denne oppgaven har seks ulike informanter fra to forskjellige skoler bidratt til å nyansere, forklare og beskrive situasjoner, med utgangspunkt i den konteksten de er en del av. Beskrivelsen av nåsituasjonen, slik informantene opplever den, sammen med temaer som dukket opp og henger litt i luften, blir det nettopp en situasjon slik Flyvbjerg (2010) forklarer; jeg har en historie som også peker framover og som kan gi retning for mitt videre arbeid som skoleeier.

Dette casestudiet som er tett knyttet til skoleledere og læreres skolehverdag, kan gi et nyttig bidrag til forskningen, fordi det øker forståelsen for hvordan skoleutvikling foregår i praksis, og på hvilke nivåer den lederstyrte utviklingen er mest virksom og aktiv. Ved å intervjue personer med ulike stillinger i grunnskolen, har jeg fått fram et nyansert syn på den virkeligheten lærere og skoleledere står midt oppi når det gjelder pedagogisk utvikling over et lengre tidsrom, som ledd i en strategi. Gjennom intervjuer kommer det tydelig fram alle de valg som må tas og alle de oppgaver som må utføres. I denne organismen som heter skole, der eleven er det selvfølgelige midtpunktet, skal det gå en rød tråd som heter «kvalitetsutvikling for økt progresjon». For Flyvbjerg (2010) er det viktig å få fram at casestudier bidrar til å utvikle et nyansert syn på virkeligheten, fordi de er tett knyttet til virkelige situasjoner og fordi menneskets atferd ikke kan forstås uten at de ses i en sammenheng. Som forsker og skoleeier ser jeg tydeligere enn før jeg startet forskningen, hvor gjerne skolelederne ønsker å se pedagogisk utvikling og endring. Men, jeg er også blitt klar over hvor fragmentert og overfladisk utviklingsarbeidet kan bli.
Flyvbjerg (2010) mener at case er viktig for forskerens egen læringsprosess både for å utvikle sin kompetanse og sitt håndverk som forsker; bli en bedre forsker. For meg har det handlet like mye om å få en bedre, bredere og dypere forståelse av det utviklingsarbeidet som skjer i grunnskolen. Å «eie» et case som skoleeier og å forfølge utviklingen og forståelsen av det ned i egen organisasjon, har gitt meg innsikt og kunnskap. Case er knyttet til virkelige situasjoner, og ved å gå grundigere inn i noen områder har jeg fått fram mangfoldet og nyansene i den virkeligheten og det temaet som studeres.

Flyvbjerg (2010) imøtegår kritikken om at generalisering ut fra enkelttilfeller ikke er mulig. Han hevder at det faktisk *er* mulig å lære og få økt forståelse. Dette forklarer han med at eksemplets makt er undervurdert. Fordi casestudiets form og formål er å gå i dybden, mener Flyvbjerg at det egner seg særlig godt også til å identifisere det han kaller «sorte svaner», og som han forklarer slik: det som tilsynelatende er hvitt, viser seg ofte ved nærmere undersøkelser å være sort. Det som tilsynelatende kan se rett og riktig ut i «første runde», og der svarene kan være «riktige» og som forventet, vil man ved å gå grundigere inn i temaet, spørre mer, undersøke nærmere, avdekke forhold som viser seg å være stikk i mot det som er fasaden, det rette/riktige svaret. På denne måten kan case også bidra til å generalisere, fordi det antagelig alltid vil være «sorte svaner» i f.eks. en organisasjon. Ingen svart svane har vist seg for meg. Det kan handle om at utvalget informanter ikke er så stort, og at alle stemmer dermed ikke er hørt og analysert. En annen årsak kan være at skoleledere og lærere virker til å

svare oppriktig, og det er en sammenheng/koherens i det de ulike nivåene sier om utvikling, praksisendring og ledelse. Jeg har ikke inntrykk av at noen ønsker å framstå som bedre eller flinkere enn de er. Når skoleeier forsker på seg selv, er det jo en mulighet for skoleeier til å presentere seg selv og sin egen rolle som bedre enn den i realiteten er, og hvem skulle tatt dypdykket ned i utførelsen og forståelsen av denne rollen? I de siste kapitlene trekker jeg skoleeierperspektivet inn i analysene for å vise at det er utkilings- og endringsarbeid å jobbe videre med her også.

Forskningsstrategi

Intervju

Målet med de forskningsintervjuene som er gjennomført var å få fram den erfaringen rektorer og ansatte har med skolenes utviklingsarbeid. Jeg har intervjuerfaring fra tidligere masteroppgave i etnologi. Med bakgrunn i dette vet jeg at intervjusituasjonen både kan være aktiv og dynamisk, men også trå og krevende. En samtaleguide er viktig (vedlegg 3), samtidig som den ikke må legge for store føringer for prosessen slik den utvikler seg under veis. At jeg som leder er vant til og har trening i å stille oppklarende spørsmål, har også vært en nyttig erfaring å bruke i denne delen av forskningen.

Utvalg – et selektivt utvalg

I dette prosjektet er det vurdert at seks informanter er tilstrekkelig, sett opp mot oppgavens omfang og størrelse. Med utgangspunkt i problemstillingen og det jeg har redegjort for over, har informantene tilknytning til skole. Enten som rektor, inspektør eller ansatt. Det er tre informanter fra hver skole, fordelt på leder og medarbeider. På denne måten ble det en bredde i informasjonsinnhenting. Det ble mulig å undersøke om den informasjonen lederne ga, også hadde en forankring hos lærerne, og jeg hadde mulighet til å finne ut om det var samstemthet i ledernivået når det gjaldt satsningsområder, prosesser og strategier. Den informasjonen jeg fikk fra lærerne ga nyttige innfallsvinkler opp mot informasjonen fra lederne.

Informantene i utvalget fordeler seg slik:

	Kjønn	Stilling
Informant 1	Kvinne	Rektor, skole Aa
Informant 2	Kvinne	Inspektør, skole Ab
Informant 3	Kvinne	Lærer, skole Ac
Informant 4	Kvinne	Rektor, skole Ba
Informant 5	Mann	Inspektør, skole Bb
Informant 6	Kvinne	Lærer, skole Bc

Tabell 2 Oversikt over informanter

I utvalget la jeg kun vekt på følgende forhold: noen års erfaring som skoleleder i kommunen. Nytilsatte ble ikke spurt om å delta. Dette fordi jeg ønsket informanter som kunne «se seg tilbake» og ha et retrospektivt syn på den utviklingen grunnskolesektoren har vært gjennom.

Fra intervju/kunnskapsinnhenting til analyse

Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer. Det vil si at intervjuene hverken var helt åpne eller helt lukket. Intervjuet ble gjort ut fra en samtaleguide, men samtalens form var både planlagt og fleksibel på samme tid (Kvale & Brinkmann, 2010). Fordelen med et forberedt skjema var at jeg sikret å ivareta de samme temaene, selv om intervjuene kunne forløpe noe ulikt. I forkant av intervjuene var jeg nøye med å avklare at dette var noe informantene faktisk kunne tenke seg å være med på. At de ikke svarte ja bare fordi jeg er lederen deres, men at de forsto frivillighetsaspektet i dette. Jeg var også nøye med å forklare at den informasjonen de kom med under samtalen skulle behandles fortrolig og ikke brukes mot dem. Alle mottok et informasjonsskriv i forkant av samtalene. Samtaleskjemaet har følgende temaer: Strategi og prosessledelse, om å lede lærernes læring og utvikling og til slutt om makt, da knyttet til beslutninger og gjennomføring.

Jeg var forberedt på at det første intervjuet kunne bli en test-samtale og at det kunne bli nødvendig å utvide antall informanter fra seks til sju. Men, den første samtalen ble vellykket og temaene fungerte bra. Foran neste intervju gjorde jeg derfor bare noen mindre justeringer av spørsmålene. Årsaken til at det fungerte bra kan henge sammen med at jeg har svært god kunnskap om hva skolene arbeider med for tiden og at jeg kjenner informantene mine godt. At de kjenner meg, gjorde intervjuene enklere på én måte, men jeg merket likevel at flere var litt nervøse og spente i starten av samtalen. Dette roet seg ned etter hvert.

Informantene er rekruttert fra skoler i den kommunen jeg arbeider. Forskningstemaet som er valgt henger nøye sammen med de satsningsområdene grunnskolesektoren har hatt de siste årene. Det er derfor ingen problematiske områder å forholde seg til for informantene. Alle de jeg ønsket skulle bidra som informanter svarte ja. Intervjuene ble enten foretatt på den respektive skolen hvor informantene arbeidet, eller i et møterom på Rådhuset. Samtalene foregikk etter skoledagens slutt og i rolige omgivelser. De fleste hadde en varighet på mellom 45- 50 minutter og ble tatt opp som lyd. Dette ble det også informert om på forhånd. Jeg gjorde alle oppmerksomme på at lydfilene i ettertid vil bli slettet.

Samtalene ble transkribert så raskt som mulig etter at de var gjennomført, av meg, slik fikk jeg bedre kjennskap til stoffet og kunne starte analysen av materialet på et så tidlig tidspunkt som mulig (Kvale & Brinkmann, 2010). Å høre intervjuene flere ganger ga meg bedre og bredere kunnskap om det feltet jeg undersøkte. I tillegg har jeg lest igjennom de skriftliggjorte intervjuene flere ganger. Informasjonen ligger i flere lag, og det er svar innenfor ett tema som har gyldighet for andre temaer også. Når det gjelder systematisering og kategorisering av dataene, handler dette om at jeg har gruppert og tematisert svarene. Noe som også ble gjort allerede i planleggingsfasen ved utarbeidelse av samtaleguiden (Jacobsen, 2011). Fordi intervjuene var godt planlagt, slik Kvale og Brinkmann (2010) gir tydelige råd om: «Tenk over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres» (s. 198), startet den første kategoriseringen med spørsmålstillingene i intervjuguiden. Forfatterne lanserer det som et analysegrep å gjøre tolkninger både forut for intervjuet og underveis i intervjuet og at dette vil forenkle hele prosessen.

At det er valgt en hermeneutisk tilnærming til forskningen, legger også noen føringer for den analysen som skal foregå etter datainnsamlingen. Dataene består av enkeltelementer og enkeltopplysninger, altså deler av en virkelighetsoppfatning. Disse delene må kobles sammen av den som analyserer, slik at det etableres et større og mer sammensatt bilde av situasjonen. Slik blir delene elementer i helheten. Helheten kommer bare fram når den ses i lys av enkeltelementene (Jacobsen, 2011). For å finne en helhet i datamaterialet har det vært nødvendig å se etter sammenhenger, også det som kalles sammenbinding. Her forstått som substansiell sammenheng. Å se etter den substansielle sammenhengen gjør det mulig å bruke opplysninger i datamaterialet slik at de kan forklare og gi forståelse rundt fenomener (Jacobsen, 2011, s. 199). Det er i analysen av de innsamlede dataene at drøftingen og

problematiseringen av teorien kan finne sted. I denne fasen, sier Kvale og Brinkmann (2010) utvikles intervjuenes mening (s. 203).

Etiske vurderinger og kvalitetssikring

De etiske dilemmaene vil/kan komme i flere ulike situasjoner. Slik jeg har redegjort for over, er det et etisk dilemma allerede før forskningen starter, når det skal forskes på egen organisasjon og når den som forsker er lederen til de som skal intervjues. Hvor tøff og direkte skal forskeren være for å få fram realitetene i saken? Dagen etter intervjuet vil vi være tilbake i et normalt leder – medarbeider forhold, der spillereglene vil være annerledes enn i en intervjusituasjon. Kvale og Brinkmann (2010) uttrykker seg ganske tydelig når de sier: «en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse» (s. 79). Forfatterne sier at hele prosessen knyttet til et intervju krever etiske avveininger. Når temaene for forskningen velges, ligger det allerede der et behov for å diskutere formål og effekt for andre berørte grupper og for samfunnet som helhet.

I planleggingsfasen er det innhentet informert samtykke fra informantene og de er sikret konfidensialitet når det gjelder gjengivelse av utsagn. Sitater er avsluttet med skoleleder og lærer slik at det blir vanskeligere å spore svaret tilbake til en bestemt person. Under selve intervjuet har det vært mitt ansvar å gjøre vurderinger og ta avgjørelser for å forhindre ubehagelige eller stressende situasjoner. Erfaringen har imidlertid vært at situasjonen har føltes grei og at ingen har vært direkte ubekvemme, selv om det er uvant å snakke med lydopptak i rommet. I verifiseringsfasen ligger ansvaret hos forskeren om å få fram så sikker kunnskap som mulig. Dette kan komme i konflikt med «klimaet» under intervjuet. Hvor hardt skal forskeren gå til verks for å få tak i den informasjonen som kan ligge begravet, men som av en eller annen grunn ikke kommer til overflaten.

Hensikten med hele forskningen er å publisere og rapportere den kunnskapen som blir tilgjengelig for allmenheten. Da er vi tilbake til de avveininger som må tas i planleggingsfasen og til presentasjonen av det bearbeidede materialet. Informantene som siteres må behandles konfidensielt og i henhold til de avtaler som ble inngått i starten av prosessen. Kvale og Brinkmann (2010) trekker opp refleksjoner rundt ulike etiske posisjoner. For meg i den situasjonen jeg befinner meg; øverste leder av grunnskolene i kommunen, god system- og strukturkompetanse på pedagogisk utvikling og god kjennskap til utviklingsområder og prioriteringer, utfordringer og muligheter i skolen – har Phronesis, praktisk klokskap vært en viktig posisjon å ta med. Det refereres da til evnen til å utarbeide «tykke etiske beskrivelser»

og det vises til filosofen Gilbert Ryle og antropologen Clifford Geertz. Å vurdere «tykt» vil si at forskeren gjør bruk av sin praktiske klokskap for å være etisk kompetent, samt å gjøre kontekstuelle vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2010, ss. 84-85).

Prosjektet er meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Vedlegg 1. Pålagte prosedyrer er fulgt.

Forskerens utfordringer når hun er forsker i egen organisasjon

Som forsker er jeg ikke en nøytral aktør. Det er vanskelig å komme utenom at jeg har en forforståelse knyttet til det feltet jeg forsker på. Gjennom et langt yrkesliv har jeg tilegnet meg ulik kunnskap og erfaring om skole, så vel som andre samfunnsmessige og organisatoriske forhold. I mer enn sju år har ansvaret for grunnskolen ligget til min stilling. Dette innebærer ledelse og utvikling av opplæringssektoren. Dermed har jeg også det som Kirsti Malterud i boken *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (2017) kaller situert kunnskap. Å ha en tilegnet og erfart forståelse om et felt eller en virksomhet kan være positivt i den forstand at det gir motivasjon og inspirasjon til å vite mer og forstå mer for å utvikle en bedre grunnskole. Det kan også virke hemmende på forskningen dersom forforståelsen blir til en begrensende faktor. F.eks. hvis informantenes opplysninger ikke behandles konstruktivt, men heller neglisjeres og bortforklares. I rollen som forsker, blir oppgaven å trekke seg til bake i rollen som kommunalsjef, og isteden la den kunnskapen som er innhentet få plass og anledning til å analyseres og drøftes. Jeg må la meg overraske, begeistre og forundre, uten å tenke at jeg har noe å forsvare. Min oppgave blir å bruke den kunnskapen som framkommer til å etablere et nytt utgangspunkt for videre strategisk utvikling av fagområdet skole.

All erfaring er knyttet til en kontekst, ny erfaring fletter seg inn i denne og bidrar til å endre perspektivene. Jeg er ikke bare ansatt i Aurskog-Høland kommune, jeg er også øverste administrative leder for grunnskolene i kommunen. Rektorene er mine nærmeste ledere og medarbeidere. Det utviklingsarbeidet som er satt i gang er initiert av meg. Slik sett stiller det store krav til meg selv om å innta et «utenfra blikk» og være kritisk, og ikke gå i forsvar og holde opplysninger og funn vekk fra forskningen. Kvale og Brinkmann (2010) tar opp dette når de sier at som forsker i egen organisasjon er det viktig å være kritisk innstilt til egne data.

Det er i utgangspunktet et asymmetrisk maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer og dette forsterkes der man forsker i egen organisasjon og dersom man i tillegg er intervjuobjektenes

overordnede. Det er dette artikkelen *Når mauren også skal være ørn – om å analysere sin egen organisasjon* problematiserer (Repstad, 2006). Her beskriver Jens Carl Ry Nielsen og Pål Repstad fordeler og ulemper som kan oppstå når en velger å studere egen organisasjon. Forskere som også er aktører i egen organisasjon – har andre, mer intime bånd til den organisasjonen vedkommende skal forske på, enn forskere som kommer utenfra. En student som velger å analysere egen virksomhet, kan ha et personlig engasjement og ønske om å påvirke for å bidra til endring. Dette kan styre analysen og erkjennelsen, slik at man overser feilkildene (Repstad, 2006). Med den bindingen som foreligger, kan det være fristende å lete etter opplysninger i materialet som underbygger egen (for)-forståelse. Greier man, slik som jeg innledet med, å åpne opp og la empirien få en framtredende plass, vil det tilføre kunnskap.

Å være medlem av en organisasjon og samtidig forske på den, innebærer at mye av kommunikasjonsmønsteret er innlært og forstått. De sosiale og faglige kodene er kjent, terminologien også. Forfatterne Repstad og Ry (Repstad, 2006) trekker fram at det er en stor fordel å ha kjennskap til organisasjonen når en bruker intervju som metode. Dette fordi intervjudataene aldri er «rådata». Det informantene forteller er ut fra deres situerte kunnskap, og må derfor ses opp mot en sammenheng, kontekst og forståelsesramme. Dette er det enklere å forstå når man selv er en del av organisasjonen. Forfatterne viser til Silverman (1989) og det han kaller «the situated nature of people's account» (Repstad, 2006).
Det er likevel ikke uten videre slik at en leder har mer tilgang på informasjon og kunnskap enn hva andre medarbeidere har. Særlig viktig for meg å være klar over, er det forfatterne trekker fram om at uoffisiell kritikk og vurdering av ledelsen, sjelden når ledelsen. Er intervjueren og forskeren i en maktposisjon, slik som meg, kan resultatene og svarene jeg får, være de informanten tror jeg vil ha (Repstad, 2006).
Dersom det i informasjonsinnsamlingen (intervjuene) kommer fram opplysninger det kan være ubehagelig og vanskelig å forholde seg til, kan dette prege analysen og fortolkningen av dataene. Det kan bli fristende å tone noe ned, for heller å trekke annen mindre relevant informasjon fram, styre og vri på resultatene slik at det kan tilsløre virkeligheten snarere enn oppklare den. Måten forskeren bruker dataene sine på, kan også bli tatt til inntekt for at dette skal bidra til å styrke egen posisjon på bekostning av andre og/eller på bekostning av den organisasjonen man er ansatt i. Dersom forskeren i sitt analysearbeid er redd for at noen skal tenke slik om det arbeidet som produseres, kan dette bidra til at viktig data og informasjon ikke kommer fram. Repstad og Ry (2006) hevder at det å plassere en eller flere teorier mellom seg og forskningsfeltet, er den beste metoden til å skape distanse til seg selv og den

virkeligheten man er en del av. Men, at det er viktig å finne teorier som utfyller og kompletterer den oppfattelsen en selv har. Ved særlig å bruke Mintzberg (1987) aktivt i analysen og drøftingen, har jeg gjort nettopp dette; skapt meg en distanse til egen forforståelse i forskningsarbeidet.

Forskere vil ha ulik erfaringsbakgrunn og dermed også ulike ståsteder, innganger og perspektiver til sin forskning. All forskning tar utgangspunkt i bestemte teoretiske forutsetninger, og man må gjøre avgrensninger ut fra det teoretiske perspektivet man velger seg. Hvorvidt en teori aksepteres, handler ikke bare om de sammenhengene vi ser mellom teori og virkelighet. Det handler også om hva som sosialt og kulturelt forstås og aksepteres. Slik mener Ry og Repstad (2006) vi har en sammensatt relasjon der teori, virkelighet og en bredere kulturell forståelses og fortolkningsramme må ses i sammenheng. All erfaring er knyttet til en kontekst, ny erfaring fletter seg inn i denne og bidrar til å endre perspektivene. Jeg er en del av den samme konteksten som de jeg forsker på. Dette er det både fordeler og ulemper med. Hvorvidt jeg er tilstrekkelig refleksiv eller ikke, handler om hvordan jeg evner å utfordre og konfrontere egne oppfattelser i den forskningen jeg gjør. Det handler også om hvorvidt jeg evner å legge vekk egen forutinntatthet og faktisk se og forstå forhold på nytt. Slik Malterud (2017) skriver kan man ikke unngå den forforståelsen som vil være med i vurderingene, men det gjelder likevel å åpne opp og faktisk søke etter ny forståelse i det materialet som er tilgjengelig. For meg har det i større grad blitt slik at jeg har måttet revidere egen forståelse av hvordan pedagogisk utvikling faktisk foregår og virker på skolene. Jeg hadde en forforståelse av at kontinuiteten i utviklingen var bedre enn den faktisk er. Og jeg ser nå tydeligere hvordan alle nivåer i styringskjeden må spille sammen for å få en god sammenheng i strategiutviklingen.

Gyldighet og generaliserbarhet

Generaliserbarhet, handler i dette tilfellet om å lære av det caset jeg undersøker. Jeg har valgt å intervjue seks ansatte i grunnskolen, fordelt på rektor, inspektør og lærer. Utvalget av informanter kommer fra to skoler. Å gå grundigere inn i hva som preger utviklings- og læringsarbeidet på disse to skolene, har skaffet meg innblikk og kunnskap om utfordringer og muligheter knyttet til å drive utviklingsprosesser, i skole. Slik Flyvbjerg (2010) hevder, ligger det et læringsaspekt i å bruke case som studieobjekt. For meg har det økt min forståelse for hvordan den pedagogiske utviklingen foregår på skolene. Jeg har fått en bedre, bredere og dypere innsikt og kunnskap om dette temaet.

Som et ledd i det å lære og å lære mer om egen organisasjon, er intervjuene deler av en helhet. Disse delene er satt sammen og bidrar til en økt forståelse for hvordan skoleledere i Aurskog - Høland arbeider med pedagogisk utvikling, hvilke utfordringer og muligheter som er tilstede på skolene. At jeg har gått grundigere inn i noen områder, så som hvor og hvordan ledelse av pedagogisk utvikling foregår, har bidratt til å se og forstå mangfoldet og nyansene i denne virkeligheten. Jeg har kun studert to skoler, og ikke alle seks grunnskolene i kommunen. Dette gir meg likevel et utgangspunkt for å si at det generelt vil være de samme eller deler av de samme utfordringer på alle skolene. Men, jeg kan selvfølgelig ikke vite dette helt sikkert. Skolene er ulike, ledes ulikt og tiden som settes av til utvikling er ulikt organisert. De to skolene som er med i studien, er derfor eksempler. Samtidig som de tilfører kunnskap det er mulig å anvende også på andre virksomhet og skoler. (Flyvbjerg, 2010). Empirien tolkes mot teorien og på bakgrunn av dette er det grunnlag for å vurdere om skoleledere i Aurskog-Høland utøver pedagogisk ledelse med støtte i Viviane Robinson (2015) og/eller Henry Mintzberg (1987), eller om de ikke gjør det (Jacobsen, 2011).

Slik det er beskrevet, legges det opp til en induktiv tilnærming til forskningen, i den forstand at jeg ønsker å få fram hvordan pedagogisk utvikling fortolkes, gjennomføres og oppfattes. Det er lederes og ansattes subjektive oppfattelse som er viktig i dette forskningsarbeidet. I induktiv tilnærming ligger tre fortolkningsnivåer – og det er disse som også vil ligge til grunn for en eventuell overførbarhet. Nivå en: den som intervjues gir sin fortolkning av virkeligheten. Nivå to: forskeren fortolker den informasjonen som gis. Nivå tre: leseren fortolker resultatet (Jacobsen, 2011).

Strategier – finnes de?

Jeg skal undersøke om skoleledere i Aurskog-Høland kommune har utviklet strategier for å drive utviklingsledelse, og om det er kontinuitet mellom kollektiv utvikling og lærernes praksis. Fordi forskningstemaet er stort og omfattende utdyper og konkretiserer jeg problemstillingen ved å formulere noen forskningsspørsmål knyttet opp til Mintzbergs (1987) og hans håndverksmetafor. Jeg er interessert i å vite mer om i hvor stor grad kollektiv utvikling handler om involvering, mottakelighet, sensitivitet for erfaring og identifisering av diskontinuitet. Og så er det jo interessant å se nærmere på om skolelederne ser noen likhetstegn mellom seg selv og håndverkeren.

Før jeg går videre med å svare ut problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg se på om skolene mener de har en strategi for sitt utviklingsarbeid.

> *En langsiktig strategi for meg er at arbeidet med sosial kompetansen går hånd i hånd med det faglige (…)Strategien er at alle de jeg leder skal læreres opp i hvor viktig det er å jobbe med sosiale ferdigheter for å klare det faglige.* (skoleleder Ba).

For denne skolelederen er strategien å jobbe sidestilt med faglig og sosial kompetanse/læring hos elevene, og at dette skal være et kollektivt ansvar for lærerne. Lederen sier at det er viktig å lære opp de ansatte, og da formidles det både involvering og et håndverksperspektiv. Det kommer også fram behovet for å overlevere holdninger. Vi kan se spor av det prosessuelle arbeidet som er viktig for å holde en strategi i drift. For å visualisere strategien for sine ansatte har skoleledelsen billedliggjort den for å synliggjøre at det er en sammenheng i de satsningsområdene de har.

På den andre skolen sier skolelederen dette om strategi:

> *Vi har et ganske tydelig oppdrag fra skoleeier og det er å heve alle elvers læringsresultat, og da handler det mye for vår del om å endre undervisningen fra mye teoretisk til praktisk. Vi har et slags mantra om elevaktiv didaktikk.*(…). (skoleleder, skole Aa)

> *Vi har en sånn masterplan som vi startet med under tidligere rektor og så har vi fortsatt nå… om at vi skal få lærerne til å ta eierskap i klasse, elever og resultater og ønske å gjøre noe med det. Så vi håper at vi gjennom måten vi jobber på skal så dette frøet rundt om kring. At de skal ønske å gjøre noe annet enn det de gjør, når vi har de resultatene vi har.*(skoleleder, skole Ab)

Skolelederne trekker fram at strategien handler om få en mer variert pedagogikk som virkemiddel til å heve læringsresultatene på skolen. Lederne forstår at de må være mer aktive ledere hvis de skal oppnå den utviklingen de ønsker. Skolen har synliggjort sin strategi i et skjematisk oppsett. Det kommer også fram at strategien ikke er nyutviklet selv om visualiseringen av den er ny, og en av lederne på skolen snakker om en masterplan som har styrt arbeidet over lengre tid. Den informanten som er ansatt på skolen svarer også bekreftende på at skolen har en strategi:

> *Ja, det vil jeg si. Vi har jo jobbet ut et slikt skjema (…) og det er jo en strategi på flere fronter, vil jo jeg si da. Det har vi jobbet mye med både på seminarer, fellesøket, teammøter og forskjellige fora. Og særlig nå har vi jo dette med elevaktiv didaktikk. Som vi skal ha med i fagene våre.* (lærer Ac)

I sitatet er det tydelig at denne læreren oppfatter å bli involvert i det utviklingsarbeidet som foregår på skolen, og at arbeidet kan ses i sammenheng med en formulert og formidlet strategi. Lederne ønsker å oppnå en forpliktelse til oppdraget gjennom å involvere medarbeidere i den strategiske utviklingen. Læreren bekrefter at diagrammet er en strategi

som gir retning for arbeidet. Vedkommende trekker også fram at i strategien ligger kravet om å variere læringsarbeidet ved å aktivisere elevene mer.

På bakgrunn av de opplysningene som er framkommet i samtale med informantene er det mulig å si at skolene har en avklart retningen for sitt arbeid. Det er elevens læring og utvikling som driver arbeidet framover. Den ene skolen vektlegger at elevenes sosiale kompetanse må gå hånd i hånd med den faglige kompetanseutviklingen. Skoleleder understreker at uten sosiale ferdigheter blir det vanskelig å tilegne seg teoretisk læring. Dette er et så pass viktig pedagogisk synspunkt at det presiseres at ansatte må læres opp i å forstå og se disse sammenhengene. Det er lederen som håndverker som uttrykker seg. Den andre skolen har også ansvarliggjøring av ansatte med i sin forklaring rundt strategien, og knytter dette til variasjon og tilpassing av undervisningen.

Skolelederne har en klar tanke om hva de vil få til, altså skape, gjennom sitt lederskap og håndverk. De ønsker at strategien skal lede fram til «ferdige» produkter, i form av elever med god sosial og faglig kompetanse, og som opplever progresjon i sitt læringsarbeid gjennom variert undervisning. Videre i analysen skal vi se nærmere på hvordan og hvorvidt skolelederne bruker sin kunnskap til å ta valg, involvere og være mottakelige for innspill i det pedagogiske arbeidet. For Mintzberg (1987) er hele den strategiske tenkningen og utformingen knyttet til det materialet som er tilgjengelig og de mulighetene som ligger i dette. For skole A og B vil dette si at deres strategi vil være nært knyttet til hvordan skolelederne arbeider med de muligheter og begrensninger som materialet gir dem. Men Mintzberg (1987) påpeker også at dette ikke kan være en hvilepute; for som ledere må du også forme din strategi, basert på det samme materiale; medarbeiderne, disses og din kunnskap og erfaring. Da vil strategier framstå som mønstre i den forstand at fortidens valg er tilstede i nåtidens løsninger. Fortidens valg kan ha vært gode og riktige og dermed gitt et godt grunnlag for videre arbeid, eller fortidens valg var lite hensiktsmessig og gjør at arbeidet må ta ny retning.

Kanskje er det denne erkjennelsen og forståelsen som ligger bak når strategien skal forklares for meg? Skolelederne har tatt utgangspunkt i oppdraget fra skoleeier og det materialet de har, den virkeligheten de står i og de elevresultatene de har. Så har de staket ut og formulert en retning og et innhold for videre arbeid. Fordi det er ulike skoler med ulik sammensetning av kompetanse, fordi lederne har ulike pedagogiske tilnærminger og kompetanse, og fordi erfaringsgrunnlaget er ulikt, vil også strategiene uttrykkes på ulike måter.

Hvordan driver skolelederne kollektiv pedagogisk utviklingsledelse– og kan en skoleleder sammenlignes med en håndverker?

Pedagogisk utvikling som håndverk

Mintzberg (1987) har håndverksmetaforen med seg gjennom hele sin argumentasjon for å sikre gode og bærekraftige utviklingsprosesser som står seg over tid. En håndverker tenker vi vel først og fremst på som en person med et fysisk arbeid, så som en snekker, murer og maler. Eller vi kan tenke på de som er kunsthåndverkere, f.eks. gullsmeder, vevere og keramikere. Å knytte det å være leder og å bedrive ledelse i kunnskapsbedrifter til håndverkerbegrepet, er imidlertid en interessant tanke som skaper mange assosiasjoner. Hvordan er det mulig å sammenligne det å bygge opp eller male et helt hus med det å lede akademikere og lærere? På hvilken måte er det likhetspunkter mellom det å skape et fysisk produkt og gi kunstneriske kvaliteter til en vase, med det å lede lærere og elever i deres utviklings- og læringsarbeid? Ved å løfte seg ut av den fysiske og materielle forståelsen og over i den prosessuelle delen av det å være håndverker, kommer det fram mange verdifulle, nye måter å forstå strategi og prosess på. Det handler f.eks. om at opparbeidet kunnskap og kompetanse, kan sitte i «nevene» til folk. En god håndverker vet, nesten intuitivt hvilke valg som må tas under gitte betingelser, og hvilke kompromisser som må inngås under veis fordi materialet kanskje ikke er like føyelig som det burde. En god håndverker vet hvor langt det er mulig å utfordre materialet som det jobbes med, og hvor grensen går for hva det er mulig å få til. En håndverker jobber mot et mål, å få noe til, å bli ferdig, å skape noe og å levere noe tilbake til eieren, samfunnet, oppdragsgiveren. Og ikke minst liker vi å tenke på at håndverkeren bør besitte en faglig stolthet knyttet til det ferdige produktet.

Pedagogisk utvikling i et håndverksperspektiv har mange av de samme utfordringer og muligheter i seg. I skolen er materialet både lærerne og elevene. Skoleledelsen forholder seg mest til lærerne, men må forsikre seg om at elevene opplever læring og har faglig og sosial progresjon. Lærerne på en skole er ikke én felles masse, slik leiren er for en keramiker. Lærerne er individer og personligheter med lang eller kort erfaring, med ulik grad av mestringsfølelse, med preferanser for forskjellige læringsmetoder og med innarbeidede rutiner og vaner. Hva lederen får til sammen med disse er også avhengig av lederens egne kvalifikasjoner og kompetanse. Hvor god håndverker er vedkommende? Og som Fullan (2017) hevder; skal dette bli vellykket må den som leder arbeidet både mestre det faglige og det prosessuelle.

I min rolle som kommunalsjef har jeg trukket fram Mintzbergs keramiker metafor og brukt denne i møte med mine ledere for å utdype og beskrive utfordringene og mulighetene i strategi- og prosessarbeidet. Derfor er ikke dette en ukjent sammenligning og begrepsbruk for de lederne jeg har intervjuet, noe som vil synes i gjengivelser jeg gjør videre i teksten. På spørsmålet til informanten om det gir mening å knytte håndverksmetaforen til å jobbe med strategi og prosesser svarer en av dem slik:

> *Ja, (…) Det har (også) blitt brukt et bilde med en keramiker som dreier… det er jo en masse som er kjempebevegelig, men for at det skal bli noe i det hele tatt så må man være temmelig stø på hånda som håndverker, overraskende hardt må man holde da…og det er jo litt interessant, og formen kan gi seg litt ut fra materialet der og da. Det kan jo være et lite dunk det, så ooops fikk det en litt annen form. Og det som begynte som en vase ender som en liten mugge eller litt sånn. Men, en skal holde temmelig hardt for å få det til å holde seg i senter. Og det er jo det som er trikset! Sosial og faglig vekst og progresjon…det er det som er målet. En kan ikke la det forme seg selv, da blir det bare en «klædd». En skal holde ganske hardt! Men at det skjer…det er noe bevegelse, at det kommer inn nye folk, ny kompetanse, nye måter å se det på, kanskje målet endrer seg litt til og med… for det har skjedd i en sånn veiledningsperiode(…). Og at det kan svinge litt hit og dit og gjøre ei sløyfe innimellom. Det trenger ikke bli helt kaos for da er det vanskelig å se målet og, og det blir vanskelig for alle, for det er mange som skal henge med. Og alle forstår ikke alt. Noen husker litt og noen husker noe annet og akkurat det synes jeg er litt interessant da, at man skal holde fastere enn man tror i den leirklumpen..* (skoleleder Aa)

I uttalelsene kommer det fram interessante betraktinger som er basert på erfaring. Både erfaring som ledere og fra øvelser på dreieskiva. At du må holde hardt, være stø på hånda og samtidig akseptere og anerkjenne materialets styrker og svakheter, er overførbart til erfaringen med å lede et personale. Prosessen kan ikke bare forme seg selv, den må også styres. Men, målet kan endre seg fordi indre og ytre forhold endrer seg. Og materialet, de ansatte, endrer seg også fordi noen slutter og noen begynner og dette påvirker prosessen og utfordrer håndverkeren.

Ut fra de refleksjonene som informantene gjør seg, knyttet til strategi som håndverk, er det mulig å si at de ser sammenhengen mellom strategi – prosess – og det håndverksmessige grepet som også kan kalles skoleledelse, og at de må ta hensyn til det materialet de har å jobbe med; medarbeidere og kollegaer. Skoleledere er også oppmerksomme på at det er stor variasjon i dette materialet fordi det består av enkeltindivider med ulik erfaring, ulike tanker og meninger om pedagogikk. Lederne formidler også at en prosess ikke går lineært, men at den svinger litt hit og dit. Det er håndverkerens fagkompetanse og sensitivitet som må manøvrere i et krevende landskap, kalt pedagogisk utvikling.

Kollektiv pedagogisk utvikling, er det her skolelederen utfører det strategiske håndverket?

Innledningsvis er det nyttig å gjenta det som er Aurskog-Høland skolenes definerte oppdrag; faglig og sosial progresjon for alle elever i grunnskolen. Skolene skal knytte dette overordnede satsingsområdet til den pedagogiske utviklingen som finner sted lokalt. Begge skolene bekrefter at de jobber med å synliggjøre denne sammenhengen. Skolelederne fra de respektive skolene i denne studien er klar over at dette er en av deres viktigste oppgaver som ledere.

Skoleledelsens perspektiv

Pedagogisk utvikling og ledelse av dette arbeidet er Robinsons (2015), Fullans (2017) og Irgens (2014) store tema. Alle tre legger vekt på at uten kompetente, aktive og bevisste skoleledere er det vanskelig å oppnå gode prosesser og kvalitativ utvikling av elevens læring. Her trekker jeg fram de elementene hos disse forskerne som kan knyttes inn mot prosessarbeidet og det å utføre et prosessuelt håndverk. Fra Robinson (2015) er det den dimensjonen som omhandler å lede lærernes læring og utvikling, altså at skoleledelsen skal delta som lærende i et lærende fellesskap og at lærernes læring best kan skje gjennom kollektive prosesser. Fra Fullan (2017) er det evnen til å sette ideer ut i praksis, gjennom å initiere og engasjere, regissere og bearbeide. Irgens (2014), som de to foregående, påpeker hvor viktig det er å benytte den kollektive læringsarenaen (rom 4) for å oppnå et forpliktende læringsfellesskap. Hos alle tre forstås pedagogisk utviklingsledelse som en sammensatt prosess, der individets kunnskap og kompetanse får størst effekt og verdi når det bidrar i et fellesskap. Å bevege materialet, altså fellesskapet over i en kollektiv utviklingsprosess er i dette perspektivet skoleledelsens store oppdrag. Og på arenaen hvor personalet er et (samlet) kollegium vil handverkskompetansen utføres, synes og vurderes. Alle forskerne over, er tydelige på at hvis du skal være en kompetent skoleleder må du mestre akkurat dette, å utvikle og bevege personalet ditt kollektivt og å skape noe sammen med medarbeiderne. Da er det jo aktuelt å se på hvordan det å lede pedagogisk utvikling som en kollektiv prosess forstås av de skolelederne jeg har hatt samtale med.

> *Da har vi styringsverktøyet; planen som vi lager for hvordan vi skal bruke fellestid. Den skal være forutsigbar ut fra de områdene vi jobber med. Og sosial kompetanse er en av de områdene. (..)Strategien er jo at vi holder på lenge med hvert tema; mange år med de samme satsningsområdene. Vi ser for oss at det er det viktigste vi holder på med, og da er det ikke om å gjøre å finne nye ting på en plan. For det handler jo om det samme år etter år, med noe variasjon.* (skoleleder Ba)

> *G: Hvordan involverer du ansatte i det å være på riktig «kurs»?*

> *Ja, det er jo alltid et dilemma. Hvor mye tid skal vi bruke på det. Det vi veit, at når du lykkes med involvering så har du nok tid. Og jobber med lærerne og assistentene. Så når en setter av nok tid, er godt forberedt og lar alle stemmer komme fram, og bruker det etterpå og viser det etterpå at det er en sammenheng, da får vi gode prosesser. Og de gangene vi gjør det litt for lettvint da. Så mister vi noe.* (skoleleder Ba)

Denne skolelederen kobler kollektiv utvikling til sitt overordnede styringsverktøy, strategien og til bruken av fellestiden på skolen for å utvikle og oppfylle denne. Vi er da i rom 4 i Irgens (2014) modell; utviklingshjulet. Det understrekes at kollektiv utvikling må foregå over tid og at dersom ansatte skal få et eierforhold til prosessen og oppdraget må de få tid til å involvere seg. Det kommer også fram som et viktig poeng at skoleleder må være godt forberedt, da forstått som å ha kunnskap om innholdet og hvordan medarbeiderne skal involveres. En vellykket prosess knyttes til involvering og synliggjøring av relevans/sammenheng.

På den andre skolen kommer følgende syn på kollektiv pedagogisk utvikling fram:

> *Jeg er egentlig veldig heldig (…) som har hele personalet samlet hver uke. Så vi har fellestid. Jeg får gitt disse dryppene, jeg kan etterspørre; husker dere hva vi snakket om sist? Hvis vi holder kokeplata varm så snakker lærere om det i lunsjen også. Men hvis vi glemmer eller legger det bort eller begynner med noe annet så dør det veldig lett ut da…så det gjelder å holde det varmt, mase på (…).* (skoleleder Aa)

Også her trekkes fellestiden fram som en verdifull arena for ledelsen til å arbeide med pedagogisk utvikling i et samlet kollegium. Tilsvarende uttalelsen fra den andre rektoren, er det forståelse og innsikt knyttet til at dersom det skal være mulig å få til utvikling, må det foregå over tid. «Å holde kokeplata varm» indikerer at dette er prosesser som krever tid og ledelse, og at ulike innfallsvinkler er nødvendig for å oppnå et resultat. I intervjuet kommer det også fram at denne skolelederen behersker ulike metoder knyttet til prosessarbeidet; metoder som involverer de ansatte og ansvarlig gjør både dem og ledelsen i neste omgang. Det er forpliktende å legge opp til involvering, fordi det i etterkant må komme klart fram hva ledelsen tar med videre i utviklings- og strategiprosessen. Fra skole A trekker rektor også fram verdien av refleksjon som en del av utviklingsarbeidet. Måten skolelederen uttrykker seg på synliggjør også en innsikt i materialet det skal arbeides med.

Lærernes perspektiv

Skolelederne er bevisste og forstår at dersom pedagogisk utvikling skal skje, som en kollektiv «bevegelse» over i endret praksis, må de som ledelse ha oppmerksomhet på hvert tema over lang tid, kanskje flere år. Skolelederne vet at lærerne må få tid til å involvere seg og øve seg. Alle skolelederne i denne studien er oppmerksomme på at lærernes situasjon er krevende, de går direkte fra klassen sin med de utfordringene det medfører og til en utviklingsøkt.

«Hverdagen tar dem» er et begrep som brukes av mange. Omstillingen kan for noen lærere være krevende fordi den på mange måter går fra praktisk til teoretisk forståelse av læreryrket. Lærerne jeg har snakket med er generelt positive til kollektiv utvikling, men det kommer fram at det nok er delte meninger om dette i personalet. Noen ønsker mer fordi de ser at de har fordeler av det i egen undervisning, andre ønsker mindre fordi de mener det forstyrrer dem i eget arbeid. I de periodene der det ikke har vært gode systemer for kollektiv utvikling/fellestid er dette blitt etterspurt. Når det gjelder oppfattelse av nytteverdien av kollektiv utvikling, kan situasjonen bl.a. beskrives slik denne læreren gjør:

> *Vi ser at det er en rød tråd, men noen ganger kunne vi ønske at vi hadde fått mer tid til å jobbe med hvert emne. Fordi det på neste fellestid, da kan det være et nytt tema vi skal jobbe med. Da får vi litt lite tid til å fordype oss i det vi skal jobbe med.* (lærer Bc)

Ledelsen forstår og mener det er viktig å holde på med ett tema over lang tid, vise sammenhenger og holde retning. Men, å opprettholde kontinuiteten i praksis kan være vanskelig. Lærerne på sin side kan oppfatte at temaene blir mer springende, det blir for liten tid til å øve seg, prøve ut og knytte utviklingsområdene til den praksis som skal foregå i klasserommet. For lærerne er det viktig at de ser et system i utviklingsarbeidet, at det for dem er tilstrekkelig med tid, slik at de får mulighet til å innarbeide temaene i undervisningen. Vi er nå inne på det som Mintzberg (1987) kaller hånd og hode i tandem. Skal strategier utvikle seg må gjøringen og tanken spille sammen, og erfaringer må bli en del av det strategiske utviklingsarbeidet. Dette kommer vi tilbake til lenger ned i oppgaven, men det er mulig å antyde allerede nå at det er en noe vag kobling mellom utvikling, endring og øving.

Hånd og hode i tandem- hvordan arter det seg?

Mintzberg (1987) mener at nøkkelen til det å skape noe, også det å skape en strategi, finnes i den sterke forbindelsen det er mellom tanke og handling. På bakgrunn av kunnskap og erfaring leder én idé til en annen, inntil et nytt mønster trer fram. Handling driver fram tenkning som driver fram handling og slik oppstår strategier. Hånd og hode i tandem, er en formulering Mintzberg (1987) bruker for å understreke hvordan tanken og «gjøringen» er avhengig av hverandre og nærmest er to sider av samme sak. Å skille tankearbeidet fra gjøringen forhindrer den feedback som er nødvendig for å forstå og stå i prosessen. Slik jeg forstår Mintzberg (1987) ligger det håndverksmessige grepet i nettopp dette; å se og erfare en praksis for deretter å reflektere over den, og så i neste omgang eventuelt endre praksis eller videreføre det som kan se ut til å være en god praksis, og så inkludere ny erfaring i strategien. Skolelederne er opptatt av å bygge videre på god praksis og å endre dårlig praksis i

klasserommet. Begreper som «elevaktiv didaktikk» og «oppdrag til lærerne» er uttrykk som underbygger dette. I mitt materiale har det særlig kommet fram tre områder som knytter sammen hånd og hode; altså undervisning og utvikling, det som kalles fellestid/PU-tid, oppdrag og torg.

Fellestid/PU-tid

På den ene skolen kommer «hånd og hode i tandem» bl.a. fram på den måten at lærerne jobber med pedagogisk utvikling i fellestid hver tirsdag. Der brukes ulike metoder for å få alle i tale og for å få innspill, bl.a. i form av cafedialog som metodikk. Den dagen jeg snakket med en av informantene hadde de organisering av lekser og resultatene på nasjonale prøver som tema. På spørsmål om hva som skjer videre med de innspillene lærerne har, svarer informanten at:

> *Noe forsvinner vel bare ut i tåka. Det veit jeg nok. Men, noe blir tatt tilbake og gjort mer med. Enten det kommer opp her (inn på diagrammet) eller blir tatt tak i* (lærer Ac).

Innspillene lærerne gir i en slik prosess vil ganske sikkert henge sammen med erfaringer de har gjort seg og hvilke pedagogiske oppfatninger de har. At noe forkastes av lederne kan henge sammen med det Mintzberg (1987) kaller å være sensitiv for erfaring. Altså at ikke all erfaring nødvendigvis er god erfaring og at ikke alle innspill er like aktuelle og produktive for å komme videre med arbeidet knyttet til elevaktiv didaktikk og økt progresjon i læringsarbeidet. Ledelsens oppgave er å gjøre en samlet, helhetlig vurdering og prioritering av innspillene, og kan eliminere vekk det de tenker er lite hensiktsmessige forslag å jobbe videre med. At informanten legger til at noe blir tatt med videre, underbygger at det skjer en vurdering og muligens en rangering av hva som vil være verdifull erfaring å ta med seg. Lærerne som håndverkere har en arena for å komme med innspill. Lederen som håndverker har et utvalg av tiltak og forslag å velge i mellom, framkommet i det som kan framstå som et verksted for pedagogisk utvikling, kalt PU-tid og/eller fellestid.

Hånd og hode i tandem er også avhengig av at lærere reflekterer over egen undervisning og eget lærerarbeid og aktivt endrer det som ikke virker, tilpasser og avpasser for å sikre alle elever progresjon. Robinson (2015) er opptatt av dette i det hun omtaler som lærernes læringsprosess som kollektiv innsats. Hun påpeker at «den faktoren som sterkest påvirker en elevs prestasjon i et fag i et hvilket som helst gitt år, (er) det han eller hun lærte i faget tidligere år» (ss. 102,103). I dette ligger at kontinuitet og progresjon er gjensidig avhengige. Altså at hånd og hode bør arbeide sammen for å få til god utvikling, både kollektivt og individuelt. Det avhenger også av at skoleledere veileder individuelt så vel som kollektivt.

Ledelse som oppdrag til lærerne

Fordi det er begrenset med tid i løpet av skolehverdagen der kollegiet og ledelsen kan ha felles møter, praktiserer skoleledelsen det de kaller «oppdrag». Dette kan ses på som en forlengelse/utvidelse av PU-tiden. Et oppdrag innebærer at lærerne skal prøve ut metoder og opplegg for undervisningen og læringen. Hensikten er at erfaringene skal deles med andre lærere på teamet eller trinnet etterpå, og at gode erfaringer skal ha overføringsverdi til andre lærere. Det er ønskelig at fler skal gjøre mer av det som fungerer godt og gir god læring.

> *Vi sender oppdrag ut. Like mye på faglig kompetansen som på sosial kompetanse. (…)Det er krav til at hvert trinn skal følge opp dette. (*skoleleder Ba)

> *Vi jobber med oppdrag. I løpet av en mnd. f.eks. så skal hver lærer prøve ut og kunne komme tilbake og fortelle om en aktivitet eller undervisningsøkt som har vært elevaktiv* (Skoleleder Aa).

Oppdraget er en måte å involvere lærerne i utviklingsarbeidet, og å koble hånd og hode tettere sammen i læringsarbeidet. Dette handler også om mottakelighet. Hvordan responderer lærerne på de oppgavene de får fra ledelsen, hvilke erfaringer gjør de seg når de gjennomfører det i praksis og hvordan tas erfaringene med i det videre utviklings- og læringsarbeidet på skolen?

Torg, et bidrag til kollektiv utvikling og formidling av håndverk

Å dele oppleves som en verdifull del av læringskulturen på en skole, og er en del av den kollektive utviklingen der. Et ønske om å dele mye og/eller mer kan være et tegn på at den privatpraktiserende lærerens rolle skal tones ned og suppleres av en mer kollektiv praksis. Noen skoler har det de kaller torg, et fellesarrangement der variasjonen i læringsmetoder skal vises fram og formidles til de andre i kollegiet. Det er de gode didaktiske oppleggene som får fokus, og hensikten er overføringsverdien: se, prøv/øv og bruk i egen klasse er stikkord her.

> *Vi har en sånn metode vi bruker en gang i halvåret, og det kaller vi for Torg. Der skal lærerne selv få velge tema innenfor et gitt område. Og så legger man fram.. og så uka etter tar vi en liten oppsummering igjen; hvilke av disse metodene er det vi kan prøve ut? (*Skoleleder Aa)

> *G: Medfører det torget at andre lærere tar opp i seg andre måter å drive læring på?*

> *Ja, det har jeg gjort sjøl. En stivner jo lett når en har vært i skolen så lenge. Og særlig nå har vi jo dette med elevaktiv didaktikk. Som vi skal ha med i fagene våre. Og der har vi jo mye å lære.* (Lærer Ac).

Aktiviteten som ligger i å gjennomføre Torget, er lederstyrt. Ledelsen har en klar intensjon med tiltaket; de involverer lærerne slik at disse skal vise fram egne undervisningsmåter for sine kollegaer. Her er det lærernes håndverkskompetanse som etterspørres og vises fram. Også til lederne. Det legges stor vekt på mottakelighet, fordi det kommuniseres en forventning om at alle skal prøve ut noen nye metoder i egen undervisning. Skolelederen er

opptatt av forpliktelsen som ligger i den kollektive delingen; lærerne skal ha et forhold til, og ha bestemt seg for hvilke nye metoder de vil prøve ut i egen undervisning. Ledelsen etterspør hva den enkelte har prøvd ut og fått erfaringer med.

De skolelederne jeg har hentet informasjon fra forstår, som vist over, viktigheten av å drive pedagogisk utvikling i et tett samarbeid med ansatte på skolen. Det er ikke satt av mye av lærernes arbeidstid til dette; for det meste en ettermiddag i uken der varigheten er ca. 2 timer. «Rommet» ledelsen har til å drive kollektiv utvikling er begrenset og derfor krever det også disiplin. I den forstand at tiden som benyttes må være godt planlagt og ha en nytteverdi for den utviklingsprosessen skolen er i. Dersom ikke ledelsen har planlagt både innhold og prosess kan det lett bli slik at fellestiden brukes til informasjon og drift istedenfor til pedagogisk utvikling av skolen. Utfordringen med utviklingsarbeidet skolene driver med, er nok at forpliktelsen til endring er ulik hos de ansatte. Alt utviklingsarbeid på en skole skal ideelt sett resultere i bedre læring for eleven. For å finne ut om det faktisk gjør det, må ledelsen være tett på lærernes praksis og elevenes kartleggingsresultater. Virkningen utviklingsarbeidet har på elevenes læring må evalueres, og dette igjen må resultere i tilpassing og forbedring. Gode kollektive prosesser har bare begrenset verdi hvis de ikke medfører et kollektivt ansvar for elevenes læring. (Robinson, 2015). Dette kommer jeg nærmere tilbake til senere i oppgaven.

Er kollektiv utvikling en del av et mønster?

Dersom kollektiv, pedagogisk utvikling har en forankring i fortiden for å forme framtidens pedagogiske kultur på skolene, kan vi si at strategien blir et mønster. For å få et mønster til å vokse fram må det, slik Mintzberg (1987) påpeker, ligge følgende forutsetninger til grunn: involvering, mottakelighet og sensitivitet for erfaring. Dette forklart som å respondere på sitt materiale (mennesker og omgivelser), å lære ved å ha kontakt med sin organisasjon og med folk, samt å ha forståelse for erfaringens rolle og plass. Når den ene skolelederen sier at:

> *(…)det er viktig at det setter seg» og at «det ikke (er) om å gjøre å finne nye ting på en plan. For det handler jo om det samme år etter år, med noe variasjon* (skoleledere Ba)

så vises det både til fortiden og framtiden, at det er en bevisst holdning knyttet til det å binde fortid og framtid sammen, og at det som skjer nå, er et steg på vei framover og over i neste utviklingstrinn.

Mottakelighet som en forutsetning for strategisk utvikling må gå begge veier. Ledelsen må være mottakelig for lærernes innspill og pedagogiske erfaring. Lærerne på sin side må være

mottakelige for ny forskning, ledelsens pedagogiske satsinger og prioriteringer. Når ledelsen tilfører lærerne teori/forskning og konkrete tips til hvordan de kan videreutvikle sin pedagogiske praksis, så er ledelsens mening med dette at lærerne skal bruke det de har lært i klasserommet. Dersom ny kunnskap ikke omsettes til ny praksis, blir det et brudd i mønsteret, det som Mintzberg (1987) kaller diskontinuitet. Noen lærere fortsetter som før, mens andre lærere føyer nye elementer inn i sin praktiske hverdag. Da kan ikke strategien sies å være kollektiv.

På bakgrunn av den presentasjonen som er gitt over, kan det sies at kollektiv utvikling slik den gjennomføres nå, kan være en del av at et mønster. Skolelederne har lang erfaring fra sine respektive skoler. De har deltatt i og hatt ansvar for skolens utviklingsarbeid over lang tid. De kjenner sine medarbeidere godt og har selv bidratt til å sette utviklingstemaer på dagsorden gjennom mange år. Skolelederne vet hva som fungerer på egen skole, og hva som kan være en utfordring og dermed vanskelig å få til. På denne måten har de skolens fortid, på godt og vondt, med seg i de retningsvalg de gjør for egen skole. På den andre siden er det ikke sikkert det oppfattes slik og forstås slik. Det kan være et misforhold mellom hva ledelsen mener er en rød tråd og en sammenheng, og det lærerne oppfatter. Dersom den røde tråden i det som utgjør strategien er mest synlig og forståelig for ledelsen, ligger utfordringen i å finne fram til hva som utgjør misoppfattelser og diskontinuitet i den strategiske utviklingen.

Et foreløpig sammendrag

Overskriften for dette kapitlet var et spørsmål: kollektiv utvikling, er det her skolelederen «bygger» «Crafter» strategien og utfører det strategiske håndverket? Jeg mener svaret må være tja. Skolelederne bruker sin kunnskap om fortiden for å velge retning for framtiden. Det kommer tydelig fram at de bygger endring på stabilitet, og at de trekker personalet sitt med i utviklingsarbeidet. Men, det ser ut til å være et gap mellom de utviklingstemaene som formidles i fellestid/PU-tid og det som skjer i klasserommet. Det legges delvis til rette for at hånd og hode kan være i tandem, det undersøkes ikke i tilstrekkelig grad om det faktisk er slik. Intensjonen er god, resultatet er ikke skolelederne tilstrekkelig kjent med. Som vi så over kan noe skyldes at temaene blir for springende, slik at lærerne ikke får tid nok til å implementere ny praksis i egen undervisning. Manglende oppfølging av lærerne kan være en annen årsak til at hånd og hode er på hver sin «sykkel» og ikke kjører den tandemen som skoleledelsen har intensjoner om.

Den håndverksmessige utførelsens muligheter og fallgruver

Mintzberg (1987) bygger, som tidligere nevnt sin teori rundt de fire elementene som er presentert over (involvering, mottakelighet, sensitivitet for erfaring og evnen til å identifisere diskontinuitet). Han hevder at dersom ledelsen sørger for at en organisasjon arbeider med å ivareta disse, vil den også utvikle seg i en strategisk retning som er bærekraftig. Mintzberg (1987) bruker eksempler fra produksjonsbedrifter, så som film- og bilproduksjon, samt keramiker. I denne oppgaven er det også en type produksjonsbedrift, men spørsmålet er om det som skjer av produksjon i en skole kan sammenlignes med annen produksjon, og om det er like lett å måle et vellykket strategisk retningsvalg? Jeg vil se nærmere på nettopp dette. Vi kan jo allerede nå si at vi finner igjen, og har vært innom flere av Mintzbergs (1987) fire elementer, men det er nyttig og nødvendig å gå dypere inn i problematikken rundt dette. Blant annet for å reflektere over om det jobbes mye på overflaten og mindre med det som er vesentlig i skolen, nemlig det pedagogiske håndverket. Og dermed også for å få en formening om hvem som er de egentlige strategene på skolene; skolelederen eller læreren.

Involvering – et viktig aspekt i den kollektive utviklingen av skolen

Det er Mintzbergs (1987) overbevisning at ingen strategi kan planlegges av en ledelse og så bli gjennomført nøyaktig slik den ble planlagt. Etter hans mening *går* strategisk planlegging og utvikling på to bein; det tiltenkte og det framvoksende (s. 69). Strategien må på den ene siden styres og kontrolleres i den forstand at den må være retningsgivende, men den må også fôres med læring og erfaring under veis, dersom den skal bli bærekraftig. Her kommer involvering inn. Involvering må forstås på flere måter; at ledelsen involverer seg i det som foregår i virksomheten og at de involverer medarbeiderne i utviklingsarbeidet. Involvering er en aktiv handling basert på et ønske fra ledelsen om å få til noe i fellesskap. Involvering kan være planlagt til bestemte arenaer og bestemte tidspunkt, men det kan også foregå mer spontant og bilateralt. Her vil jeg i første omgang ta for meg den planlagte og kollektive siden av dette.

Som jeg har redegjort for tidligere, er det forholdsvis stor grad av involvering på de skolene jeg har undersøkt. Til grunn for involveringen ligger den strategien som skolene har utarbeidet, også i prosess med lærerne, og som er visualisert på ulike måter. Involveringen er et ledd i å aktiviserer personale for å få innspill på ulike temaer, for deretter å kunne ta nyttige retningsvalg. Begge skolene trekker fram at dersom involvering skal ha en pedagogisk verdi så må det være en tydelig sammenheng over tid. Det refereres til masterplan og til forutsigbarhet. Dersom strategien skal utvikles gradvis, må det komme nye forslag og innspill

som i sin tur danner mønstre for fremtidige valg. I denne konteksten er lederens oppgave å velge ut kommende satsingsområder, sett opp mot den erfaringen skolens ledelse og personale har, og så peke ut en retning. Enten å fortsette som tidligere planlagt, eller å gjøre mer eller mindre omfattende justeringer.

Å mestre involvering er å mestre prosessarbeid. Dette er en viktig del av skolelederens håndverkskompetanse. Involvering handler om at personalet inviteres til å komme med innspill og ideer til den pedagogiske utviklingen av skolen. I smått og stort. Ledelsen åpner opp for at lærerne skal bidra med sin kompetanse. På denne måten ansvarlig gjøres lærerne og de betraktes som medeiere til den pedagogiske utviklingen. Det forplikter å invitere til deltakelse på denne måten, fordi involvering ikke har noen verdi hvis det ikke oppfattes og behandles som en del av noe mer. En god kjøreregel kan være å koble involvering til fasene før – under og etter. På denne måten utdypes også innholdet i håndverksmetaforen (Mintzberg, 1987).
Før, knyttes til at ledelsen planlegger hvordan involveringen skal foregå, hvilke arenaer som skal brukes og hvordan deltakelsen skal organiseres. Før, handler også om at ledelsen må ha avklart hvilke temaer de ønsker involvering i. De må altså ta hensyn til forrige møte og de erfaringer dette ga, hvor langt i utviklingsprosessen skolen som organisasjon har kommet, og hva det kan være hensiktsmessig å spille inn på neste møte. Holde tråden. Ledelsen må vite hvordan de skal ramme inn og lede involveringen. Dette må planlegges. Her har skolene prøvet og feilet. Det er ofte slik at ledelsen går for fort fram. De setter ikke av nok tid til hvert tema, eller de går ikke tilstrekkelig i dybden. Begge skolene trekker fram at nøkkelen til en vellykket involvering ligger i å bruke tilstrekkelig god tid, vise lærerne sammenhenger i utviklingsarbeidet og sjekke forståelsen hos dem.
Det er naturlig å se involveringsfasen opp mot det Mintzberg kaller materialet (1987). For skoleledelsen er dette i hovedsak lærerkollegiet. (Elevgruppa påvirker det lærings- og utviklingsbehovet lærergruppa har, og dette vet selvfølgelig skolelederne). På en skole er det en blanding av lærere med alt fra lang til kort erfaring, og med ulik entusiasme for utvikling og endring. Noen kan sitte med gode erfaringer knyttet til hvordan ledelsen jobber med pedagogisk utvikling, andre har det ikke. På skolene er det lærere som ønsker å prøve nye arbeidsmåter og det er lærere som slett ikke ønsker det. Fordi materialet ledelsen har å jobbe med ikke er ensartet, må dette gjenspeile seg i hvordan involveringen planlegges. Alle bør ha samme mulighet til å delta med innspill og alle bør føle seg likeverdige i den prosessen ledelsen planlegger.

Under, er knyttet til hvordan involveringen faktisk foregår. Hvilke metoder brukes for å hente fram innspill og erfaringer fra ansatte og til ledelsen? Skal involveringen skje individuelt eller i grupper, og hvordan skal gruppene settes sammen for å bli tilstrekkelig dynamiske og aktive. Skolelederne sier de har gode erfaringer med å bryte opp faste konstellasjoner og sette sammen grupper av lærere på nye måter. Ledelsens rolle i gjennomføringen er svært viktig. Dette er på et vis skoleledelsens klasserom. Det er her metoder kan brukes og budskap formidles. Skoleledere sier at de på disse arenaene framstår som modeller og modellerer det de mener er god pedagogisk praksis. Ledelse som håndverk visualiseres i denne kollektive arenaen, og den formuleres og formidles. Dette er skolelederne oppmerksomme på, de uttrykker både stort engasjement og stort alvor knyttet til deres regissering og gjennomføring av fellestiden sammen med lærerne. Dersom selve involveringsfasen framstår som lite vesentlig for lærerne, som dårlig planlagt og gjennomtenkt, mister prosessen sin verdi. Den mister også sin legitimitet dersom den ikke inviterer til reell medvirkning. Det er derfor viktig at ledelsen ser fasene før og under i sammenheng. At det blir en rød tråd i utviklingsarbeidet og at prosesser presenteres på en måte som øker forståelsen og synliggjør den pedagogiske retningen.
Etter, er knyttet til etterarbeid og oppfølging, og peker dermed også framover. Etterarbeidet danner grunnlaget for det neste *før*. Ledelsen må ta et standpunkt til videre arbeid knyttet til de innspillene de har fått fra lærerne. Hvilke muligheter ser de, hvor raskt kan de gå videre med endring og utvikling? Eller gir den involveringen som er gjennomført informasjon om at her bør noe avventes, bearbeides mer eller eventuelt legges på is en stund?

Prosessarbeid er krevende. Mintzberg (1987) beskriver ikke konkret hvordan involvering kan foregå. Jeg har her forklart at det kan ha minst tre faser, og at det innebærer et kontinuerlig arbeid fra ledelsens side. Hvorvidt ledelsen mestrer innhold og prosess vil vise seg gjennom disse fasene. Er det dårlig forarbeid blir det ikke kvalitet på selve involveringsprosessen eller etterarbeidet. Er det godt forarbeid, men manglende metodikk knyttet til involveringen mister antagelig ledelsen både gode innspill og engasjement fra lærerne. Dersom ledelsen ikke evner å bearbeide de innspillene som kommer fram og bruke dette i gode retningsvalg i det pedagogiske arbeidet, spiller det også liten rolle om før og under fungerer bra, fordi oppfølgingen blir dårlig. Innspill og erfaringsdeling blir hengende i luften. Konkretiseringen kan utebli. Involvering som metode er vanskelig og sårbar. Verdien en leder kan skape og høste ved å involvere ligger i de to andre elementene Mintzberg (1987) også trekker fram, nemlig mottakelighet og sensitivitet for erfaring.

Mottakelighet – innebærer det å respondere på sitt materiale?

Å være mottakelig, sett opp mot kollektiv utvikling, må/kan ses sammen med fasen over - involvering. Hensikten med å involvere må jo være å komme i dialog med de ansatte, for dermed å gi og få respons på innspill og ideer og tilgang til den kunnskap og innsikt som medarbeiderne sitter på. Å respondere må også handle om at det gjøres en avklaring, foretas en seleksjon. Det er jo ikke plass til alle nye ideer og det er ikke alle innspill som nødvendigvis er gode og bærekraftige. Det er heller ikke slik at alle forslag til nye løsninger lar seg gjennomføre. Mottakeligheten knytter seg både til den prosessen som foregår i et samlet kollegium og til etterarbeidet. Det handler om hvordan ledelsen samhandler med sine medarbeidere og det handler om hvor mye og på hvilken måte medarbeidere slippes til. Hvor mye utfordrer ledelsen sine ansatte? Innenfor hvilke områder åpnes det opp for innspill og hvor er det ikke ønskelig å invitere ansatte inn for å mene noe? I det kollektive rom kan mottakeligheten regisseres fordi den settes inn i en prosess og blir en del av et pågående utviklingsarbeid. Mottakelighet og evnen til å respondere handler ikke bare om hvorvidt ledelsen gjør eller ikke gjør dette. Det handler også om i hvilken grad medarbeidere gjør seg mottakelige for innspill og endringer og responderer på dette i sin praksis. Å respondere må gå begge veier, ellers gir det liten bevegelse og lite utvikling.
I intervjumaterialet kommer mottakelighet og respondering fram i måtene skolene jobber med prosesser. Ledelsen har lært gjennom erfaring at det er strukturen på utviklingsarbeidet som sikrer dem muligheten til både å få og gi respons på innspill. De er også tydelige på at det er de som enten trekker temaer fram og inn i det kollektive rom, eller legger temaer døde. Ledelsen mener selv at de ikke bruker mye tid på/ ikke gir respons på temaer som ikke knytter seg til prioriterte områder i de kollektive utviklingsøktene. Dette bekreftes av lærerne.

Hvorvidt en skoleleder er mottakelig og responderende (knyttet til kollektiv utvikling) handler om den forutgående utviklingsprosessen. Om temaene ligger innenfor strategien eller ikke. Ledere jeg har intervjuet velger bevisst bort temaer som forstyrrer den prosessen de er inne i. Her utøves det som Christensen og Jensen (2011) kaller indirekte makt. Det gis positiv respons på de forslagene som passer inn i den pågående prosessen, andre tema velges bort og tones ned. Vi er inne i det forfatterne kaller filter 2, som kan kobles til en strategisk prosess på den måten at aktørene har reelle valgmuligheter til å tolke innspill, velge de bort eller ta de med videre. Går vi tilbake til håndverksmetaforen, skal denne være mønster-skaperen og må derfor identifisere og velge ut hva det skal jobbes videre med. Men, dette innebærer at innspill forkastes og da er vi jo inne i den delen av prosessen som handler om å gi en type negativ og

korrigerende respons tilbake, eller ingen – bare utelatelse. Dette bør være uproblematisk dersom ledelsen har forklart spillereglene på forhånd. Da i retnings av at involverings-prosessen innebærer behov for en prioritering og at det som prioriteres må ha en god sammenheng med det arbeidet som allerede er i gang. Likevel kan det oppfattes som både uforståelig og uforklarlig av de i kollegiet som kanskje ikke deler den strategiske tenkningen og de pedagogiske prioriteringene som dette medfører. De kan oppleve at ledelsen er lite mottakelig og at de velger vekk innspill som kunne vært gode, og dette kan til og med tas personlig. Derfor er jeg tilbake til det jeg skrev over, nemlig at prosessarbeid er krevende. Det er mange forventningsavklaringer som er nødvendig dersom alle skal føle seg ivaretatt og hørt.

Sensitivitet for erfaring – hvordan videreutvikle god pedagogisk praksis?

Til dette elementet ligger det faglige skjønnet og det faglige blikket for hva som til enhver tid er relevant erfaring. Det handler også om en forståelse for hvordan teori kan anvendes godt i praksis, og vurderingen knyttet til hvilken pedagogisk praksis som vil være god praksis i den aktuelle konteksten skole, trinn og team befinner seg i. Det handler derfor også om å identifisere god pedagogisk praksis og å ha en mening om hva som skal prege det pedagogiske arbeidet på skolen. Ledelsen må vite hvilken erfaring de vil bygge videre på, slik at dette blir et grunnlag for den pedagogiske læringskulturen på skolen.

Skolelederne i dette studiet er svært opptatt av hva som fremmer god læring og å legge til rette for et godt læringsmiljø. De ønsker at lærere skal dele sine erfaringer og vise fram gode didaktiske opplegg slik at andre kan få ideer til egen undervisningspraksis. Skolelederne har også god faglig og teoretisk innsikt og mye kunnskap om den forskningsbaserte tilnærmingen til pedagogisk ledelse. I fellesøkter bruker de muligheten til å videreformidle teori og vise ulike læringsmetoder for sine ansatte. Mitt poeng med dette er å få fram at skolelederne veldig godt vet hva lærere både bør gjøre og kunne, for å få tilstrekkelig variasjon i sitt læringsarbeidet, slik at elevene oppnår den faglige og sosiale progresjonen som forventes. Hvorvidt de forsikrer seg om at det er den mest effektive pedagogikken og læringen som faktisk finner sted, er noe annet. Å være sensitiv for erfaring handler også om at god pedagogikk må oppmuntres og at dårlig læringsarbeid må avvikles. Ledelsen sjekker i liten grad ut at det er sammenheng mellom det ideelle og ønskelige og den reelle situasjonen i klasserommet. En god håndverker setter en standard for hva som er godt håndverk. En god håndverker kan ikke akseptere at de som utfører arbeid i regi av ham/henne ikke følger den standarden og den praksis som ligger til utførelsen av håndverket. I en håndverkers «verden»

trekkes gode erfaringer med i videre arbeid, og kan fort bidra til å heve kvalitetskravet. Andre som ikke er like gode får dermed noe å strekke seg etter og måle seg mot. Intensjonen er nok slik i skolen også. Men, ikke realitetene. Dette kommer jeg nærmere tilbake til nedenfor fordi det handler om å finne fram til de forhold som bremser opp for kontinuiteten.

Et foreløpig sammendrag

Begge skolene ser ut til å mestre involvering av medarbeidere. Materialet skolelederne har å bruke i denne prosessen er ikke ensartet, og dette må skolelederne ta hensyn til når de gjøre sine forberedelser. Å involvere slik at det forplikter og skaper mening for personalet, er avhengig av evnen til mottakelighet (begge veier) og hvordan lederne benytter egne og medarbeideres erfaring i utviklingsarbeidet. Vi ser at elementene involvering, mottakelighet og sensitivitet for erfaring går over i hverandre og egentlig er flere sider av samme sak; nemlig prosessarbeid og hvordan lederen som håndverker og fagperson ivaretar gode prosesser. Det ene elementet er helt avhengig av det andre dersom den strategiske utviklingen skal bli bærekraftig og vise sammenheng. Å identifisere diskontinuitet på en skole, ser ut til å være en utfordring. Men, dersom dette prioriteres, mener denne «skriveren» at det pedagogiske utviklingsarbeidet kan bli mer målrettet. Skolelederne kan i større grad drive pedagogisk utviklingsarbeid i mindre grupper og tilpasse læringsprosessene for lærerne ut fra hva hver og en/grupper av lærere trenger.

Er det kontinuitet mellom kollektiv utvikling og lærernes praksis?

Mintzberg (1987) hevder at strategier må få utvikle seg over tid og at strategisk læring krever kontroll. Å jobbe strategisk er både en tilsiktet og framvoksende prosess på samme tid. Hvorvidt det blir en vellykket strategisk utvikling handler også om evnen en leder har til å identifisere diskontinuitet. Det er denne diskontinuiteten som kan forsinke og undergrave den ønskede utviklingen. Her trekker Mintzberg (1987) fram en vesentlig egenskap ved lederen for å identifisere nettopp dette, nemlig det skarpe blikket for når noe utvikler seg i feil retning. Dette skarpe blikket og den rette forståelsen mener han må utvikles i en nærhet til praksis/situasjonen. Mintzberg (1987) kommer med tydelige formaninger til ledere som vil lykkes med strategisk utvikling og strategisk ledelse: kjenn virksomheten din, overfør kunnskap og bruk tid på å lære opp medarbeiderne dine. Robinson (2015) og Fullan (2017) er opptatt av det samme. De hevder at det er umulig for en leder å lede sine lærere dersom de ikke selv deltar i utviklingsarbeidet og gir nødvendige tilbakemeldinger til de som utfører arbeidet. For å avdekke om utviklingen går i rett eller feil retning, bruker de begrepet evaluering. I dette

ligger mye av den samme forståelse som Mintzberg (1987) har for å identifisere om det mangler kontinuitet i utviklingen

I det forskningsmaterialet jeg sitter med, kommer det forholdsvis tydelig fram at rektorene mener de jobber langsiktig og strategisk med den kollektive pedagogiske utviklingen på skolen. Skolelederne vurderer det å drive pedagogisk utvikling som en nødvendig og viktig del av jobben sin. De legger vekt på å ha overordnede planer og en forutsigbar, kommunisert modell for hvordan de skal bruke fellestiden med lærerne sine. Skolelederne legger mye arbeid i å få strukturene på plass og å bruke den fellestiden de har til rådighet på en for dem, hensiktsmessig og effektiv måte. Det er gode strukturer og systemer for kollektivt utviklingsarbeid. Vi kan derfor si at skolene har en definert/tydelig arena der profesjonaliseringen av læringsarbeidet foregår på et overordnet nivå. Det er på denne arenaen skoleledelsen viser frem og fremmer det de mener skal prege læringsarbeidet på skolen.

Når ikke lærerne underviser, jobber de i team, med trinnsamarbeid og i nettverk. Noen får også oppdrag (av pedagogisk karakter) som de må prøve ut i egne klasser og som de må gi tilbakemelding på til ledelsen. Oftest skriftlig og som en gjenfortelling av egne erfaringer. Videre i kapitlet skal jeg presentere hvordan skolenes utviklingsarbeid er organisert og drives, hva som kan være ledelsens utfordringer for kontinuitet og læring og til slutt; utfordringen med å identifisere diskontinuitet.

Skolenes struktur for å drive utviklingsledelse

På de skolene jeg har undersøkt er det etablert ulike nivåer som skal ivareta utviklingsarbeidet. Øverst står den kollektive utviklingstiden, kalt fellestid eller PU-tid (Pedagogisk utviklingstid) som er hele 1.-7. eller 1.-10.trinn. Som tidligere beskrevet varierer hyppigheten og tidsbruken. Denne møtearenaen er ledet av rektor og/eller inspektør. Neste nivå er organisering på hovedtrinn for de skolene som har dette. Det vil si at 1.- 4., 5.-7. og 8.-10. trinn er organisert i egne samarbeidsfora. Arbeidet på hovedtrinn skal bl.a. ha bakgrunn i det utviklingsarbeidet som har foregått i felles tid. Inspektørene leder arbeidet på hovedtrinn og som regel er ikke rektor tilstede her. Teamorganisering er også vanlig på skolene. Da er sammensetningen mer på tvers av trinnene det undervises på. Hvem som er i hvilket team varierer og endres alt etter hva skoleledelsen mener er mest hensiktsmessig. På en av skolene er teamlederne representert i plangruppa. Det varierer hvor ofte og hvordan ledelsen deltar i

teamenes arbeid. Til sist kommer trinnsamarbeidet. Lærere som underviser på samme trinn har samarbeid på tvers av fagene de underviser i. Her er ikke skoleledelsen representert.

I tillegg til dette har skolene etablert det de kaller plangruppe eller utviklingsgruppe. Dette er en mindre, håndplukket gruppe av lærere og teamledere som trekkes nærmere ledelsen i utviklings- og planleggingsarbeidet på skolen. Disse gruppene er etablert i den hensikt å ivareta det som av noen kalles distribuert ledelse. Det vi si at de får rollen som videreformidlere av ledelsens budskap og hensikt med å igangsette ulike tiltak. De har også rollen som erfarings utveksler, fordi ledelsen bruker dem til å sjekke ut hva som kan være hensiktsmessig å gjøre i ulike situasjoner. Dermed blir denne gruppen viktig når det gjelder å ivareta de ulike formålene i prosessarbeidet; sensitivitet for erfaring, involvering og mottakelighet.

Slik dette er strukturert på skolene kan vi si at det ligger til rette for en utviklings- og læringssløyfe som starter med fellestid/PU-tid, fortsetter på hovedtrinn og trinn, før det eventuelt kommer tilbake til den kollektive arenaen. Utviklings-/plangrupper og team er også både mottakere og distributører i det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Alle samlet – gir det sammenheng?

Pedagogisk utvikling, også som strategisk utvikling, formulert og kommunisert til lærerkollegiet skjer, som skissert tidligere, i hovedsak i fellestiden. Det er dette som er ledelsens offisielle arena for å drive utvikling. Her trekker de inn teorier og forskere, her modellerer de god undervisning, her lanserer de nye tema og nye oppdrag til lærerne sine. Det er særlig innenfor denne rammen de overfører viktig kunnskap til alle. I fellestiden er alle lærerne likestilt som mottakere. De blir presentert for de samme temaene og får samme «opplæring» uavhengig av hva de har behov for og hvilket utgangspunkt de har. Her sitter både den utviklingsivrige og den mer motvillige læreren. Det er den nyutdannede uten særlig erfaring og det er den erfarende læreren som snart skal gå av med pensjon. Noen lærere sliter med å lede klassen sin, andre har utfordringer med å samarbeide og forplikte seg til noe. Atter andre har stor mestringsfølelse i yrket sitt og søker alltid etter ny inspirasjon og vil lære mer om alt.

Tidligere i oppgaven har jeg redegjort for hvordan ledelsen praktiserer involvering i dette forumet. Det defineres som oftest et tema ledelsen ønsker tilbakemelding på, og ulike metoder brukes for å engasjere så mange som mulig. Slik kan det framstå som en to-veis kommunikasjon. Likevel er det ikke alle som oppfatter det slik:

> *G: Føler du at du bli involvert i utvikling?*
> *Ja, ledelsen har åpen dør og er åpne for innspill og hører på hvis vi har innspill.*
> *G: Du sa i sted at ledelsen bruker cafedialog osv., er det en måte å involvere dere på i prosesser?*
> *Ja, noen ganger kan det være det…og jeg tenker nok at ledelsen tenker det, men igjen..vi ser ikke alltid det som involvering men som en metode, hvis du skjønner?*(lærer Bc)

I dette sitatet ser vi at forståelsen og kanskje også sammenhengen mellom det ledelsen ønsker å kommunisere og involvere lærerne i, kan bli misforstått eller feiloppfattet. Spørsmålet er hvordan ledelsen formidler hensikten med de kollektive prosessene, og hva de faktisk bruker innspillene til. Dersom det ikke vises en sammenheng mellom innspill og senere planer/ praksis osv. vil jo den kollektive involveringen virke hensiktsløs.
Blant skoleforskere er det enighet om at felles refleksjon er nødvendig for kollektiv læring. Dersom både lærere og ledere opplever at det blir for mange temaer å holde tak i samtidig, er det ledelsen som må gjøre en prioritering av emner slik at det skal bli læring, ikke bare interessante happeninger. Kanskje skolelederne gjør det pedagogiske utviklingsarbeidet for komplisert, når de sprer seg over mange temaer istedenfor å gå i dybden på færre.

Hovedtrinn, team og trinn er mindre grupper, men øker sammenhengen?

De skolene som organiserer et samarbeid på hovedtrinnsnivå, har fordelt lederressursen ut til disse samarbeidsarenaene. Inspektørene deltar her. Tema og områder som ble diskutert på fellestid skal trekkes ned til hovedtrinn og arbeides videre med der. Likeledes de oppdragene som ledelsen gir til lærerne. Jeg har ikke undersøkt grundig nok hvordan det arbeides med utvikling og involvering på dette nivået. På store skoler er det mange lærere på de forskjellige hovedtrinnene. Forumet er stort og variasjonen i elevgrupper og lærergrupper er fortsatt stor. Her er imidlertid en representant fra skoleledelsen til stede på hvert hovedtrinn, noe som gir et bedre utgangspunkt for tettere og mer dynamisk involvering enn i fellestiden med hele kollegiet til stedet.
Teamorganisering er en sammensetning mer på tvers av trinnene det undervises på. I tillegg samarbeider lærerne på trinnene. Det vil si at alle lærere som underviser på f.eks. 5.trinn møtes for å planlegge og diskutere undervisningen. Det varierer hvor ofte og hvordan ledelsen deltar i dette arbeidet, og om de i det hele tatt deltar.
Hensikten med å løfte fram dette, er om ledernes involvering kan og bør flyttes og omprioriteres til (også) å foregå lenger ned i samarbeidsstrukturene? Mitt inntrykk er at i fellestiden/PU-tiden, som er en veldig liten del av skolens samlede arbeidstid, kan

involveringen bli sett på og oppfattet som overfladiske prosesser koblet fra praksisfeltet. Grunnen til at det oppfattes slik, kan også være at ledelsen i liten grad er nær de arenaene hvor undervisningen og læringen diskuteres og planlegges. Dersom ledelsen også bruker ledertiden sin nærmere og tettere på eleven og lærerne, kan de arbeide med involvering på en mer praksis nær måte. De kan holde strategien varm på et lavere nivå, og da blir det også lettere å ivareta de andre faktorene som er sentrale i den strategiske utviklingsprosessen; mottakelighet og sensitivitet for erfaring. En leder som er i nærmere og tettere dialog med de som faktisk produserer læringen, kan i større grad veilede på den pedagogikken som lederen vil skal være gjennomgående på sin skole. Det er lettere å forsikre seg om at det er elevaktiv didaktikk dersom lederen ser, hører og er delaktig i den planleggingen som trinnene og teamene gjør.

Ledelse er prioritering av oppgaver og av tid

De skolelederne som er informanter i denne oppgaven vil nok karakterisere seg selv som aktive og involverende. En skolehverdag består av et utall henvendelser om smått og stort, veiledning og rådgivning til lærere og andre ansatte. Elevsaker og foreldresamarbeid. Å være skoleleder innebærer å ha en arbeidsdag med et utall ad-hoch oppgaver parallelt med at de lange linjene skal holdes og de faste utviklingsmøtene skal gjennomføres. Og, det er elevens læring som står i sentrum. Alt som skjer på en skole skal ideelt sett munne ut i bedre læring for eleven. Så enkelt, men likevel så vanskelig.

Tidligere i besvarelsen har analysen handlet om at ledelsen må være så tett på lærerne som mulig. Jeg har drøftet meg fram til at skoleledelsen er for fjerne fra det pedagogiske arbeidet på skolen. Noe av grunnen knytter seg til hvilke møtearenaer de prioriterer å være til stede på, og noe henger sammen med hvilke roller de ønsker å ha på sin skole. Dersom en leder skal drive strategien og utviklingen framover, er det vesentlig at hun/han gir respons på de riktige tingene og anerkjenner den rette praksisen.

En leder må alltid vurdere om han/hun bruker tid på de rette tingene. Og en skoleleder må spørre seg om den måten de velger å lede skolen på gir best læring for elevene. Særlig på én av skolene kommer det fram forhold som bør gi grunnlag for å diskutere dette videre:

> *Det har jeg hatt som en strategi da, at ledelsen skal bidra i det som er vanskelig for en lærer å jobbe med. Så kan vi drøfte om vi er for mye med…, men å være alene som lærer i vanskelige elevsaker, det mener jeg er feil, da må man ha med seg noen fra ledelsen.* (skoleleder Ba).

> *At vi faktisk sitter på hovedtrinn og ser hva som gjøres der og kan plukke opp om det har hatt effekt og styrke de som jobber i klassene best mulig. Det gjør vi kanskje ikke med å ta over*

> *vanskelige elevsaker hele tida. Det tar tid fra oss. Og det tar energi fra oss samtidig som det fratar læreren tid til å utvikle seg med den eleven. De må styrkes til å tåle å stå i det og ta den utfordringen* (skoleleder Bb).

Her ser vi at skoleledere på samme skole har ulik oppfattelse om de prioriteringene de gjør. Den ene mener at skoleledere må bidra i vanskelige saker, den andre mener de bidrar for mye. Men, begge er enige om at de har for lite tid ut mot klasser og i tettere dialog med lærerne. Dette eksemplet viser dilemmaene som ledere står i hver dag, og som er avgjørende for den strategiske utviklingen på skolen. Dersom strategien er at alle lærere skal jobbe med elevens faglige og sosiale progresjon, tar ledelsen vekk en arena for lærerens læring og utvikling med eleven, dersom ledelsen intervenerer for ofte og for mye i vanskelige saker. Ved alltid å hjelpe til og bistå i vanskelige elevsaker, gjør de nettopp som den ene lederen påpeker, de blir ofte opptatt med å avlaste, ikke utvikle lærerne for å håndtere et mangfold av elever. Ledelsen veileder ikke læreren i dennes måte å løse sakene på. De tar vel heller problemet vekk fra læreren. Ledelsen får ikke mer tid med den normale hverdagen på skolen, de får heller mindre ved at de ofte får de vanskelige elevene inn til seg. Med dette eks som utgangspunkt, har ledelsen en mulighet og en utfordring i å dreie sin tidsbruk og sin lederoppgave inn mot andre mer allmennpedagogiske utviklingsoppgaver på skolen. Én av veilederne fra nasjonalt veilederkorps har også tatt opp temaet knyttet til håndtering av vanskelige elevsaker. Vedkommende som selv er rektor, har en annen praksis på sin skole. Han overtar ikke den vanskelige eleven, men tar undervisningen med resten av klassen slik at læreren selv må finne en utvei sammen med eleven, og på den måten også videreutvikle en relasjon og en pedagogikk.
Robinson (2015) er tydelig når hun hevder at det som gir mest effekt for elevenes læring er at skoleledere deltar i den profesjonelle læringen og utviklingen av lærerne sine (s. 101). Å delta innebærer for henne å være en aktiv skoleleder som involverer seg, undersøker praksis og som selv er lærende. Ikke bare ledende. For Robinson (2015) er det et poeng at god læring for elevene handler om at ledelsen forstår og har innsikt i de utfordringer som knytter seg til læring. En leder med denne innsikten vil lettere kunne forstå og eventuelt endre på de betingelsene som må til for at god læring skal finne sted.

Skolelederne jeg har snakket med skaffer seg informasjon gjennom å be om tilbakemeldinger på ulike oppdrag og prosjekter, via elevsaker, i samtale med lærere som trenger konkrete råd og i ulike samarbeidsmøter. Utfordringene er at skolelederne i liten/mindre grad oppsøker praksisfeltet på en systematisk måte for å se hvordan læringsarbeidet faktisk foregår. Det er

derfor lite/ ingen systematikk knyttet til involvering, veiledning og oppfølging av det pedagogiske arbeidet i klasserommet. Klasseromspraksis. Den individuelle oppfølging av læreren som profesjonsutøver/håndverker er ikke en del av skolenes måte å jobbe på.

Informantene til denne oppgaven er selv opptatt av at de ikke har god nok oversikt når det gjelder lærernes klasseromspraksis.

> *Det å …kunne ønske meg at jeg så mer av hvordan de organiserer for læring i det enkelte klasserom. Og hvordan vet vi at de aller, aller fleste har en meningsfull skolehverdag.* (...) *det der dilemma med ..eller ikke være flink nok til å være ute, nært nok* (…). *Vi trøbler med å finne den gode formen. Vi er i klasser som strever. Ikke de klasser der det går fint. Det burde vi vært, for da ser vi hvorfor det går bra..*(skoleleder Ba)

> *G: Hvordan vet du at eleven merker at det skjer endringer i læringsarbeidet?*
> *Nei det vet vi ikke og det er det som er vanskelig.*(Skoleleder Ab)

Sitatene over viser at det å være deltakende i det praksisnære arbeidet er vanskelig å få til. Det beskrives som et dilemma (som egentlig betyr at de to mulighetene som finnes vil gi et dårlig resultat, samme hva som velges). Informanten har vel heller ønsket å si at dersom han/hun velger å bruke mye tid på å være ute i klasserommet, vil det bli lite/mindre tid til noe annet, som også er nødvendig og vesentlig å få utført. Samtidig viser uttalelsen at vedkommende forstår at han/hun er for lite i kontakt med den hverdagen elevene har. I dette er det mulig å tolke at skolelederen vet lite, eller ikke nok om hva slags type læring som foregår i de aller fleste klassene. At kunnskapen om det konkrete læringsarbeidet er liten, må også bety at skolelederne har liten informasjon om hvordan lærerne faktisk jobber med «elevaktiv didaktikk», varierte læringsformer og tilpasset opplæring. De kan få det gjenfortalt som tilbakemeldinger på oppdrag, men dette er jo en subjektiv tilbakemelding som nødvendigvis ikke gir et helhetsbilde. Her kan fortolkninger og filtre ha spilt en rolle, slik at avsenderen kontrollerer svaret sitt til fordel for seg selv.

Det er imidlertid ikke slik at lærere ikke får oppfølging av sine ledere. Skoleledere er bl.a. aktivt til stede i vanskelige elevsaker. De følger også opp lærere som av en eller annen grunn må få tilbakemelding på enkelthendelser. Og, skoleledere holder tak i vanskelige personalsaker som vokser fram over tid. Dette vurderer jeg som hendelser det tas tak i, forstått som en mer case-basert arbeidsmåte. Jeg ser ikke på denne type oppfølging som et systemisk og strukturelt arbeid knyttet til den individuelle utvikling av lærerne.

I litteraturen som ligger til grunn for denne oppgaven er det et tydelig kollektivt budskap. Det er lærernes kollektive utvikling, vekst og læring som løftes fram for å få gode

læringsfellesskap. Jeg følger denne tanken langt på vei, men mitt spørsmål er om det kollektive utviklingsarbeidet tar blikket vekk fra de individuelle utfordringene som helt sikkert finnes på en skole. Hvordan indentifiserer skolelederne de lærerne som ikke endrer sitt læringsarbeid, som ikke driver elevaktiv didaktikk, som ikke tilpasser opplæringen og som ikke sørger for progresjonen i faglig og sosial kompetansen?

Lærere trekker sjøl fram at det kan være en utfordring å endre praksis og prøve andre pedagogiske opplegg for å oppnå bedre resultater i elevenes progresjon. De ser at ledelsen legger opp til en kontinuitet og de registrerer sjøl at det er en diskontinuitet:

> *Når du begynner å grave i det. Noen sier: Jeg synes ikke det er så viktig jeg, så jeg gjør ikke sånn. F.eks. praktisk matte, da. Noen sier; nei jeg bruker ikke noe særlig tid på det, jeg, for vi har så mye vi skal igjennom. Jeg gjør ikke det, for det passer ikke meg.* (lærer Ac)

> *Noen av oss synes det er spennende og vil bruke mer tid på det, og vil prøve ut. Andre synes det tar for mye tid av jobben vår i undervisningen av elevene. Så vi får ikke tid nok til å planlegge god undervisning fordi vi må jobbe med andre ting. Det er den balansen mellom utvikling og undervisning* (lærer Bc).

Sitatene illustrerer og oppsummerer dette kapitlet på en god måte, samtidig som de er en innledning til neste kapittel der jeg går nærmere inn i kontinuitetsbruddene og de utfordringer dette har for utviklingsarbeidet.

Den virkelige utfordringen er å identifisere diskontinuitet

Diskontinuitet vil si at det er manglende sammenheng i utviklingsarbeidet, og/eller at det kan være en noe springende ledelse som gjør at for mange nye elementer trekkes inn uten at de kan relateres til de øvrige områdene. Det har nok vært en utfordring i skoleutviklingen de siste årene, at det har vært for mange satsningsområder uten at den indre sammenhengen har vært tydelig nok. På denne måten henger dette elementet i strategiutviklingen sammen med de ovenstående. Å være mottakelig og sensitiv som leder, å ha den nødvendige prosess og fagkompetansen, gjør det mulig å identifisere hva som hører til og passer inn i strategien og oppdraget, og hva som ikke gjør det. Diskontinuitet kan ikke bare handle om hvilke sammenhenger som skal synliggjøres i det pedagogiske arbeidet. Det dreier seg også om å identifisere en pedagogisk praksis som undergraver eller forsinker den ønskede utviklingen. I de fora der den kollektive pedagogiske utviklingen finner sted, er gode eksempler og refleksjon rundt praksis viktig. Spørsmålet er hvor lett det lar seg gjøre å avdekke uønsket praksis?

Dersom en skoleleder skal kunne tilegne seg tilstrekkelig informasjon om hvordan læring foregår på egen skole, er den generelle oppfatningen skolelederne imellom at lederne må ut i klasserommet. Det er der de kan se og få innsikt i lærernes pedagogiske arbeid. Alle skolelederne sier at dette har de ikke gode nok systemer for å få til. Spørsmålet er hvordan det å avdekke og arbeide med denne type diskontinuitet kan løftes inn i en kollektiv utviklingsarena på skolen. Det er en oppfatning blant skoleforskere at kollektiv refleksjon og godt prosessarbeid skal bidra til bedre praksis, altså minske og luke vekk diskontinuitet. Dette stiller jeg meg litt tvilende til. Lite tyder på at ansvarliggjøring i fellesskapet (her PU-tid og fellestid) og modellering av god didaktikk bidrar til endringer hos alle. Her kan forklaringene om makt komme inn (Christensen & Jensen, 2011). Å ikke rette seg etter de anbefalingene som kommer på den kollektive arenaen kan handle om det forfatterne kaller spill, motspill og transaksjoner mellom aktører og også nivåer. Vi kan knytte dette til ulike pedagogiske ståsteder, og dermed ulike måter å forstå den pedagogiske virkeligheten på. Måten noen utfører sitt lærerhåndverk på, kan være knyttet til ens identitet og av læreren oppfattes som greit nok, selv om vedkommende sikkert både hører og forstår at det er forventet andre måter å jobbe på.

Det er nok også fremdeles en stor aksept for at lærere er/skal få være autonome i sin profesjonsutførelse. For noen ledere er terskelen høy for å gripe for hardt og for mye inn i lærerens pedagogiske praksis. Kanskje kan det bli lettere å avdekke manglende og dårlig sammenheng mellom pedagogiske standarder og det faktisk praktiserte, dersom det ble en mer transparent kollektiv kultur for dette. Kanskje skulle skoleledere vurdere å tilrettelegge for lærernes læring slik det skal gjøres for elevene; mer tilpassede og situasjonsbestemte opplegg som f.eks. er gruppeorganisert. Med bakgrunn i den diskontinuitet som er avdekket (bl.a. gjennom kartleggingsresultater og observasjoner) kan det tilrettelegges for læring rundt bestemte tema i mindre grupper. Eller, skoleledelsen kan knytte seg sterkere til trinn- og teamsamarbeidet. Dette kan være mindre grupper med lærere, og skolelederen kan komme mye tettere på det pedagogiske arbeidet. Å velge en slik innfallsvinkel til det pedagogiske utviklingsarbeidet vil kreve kontinuitet og klart definerte temaer å jobbe med. F.eks. å ta tak i elevenes faglige progresjon med bakgrunn i kartleggingsresultater. Flere av mine informanter støtter denne tenkningen. Det gjør også representanter fra det nasjonale veilederkorpset. For å være tett nok på, må ledelsen langt nok ned i sin organisasjon. Det vil si så nær klasserommet og det pedagogiske arbeidet som mulig. Dermed også så tett på materialet sitt som mulig.

Robinson (2015) mener at en systematisk gjennomgang av skoleresultatene vil synliggjøre de lærerne som over tid fortsetter med sin privatpraksis, som har en undervisning uten den ønskede effekten på elevenes læring i form av manglende framgang. Hun hevder at felles forståelse og felles innsats vil bidra til at lærere endrer praksis. Jeg mener imidlertid skolene kan ha behov for en definert, planlagt strategisk tilnærming i tillegg til PU-tid/fellestid. En tilnærming som gir skolelederne rom for mer systematisk utviklingsarbeid så nær klasserommet som mulig. Det synes å være for stor avstand mellom PU-tid og klasseromspraksis, og for lite samhandling mellom skoleledere og lærere i det pedagogiske utviklingsarbeidet som betyr mest, nemlig lærernes arbeid med elevene. Jeg vil nå bruke tre av Mintzbergs (1987) elementer for godt strategisk håndverk og se om jeg kan drøfte meg fram til mulige løsninger på den utfordringen jeg skisserte over. Involvering, mottakelighet og sensitivitet for erfaring, hvordan kan dette bidra i et strategisk arbeid for å oppnå økt kontinuitet mellom den kollektive utviklingen og lærernes praksis? Hvordan kan skolelederne skaffe seg kunnskap om at det organiseres for læring, gjennomføres elevaktiv didaktikk og gis tilpasset undervisning til alle elever i alle skolens klasserom?

Å kjenne sitt materiale: Ledelsen kan i større grad identifisere læringsbehovet og utviklingsbehovet hos lærerne, bl.a. ut fra det som er situasjonen på skolen knyttet til kartleggingsresultater, analyser og status på arbeidet. Dette må de gjøre på bakgrunn av kunnskap og forståelse, erfaring og kjennskap til de lærerne de leder. Ledelsen må spørre seg: hvem trenger hva akkurat nå, dersom vi skal komme videre i prosessen?

Involvering i denne konteksten, kan handle om at skoleledelsen må bestemme seg for en måte å gjøre dette på som omfatter alle, men ikke foregår samtidig. Tidspunkt kan variere og tema og arbeidsmåter kan variere alt etter læreres/grupper av læreres behov. Hensikten med involveringen må være at det på forhånd er definert noen utviklingsområder der skoleledelsen skal jobbe tett med lærerne. Ett eks kan være å ta for seg kartleggingsresultater i lesing på 3.trinn. Alle 3.trinns lærerne samles i møte med skoleleder. I møtet gjøres det analyser av resultatene, skoleleder og lærerne blir enige om hvordan det pedagogiske arbeidet skal legges opp og gjennomføres for å sikre alle elevene progresjon i arbeidet. Alle lærere i dette møtet må merke at det stilles krav til dem, og forventningene må avklares fram mot neste møte. Skoleleder(e) må lede disse møtene på en tydelig måte. Det må være temaer som foregår over lengre tid og arbeidet må følges opp av gjentatte elevkartlegginger. Disse må i sin tur gi grunnlag for nye pedagogiske vurderinger og endringer. Dersom skoleledelsen er tett på praksis vil det lettere vise seg om en lærer/lærere ikke har fulgt opp arbeidet slik det ble

avtalt, og det er lettere å finne ut om det er diskontinuitet i arbeidet. Skolelederen er involvert i læringen og har et godt utgangspunkt for å veilede læreren videre i arbeidet.

Der skolelederen er i en samskapingsrelasjon med lærerne så nær klasseromspraksis som mulig, vil *mottakelighet* handle om at leder og lærer sammen drøfter didaktikk og pedagogikk. Lærere som jobber sammen med ledelsen i små grupper, vil kunne utfordre hverandre på det praktiske håndverket på en helt annen måte enn i det store kollektive møtet som PU-tiden er. Derfor vil mottakeligheten gå begge veier, på kryss og tvers av gruppens deltakere på en mer aktiv og dynamisk måte, noe som kan gi gode pedagogiske valg. Leder og lærer deltar i den samme læringsprosessen og skaper allianser knyttet til læringsarbeidet på en måte som vil virke svært forpliktende. Effekten av læringsarbeidet kan danne grunnlaget for det videre samarbeidet. Og da kommer det å være sensitiv for erfaring av seg selv. Gruppen må diskutere og bli enige om hvilke pedagogisk praksis som kan være virkningsfull og ikke. I samarbeidet bør det ligge en omforent holdning om å kunne prøve ut nye arbeids- og læringsformer, og ha tid nok til dette.

Denne oppfattelsen finner vi igjen i sitatet fra en lærer:

> *G: noen mener at pedagogisk utvikling stjeler fra den tiden de selv kunne brukt til å planlegge undervisning?*
>
> *Ja! Hvis vi skal jobbe med et nytt tema i utviklingsarbeid, så er det optimale at det infiltreres i undervisningen. For da får du drivi utvikling i det konkrete arbeidet. For når vi føler at vi ikke får nok tid, så bli utviklingsarbeidet litt sånn på siden* (lærer Bc).

Drøftingen over, om hvordan skoleledelsen kan ta skrittet nærmere klasserommet, kan gjøre det lettere å identifisere <u>diskontinuiteten</u> i læringsarbeidet på skolen. Når en skoleleder sier:

> *På et eller annet tidspunkt må vi bli tøffere i dialogen, vi må stille de direkte spørsmålene.*(skoleleder Ab)

Å legge opp til andre forpliktende samarbeidsstrukturer for pedagogisk utvikling, kan gjøre det mer naturlig å stille de direkte spørsmålene. Hele det pedagogiske arbeidet blir mer transparent dersom ledelsen er mer aktivt deltakende. Hvis vi tar et blikk tilbake på Irgens utviklingshjul, og hans rom 4) for kollektiv utvikling, så var dette knyttet til å utvikle felles mål, finne felles løsninger, ha felles planlegging, evaluering og utvikling. Min foreslåtte måte å arbeide på faller innenfor dette rommet (Irgens E. J., 2014).

Det er lite individuell oppfølging av lærere, dersom disse ikke holder seg til strategien, det som er forpliktelsen gitt i fellesskapet/kollektivt. Skoleledere er usikre på praksisen i klasserommet. De innrømmer at de ikke er nok ute og ser på det læringsarbeidet som skjer.

De vet ikke hvordan de skal finne rom for det, eller funksjonelle metoder for å få det til. Jeg ser også at skolelederne er usikre på hvordan de skal få til endring på dette feltet. Da blir jo spørsmålet: hvor dyptgående er strategiene på skolene, hvem utvikler egentlig strategiene? Er diskontinuiteten sterkere enn kontinuiteten?

Dersom vi skulle gjort en analyse og drøfting med bakgrunn i resultatene på de nasjonale prøvene i regning, lesing og engelsk, så kunne svaret blitt ja. Det er svært liten/ingen positiv endring av prøveresultatene de siste årene. Kommunen har for mange elever som scorer på nivå 1 og for få elever som scorer på de høyeste nivåene (3-5). Progresjon i elevenes faglige læring skal innebære at færre elever scorer på nivå 1 og 2 og flere scorer på høyere nivåer. Oppdraget til skoleledelsen er å få til en forskyvning oppover på resultatskalaen. For å oppnå dette skal skolene ha oppmerksomhet på læringsbehov og at elevene lærer på ulike måter. En variasjon i læringsarbeidet skal imøtekomme disse behovene. Dersom variasjonen og tilpassingen hadde vært god/optimal burde dette vært synlig i prøveresultatene? Dersom det kollektive utviklingsarbeidet hadde resultert i endret læring i klasserommet, burde dette vært synlig i prøveresultatene?

Et foreløpig sammendrag

Den pedagogiske utviklingen som skjer i fellestiden, kan forstås som en arena der ledelsen ønsker å knytte hånd og hode sammen, slik at det som formidles av teorier, forskning og gode didaktiske eksempler skal bli til god læring i klasserommet. Skoleledere sier at de holder tak i temaer over lang tid slik at satsningsområder «setter seg», altså blir til praksis. Lærerne på sin side synes likevel de får for liten tid til å jobbe med hvert tema, fordype seg på en skikkelig måte. Ledelsen har forståelse for at lærerne trenger tid, men hvor mye tid de trenger, er ikke en avklart del av utviklingsprosessen. Spørsmålet er om ledelsen faktisk sjekker ut akkurat dette. Det kan være grunn til å diskutere hvordan skolene skal arbeide med involvering og hvilke arenaer det er mest hensiktsmessig å benytte. Og det er grunn til å spørre om fellestiden brukes på den mest hensiktsmessige måten. Mitt materiale gir nok ikke grunnlag for å si at det ikke er tilfredsstillende kontinuitet mellom kollektiv utvikling og lærernes praksis. Men, jeg mener det er grunnlag for å si at kontinuiteten er for svak. Dette begrunner jeg med at skoleledere ikke i tilstrekkelig grad er tett nok på der læring og utvikling skjer. Skolelederne mangler også en definert praksis for å lede pedagogisk, på et lavere nivå i organisasjonen sin.

Å sette en strategi i bevegelse

Gjennom flere kapitler i denne oppgaven har jeg redegjort for hvordan skolene det forskes på jobber med utviklingsprosesser, og om det er kontinuitet mellom den kollektive utviklingen og lærerens praksis. Under veis i oppgaven har jeg konkludert med at det er mye utviklingsarbeid som skjer i det kollektive rommet, der alle er sammen. Og, jeg har gjort meg opp en mening om at det er for lite ledelsesstyrt utvikling lenger ned i organisasjonen, altså nærmere eleven og i tettere dialog med lærerne.

Begge skolene har en strategi de jobber hardt for å videreutvikle slik at den kan gi retning for arbeidet. Til grunn for strategiene ligger målsettingen om mer elevaktiv didaktikk og tilpasset opplæring, for at elevene skal oppnå økt faglig og sosial progresjon. Skolelederne bruker tid sammen med hele kollegiet for å formidle målsetting og aktuell didaktikk, metoder og verktøy. De gir lærerne pedagogiske oppdrag som skal prøves ut i klassene og de legger til rette for utveksling av erfaringer og undervisningsopplegg. På bakgrunn av de funnene jeg viser til, er det imidlertid grunn til å spørre seg om strategiene er levende på alle nivåer (team, trinn, klasse) i de to skolene? Blir det ringvirkninger av dette som når helt ut til elevene i klasserommet? Er strategiene satt i bevegelse?

Alle skolelederne jeg har snakket med sier at de er prosessorienterte i sitt endringsarbeid. Det kan jeg delvis være enig i så lenge vi snakker om den kollektive utvikling, kalt PU-tid og fellestid. På denne arenaen er lederne gode på den tekniske delen av prosessen. Da tenker jeg på kompetanse og evne til å engasjere og involvere medarbeidere i enkelttemaer. Men, de lar nok ikke kollektive utviklingsprosesser få gå over lang nok tid, slik at det blir en læringseffekt av det, og slik at det fester seg en forpliktelse til prosessene som i sin tur vil føre til endring. Prosess handler om hvordan endringsarbeid settes i bevegelse, motiverer, engasjerer og forplikter. Jeg lar dette være en opptakt til de neste kapitlene, der jeg skal gå nærmere inn i det krevende samspillet mellom idé, motivasjon, handling og motstand.

Strategi skal være en levende og engasjerende prosess som vokser og fører til endring

I denne oppgaven er det skoleledere og lærere som er informantene. Det jeg er ute etter å vite mer om, er hvorvidt det er kontinuitet i utviklingsarbeidet på alle nivåer; altså fra ledelse til klasseromspraksis. Jeg har ikke hatt oppmerksomheten på leddet over skolen, skoleeiernivået, og hvordan vi/jeg forvalter oppgaven med å engasjere mine/våre ledere i det strategiske arbeidet. Hele den strategiske prosessen burde vært sett i sammenheng. Det er avgjørende

hvordan også skoleeier holder tak i arbeidet med elevenes progresjon, i sitt møte med skolelederne, fordi dette vil forplante seg videre ned i skolenes eget arbeid med samme tema. Egen erfaring som både skoleeier og forsker, er at det ikke mangler på innsatsen for å utvikle skolenes læringskvalitet. Intensjonene er gode. Mange jobber hardt og intenst for å få til bedre skoler, men tendensen er at mange gjør som skoleeier; jobber med det nivået som er hakket under sin egen rolle. I praksis vil dette si at skoleforbedring for skoleeier vil handle om å vurdere hva rektorene gjør, mens rektorene vil rette blikket mot hvordan lærerne må jobbe annerledes. Skal man sette en strategi i bevegelse, følge den og videreutvikle den, er det svært relevant å se på hele «kjeden» av aktører. Når jeg ikke gjør det, mangler drøftingen et viktig element. På de sidene som følger vil jeg trekke skoleeiernivået mer aktivt inn i analysen. Det kan jeg gjøre fordi jeg som skoleeier en den som holder tak i samarbeidet med skolene, utfordrer dem og følger dem opp, og derfor vet hvordan prosesser drives. Ved å vise til skoleeiernivåets praksis, feil og mangler, kan jeg også bidra til å luke vekk det som kunne blitt oppgavens sorte svane (Flyvbjerg, 2010). Skoleeier er langt fra uten feil og mangler når det gjelder strategisk utvikling og prosessarbeid. Skoleeier, sammen med skolene arbeider for økt læring, økt progresjon for alle elevene og mer elevaktiv didaktikk, også forstått som mer variasjon i læringsarbeidet. Dette skal være den bærende tanken og dermed strategien i utviklingsarbeidet. Spørsmålet er hvordan skoleeier og skoleledelsen gjennomfører og holder tak i det strategiske utviklingsarbeidet?

Kjennskap til egen organisasjon

Skolene er både like og ulike. En skole er en skole er ikke en skole. Det er umulig å ikke gjenkjenne en skole både bygningsmessig og innholdsmessig. Alle har sin barndom og ungdomstid fra en skolehverdag. Alle har dermed også meninger om hva en skole var, og kanskje også er, fordi alle har erfaringer som relateres tilbake til skolen de gikk på og opplevelsene dette ga dem. Skole er også en arena for politikkutforming. Ideologiske holdninger har preget utviklingen av opplæringen. Læreplaner har kommet og gått. Og som en av mine informanter sa, med referanse til lærere som har en lang yrkeskarriere bak seg: «det er ikke den læreplan som ikke kan stemme med min undervisning». Skolene er ikke organisasjoner løsrevet fra en overordnet styring. Skoleeier skal samordne og lede på det kommunale nivået, satsinger kommer fra flere kanter; lokale politikere og administrasjon, departement og direktorat. For organisasjonen og feltet skole, vil kjennskapet til denne virksomheten innebære én ting for skoleeier og ha et annet innhold og en annen dybde for skolelederen.

Skoleeier skal se overordnet på utviklingen av seks grunnskoler, og må ta en form for utenfra blikk på dette tjenesteområdet, samtidig som det er viktig å ha tilstrekkelig innsikt i den enkelte skoles styrker og svakheter. Grunnskolen kan ses på som deler, som til sammen utgjør en helhet. Det er mange muligheter for skoleeier til å skaffe seg oversikt og god styringsinformasjon, der resultater og kartlegginger er én av flere informasjonskilder. Strukturen for å drive skoleutvikling er på plass i form av jevnlige møtearenaer. I tillegg har skoleeier direkte samtaler med hver enkelt skoleleder. Likevel er det grunn til å spørre om skoleeier har den riktige kompetansen om den enkelte skole, slik at vi får utfordret på de områdene som er vesentlige. Gjennom de intervjuene som er gjort til denne oppgaven, har min innsikt om skolenes arbeidsform og forståelse for utvikling økt betraktelig. Forståelsen for organisasjonen skole, er utvidet og dermed har jeg også fått en større trygghet i å drøfte utvikling med skolelederne. Det oppleves også tilfredsstillende at rektorer og inspektører bekrefter at det er gjort mange riktige analyser og observasjoner. I løpet av studien har min evne til å se og vurdere fenomenet «skole» utviklet seg, også håndverkskompetanse som skoleeier. Et resultat av denne studien er at jeg med stor sikkerhet kan si at skoleeier og skoleledere mangler trening i prosessuelt arbeid, et arbeid som må gå over tid. Dette belyser jeg lenger ned i dokumentet. Det er skoleeier og skoleledelse som sammen skal utvikle skolene i kommunen. For å jobbe videre med dette må vi fortsatt ha oppmerksomhet på tillit og kompetanse i styringslinjen. Blir vi gode sammen i det prosessuelle arbeidet, vil dette bidra til å bygge tillitt.

Mintzberg (1987) bruker betegnelsen «business»; kjenn den businessen du leder. Dette rommer mer enn bare organisasjonen/virksomheten du er leder for. Det handler også om virksomhetens posisjon i «markedet», om å ha et innenfra-blikk og et utenfra-blikk på hvordan den «står seg», sammenlignet med andre. Hva så med skoleledernes kjennskap til egne organisasjoner, og evnen til å se dette i et større perspektiv? Gjennom å delta i rektornettverk og skoleledersamlinger kommunalt og regionalt, har skolelederne mulighet til å sammenligne egen organisasjon med andre skoler. Det er også mye data tilgjengelig gjennom Udirs databaser, KOSTRA-tall (SSB, 2018) og andre analyseverktøy. Dette er informasjon som gir gode sammenligninger og som gjør det mulig for lederne å studere egen virksomhet opp mot andre, sammenlignbare skoler. Spørsmålet er i hvor stor grad dette gjøres. Jeg har ikke undersøkt dette i denne oppgaven, men som skoleeier bruker vi av og til analysedata for å rette oppmerksomheten mot utviklingsområder.

Flere av informantene har beskrevet utfordringen knyttet til å lede en organisasjon som er ytre og indre styrt og som har et sterkt profesjonsfellesskap.
Rektorene og øvrige skoleledere har lang fartstid i skolen som lærere og som ledere. Noen er nå ledere på den skolen de startet å jobbe som lærere. Lærere er stabile som arbeidstakere, mange blir lenge på den skolen de blir ansatt på. Mye er likt, fra skole til skole. Men, mye er også ulikt. Hver skole har sin egen organisasjonskultur, sin egen måte å jobbe på, samarbeide på og være i interaksjon med hverandre. Skoleledere har forskjellige måter å lede på, ulike innfallsvinkler til planlegging og strategisk utvikling. Måten de tar tak i og jobber med materialet sitt er forskjellig, og derfor blir prosessene og resultatene også forskjellig. De skolelederne jeg har intervjuet kjenner jo organisasjonen sin godt, men de har ikke den hele og fulle oversikten over alt som skjer der. Det er jo nærmest umulig. Lederne tar styringen på strukturene, og har dermed god oversikt over tidsbruken på skolen. De har imidlertid mindre oversikt over hva som skjer av faglig utvikling på de arenaene de ikke selv er til stede. En rektor kan ikke alene rekke over alle skolens gjøremål og ha en finger med i alle avgjørelser. Men, en rektor må ha kjennskap til det viktigste arbeidet som utføres på skolen, og hvordan kvaliteten på dette arbeidet er. Og deretter å gripe aktivt inn med tiltak for å snu en dårlig utvikling. Gjennom gode prosesser må det skje læring for lærere og elever. Her ser jeg at det må tas grep. Ledelsen må flytte innsats og oppmerksomhet lenger ned i organisasjonen; nærmere klasserommet. Å lede en skole er et gruppeprosjekt og ledergruppa er den viktigste utviklings- og læringsgruppen for rektor. Et godt innarbeidet og samkjørt lederteam kan bruke den kunnskapen de har om egen skole til å definere innsatsområder og fordele utviklingsoppgaver. Dette gjør de nok i varierende grad i dag, og ikke tilstrekkelig målrettet og lederstyrt. Noen informanter sier at det rett og slett er litt skummelt å ha pedagogisk veiledning med gamle ringrever av noen lærere. Selv om lederne nok vet hvem de burde utfordret pedagogisk, kvier de seg fordi dette kan være dyktige kunnskapsarbeidere med lang erfaring. De kan oppfattes som egenrådige og til og med som boikottere av utviklingsarbeidet.

Skolelederne kjenner virksomheten sin og dette er et godt utgangspunkt for strategisk utvikling, men det må følges opp av handling dersom ikke autonomien skal få for stort spillerom.

Å formulere en strategi er lettere enn å være strategiutvikler

Skolelederne har mange temaer og mange oppgaver de løfter fram i møte med sitt personale. Og vi har tidligere i oppgaven sett at det oppleves tematrengsel hos både rektorer, lærere og ledere. En forutsetning for å drive godt strategisk arbeid over tid, slik at det er mulig å oppnå at endring skjer, kan være å sortere i temaer/innsatsområder, på alle nivåer i skole-organisasjonen. Skoleeier har i for liten grad greid å prioritere utviklingsområder og holde på dem over tid. Dette har forplantet seg ned til skolene, som heller ikke har greid å velge ut og snevre inn sine innsatsområder. Resultatet er at mange temaer er i omløp, og skal utvikles og settes i drift samtidig. For å få kontinuitet i utviklingsarbeidet på alle nivåer i skolene; fra skoleeier til lærere, er det nødvendig at skoleeier rydder i eget hus. Vi må avklare overfor skolelederne hva vi mener skal være de viktigste områdene å jobbe med for å oppnå progresjon i elevenes læring. Og når vi har definert og formidlet dette, sammen med skolelederne, må vi holde tak i temaene over lang tid. Også skoleeier må jobbe prosessbasert med sine skoleledere for å holde strategien levende. Det vil hjelpe skolelederne å prioritere utviklingstemaer på egen skole, at skoleeier har gjort jobben først. Da er det mulig for hver enkelt rektor å tilpasse satsningene til det som er situasjonen på egen skole. Ledelsens oppgave blir å gjøre prioriteringene om til en kultur som utvikler læring, som er engasjerende og levende til stede på alle nivåer i skolen.

Dersom det skal utvikles en kultur for å endre og skape læring på en mer aktiv måte, er det avgjørende at ledelsen har kompetanse om hvordan de skal lede prosesser i hele organisasjonen sin. Det er mulig å komme langt med begrepene involvering og mottakelighet. Spørsmålet er hva det inviteres til involvering i? Allerede her starter den strategiske tenkningen og planleggingen. Med ett ben i fortiden, vet ledelsen hva som har fungert godt og hva som er etablerte mønstre og praksis på egen skole. Ledelsen vet også hva oppdraget fra skoleeier er, og har innarbeidet dette i egne strategier. Utfordringen ligger i at det ikke kan inviteres til involvering i alt. Ledelsen som kollegium må i større grad velge ut og velge bort, slik at involveringen knytter seg til svært få, men viktige utviklingstemaer. Videre må de legge en plan for hvordan, når og hvem de mener det er hensiktsmessig å involvere i hva. Jeg mener å ha hold for at det er mest involvering på det kollektive nivået i skolen. Det er viktig å introdusere utviklingstemaer samtidig for alle, og det kan være nødvendig å involvere alle på noen områder, men jeg mener det kan være mer hensiktsmessig å tenke involvering opp mot mindre grupper som et viktig supplement til den kollektive utviklingen. Dette er en strategisk tilnærming ledelsen i større grad kan ta, for å sette strategier i bevegelse og for å skape

engasjement. Det kan være lettere å få flere med i arbeidet og større forpliktelse for temaer dersom mindre grupperinger er involvert i arbeidet. Utviklingsområder kan i større grad være differensiert etter team, trinn, klasser og læreres behov. Og er de knyttet til skolens strategi, vil den «lokale» utvikling som skjer gi positive bidrag til hele organisasjonen.
Skolene har gode organisatoriske strukturer på plass for å drive strategisk utvikling på flere nivåer i organisasjonen. Dette krever imidlertid en bevissthet om at utvikling også kan og bør skje i mindre fellesskap. På denne måten er det økte muligheter for å få til det som Mintzberg (1987) kaller en framvoksende strategisk utvikling. Det er nok også en forutsetning at skoleledelsen gjør strategiske avveininger knyttet til hvor de skal være synlig tilstede som ledere. Som jeg har forklart tidligere, er de lite tilstede i det pedagogiske utviklingsarbeidet som finner sted nærmest eleven. En strategi fra skolelederne kan være å jobbe med involvering, mottakelighet og erfaringsvurdering sammen med trinn og team.

Alle nivåer må ha sine læringsfellesskap. Skoleledelsen må også ha sitt, der de lærer og utvikler seg sammen som ledere. De må finne en ledelsesform som ivaretar behovene skolen har for å utvikle-, utfordre- og ivareta pedagogisk praksis. Det er viktig at skoleledere, på samme måte som andre virksomhetsledere, bruker tid på å planlegge den strategiske utvikling. I dette ligger også rolleavklaring, riktig bruk av lederressursene på skolen, samt hvordan ledelse skal synes i praksis.
Å modellere er et mye brukt begrep i skolekulturen. Det innebærer at arbeidsprosesser, didaktikk og metoder vises og brukes i praksis. Å være leder i en hvilken som helst organisasjon vil sannsynligvis gi god effekt hvis du viser i handling selv, hva du forventer at medarbeiderne dine skal gjøre i møte med innbyggere, og i dette tilfelle elever. Eksempler og eksemplets makt er viktig når man skal påvirke andre. Skolelederne har mange pedagogiske metoder å vise fram, men hvordan de faktisk skal drive prosesser er det lite beskrivelser av i den litteraturen jeg bruker i denne oppgaven. Skal ledelsen jobbe strategisk med prosess, må de også kunne prosessarbeid. Å beherske det prosessuelle arbeidet er mer enn begrepene involvere og være mottakelig. Prosessarbeidet starter i det du inviterer til deltakelse, og får sin kraft etter at du har involvert og tatt imot innspill fra medarbeidere. En leder må hele tiden være i før – under – og etter fasene (beskrevet lenger fram i oppgaven) og ledergruppen må aldri slippe en prosess for tidlig. Skal ledere jobbe prosessuelt med strategisk utvikling, er det nødvendig å beherske den evighetsmaskinen som heter erfaringshjul/læringshjul. Det er viktig å være klar over at for å holde en strategi levende må en leder beherske det prosessuelle håndverket. Skoleledelsens stabilitet og utholdenhet er avgjørende for at endring vil finne

sted. Mine to forskningsobjekter har stabil ledelse. Forutsetningene for å kunne koble fortid, nåtid og framtid sammen, ligger dermed godt til rette, selv om kraften og retningen ikke gir ønsket effekt helt ut i alle ledd i organisasjonen. Der det er «strekk i laget», må denne strekken reduseres.

Jeg er usikker på om skolelederne behersker det prosessuelle arbeidet godt nok. Jeg vet at de behersker involveringen, men jeg er usikker på hvordan de velger ut temaer og hva de går videre med. Og ikke minst hvordan de følger opp og jevnlig sjekker ut status og kontinuitet. Her må skoleeier bidra med prioriteringer, refleksjon og råd om videre arbeid.
Både Mintzberg (1987), Fullan (2017) og Robinson (2015) er enige om at ledere ikke klarer og ikke skal, gjøre endringsjobben alene. De må lytte og lære mens de leder. Og de må gå i dybden for å finne nye løsninger. Slik jeg ser det, er det lettere å gå i dybden når du er tettere på lærerne i mindre grupper. Da kan prosessen bli engasjerende og levende på en måte som gjør at pedagogisk praksis både kan formes og omformes. Ledere må få fram nye ideer, omsette disse til nytt innhold, få dette inn i dynamiske prosesser. Slike tanker fordrer kunnskap om strategisk tenkning og teori og evnen til å sette inn og holde tak i prosesser som et ledd i strategiutviklingen.
Gjennom prosess skal endringsarbeid settes i bevegelse og gjøres forpliktende. Har en leder gode kunnskaper om prosesser, kan dette brukes aktivt for å endre holdninger hos ansatte, bl.a. ved å trekke fram gode erfaringer med å gjøre ting på bestemte måter. Dette handler også om det Robinson (2015) mener når hun sier at ledere må delta som lærende for å bevege skolen framover, sammen med lærerne.

Skoleeier må i mye større grad trekke det utviklingsarbeidet som skjer på skolene inn i fellesmøtene med skolene. Det er på denne arenaen vi kan holde tak i utviklingsprosessen, utfordre og videreutvikle det arbeidet som skjer lokalt. I tillegg kan det legges opp til flere bilaterale møter med hver skoleleder for å få kontinuitet mellom utviklingstemaet og utviklingssamtalene. Skoleeier kan stramme inn temaene og tøyle forventningene om å se raske forbedringer på <u>for</u> mange områder. Dersom skoleeier evner å gå i dybden på hvordan skolene jobber, kan skoleeier i større grad gi individuell veiledning til den enkelte rektor. Slik det framstår nå, er nok strategiene litt på avveie hos både skoleeier og på skolenivå. Jeg tror strategiene kan engasjere noen ledere og lærere, men jeg tror nok også at de virker utydelige og lite levende for andre.

Strategi må utvikle seg gjennom handling og erfaring for å bli kollektiv

Skolene har som formål å utvikle en mer tilpasset, variert og aktiv undervisningsform for å øke elevenes progresjon. I denne konteksten vil begrepene handling og erfaring vise tilbake til læringsarbeidet. Men, de kan også knyttes til hvordan strategien utvikles, hva som skjer underveis i det strategiske arbeidet og hvordan erfaringer brukes for å videreutvikle selve strategien.

Ved innhenting av materiale til denne oppgaven, spurte jeg flere skoleledere om de visste hva som skjedde i klasserommet; hvordan læringen foregår. Flere sa at dette visste de ikke nok om. Skal skolenes strategi forankres i praksisfeltet, få næring fra pedagogikken og i neste omgang kunne tilføre nødvendig erfaring som drivstoff til videre strategiutvikling, må skoleledere i større grad forsikre seg om kvaliteten på undervisningen. De må også i større grad sørge for at det er sammenheng og samordning i læringsarbeidet bl.a. ved at lærere viderefører dem, varierer mer og bruker elevenes faglige ståsted som utgangspunkt for å sikre faglig progresjon. En ledelse som er fjern fra læringsarbeidet, vil ha problemer med å knytte gjøring til utvikling, fordi sensitiviteten for erfaring svekkes og fordi det blir vanskelig å være mottakelig for noe som ledelsen ikke er en aktiv deltaker i. Spørrekompetansen blir også svekket når avstanden mellom leders og medarbeiders hverdag blir for lang. Det kan bli vanskelig for ledelsen å identifisere det som skal utgjøre nye mønstre i strategien. Og, medarbeidere kan begynne å betrakte ledelsen som administratorer og oppgave løsere i isteden for medansvarlige for elevenes og lærernes læring og utvikling. Tidligere i oppgaven har jeg trukket fram et eksempel på at tid brukes til å ta vanskelige elevsaker, og ikke til å utvikle lærerens egen kompetanse til å takle elevutfordringer. At rektor både ønsker og ordner opp i slike saker, blir et mønster som setter seg på denne skolen. Men, dette er tidsbruk som kan styres på en annen måte. Ved å ansvarlig gjøre lærere, kan rektor i større grad bruke tiden på pedagogisk utvikling andre steder i organisasjonen, på en mer strukturert og planlagt måte. Skal strategien utvikle seg gjennom handling, må ledelsen bygge endrings- og utviklingsmusklene på skolen. Som beskrevet over, kan de benytte de eksisterende strukturene til å komme nærmere praksis og på den måten ta aktivt tak i det profesjonelle læringsfellesskap. Å sette en strategi i bevegelse vil bety at den skal gjennomsyre hele organisasjonen. På en skole vil det si at alle lærere skal vite hva ledelsen mener med tilpassing og progresjon og legge til rette for dette i egen klasse. Det er avgjørende at det oppstår læring på alle nivåer. Læring er både et kollektivt og et individuelt fenomen/prosjekt. Organisasjonens læring oppstår når individer i en organisasjon møter en problematisk situasjon og utforsker denne på vegne av organisasjonen. Dette er en logikk som setter hode

og hånd i et tett samarbeid. Læreren møter på en utfordring og utforsker denne på vegne av organisasjonen og i tråd med de prinsippene og strategiene som er lagt for den pedagogiske læringen.
Skal skolene utvikle sine strategier gjennom handling, er det viktig å trene organisasjonen til å håndtere de resultatene som kommer fra klasserommet. Dette er det ikke lett å få til i et stort kollektivt møte. På trinn og team kan det være lettere, og da må ledelsen være mer til stede. Det kan være her ledelsen kommer nærmest handlingen og erfaringen. I samarbeid med trinn og team kan ledelsen lytte, lære og stiller spørsmål, hjelpe til med å tydeliggjøre, artikulere og gi tilbakemelding på det de ser. Ledere kan i større grad handle i tråd med løsningene etter hvert som de kommer til syne og følger med på om de virker. Ledere kan også være den faktoren i disse møtene som sørger for at det drives med læring i mye større grad enn med beslutningstaking.

Å drive strategisk læring – eller sette læring og strategi sammen, fordrer ledelse. Ledelse kan vanskelig gjøres uten kommunikasjon. Her står språk og atferd sentralt. Atferd har jeg ikke utdypet på annen måte enn å begrunne hvorfor modellering er viktig. Språklig kommunikasjon har jeg berørt svært lite. Skole representerer et profesjonsfellesskap med et «eget språk» som består av begreper alle er fortrolig med, fagterminologier og teorier. Det er viktig å bruke språklig kommunikasjon bevisst, for å oppnå en utviklingsprosess og et system for endring som fungerer. I det jeg tidligere har beskrevet som tematrengsel, og i en skolehverdag med mange samtidige og kryssende oppgaver, må ledelsen ha rollen som «oversettere» og verbale ryddere. De må bruke muntlig kommunikasjon slik at det blir lettere for lærerne å forstå, tolke og se sammenhenger. Språket kan bidra til å ramme sette, modellere og dermed øke forståelsen for omverdenen. Skal handlingen og erfaringen bli et kollektivt eie, er ikke språket noe som henger med på lasset. Språket binder det hele sammen og det er gjennom språket ledere skal engasjere til læring og utvikling, for å øke forståelsen for den handlingen som finner sted på skolen.
I mine intervjuer har jeg ikke hatt språk og kommunikasjon som eksplisitte tema. Og i ettertid ser jeg at det kan være en svakhet ved materialet jeg har innhentet. Samtidig er det en hanske andre forskere kan plukke opp og se nærmere på. Kommunikasjon kommer likevel fram som en utfordring for lederne. For det er gjennom *ordet* pedagogikk og praksis formes, og det er gjennom *ordet* ledere legger kraften i endringsarbeidet. Flere skoleledere sier at bestillingen og oppdragene ut i organisasjonen blir uklare. Det formuleres ikke klart nok hva ledelsen ønsker å oppnå/ at skal skje i klasserommet. Utfordringen er hvordan ledelsen følger opp i

etterkant. Hvordan det ryddes og avklares, læres og utvikles. Brukes språket og kommunikasjonen til aktiv interaksjon, eller blir kommunikasjonssvikten en del av bruddene i den strategiske utviklingen? For å tenke språket som døråpner og en mulighet for å få til atferdsendring, er det viktig å bruke Robinson (2015) gir råd om å omformulere motreaksjoner til heller å handle om teoretisk uenighet, dette tar oppmerksomheten over på fag og vekk fra personlighet.

Strategier skal formidles, tolkes og gjenfortelles

Diskontinuitet er diskutert flere steder i denne oppgaven. For det meste knyttet opp til at personer ikke tar opp i seg den pedagogiske praksisen som ledelsen ønsker, at lærerne ikke varierer undervisningen i tilstrekkelig grad og/eller tilpasser den godt nok til elevenes nivå. Diskontinuitet handler om mer enn dette. Det kan være liten eller svak eller manglende kontinuitet i alle ledd i en utviklings- og endringsprosess. Fra skoleeier, gjennom skoleledelsen og ned til lærernivået. Lederens blikk på utviklingsprosessene og forståelsen og erkjennelsen av hvordan temaer absorberes, hvordan endringer gjøres og blir til, ja rett og slett forståelsen for hva som faktisk skjer i den organisasjonen en leder, må hele tiden vurderes opp mot kontinuitet og/eller diskontinuitet. Det handler om å ha et distansert, selvkritisk og undersøkende blikk på det som preger utvikling og praksis. Slik jeg har behandlet dette tidligere, har analysen handlet om at ledelsen må være så tett på lærerne som mulig. Skoleeier må også være tettere på skolelederne.

Stille kontroll – makt og avmakt

Det er mange nivåer å jobbe med og igjennom når grunnskolen skal styres og ledes. I alle ledd er det medarbeidere som skal tolke, oppfatte og forstå de budskap og signaler som kommuniseres til dem. I dette caset har skoleeier formulert et oppdrag som skal nå hele veien fra kommunalsjef og ned til den enkelte lærer: alle elever skal oppnå progresjon i sin faglige og sosiale læring. Og skoleeier har sagt til alle sine ledere at det forventes mer variert og praktisk undervisning for å innfri oppdraget og at kartleggingsresultater skal ligge til grunn for arbeidet på skolene.

Her er det mye å ta tak i og analysere opp mot makt, kontroll og beslutninger. Det var ingen bred og demokratisk prosess i forkant av avgjørelsen om å formulere et oppdrag til skolene. Skoleeier sammen med nasjonalt veilederkorps tok beslutningen og sendte oppdraget ut til skolene. Startfasen manglet en framgangsmåte i tråd med idealene om å involvere og være

mottakelig for innspill, og å la skolelederne være med å definere satsningsområdene de skulle forholde seg til. Situasjonen åpnet derfor også for at aktørene kunne tolke og legge egne forståelser til grunn for hvordan dette skulle gjennomføres lokalt. Resultatet ble en del famling og en følelse av at kontinuiteten og felles forståelse manglet, for oppdraget om å øke progresjonen er ikke like enkelt å gjøre som å høre.
Skoleeier overlot mye av oversettelsen til skolene, inntil det ble gjennomført en samling for alle der konkretiseringen ble tydeligere. Gjennom involvering og bruk av tidligere erfaring ble det enighet om å utarbeide årshjul for oppfølging av kartleggingsresultater på 3.trinn i lesing. Skoleeier oppfattet manglende kontinuitet i utførelsen av oppdraget og flyttet temaet inn i en egnet beslutningsarena. Dette gjorde kommunikasjonen enklere og det var lettere å være tydelig opp og ned i nivåene; skoleeier til skoleledere og vise versa.

Skolelederne skal omsette oppdraget til de som er den viktigste aktørene, lærerne. I noen tilfeller kan det handle om grunnleggende endringer av læringsarbeidet. Dersom mye av oppdraget og intensjonene kommuniseres i fellestid på skolene og ikke blir temaer i mindre og mer transparente grupper, ligger det ekstra godt til rette for tolkning og filtrering av budskapet. Flere informanter sier til meg at de lærere som ikke vil følge opp ledernes forventninger gjør seg litt usynlige, omformulerer oppdraget til egen fordel og slipper unna med det. Det kan se ut til å være en kultur for å la ansatte få være litt i fred med sin egen tolkning og praksis. Noen sier til og med at ledere og lærere er veldig milde med hverandre. På skolene er det ikke uvanlig å oppdage at det lederne tror de har bestemt og blitt enige med personalet om, slett ikke gjennomføres etter intensjonen. Implementeringen tar sine egne veier. Fordi det meste av den pedagogiske utviklingen skjer i fellestid/PU-tid, og fordi mange beslutninger også løftes hit og holdes her, ligger det godt til rette for å overlate tolkningen og oversettelsen til nivåene lenger ned. Og når det er litt dårlig og/eller manglende utsjekk av forståelsen med lærerne, vil alle ha et handlingsrom å bruke. Både de som er lojale mot beslutninger og de som ikke er det. For meg virker det som lederne blir overrasket over at ikke lærerne gjør som de blir bedt om. Særlig de ledere som selv var veldig pliktoppfyllende lærere. Det har vist seg at jo mer skoleeier etterspør og følger opp arbeidet på skolene, jo mer oppdager lederne av denne type diskontinuitet og også maktbruk. Dette kan være et tegn på at avstanden mellom beslutningstaker og utøver nå snevres inn, og at den individbaserte kulturen kommer under press.
Læreryrket har i lengre tid vært et mer individuelt- enn kollektivt yrke. Denne holdningen til seg selv som lærer og kanskje seg selv som «institusjon» kan også være noe av årsaken til at

ledere opplever motstand fra lærere. Lærere kan mene at de har rett til å utøve sitt arbeid slik de selv mener er best, og at de må få ha frihet til nettopp det. Og lærerne med denne holdningen er muligvis ikke de som engasjerer seg mest i kollektiv utvikling. De fortsetter heller som de pleier og driver da med en kontrollert, stille maktbruk som kan oppleves som en boikott av det pedagogiske utviklingsarbeidet. Jeg tror ikke man vil komme unna tolkninger og omskrivninger av beslutninger i en organisasjon. Skal skoleeiers strategi bli til skolenes strategi, og en kollektiv strategi som holder seg selv i bevegelse, er det viktig å ta tak i de svakeste leddene; sammenhengen i oppdragene fra skoleeier ned til skole og videre til lærere.

Prosessens kraft – en rød tråd som binder sammen

Arbeidet skoleeier satte i gang sammen med nasjonalt veilederkorps, var ment å bli en lang kjede av endring og engasjement for å få mer progresjon i elevenes læring. Som beskrevet over var ikke starten den beste fordi beslutninger ble tatt uten å involvere de viktigste medspillerne; skolelederne.

En vellykket utviklingsprosess er avhengig av et godt prosessuelt håndverk i alle ledd. Det hjelper ikke at skoleeier gjennomfører prosesser i sine møter med skolene, hvis dette ikke forplanter seg videre til skolene og derfra til fellestid, trinn og team. Jeg ser for meg et bilde av dette som først er én rød tråd fra skoleeier til skoleleder, og som fra dennes hånd forgrener seg til alle klasser på en skole, som nøstes opp av lederen med jevne mellomrom for så å slippes tilbake, og slik fortsetter det. Prosessens kraft ligger i at utviklingstemaet tydeliggjøres (forventnings avklares), det prøves og praktiseres, lykkes og feiles. Ledelsen er så tett på at de vet hvor de må knyte opp knuter, og bistå for å få tråden i ny bevegelse.

Skoleeier har hatt mest oppmerksom på hvordan caset (nasjonalt veilederkorps/progresjon i læringen) løses på skolene. Det har vært en nyttig øvelse å få et så pass godt innblikk i måten skolene gjennomfører utvikling og læring på. Dette er en kunnskap som bidrar til at prosessarbeid kan drøftes på en annen måte og videreutvikles i et annet perspektiv. Skoleeier må i fortsettelsen ta et større ansvar for å holde strategien i bevegelse. Vi har en utfordring i å formulere oss tydeligere og prioritere klarere. Jeg tror det blir lettere og mer interessant for skolelederne å delta i strategiutviklingen hvis vi sammen jobber oss ned i dybden på få temaer. Det vil bli mer kontinuitet i prosessen når den ikke sprer seg for mye, og det kan bli lettere å engasjere helt ut i klasserommet. En forutsetning er at innholdet i strategien varer over tid.

Skoleeiers oppgave er å gjennomføre prosesser med skolelederne, og jobbe prosessuelt sammen med dem. Derfor skal skoleeier delta som lærende i møter med skolelederne, og på den måten bidra i skoleledernes prosessutvikling på egen skole. Når skoleeier krever at rektorer og inspektører skal være tett på sine lærere, må skoleeier være det samme overfor skolelederne. Vi må etterspørre, sjekke ut forståelsen og bidra i den videre utviklingen. Kanskje må også vi tilpasse opplæringen til hva grupper av ledere har mest behov for å lære seg og øve på. Når det gjelder skolelederne har jeg jo drøftet meg fram til at de er for fjerne fra det pedagogiske arbeidet på skolen. Noe av årsaken knytter seg til hvilke møtearenaer de prioriterer å være til stede på, og noe henger sammen med hvilke roller de ønsker å ha på sin skole. Skoleeier må også i større grad gå igjennom sine strukturer og utviklingsområder for å finne en god og tydelig sammenheng. Felles for både skoleeier og skoleledere gjelder dette; dersom en leder skal kunne drive strategien og utviklingen framover, er det vesentlig at hun/han gir respons på de riktige tingene og anerkjenner den rette praksisen. For å oppnå dette må alle ledd være tettere på hverandre.

Møter er det nok av på alle arbeidsplasser. Intensjonen med å være tettere på, er ikke å innføre flere møter. Det handler heller om hva vi skal gjøre på de møtearenaene vi har. Dette er sosiale systemer der det har satt seg et mønster i måten å være deltakende på. På noen skoler kan det handle om å bryte dette mønsteret. Særlig hvis det har fått utvikle seg en samværsform som ikke bidrar konstruktivt til oppdraget. Det er en lederoppgave å undersøke hvilke mønster som både råder og oppstår. Hva snakker man om? Hvordan snakkes det om utvikling og endring? Hvor mye oversettelse av budskap fra ledelsen skjer på de ulike arenaene? I et sosialt system som lærerkollegiet er, foregår det mye gjensidig påvirkning. Den kraftigste påvirkningen en leder kan ha, er å delta i fellesskapet, reflektere sammen med personalet og ta dette med tilbake i utviklingsarbeidet. Påvirkning vil da skje mer gjennom læring enn gjennom beslutninger.

Oppsummering

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan utviklingsledelse drives i skolene i Aurskog-Høland kommune, høsten 2017 – våren 2018. Det teoretiske perspektivet tar utgangspunkt i Henry Mintzberg og hans *Crafting Strategy* (1987), Viviane Robinsons lederdimensjon i *Elevsentrert skoleledelse* (2015), ledelse av lærernes læring og utvikling, og den betydningen Michael Fullan i *Ledelse som setter spor* (2017) legger i en leders evne til å mestre innhold og prosess.

Hovedfunnene er at arbeid med strategisk utvikling er avhengig av et kontinuerlig prosessarbeid på alle nivåer i skolen. Og at det prosessuelle lederskapet må flyttes så nærme klasserommet som mulig dersom det skal oppstå utvikling og endring i læringsarbeidet. Strategisk utvikling er prosessuelt arbeid som må gå over tid, lang tid, og det krever kontinuitet i alle ledd; fra skoleeier, til skoleleder, via lærer til klasserom og elev. Fordi dett er en krevende øvelse, oppstår det også brudd i utviklingskjeden, kalt diskontinuitet. Å identifisere og håndtere denne diskontinuitet, ser ut til å være en utfordring på skolene. Dette kan bli lettere dersom skolelederne i større grad kan drive pedagogisk utviklingsarbeid i mindre lærer-grupper. Da kommer skoleleder i tettere dialog med de som faktisk produserer læringen, og kan da veilede på den pedagogikken som lederen vil skal være gjennomgående på sin skole.

Denne oppgaven viser at dersom en strategi skal utgjøre fundamentet i en organisasjon, må den bli et felleseie. Skal alle nivåer i en organisasjon dele den strategiske tenkningen, og praktisere i henhold til den, krever det godt prosessuelt håndverk som varer over tid. En leders evne til å involvere (og la seg involvere), være mottakelig, skille ut god og dårlig praksis og identifisere manglende kontinuitet, har et godt grunnlag for å videreutvikle virksomhetens strategi. Dette er ikke skolespesifikt, men vil være gyldig for de fleste strategiske prosesser.

Strategien blir organisasjonen når den blir kollektiv – da leder den handlingen og oppfattelsen til organisasjonen. (Mintzberg, 1987)

Referanser

Christensen, S., & Jensen, P. D. (2011). *Kontrol i det stille.* Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I I. S. Tanggaard, *Kvalitative metoder: en grundbog* (ss. 463-487). København: Reitzel .

Fuglestad, J. M. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler.* Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor.* CAPPELEN DAMM AS.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/. (u.d.).

Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon.* Bergen: Fagbokforlaget .

Irgens, E. J. (2014). Rom for arbeid: lederen som konstruktør av den gode skole. I E. J. Roy-Asle Andreassen, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-147). Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelser.* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.

Johnsen, Å. (2014). *En strategisk offentlig sektor.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad&Bjørke AS.

Kjell Arne Røvik, T. V. (2015). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelser og implementering.* (E. M. Furu, Red.) Oslo: Cappelen Damm AS.

KS. (2015, 05 31). *SFS 2213 Særavtale for undervisningspersonale*. Hentet 04 09, 2018 fra http://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/lonn-og-tariff/avtaler-rundt-skole-og-barnehage/sfs-2213---ny-saravtale-for-undervisningspersonale---sfs-2213/

Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld.St.21 (2016 - 2017) Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen. Oslo, Norge: Stortinget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (01.08.2017). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 .

Lovdata. (2017, 08 01). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. Norge .

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag.* Oslo : Universitetsforlaget.

Meld.St. 21 (2016-2017) Lærelyst og tidlig innsasts. (2016). Kunnskapsdepartementet.

Mintzberg, H. (1987, july - august). Crafting Strategy . *Harvard Business Review* , ss. 66-73.

Nyeng, F. (2010). *Vitenskapsteori for økonomer.* Oslo: Abstrakt forlag AS.

Nyeng, F., & Wennes, G. (2006). *Tall tolkning og tvil bak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Repstad, J. C. (2006). Når mauren også skal være ørn. I F. N. Wennes, *Tall tolkning og tvil bak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring* (ss. 245-274). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Sentralforbund, S. S. (2017). *Kommune- og skolebidragsindikator for grunnskolen.* Oslo: KS og SSB.

SSB. (2018, mars). *https://www.ssb.no/offentlig-sektor/kostra*.

SSB, S. (2017, 6 15). Befolkningens utdanningsnivå. Oslo, Aurskog-Høland, Norge.

Steffensen, K., Ekren, R., Zachrisen, O. O., & Kirkebøen, L. (2017). *Er det forskjell i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen.* Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 4 22). Læreplanverket for kunnskapsløftet . Oslo, Norge.

Vedlegg

Vedlegg 1: meldeskjema til NSD

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Hvis ja, hvilke?	■ Navn □ 11-sifret fødselsnummer ■ Adresse ■ E-post □ Telefonnummer □ Annet	
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler.
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Hvis ja, hvilke	Bostedskommune, kjønn, arbeidsplass	
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema.
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjektittel	Foreløpig: Pedagogisk utvikling i grunnskolen i et håndverksperspektiv	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå

Avdeling/Fakultet	Handelshøyskolen (Trondheim Business School)	må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon
Institutt	Handelshøyskolen (Trondheim Business School)	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Geir	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig. Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Hyrve	
Stilling	1.lektor	
Telefon	970 94 141	
Mobil		
E-post	geir.hyrve@ntnu.no	
Alternativ e-post	geir.hyrve@ntnu.no	
Arbeidssted	Handelshøyskolen (Trondheim Business School)	
Adresse (arb.)	Handelshøyskolen i Trondheim	
Postnr./sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Grethe	
Etternavn	Rønning	
Telefon	41232350	
Mobil		
E-post	grethe.ronning@ahk.no	
Alternativ e-post	grethe.marie.toverud.ronning@ahk.no	
Privatadresse	Falletveien 3	
Postnr./sted (privatadr.)	1930 Aurskog	
Type oppgave	● Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Problemstilling for femtidig masteroppgave kan formuleres slik: Har skolene i Aurskog-Høland kommune utviklet strategier for elevsentrert læring? Forskningsspørsmålene som følge av problemstillingen kan da være: -Hvordan forstås pedagogisk utviklingsledelse? -Hvordan er forståelsen for pedagogisk utviklingsledelse i organisasjonen? -Hvordan ledes lærernes læring og utvikling? Disse forskningsspørsmålene skal bidra til å få kunnskap om det utviklingsarbeidet som gjennomføres, hva skoleledere og ansatte legger i begrepene pedagogisk utvikling og pedagogisk ledelse, og hvordan utøvelse og praksis kan tolkes	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		

Kryss av for utvalg	□ Barnehagebarn □ Skoleelever □ Pasienter □ Brukere/klienter/kunder □ Ansatte □ Barnevernsbarn ■ Lærere □ Helsepersonell □ Asylsøkere ■ Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg.
Beskriv utvalg/deltakere	Mine informanter vil være Skoleledere (rektorer og	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Jeg vil kontakte aktuelle informanter direkte, via tlf og møte. Veileder vil bistå meg når det gjelder sammensetningen av utvalget.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Kontakt med utvalget blir opprettet via direkte henvendelser til aktuelle informanter. Samt med skriftlig informasjon om hva forskningen gjelder.	Beskriv hvordan førsstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegagskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider.
Alder på utvalget	□ Barn (0-15 år) □ Ungdom (16-17 år) ■ Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	6-9	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	Les mer om sensitive opplysninger.
Hvis ja, hvilke?	□ Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning □ At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling □ Helseforhold □ Seksuelle forhold □ Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja ○ Nei ●	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	□ Papirbasert spørreskjema □ Elektronisk spørreskjema ■ Personlig intervju ■ Gruppeintervju □ Observasjon □ Deltakende observasjon □ Blogg/sosiale medier/internett □ Psykologiske/pedagogiske tester □ Medisinske undersøkelser/tester □ Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema,intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks.Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15
	□ Registerdata	
	□ Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	■ Skriftlig ■ Muntlig □ Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer.Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her. Les om krav til informasjon og samtykke.
Samtykker utvalget til deltakelse?	● Ja ○ Nei ○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må
10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	Intervjuer med informanter vil anonymiseres. Det vil bli benyttet koblingsnøkler.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Vi anbefaler koblingsnøkkel.
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	■ På server i virksomhetens nettverk □ Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) □ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten □ Privat datamaskin □ Videoopptak/fotografi ■ Lydopptak ■ Notater/papir □ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) □ Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter. Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon. NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver. Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	PC: Brukernavn og passord. Via sikkersone Citrix- løsning.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja ○ Nei ●	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei ●	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm. Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.
Hvis ja, beskriv?		
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		

Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	● Nei ○ Andre institusjoner ○ Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registereier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	30.11.2017 18.03.2018	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skalanonymiseres/slettes,
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	□ Ja, direkte (navn e.l.) □ Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) ■ Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	■ Datamaterialet anonymiseres □ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres.Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data.
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning,
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjekttittel og/eller
15. Vedlegg		
Vedlegg	Antall vedlegg: 2. ● intervjuguide.docx ● informasjonsskriv.doc	

Vedlegg 2 : Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i masteroppgave: Pedagogisk utvikling i grunnskolen i et håndverksperspektiv

Bakgrunn og formål
Å lede skoler og å være skoleeier handler om å være i et utviklingsarbeid som aldri opphører. Nye elever, nye lærere, gamle lærere, nye pedagogiske metoder og forventninger og innarbeide rutiner og læremetoder som det kan være vanskelig å endre på. Skoleeier og skoleledere skal sammen sørge for at elevene oppnår progresjon i sitt læringsarbeid og får utnyttet sitt potensiale. Endringsarbeid tar tid. Utvikling kan ledes og drives på ulike måter. Det er f.eks mulig å sammenligne måten å drive utvikling på, med det å praktisere et håndverk; så som f.eks fagkompetanse, forståelsen for materialets muligheter og de retningsvalg det er mulig å ta under veis.

Arbeidet på alle skoler skal handle om progresjon i elevens faglige og sosiale læring. Jeg er interessert i informasjon om hvordan den pedagogisk utviklingsprosessen gjennomføres for å oppnå dette. Jeg er også interessert i å vite mer om hvordan det arbeides med elevsentrert skoleledelse på din skole.

Utvalget – hvorfor blir du spurt om delta?
Du er blitt spurt om å delta på et intervju fordi du tilhører målgruppe jeg ønsker å få informasjon fra; skoleleder og lærer i Aurskog-Høland kommune.

De siste årene er det satset mye på skoleutvikling i Aurskog-Høland. Det er bl.a. samarbeidet med nasjonalt veilederkorps om å finne en retning for arbeidet som sikrer elevene faglig og sosial progresjon i sin læring. Det er naturlig å ha samtale med et utvalg skoleledere og lærere for å høre med dere hvordan dette utviklingsarbeidet foregår i praksis. Skoleledere fordi de iverksetter og leder utviklingsprosesser, lærere fordi de blir mottakere og deltakere i disse prosessene, og fordi de jobber direkte med elevene.

Hva innebærer deltakelse i studien?
Studien vil innebære at du blir intervjuet individuelt av meg. Det vil ikke være andre til stede.

Under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak for å sørge for at jeg kan gjengi det du sier korrekt. Samtalen vil vare ca. 1 t. I etterkant vil samtalen bli skrevet ned/transkribert.

Du er anonym

All informasjon blir anonymisert. I masteroppgaven skal det ikke være mulig å spore noen uttalelser tilbake til deg. Opplysningene vil bli kodet slik at det ikke er mulig å gjenkjenne hva du har sagt. Det kan f.eks stå «lærer» under sitatet, eller «skoleleder». Det vil ikke bli gitt informasjon om hvem som er spurt om å delta på intervjuene. Derfor vil det ikke være kjent hvilken skole informantene kommer fra.

Min veileder på NTNU kan få tilgang til informasjon som kan spores tilbake til deg. Jeg og min veileder er altså de eneste som vil kjenne din identitet. Lydopptak og notater som kan spores tilbake til deg blir slettet ved prosjektslutt (mai 2018).

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Grethe Marie Toverud Rønning tlf: 41 23 23 50. grethe.ronning@ahk.no Veiledere for prosjektet er Geir Hyrve, 1.lektor ved NTNU, avd Handelshøyskolen i Sør-Trøndelag. Tlf: 970 94 141. geir.hyrve@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og godkjent i oktober 2017. Denne godkjennelsen er sendt til veileder.

Samtykke til deltakelse i studien

Samtykke kan innhentes skriftlig eller muntlig. Dersom du ønsker å gi skriftlig samtykke kan dette gjøres ved å signere under:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju/samtaler

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervju og samtaleguider

MPA – Masteroppgave – 2018 – Grethe Rønning

Intervju – samtaleguide – Skoleledere

Formål
Oppdraget til alle skoler i Aurskog-Høland er: Alle elever skal ha progresjon i sin faglige og sosiale læring. Viviane Robinson er en forsker vi har brukt som grunnlag for å jobbe med dette oppdraget. Hun bruker begrepet elevsentrert skoleledelse, og peker på en lederpraksis som legger til rett for å fremme/oppnå dette.

I min masteroppgave ønsker jeg å finne ut om skoleledere både benytter strategiske prosesser i sitt utviklingsarbeid og om skoleledere har oppmerksomhet på å oppnå/fremme elevsentrert læring på sin skole.

Med **strategier** tenker jeg på måten dere gjennomfører utviklingsprosesser og utviklingsarbeid på. Altså hvordan dere legger til rette for pedagogisk utvikling, hvordan utviklingsarbeidet forløper over tid og hvordan dere leder dette arbeidet.

Skolene i Aurskog – Høland skal arbeide for at *alle elever har progresjon i sin faglige og sosiale læring.*
Etter at jeg har gjennomført alle intervjuene, håper jeg å sitte igjen med informasjon om hvordan det jobbes med å utføre dette oppdraget.

Min rolle
Jeg vil forklare de etiske dilemmaer som knytter seg til min dobbeltrolle:

- Både øverste leder og forsker
- Som øverste leder gir jeg bestilling til skolene om å sikre at alle elever har faglig og sosial progresjon
- Som forsker skal jeg være objektiv i min undersøkelse av hvordan skolene løser dette
- I intervjusituasjonen, i bearbeidingen av materiale og i etterkant, er det forskeren Grethe Rønning, og ikke kommunalsjefen som presenterer og redegjør for funnene
- Det vil ikke medføre personalmessige konsekvenser for de som deltar

Under intervjuet er jeg forsker og ikke leder:

- Min rolle er ikke å debattere det som kommer fram, men å få så mye informasjon som mulig til bruk i mitt analysearbeid – masteroppgaven

Faktarelaterte spørsmål

- Hvor lenge har du vært skoleleder/lærer?
- Hvilken rolle har du i skolens arbeid med pedagogisk utvikling?

Samtalespørsmål om strategi
Hvis vi sier at det å ha en strategi, handler om hvordan virksomheten/skolen skal utvikle seg framover, i en tenkt retning, vil jeg spørre deg:

- Hvilke langsiktige mål har du for skolen du leder?

- Hvordan legger du til rette for at skolen/ansatte skal bevege seg i den retningen?
    - Aktuelle oppklaringsspørsmål:
        - Hva gjør du helt konkret?
        - Har du snakket om/formulert hva du vil få til/oppnå?
        - Hvilke møtearenaer benytter du deg av?
        - Hvordan bruker du egen kunnskap inn i utviklingsarbeidet?
            - Om medarbeidere
            - Om skolen som organisasjon
        - Hvordan involverer du ansatte, vær så konkret som mulig?
        - Kunne du valgt andre måter å involvere ansatte på?
- Mener du at det er viktigere å besitte noen spesielle ferdigheter for at det skal bli gode prosesser?
- Hva er det som må være på plass/innfridd for at du skal kunne si at det har vært en god prosess?
- Og motsatt – hva kjennetegner en dårlig prosess?

Samtalespørsmål om å lede lærernes læring og utvikling
Vi kan kanskje være enige om at det ideelt sett skal være slik at de beslutninger som tas på en skole og det arbeidet som gjøres, skal understøtte og resultere i bedre læring for eleven?

Som skoleleder vil det at du leder lærernes læring og utvikling være en svært viktig premiss for å påvirke elevenes læring. Dette er også en viktig dimensjon i elevsentrert skoleledelse.

- Hva innebærer elevsentrert skoleledelse for deg?
- Hvordan leder du lærerne på din skole for å oppnå dette?
    - Hvor mye nytte har du av kunnskapen som leder og pedagog?
    - Hvordan utøver du håndverket ditt som leder og pedagog?
- Tenker du at resultatet av hvordan du leder lærerne bidrar til økte pedagogiske ferdigheter for dem?
- Hvordan finner du ut om praksis er slik du tror?

Dersom det oppstår situasjoner der du må lede lærere over i endring av egen praksis, hvordan gjør du dette?

- Har du gjennomført samtaler med aktuelle lærere?
- Hvordan har du lagt opp og gjennomført samtalene?
- Hvilken rolle har du inntatt i disse samtalene?

    - Har du utforsket lærerens praksis eller konstatert at det er uholdbar praksis?
- Hva har denne type samtaler bidratt til?
- Hvis du ønsker endring i læringsarbeidet og ikke gjennomfører samtaler, hva gjør du isteden?

Samtalespørsmål knyttet til hvilke (endrings)tiltak som blir gjennomført og ikke – og hvordan dette kan forklares (makt)

I store trekk kan vi si at **makt** beskriver de fenomener og forhold som avgjør om strukturer og relasjoner endrer seg eller. Det er her snakk om **hva** som tas opp på møter og **besluttes** der, hva som besluttes og **ikke** gjennomføres, hvordan påvirkning skjer i en organisasjon.

- Har du opplevd at det dere beslutter, bla knyttet til pedagogisk praksis, ikke gjennomføres slik det var tenkt/uttalt?
- Hva tenker du er årsaken til det?
- Har du noen formening om at det foregår prosesser i «kulissene» for å unngå/motvirke det som er bestemt?
- Sørger du som skoleleder for at det konkluderes/bestemmes hvordan dere skal jobbe med elevenes læring?

Avslutning av intervjuet
Er det noen du ønsker å legge til?
Er det forhold du ønsker å utdype?

Jeg gir informasjon om:

- at intervjuet vil bli transkribert og anonymisert
- Det vil foreligge en kodenøkkel som gjør at det ikke vil være mulig å spore uttalelser tilbake til konkrete informanter
- Det er mulig å trekke sitt samtykke tilbake når som helst i prosessen
- Ferdig masteroppgave vil foreligge i april 2018