



# Masteroppgave i Samfunnsplanlegging og ledelse

## Et felles læringsløft

Hvordan opplever skoleledere utfordringer med skolebasert kompetanseutvikling?

Studiepoeng (45)

Børre Andreas Hagen  
Mai 2014

## Summary

The starting point of this master thesis was to study the implementation of the school developing project *school-based development*. School-based development is part of a joint effort to develop all secondary schools in Norway. In 2012, the government prepared the *Strategy for secondary schools*, and school-based development is one of the measures in this strategy. The goal of school-based development is to increase each school's overall competence in classroom management, reading, writing and arithmetics, and to develop the school as an organization. The project started in 2012 and will end in 2017.

The main question for this master thesis is: How do school leaders experience challenges in a school-based development project? I have also developed four research questions:

- 1 How do school leaders regard teachers' competence in the management of student learning?
- 2 Which perceptions do school leaders have of teachers' learning?
- 3 How do school leaders understand a school-based development project?
- 4 How do school leaders understand leadership challenges in a school-based development project?

The methodological approach is qualitative. The purpose was to examine how school leaders experience challenges of leading a school-based development project. I've been looking for school leaders' experiences with and opinions on school-based development. The strategy for obtaining information has been conducting semi-structured interviews with eight principals at secondary schools. Through the analysis I developed categories I further discussed.

The theoretical perspectives I have used are different perspectives on leadership, learning and competence. Theoretical perspectives on organizational learning are central. Action learning is a part of the theoretical basis of the thesis.

In brief this study finds that principals have a positive opinion on school-based development. They are concerned that teachers will focus on building the school as an organization and a community. When it comes to leading school-based development, this study finds that the action learning processes are carried out differently. A common feature is that the principals hold on to existing structures in terms of management and implementation of school-based development. Findings in this study show that many of the principals relate their own role to planning and administration, and they are very engaged in how teaching works in class. The principals seem to particularly emphasize

teachers' professional competence, relational/social skills and their didactic skills. Furthermore, findings show that there are some obscurity regarding cooperation with external actors outside the school.

## Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av et deltidsstudium i Samfunnsplanlegging og ledelse som har pågått de siste fire årene. Jeg valgte et tema som jeg er opptatt av og som berører meg i jobben min som lærer. Læreres kompetanseutvikling er svært aktuelt om dagen nå som alle landets skoler med ungdomstrinn skal gjennom prosjektet *skolebasert kompetanseutvikling*. Skolebasert kompetanseutvikling har til hensikt å utvikle den enkelte skoles samlede kompetanse i klasseledelse, lesing, skriving og regning. Det har vært interessant å snakke med åtte rektorer om deres erfaringer med ledelse av skolebasert kompetanseutvikling for lærere. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg lært svært mye som jeg vil ta med meg videre.

Å være student ved siden av jobb har vært krevende, men likevel svært lærerikt og inspirerende. Jeg vil takke veilederen min, Roy Asle Andreassen, for god og inspirerende veiledning gjennom hele prosessen. En svært stor takk også til kona mi og barna mine som har gjort det mulig for meg å finne tid og rom til å gjennomføre masterprosjektet.

Ålesund, mai 2014

Børre Andreas Hagen

# Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Skolebasert kompetanseutvikling.....	8
1.2 Et utviklingsarbeid på alle nivåer.....	9
1.2.1 Involverte aktører i skolebasert kompetanseutvikling .....	9
1.2.2 Ontariostrategien.....	11
1.3 Feltet jeg har studert.....	12
1.4 Problemstilling.....	13
1.5 Oppgavens struktur.....	15
<b>2.0 Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>16</b>
2.1 Teoretiske perspektiver på læring.....	17
2.1.1 Senge - Den femte disiplin.....	18
2.1.2 5-trinns - modellen.....	21
2.1.3 Argyris - Single- og double loop læring.....	22
2.1.4 Aksjonslæring.....	23
2.1.5 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse.....	26
2.2 Teoretiske perspektiver på ledelse.....	27
2.2.1 Instructional leadership.....	27
2.2.2 Distribuert ledelse.....	28
2.2.3 Transformasjonsledelse.....	30
2.2.4 Lederroller.....	32
2.3 Læreres kompetanse.....	33
2.3.1 OECDs definisjon på kompetanse.....	34
2.3.2 Lærerkompetanse definert i rammeplan for lærerutdanning.....	36
2.4 Forskning på feltet.....	37
2.5 Oppsummering teoridel.....	38
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>39</b>
3.1 Metodisk perspektiv og tilnærming.....	40
3.2 Valg av informanter.....	42

3.3 Datainnsamling.....	44
3.3.1 Intervjuguide.....	44
3.3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	45
3.4 Analytisk tilnærming - Transkripsjon.....	48
3.5 Analytisk tilnærming - Systematisk tekstkondensering.....	49
3.5.1 Analysetrinn 1 - helhetsinntrykk.....	50
3.5.2 Analysetrinn 2 - meningsbærende enheter.....	50
3.5.3 Analysetrinn 3 - kondensering.....	52
3.5.4 Analysetrinn 4 - sammenfatning.....	53
3.6 Verifisering.....	55
3.6.1 Validitet.....	55
3.6.2 Reliabilitet.....	57
3.7 Ethiske refleksjoner.....	57
3.7.1 Min egen rolle.....	58
3.7.2 Informert samtykke.....	59
3.7.3 Konfidensialitet.....	60
<b>4.0 Presentasjon av empiri.....</b>	<b>61</b>
4.1 Sammenfatning kodegruppe 1 "Læreren".....	62
4.1.1 Lærerkompetanse og læringsledelse.....	62
4.1.2 Personlige egenskaper.....	64
4.1.3 Den profesjonelle læreren.....	65
4.2 Sammenfatning kodegruppe 2 "En skole i utvikling".....	65
4.2.1 Kultur for å bygge fellesskap.....	65
4.2.2 En lærende skole.....	66
4.2.3 Læreres læring.....	67
4.3 Sammenfatning kodegruppe 3 "Skoleledelse og lederutfordringer".....	70
4.3.1 Rektorrollen.....	70
4.3.2 Skolebasert kompetanseutvikling.....	72
4.3.3 Forankring, legitimering og motivering.....	81
4.3.4 Å dele på ledelsen.....	82
4.4 Oppsummering.....	83

<b>5.0 Drøfting</b> .....	84
5.1 Innledning.....	84
5.2 Å bygge skolen som organisasjon og fellesskap.....	85
5.3 Skolebasert kompetanseutvikling og læring.....	87
5.3.1 Læring gjennom refleksjon rund egen praksis.....	87
5.3.2 Refleksjon i lærernes faste møtetid.....	87
5.3.3 Aksjonslæring og utfordring av grunnleggende antagelser.....	88
5.3.4 Lærernes motivasjon for skolebasert kompetanseutvikling.....	90
5.3.5 Hindringer i utviklingsarbeid.....	91
5.4 Ledelse av skolebasert kompetanseutvikling.....	93
5.4.1 Rektorenes beskrivelser av <i>ledelse/deres egen rolle i av</i> skolebasert kompetanseutvikling spriker noe.....	93
5.4.2 Instructional leadership.....	95
5.4.3 Transformasjonsledelse.....	97
5.4.4 Gjennomføring av aksjonslæring.....	98
5.5 Samarbeid med aktører utenfor egen skole .....	103
5.5.1 Uklarhet rundt deler av samarbeidet med aktører utenfor egen skole.....	103
5.6 Læreres kompetanse.....	106
5.6.1 Lærerkompetanse i noen norske styringsdokumenter.....	106
5.6.2 DeSeCo - OECD sin definisjon av nøkkelkompetanser.....	109
5.6.3 Refleksjonsbegrepet.....	112
5.7 Oppsummering.....	114
<b>6.0 Avslutning</b> .....	116
6.1 Oppsummering.....	116
6.2 Forslag til videre forskning.....	120

## Litteraturliste

### Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter (med samtykkeerklæring)

## 1.0 Innledning

### 1.1 Skolebasert kompetanseutvikling

I 2012 sluttet Stortinget seg til Stortingsmelding 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter*, også kalt Ungdomstrinnsmeldingen. Intensjonen bak stortingsmeldingen var å skape et ungdomstrinn som øker elevenes motivasjon og mestring. Man ønsket å gi elevene bedre læring gjennom en mer praktisk og variert opplæring. På bakgrunn av stortingsmeldingen utarbeidet regjeringen *Strategi for ungdomstrinnet*, med tittelen *Motivasjon og mestring for bedre læring*, og undertittelen *Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Strategien skal gjelde i fem år, fra og med skoleåret 2012/2013 til og med skoleåret 2016/2017, og går også under navnet Ungdomstrinnsatsingen. Det første året skulle tiltakene under satsingsområdene utvikles og piloteres.

Ett av tiltakene i Strategi for ungdomstrinnet har vært å innføre valgfag, noe som startet opp skoleåret 2012/2013. Et annet sentralt tiltak er skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving for lærere og skoleledere (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 3).

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er å studere innføringen av *Strategi for ungdomstrinnet*. Et sentralt element i strategien er som sagt *skolebasert kompetanseutvikling*, og det er dette tiltaket som danner bakteppet for masteroppgaven. Skolebasert kompetanseutvikling pekes på som ett av tiltakene for å styrke klasseledelse, leseferdigheter, skriveferdigheter og ferdigheter i regning hos elevene. I Strategi for ungdomstrinnet omtales skolebasert kompetanseutvikling som det mest omfattende tiltaket for å støtte lærere og skoleledere (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). I *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017* (Utdanningsdirektoratet, 2012), som bygger på Strategi for ungdomstrinnet, greier Utdanningsdirektoratet ut om hva de legger til grunn for skolebasert kompetanseutvikling.

Utdanningsdirektoratet (2012, s. 5) definerer skolebasert kompetanseutvikling slik:

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



Dette forutsetter blant annet en systematisk utvikling på organisasjons- og individnivå over tid. Den skolebaserte kompetanseutviklingen skal bidra til å forbedre praksisen både i klasserommet og videreutvikle skolen som organisasjon (ibid., s. 4-5).

Skolebasert kompetanseutvikling skal gjennomføres på samtlige skoler med ungdomstrinn i Norge de neste fire årene. Hvordan den enkelte kommune eller skole organiserer arbeidet vil komme til å variere. Dette påpekes også i Strategi for ungdomstrinnet, og det er meningen at fokusområder og progresjon skal kunne tilpasses lokale forhold. Startfasen vil for eksempel kunne bli ulik fra kommune til kommune avhengig av fokusområder i den enkelte kommune frem til oppstart av arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen. Samarbeidsrelasjonene vil kunne bli ulike for små kommuner sammenlignet med store kommuner. Her sier Strategi for ungdomstrinnet at små kommuner kanskje vil måtte samarbeide på tvers av kommunegrenser.

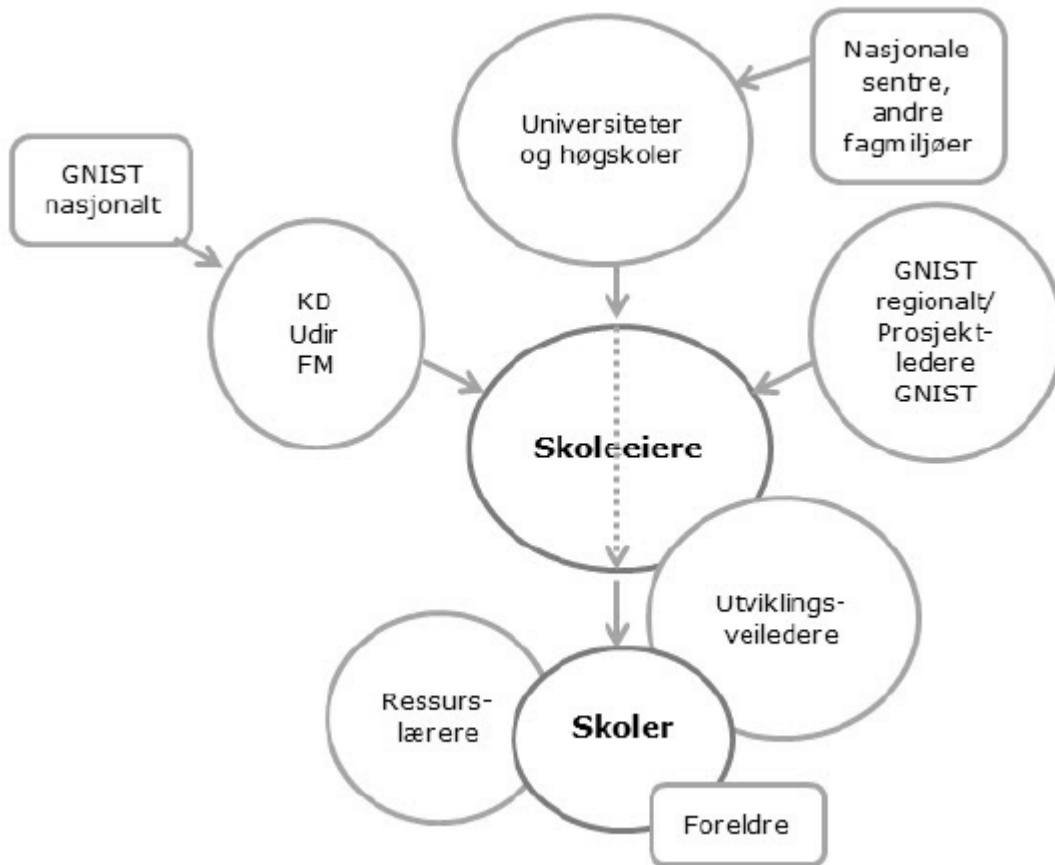
Skoleåret 2012/2013 ble det gjennomført pilotering av skolebasert kompetanseutvikling. Denne ble organisert av NTNU i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Skoler og skoleeiere som deltok fikk tildelt midler fra direktoratet til gjennomføringen, og 37 skoler var med i piloteringen. Fra skoleåret 2013/2014 til og med skoleåret 2016/2017 skal så alle landets skoler med ungdomstrinn delta i selve prosjektet skolebasert kompetanseutvikling. Skolene blir organisert i fire puljer der alle skoler er en del av prosjektet i tre semestre. Slik er fremdriften i prosjektet: Pulje 1 går fra høst 2013 til og med høst 2014, pulje 2 fra høst 2014 til og med høst 2015, pulje 3 fra høst 2015 til og med høst 2016 og pulje 4 fra høst 2016 til og med høst 2017.

## **1.2 Et utviklingsarbeid på alle nivåer**

### **1.2.1 Involverte aktører i skolebasert kompetanseutvikling**

Skolebasert kompetanseutvikling er et reformarbeid som ikke bare dreier seg om arbeidet som gjøres i hver enkelt skole, men som for eksempel gjennom nettverkssamarbeid også skal utvikle regioner. Mange ulike aktører skal involveres. I *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.11) omtales alle aktørers rolle i utviklingsarbeidet slik: *"Det er mange aktører som på ulike måter har et ansvar og må bidra til å nå et felles siktemål om økt motivasjon og læring for elevene. En viktig forutsetning for å lykkes er klarhet om roller og ansvar og god dialog mellom aktører på ulike nivå i sektoren."* Videre i strategidokumentet omtales forventningene til alle aktørene: elever, foreldre, lærere, skoleledere, skoleeiere, universitets- og høyskolesektoren, regional Gnist og

nasjonale myndigheter. Figuren under viser aktørgruppene som vil ha en sentral rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Av figuren går det frem hvem som skal bistå skoleeierne og skolene.



Figur 1 Figuren er hentet fra Plan for skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 4)

Lærerne forventes å delta aktivt i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Det krever godt samarbeid med kolleger og erfaringsdeling med den hensikt å øke egen og skolens samlede kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Skolelederne skal utvikle skolen som lærende organisasjon og de skal lede skolebasert kompetanseutvikling. Det innebærer blant annet å etablere gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på egen skole, men også mellom skoler. Skoleledere skal delta i lokale nettverk for å dele erfaring (ibid.).

*Skoleeier* har sammen med Fylkesmannen, KS og regional GNIST ansvaret for å sette sammen lokale nettverk. Det er forventet at skoleeier også bidrar med egne ressurser til skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det forventes at skoleeierne støtter skolene i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Det er ansatt 50 *utviklingsveiledere* på landsbasis som i kommunene skal bidra i gjennomføringen av skolebasert kompetanseutvikling. Utdanningsdirektoratet har fordelt ressurser til ansettelse av utviklingsveilederne. Utviklingsveilederne skal være personer som har god innsikt i ledelse av utviklingsprosesser i skolen. De anses for å kunne bli sentrale aktører for at skoleeiere og skoleledere skal kunne lykkes med det lokale utviklingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

I *universitets- og høyskolesektoren* skal lærerutdanningsinstitusjoner og andre fagmiljøer tilby skolebasert kompetanseutvikling til alle skoler med ungdomstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2012). UH-sektoren forventes å skulle bidra til å utvikle og formidle kunnskap om god praksis i klasseledelse, regning, lesing og skriving (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I alle fylker er det etablert *regionale GNIST-partnerskap*. Disse partnerskapene vil sette satsingen på ungdomstrinnet på agendaen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Regional Gnist skal bidra til koordinering av satsingene regionalt, og bidra til god dialog om skolebasert kompetanseutvikling mellom nasjonalt og lokalt nivå (Kunnskapsdepartementet, 2012).

*Utdanningsdirektoratet* vil ha ansvaret for faglig oppfølging. Videre vil UDIR være ansvarlig for nettverk for ansatte i nyopprettede Gnist-stillinger. Disse personene skal støtte skoleeiere og skoleledere i den skolebaserte kompetanseutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### **1.2.2 Ontariostrategien**

I bunnen av strategien for ungdomstrinnet ligger det, slik jeg ser det, den samme tenkingen som i Ontariostrategien (Canada). I Ontario er det fra 2004 og frem til i dag gjennomført en omfattende skoleutviklingsstrategi. Ontariostrategien tok sikte på å forbedre skole- og klasseromspraksis i hele delstaten. Strategien dreier seg om forbedring av undervisnings- og læringspraksiser i tusenvis av klasserom, og at det krever at alle aktørene i utdanningssystemet involverer seg, samt deres partnere (Levin & Fullan, 2008).

I boka *How to Change 5000 Schools* (Levin, 2010) beskriver Ben Levin hvordan Ontario har arbeidet for å nå høye faglige resultat, øke gjennomføringsgraden, bidra til sosial utjevning og øke tiltroen til skolen hos foreldre og arbeidslivet. ”Varig forbedring av elevresultat krever et varig engasjement i å forandre skole- og klasseromspraksis” (Levin 2012, s. 49). Levin sier at de viktigste elementene når det gjelder forbedring av undervisning involverer styrking av undervisning- og læringspraksiser og lærer-elev - relasjoner på tvers av alle klasserom og lærere i en skole eller et system (Levin, 2010, s. 91).

Ontariostrategien bygger på Fullans (2003) teori *tri level reform* hvor statlig nivå (The state), kommune/region (The district) og skolen jobber sammen gjennom felles tilnærminger og strategier. Slik jeg leser *Strategi for ungdomstrinnet* bygger altså denne på den samme tenkingen som i Ontario. I forordet til strategidokumentet pekes det på at endring ikke skjer gjennom styring fra nasjonalt nivå alene. Videre står det at suksess i arbeidet vil avhenge av godt samarbeid, tillit og kommunikasjon på tvers av og mellom nivåene og aktørene i skolesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2).

### **1.3 Feltet jeg har studert**

I arbeidet med denne masteroppgaven studeres altså arbeidet med innføringen av *Strategi for ungdomstrinnet* og hvordan skolebasert kompetanseutvikling gjennomføres i skolen som organisasjon. Intensjonen min er å belyse utviklingsprosesser der ledelsen og de ansatte sammen skal utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter. Søkelyset er på utfordringene som ligger i ledelsen av arbeidet som den enkelte skole skal gjøre i å forbedre skolens samlede kompetanse. De viktigste aktørene jeg fokuserer på er skolens rektor og skolens lærere. Skolens rektor fordi han har nøkkelrollen i skolens utviklingsarbeid, og skolens lærere fordi utviklingsarbeidet til syvende og sist dreier seg om å utvikle lærernes kompetanse. Som nevnt vil selvsagt flere aktører utenfor skolen få betydning i ulike sammenhenger, men jeg har satt hovedfokuset på prosessene som foregår innenfor skolens fire vegger.

Masteroppgaven handler om hvordan skolen med lærere og ledelse sammen skal jobbe med å utvikle skolens samlede kompetanse. Dette vil lede inn i spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive. Skolebasert kompetanseutvikling retter fokus mot det kollektive arbeidet som skal gjøres i organisasjonen, men forutsetter systematisk utvikling både på organisasjons- og individnivå over tid. Hver enkelt skole skal finne sin vei.

Samtidig som at de ansatte på en skole kollektivt skal arbeide med denne kompetanseutviklingen, er hver skole en del av et større kollektiv. Alle skoler med ungdomstrinn skal jobbe ut fra de samme

sentralt gitte mål. I tillegg til skolene skal også regionalt og nasjonalt nivå aktivt støtte skolene gjennom å involvere seg i prosessen. Et samlet sett av skoler og kommuner skal altså sammen med staten kollektivt jobbe med dette prosjektet i de neste fire årene.

Ved at alle nivåer er representert vil man kanskje kunne hevde at det staten initierer har en lang og kronglete vei å gå før det gir utslag i konkret praksis i klasserommet. I dette spennet kan man si at det ligger to diskurser. Den ene er den politiske diskursen som dreier seg om visjonene, overordnede mål og forventninger fra politisk og statlig hold. Den andre diskursen er den faglige. I den faglige diskursen ligger det pedagogiske, det som dreier seg om praksisfeltet der møtet mellom lærer og elev skjer. Problemstillingen blir hvordan intensjoner fra statlig nivå transformeres nedover gjennom systemet og inn i klasserommet. Med andre ord kan man snakke om at den overordnede og politiske diskursen må oversettes til en faglig diskurs når forventninger fra toppen skal møte virkeligheten i skolehverdagen (Elmore, 2004).

Arbeidet rundt om på skolene de kommende fire årene vil som sagt dreie seg om at ledelsen og alle andre ansatte på skolen i fellesskap skal utvikle skolens kompetanse. Organisasjonslæring er et teoretisk perspektiv som kan kaste lys over det utviklingsarbeidet som skal gjøres. Strategi for ungdomstrinnet peker på organisasjonslæring når det står at rektor har ansvaret for å utvikle skolen som organisasjon. Skolebasert kompetanseutvikling skal altså bære preg av å være en lærings- og utviklingsprosess, og skal ikke forstås som implementering eller iverksetting av konkrete tiltak eller metoder i undervisningen. Det skal skapes ny forståelse, innsikt og kunnskap. Læringen vil foregå i eget praksisfelt, og blir dermed knyttet til daglige handlinger. Skolebasert endring må starte i klasserommet, lærerne må starte med å bli kjent i eget klasserom. I følge Levin (2010) blir det feil å bruke ordet implementering når man snakker om å ville skape varige og effektive endringer i skolen. Endringer skjer ikke som følge av at skoler blindt adlyder føringer i en sentralt gitt plan. Endring av praksis forutsetter noen krevende prosesser i skolen, og det er ikke tilstrekkelig med et vedtak om implementering av et program. Initiativet må komme fra de som jobber i skolen. *"Learning can not be mandated from above, nor can good teaching."* (ibid., s. 121)

## **1.4 Problemstilling**

Skoleutvikling forutsetter en systematisk utvikling på organisasjons- og individnivå over tid. Den skolebaserte kompetanseutviklingen skal bidra til å forbedre praksisen både i klasserommet og videreutvikle skolen som organisasjon. Levin (2010) snakker også om forholdet mellom individ og

organisasjon. Han påpeker at det å endre pedagogisk praksis krever riktig støtte fra skolen som organisasjon. Hvis det ikke skjer, vil ikke forbedret lærerpraksis eller økt læring skje. Endring av praksis vil bare skje på den rette skolen i en rett systemkontekst (Levin, 2010, s.139).

I det store landskapet vil jeg altså rette lyskasteren mot arbeidet som skal foregå på organisasjonsnivå, og da på den enkelte skole. En av hovedmålsetningene i Strategi for ungdomstrinnet er som tidligere nevnt styrking av lærernes kompetanse i klasseledelse, lesing, skriving og regning (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 4). Forbedret lærerpraksis skjer kun dersom skolen som organisasjon har fokus på dette (Elmore, 2000). Dette blir kjernen i oppgaven min. Jeg ønsker å se på hvilke utfordringer som ligger i å lede gjennomføringen av den skolebaserte utviklingen på organisasjonsnivå. Intensjonen bak oppgaven min er å belyse ledelse som betingelse for utvikling av lærernes kompetanse.

Med bakgrunn i det jeg har beskrevet til nå har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvordan opplever skolelederne utfordringene med skolebasert kompetanseutvikling?*

Med utgangspunkt i strategiene for skolebasert utviklingsarbeid, og gjennomgangen av de teoretiske perspektivene som gjenfinnes i styringsdokumenter og rammeverk, har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål:

1. Hva tenker skolelederne om lærernes kompetanse i ledelse av elevenes læring?
2. Hvilke oppfatninger har skolelederne av læreres læring?
3. Hvordan forstår skolelederne skolebasert kompetanseutvikling?
4. Hvordan forstår skolelederne lederutfordringene i skolebasert kompetanseutvikling?

For det første ønsker jeg å finne ut av hva skoleledere ser på som viktig kompetanse for lærere for at de skal kunne lede læring og skape et læringsmiljø som fremmer elevenes læring.

For det andre vil jeg finne ut av hvilke oppfatninger skoleledere har av læreres læring. Skolebasert kompetanseutvikling handler mye om at lærere skal bli dyktigere i å lede og legge til rette for elevenes læring, og at denne kompetansehevingen skal foregå i lærernes eget praksisfelt. Siden læreren er den enkeltfaktoren som har størst innvirkning på elevenes læring (Nordahl, 2012), synes jeg det vil være interessant å finne ut av hvordan skoleledere ser på læreres læring.

For det tredje vil jeg finne ut hvordan skoleledere ser på en utvikling der strategien følger en induktiv logikk. Jeg ønsker å finne ut av skoleledernes forståelse og opplevelse av skolebasert kompetanseutvikling, med andre ord en utvikling som tar utgangspunkt i den daglige praksis på skolen. Med daglig praksis mener jeg arbeidet personalet på skolen gjør med å skape et godt læringsmiljø, der ledelse av elevenes læring ligger som en del av læringsmiljøet.

For det fjerde ønsker jeg å finne ut hvordan skolelederne opplever lederutfordringer i skolebasert kompetanseutvikling. Jeg ønsker å finne ut av hvilke måter de ser for seg at prosessene som følger med den skolebaserte kompetanseutviklingen skal ledes. Jeg lurer altså på hvordan skoleledere ser for seg at en induktiv utviklingsstrategi skal ledes. Arbeidet som skal gjennomføres er ikke implementering av konkrete tiltak, og jeg lurer på hvilke strategier skoleledere ser for seg i en slik type utvikling.

## **1.5 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 presenterer jeg ulike teoretiske perspektiver på læring, ledelse og kompetanse. Perspektiver på organisasjonslæring vil stå sentralt. Jeg viser også til tidligere forskning på feltet. I kapittel 3 gjør jeg rede for metodiske perspektiver som ligger til grunn for hvordan jeg har utformet undersøkelsen. I dette kapitlet forklarer jeg også hvordan jeg har analysert intervjuene jeg har gjennomført med åtte rektorer. Jeg viser til analyseprosedyren *systematisk tekstkondensering* som jeg brukte til å kategorisere dataene. Kapittel 4 er en presentasjon av det empiriske materialet. Denne presentasjonen er en sammenfatning av det som fremkommer av kategoriseringen. Det empiriske materialet som jeg presenterer i kapittel 4 drøftes så opp mot aktuell teori i kapittel 5. Her tar jeg utgangspunkt i de mest sentrale funnene, og disse drøftes opp mot teori som er presentert i kapittel 2. Oppgaven oppsummeres så i kapittel 6.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver som vil bli brukt i drøftingsdelen. Kapitlet er inndelt i tre: teoretiske perspektiver på *ledelse*, teoretiske perspektiver på *læring* og teoretiske perspektiver på *kompetanse*. Dette er perspektiver som kan kaste lys over problemstillingen som dreier seg om *ledelse av læringsprosesser* med hensikt å utvikle læreres *kompetanse*.

Teorien er valgt ut fra flere hensyn. For det første er teori valgt ut med bakgrunn i at problemstillingen og forskningsspørsmålene dreier seg om ledelse, læring og kompetanse. Derfor er teoretiske perspektiver på disse områdene med. Perspektivene er valgt for å kunne kaste lys over prosessene som er gjennomført i skolene gjennom deres arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Hensikten er å bruke teorien i drøftingen av funnene.

Formålet med denne studien er som tidligere beskrevet å undersøke hvordan skoleledere opplever utfordringer i skolebasert kompetanseutvikling. Ledelse av skolebasert kompetanseutvikling har blant annet å gjøre med hvordan rektorer leder et kollektivt utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Transformasjonsledelse er et teoretisk perspektiv på ledelse som kan belyse akkurat det, og er derfor med som en del av teorigrunnet.

For det andre er teori valgt ut fra det som danner bakteppet for studien, altså Strategi for ungdomstrinnet og skolebasert kompetanseutvikling. Strategi for ungdomstrinnet sier: *"Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid."* (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). Her ser man et systemperspektiv og ikke et individuelt perspektiv på læring. På bakgrunn av det er teori om organisasjonslæring valgt for å kunne belyse hvordan læringsprosesser i skolebasert kompetanseutvikling har forløpt ved skolene som er en del av denne studien. Når det gjelder valget av teori om organisasjonslæring var altså bakteppet for masteroppgaven med på å styre teorivalget.

Skolebasert kompetanseutvikling er et prosjekt som i utgangspunktet skal finne sted på flere ulike arenaer, både i hver enkelt skole men også utenfor skolen. Fullan (2003) sier at et storskala utviklingsprosjekt avhenger av utstrakt samarbeid både innad på hvert enkelt nivå (for eksempel innad på hver skole), samt mellom nivåene (for eksempel skole-region, skole-stat). Jeg mener at et distribuert perspektiv på ledelse vil kunne kaste lys over skolebasert kompetanseutvikling nettopp



fordi ledelse i skolebasert kompetanseutvikling ikke utføres av en enkelt person alene, men blir utført av ulike personer på ulike arenaer i ulike sammenhenger. Derfor er distribuert ledelse med som teoretisk perspektiv.

En tredje begrunnelse for valg av teori er det som fremkom av empirien. Gjennom analysearbeidet i denne studien pekte det seg ut elementer som viste seg å kunne knyttes til ledelsesperspektivet instructional leadership. Instructional leadership er altså med som en del av teorigrunnlaget fordi det i empirien fremstod mange elementer som var mulig å knytte til dette perspektivet. Det samme gjelder for valget av teoretiske perspektiver på lederroller. Gjennom analysen så jeg at elementer i empirien kunne knyttes til rollefunksjoner i PAIE-modellen (Strand, 2007). Aksjonslæring er med som en del av de teoretiske perspektivene fordi det gjennom intervjuene viste seg at denne arbeidsformen stod sentralt i skolene når de jobbet med skolebasert kompetanseutvikling. Empirien var altså styrende også for dette valget.

Teoretiske perspektiver på kompetanse er valgt med bakgrunn i både problemstillingen og bakteppet for studien. Skolebasert kompetanseutvikling har til hensikt å utvikle skolens samlede kompetanse på gitte områder. I ett av forskningsspørsmålene er jeg ute etter rektorenes syn på viktig lærerkompetanse. Av disse grunnene anser jeg at perspektiver på kompetansebegrepet er relevant i drøftingen av funn som fremkommer av empirien.

Oppsummert kan man si at tre forhold har vært styrende for valg av teori:

Problemstillingen og forskningsspørsmålene

Bakteppet for studien

Elementer som fremkom av empirien

## **2.1 Teoretiske perspektiver på læring**

I det følgende vil jeg vil bringe frem noen teoretiske perspektiver på organisasjonslæring. Strategi for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2012) gir skoleledelsen ansvar for å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Jeg vil også beskrive aksjonslæring siden denne arbeidsformen ble brukt ved skolene som er med i denne studien når de skulle jobbe med skolebasert kompetanseutvikling. Til slutt i denne delen av teorikapitlet vil jeg presentere en modell, "Utviklingshjulet" (Irgens (2010), som viser spenningsfeltet mellom individuell og kollektiv arbeidsutførelse, og løpende oppgaver og utvikling.

Som tidligere nevnt innebærer skolebasert kompetanseutvikling at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). Teori om organisasjonslæring er valgt for å kunne belyse hvordan læringsprosesser i skolebasert kompetanseutvikling har forløpt ved skolene som er en del av denne studien. Bakteppet for masteroppgaven har på denne måten vært med på å styre valg av teori. Teoretiske perspektiver på organisasjonslæring vil kunne bidra i drøftingene av hvordan rektorene opplever skolebasert kompetanseutvikling. Senge (1990) og Argyris (1992) snakker om læring i organisasjoner, og er derfor med i teorikapitlet. Senges fem disipliner vil stå sentralt når funnene i denne studien drøftes i kapittel 5, og det samme gjelder for Argyris' double-loop - læring som dreier seg om å utfordre grunnleggende antagelser. Jeg vil også komme inn på hindringer i læringsprosessen.

### **2.1.1 Senge - Den femte disiplin**

Senge (1990) beskriver fem disipliner som grunnleggende i en lærende organisasjon. Disse er: systemtenking, personlig mestring, mentale modeller, bygging av en delt visjon og læring i team.

Å praktisere en disiplin er ikke å følge tvungne regler eller å imitere en modell, men teorier og teknikker som må studeres og mestres før de kan tas i bruk. En disiplin er en utviklingsvei der man kan tilegne seg ferdigheter eller kompetanse, og å praktisere en disiplin innebærer livslang læring (Senge, 1990).

*Systemtenkningen* er med på å vise hvordan elementer og prosesser er koblet sammen til en funksjonell og helhetlig organisasjon. Det er vesentlig at de fem disiplinene utvikles parallelt, og derfor er systemtenkning den femte disiplinen. Systemtenkning utgjør et begrepsmessig skjelett, integrerer disipliner og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Uten en systemmessig orientering har man ingen mulighet for å se hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Ved at hver enkelt av de andre disiplinene fremmes, blir vi hele tiden påminnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene. Systemtenkning vil gjøre det mulig å forstå den dypeste siden ved den lærende organisasjonen - en ny måte å oppfatte seg selv og sin verden på (ibid., s.12).

Systemisk tenking er en form for refleksjon over refleksjonen. Det handler om å se helhet og sammenheng, heller enn deler og enkeltårsaker. For en skoleleder kan systemisk tenking for eksempel innebære å ikke bygge opp en fast målstruktur som alle lærerne må slutte seg til, men heller lete etter

en felles enighet som samler organisasjonen, til tross for uenighet om delmål og delaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2009).

*Personlig mestring* har å gjøre med å utvikle en egen visjon for arbeid i organisasjonen, og det har å gjøre med å kanalisere energi mot læring og utvikling. Den lærende organisasjon avhenger av at enkeltindividene både vil og kan lære.

Å mestre noe betyr at man har kunnskap og kan utøve bestemte ferdigheter. Personlig mestring innebærer blant annet at man kontinuerlig klarlegger og utdyper sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte. Personlig mestring er derfor en viktig hjørnestein i den lærende organisasjonen. Disiplinen personlig mestring begynner med å klarlegge det som virkelig betyr noe for oss, slik at vi kan forsøke å leve opp til vårt høyeste aspirasjonsnivå (Senge, 1990, s. 13).

Personlig mestring handler om å lære seg å tenke over hva man selv vil med eget liv. Individet må arbeide med spenningen som oppstår når visjonene møter den grå hverdagen. Avstanden mellom hverdagen og fremtidsbilder vil kunne skape energi, dynamikk og kreativ kraft (Utdanningsdirektoratet., 2009).

Personlig mestring fremmer en personlig motivasjon til stadig å lære hvordan våre handlinger påvirker vår verden. Uten personlig mestring vil mennesker være så inngrodd i en reaktiv tankegang at de vil føle seg dypt truet av systemperspektivet (Senge, 1990, s. 13).

*Mentale modeller* er inngrodde antagelser eller tankebilder som både påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Mentale modeller har å gjøre med den kognitive forståelsen som den enkelte ansatte har av hvordan organisasjonen fungerer. Svært ofte er vi ikke klar over våre mentale modeller eller hvordan de påvirker vår adferd. En utfordring blir derfor å bringe mentale modeller frem og gjøre refleksjoner rundt dem. Det handler om å oppdage og granske våre indre bilder av verden.

Det handler også om å gjennomføre lærende samtaler med den hensikt å åpne seg for påvirkning fra andre. Man kan da utvikle en bedre forståelse av organisasjonens grunnleggende prosesser. Mentale modeller retter søkelyset mot den åpenhet som behøves for å avdekke svakheter ved vår nåværende måte å oppfatte verden på (Senge, 1990, s. 14).

Disiplinen mentale modeller handler om å forstå hvordan man selv og andre tenker i forenklete kognitive bilder. Og videre om at disse forenklete bildene må forandres dersom medlemmene i organisasjonen skal lære. Disiplinen utøves gjennom refleksjon og gransking. I en skolesammenheng kan disiplinen mentale modeller utøves gjennom for eksempel kollegaveiledning med både før- og etterveiledning i forbindelse med undervisning. I samspillet mellom kollegaer må de reflektere rundt eller granske sine allerede etablerte handlingsmodeller. For en lærer dreier disiplinen mentale modeller seg for eksempel om å stille spørsmål ved mønster og handlinger som læreren benytter seg av i daglige utfordringer med elever. Refleksjon og gransking i en skolesammenheng bør forstås som samtaler om hvordan vi tenker omkring undervisning og læring. Rektors oppgave innen disiplinen mentale modeller blir å utfordre lærerne, både individuelt og kollektivt, til å reflektere for eksempel over deres egne undervisningsmetoder (Utdanningsdirektoratet, 2009).

*Å skape felles visjoner* vil si å skape prosesser som utvikler en felles visjon blant organisasjonens medlemmer. Det har å gjøre med hvordan man kan bidra til å forme felles retning for utviklingen ved at de ansatte har et noenlunde likt bilde av den fremtidige organisasjonen.

Der det finnes en ekte visjon (i motsetning til en formulering av en "visjon" som bare er skrevet ned på et papir) vil mennesker skape og lære. Ikke fordi de blir fortalt hva de skal gjøre, men fordi de har lyst. Mange ledere har imidlertid personlige visjoner som aldri blir omdannet til slike felles visjoner som kan inspirere deres medarbeidere. Det som har manglet, er en disiplin der man kan omsette individuell visjon til felles visjon - ikke en "kokebok", men et sett av prinsipper og retningslinjer.

Å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles "bildene av fremtiden" som fremmer ekte innsatsvilje og deltagelse. Når de mestrer denne disiplinen, lærer ledere hvor uproduktivt det er å prøve å diktere en visjon, uansett hvor mye de selv brenner for den. Å skape felles visjoner gir næring til en forpliktende innsats på lang sikt.

Den siste disiplinen er *gruppelæring*, eller evnen til læring i team. Poenget her er å befeste at medlemmene kan lære av hverandre. På den måten kan teamet sørge for at det fremstår som mer enn bare summen av medlemmene, læring blir noe kollektivt der samspillet mellom medlemmene både er en betingelse for og en konsekvens av læring. Når grupper lærer oppnår de svært gode resultater. Men i tillegg vil hvert enkelt medlem i gruppa oppleve langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått.

Disiplinen bygger på tre grunnleggende dimensjoner:

1. Alle de individuelle kunnskapene til de på gruppa må få rom i laget
2. Gruppemedlemmene må stole på hverandre i den mening at de er i stand til å handle utfyllende
3. Det handler om å utøve lagets aktivitet i andre sammenhenger. I praksis vil det si å fremme lagets kollektive interesser i andre sammenhenger enn i laget selv.

Gruppelæring som disiplin begynner med "dialog". Det dreier seg om gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side og engasjere seg i å "tenke i fellesskap". Å forstå hva en dialog innebærer betyr også å lære å kjenne igjen hva som undergraver læring i gruppens samhandling.

Folks behov for selvforsvar virker sterkt inn på hvordan en gruppe fungerer. Gruppemedlemmene må være seg selv bevisst, ellers vil det undergrave læringen. Hvis man derimot tar dette opp på en kreativ måte, kan det fremme læringen (Senge, 1990, s. 16).

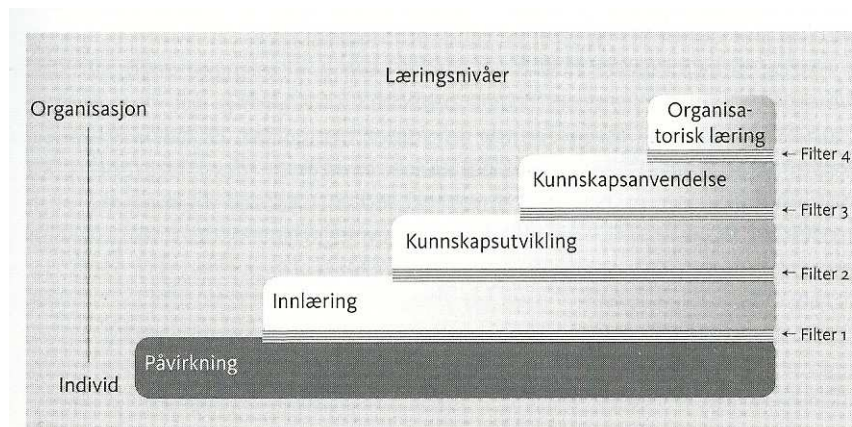
### **2.1.2 5-trinns - modellen**

Irgens (2007) bygger på en modell av Forsberg, Lundmark og Wåglund (1989) når han utvider deres 4-trinns modell til en 5-trinns modell som også innbefatter et femte nivå: *organisatorisk læring*.

Modellen synliggjør utfordringer den profesjonelle står overfor i en læringsprosess fra individuell til organisatorisk læring. Det mange profesjonelle oppfatter som en virkelig utfordring er å overføre kunnskap fra en kurssituasjon til egen arbeidsplass. For å nå til et høyere nivå må det passerer hindringer, i modellen kalt *filtre*. Hindringene kan være av forskjellig type. Dersom hindringene har med forholdene i lærings situasjonen å gjøre, er det kontekstuelle forhold som skaper problemer.

Dersom det har med oss selv å gjøre, da dreier det seg om individuelle og personlige årsaker.

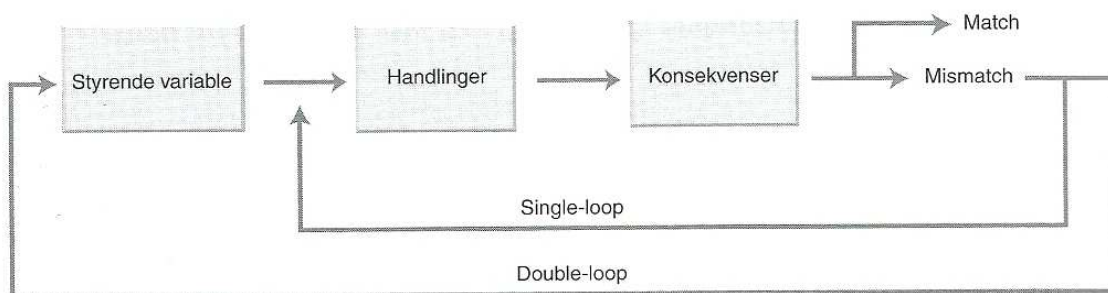
Modellen, som vist under, vil jeg benytte i drøftingsdelen når jeg tar opp utfordringer skolene har støtt på i deres arbeid med skolebasert kompetanseutvikling.



Figur 2 Irgens (2007, s. 49)

### 2.1.3 Single-loop og double-loop læring

Læring i organisasjoner skjer under to forutsetninger. For det første skjer læring når en organisasjon oppnår et mål eller noe tilsiktet. I et slikt tilfelle vil det være samsvar ("match") mellom organisasjonens handlingsplan og det faktiske resultat. For det andre skjer læring når man ser at forholdet mellom intensjon og resultat ikke samsvarer ("mismatch"), og at man deretter korrigerer dette (Argyris, 1992). Dette er illustrert ved figuren under.



Figur 3 Argyris (1992, s. 248)

Klev & Levin (2009) sier at man kan skille mellom to former for organisatorisk læring, *single-loop* læring og *double-loop* læring. Single-loop læring skjer når man oppdager en feil og korrigerer uten å stille spørsmål ved systemets underliggende verdier. Systemet kan være et individ, en gruppe, forholdet mellom grupper eller forhold ved organisasjonen. Single-loop læring skjer når man finner et samsvar mellom planen og resultatet, man kan si at det er samsvar ("match") mellom

organisasjonens handlingsplan og det faktiske resultat. Single-loop læring skjer også når et ”mismatch” korrigeres ved å endre en handling (Argyris, 1992). En annen måte å si det på er at single-loop læring dreier seg om å gjøre det samme eller mer av det samme. Handlingsstrategiene justeres samtidig som de grunnleggende verdier og mål ligger fast (Klev & Levin, 2009)

Double-loop læring skjer når et ”mismatch” korrigeres ved først å undersøke og forandre de styrende variablene, det vil si de foretrukne tilstander som individer streber etter å oppnå når de handler. De har med mål, verdier og normer å gjøre (Argyris, 1992). Her dreier det seg om å utfordre og stille spørsmål ved de grunnleggende forutsetninger og verdier man jobber ut fra. Man spør ikke bare om ting gjøres riktig, men også om de riktige tingene gjøres. I double-loop læring utfordres grunnleggende antakelser som i stor grad styrer hverdagslig praksis (Klev & Levin, 2009).

Double-loop læring dreier seg altså om å utfordre og stille spørsmål ved de grunnleggende forutsetninger man jobber ut fra (ibid.). Det samsvarer slik jeg ser det med hva Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012) trekker frem som en av faktorene med positiv innvirkning på lærernes profesjonelle utvikling. I Rammeplanen vises det til Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007) når det pekes på at å utfordre læreres forestilling om læring har positiv innvirkning på lærernes profesjonelle utvikling. Siden teorien om single- og double loop læring sier noe om læring og å utfordre grunnleggende antagelser, anser jeg dette perspektivet for å kunne brukes til å kaste lys over læreres læring i skolebasert kompetanseutvikling. I drøftingen vil jeg bruke Argyris (1992) til å belyse læringsprosesser ved skolene som er med i denne studien.

#### **2.1.4 Aksjonslæring**

Aksjonslæring er som nevnt med i teorikapitlet fordi skolene som er med i denne studien brukte aksjonslæring som arbeidsform når de jobbet med skolebasert kompetanseutvikling. Jeg vil i det følgende beskrive hva som kjennetegner aksjonslæring, og jeg vil kort presentere gangen i et aksjonslæringsopplegg. Jeg har valgt å ta med aksjonslæring i teorikapitlet for at det skal være lettere å forstå rektorenes utgreiinger når de beskriver hvordan skolene har jobbet i prosjektet skolebasert kompetanseutvikling. I drøftingen vil jeg trekke inn kjennetegn ved aksjonslæring for å kaste lys over arbeidet som er gjennomført ved skolene.

Aksjonslæring er det lærere og ledere gjør i sin hverdag når de aktivt går inn med en aksjon for å endre og forbedre sin praksis. Man kan si at de praktiserer en tillempet form for aksjonsforskning, og som vi kaller aksjonslæring. Kravene til aksjonslæring er ikke like strenge som til aksjonsforskning

med hensyn til for eksempel innsamling av data, analyse, dokumentasjon, tilbakemeldinger av resultatene og etiske overveielser. Felles for aksjonslæring og aksjonsforskning er selve aksjonen og systematikk i prosessen underveis (Stjernstrøm, 2006).

Skoleledere ser ikke på seg selv som forskere når de er en del av et aksjonsforsknings- eller aksjonslæringsprosjekt. Likevel ser de at det er viktig å forholde seg systematisk og "forskende" til det som skjer i skolen. For å komme dit trenger de redskaper eller verktøy. Men det er ikke snakk om bare rene metoder. Dersom metodene ikke bare skal bli overflatiske teknikker er det avgjørende at metodene har en teoretisk forankring i skoleledernes bevissthet (ibid.).

Aksjonslæringen kommer her inn som et argument for at innovasjonsarbeid skal springe ut fra behovene i skolens hverdag. Det dreier seg om at de som jobber i skolen må gripe sjansen til å bli "forskende" praktikere. På den måten kan de selv generere ny viten på grunnlag av det de allerede kan og gjør i hverdagen. Det handler om å trekke hverdagslæringen frem og gjøre den til en del av skolens daglige virke (ibid.).

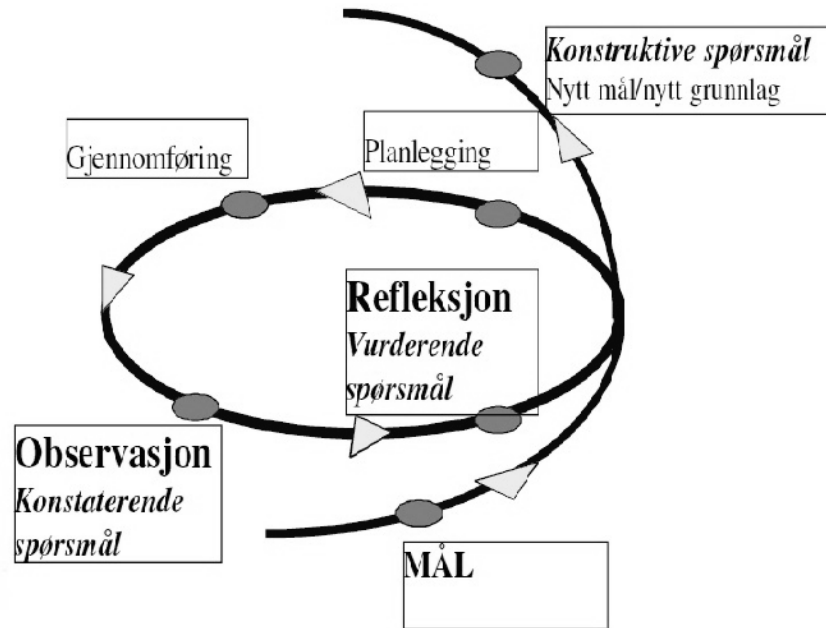
Dersom skoleledelsen inntar en aktiv holdning til arbeidet med aksjonslæring, er sjansene for å lykkes større enn der de bare "fører tilsyn med" utviklingsarbeidet eller overlater lærerne mer eller mindre til seg selv. Det er også viktig at aksjonslæringsprosessen går over så lang tid at skolelederne får faglig veiledning. I et aksjonslæringsprosjekt må skolelederne få tett oppfølging fra UH-sektoren når opplegget skal prøves ut i praksis (ibid.).

Jeg vil nå gi en kort beskrivelse av gangen i et aksjonslæringsopplegg, og jeg tar med en figur (Andreassen, 2013)<sup>1</sup> som illustrerer aksjonslæring som en spiralformet prosess:

---

<sup>1</sup> Figuren og beskrivelsen av gangen i et aksjonslæringsprosjekt er hentet fra et foredrag av Roy Asle Andreassen under en skoleutviklingskonferanse i Molde 27. august 2013





Figur 4 Andreassen (2013)

Første trinn i aksjonslæringen dreier seg om å sette seg mål for undervisningen. Man bearbeider og spisser mål og fokusområde for vurdering og utvikling i egen praksis. Eksempler kan være mål som har å gjøre med arbeidsformer, tilpasset opplæring eller sosial samhandling. Videre planlegges og gjennomføres undervisningen.

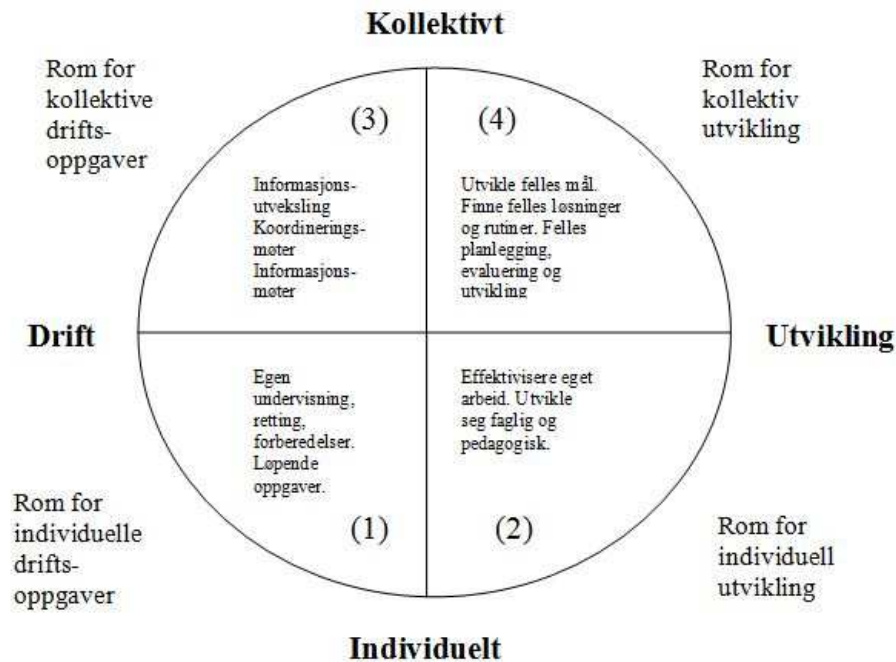
Andre trinn handler om observasjon eller kartlegging av handling. Man ønsker å skaffe seg et grunnlag for vurdering og undersøker av hva som skjer i praksis. Måter å gjøre dette på kan være elevlogg , observasjon/lærerlogg, elevsamtale, spørreskjema ol.

Tredje trinn dreier seg om refleksjon og bearbeiding av datamaterialet. Man inntar altså en vurderende holdning. Refleksjonen bør foregå både individuelt, i team og i plenum.

Fjerde trinn handler om planlegging og veien videre. Det er her de konstruktive spørsmålene skal komme opp. Som i tredje trinn bør dette arbeidet foregå både individuelt, i team og i plenum. Men det viktige er å spørre seg hva man har lært. Det handler om å oppsummere eller lage et evalueringsnotat som peker på i hvilken retning man ser for seg å gå videre. Denne erfaringen, eller lærdommen vil styre det videre arbeidet og undringer *i* og *av* praksis (ibid).

### 2.1.5 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse

Irgens (2010) snakker om utfordringen skoler har med å oppnå balanse i spenningsfeltet mellom individuell og kollektiv arbeidsutførelse, og løpende oppgaver og utvikling. Han har laget en modell, et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse, som kan være med å rette et analytisk blikk mot denne utfordringen. I modellen kobles spenningsforholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid sammen med spenningsforholdet mellom drift (løpende oppgaver) og utvikling. Modellen er som vist under.



Figur 5 Irgens (2010, s. 136)

For å skape en skole i utvikling er det ikke tilstrekkelig å være begrenset til ett av "rommene" i utviklingshjulet. Å være begrenset til rom 1 vil føre til en individualisering av ansvaret for å skape en god undervisning. Videre er det slik at uansett hvor mye en lærer forbedrer sin individuelle kompetanse i rom 2, så er ikke det nok til å skape et godt læringsmiljø siden det krever enighet om for eksempel felles rutiner. Løsninger på problemer og utfordringer finnes ikke i rom 1 og 2 alene siden de forutsetter et felles normsett og en kollektiv bevissthet om praktisering. Løsningene finnes i rom 3 og i rom 4. Kvaliteten på den enkelte lærers elevrettede arbeid blir forstått i relasjon til personalets kollektive arbeid. Man snakker om et kollektivt orientert personale og en skoleorganisasjon med velfungerende rutiner som støtter den enkelte lærers undervisning. "Gode skoler krever derfor lærere som har kompetanse i alle de fire rommene, og skoleledere som evner å tilrettelegge for og følge opp

*lærernes arbeid også utenom deres løpende undervisningsorienterte arbeid i det individuelle rommet.*" (Irgens, 2010, s. 140).

## **2.2 Teoretiske perspektiver på ledelse**

I det kommende underkapitlet vil jeg trekke frem noen perspektiver på ledelse som kan kaste lys over arbeidet med å utvikle lærernes kompetanse gjennom skolebasert kompetanseutvikling. Jeg vil beskrive *instructional leadership*, *distribuert ledelse* og *transformasjonsledelse*. I tillegg vil jeg komme inn på ulike *lederroller*.

### **2.2.1 Instructional leadership**

Gjennom analysearbeidet i denne studien pekte det seg ut elementer som viste seg å kunne kobles til ledelsesperspektivet *instructional leadership*. Av den grunn er *instructional leadership* med som en del av de teoretiske perspektivene når funnene i denne studien drøftes. Dette ledelsesperspektivet viste seg altså å kunne åpne opp for å drøfte hvilke syn på ledelse som kommer frem i empirien.

*Instructional leadership* oppsto i en amerikansk skolekontekst og ledelsestradisjon. Engvik (2012) viser til betegnelsen "Effective schools" som springer ut av studier gjennomført på 1970- og 1980-tallet i USA. Forskerne så nærmere på hva som kjennetegnet skoleledere som klarte å snu skoler fra en negativ til en positiv utvikling. I forskningen ble det vist til at rektor var viktig for å lykkes med å gjennomføre endringer i skolen. Gjennom forskningen kom det frem at noen rektorer i disse skolene klarte å få grep om de mange oppgavene som tok lærernes oppmerksomhet vekk fra arbeid med læreplaner, undervisning og elevenes læring. Forskningen konkluderte med at rektorene var målrettede og klarte å angi en klar retning for skolen, og skolene var preget av at de fokuserte på forbedring av elevenes faglige resultater. Rektorene i de effektive skolene fokuserte ikke kun på ledelse, men også på administrative oppgaver. Rektorenes lederroller inkluderte koordinering, kontroll og veiledning, i tillegg til å bidra til å utvikle læreplaner, læringsressurser og undervisningen. Modellen for utvikling av disse effektive skolene hadde kunnskapsgrunnlaget sitt i *instructional leadership* (ibid., s. 52).

Engvik (2012) viser til artikkelen "What`s effective for whom? School context and student achievement" av Hallinger og Murphy (1985). Artikkelen viser en modell for *instructional leadership*, og den opererer med tre dimensjoner ved rektorrollen. De tre dimensjonene er: *å definere skolens visjoner, å administrere skolens undervisning og å utvikle et positivt læringsmiljø.*

### *Å definere skolens visjoner*

Under denne dimensjonen er ledelsesoppgavene å utforme skolens mål og å kommunisere disse målene. Rektors viktigste oppgave er å utvikle og beskrive hva som er skolens hovedmål. Skoleeier må sikre at skolen har klare mål som fokuserer på elevenes faglige utvikling. Både skoleleder og skoleeier må kommunisere målene slik at de er kjent for lærere og andre som arbeider i og sammen med skolen (Engvik, 2012, s. 53).

### *Å administrere skolens undervisning*

Denne dimensjonen fokuserer på koordinering og oppfølging/kontroll av skolens undervisning. Ledelsesfunksjonene er å veilede og evaluere undervisningen, å samordne arbeidet med planlegging av undervisning og å ta ansvar for elevenes læring og utvikling. Dimensjonen krever at rektor er engasjert i å følge opp undervisningen og læringen i skolen (ibid.).

### *Å utvikle et positivt læringsmiljø*

Denne dimensjonen inneholder funksjonene å skjerme tid til undervisning, å fremme faglig utvikling, å bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø, å gi insentiver som motiverer lærernes undervisning og å gi insentiver som motiverer elevenes læring (ibid.).

Gjennom å utvikle høye mål og forventninger til elever og foreldre bidrar "effektive skoler" til å skape et faglig trykk.

## **2.2.2 Distribuert ledelse**

I planleggingen av dette studiet hadde jeg en tanke om at et distribuert perspektiv på ledelse ville kunne kaste lys over skolebasert kompetanseutvikling. Begrunnelsen for det var at ledelse i skolebasert kompetanseutvikling ikke utføres av en enkelt person alene, men blir utført av ulike personer på ulike arenaer i ulike sammenhenger. Jeg mente altså at et distribuert perspektiv på ledelse ville kunne åpne opp for å se på ledelse av ulike prosesser i skolebasert kompetanseutvikling. Distribuert ledelse har altså vært med siden planleggingen av denne studien.

Skolebasert kompetanseutvikling er som tidligere beskrevet et prosjekt med mange involverte aktører, noe som for eksempel vil medføre at rektor som formell leder ikke har mulighet til å være aktivt deltagende i alle samarbeidsrelasjoner. Hovedtanken min med å ta med distribuert ledelse var

at jeg mente dette perspektivet kunne hjelpe meg i drøftingen av hvordan ledelse av for eksempel nettverksgrupper eller samarbeidsgrupper på den enkelte skole har blitt gjennomført. Distribuert ledelse var på denne måten en del av forforståelsen til studien. Denne delen av forforståelsen min kan oppsummeres av Ottesen & Møller (2006, s. 138) som sier at ledelse kan sies å være et fenomen som må forstås gjennom sin tilknytning til praksis: ledelse oppstår gjennom de handlingene den er en del av.

Skrøvset og Stjernstrøm (2006, s. 9) hevder at stadig flere innen ledelsesforskning tar til orde for at man må se på ledelsespraksis i et bredere perspektiv der ledelse er en kollektiv prosess som mange i organisasjonen deltar i. Spillane et al. (2004, s. 27) sier at ledelse er en praksis. Ledelse som praksis er mer enn summen av enkelthandlinger, den vokser frem i samspillet mellom aktører og kontekst. Ledelse rammes på denne måten inn som aktivitet, og det gjør at samhandling blir et sentralt fokus når man skal studere ledelse (Ottesen & Møller, 2006).

Ved siden av Spillane, som referert over, er Gronn den som siden årtusenskiftet har utviklet distribuert ledelse som analytisk begrep (Halvorsen, 2012, s. 86). Gronn (2002) sier at ledelse kan genereres gjennom:

1. Institusjonalisering av relasjoner og strukturer
2. Spontane samarbeid
3. Intuitive samarbeidsrelasjoner. Gjensidig tillit, nære samarbeidsrelasjoner.

*Institusjonalisering av relasjoner og strukturer* kan for eksempel være arbeid i klasselærerteam eller i fagseksjoner. I *spontane samarbeid* kommer to eller flere personer spontant sammen for å løse en oppgave. I *intuitive samarbeidsrelasjoner* har to eller flere personer over tid utviklet gjensidig tillit og nære arbeidsrelasjoner (ibid.).

Spillane (2005) beskriver også ledelsespraksis gjennom en tredeling. Det er ulike typer interaksjon mellom medlemmene i organisasjonen. Avhengig av aktiviteten konstitueres ledelse på ulike måter:

1. Gjennom aktiviteter som krever tett og gjensidig samspill mot felles mål
2. Gjennom aktiviteter som krever innsats hver for seg, men der aktørene er gjensidig avhengig av hverandre
3. Gjennom aktiviteter som innebærer at visse rutiner må gjennomføres i en bestemt rekkefølge, og som fordrer koordinering av arbeidsdelingen.

Ledelse blir på denne måten et fenomen som må forstås gjennom sin tilknytning til praksis: ledelse oppstår gjennom de handlingene den er en del av (Ottesen & Møller, 2006, s. 138).

Slik jeg oppfatter Grønn og Spillane dreier samspillet mellom ansatte på en skole seg både om institusjonaliserte samarbeidsformer nedfelt i planverk og organisasjonsstrukturer, samt mer uformelle arenaer for interaksjon. Dette knytter jeg til Klev og Levin (2009) som peker på viktigheten av valg av arenaer i en endringsprosess. De sier at en forutsetning for ledelse av endringsprosesser er at lederen har mange ulike arenaer å velge mellom. Lederen må ha innsikt i ulike arenaers kvaliteter, og må rent praktisk kunne tilrettelegge for ønsket arena. Valg av gode arenaer for læring er nøkkelen til en vellykket utviklingsprosess (ibid., s. 78).

### **2.2.3 Transformasjonsledelse**

Over beskrev jeg hvordan et distribuert perspektiv på ledelse var en del av forforståelsen til denne studien. Det samme gjelder for et annet ledelsesperspektiv, *transformasjonsledelse*. Teorier om transformasjonsledelse legger blant annet vekt på å støtte endringer av praksiser gjennom utvikling av undervisning og læring, og ledere beskrives som noen som stimulerer og inspirerer sine medarbeidere til å oppnå gode resultater, samt bidrar til at de utvikler sin ledelseskapasitet (Emstad, 2012, s. 67). Transformasjonsledelse stimulerer folk til å forsøke og forbedre seg (Leithwood & Poplin, 1992). Med bakgrunn i kjennetegn ved transformativ ledelse mente jeg at dette perspektivet ville kunne kaste lys over formålet med denne studien. Altså å kunne kaste lys over lederutfordringer i et utviklingsprosjekt som har til hensikt å utvikle læreres kompetanse.

Skolelederne skal lede arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.12). Gjennom ”Strategi for ungdomstrinnet” (Kunnskapsdepartementet, 2012) forventes det av skolelederne at de skal utvikle skolen som lærende organisasjon. Om organisasjonslæring sier Bass (1999) at den fremtidige lederen av organisasjonslæring i skolen samsvarer med en transformasjonsleder som har gode relasjoner både til lærere og elever. Transformasjonsledelse har betydning for:

- lærernes oppfatning av skolens fremgang i å implementere nye reformer
- lærernes betydning for elevenes læringsutbytte, det vil si deres egen tro på at de kan utgjøre en forskjell for elevene.

Emstad (2012, s. 77) viser til Leithwood og Janzi (2006) som sier at transformasjonsledelse har betydning for læreres oppfatning av skolens fremgang når det gjelder å implementere nye reformer. Under transformasjonsledelse føler lærere seg forpliktet til å handle og delta i organisasjonslæring.

Transformasjonsledelse består av fire dimensjoner, også kalt de fire i-er: *individuelle hensyn*, *intellektuell stimulering*, *inspirerende motivasjon* og *idealisert innflytelse* (Bass, 1999). Leithwood og Janzi (2000) opererer med en inndeling i seks. I det følgende vil jeg beskrive hva som ligger i Bass sine fire i-er, og jeg vil se disse fire i sammenheng med Leithwoods og Janzis seksdeling.

#### *Individuelle hensyn*

Denne dimensjonen dreier seg om å gi lærerne personlig oppmerksomhet. Videre handler det om at lederen må se den enkeltes behov for støtte og utvikling slik at medarbeiderne føler seg verdsatt. Det handler også om å bringe frem den kunnskapen hver enkelt medarbeider besitter. Dimensjonen vektlegger læring, og lederen delegerer oppgaver med den hensikt å utvikle medarbeiderne. Leithwood og Janzi på sin side snakker om å tilby individualisert støtte.

#### *Intellektuell stimulering*

Denne dimensjonen innebærer å oppmuntre medarbeiderne til å være kreative og innovative, og både Bass og Leithwood og Janzi bruker betegnelsen *intellektuell stimulering*. Lederen må gi de ansatte utfordringer slik at de stiller spørsmålstegn ved sine antagelser. Det handler om å utfordre medarbeiderne til å se på utfordringer fra nye synsvinkler.

#### *Inspirerende motivasjon*

Denne dimensjonen handler om lederens evne til å kommunisere optimisme og høye forventninger. Lederen må oppfordre sine medarbeidere til å jobbe sammen om en felles visjon og felles mål. Lederen må inspirere til å se fremover og må uttrykke entusiasme for mulighetene til å nå mål. Leithwood og Janzi snakker om dimensjonen å *bygge visjoner og mål*.

#### *Idealisert innflytelse*

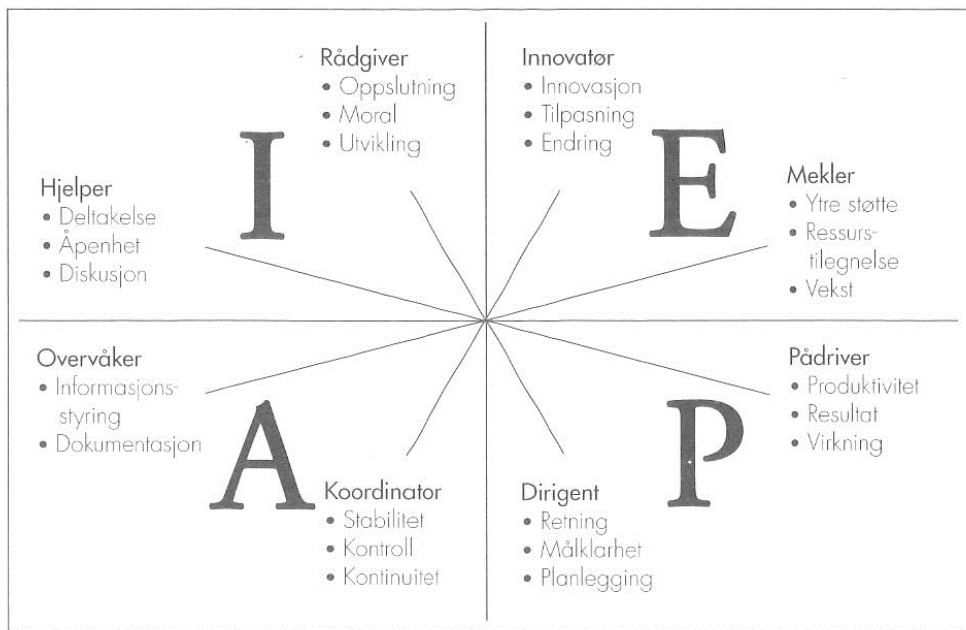
Denne dimensjonen handler om lederen som rollemodell og som skal skape en visjon som gir mening, og som nyter tillit og respekt hos sine ansatte. Lederen må behandle sine ansatte rettferdig og vise at han har tillit til dem (ibid.). Også denne dimensjonen kan sees i sammenheng med Leithwood og Janzis dimensjon å *bygge visjoner og mål*.

I tillegg til de fire i-er snakker Leithwood og Janzi om kjennetrekke ved transformasjonsledelse som: å symbolisere profesjonelle praksiser og verdier, å demonstrere høye forventninger og å utvikle strukturer som fremmer deltagelse i beslutningstaking.

## 2.2.4 Lederroller

Gjennom analysearbeidet i denne studien pekte det seg ut elementer som viste seg å kunne kobles til rollefunksjoner ledere i en organisasjon har (Strand, 2007). Av den grunn er Strands PAIE-modell med som en del av de teoretiske perspektivene når funnene i denne studien drøftes. PAIE-modellen viste seg altså å kunne åpne opp for å drøfte hvilke syn på ledelse som fremkommer av empirien.

Strand (2007) sier at organisasjonstyper og ledelsesoppgaver kan deles inn i fire funksjonelle områder, som vist ved figuren under. PAIE-termene er lånt av Ichak Adizes (1980), og står for lederens rolle som produsent, administrator, integrator og entreprenør. Senere i dette underkapitlet vil jeg gjøre rede for hva som kjennetegner disse ulike rollene.



Figur 6 Strand (2007, s. 434)

Organisasjonstyper og ledelsesoppgaver kan deles inn i fire funksjonelle områder, og ledelse kan måles mot ivaretagelsen av organisasjonens behov på disse fire områdene. Utgangspunktet for funksjonene PAIE er hva som er antatt nødvendig å få utført i en organisasjon for at den skal overleve og virke godt. Lederoppgavene strekker seg over hele feltet og kan ikke begrenses til ett eller to av



områdene. Mange av funksjonene vil bli ivaretatt ved strukturer og roller som virker uavhengig av hva ledelsen gjør. I PAIE må ledelse oppfattes som komplementær, og i det ligger det at en gruppe kollektivt eller til sammen har ansvar for alle funksjonene (Strand, 2007).

*Produksjon (P)* har å gjøre med å sette mål og drive frem resultater. Verdier eller orienteringer som ivaretar produsentfunksjonen og fremmer måloppnåelse er resultatorientering, opptatthet av virkning, retning, kvalitetsstandard, produktivitet og planlegging (ibid., s. 433-437).

*Administrasjon (A)* dreier seg om å nytte systemer og strukturer og utvikle dem.

Administrasjonsfunksjonen har å gjøre med å opprette og drive systemer som ivaretar hukommelsen og skaper regularitet i organisasjonen. Det handler både om å drive og å utforme og endre systemer som virker atferdsregulerende. Ordet kontroll er sentralt i denne sammenhengen, det vil si at ledelsen skal ha kontroll over organisasjonen og den større sammenhengen. Sentrale verdier som ligger til denne funksjonen er stabilitet, kontinuitet og kontroll (ibid., s. 462-463).

*Integrasjon (I)* har å gjøre med å skape felles oppfatninger og styrke de ansattes tilknytning til organisasjonen. Man snakker om ledere som tør å stå fram og være symboler på viktige ting i organisasjonen. En god integrator tør å ta symbolske roller, og er ikke redd for eksponering og kritikk. En leder er en god integrator når han tør gå inn i tette relasjoner med folk, og han forstår betydningen av samtaler. Slike ledere har en kommuniserende atferd, og de uttrykker åpenhet og tillit. Integrasjonslederen er opptatt av å utnytte og utvikle medarbeidernes kompetanse med minst mulig styring. Han innser at medarbeiderne på mange felter har bedre kompetanse enn seg selv (ibid., s. 482-483).

Den siste rollefunksjonen, *entreprenørskap (E)*, dreier seg om å forholde seg aktivt til omverdenen, utnytte muligheter og avverge trusler. Verdier man knytter til entreprenørfunksjonen er innovasjon, tilpasning og endring. Andre verdier som har betydning er støtte fra omverdenen og legitimering, ressurstilegnelse og vekst (ibid., s. 505).

### **2.3 Læreres kompetanse**

I denne studien dreier problemstillingen seg om utfordringer med å lede skolebasert kompetanseutvikling som har til hensikt å utvikle lærernes kompetanse i klasseledelse, lesing, skriving og regning. Et av forskningsspørsmålene dreier seg om hva skoleledere ser på som viktig

lærerkompetanse. Begrepet *kompetanse* er altså sentralt i denne studien. Av den grunn er ulike teoretiske perspektiver på kompetansebegrepet med som en del av teorigrunnlaget. Perspektivene åpner opp for å drøfte det som kommer frem i empirien og som gjelder rektorenes syn på hva som er viktig kompetanse for en lærer. I det følgende vil jeg gjøre rede for perspektiver på begrepet *kompetanse*.

### 2.3.1 OECDs definisjon på kompetanse

Gjennom DeSeCo<sup>2</sup> sier OECD at *kompetanse* består av mer enn kunnskap og ferdigheter. Individene trenger et bredt spekter av kompetanser for å møte de komplekse utfordringer man møter i dagens verden. DeSeCo klassifiserer kompetanse i tre vide kategorier. Disse kategoriene er nært knyttet til hverandre, og former sammen et rammeverk for å identifisere nøkkelkompetanser. At individer må tenke og handle reflektert er sentralt i denne sammenhengen. Å handle reflektert krever mer enn å rutinemessig bruke en forhåndsbestemt metode i møtet med en situasjon. Det innebærer evnen til å håndtere endringer, lære av erfaringer og å tenke og handle med kritisk distanse (Deseco, 2002 s. 4-5).

DeSeCo (2002, s. 10-15) deler som sagt kompetanse inn i tre kategorier, med underkategorier:

#### *Kompetansekategori 1: Å bruke redskap interaktivt*

1a: Evne til å bruke språk, symboler og tekst interaktivt.

Denne kompetansen handler om effektiv bruk av skriftlige og muntlige språkferdigheter, og kommunikativ kompetanse kan assosieres med denne nøkkelkompetansen.

1b: Evne til å bruke kunnskap og informasjon interaktivt

Denne nøkkelkompetansen krever kritisk refleksjon i hvordan man forholder seg til informasjon. Informasjonskompetanse er nødvendig som en basis for å forstå ulike muligheter, forme alternativer, ta avgjørelser og for å sørge for begrunnede og ansvarlige handlinger. For å bruke kunnskap og informasjon interaktivt kreves det at den enkelte finner ut hva som er kjent, kan identifisere informasjonskilder, kan vurdere kvaliteten på informasjonen og organisere kunnskap og informasjon

1c: Evne til å bruke ny teknologi interaktivt

---

<sup>2</sup>

Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), 2002

Teknologisk innovasjon stiller nye krav til individer både på og utenfor arbeidsplassen. Samtidig gir ny teknologi nye muligheter for å møte krav på en mer effektiv måte og på nye måter. Interaktiv bruk av teknologi krever en bevissthet omkring hvordan individer kan bruke teknologi i deres daglige liv. IKT har potensial til å omforme måten folk jobber sammen på, måten å få tak i informasjon på og måten å interagere med andre på. For å utnytte dette potensialet må individer komme seg lengre enn tekniske ferdigheter som å bruke internett og å sende e-post. Et første steg er å inkorporere ny teknologi i deres daglige praksis.

### *Kompetansekategori 2: Å fungere i sosialt heterogene grupper*

#### 2a: Evne til å forholde seg godt til andre

Denne kompetansen har å gjøre med å initiere, opprettholde og takle personlige forhold til for eksempel personlige forbindelser, kolleger og kunder. Det dreier seg om å respektere og verdsette andres kultur, verdier, tro og historie. Videre handler det om at samarbeid med andre krever empati og bevissthet om egne og andres følelser.

#### 2b: Evne til samarbeid

Mange krav og oppgaver kan ikke bli møtt alene, men fordrer at de som deler samme interesser arbeider i grupper eller team. Samarbeid krever at hver enkelt på gruppa har visse kvaliteter. Alle må klare å se egne mål i forhold til gruppas mål, og må kunne dele på ledelse og kunne støtte hverandre. Andre stikkord under denne kompetansen er å kunne lytte, å kunne forhandle og å klare å gjøre bestemmelser som gir rom for ulike oppfatninger.

#### 2c: Evne til å beherske og løse konflikter

Denne kompetansen handler om at man må klare å se andres interesser og behov. Det er ikke et mål å unngå konflikt, men man må søke å klare å løse konflikter.

### *Kompetansekategori 3: Å handle autonomt*

Denne kompetansen krever bevissthet om ens omgivelser, sosiale dynamikk og roller en spiller og vil spille. Videre handler det om at individer takler livene sine på meningsfulle og ansvarsfulle måter

#### 3a: Evne til å handle innenfor det store bildet/den større konteksten

Denne kompetansen har å gjøre med at det kreves at en forstår og bedømmer den videre konteksten ens handlinger og avgjørelser er en del av. Det handler om å bedømme hvordan man relaterer seg til andre. Man må være bevisst hvordan ens egne handlinger og avgjørelser passer inn i det videre bildet.

3b: Evne til å forsvare og hevde egne rettigheter, interesser, ansvarsområder, grenser og behov  
Denne kompetansen krever at individer tolker livet som en organisert historie og gir det mening og formål i omgivelser preget av endring. Individer må være orientert mot fremtiden og antyde optimisme og muligheter. Individer må for eksempel kunne definere et prosjekt og fastsette et mål, vurdere tilgjengelige ressurser som tid og penger, prioritere og avgrense mål og balansere ressursene i forhold til mange mål. De må også kunne lære av tidligere handlinger for å se for seg fremtidige måloppnåelser og passe på progresjonen og justere om nødvendig.

3c: Evne til å forme og utføre livsplaner og personlige prosjekter

Denne kompetansen handler om å identifisere og evaluere ens rettigheter, behov og interesser. Det gjelder både i forhold til seg selv, men også i forhold til individets rettigheter og behov som medlem av et kollektiv. Det dreier seg videre om å forstå ens egne interesser, forstå skrevne regler og prinsipper som ligger til grunn for en sak.

### **2.3.2 Lærerkompetanse definert i Rammeplan for Allmennlærerutdanning**

I Rammeplan for allmennlærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 5) beskrives fem kompetanseområder for en lærer. En solid *faglig kompetanse* beskrives som grunnlaget for den pedagogiske virksomheten. *Didaktisk kompetanse* vil si å kunne legge til rette for at elevene skal lære å lære. Elevene skal kunne utvikle sin personlige danning og bidra til fellesskapet på en meningsfylt måte. *Didaktisk kompetanse* dreier seg også om at læreren skal kunne analysere forutsetninger og behov hos barn og unge. Videre skal de kunne velge og grunngi læringsinnhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og vurderingsformer. *Sosial kompetanse* vil si at læreren har evne til samhandling og kommunikasjon. Det innebærer å kunne legge til rette for gode læringsmiljøer og å kunne vise omsorg for den enkelte og være tydelig som leder. Det er viktig at læreren samarbeider med foreldre/foresatte, kolleger og andre som har ansvar for barns oppvekstmiljø. Elevene må møte lærere som samarbeider om nyskaping i et teamsamarbeid. *Endrings- og utviklingskompetanse* er viktig når lærere skal fornye den pedagogiske virksomheten. Det betyr at lærere må være åpne for endring og nytenkning både når det gjelder kunnskapsinnhold, læringsformer og i pedagogisk syn. For å være lærer forutsettes det at kunnskapen oppdateres. *Yrkesetisk kompetanse* innebærer å kunne

se sammenhengen mellom allmenn moral og etikk og de spesielle kravene yrket stiller. For eksempel omfatter det både informasjonsplikt og taushetsplikt.

## 2.4 Forskning på feltet

Postholm og Rokkones (2012) har gått gjennom artikler fra tidsrommet 2006-2011 som omhandler forskning på hvordan lærere lærer. I det følgende vil jeg vise til hva Postholm og Rokkones trekker frem som forskernes funn hva angår læreres læring.

En praksisnær kompetanseutvikling, som for eksempel med gjennomføring av aksjonsforskning i egen undervisning, trekkes frem som en type organisering som synes å være særlig fruktbar. Norske lærere har nå mer fellestid utenom egen undervisning, og det kan legge grunnlaget for mer og praksisnær læring mellom kolleger på skolen. Flere forskere peker på at læreres læring bør skje i nær tilknytning til praksis. Postholm og Rokkones viser til aksjonsforskeren Tom Tiller (2006) som sier at dette handler om at lærere må bearbeide sine erfaringer, noe som vil kunne føre til utvikling av ny og dypere kunnskap. I neste omgang vil det kunne bidra til utvikling av egen yrkesutøvelse. I Norge har Bjørnsrud (2006) fremmet aksjonslæring som en strategi når lærere skal lære.

Postholm og Rokkones viser til Desimone (2009) som sier at læreres læring kjennetegnes av blant annet aktiv læring og kollektiv deltagelse. Aktiv læring kan for eksempel være observasjon. Kollektiv deltagelse dreier seg om at lærere på samme trinn eller avdeling kan lære sammen og av hverandre. En voksende andel forskningsarbeider løfter frem at samarbeid påvirker læreres praksis og forbedrer elevenes læring (Levine & Marcus, 2010). I følge Postholm og Rokkones viser en nederlandsk studie (Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2009) at lærere lærer mest når de kan diskutere erfaringene sine i en trygg, tillitsfull og konstruktiv atmosfære.

I følge Postholm og Rokkones viser flere forskningsfunn at orienteringen på skolenivå har betydning for læreres læring i skolen. I denne sammenhengen pekes det på at det er viktig at skoler kommuniserer en klar visjon, at de støtter en profesjonell utvikling og at de er åpne for ekspertise og deltagelse i nettverk. Postholm og Rokkones viser til Rinke og Valli (2010) som sier at kvaliteten på læreres læring blir påvirket av miljøet der læringen finner sted. Det er i denne sammenhengen viktig å ha en støttende ledelse som retter oppmerksomheten mot lærernes behov og interesser. Skolekulturen må være preget av felles verdier, og lærerne må handle etter disse.

Læreres autonomi trekkes også frem, og det pekes på at denne kan ivaretas ved å la lærere selv sette seg egne læringsmål. Samt at læring omtales og reflekteres over både i individuelle og kollektive prosesser. Det vises også til en studie av Sales, Traver og Garcia (2011) som løfter frem viktigheten av lærernes autonomi. Behovet for læring må komme fra lærerne selv. Lærere lærer på ulikt vis, og derfor må også støtten som gis når lærere skal lære differensieres. Lærere opplever eksperimentering i egen praksis og refleksjon over egen praksis som læringsfremmende aktiviteter. Postholm og Rokkones viser til Camburn (2010) som sier at refleksjon på bakgrunn av handlinger i praksis fører til endring av praksis.

En internasjonal metastudie (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007) peker på syv elementer i en profesjonell læringskontekst. I metastudien pekes det blant annet på å sørge for tilstrekkelig med tid til å få muligheten til å lære. Videre pekes det på at skoler må ta i bruk ekstern ekspertise og sørge for muligheter til samhandling i profesjonelle fellesskap. Ledere må aktivt lede de profesjonelle læringsmulighetene.

## **2.5 Oppsummering teoridel**

I denne delen av oppgaven har jeg presentert teoretiske perspektiver på *ledelse, læring og kompetanse*. Som jeg pekte på innledningsvis i teorikapitlet er disse tre perspektivene sentrale for å kaste lys over problemstillingen som dreier seg om ledelse av læringsprosesser med hensikt å utvikle læreres kompetanse. Senere i oppgaven vil perspektivene stå sentralt i drøftingene av funnene som fremkommer av empirien. Teoretiske perspektiver på kompetanse vil stå sentralt i drøftingene som skal lede frem til svar på forskningsspørsmål 1 som handler om skoleledernes tanker om lærerkompetanse. Perspektiver på læring er sentrale for å kaste lys over forskningsspørsmål 2 og 3 som handler om skoleledernes oppfatninger og forståelse av læreres læring i skolebasert kompetanseutvikling. Teoretiske perspektiver på ledelse vil stå sentralt når funn som dreier seg om ledelse drøftes, og som videre danner utgangspunkt for å svare på forskningsspørsmål 4.

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodiske perspektiv brukt i denne studien. Jeg vil beskrive de ulike fasene fra utarbeiding av problemstilling til hvordan jeg gjennom intervjuer og analyseprosedyren systematisk tekstkondensering endte opp med tre kategorier som så danner utgangspunktet for drøftingen. Jeg vil også komme inn på verifisering av undersøkelsen og etiske vurderinger.

I den første fasen av arbeidet med masteroppgaven jobbet jeg mye med å lage en god problemstilling. Fokuset mitt lå på å ikke lage den for vid. Jeg jobbet mye med ulike problemstillinger, og med ulike varianter av den problemstillingen jeg endte opp med. Problemstillinger i kvalitative studier kan også endre seg underveis i prosessen. I utarbeidingen av problemstillingen var hovedsiktemålet mitt å avgrense fokus. Det er en kunst å avgrense seg. Forskeren må bestemme seg for hva han skal samle seg om, og ikke minst hva som ikke skal inkluderes (Ryen, 2002, s. 75-77). Jeg kunne valgt å fokusere bredere gjennom å bruke andre personer som informanter i tillegg til rektorer. Man kunne for eksempel tenke seg at jeg kunne snakket med lærere, kommunale ledere eller skolepolitikere om skolebasert kompetanseutvikling. Jeg valgte imidlertid å avgrense denne studien til rektorer og til deres perspektiver på dette utviklingsarbeidet.

Ryen (2002, s. 77) sier at problemstillingen må være forskbar, og man må derfor skille mellom generelle problemer og problemstillinger. En god hjelp for forskeren for å få til det er å arbeide med problemstillingen til den kan formuleres i én setning. Forskeren må altså formulere problemstillingen kort og presist, og som sagt avgrense den. Videre kan problemstillingen følges opp med noen setninger som utdyper nærmere hva som menes med den.

Forskningsspørsmål i en kvalitativ studie begynner ofte med ordene *hva* eller *hvordan* (Postholm, 2010, s. 36), og er forskerens begrepsmessige og teoretiske spørsmål knyttet til forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsspørsmålene i denne studien dreier seg om områdene *læreres kompetanse, læreres læring og kompetanseutvikling og lederutfordringer*.

Hovedproblemstillingen er:

*Hvordan opplever skolelederne utfordringene med skolebasert kompetanseutvikling?*

Jeg har utarbeidet fire forskningsspørsmål:

1. Hva tenker skolelederne om lærernes kompetanse i ledelse av elevenes læring?
2. Hvilke oppfatninger har skolelederne av læreres læring?
3. Hvordan forstår skolelederne skolebasert kompetanseutvikling?
4. Hvordan forstår skolelederne lederutfordringene i skolebasert kompetanseutvikling?

### **3.1 Metodisk tilnærming og perspektiv**

Kvalitativ orientering innebærer at prosesser og fenomener må beskrives før man kan utvikle teorier om dem. Prosesser og fenomener må forstås før de kan forklares. En kvalitativ orientering innebærer at oppmerksomheten rettes mot blant annet de dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenking, handling og læring (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 31).

I et forskningsopplegg må temaets karakter ha forrang og dermed bestemme hvilke metoder som skal brukes. Forskeren må spørre hva han vil vite før han bestemmer hvordan han vil innhente denne kunnskapen (ibid., s. 306). Et formål med oppgaven min er å undersøke hvordan skoleledere forstår og opplever skolebasert kompetanseutvikling. Malterud (2011, s. 38) sier at det for den som bruker kvalitative metoder er et mål at de empiriske data best mulig skal reflektere deltakernes erfaringer og meninger. Jeg var også ute etter skoleledernes meninger om hva som er viktig kompetanse hos lærere og deres oppfatninger av læringsprosesser blant lærere. I det siste forskningsspørsmålet mitt går det frem at jeg var opptatt av å finne ut noe om hvordan skoleledere opplever lederutfordringer knyttet til skolebasert kompetanseutvikling. Jeg var altså på jakt etter å belyse skolelederes erfaringer, meninger og opplevelser. Meninger, opplevelser og erfaringer er vanskelige å kvantifisere, og derfor har jeg valgt å bruke kvalitativ metode i denne studien.

Intensjonen min var å få frem informantenes stemme så lojalt som mulig uten at min egen forforståelse eller teoretiske referanserammer styrer eller forstyrrer. Jeg ville jeg altså forsøke å ikke havne i en tolkende posisjon. I følge Malterud (2011, s.45) er det knyttet utfordringer til denne måten å gjengi det informantene forteller. Det blir viktig å skape et tillitsfullt forhold til informantene. Forskeren må også være klar over at selv om han arbeider for å redusere egen påvirkning på materialet, vil påvirke det uansett.

Når forskeren inntar denne posisjonen sier Malterud (2011) at man kan ha nytte av et fenomenologisk



perspektiv. Innen fenomenologi regnes menneskelige erfaringer som gyldig kunnskap (ibid.). Fenomenologer er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33).

Valg av metode har å gjøre med å finne ut "veien til målet." I planleggingen for eksempel av et intervjuprosjekt er det viktig å fastlegge innholdet i og målet med studien. Det er en forutsetning for å kunne gjøre gjennomtenkte metodevalg i studiens ulike faser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121). Jeg vurderte at intervju ville være en formålstjenlig måte å innhente informasjon på som kunne belyse problemstillingen hvor jeg er ute etter skolelederes opplevelser rundt gjennomføringen skolebasert kompetanseutvikling. Kvale & Brinkmann (2009) sier at dersom formålet er å innhente empirisk kunnskap om personers opplevelser av et tema, så er intervju en formålstjenlig metode. Hvordan et kvalitativt intervju skal planlegges avhenger av temaet for og formålet med undersøkelsen. Hovedintensjonen ved kvalitative intervju er ikke å sammenligne enheter, men å oppnå tilgang til handlinger og hendelser som er relevante for problemstillingen. Det sentrale er tilgjengelighet til respondentene og deres syn på verden omkring seg (Ryen, 2002, s. 85).

Følgende sitat fra Kvale & Brinkmann (2009, s. 99) kan stå som en beskrivelse av hvordan jeg tenker at ny kunnskap kan komme frem av prosjektet mitt:

*I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Selve produksjonen av data i det kvalitative intervjuet går utover en mekanisk overholdelse av regler og er avhengig av ferdigheter og situerte personlige vurderinger med hensyn til hvordan spørsmålene stilles. Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet.*

Gjennom et intervju *produseres* altså kunnskap. Et intervju med god kvalitet forutsetter en begrepsmessig forståelse av temaet for intervjuet og for type kunnskap et intervju kan produsere. Intervjukunnskap er noe produsert, den samles ikke inn men konstrueres og produseres i samspillet mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 300-303). Postholm (2010, s. 33-34) sier at i kvalitativ forskning skapes eller konstrueres virkeligheten av personene som deltar i studien, og hun hevder at langt på vei all tradisjonell kvalitativ forskning utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme.

Forskningsintervjuing er et håndverk. Det er ikke en metode der forskeren følger mekaniske regler (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 299). Praktiske intervjuferdigheter læres gjennom praksis, altså

gjennom å handle. Kvale & Brinkmann (2009) har en pragmatisk vektlegging av at forskeren lærer å intervju gjennom praksis. Det vil si at man går bort fra intervjuforskning som metodologisk regeloverholdelse, og dermed nærmer man seg forskning som håndverk.

### **3.2 Valg av informanter**

Rektor er en nøkkelperson i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Derfor ville jeg snakke med et utvalg rektorer med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Jeg ønsket å få deres opplevelser av, erfaringer med og synspunkter på kompetanseutvikling som skal forankres og bygges nedenfra.

Når jeg skulle finne rektorer som kunne være aktuelle informanter måtte jeg bestemme meg for hva kriteriet skulle være for å kunne delta i en intervjuundersøkelse. Den viktigste rettesnoren min var å få tak i informanter som ville kunne gi valide data til problemstillingen. Jeg måtte sørge for at materialet mitt til slutt ville inneholde tilstrekkelig rike data til at problemstillingen min kunne belyses fra ulike sider. Et utvalg som er sammensatt ut fra målsetningen om at det har best mulig potensial til å belyse problemstillingen, kalles et *strategisk* utvalg. Forskning må sørge for utvalgsstrategier der materialet inneholder data om det fenomenet som skal utforskes (Malterud, 2011, s.55-56).

Kriteriet for å bli en del av undersøkelsen var at skolene måtte være en del av første pulje i skolebasert kompetanseutvikling. Selv om alle ungdomsskoler i landet skal inn i skolebasert kompetanseutvikling i løpet av perioden 2013-2017, så jeg det som vesentlig at skolene som skulle være med i undersøkelsen min var en del av første pulje. Dette begrunnet jeg med at skoler som ikke er en del av første pulje ikke hadde deltatt på de første planleggingsmøtene med UH-sektoren, Utdanningsdirektoratet og ellers andre møter på regions- og fylkesplan. For å tilfredsstille dette kriteriet endte jeg opp med skoler fra tre forskjellige fylker og seks forskjellige kommuner i Sør-Norge. Jeg gjennomførte også to prøveintervjuer. Gjennom de to prøveintervjuene fikk jeg bekreftet at det var sentralt for meg å velge ut skoler som er med i første pulje. Disse to skolene kommer inn i skolebasert kompetanseutvikling på et senere tidspunkt, og det viste seg at skolene i liten grad hadde kommet i gang med detaljplanleggingen av skolebasert kompetanseutvikling på det tidspunktet jeg gjennomførte intervjuundersøkelsen.

Jeg hadde et ønske om å få frem variasjon i materialet. Malterud (2011, s. 57) sier at man ved å unngå at materialet er svært homogent, lettere vil kunne få frem data og nyanser som gir ny kunnskap eller åpner for nye spørsmål. Videre sier Malterud (2011) at et strategisk utvalg med vekt på mangfold kan

levere mer stoff til utvikling av nye hypoteser. Videre kan man da også klare å utfordre konklusjoner som i første omgang kan synes opplagte (ibid., s. 57). Utvalget mitt gjenspeiler et mangfold både med hensyn til kjønn, alder og erfaring. Jeg har med tre menn og fem kvinner, alderen deres varierer fra 38 til 62 år. Erfaringen deres som rektor varierer fra to til 30 år.

Jeg måtte avgjøre var hvor mange informanter jeg trengte for å få tilstrekkelig nok data til å kunne svare på problemstillingen. Størrelsen på utvalget er et skjønsspørsmål, og ofte er det umulig å fastsette antall respondenter i startfasen. I løpet av studien tilegner man seg ny innsikt, noe som etter hvert kan gjøre at man ser behov for andre eller nye respondenter (Ryen, 2002, s. 92). I starten vurderte jeg det slik at jeg trengte åtte til ti informanter, og jeg bestemte meg for å kontakte litt flere enn det i tilfelle noen skulle takke nei til å delta. Siden dette er en masteroppgave måtte jeg vurdere hvor stor kapasitet jeg hadde til å reise over lengre avstander for å gjennomføre intervju, og jeg måtte også ta med i beregningen hvilke kostnader reising ville medføre. Da jeg hadde gjort disse vurderingene endte jeg opp med 11 aktuelle skoler som jeg anså kunne nåes innenfor akseptabel reiseavstand og akseptable kostnader.

Jeg sendte 11 brev per post der jeg inviterte rektorer til å delta i en intervjuundersøkelse, men jeg hadde kun fått to svar i posten da det var gått to uker. En av rektorene hadde takket nei på e-post. Jeg valgte da å ringe til de rektorene som ikke hadde svart. De fleste fortalte at de hadde hatt mye å gjøre den siste tiden og derfor ikke hadde svart meg. Mange av de fortalte også at de veldig ofte fikk forespørsler om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgaver og doktorgradsprosjekt. Når jeg snakket med dem opplevde jeg at deres interesse til å delta var varierende. Noen takket ja ganske raskt på telefonen og sa at de bare ikke hadde hatt tid til å svare meg. Andre var mer usikre, men takket likevel ja etter å ha fått litt mer informasjon av meg. Det de lurte mest på var hvor lang tid intervjuet kom til å ta. Til slutt endte jeg opp med åtte rektorer som ble mine informanter.

I etterkant av ringerunden min gjorde jeg meg noen refleksjoner. For det første mener jeg det var lurt å ringe istedenfor å sende e-post. Jeg tror det førte til at jeg lettere fikk formidlet informasjon om gjennomføringen av intervjuet, og da særlig hvor lang tid det kom til å ta. Jeg tror at den ekstra informasjonen som jeg fikk gitt over telefon førte til at noen til slutt valgte å takke ja til å delta.

I informasjonsskrivet hadde jeg forklart at prosjektet *skolebasert kompetanseutvikling* danner bakteppet for masteroppgaven. Flere av rektorene forklarte meg på telefon at skolen deres var i gang med prosjektet, og at det av den grunn kunne være interessant å stille opp i intervju med meg. Jeg

opplevde altså at dette utvalgsriteriet fikk ganske stor betydning for om rektorene takket ja til deltagelse på intervju.

Jeg mener at antallet intervjupersoner som til slutt ble en del av undersøkelsen var tilstrekkelig for å få svar på det jeg ønsket å undersøke. Mot slutten av intervjurunden så jeg at jeg hadde nådd et metningspunkt for hva jeg ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene kunne hente ut av informasjon. Særlig i det siste intervjuet viste det seg at jeg ikke fikk mye ny informasjon som kunne kaste ytterligere lys over problemstillingen. Jeg mener derfor at utvalget på åtte informanter var stort nok for å skaffe tilstrekkelig informasjon til undersøkelsen. Når man på et eller annet stadium opplever at nye deltakere ikke bidrar med noe nytt, har man oppnådd et tilfredsstillende antall (Ryen, 2002, s. 93).

### **3.3 Datainnsamling**

I planleggingen av selve intervjuet tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ut fra disse laget jeg en intervjuguide med spørsmål til rektorene. Jeg ønsket å få rektorene til å fortelle om hva de gjør, og til å reflektere over deres egen praksis. Jeg ønsket også å få de til å fortelle hva de anser som viktig i en induktiv tilnærming til kompetanseutvikling, og få de til å forklare hvilke utfordringer de har når de skal lede denne type utvikling på sin skole. Intervjuguiden var utgangspunkt for semistrukturerte intervjuer med de åtte rektorene som er mine informanter.

#### **3.3.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden er et hjelpemiddel som gir struktur gjennom intervjuforløpet, men det er ingen fasit for hvordan en intervjuguide skal utformes. Den kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller den kan være mer detaljert i form av konkrete spørsmål som skal stilles under intervjuet. Kvale & Brinkmann (2009, s. 143) sier at intervjuguiden er et manuskript som strukturerer intervjuet, men at den må tilpasses det aktuelle intervjuet.

Jeg valgte å lage en intervjuguide som var relativt strukturert. Den var inndelt i temaer, og hvert tema inneholdt flere intervjuspmå. Grunnen til at jeg valgte en relativt forhåndsstrukturert guide var at jeg ville sikre meg at jeg fikk med sentrale fenomener på feltet. Gjennom å ha relativt høy grad av forhåndsstruktur ville sjansen også være større for å unngå å samle inn en mengde overflødig informasjon (Ryen, 2002, s. 97).

I utarbeidelsen av intervjuguiden laget jeg to intervjuguider. Den ene versjonen bestod av temaene mine, det vil si at denne versjonen av intervjuguiden var bygd rundt de tematiserte forskningsspørsmålene. Den andre versjonen bestod av spørsmålene jeg skulle stille til informantene. Kvale & Brinkmann (2009, s. 144) sier at denne måten å skille forskningsspørsmål og intervju spørsmål på kan være nyttig fordi forskningsspørsmålene gjerne er formulert i et teoretisk språk, mens intervju spørsmålene bør være uttrykt i intervju personenes dagligspråk.

Likevel vurderte jeg det slik at rektorene jeg skulle intervju er fagpersoner på feltet jeg studerer. Jeg mente at de dermed ville være fortrolige med begrepsbruken i forskningsspørsmålene også, og at det derfor ikke var nødvendig å holde de tematiserte forskningsspørsmålene helt utenfor i intervjuene.

Om utformingen av intervju spørsmål sier Kvale & Brinkmann (2009, s.145) at ulike typer spørsmål kan spille forskjellige roller. I intervjusituasjonen bør spørsmålene først og fremst være av deskriptiv art, det vil si «hva»- og «hvordan»-spørsmål. Formålet er å utløse beskrivelser og få frem intervju personenes opplevelser (ibid, s. 146). Forskeren er opptatt av prosesser i deres naturlige setting, og problemstillinger utformes slik at de fanger opp pågående aktivitet (Postholm, 2010, s. 36).

### **3.3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

*Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137).*

Kvale & Brinkmann (2009, s. 137) sier at det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden. Tanken er så å fortolke betydningen av fenomenene som beskrives i intervjuet. Intervjuet er preget av åpenhet for eksempel med hensyn til rekkefølgen og formuleringen av spørsmål. Det betyr at forskeren kan forfølge svarene som informantene gir og historiene de forteller.

I oppstarten av hvert intervju ga jeg rektorene en beskrivelse av hva hensikten med intervjuet var. Jeg

forklarte formålet med intervjuundersøkelsen, og hva jeg ønsket å vite noe om. Jeg opplyste om at jeg kom til å bruke lydopptaksutstyr og jeg gjentok noe av det som stod i informasjonsskrivet jeg hadde sendt ut i forkant av undersøkelsen. Blant annet presiserte jeg de etiske retningslinjene for et forskningsintervju der jeg gjentok at svarene de gav ville bli anonymisert, samt at de på hvilket som helst tidspunkt kunne velge å trekke seg fra å delta. Jeg ønsket å skape en god kontakt med informantene der målet mitt var at de skulle føle seg trygge på hva det var jeg var ute etter. Kvale & Brinkmann (2009) kaller denne innledende fasen for briefing. Ryen (2002, s. 100) sier at man i kvalitative forskningsintervjuer, som i en hver konversasjon, tar noen innledningsrunder med dagligdagse tema eller tema som respondenten synes å være interessert i. Jeg opplevde rektorene som svært imøtekommende og positive til å delta. Ingen av de virket usikre på situasjonen, og alle viste egentlig interesse for å komme i gang. De fikk alle muligheten til å stille spørsmål før intervjuet startet, men spørsmålene gikk mer på de tingene som jeg hadde opplyst om i informasjonsskrivet. Det var nok for meg å gjenta det jeg allerede hadde gitt opplysninger om. Jeg følte at rektorene var trygge i intervjusituasjonen og at det ikke var uavklarte forhold knyttet til det de skulle delta på.

I gjennomføringen av intervjuet brukte jeg intervjuguiden som et utgangspunkt for samtalen. Jeg valgte å innlede med ukontroversielle spørsmål som i hovedsak gikk på biografiske data. Jeg spurte også rektorene om de kunne fortelle litt om deres arbeidserfaring. Ryen (2002, s. 101) sier at åpningsspørsmålene bør være enkle og dreie seg om ren informasjon. Etter denne helt innledende fasen valgte jeg å starte med det samme temaet i guiden i alle intervjuene. Men i flere av intervjuene viste det seg relativt raskt at rektorene bevegde seg over til ett av de andre temaene i guiden. I disse situasjonene valgte jeg å la de fortsette sine utgreiinger, og jeg passet så på senere i intervjuet å ikke spørre om ting de allerede hadde sagt noe om. I tilfeller der de bevegde seg vekk fra det jeg opprinnelig hadde spurt om, så tok jeg opp igjen spørsmål etter hvert for å få gode svar innunder hvert av temaene. Jeg la vekt på å være fleksibel med hensyn til rekkefølgen på temaene i intervjuguiden. Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av at forskeren på forhånd har satt opp noen temaer og hovedspørsmål, men uten å fastlegge i detalj spørsmålsformuleringer og rekkefølgen av spørsmålene (Ryen, 2002, s. 99).

Det hendte flere ganger at rektorene etter ei stund spurte om de svarte på det jeg hadde spurt om. I mange tilfeller hadde de bevegde seg vekk fra det opprinnelige spørsmålet, men jeg sa at det ikke gjorde noe for meg om de bevegde seg litt vekk fra det jeg opprinnelig hadde tenkt de skulle svare på. I mange av disse tilfellene mener jeg det var lurt å la rektorene forklare seg mer "fritt" siden jeg opplevde at engasjementet deres kunne gi meg interessant stoff. I noen tilfeller valgte jeg imidlertid å

gjøre forsøk på å få de til å "komme inn på sporet" igjen. Men jeg var forsiktig med å bryte de av for brått, dette for å ikke virke uinteressert i det de var opptatt av. Jeg følte at det gikk greit å finne balansen mellom å bringe rektorene tilbake på sporet kontra det å virke avvisende til det de fortalte. Det sentrale er at forskeren ivaretar fleksibiliteten som tema, kontekst og respondent innbyr til. Det må være rom i intervjuet for spontanitet, umiddelbare initiativ og respondentenes egne versjoner og formuleringer (Ryen, 2002, s. 99).

Underveis i intervjuene prøvde jeg på ulike måter å oppfordre rektorene til å komme med ytterlige kommentarer til og informasjon om temaene de snakket om. Å stille oppfølgingsspørsmål er en strategi forskeren bruker for å gå i dybden på ulike temaer (Postholm, 2010, s. 80).

Oppfølgingsspørsmål er aktuelt for eksempel når man synes at bare deler av et emne er belyst, eller når man får irrelevante svar eller ikke forstår svarene (Ryen, 2002, s. 103). Jeg brukte ofte å spørre rektorene om de kunne fortelle mer om noe, eller om de kunne eksemplifisere det de akkurat hadde snakket om. For å få vite mer om noe brukte jeg formuleringer som "Det var interessant, kan du si litt mer om det?" eller "Hva mente du egentlig da du sa at...?". På denne måten fikk jeg utdypet svarene deres, og dermed fikk jeg rikere data. Jeg var også bevisst på å fremstå som interessert i det de fortalte. Jeg brukte ulike former for respons på rektorenes utgreiinger, som for eksempel nikk eller å si "ja", "akkurat" eller "hm". Dette kalles for prober (Postholm, 2010, s.80). Jeg benyttet meg også av det Ryen (2002, s. 102) kaller sufflørord. Det vil si at man merker seg hovedtermer i det respondenten sier, for så å sufflere eller invitere respondenten til å utdype det han eller hun allerede har sagt om dette. En konkret måte jeg gjorde dette på var å, på en spørrende måte, gjenta hovedtermen i rektorenes siste bemerkning.

Etter at jeg hadde stilt intervju spørsmålene fikk rektorene spørsmål om det var noe mer de ville føye til. Jeg opplevde ikke at noen av de hadde mer å si etter at jeg var ferdig. Slik jeg tolket mange av rektorene var de fornøyde med å ha gjennomført intervjuet, og jeg fikk inntrykk av at de relativt raskt hadde et ønske om å gå over til arbeidsoppgavene som lå og ventet på de. Etter at båndopptakeren var avslått snakket jeg i noen minutter med noen av de. Flere fortalte at det hadde vært interessant å være med på intervjuet, og at det hadde vært spennende å snakke om skoleutvikling og utfordringer de møter som rektor. Kvale & Brinkmann (2009) sier at et intervju bør avrundes med denne typen debriefing.

Underveis i intervju prosessen fant jeg ut at intervjuguiden "aldri" ble helt ferdig. Særlig etter transkriberingen av det første intervjuet opplevde jeg at jeg hadde behov for å ha klar en del

oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Det førte til at jeg etter å ha transkribert hvert intervju gikk gjennom intervjuguiden og noterte ned oppfølgingsspørsmål og refleksjoner som jeg mente kunne være viktige å ha med til neste intervju. Oppfølgingsspørsmål kan utarbeides både underveis i et intervju og mellom intervjuer (ibid.). Jeg opplevde dette som svært nyttig, og egentlig avgjørende for at jeg videre utover i intervjurunden fikk gode svar på det jeg var ute etter.

I denne fasen av arbeidet med masteroppgaven erfarte jeg noe vesentlig. Jeg forstod hvor viktig det er å hele tiden ha problemstillingen i bakhodet. Dette visste jeg jo på forhånd gjennom å ha lest metodelitteratur, men det var svært nyttig for meg å oppdage det i praksis. Litt av grunnen til denne "oppdagelsen" var at jeg etter de første to intervjuene følte jeg hadde fått litt mye stoff som jeg mente var mindre relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Når jeg så fant ut at jeg skulle notere ned flere oppfølgingsspørsmål til de neste intervjuene, så medførte det at jeg i de videre intervjuene klarte å holde rektorene bedre på sporet av det som ville kunne kaste lys over problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Generelt hadde notater og refleksjoner jeg gjorde umiddelbart etter hvert intervju og mens jeg transkriberte stor betydning videre. Som nevnt fikk nye oppfølgingsspørsmål en del å bety for hvor gode svar jeg fikk i de senere intervjuene. Men også andre skriftlige refleksjoner jeg gjorde hjalp meg til å forbedre måten intervjuene ble gjennomført på. Jeg så for eksempel hvor jeg ikke hadde klart å følge opp med ekstra spørsmål, og jeg la godt merke til hvor jeg snakket for mye i stedet for å lytte. Forskeren anbefales å notere systematisk etter datainnsamlingen (Ryen, 2002, s. 122).

Jeg opplevde det å intervjuer åtte rektorer som en læringsprosess. Utover i intervjurunden følte jeg meg sikrere på min egen rolle, og det ble lettere å intervjuer etter hvert fordi jeg var mer fortrolig med å bruke intervjuguiden på en god og hensiktsmessig måte.

### **3.4 Analytisk tilnærming - transkripsjon**

Gjennom transkripsjonen blir en samtale mellom personer abstrahert og fiksert i skriftlig form, samtidig som transkripsjonen medfører en fortolkningsprosess der forskjellene mellom tale og skrift kan skape både praktiske og prinsipielle problemer. Gjennom prosessen fra selve intervjusituasjonen til lydopptak har man tapt kroppsspråk som kroppsholdning og gester. Videre medfører overføringen fra lyd til skrift enda en abstraksjon der for eksempel stemmeleie og intonasjon går tapt.

*"Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler."*



(Kvale & Brinkmann 2009, s. 187).

Forskeren må ta stilling til hvilken transkripsjonsprosedyre han skal velge, for eksempel om han skal legge seg på en ordrett talespråkstil eller en skriftspråkstil. Det finnes ingen standardregel for hvilken stil man skal velge, men forskeren må ta noen valg. For eksempel må det bestemmes om intervjuet skal skrives ordrett ord for ord med alle pauser og "eh"-er og lignende, eller om intervjuet skal transkriberes til en mer formell skriftlig stil (ibid., s. 189).

Jeg valgte å benytte en transkripsjonsstil som nærmet seg en skriftspråkstil. Intervjuene ble skrevet ned på bokmål, og jeg brukte ikke dialektord annet enn der jeg ikke fant gode ord på bokmål. Muntlige innslag som "eh", "mm" og lignende markerte jeg i liten grad, men noen ganger skrev jeg at rektorene brukte litt ekstra tid på å tenke på et spørsmål jeg stilte. Jeg skrev også ned dersom de lo, og markerte det med "(latter)". Ordene ble nedskrevet i den samme rekkefølgen som de ble sagt, men med enkelte unntak. Det fungerte veldig fint å gjøre det på denne måten fordi det viste seg at transkripsjonene var veldig gode å lese og forstå da jeg var ferdige med de. Jeg gjorde det også på samme måten da jeg transkriberte de to prøveintervjuene, og visste dermed på forhånd at måten jeg valgte var formålstjenlig. Jeg omformulerte altså i liten grad det rektorene sa for at lesbarheten i den skriftlige teksten skulle bli bedre. Jeg fokuserte ikke på å få frem følelser eller stemning i intervjuene da jeg anså at dette ikke var relevant for å kunne svare problemstillingen.

Jeg transkriberte intervjuene etter hvert som de ble gjennomført. Noen ganger måtte jeg høre opp igjen det rektorene sa for å være sikker på at det jeg hadde hørt var korrekt. Lengden på intervjuene varierte mellom 45 og 60 minutter. Til sammen resulterte intervjuene i sju timer med lydopptak og om lag 90 sider transkribert tekst.

### **3.5 Analytisk tilnærming - systematisk tekstkondensering**

Gjennom analysen var målet å komme frem til kategorier som kunne belyse hvordan rektorene opplever lederutfordringer i skolebasert kompetanseutvikling. Målet var å komme frem til kategorier som inneholdt beskrivelser som jeg kunne bruke i drøftingen som skal lede frem til svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg valgte å bruke Malterud (2011) sin analyseprosedyre *systematisk tekstkondensering* når jeg skulle analysere transkripsjonene. Systematisk tekstkondensering er inspirert av Giorgis (1985, 2009) fenomenologiske analyse og er modifisert av Malterud. Malterud viser til Giorgi som sier at formålet med den fenomenologiske

analysen er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden.

Jeg valgte denne prosedyren fordi jeg ikke har erfaring som forsker, og siden systematisk tekstkondensering er en trinnvis prosedyre mente jeg den ville gjøre det lettere for meg å gjennomføre en tydelig og strukturert analyseprosess. For meg som nybegynner ville det være en fordel å følge en foreliggende analyseprosedyre, noe som ville hjelpe meg til å tilfredsstillere lesere av oppgaven sitt behov for å følge veien fra data til funn (ibid. s, 95).

I det følgende vil jeg gjøre rede for analyseprosedyren systematisk tekstkondensering, og jeg vil forklare hva jeg kom frem til på hvert av de fire analysetrinnene.

### **3.5.1 Analysetrinn 1 - helhetsinntrykk**

I første trinn skal forskeren gjennom lesing av transkripsjonene bli kjent med materialet og danne seg et helhetsbilde. På dette stadiet er helheten viktigere enn detaljer. Når forskeren har lest gjennom materialet skal han spørre seg hvilke foreløpige temaer som kan skimtes. Det kan dreie seg om fire-åtte temaer som vekker oppmerksomhet. Temaene skal ikke være utviklet gjennom systematisk refleksjon, men representere et første intuitivt og databasert steg i organiseringen av materialet (Malterud, 2011, s. 99-100).

Antall temaer jeg fant i hvert intervju varierte mellom fem og ni. Etter at jeg hadde tematisert hvert intervju gikk jeg gjennom intervjuene på nytt og endte opp med fem felles temaer. Underveis i lesingen merket jeg meg nyanser innenfor de fem temaene. Disse nyansene noterte jeg ned, og jeg hadde de med meg videre i analyseringen.

Jeg opplevde at temaene jeg fant i hvert intervju skilte seg fra temaene i intervjuguiden. Men når jeg skulle se nærmere på temaene, og finne fellesnevnerne for disse, så lignet den nye inndelingen på temaene fra intervjuguiden. Jeg var likevel hele tiden opptatt av at den endelige tematiseringen ikke skulle være styrt av min forforståelse. Resultatet ble at de fem temaene jeg endte opp med til en viss grad var sammenfallende med temaene i intervjuguiden.

### **3.5.2 Analysetrinn 2 - Meningsbærende enheter**

I dette analysetrinnet skal forskeren skille relevant tekst fra irrelevant, fokuset skal være på å velge ut de deler av teksten som kan tenkes å belyse problemstillingen. Materialet må gjennomgås systematisk

for å identifisere meningsbærende enheter. Forskeren skal velge ut tekst som bærer med seg kunnskap om ett eller flere av temaene fra første analysetrinn. I denne prosessen må forskeren ha de foreløpige temaene fra første trinn i bakhodet. Samtidig som de meningsbærende enhetene merkes så må forskeren begynne å systematisere dem. Denne prosessen kalles koding. I kodingen skal meningsbærende enheter identifiseres og klassifiseres, det vil si tekstelementer som har sammenheng med temaene fra analysetrinn 1. Forskeren må ta stilling til fellesskap og forskjeller i tema og koder. En og samme meningsbærende enhet kan kodes under flere koder (ibid., s. 100-101).

I kodingsprosessen foregår det en systematisk dekontekstualisering. Tekstbiter hentes ut fra sin opprinnelige sammenheng for å kunne leses i sammenheng med lignende elementer i teksten. Dataene blir sortert i kodegrupper etter tema (ibid., 100-104).

Etter analysetrinn 1, helhetsinntrykk, gikk jeg gjennom materialet mitt og merket meg meningsbærende enheter som sa noe om hvert av de fem temaene. Jeg ville finne frem til utsagn som på en eller annen måte hadde noe til felles. Jeg tok stilling til fellesskap og forskjeller i tema og koder, og her trakk jeg også inn min forforståelse og teoretiske referanseramme. Dette gjorde jeg for å få hjelp til å sortere vekk tema som i virkeligheten var fremmedelement og skilte seg fra de andre (ibid., s. 101)

I denne fasen syntes jeg det var en utfordring å skille relevant tekst fra det som var mindre relevant for mitt prosjekt. Etter at jeg hadde delt inn materialet i de fem kodegruppene/temaene, måtte jeg derfor gå gjennom materialet på nytt for å se nærmere på hva jeg ville ha med meg videre. Jeg følte at det var nødvendig å gå gjennom materialet mitt flere ganger for å velge ut tekst jeg ville ha med meg videre. Jeg leste altså gjennom hver kodegruppe en gang til og markerte de tekstbitene som jeg anså for å si noe relevant for hver kodegruppe.

Etter at jeg hadde gjort dette så jeg at ett av temaene fra analysetrinn 1 inneholdt få meningsbærende enheter. Jeg valgte å legge dette temaet inn under ett av de andre temaene.

Resultatet etter andre analysetrinn var at jeg stod igjen med fire kodegrupper:

- 1) Læreren
- 2) Skolen som organisasjon
- 3) En skole i utvikling
- 4) Skoleledelse

Jeg hadde nå gått gjennom materialet så grundig at jeg mente teksten jeg tok med meg inn i neste analysetrinn var relevant for prosjektet mitt. I neste analysetrinn skulle så innholdet i hver kodegruppe sorteres i tilsvarende subgrupper (ibid., s. 105).

### **3.5.3 Analysetrinn 3 - Kondensering**

I dette analysetrinnet skal kunnskapen som er etablert i andre analysetrinn abstraheres. Dette gjøres ved å identifisere og kode de meningsbærende enhetene. Forskeren skal systematisk hente ut mening ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som er kodet sammen. Materialet som ikke har meningsbærende enheter legges til side. De meningsbærende enhetene er nå sortert i tre-seks kodegrupper med meningsbærende enheter. Malterud viser til Giorgi som sier at forskeren nå skal gjennomgå hver enkelt av de meningsbærende enhetene i hver kodegruppe, for så å omskrive innholdet i tekstbiten til abstrakt mening.

Før forskeren går videre skal materialet sorteres i subgrupper, og heretter er det subgruppene som er analyseenheten. I systematisk tekstkondensering lager forskeren på dette analysenivået et kondensat, det vil si et kunstig sitat. Forskeren følger en systematisk prosedyre for å kondensere og fortette innholdet i hver av subgruppene innenfor hver kodegruppe. I kondensatet brukes jeg-form for at forskeren skal minnes på at han foreløpig skal representere hver av deltakerne. Kondensatet skal gi en gjenfortelling av og sammenfatte det som er i hver subgruppe (ibid., s. 104-107).

Etter at jeg hadde gått gjennom de meningsbærende enhetene i kodegruppe 1 *Læreren*, endte jeg opp med tre subgrupper: *læringsledelse*, *personlige egenskaper* og *den profesjonelle læreren*. Jeg sorterte de meningsbærende enhetene i disse subgruppene, og laget et kondensat til hver av subgruppene. Underveis i denne prosessen så jeg ikke andre mulige subgrupper som jeg kunne innlemme under kodegruppe 1 *Læreren*. Jeg følte at jeg nå hadde kommet frem til en god inndeling av denne delen av materialet.

Når det gjaldt kodegruppe 2 *Skolen som organisasjon* og kodegruppe 3 *En skole i utvikling* så erfarte jeg at det var noe vanskelig å skille disse de fra hverandre, men når jeg fulgte prosedyren behandlet jeg disse to som egne kodegrupper likevel. Kodegruppe 2 delte jeg inn i fire subgrupper: *skolekultur*, *dagliglivet på skolen*, *struktur* og *læringsmiljø*. Jeg sorterte de meningsbærende enhetene i disse subgruppene og laget et kondensat til hver av subgruppene. Kodegruppe 3 delte jeg inn i fire subgrupper: *en lærende skole*, *rektors læring*, *læreres læring* og *skolebasert kompetanseutvikling*. Jeg

sorterte de meningsbærende enhetene i disse subgruppene og laget et kondensat til hver av subgruppene.

I kodegruppe 4 endte jeg opp med veldig mange meningsbærende enheter. Denne kodegruppen ble relativt omfangsrik sammenlignet med for eksempel kodegruppe 1 *Læreren*. Jeg gikk derfor gjennom kodegruppe 4 på nytt og merket meg deler som kunne høre hjemme i en annen kodegruppe. Jeg oppdaget da at det i en del tilfeller var en utfordring å skille meningsbærende enheter fra kodegruppe 4 *Skoleledelse* og kodegruppe 3 *En skole i utvikling*. Noe av det jeg i første omgang hadde kodet under *Skoleledelse* valgte jeg å flytte over i en annen kodegruppe. Jeg erfarte at jeg ikke hadde vært presis nok da jeg i første omgang sorterte de meningsbærende enhetene, og at det derfor var nødvendig med en ny gjennomgang av de meningsbærende enhetene.

I kodingen av meningsbærende enheter i analysetrinn 2 hadde jeg som sagt notert ned tanker underveis om mulige inndelinger av kodegruppen i subgrupper. Denne forandret seg stadig gjennom prosessen. Jeg valgte å forkaste noen subgrupper som jeg etter hvert så ikke var relevante for min problemstilling. Jeg valgte også å slå sammen noen subgrupper som jeg mente omhandlet noe av det samme. Til slutt endte jeg opp med følgende subgrupper i kodegruppe 4 *Skoleledelse: rektor-rollen, planlegging og gjennomføring, forankring og motivering, å dele på ledelsen og tid som avgjørende ressurs*. Jeg sorterte de meningsbærende enhetene i disse subgruppene og laget et kondensat til hver av subgruppene.

#### **3.5.4 Analysetrinn 4 - sammenfatning**

I fjerde analysetrinn skal tekstbitene settes sammen igjen. Forskeren skal sammenfatte det han har funnet, og skal i form av gjenfortellinger legge grunnlaget for nye beskrivelser eller begreper. Rekontekstualiseringen dreier seg om at forskeren vurderer om resultatene gir en gyldig beskrivelse av den opprinnelige sammenhengen. Ut fra de utvalgte sitatene og kondensatene fra analysetrinn 3 lager forskeren en analytisk tekst for hver kodegruppe. Gjenfortellingen skal i tilstrekkelig grad formidle essensen fra flere historier som er sammenfattet i analysen. Hver kodegruppe må gis en overskrift som sammenfatter det den handler om (Malterud, 2011, s. 107-109).

I analysetrinn 3 opplevde jeg som nevnt en utfordring. Kodegruppe 2 og kodegruppe 3 hadde mange sammenfallende elementer og sider. Jeg hadde altså litt problemer med å skille disse to kodegruppene fra hverandre. Derfor besluttet jeg før analysetrinn 4 at jeg ville gjøre et forsøk på å behandle disse to

hovedgruppene sammen. Det viste seg etter hvert at det fungerte bedre, og jeg klarte på en naturlig måte å veve disse to hovedgruppene inn i hverandre. Derfor endte jeg med å starte analysetrinn 4 med tre kodegrupper, hver med sine subgrupper:

Kodegruppe 1: *Læreren*

- Lærerkompetanse og læringsledelse
- Personlige egenskaper
- Den profesjonelle læreren

Kodegruppe 2: *En skole i utvikling*

- Kultur for å bygge fellesskap
- En lærende skole
- Læreres læring

Kodegruppe 3: *Skoleledelse og lederutfordringer*

- Rektorrollen
- Skolebasert kompetanseutvikling
- Forankring
- Å dele på ledelsen

Disse tre kodegruppene med tilhørende subgrupper ble så utgangspunktet når jeg skulle sammenfatte teksten fra analysetrinn 3. Jeg tok utgangspunkt i hva rektorene hadde fortalt, og lagde en sammenfatning til hver subgruppe basert på essensen i det de hadde sagt. Rent teknisk startet jeg med å ta utgangspunkt i de rikeste tekstutdragene, og så supplerte jeg med det andre rektorer hadde fortalt om det samme. Sammenfatningen består av gjenfortellinger av det rektorene fortalte samt direkte sitater av det de sa. Oppbyggingen av sammenfatningen følger inndelingen av kodegrupper og subgrupper slik jeg har presentert over. Hele sammenfatningen presenteres i kapittel 4: Presentasjon av empiri.

### 3.6 Verifisering

Det denne studien kan si noe om er prosesser og informantenes opplevelser og meninger i startfasen av prosjektet *skolebasert kompetanseutvikling*. Skolene som er med i undersøkelsen min var i det første av de tre semestrene skolebasert kompetanseutvikling skal pågå. Derfor er det viktig å presisere at utfordringene rektorene hadde opplevd er knyttet til den tidlige fasen av utviklingsarbeidet. Denne undersøkelsen sier altså ikke noe om hvordan rektorene har opplevd skolelederutfordringer gjennom hele prosjektfasen, men altså kun i den første og tidlige fasen. Denne fasen strekker seg fra mai/juni 2013 til oktober 2013.

#### 3.6.1 Validitet

Forskeren må vurdere validiteten av hva studien forteller noe om, og hvilken overførbarhet funnene har utover studiens sammenheng (Malterud, 2011). Her handler det om å vurdere studiens gyldighet. Man kan si at validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Men validitet handler også om håndverksmessig dyktighet, som kommunikasjon og pragmatisk handling (Kvale & Brinkmann, 2009).

Malterud (2011) snakker om *intern validitet* og sier at det har å gjøre med at forskeren bruker relevante begreper eller kartleggingsmetoder for å studere et fenomen. Forskeren må gjennomgå verktøyene han bruker for å få frem kunnskapen, og spørre seg i hvilken grad metoden er egnet til å få svar på de spørsmålene som er stilt. Validitet hører ikke til en spesiell fase i en intervjuundersøkelse, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har lagt vekt på å gjøre vurderinger gjennom hele forskningsprosessen for å sikre at det jeg har gjort er gjennomført på en måte som gjør meg i stand til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Tidligere har jeg argumentert for at det halvstrukturerte forskningsintervjuet er en egnet metode for å finne svar på problemstillingen min som handler om skolelederes opplevelser av et utviklingsarbeid. I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å ikke stille ledende spørsmål. Jeg har forsøkt å knytte hver av prosessene i undersøkelsen til problemstillingen, dette for å vise at de valgene jeg har gjort har relevans for om jeg skal klare å gi svar på den. Et mål for meg har vært å gjøre rede for valgene jeg har tatt, dette for å styrke gjennomsiktigheten.

Den interne validiteten kunne blitt styrket dersom jeg hadde vært sikrere og mer erfaren som intervjuer og forsker. Tidligere har jeg beskrevet hvordan jeg stilte en del oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Noen ganger opplevde jeg at spørsmålene jeg stilte burde vært formulert på

en klarere måte, selv om spørsmålene stod nedskrevet i guiden. Andre ganger stokket jeg litt om på rekkefølgen på ordene i forhold til hvordan de stod i guiden, med den hensikt å få samtalen til å gli på en smidigere måte. Likevel opplevde jeg av og til at rektorene ikke forstod hva jeg ønsket å vite noe om. Poenget mitt er at jeg i noen tilfeller kunne vært tydeligere i spørsmålsformuleringen. Det ville styrket den interne validiteten ved at jeg hadde fått en tydeligere link mellom svarene jeg fikk og problemstillingen og forskningsspørsmålene.

*Ekstern validitet* (Malterud, 2011) har å gjøre med overførbarhet. Det handler om hvorvidt en forskers funn kan gjøres gjeldende ut over den konteksten som undersøkelsen er gjennomført i. Overførbarhet henger sammen med spørsmålet om relevans, altså på hvilken måte resultatene kan bidra til å opplyse en lignende problemstilling i en annen sammenheng. Man kan si at ekstern validitet sikter til hvorvidt årsakssammenhenger holder i andre settinger enn der undersøkelsen er gjennomført (Ryen, 2002, s. 179).

Ved at jeg har hatt fokus på å presentere en gjennomiktig prosess mener jeg at en leser av denne masteroppgaven også kan vurdere kvaliteten på arbeidet selv. Overførbarhet kan oppnås gjennom detaljerte og rike beskrivelser av den settingen som blir studert. På den måten får leseren nok informasjon til å vurdere hvorvidt resultatene kan overføres til andre settinger (ibid., s. 180).

Funnene som er gjort i denne studien gjelder bare for rektorene som har deltatt, og i de skolene som de jobber. Spørsmålet blir om det jeg har pekt på i denne oppgaven som skolelederutfordringer for eksempel vil kunne gjelde for skolene som skal i gang med skolebasert kompetanseutvikling i pulje 2 av prosjektet skolebasert kompetanseutvikling, altså fra og med starten på høstsemesteret 2014. Selv om pulje 2 er et stykke unna vil man kunne anta at rektorene ved disse skolene kan komme til å oppleve tilsvarende utfordringer som rektorene i min studie har nevnt. Skolene i pulje 2 vil på samme måte som skolene som er med i min studie delta i utviklingsprosjektet skolebasert kompetanseutvikling. Målene som foreligger vil være de samme, og gjennomføringen er tenkt på en tilsvarende måte. Den største forskjellen vil nok være at i pulje 2 så vil de eksterne aktørene ha opparbeidet seg erfaringer som de vil kunne dra nytte av når nye skoler skal inn i et tilsvarende utviklingsprosjekt som nettopp er gjennomført. For eksempel vil UH-sektoren ha fått erfaring med å veilede rektorer og skoler i for eksempel aksjonslæring, og det vil kunne være opprettet nettverk på regionplan som nye skoler kan gå inn i uten å måtte etablere disse på nytt. Ikke minst vil en stor forskjell på pulje 1 og pulje 2-4 være at utviklingsveilederne på fylkes- eller regionplan er ansatt og i gang med sitt arbeid når pulje 2 starter, og disse vil ha opparbeidet seg erfaring i jobben som



utviklingsveiledere. I empiridelen og i drøftingsdelen vil jeg gjøre rede for hvordan rektorene som er en del av denne studien opplevde at utviklingsveilederne ikke var på plass da pulje 1 startet.

### **3.6.2 Reliabilitet**

Reliabilitet har å gjøre med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Spørsmålet er om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det har med pålitelighet å gjøre, og pålitelighet skapes gjennom en slags revisjonsprosedyre som sikter til forskerens dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser gjennom forskningsprosessen (Ryen, 2002, s. 180).

Jeg mener troverdigheten og påliteligheten i denne studien er ivaretatt gjennom at jeg har lagt vekt på å formidle hver fase i forskningsprosessen på en detaljert og gjennomiktig måte. Reliabiliteten styrkes ved at forskeren redegjør for prosedyrene ved datainnsamling og notater (ibid., s. 181). Jeg valgte en anerkjent og trinnvis analyseprosedyre, *systematisk tekstkondensering* (Malterud, 2011), fordi jeg mente det ville gi en kvalitetssikker og troverdig analyse. Jeg har valgt å gjøre relativt detaljert rede for analyseprosessen som førte frem til funnene som jeg senere drøfter, og jeg mener at jeg på den måten har styrket oppgavens pålitelighet. Jeg tok opp alle intervju på bånd, og i presentasjonen av empirien og i drøftingen presenterer jeg større utdrag fra data, ikke bare oppsummeringer. Det styrker studiens reliabilitet (Ryen, 2002, s. 181). Samtidig er jeg klar over at kvalitativ forskning kritiseres når det gjelder kravet til reliable data. Både artikler, hovedfagsoppgaver og rapporter gir bare rom for brokker av datamaterialet, og dermed blir leseren prisgitt forskeren (ibid, s. 20).

### **3.7 Ethiske refleksjoner**

I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 79-80) er ikke etiske spørsmål begrenset direkte til intervjusituasjonen, men disse spørsmålene er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. Ethiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og forskeren må ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra planleggingen av undersøkelsen starter og til rapporten er ferdig skrevet. Denscombe (2010, s. 61) sier at det ikke finnes regler eller prosedyrer for å ivareta etiske spørsmål, men at forskeren er ansvarlig for å gjøre etiske vurderinger underveis i forskningsprosessen.

Jeg har støttet meg til etiske retningslinjer beskrevet av "De nasjonale forskningsetiske komiteene"<sup>3</sup>. I følge disse retningslinjene må ikke et prosjekts mål og metoder bryte med allment aksepterte verdier. Informert samtykke fra forsøkspersonene må innhentes på en forsvarlig måte. Persondata må være tilstrekkelig anonymiserte slik at et adekvat personvern er sikret. Forskeren må vurdere om gjennomføringen av prosjektet kan medføre skade på deltakerne, og i så fall må de impliserte personer være innforstått med det.

I det følgende vil jeg gjøre rede for etiske vurderinger jeg har gjort og som har relevans for mitt prosjekt. Jeg vil komme inn på *min egen rolle som forsker, informert samtykke og konfidensialitet*.

### **3.7.1 Min egen rolle**

En utfordring for meg var at jeg skulle inn og studere i en type kultur jeg kjenner godt. Jeg arbeider til daglig som lærer i ungdomsskolen, og har dermed erfaring med og kunnskap om det som foregår i skolen. Etter å ha arbeidet som lærer i snart 15 år vet jeg også litt om hvordan skolen som organisasjon fungerer. Kjernen i oppgaven min er læreres kompetanseutvikling, og dette er noe jeg har opplevelser og erfaringer med. Jeg har også meninger om hva jeg ser på som viktig når jeg selv som en del av "Strategi for ungdomstrinnet" skal utvikle min egen kompetanse.

På den ene siden ser jeg det som en styrke at jeg kan en del om det som foregår i skolen. Gjennom praksis har jeg opparbeidet meg mye kunnskap om og erfaring med blant annet klasseledelse, lærersamarbeid og utvikling av egen undervisningspraksis. På den andre siden er jeg klar over at forforståelsen min er noe som virker inn i de ulike fasene av arbeidet med mastergradsoppgaven. I utgangspunktet er jeg farget av mine egne erfaringer. Denne forforståelsen vil ha noe å bety for den analytiske distansen som er nødvendig for meg å ha. Den sentrale oppgaven i denne sammenhengen var å klare og komme meg ut av den daglige konteksten min. Jeg måtte distansere meg fra det jeg er opptatt av i hverdagen som lærer, og forholde meg til mine informanter slik at mine personlige meninger og oppfatninger ikke styrte hvilken informasjon jeg klarte å hente frem.

Her er jeg inne på forholdet mellom tilstrekkelig analytisk distanse versus innenfrakunnskap som forutsetning. Forskere som studerer egen kultur på steds- og organisasjonsnivå er fortrolig med lokale koder og kategorier, og slik innenfrakjennskap til feltet kan være en forutsetning for den som vil

---

<sup>3</sup> De nasjonale forskningsetiske komiteene: "Forskningsetisk sjekklister" (Sist oppdatert: 31. oktober 2013). De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Online]. Tilgjengelig på <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Forskningsetisk-sjekklister/>. [Lastet 25.april 2014].

produsere forskningsbasert kunnskap (Aase & Fossaskaret, 2007, s. 87). Jeg mener at min kjennskap til skolen fra innsiden har hjulpet meg til å forstå rektorenes erfaringer og opplevelser på en bedre måte, og at min bakgrunn som lærer derfor har vært en styrke for meg. Andreassen (2005, s. 25) er inne på noe av det samme når han sier at en skoleforsker med bakgrunn fra skolen gir en fortrolighet med forskjellige "verdener", noe som kan være fruktbart i forskningssammenheng. Likevel er jeg klar over at man fra en annen synsvinkel kan hevde at den nødvendige analytiske distansen i vitenskaplig arbeid vil være vanskelig å få ved studier av egen kultur (Aase & Fossaskaret, 2007, s. 87).

Siden jeg har brukt en kvalitativ forskningsmetode har det vært et mål at mine empiriske data best mulig skal reflektere deltakernes erfaringer og meninger. Jeg har tilstrebet å holde meg selv i bakgrunnen, men har likevel vært klar over at jeg ikke kan bli helt usynlig i mitt materiale. Både i innsamlings- og i analysefasen har den menneskelige faktor stor betydning. Forskeren er med på å skape virkeligheten vi lever i, og er med på å utvikle begreper som formidler virkelighetsforståelsen. Forskerens person vil uansett på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen og dens resultater. Det mellommenneskelige samspillet i den sosiale konteksten som et intervju er, blir en del av materialet (Malterud, 2011, s. 38).

Det har vært viktig for meg å være klar over at jeg er en samprodusent av den informasjonen som gis i intervjuene. Men det har også vært nødvendig for meg å lete etter hva jeg har vært nødt til å legge til side for å greie å gjengi det informantene forteller på en lojal måte. Siden jeg har et sterkt engasjement på det feltet jeg skal undersøke, har jeg søkt råd hos andre for å utvikle og korrigere intervjuteknikken. Poenget med det har vært å forebygge at materialet mitt i virkeligheten blir et påskudd for å hevde eller bekrefte egne meninger (ibid.). For mitt vedkommende har veilederen min vært en viktig person å drøfte disse problemstillingene med.

### **3.7.2 Informert samtykke**

Når jeg hadde valgt ut potensielle deltakere til intervju, laget jeg et informasjonsskriv der jeg informerte deltakerne om prosjektet mitt. Et informert samtykke vil si at de som deltar i intervjuundersøkelsen informeres om det overordnede formålet og om hovedtrekkene i designen. Deltakerne må også informeres om mulige risikoer og fordeler ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Jeg ba deltakerne om skriftlig å returnere en samtykkeerklæring. Det viste seg at bare to av deltakerne returnerte underskrevet samtykkeerklæring. De som ikke svarte sørget jeg å få underskrift av i etterkant av at intervjuene var gjennomført.

I utarbeidelsen av informasjonsskrivet brukte jeg Denscombes (2010, s. 69) oversikt over hva det bør inneholde. Han sier at et informasjonsskriv og en forespørsel av denne typen skal være kortfattet, gjerne på bare én side. Informasjonsskrivet mitt inneholdt opplysninger om: formålet, min egen rolle, begrunnelse for utvalget, metoden jeg skulle bruke, hvor lang tid intervjuet ville ta, type sluttprodukt, hvordan jeg skulle sikre anonymitet, at deltagelse var frivillig og at det når som helst var mulig å avbryte deltagelsen i prosjektet mitt (ibid.). Jeg har også fulgt NSD<sup>4</sup> sine krav til samtykke.

### 3.7.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at informasjon som kan identifisere deltakerne ikke avdekkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Både i informasjonsskrivet og før selve intervjuet startet ble intervjupersonene informert om at det ikke ville være mulig å kjenne de igjen verken underveis eller i det endelige produktet. Lydfiler med intervjuene ble lagret på en privat datamaskin og katalogene lydfilene lå i var beskyttet med passord. Etter at masteroppgaven var ferdig ble lydfilene slettet. Transkripsjonene inneholdt ingen navn, verken på intervjupersonen eller skolen vedkommende var rektor på. Jeg skrev heller ikke navn på kommune eller stedsnavn i transkripsjonene. I empiridelen og i drøftingsdelen er intervjupersonene omtalt som for eksempel "rektor A ved skole A". Alle rektorene blir omtalt som *han* eller *rektor*, selv om flere av de er kvinner. På denne måten sørget jeg for at konfidensialiteten til intervjupersonene er sikret.

Forskeren må også forholde seg til om intervjuundersøkelsen på noen måte kan skade deltakerne (ibid.). Etter at intervjuene var gjennomført fikk alle informantene tilbud om å lese gjennom transkripsjonen av deres intervju før jeg brukte det videre, men ingen av rektorene ønsket det. Jeg vurderte det ikke slik at informasjon som fremkom i intervjuene ville kunne skade informantene.

Denne studien er godkjent av NSD.

---

<sup>4</sup> Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste

## 4.0 Presentasjon av empiri

I alt åtte skoler er med i undersøkelsen. I det følgende vil jeg gi en kort presentasjon av hver skole. Alle skolene ligger i Sør-Norge.

Skole A er en skole med elever fra 1. til 10. trinn. Skolen ligger 10 km unna kommunesenteret i en kommune med om lag 6000 innbyggere. Skolen har 31 elever, og ledelsen ved skolen består av rektor. Skolen har teamorganisering og var ikke med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor A har vært rektor på skolen siden 2007, og har til sammen vært rektor i 18 år.

Skole B er en skole med elever fra 1. til 10. trinn. Skolen ligger 20 km unna kommunesenteret i en kommune med om lag 6000 innbyggere. Skolen har 65 elever, og ledelsen ved skolen består av rektor. Skolen har teamorganisering og var ikke med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor B har vært rektor på skolen siden 2009.

Skole C er en skole med elever fra 1. til 10. trinn. Skolen ligger 10 km unna kommunesenteret i en middels stor by. Skolen har 240 elever, og ledelsen ved skolen består av rektor og inspektør. Skolen har teamorganisering og var ikke med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor C har vært rektor på skolen siden 1999.

Skole D er en skole med elever fra 1. til 10. trinn. Skolen ligger 20 km unna kommunesenteret i en kommune med om lag 3000 innbyggere. Skolen har 137 elever, og ledelsen ved skolen består av rektor og inspektør. Skolen har teamorganisering og var med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor D har vært rektor på skolen siden 2008, og har til sammen vært rektor i 10 år.

Skole E er en skole med elever fra 1. til 10. trinn. Skolen ligger i kommunesenteret i en kommune med om lag 3000 innbyggere. Skolen har 303 elever, og ledelsen ved skolen består av rektor og inspektør. Skolen har teamorganisering og var med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor E har vært rektor på skolen siden 2007.

Skole F er en skole med elever fra 8. til 10. trinn. Skolen ligger 10 km unna kommunesenteret i en kommune med om lag 3500 innbyggere. Skolen har 137 elever, og ledelsen ved skolen består av rektor og inspektør. Skolen har teamorganisering og var ikke med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor F var nyansatt ved skolen høsten 2013, men har til sammen vært rektor i 4 år før det.

Skole G er en skole med elever fra 8. til 10. trinn. Skolen ligger i kommunesenteret i en kommune med om lag 6000 innbyggere. Skolen har 267 elever, og ledelsen ved skolen består av rektor og to inspektører. Skolen har teamorganisering og var med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor G har vært rektor på skolen siden 2011, og har til sammen vært skoleleder i 30 år.

Skole H er en skole med elever fra 8. til 10. trinn. Skolen ligger i kommunesenteret i en kommune med om lag 7000 innbyggere. Skolen har 270 elever, og ledelsen ved skolen består av rektor og to inspektører. Skolen har teamorganisering og var ikke med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor H har vært rektor på skolen siden 2011.

Av hensyn til informantenes anonymitet vil som nevnt alle rektorene bli omtalt som *han* eller *rektor*, selv om flere av de er kvinner. Strukturen i dette kapitlet er slik som jeg forklarte i metodekapitlet når jeg viste hvordan jeg har kommet frem til kategoriene. Det vil si at jeg i det følgende kommer til å ta for meg kategoriene *læreren*, *en skole i utvikling* og *skoleledelse og lederutfordringer*, med tilhørende subgrupper. Dette er altså kategoriene som jeg endte opp med etter å ha gjennomført analyseprosedyren systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011). Presentasjonen i dette kapitlet tilsvarer altså trinn 4 i analyseprosedyren: *sammenfatning*. Presentasjonen består av gjenfortellinger av det informantene sa i intervjuene, samt direkte sitater.

## **4.1 Sammenfatning kodegruppe 1 – Læreren**

Delkapitlet er inndelt i tre deler, og disse er:

*Lærerkompetanse og læringsledelse, personlige egenskaper og den profesjonelle læreren.*

### **4.1.1 Lærerkompetanse og læringsledelse**

Kort oppsummert forteller rektorene at en lærer skal ha en bredt sammensatt kompetanse<sup>5</sup>. I begrepet

---

<sup>5</sup> Begrepet kompetanse er redegjort for i teoridelen i kapittel 2, og vil bli drøftet i kapittel 5.

læringsledelse legger rektorene at det innebærer klasseledelse på en slik måte at læreren legger best mulig til rette for læring for alle elevene. Rektorene sier at læringsledelse handler om metodikk og didaktikk, om relasjoner og om fagkunnskap.

### *Fagkompetanse*

Felles for alle rektorene er at de mener lærerne for det første må ha god fagkompetanse. Læreren må kunne faget sitt, og det ligger i bunnen. Rektor F sier at forutsetningen for at læreren skal greie å formidle kunnskap, er at han kan faget sitt godt. Rektor G sier det slik: *"I ungdomsskolen er det for det første viktig med god fagkompetanse slik at en er på høyde faglig."*

### *Relasjonell kompetanse*

Det neste rektorene trekker frem er lærerens relasjonelle kompetanse. Rektorene forteller at lærere må greie å skape en god relasjon både til hver enkelt elev og til klassen som helhet. Rektor B formulerer det slik: *"Det handler om å kunne se det sosiale spillet i klassen, men samtidig se den enkelte eleven."* Rektorene forteller at lærere må jobbe for å skape tillitsfulle relasjoner, og de må vise at de bryr seg om elevene. En lærer skal veilede både elever og foreldre i ulike faser, og det stiller store krav til hans sosiale kompetanse og til empati. Rektor A forteller at lærerens oppgave med å skape relasjoner preget av gjensidig tillit og respekt, ikke nødvendigvis er enkel. Slik forklarer han det: *"For å drive god læringsledelse så må du ha god fingerspitzgefühl altså, du må kjenne hvor klassen er sosialt i dag."*

### *Læringsledelse*

Rektorene trekker frem at læreren må være en tydelig leder som får undervisningen til å fungere godt for alle elevene i klassen. Mange av rektorene sier at det å ha gode rutiner i klasserommet er en forutsetning for å drive god læringsledelse. Et eksempel flere av de nevner er skolens ordensreglement. Rektorene legger vekt på at klassene må ha et bevisst forhold til skolens ordensreglement, og at det er avgjørende at reglene er forankret oppover i systemet. Rektor A sier det slik: *"Det handler om at vi er blitt enige om hvordan ting skal gjøres på vår skole."*

Lærerne må være godt forberedt til timene. Rektor A sier det slik: *"God planlegging er halve nøkkelen til god læringsledelse."* En sentral side ved å være godt forberedt er at læreren har gode rutiner. Mange av rektorene forteller at de på sin skole ofte diskuterer hvordan man skal skape gode rutiner. Eksempler de trekker frem er rutiner for oppstart av timer og rutiner ved skifte av aktivitet. Både rektor B og C forteller at de har hatt mye fokus på gode rutiner for oppstart av en

undervisningstime. De forteller at de i sine kollegium har blitt enige om å starte alle undervisningsøkter med å presentere mål på tavla for elevene. Dette er noe de som rektorer følger opp tett, blant annet gjennom klasseromsvandring og medarbeidersamtaler. Men rektor C sier at det knyttes utfordringer til å bli enige om felles rutiner på skolen. Han forteller at da han sist gang hadde en runde rundt om i klasserommene, så oppdaget han at bare halvparten av klasserommene hadde mål for timen oppskrevet på tavla.

Når det gjelder læringsmiljø i klassen så snakker rektorene om å bygge klassen som et fellesskap. Rektor C sier det slik: *"Læreren må bygge en vi-følelse i klassen."* Å bygge klassefellesskap innebærer først og fremst å sette hver enkelt elevs trivsel i fokus. God trivsel avhenger at læreren jobber aktivt med forebygging av mobbing. Det handler også om at elevene må tas med på råd, og de må føle at deres stemme blir hørt. Læreren må i tillegg jobbe mot en felles forståelse i klassen for at alle ikke kan være like flinke, men at alle har like stor verdi for det. Rektor E forteller at nettopp det med tilpassing av arbeid til elever på ulikt nivå er en stor utfordring for læreren. Han forklarer det slik: *"Tilpassing er jo den store utfordringen å få til da. Men det er jo en nøkkel. Selv om det kan være veldig vanskelig at alle gjør det, så er det hemmeligheten med å få en god læringsledelse."*

#### **4.1.2 Personlige egenskaper**

Rektor E forteller at personlige egenskaper er en viktig del av lærerens evne til å lede elevenes læring. Han forklarer det på denne måten:

*Det som går mer på læreren, personlige egenskaper, samarbeid og kommunikasjonsevne er gjerne en undervurdert kompetanse hos lærerne. Er ikke det til stede så sliter du enten på den formidlingsbiten eller klasseledelsesbiten.*

Utsagnet støttes av rektor B som sier at en lærer i tillegg til fag- og pedagogisk kompetanse må ha den personlige kompetansen også. Han sier det slik: *"Jeg mener en del av det personlige er nært knyttet til å være en god klasseleder."* Rektor F sier på sin side at læreren må være en god menneskekjenner.

Rektor H forteller at det ligger mye i det å være en god klasseleder. Blant annet forteller han at noen mener enkelte lærere har denne "x-faktoren". Slik forklarer han sine tanker om enkelte læreres "x-faktor" og dens betydning for deres klasseledelse: *"På en måte at det ligger i naturen altså, det er naturlig for de og de tenker kanskje ikke helt over hva de gjør heller. Det er nok noe i det."*



Rektor A presiserer på sin side at lærere er ulike som personer, og at lærere derfor må få rom til å utøve praksisen sin ut fra eget ståsted og ut fra egne styrker. Slik forklarer han synet sitt:

*Men lærere er jo forskjellige, vi er ikke like, det er det som er så dumt. Vi kan ikke gjøre som om vi var helt like. Hvis ikke du skal uniformere aldeles og gjøre hver lærer til robot. Det er ikke helt ønskelig. En må være seg selv.*

#### **4.1.3 Den profesjonelle læreren**

I intervjuene fikk rektorene spørsmål om hva de legger i begrepet *lærerens profesjonelle kompetanse*. Rektorene forteller at profesjonell kompetanse innebærer å ha gode fagkunnskaper, god relasjonskompetanse og gode didaktiske ferdigheter. I tillegg til å sørge for at det formelle i forhold til lover og regler er på plass. Rektor A sier at profesjonell kompetanse ikke bare er en magesfølelse lærerne har, men at de har *"en del forskningsbaserte ting de kan støtte seg på i klassen."*

Rektor C forteller at profesjonell kompetanse innebærer å ha ei profesjonell holdning. I det legger han at lærere ikke bare må se seg selv i forhold til sin egen klasse, men at de også har blick for det som skjer ellers på skolen. Rektor G sier noe av det samme om hva det innebærer å ha ei profesjonell holdning: *"At her er vi en skole, en virksomhet som skal utvikle oss."* Rektor D vektlegger også at profesjonell kompetanse innebærer at lærerne tenker utvikling av hele skolen. Han forklarer det slik:

*Jeg tenker at skal vi bli tatt alvorlig som en profesjon ,(…), så må vi på en skole fremtre som en profesjonell enhet. Da må vi legge vekk våre personlige sympatier og antipatier, og vi må samhandle utad på en profesjonell og god måte. Vi kan være uenige i ting, og vi kan ha problem med å akseptere ting, men det skal ikke komme til uttrykk overfor verken foreldre eller elever. Det har noe med å være profesjonell i jobben sin.*

## **4.2 Sammenfatning kodegruppe 2 – en skole i utvikling**

Delkapittelet er inndelt i tre deler, og disse er:

*Kultur for å bygge fellesskap, en lærende skole, læreres læring*

### **4.2.1 Kultur for å bygge fellesskap**

Rektorene er opptatt av å bygge fellesskap blant de ansatte på skolen. Det dreier seg om å dra alle

ansatte, både lærere og andre pedagogisk ansatte, inn i arbeidet med å bygge læringsmiljø og utvikle organisasjonen. Rektor A sier at en del av det er å jobbe med å skape et felles verdigrunnlag. Han forteller at man på skolen må diskutere hvilke holdninger man skal ha til elever og foreldre.

Rektorene forteller at de vektlegger å skape en bevissthet blant lærerne for at man må ha utvikling for hele skolen i fokus, og ikke bare utvikling for egen klasse eller eget team. Rektor D forteller at dersom lærerne vil bli tatt alvorlig som profesjon så må alle på skolen fremstå som en profesjonell enhet. Rektor C forklarer det på sin side slik:

*En profesjonell holdning innebærer å ikke bare se seg selv som lærer i forhold til sine elever og sin klasse, men også ha det blikket rundt seg. At her er vi en skole, en virksomhet som skal utvikle oss. Hele organisasjonen. Det prøver jeg å understreke (...) Det som er viktig for meg er å dra alle sammen inn i arbeidet med å bygge et læringsmiljø her hos oss.*

Rektor C mener at en viktig del av å skape et godt læringsmiljø er at skolen jobber for å utvikle felles praksis og felles rutiner. Ved skole C er det plangruppa som prioriterer hva som skal være satsingsområdet et skoleår. Skolen som helhet jobber så videre med satsingsområdet der målet kan være å komme frem til en felles praksis innenfor et bestemt område. I følge rektor C blir da det endelige resultatet at man får laget noen regler for hvordan de vil ha det på skolen, og at disse gjøres forpliktende for alle.

Rektor B forteller noe av det samme. Han sier at de ved skole B jobber mye med å skape felles rutiner for klassene på skolen, for eksempel når det gjelder hvordan man starter opp en undervisningstime. Ved skole E bruker de PALS som verktøy for å skape et bedre læringsmiljø. Rektor E sier at han har svært stor tro på at det å følge opplegget i PALS skaper et godt læringsmiljø for elevene. Han forteller også at han bestemte at skolen skulle jobbe etter prinsippene i PALS til tross for at det var sterk motstand mot det hos flere av lærerne på skolen.

Rektorene forteller at det er knyttet utfordringer til å få alle lærere til å ha blick for å utvikle skolen som organisasjon. Rektor C forklarer det slik: *"Jeg har nok noen lærere som er veldig dyktige innenfor sin klasse og bidrar innenfor teamet, men så er det stopp. Der har vi en jobb å gjøre i forhold til alle å vise at det er viktig alle bidrar også inn i fellesskapet."*

#### **4.2.2 En lærende skole**

I intervjuene spurte jeg rektorene hva de legger i begrepet *en lærende skole*. Felles for rektorene er at

de ønsker lærerne skal reflektere rundt sin egen praksis, både individuelt og sammen. Rektor F og rektor G trakk frem at de ønsket at skolen som helhet først og fremst skal bevisstgjøre seg den kunnskapen allerede er der, og at det i videre utvikling av skolen er viktig å fokusere på det man som skole allerede er god på.

Jeg spurte rektorene om hva de la til grunn når de skulle tenke ut strategier for å utvikle skolen i positiv retning. Mange av rektorene forteller da at det først og fremst er de områdene man strever med på skolen som danner grunnlaget for å velge ut hva skolen skal rette fokuset mot. Rektor F forklarer det på denne måten: *"Det kan være at vi ser vi har et problem her. Det kan være at jeg opplever det problemet og ser at det er et problem, eller at det kommer signaler fra lærerne at det her er faktisk noe vi siter med."* Rektor D sier noe av det samme: *"Så vi jobber og setter inn tiltak etter hvert som det er behov for ting. Jeg tenker det er der cluet ligger."*

Felles for alle rektorene er at de er opptatt av at man som skole alltid har noe å lære og at man alltid kan bli bedre, og rektor A sier det slik: *"Det er jo det som må være en lærende skole, at du faktisk kan endre en del praksis til det beste for elevene."*

#### **4.2.3 Læreres læring**

##### *Læreres motivasjon for læring*

Et fellestrekk for rektorene er at alle opplever at det er noe varierende hvor motiverte lærere er for endringer. Når det gjelder læreres motivasjon for å utvikle egen praksis har likevel rektorene litt ulike opplevelser.

Seks av rektorene forteller at de opplever lærerne som positive til å utvikle sin egen undervisningspraksis. De forteller om at de har en lærerstab som er utviklingsorientert og synes det er spennende å lære nye ting. Gjennomgående for alle rektorene er at de sier lærerne må oppleve et utviklingsarbeid som relevant for deres egen undervisning. De forteller at det er forutsetningen for å skape motivasjon hos lærerne.

To av skolene, skole D og F, skiller seg noe fra de andre skolene. Rektorene ved disse to skolene forteller at de opplever at lærernes alder har noe å si for hvor motiverte de er til å endre egen praksis. De forteller at de yngre lærerne er positive til utvikling, mens lærere som ikke har lenge igjen til pensjonsalder er negative til utviklingsarbeid fordi de synes det har vært nok endringer. Det disse to rektorene forteller står imidlertid i kontrast til hva rektor E forteller om hvordan han opplever

forholdet mellom yngre og eldre lærere: *"Det som er mest fascinerende her er jo at vi har en eldre gruppe med lærere som har samme gløden som en del av de yngre."*

### *Kollektiv utvikling for skolen*

Rektorene fikk spørsmål om hva de gjør på skolen for å heve lærernes kompetanse. Et fellestrekk er at rektorene trekker frem arbeidet som gjøres i skolens fellestid. Det rektorene da mener er møtetid som rektor disponerer og som er utenom lærernes undervisning, samt den tiden der lærerne har teammøter eller møter i fagseksjon. Rektorene forteller at den viktigste jobben som gjøres med å heve lærernes kompetanse er det som skjer i fellestida, og at fellestida er den viktigste arenaen når lærerne skal jobbe med å bli bedre sammen. De snakker om å skape felles møtepunkt der målet er at lærerne gjennom refleksjon skal lære sammen og gjøre hverandre gode.

Rektorene forteller at de i møtetid der hele personalet er samlet ofte deler lærerne inn i mindre grupper hvor de skal diskutere. Flere av rektorene vektlegger at de ønsker at alle lærerne bidrar aktivt i gruppene når noe skal diskuteres eller drøftes. Rektor B sier det på denne måten:

*Vi bruker mye fellestid på å diskutere, ha læringssamtaler to og to. Men det må være nøye gjennomtenkt så det ikke bare blir å sitte i plenum med noen få som diskuterer, og de samme som har opp hendene og slik. Du må dele opp litt slik at de får prate.*

Videre forteller rektor B at du ikke greier å utvikle skolen uten at du får til ei kollektiv utvikling. Rektor C sier at det ikke er nok at hver enkelt lærer jobber med sine utfordringer knyttet til egen klasse. Han poengterer at for å utvikle skolen som helhet så må lærerne utvide fokuset sitt til å gjelde utvikling for hele organisasjonen og ikke bare for egen praksis.

### *Deling av erfaringer*

Mange av rektorene forteller at de mener det er mye læring i at lærere utveksler erfaringer med hverandre. Rektorene har god erfaring med å la lærerne fortelle hverandre om for eksempel undervisningsopplegg eller gjennomføring av elevsamtaler, og de sier at de i den skolebaserte kompetanseutviklingen kommer til å fortsette med at lærerne får utveksle erfaringer med hverandre. Rektor B sier at han tror det lærerne føler er mest nyttig når de skal utvikle deres egen praksis, er å dele og få høre hva andre har gjort.

### *Å bruke nøkkelpersoner i lærerkollegiet*

Flere av rektorene forteller at de bruker lærere som er spesielt dyktige på et felt til å øke kunnskapen på dette feltet hos resten av lærerne i kollegiet. Rektor E bruker betegnelsen internopplæring når han forteller om sosiallæreren på skolen som han ønsker skal drive tett veiledning av lærere i mobbesaker eller i saker der enkeltelever sliter. Tanken hans er at sosiallæreren skal dele sin spesialkompetanse som sosialpedagog med lærerne, og dermed gjøre lærerne bedre rustet til selv å håndtere utfordrende elevsaker som oppstår på senere tidspunkt.

Rektor D forteller at de ett år hadde valgt å fokusere på læringsstrategier hos elevene. Ved denne skolen var det en lærer som hadde formell utdanning i læringsstrategier. Rektor D forteller at de da brukte denne læreren til å undervise resten av personalet i læringsstrategier fire ganger det skoleåret.

Rektor ved skole F forteller at de ett år var med i et prosjekt for å utvikle norskfaget. Prosjektet inneholdt noen konkrete verktøy som lærerne skulle prøve ut i norskundervisningen. En av norsklærerne ved skolen var svært negativ til å delta i prosjektet, og grunnen var at denne læreren allerede satt på mye av den kunnskapen som prosjektet hadde til hensikt å utvikle hos lærerne. Rektor formulerer seg slik: *"Det der analyseverktøyet og alt, var helt unødvendig det for han. Han hadde jo kontroll."* Videre forteller rektor F at han da snakket med denne læreren om at vedkommende måtte hjelpe til med å overføre sin kunnskap til de andre lærerne. Rektors strategi var å hente ut den kritiske lærerens kunnskap og kompetanse og gjøre det om til noe positivt.

### *Arbeid i lærerteam*

Lærerne ved skolene er organisert i lærerteam. Rektorene forteller at samarbeidet mellom lærerne på teamet er en viktig del av lærernes læring. Rektor B sier det på denne måten: *"Det er viktig det som skjer på teamet, det er nå en viktig del av lærernes læring."*

Videre sier rektor B at han ikke styrer arbeidet på teamene i særlig stor grad, men at han ønsker at teamet skal fungere som et sted der lærerne skal reflektere og forske i egen undervisning. Rektor C forteller at han ønsker at teamene skal fungere som en arena der lærerne diskuterer overordnede spørsmål og i mindre grad bruker tiden til å planlegge detaljer rundt rutiner og gjennomføring av undervisningstimer.

Både rektor B og C opplever at samarbeidet mellom lærerne i teamene burde vært mer fokusert mot forbedring av undervisningspraksis. Rektorene forteller at de skulle ønske lærerne utfordret hverandre i større grad når det gjelder hvordan hver enkelt lærer i teamet kan forbedre sin egen praksis. Rektor C beskriver arbeidet i teamene på denne måten:

*Det blir veldig mye å sitte med elevsaker. Se elevsaken fra ulike måter. Men å utfordre læreren på hvordan du som lærer håndterer en klasse for eksempel, det gjør de ikke. Jeg vet at noen lærere skulle ønske at det var okei å gjøre, men de opplever ikke at det er okei. De er litt redd for å såre hverandre.*

### **4.3 Sammenfatning kodegruppe 3 – Skoleledelse og lederutfordringer**

Delkapittelet er inndelt i fire deler, og disse er:

*Rektorrollen, skolebasert kompetanseutvikling, forankring og å dele på ledelsen.*

#### **4.3.1 Rektorrollen**

*Kontroll og oppfølging av lærernes praksis*

Fire av rektorene bruker klasseromsvandring i utvikling av skolen. Ved skole B og C er det rektor som gjennomfører klasseromsvandringen, mens ved skole D og G er de andre i ledelsen ved skolen også med på å gjennomføringen. Rektorene forteller om den samme måten å gjennomføre klasseromsvandringen på. De avtaler med lærerne hvilke timer de kommer inn i klassen, og fokusområdet er også avtalt på forhånd. Rektor B skiller seg fra de tre andre rektorene ved at han ikke på forhånd avtaler med lærerne hvilke timer han skal inn og observere. Han sier lærerne alltid må være forberedt på å få besøk av han.

Rektorene gjennomfører klasseromsvandring fordi de har et ønske om å se hva som foregår i klasserommet. Rektor D sier det på denne måten: *"Vi danner oss et ganske godt bilde av hvordan ting fungerer."* I tillegg til at rektorene ønsker dette innblikket i hvordan undervisninger fungerer, sier flere av de at de savner klasserommet etter at de har blitt rektor. Rektor B sier at det er i klasserommet han har hjertet sitt og at det er det han er interessert i å følge med på, mens rektor C forteller at han egentlig savner klasserommet. Rektorene forteller at klasseromsvandringen er et viktig verktøy for de som rektor i videre utvikling av skolen. Rektor B sier det slik: *"Når det gjelder kompetanseutvikling så er jo klasseromsvandring en av pilarene da."*

Etter at rektorene har vært inne i en klasse og observert har de medarbeidersamtaler der lærerne får tilbakemelding. Rektorene forteller at disse samtalene skal være preget av refleksjon rundt egen

undervisningspraksis, og at hensikten er å peke både på hva som fungerer godt i undervisningen og hva som må korrigeres. Rektorene sier at de er veldig direkte i tilbakemeldingene dersom de har observert noe ved undervisningen de mener ikke fungerte godt nok. Noen av lærerne tar de flere medarbeidersamtaler med for å følge ekstra opp det som kom frem og ble diskutert under tilbakemeldingene etter klasseromsvandringen.

Rektorene beskriver klasseromsvandringen som et tiltak som ikke bare skal hjelpe den enkelte lærer til å håndtere sin egen undervisning bedre, men også som et tiltak for å bringe skolen fremover som helhet. Rektor D sier at klasseromsvandringen skal bidra til å *"dra lærerne i samme retning"*. Rektor C forteller at dersom han har observert utfordringer som går igjen i flere klasser på et team, så bringer han sine synspunkter inn i teamet, og ber lærerne om å jobbe sammen om å forbedre teamets praksis. Han beskriver effektene av det slik: *"Jeg ser at det er med på å bringe vår skole videre."*

Rektorene forteller at det er god aksept blant lærerne for at de gjennomfører klasseromsvandring. Flere av rektorene sier at lærerne liker at noen ser hva de holder på med i klasserommet. Likevel beskriver rektorene at det er en utfordring å finne balansen mellom kontroll av lærernes praksis kontra det å bruke klasseromsvandringen som et konstruktivt tiltak for å gjøre undervisningen bedre for elevene. Rektor B beskriver balansegangen på denne måten:

*Jeg må jo også stole på at lærerne kan reflektere, de er jo voksne pedagoger. Så jeg kan jo ikke overdrive det (klasseromsvandring) heller da. Der går en balansegang. Tillit og mistro der, liksom.*

Ved skole A, som er en av skolene som ikke gjennomfører klasseromsvandring, forklarer rektor at han har vurdert å gå tett innpå lærernes praksis ved å filme i klasserommet, da for å kunne diskutere undervisningen med lærerne etterpå. Han har imidlertid ikke kommet dit ennå at han vil foreslå bruk av filming for lærerne i kollegiet, og forklarer grunnen slik: *"Det er en utfordring, fordi at hvor nærgående skal du være liksom."*

Selv om ikke alle skolene bruker klasseromsvandring, så er det et fellestrekk for alle de åtte rektorene jeg intervjuet at de har et ønske om å vite hva som foregår rundt om i klasserommene og hvordan undervisningen fungerer.

### *Å lytte til lærerne*

Et hovedfokus i intervjuene med rektorene var hvordan de på skolen jobber for å utvikle lærernes undervisningspraksis. I prosesser med å skulle velge ut utviklingsområde for skolen forteller rektorene at de er svært bevisst på å lytte til kollegiet. I avsnittene over beskrev jeg hvordan rektorene bruker klasseromsvandring som et verktøy i utvikling av lærernes praksis, blant annet at de konfronterte lærerne med sider ved praksisen som rektorene mente måtte forbedres. Selv om rektorene forteller at de i medarbeidersamtaler tar opp med lærerne hvordan de selv ønsker undervisningspraksisen på skolen skal være, så legger de vekt på å lytte til lærerne og deres synspunkter om hva som er god praksis. Rektor B forklarer det på denne måten: "*(...) Altså jeg ser lærere er kritiske. (...) Det må være relevant det du kommer med. Du skal ikke trøtte de ut, og de er jo ledere selv i klasserommet.*"

Dette synet støttes av flere av de andre rektorene. Rektor A forteller at man som rektor må ha tillit til at når skolen jobber mot å utvikle en god praksis, så må det være ut fra lærernes syn også. Videre sier han at det er viktig å spille på lag med lærerne samtidig som han har noen krav han stiller. Rektor E sier følgende om sammenhengen mellom rektors egen oppfatning av hva god praksis er, og hva lærerne legger i det samme:

*Det er fra de jeg leder at kunnskapen i stor grad kommer. Kunnskapen om det som skjer i klasserommet, der må jeg være ydmyk og hente fra de som sitter rundt meg. Så hvorfor skal jeg være bedreviter på det pedagogiske arbeidet som skal skje. Du må hente ut de kreftene som er i kollegiet, for at det sitter folk i kollegiet som har adskillig lenger erfaring enn deg selv, som er veldig dyktig på sine områder. (...) Og da må du få frem de stemmene, og få frem den kunnskapen samtidig som du ikke roter deg helt bort.*

### **4.3.2 Skolebasert kompetanseutvikling**

Bakteppet for forskningsprosjektet mitt er skoleutviklingsprosjektet *Skolebasert kompetanseutvikling*. Fordi prosjektet hadde oppstart høsten 2013, hadde ikke skolene kommet veldig langt i arbeidet med prosjektet da jeg intervjuet rektorene. De var alle i det første av de tre semestrene som skolene skal gjennomføre skolebasert kompetanseutvikling.

En av skolene hadde nettopp fått ny rektor som følte at han trengte tid til å bli kjent med de ansatte før han gikk i gang med skolebasert kompetanseutvikling. Han hadde for eksempel ikke vært med på planleggingen av prosjektet våren 2013, og visste derfor lite om diskusjonene som hadde vært i kollegiet i aller første fase når de blant annet skulle velge fokusområde for deres skole. En forskjell



mellom skolene var at halvparten av de selv hadde ønsket å være med i prosjektet, mens halvparten hadde blitt oppfordret til å være med av kommuneledelsen. En annen forskjell mellom skolene var at tre av de hadde vært med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling som gikk over to semestre skoleåret 2012/2013. Skolene som hadde deltatt i piloten hadde også litt ulike opplevelser av den.

Skolene hadde altså litt forskjellige utgangspunkt da jeg gjennomførte intervjuene. Til tross for det, så snakker alle rektorene om det samme – *læreres kompetanse og ledelse av læreres kompetanseutvikling* – bare med litt ulikt utgangspunkt. Jeg vurderer det derfor slik at alle rektorene ga meg informasjon som kan belyse problemstillingen min.

### *Begrunnelse for å være med*

Til tross for at skolene hadde litt ulik inngang til og oppstart av skolebasert kompetanseutvikling, var alle rektorene positive til deltagelse i prosjektet da jeg intervjuet de. Dette gjaldt også de rektorene som hadde blitt oppfordret av kommuneledelsen til å være med, men som i utgangspunktet ikke var innstilte på å gå i gang med et nytt stort utviklingsarbeid allerede i pulje 1. Rektorene begrunner den positive holdningen til skolebasert kompetanseutvikling med at emnene i prosjektet (klasseledelse, lesing, regning) er sentrale områder for en skole å utvikle seg på. Rektor D sier han opplever at skolebasert kompetanseutvikling er akkurat det de har behov for, og vektlegger hvor viktig det er at utgangspunktet for kompetanseutviklingen har sitt utspring i den daglige praksisen til lærerne. Rektor B begrunner sin positive holdning til prosjektet med at fokusområdene er sentrale for å utvikle lærernes undervisningspraksis: "*Det går midt inn i lærerens arbeidsdag. Helt sentralt. Så av den grunn så synes jeg at det er fornuftig*".

### *Planlegging av skolebasert kompetanseutvikling*

I det følgende vil jeg legge frem hvordan rektorene beskrev planleggingen av prosjektet. Noen av skolene hadde veiledere fra en høyskole, noen fra et universitet. I teksten min vil jeg bruke benevnelsen UH-sektoren for begge, dette for at beskrivelsene i størst mulig grad skal bli anonyme.

Alle rektorene fortalte at de før oppstarten med kollegiet hadde møter med veiledere fra UH-sektoren. I møtene ble det laget en fremdriftsplan, og det ble laget planer for hvordan skolene skulle tilnærme seg det konkrete arbeidet med utvikling av lærernes kompetanse. Rektorene var opptatt av å lage gode rammer i forkant av at kollegiet skulle involveres i neste fase. Flere av rektorene var også opptatt av å sette opp tydelige mål for prosjektet. Rektor F fortalte at han brukte mye tid på å

presentere målene for kollegiet, men at de samtidig drøftet målene i kollegiet og at han lot lærerne komme med sine synspunkter på hva skolens mål i prosjektet skulle være. I likhet med rektor F var også rektor G opptatt av at skolen skulle lage seg tydelige mål. Han formulerte det på denne måten: *"Og jeg har fått tilbakemelding fra mitt kollegium om at ingen er i tvil om hvor vi skal hen. At det har vært tydelig på en måte hvor vi skal hen. Så har vi hatt en del motstand underveis."*

To av skolene som deltok i piloteringen, skole E og G, opplevde den samme utfordringen i planleggingsfasen av den. Rektorene på disse skolene fortalte at det de strevet med i startfasen av piloteringen var å "bestille" spesifikt nok hvilken støtte de ville ha fra UH-sektoren. Rektor G forklarer det slik: *"Det vi trodde vi fikk var ikke helt det vi fikk."* Både rektor E og G fortalte at de nå i pulje 1 var blitt flinkere til å formidle en tydeligere forventning til UH-sektoren, og rektor E formulerer erfaringen de fikk gjennom piloten slik: *"Vi har fått en erfaring som gjør at vi klarer å gi en tydeligere bestilling, og vi er mer konkrete på våre forventninger også."*

#### *Aksjonslæring*

Skolene hadde valgt aksjonslæring som metode for den skolebaserte kompetanseutviklingen. Dette valget hadde de kommet frem til etter forslag fra veilederne fra UH-sektoren. Rektorene var med unntak av én svært positive til aksjonslæring som arbeidsmetode. Den positive innstillingen kommer til uttrykk hos rektor B: *"Jeg føler at aksjonslæring sikrer mer kvaliteten i klasserommet, for det er nettopp den enkelte som må gjennomføre det og tenke det ut. Og det vil jo komme elevene til gode."* Rektor G formulerer sin holdning til aksjonslæring på denne måten: *"Aksjonslæring som arbeidsmåte skal innom huda vår så godt at den blir vår måte å jobbe på."*

Rektor C var den eneste som var litt skeptisk til å bruke aksjonslæring, og begrunnet det med sin egen manglende erfaring med å jobbe etter denne metoden. Han forklarer utfordringen knyttet til aksjonslæring slik:

*Utfordringen er at når det er det veldig individuelle perspektivet så vil det sprike i veldig forskjellig retninger. Hvordan skal vi lande det da? Der er det kanskje min manglende erfaring med aksjonslæring som gjør at jeg blir litt sånn, (...) altså hadde jeg planlagt dette alene så hadde jeg tenkt meg en struktur mer sånn som jeg er vant til å bruke.*

Etter den første planleggingsfasen fortalte rektorene at lærerne i første omgang denne høsten har jobbet individuelt med å kartlegge egen praksis. Arbeidet i denne fasen ble gjennomført på ulike måter på skolene. Ved skole F og C hadde lærerne skrevet logg om egen undervisning. Ved skole A,

D og G hadde lærerne blitt bedt om å reflektere rundt sin egen praksis og peke på noe de mente de var god på, og noe de mente de kunne bli bedre til. Rektor C fortalte at den individuelle skrivinga var litt vanskelig å komme i gang med for lærerne, men at de etter hvert meldte tilbake at de hadde syntes det var interessant å få tid til å sette seg ned og tenke litt. Han pekte også på at han synes det individuelle fokuset kan være en utfordring å bygge videre på når de senere skulle snakke sammen i team. Han forklarer det slik: *"Jeg ser at det er vel så stor vekt på den individuelle biten, og når de snakker i denne gruppa, eller i teamet da, så skal de ikke nødvendigvis bli enige om noe. Du skal beholde din individuelle utfordring."*

Felles for rektorene var at de hadde opplevd lærere som var negative til dette arbeidet, til tross for at de på skolen hadde blitt enige om å bruke aksjonslæring. Rektorene forklarte at de da hadde individuelle samtaler med lærerne det gjaldt. Rektor G fortalte at han i disse samtale forklarte bakgrunnen for skolebasert kompetanseutvikling litt mer i detalj. Videre påpekte han overfor lærerne at han både forventet og krevde at de ble med på gjennomføringen. Han begrunnet argumentene sine overfor lærerne med at det var en del av jobben deres, og at de hadde bestemt måten å gjennomføre på i fellesskap på skolen. Rektor C sier det på denne måten: *"Noen må jeg ha individuelle samtaler med, og da går jeg rett på. Da prøver jeg å lodde stemningen litt, og spør om dette her ikke er viktig for vedkommende lærer, og så understreker jeg hvor viktig det er at alle bidrar."*

Et fellestrekk for skolene er at de, etter den individuelle fasen med refleksjon rundt egen undervisning, la opp til et system der lærerne skulle inn i hverandres klasserom og observere. I etterkant av observasjonen hadde lærerne møter der den som ble observert fikk tilbakemeldinger og der lærerne sammen skulle reflektere rundt deres undervisningspraksis. Rektorene fortalte at de tror det ligger mye læring i denne måten å jobbe på, noe følgende utsagn fra rektor D illustrerer: *"Den egenrefleksjonen, den refleksjonen der som en gjør sammen, den tror jeg ligger veldig mye læring i altså."*

Skole B skiller seg fra de andre skolene når det gjelder hvordan observasjonen ble gjennomført. Ved denne skolen var det rektor som var inne og observerte lærerne, og rektor forklarte årsaken til det slik: *"Klart den ideelle situasjonen hadde vært at de var inne og observerte hverandre. Men hvordan få det til med fulle stillinger? (...) Det blir dyrt, så da er det jeg som er inne og observerer da."* Rektor D sier noe av det samme: *"Jeg ser økonomiske utfordringer, jeg ser timeplanleggingsutfordringer. Organisering og økonomi. Så det er der utfordringene ligger."*

Flere av rektorene var opptatt av at arbeidet med aksjonslæringen og utvikling av lærernes praksis ikke skal gå for raskt frem. Rektor F formulerte seg på denne måten: *"Og så tenker jeg at vi må ta den tiden vi trenger."* Utsagnet støttes av rektor D som sa: *"Men jeg tenker at vi må skynde oss seint. For at det er arbeidsplassen til lærerne, og de skal trives og de skal ha et godt arbeidsmiljø."*

#### *Å tilpasse skolebasert kompetanseutvikling til hver enkelt skole*

Et fellestrekk ved flere av skolene var at de ønsket å tilpasse skolebasert kompetanseutvikling til skolens allerede eksisterende planer. Rektorene fortalte at satsingsområdene i skolebasert kompetanseutvikling er så sentrale for skolens kjernevirksomhet og elevenes læring at det er lett å tilpasse arbeidet med prosjektet til det de allerede jobber med å utvikle. Rektor E sier det slik: *"Vi kunne lett koble prosjektet til utviklingsplanen som allerede lå der."* Utsagnet kan støttes av det rektor C fortalte: *"Med å være med i første pulje fikk vi mulighet til å få hjelp med våre satsingsområder. Det passet så forferdelig godt i forhold til de satsingsområdene vi allerede hadde valgt."*

Rektor ved skole A var veldig opptatt av å holde fast ved det de allerede hadde valgt å satse på. Ved denne skolen har de i flere år brukt et program innen leseopplæring kalt SOL<sup>6</sup>. Rektor var svært opptatt av å videreføre arbeidet med SOL parallelt med skolebasert kompetanseutvikling, og forklarte det på denne måten:

*Og skolebasert kompetanseutvikling går veldig inn i SOL, ellers ville vi ikke vært med. Jeg var tydelig med UH-sektoren også, at hvis vi skulle være med på skolebasert kompetanseutvikling så må det være en del av SOL. Det tror jeg er cluet med å lykkes. Vi synes det er litt gale å være med i to prosjekter på samme tid, men vi får det til å gå godt i hop.*

Rektor E fortalte at siden man i skolebasert kompetanseutvikling kan velge mellom å fokusere på klasseledelse, lesing eller regning, så fører det til at skolene ikke trenger å fortsatt jobbe med noe man føler at det har vært nok fokus på. Ved skole E hadde de over flere år jobbet systematisk med temaet klasseledelse, og rektor ved denne skolen forklarer det slik: *"Sammenlignet med i piloten kan vi nå tydeligere velge hva vi vil jobbe med. Sann som klasseledelse for oss er totalt uaktuelt for vi har jobbet så masse med PALS<sup>7</sup>. Å begynne med noe nytt der er smør på flesk."*

---

<sup>6</sup> Systematisk Observasjon av Lesing. SOL er et forskningsbasert verktøy som har som mål at elevene skal bli gode lesere.

<sup>7</sup> Positiv adferd, støttende læringsmiljø og samhandling. PALS er en modell basert på forskning og kunnskap om hvilke tiltak som er virksomme for å fremme et trygt læringsmiljø.

Fem av skolene i forskningsprosjektet mitt er 1-10 skoler. Felles for rektorene ved disse skolene var at de ønsket å bruke prosjektet skolebasert kompetanseutvikling til å utvikle hele skolen, og ikke bare fokusere på lærerne på ungdomstrinnet. Dette da til tross for at skolebasert kompetanseutvikling er en del av en ungdomstrinnssatsing. Rektor B forklarer det slik: *"Skolebasert kompetanseutvikling er på en måte ikke bare en ungdomsskolesatsing, det er hele kollegiet."* Om det samme sier rektor D:

*Dette er ungdomsskolesatsing. Men vi har hele tiden gitt uttrykk for det, og det var bakgrunnen for at vi var med på dette som pilot også, at alle lærerne på skolen er med på det. Det skal være alle lærerne fra første til tiende klasse, ellers så er ikke det noe utvikling. Skolebasert kompetanseutvikling skal alle ansatte være med på. Vi skal gå i samme retning.*

#### *Samarbeid med aktører utenfor skolen*

En viktig del av skolebasert kompetanseutvikling er at alle skolene skal samarbeide med aktører utenfor skolen. I *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017 (UDIR, 2012)* står det om samarbeid med UH-sektoren, fag- og ressursentere og GNIST-nettverk. I tillegg skal skolene samarbeide med utviklingsveiledere som på regionalt nivå er ansatt spesielt for å støtte skolene i utviklingsarbeidet. Det skal også være en ressurslærer på hver skole som skal ha et spesielt ansvar under gjennomføringen av prosjektet. I det følgende vil jeg bringe frem hva rektorene fortalte da de fikk spørsmål om tankene de har rundt å skulle samarbeide med aktører utenfor skolen.

Flere av rektorene forteller at de i starten var usikre på nødvendigheten av å få inn noen utenfra. Rektor A forteller at både han og lærerne av og til blir frustrert over alt de skal inn i, og at de fikk denne følelsen da de hørte om ungdomstrinnssatsingen. Han forklarer det slik: *"Vi jobber jo med dette hele tiden selv. Vi hadde jo egentlig ikke trengt noen utenfra som (...)."* Det samme synet kan illustreres av det rektor C fortalte:

*Det er klart at når vi fikk vite at det var UH-sektoren som skulle inn og veilede oss og bidra her inn da, så var vi litt sånn spørrende. Hva, og hvordan skal dette her gjøres, og hvordan skal UH-sektoren komme inn, og hvem i UH-sektoren skal komme inn, og blir det på deres premisser, får vi være med og bestemme her?*

Men etter hvert som samarbeidet tok til, endret rektorene som var skeptiske i starten synet sitt på å skulle samarbeide med andre utenfor skolen til å være positivt. Rektorene som allerede i starten var mer positive til å få inn folk utenfra, begrunnet sitt syn med at det kan være en styrke å samarbeide med aktører utenfor skolen. Rektor G forklarte det på denne måten: *"Fordi jeg tenker at det å få et blikk utenfra, det har vi veldig godt av."* Rektor F er også opptatt av at skolen har behov for eksterne

støtte i prosjektet, og han sier følgende om det: *" Det er viktig at vi og blir oppfulgt av forskjellige. At vi blir fulgt opp med jevne mellomrom som det er tenkt nå, at vi får noe input. For det tror jeg vi trenger."*

Til tross for en positiv holdning til samarbeid, nevner flere av rektorene at det i prosjektet skolebasert kompetanseutvikling kan bli litt for mange aktører involvert. Rektorene forteller at de er spente på hvordan samarbeidet vil bli, og at de er usikre på hvordan det vil fungere. De peker på at skolebasert kompetanseutvikling er et stort og omfattende samarbeid, og at det er nytt og uvant for dem å jobbe på en slik måte. Slik formulerer rektor B hvordan han ser på utfordringen med samarbeidet: *"Det blir spennende å se, for vi har jo ikke gjort dette her før."*

Et fellestrekk for rektorene er at de er svært positive til og svært fornøyde med støtten de har fått fra UH-sektoren i startfasen. De forteller at de har fått veldig god støtte og hjelp fra veilederne fra UH-sektoren, og at de har lært mye av veiledningen og innspillene de har fått. Om veiledningen de har fått i startfasen av prosjektet sier rektor G: *"Når det gjelder UH-sektoren så føler jeg at vi har fått veldig god hjelp."* Dette utsagnet kan støttes av hva rektor C sier om deres opplevelse av samarbeidet med veilederen fra UH-sektoren: *"Jeg føler at han skjønner, og bidrar inn, og justerer seg litt etter våre behov. Jeg synes samarbeidet med UH-sektoren gir oss noe. Ja, jeg synes det er veldig positivt."*

Rektor A og rektor H trekker frem at de opplever de på et vis må stå til ansvar overfor veilederen fra UH-sektoren. I denne sammenhengen forteller de at de synes det kan være utfordrende å skulle lede og drive prosjektet fremover i på forhånd gitte faser. Rektor A forklarer det på denne måten: *"Så det er kanskje en utfordring at kanskje vi må passe på at vi har fremdrift ut fra at vi blir sett i kortene kan du si."*

Ingen av skolene hadde på det tidspunktet jeg intervjuet hatt samarbeid med den som skal være utviklingsveileder for deres skole. Det var fordi ansettelsene av utviklingsveilederne ikke var på plass på det tidspunktet. Rektorene var svært kritiske til at ikke ansettelsene av utviklingsveiledere var på plass ved prosjektets oppstart høsten 2013. Flere av rektorene uttrykte også skepsis til hva utviklingsveilederne skal kunne bidra med under samarbeidet i prosjektet skolebasert kompetanseutvikling. Rektor C er svært kritisk til ansettelsen av utviklingsveiledere:

*Og så skal det komme en sånn veileder nå fra januar 2014 kanskje, som hvor? Jeg er ikke så sikker på om det er velkommen en gang. Jeg er veldig spørrende til at de velger å bruke så*

*store ressurser på disse veilederne som skal komme inn nå.*

Rektor F og C er også kritiske til at ressurslærerne på skolen ikke har fått skoling.

Når det gjelder samarbeid med Gnist-koordinator forteller rektorene at de ikke har kommet i gang med det. Rektorene trekker frem at avstanden til Gnist-koordinatoren blir for lang, og at samarbeid derfor blir fjernere siden det ikke er praktisk gjennomførbart å skape faste og jevnlig kontaktpunkter.

### *Erfaringer med piloten*

Tre av skolene var med i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling skoleåret 2012/2013. I det følgende vil jeg gi en beskrivelse av hva rektorene fortalte om deres opplevelser av å delta i piloten.

Tidligere har jeg beskrevet at skole E og G opplevde noen utfordringer i starten av piloteringen. Utfordringene dreide seg om kommunikasjon. Rektorene mente de ikke klarte å kommunisere godt nok med UH-sektoren omkring hvilken støtte UH-sektoren skulle gi. Slik forklarer rektor E hvordan han opplevde utfordringene:

*I piloten var det ikke gode nok tanker om samarbeid, altså om rollene de ulike partene i samarbeidet skulle ha, det var ikke gjort godt nok forhåndsarbeid på det. Der kom ikke vi skikkelig i gang og vi fikk ikke den veiledningen av UH-sektoren vi hadde sett for oss. UH-sektoren i piloten ble for vår del, gav oss ikke egentlig input på det vi ba om.*

Både rektor E og G trekker frem erfaringen fra piloteringen som noe de har kunnet bruke til å få en bedre start i pulje 1. De trekker frem at erfaringene deres har gjort de i stand til å kommunisere bedre med UH-sektoren i pulje 1, og at de nå får støtte og veiledning som er tilpasset deres behov og ønsker. Rektor G mener at hans skole gjennom piloteringen har fått et stort forsprang sammenlignet med en del andre skoler i pulje 1.

Den tredje skolen, skole D, som hadde vært med i piloteringen var udelt positiv til å ha deltatt i den. Rektor ved skolen forklarte sin opplevelse på denne måten: *"Piloten var kjempespennende. Veilederen gav oss veldig masse gode tips og gode råd."*

Alle tre rektorene fortalte at piloteringen også hadde vært med på å gjøre de i stand til bedre å sirkle inn hvilket tema de skulle fokusere på videre i kompetanseutviklingen, samt å finne en god måte å organisere samarbeidet mellom lærerne på.

### *Rektors rolle i skolebasert kompetanseutvikling*

I intervjuene med rektorene spurte jeg de om hvordan de så på deres egen rolle i utvikling av skolen. Jeg sa at de kunne tenke generelt om deres egen rolle i skoleutvikling, men jeg ba de spesielt fortelle hvordan de opplevde sin egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling.

Det er to fellestrekk ved det rektorene forteller og som er knyttet til deres egen rolle. Det ene har med *planlegging og organisering* av arbeidet med kompetanseutviklingen å gjøre, det andre har å gjøre med *tid*. I arbeidet med å heve lærernes kompetanse forteller rektorene at deres viktigste oppgave er å planlegge og organisere hvordan kompetanseutviklingen skal gjennomføres. De snakker om å lage gode rammer for lærersamarbeidet og at en viktig oppgave for dem som rektor er å lage gode system slik at fremdriften i prosjektet sikres. I prosjektet skolebasert kompetanseutvikling forklarer rektor D sin egen rolle slik:

*Når vi har fått en såpass god veileder inn her fra høyskolen som faktisk tar ting på alvor og er veldig oppmerksom mot lærerne, så har det fungert veldig godt. Jeg er ikke så veldig involvert i de prosessene der. Jeg er mer tilrettelegger. Jeg bare guider til neste punkt. Passer på at ting blir gjort slik som vi har blitt enige om. Det har ikke fulgt med noen spesielle utfordringer så lenge som en klarer å planlegge i god tid.*

Rektor E sier noe av det samme som rektor D om egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling: "*Min rolle inn i det er jo å være med og koordinere og organisere og være til stede og ta en del sjefsavgjørelser underveis når jeg ser at det er behov for.*"

Alle rektorene beskriver at det er utfordrende å sette av nok tid til lærerne slik at forholdene ligger godt til rette for å jobbe med kompetanseutvikling. Rektor E sier det på denne måten: "*Min rolle er først og fremst å sette av tid til det. Der er tid, nok tid, veldig avgjørende for lærerne som i mine øyne er ei yrkesgruppe som har litt for mye å gjøre på.*" Følgende utsagn fra rektor C kan støtte det rektor E sier: "*Den største utfordringen er at det er for lite sammenhengende tid. Jeg synes avtaleverket begrenser dette her veldig.*"

På spørsmålet mitt om deres egen rolle fremhever noen av rektorene spesielt at de skal være tydelige ledere av den skolebaserte kompetanseutviklingen. Rektor F sier at han er bevisst på at han veldig tydelig skal fremstå som leder av utviklingen, og at det er han som skal lede det som skal skje.



Utsagnet kan støttes av rektor G som forteller hvorfor han mener det er viktig at han som skoleleder er aktivt med når skolen jobber med utviklingsarbeid:

*Jeg tror det er veldig vesentlig at skolelederen er med i alle læringsøkter. Er med i alle sammenhenger. At en går foran med et godt eksempel, hvis en kan bruke det. At en er "på" altså i sånne prosjektsammenhenger. Jeg må være eier av prosjektet. Jeg må være tydelig på å motivere og inspirere der jeg har mulighet for det.*

#### **4.3.3 Forankring, legitimering og motivering**

I arbeidet med kompetanseutvikling fremhevet alle rektorene forankring som en av de største lederutfordringene. Rektorene pekte på hvor avgjørende det er å skape en forståelse blant lærerne for at kompetanseutviklingen er et felles prosjekt der alle må delta, og at det lå en stor utfordring for de som skoleledere i å få til det. Rektor F sier det på denne måten: *"Den største utfordringen når du skal lede kompetanseutvikling for lærere er det å starte rett."*

Som jeg har vært inne på tidligere forklarte rektorene hvor viktig det er at et utviklingsprosjekt er relevant for arbeidshverdagen og den daglige praksisen til lærerne. Rektorene forteller at det aller viktigste i et kompetanseutviklingsprosjekt er å komme frem til noe som de har med seg lærerne på. Slik beskriver rektor D akkurat det: *"Fokusområdet må være noe som lærerne selv ønsker. Det må komme nedenfra og opp."* Det samme sier rektor G: *"Opphavet må være et sterkt følt behov i kollegiet. Så jeg tror situasjonen som skolen er i, behovet som kollegiet føler, har vært med på å styre oss."*

Rektorene forteller at de bruker mye tid på å planlegge hvordan de skal legge frem et nytt utviklingsprosjekt for lærerne. De beskriver det som utfordrende å informere på en måte som motiverer lærerne. Rektor H forklarer det slik: *"Jeg vridde hodet veldig med tanke på hvordan jeg skulle gripe an dette her med klasseledelse. Jeg spekulerte mye på hvordan vi skulle gjøre dette på en god måte"*. Likevel forteller flere av rektorene at de i denne sammenhengen har mulighet til å påvirke skolen til å bevege seg i en retning de selv ønsker. Rektor B forklarer det på denne måten: *"Å skulle forankre et utviklingsprosjekt er ei utfordring, men jeg synes det er noe av det kjekkeste også, for da må jeg ha et engasjement som må smitte over på de."*

Alle rektorene forteller at de møter motstand når skolen skal inn i et prosjekt som dreier seg om kompetanseutvikling. Rektorene forteller at de på forhånd vet at de vil møte motstand. De peker på hvor viktig det er å forberede seg på at motstanden vil komme, og ha tenkt over hvordan

motargumenter skal møtes. Slik forklarer rektor E hvordan han forbereder seg før han skal legge frem noe nytt for kollegiet:

*Jeg bruker tid før vi går på sånne møter ved å tenke, jeg kjenner jo kollegiet godt. Hva vil den si? Hva vil den si? Og så lager jeg noen tanker om hvordan jeg vi svare for å møte de best mulig for å få et best mulig resultat.*

Rektor F forteller at han har en strategi klar før han går inn i diskusjonen med lærerne. Han sier han har tenkt ut hvordan han skal komme seg videre til tross for de innsigelser som kommer. Slik forklarer han hvordan han tenker:

*Jeg må ha tenkt på forhånd. Ikke avvise motstand, men høre på den. Men også ha tenkt ut hvordan du skal komme deg videre og forbi. Ikke ignorere, men du må jo forbi motstand hvis du skal klare å gjennomføre. Det verste som kan skje ved et prosjekt, tenker jeg, det er hvis du som leder presenterer det uten å ha tenkt nøye gjennom hvilke motargument du vil få.*

Selv om rektorene hadde tenkt nøye gjennom hvordan de skulle møte motstand i personalet, så fortalte de om hvordan de ville bruke motargumenter til å skape et fundament for prosjektet som flest mulig i personalet stilte seg bak. De pekte på hvor viktig det er å få til en prosess i forkant av et prosjekt der alle blir hørt. Rektor E fortalte at han er opptatt av å kjøre høringer slik at alle lærerne føler at de blir lyttet til. Rektor D påpeker viktigheten av å være lydhør for hva som er lærernes ønsker.

Rektor F fortalte at han synes det er ei utfordring å få alle lærerne i tale. Han fortalte også at det var viktig for han å formidle til lærerne at dersom de vil ha innvirkning så må argumentene komme frem. Han forklarer det på denne måten:

*En viktig ting er at en ikke faller i den fallgruva at en lytter til de sterke stemmene, for i alle kollegium er det noen som snakker mye og har sterke meninger. Og så sitter det ei større gruppe i de fleste kollegium som tenker mye men ikke uttrykker det i plenum. Da er det hvordan skal jeg få frem dem, hvordan skal jeg høre hva de mener. Det er noe å jobbe med.*

#### **4.3.4 Å dele på ledelsen**

I ledelsen av skolebasert kompetanseutvikling forteller rektorene om at de har med seg andre personer på skolen som er med på å føre skolen i den retningen som er bestemt. Rektor D sier det på denne måten: "Det må være flere som trykker. Og det er viktig." Rektorene vektlegger at rektor,

resten av skolens administrasjon og team- eller trinnledere er samkjørte. Rektor G mener det er viktig at lederteamet på skolen fremstår som enhetlige og tydelige i sammenhenger der de jobber med prosjekt. Videre forteller han at det er viktig at alle i skoleledelsen føler de har ryggdekning i hverandre når noe skal frontes utad.

Teamlederne blir av flere rektorer fremhevet som sentrale for deres skole i gjennomføringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor C sier det på denne måten: *"Teamlederne er veldig sentrale. Det å ha rette teamledere der, sånne som drar lasset og ser at de er viktige. Jeg legger vekt på å ha en tett relasjon til de."* Rektor E forteller at han i prosjektet skolebasert kompetanseutvikling har vært opptatt av å ha trinnlederen for ungdomstrinnet med på alle møter som gjerne bare rektor har vært innkalt til. Han forklarer bakgrunnen for det slik: *"Jeg tror det er veldig viktig at du har med deg grasrota fra starten av."* Videre forklarer han at ved å ha tett samarbeid med trinnleder så klarer han å gi bedre signal og beskjeder videre opp i systemet.

Mange av rektorene forteller også at de legger vekt på å ha et tett samarbeid med plasstillitsvalgt under gjennomføringen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektor G mener det er en av nøkkelfaktorene for å lykkes.

#### **4.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert det som fremkom av kategoriseringen av dataene. Kategoriene ble, som tidligere beskrevet, til gjennom å følge analyseprosedyren systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011), og tilsvarer trinn 4 i prosedyren: *sammenfatning*. Empirien har blitt fremstilt som gjenfortellinger av det informantene sa i intervjuene, samt direkte sitater. Presentasjonen som er gitt i dette kapitlet danner utgangspunkt for neste kapittel: drøfting. I drøftingene har jeg tatt utgangspunkt i de viktigste funnene fra empirikapitlet. Teori presentert i kapittel 2 vil stå sentralt når funnene drøftes og til slutt oppsummeres for å kaste lys over problemstillingen og forskningsspørsmålene. Drøftingskapitlet innledes med en presentasjon av funnene som fremkommer i denne studien.

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg funnene som fremkommer av empirien, og jeg vil drøfte disse opp mot relevante teoretiske perspektiver. I drøftingene vil jeg fokusere på de viktigste funnene fra empirien som kan bidra til å gi svar på problemstillingen.

De teoretiske perspektivene jeg tar utgangspunkt i er redegjort for i teorikapitlet. Perspektiver på skolen som organisasjon og organisasjonslæring vil være sentralt i drøftingene. Videre vil ulike perspektiver på ledelse og lederroller være sentralt. Jeg vil også bruke teoretiske perspektiver på kompetansebegrepet. I tillegg vil jeg trekke inn annen teori for å kunne supplere og belyse drøftingene ytterligere.

Funnene som jeg vil drøfte er disse:

1. Rektorene er opptatt av at lærerne skal ha fokus på å bygge skolen som organisasjon og et fellesskap
2. Rektorene er positive til skolebasert kompetanseutvikling og hovedtanken med læring gjennom refleksjon rundt egen praksis.
3. Rektorenes beskrivelser av *ledelse* av skolebasert kompetanseutvikling spriker noe. Aksjonslæringen blir gjennomført på litt ulikt vis, men rektorene holder fast ved allerede eksisterende strukturer når det gjelder ledelse og gjennomføring av skolebasert kompetanseutvikling.
4. Flere av rektorene knytter sin egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling til planlegging og administrasjon, og de er opptatt å vite hvordan lærernes undervisning fungerer i klassen.
5. Rektorene beskriver at det i skolebasert kompetanseutvikling er uklarhet rundt deler av samarbeidet med aktører utenfor egen skole.
6. Rektorene ser ut til å vektlegge spesielt lærernes fagkompetanse, relasjonelle/sosiale kompetanse og didaktiske kompetanse.

Strukturen i drøftingskapitlet vil følge funnene i den rekkefølgen slik de her står. Jeg har gitt hvert funn et eget underkapittel, og starter med funn 1 i kapittel 5.2. Funnene drøftes hver for seg, bortsett fra funn 3 og 4 som drøftes i samme underkapittel (kapittel 5.4). Avslutningsvis oppsummeres drøftingskapitlet med at funnene knyttes til hovedproblemstillingen "*Hvordan opplever skolelederne*

*utfordringene med skolebasert kompetanseutvikling?" og til forskningsspørsmålene:*

1. Hva tenker skolelederne om lærernes kompetanse i ledelse av elevenes læring?
2. Hvilke oppfatninger har skolelederne av læreres læring?
3. Hvordan forstår skolelederne skolebasert kompetanseutvikling?
4. Hvordan forstår skolelederne lederutfordringene i skolebasert kompetanseutvikling?

## **5.2 Å bygge skolen som organisasjon og et fellesskap**

Senge (1990) snakker om disiplinen "Å skape felles visjoner". Å skape felles visjoner vil si å skape prosesser som utvikler en felles visjon blant organisasjonens medlemmer. I følge Senge vil mennesker i organisasjoner der det finnes en ekte visjon kunne skape og lære. Det vil si at det i organisasjonen finnes mål, verdier og visjoner som organisasjonens mennesker slutter opp om. Det å skape felles visjoner gir medlemmene i organisasjonen næring til forpliktende innsats på lang sikt. Felles visjoner er den meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen. Det danner grunnlaget for et felles bilde av fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s.18).

Irgens (2011, s.67) snakker om å utvikle et samlende bilde av organisasjonen. Et idealbilde fremstår som et resultat av:

1. En felles plattform bestående av en misjon og et felles verdisett
2. En identifisering av utviklingsretning ved hjelp av en visjon og mål
3. Regler, retningslinjer og prosedyrer som kvalitetsstandarder
4. Tilstrekkelig makt og belønning for å skape handlingsrom for den enkelte

Rektor A sier at en del av det å jobbe med læringsmiljø og å utvikle organisasjonen er å skape et felles verdigrunnlag. Han sier man på skolen må diskutere hvilke holdninger man skal ha til elever og foreldre. Verdier som deles av en gruppe mennesker er grunnlaget for en hver kultur, og derfor er det viktig at organisasjoner tar verdispørsmål på alvor (Irgens, 2011, s.58)

Ved skole C sier rektor at en viktig del av det å skape et godt læringsmiljø er at skolen jobber for å utvikle felles praksis og rutiner. Rektorene i undersøkelsen min er opptatt av at deres skole skal fremstå som en samlet enhet. De vektlegger hvor viktig det er for en skole at man på en del områder har drøftet gjennom spørsmålsstillinger, og er blitt enige om ordninger og prosedyrer. Et eksempel er rektor A som påpeker hvor viktig det er at skolens ordensreglement er forankret oppover i systemet:

*"Det handler om at vi er blitt enige om hvordan ting skal gjøres på vår skole."* Rektor må lede dialoger med lærerne der målet er forståelse for felles praksis som skal ligge til grunn for virksomheten ved skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Men Senges disiplin *felles visjoner* handler ikke bare om mål og enighet om mål. Disiplinen handler om å myndiggjøre lærerne i forhold til en kollektiv utfordring, og å få lærerne til å tenke selv om sin egen rolle i organisasjonsforandring (ibid.). Rektorene jeg har intervjuet er opptatt av at lærerne ved deres skole ikke bare ser seg selv i forhold til sin klasse, men at de også har blick for det som skjer ellers på skolen. De er opptatt av å bygge fellesskap på skolen, og de ønsker en bevissthet blant lærerne om at man må ha utvikling for hele skolen i fokus. Rektor G sier at ei profesjonell holdning blant lærerne innebærer holdningen om at: *"Vi her er en skole, en virksomhet som skal utvikle oss."* På en skole der lærerne har kunnskaper om organisasjon og ledelse er forutsetningene bedre for at de skal fungere godt som et fellesskap (Irgens, 2007, s.22)

Materialet mitt gir eksempler på at rektorer kan oppleve det utfordrende å jobbe med å bygge skolen samlet som organisasjon, som for eksempel å enes om rutiner og praktiske ordninger. Rektor C sier at det er utfordrende å få alle lærerne til å ha blick for å utvikle skolen som organisasjon, og at han har en jobb å gjøre med å få lærere som er dyktige i sin klasse til også å bidra inn i fellesskapet. Videre forteller han at det er utfordrende å bli enige om felles rutiner på skolen. Han viser til en gang da han hadde en runde rundt i klassene. Da oppdaget han at bare halvparten av lærerne hadde skrevet mål for timen på tavla, og det til tross for at de i kollegiet hadde bestemt at mål for timen skulle skrives ned på tavla for hver time.

En del av det å jobbe med læringsmiljø og å utvikle organisasjonen er å skape et felles verdigrunnlag. Man må jobbe mot å utvikle felles praksis og rutiner. Å skape felles visjoner handler blant annet om å myndiggjøre lærerne i forhold til en kollektiv utfordring. De må tenke selv om sin egen rolle i organisasjonsforandring. Dette handler om å utvikle profesjonalitet og i neste omgang en kollektiv og forpliktende autonomi (Senge, 1990). Rektorene opplever at det er utfordrende å bygge skolen som organisasjon.

## 5.3 Skolebasert kompetanseutvikling og læring

### 5.3.1 Læring gjennom refleksjon rundt egen praksis

Skolebasert kompetanseutvikling handler blant annet om læring gjennom refleksjon rundt egen praksis. Rektorene jeg har intervjuet er opptatt av at lærerne skal reflektere. Jeg vil drøfte begrepet *refleksjon* nærmere mot slutten av drøftingskapitlet. Felles for rektorene er at de ønsker lærerne skal lære gjennom refleksjon rundt sin egen praksis, både individuelt og sammen. Den verden vi lever i i dag stiller stadig større krav til ny kunnskap dersom vi skal kunne møte nye utfordringer som kommer. Derfor er profesjonelle avhengige av å lære gjennom hele sin yrkeskarriere (Irgens, 2007, s.47). I intervjuene kom det frem at flere av rektorene vektlegger at skolen som helhet først og fremst skal bevisstgjøre seg den kunnskapen de allerede har. Og at denne kunnskapen er viktig å fokusere på som utgangspunkt i arbeidet med å videreutvikle skolen.

På det tidspunktet jeg intervjuet rektorene var samtlige positive til deltagelsen i skolebasert kompetanseutvikling. De trakk frem at temaene som er i fokus i skolebasert kompetanseutvikling (klasseledelse, lesing og regning) er svært relevante. Rektor B forklarer sin positive innstilling til prosjektet slik: *"Det går midt inn i lærernes arbeidsdag. Helt sentralt. Så av den grunn synes jeg det er fornuftig."* Mange av rektorene forklarer sin positive innstilling også med at aksjonslæring er en hensiktsmessig måte å organisere samarbeidet på skolen på. Rektor G forklarte at han hadde stor tiltro til aksjonslæring som arbeidsform, og sier det slik: *"Aksjonslæring som arbeidsmåte skal innom huda vår så godt at den blir vår måte å jobbe på."* Et fellestrekk ved rektorene var også at de var svært fornøyd med oppfølgingen fra UH-sektoren, og de forklarte at det var en av årsakene til deres positive holdning til skolebasert kompetanseutvikling. Rektor F forklarte at skolen har behov for ekstern støtte i prosjektet, og han sa følgende om det: *"Det er viktig at vi og blir fulgt opp av forskjellige. At vi blir fulgt opp med jevne mellomrom som det er tenkt nå, at vi får noe input. For det tror jeg vi trenger."* Oppsummert vil dette si at rektorene begrunner sin positive innstilling til deltagelse i Skolebasert kompetanseutvikling med: *temaenes relevans for undervisningen, aksjonslæring som hensiktsmessig arbeidsform og god støtte fra UH-sektoren.*

### 5.3.2 Refleksjon i lærernes faste møtetid

Rektorene forteller at den viktigste jobben som gjøres med å heve lærernes kompetanse er det som skjer i fellestida, og at fellestida er den viktigste arenaen når lærerne skal jobbe med å bli bedre sammen. Med fellestid mener rektorene møtetid som rektor disponerer, og som ligger utenom

lærernes undervisning. De snakker om å skape felles møtepunkt der målet er at lærerne gjennom refleksjon skal lære sammen og gjøre hverandre gode. Rektorene ved skolene som har teamorganisering forteller at samarbeidet mellom lærerne på teamet er en viktig del av lærernes læring.

Senge (1990) snakker om gruppelæring, eller evnen til læring i team. Poenget med gruppelæring er at medlemmene skal lære av hverandre. Læring blir til noe kollektivt der samspillet mellom medlemmene er det avgjørende for om læring vil skje. Gruppelæring som disiplin begynner med dialog (ibid.). Dialogen er grunnleggende viktig når gruppe- medlemmene reflekterer seg frem til noe de hver for seg ikke hadde greid å komme frem til. Medlemmene i gruppa må handle som kollektivt medlem, og ikke som individ (Utdanningsdirektoratet, 2009)

Blant annet bygger disiplinen gruppelæring på dimensjonen at alle de individuelle kunnskapene til de på gruppa må få rom i laget (Senge, 1990). Rektorene jeg har intervjuet forteller at de i møtetid der hele personalet er samlet ofte deler lærerne inn i mindre grupper hvor de skal diskutere. Rektorene fremhever hvor viktig det er at alle lærerne bidrar aktivt i prosessene i gruppa de er en del av. Rektor B forklarer slik hvordan han tenker at samtaler i grupper bør foregå: *"Vi bruker mye fellestid på å diskutere. Men det må være nøye gjennomtenkt så det ikke bare blir å sitte i plenum med noen få som diskuterer, og de samme som har opp hendene. Du må dele opp litt slik at de får prate."*

Rektorene fortalte at de tror det ligger mye læring i denne måten å jobbe på, noe følgende utsagn fra rektor D illustrerer: *"Den egenrefleksjonen, den refleksjonen der som en gjør sammen, den tror jeg det ligger veldig mye læring i altså."*

### **5.3.3 Aksjonslæring og utfordring av grunnleggende antagelser**

Som tidligere nevnt hadde skolene i undersøkelsen min valgt aksjonslæring som verktøy i skolebasert kompetanseutvikling. I grove trekk fortalte rektorene at de ville følge den samme arbeidsgangen i aksjonslæringen: *individuell refleksjon - observasjon av undervisning - tilbakemelding og felles refleksjon*. Irgens (2007) snakker om den profesjonelle som reflektert praktiker. Han sier formeninger om verdier og antakelser som ligger til grunn for våre handlinger må testes ut gjennom observasjon dersom vi skal kunne vite om antagelsene stemmer eller ikke. Det vi hevder at vi gjør, våre uttalte teorier, må testes ut gjennom observasjoner av hva vi gjør i praksis. Det er derfor nyttig å få andre til å observere oss.



Gjennom observasjon og påfølgende tilbakemelding og refleksjon vil lærerne kunne legge til rette for det som Argyris (1992) kaller double-loop læring. Double-loop læring skjer når et "mismatch" korrigeres ved først å undersøke de styrende variablene, det vil si de foretrukne tilstander som individer streber etter å oppnå når de handler. De har med mål, verdier og normer å gjøre (ibid.). Double-loop læring dreier seg om å utfordre grunnleggende antagelser som i stor grad styrer hverdagslig praksis. Man stiller spørsmål ved de grunnleggende forutsetninger man jobber ut fra (Klev & Levin, 2009). Slik som beskrevet her vil det å utfordre grunnleggende antagelser tilsvare hva Irgens (2007) snakker om i avsnittet over. Han sier at formeninger om verdier og antakelser som ligger til grunn for våre handlinger må testes ut gjennom observasjon dersom vi skal kunne vite om antagelsene stemmer eller ikke. Det kan se ut til at arbeidet med aksjonslæring ved skolene i mitt materiale legger til rette for organisatorisk læring. Måten rektorene beskriver lærersamarbeidet på, med *individuell refleksjon - observasjon av undervisning - tilbakemelding og felles refleksjon*, kan tyde på det.

Den generelle beskrivelsen av måten aksjonslæring er gjennomført på ved skolene kan støttes av enkeltutsagn fra noen av rektorene, og som angår lærernes refleksjon. Rektor E forklarer slik hvordan han ser det som viktig at man på skolen vurderer sine grunnleggende antagelser: *"Jeg tror vi må skape en bevissthet om hva vi holder på med. Og finne ut hvis vi skal gjøre noe med den situasjonen vi er i nå da, må du finne ut hvor du er hen."* Rektor ved skole C forklarer slik hvordan hun organiserer arbeidet med IGP-metoden<sup>8</sup>: *"Jeg er veldig glad i denne IGP-metoden jeg da. At den enkelte lærer skal jobbe med seg selv, tenke gjennom noe som handler om egen praksis eller eget forhold til en eller annen sak (...)."*

På samme måte som i Argyris' *double-loop læring*, og i Irgens' *den reflekterte praktiker* snakker Senge (1990) om grunnleggende antagelser og hvordan de påvirker tankemønstre og atferden vår. Det er her snakk om Senges disiplin *mentale modeller*. Mentale modeller er antagelser eller tankebilder som påvirker oppfatningen vår av verden og hvordan vi handler. Ofte er vi ikke klar over våre mentale modeller og hvordan de påvirker adferden vår, og en utfordring blir derfor å bringe mentale modeller frem og gjøre refleksjoner rundt dem. Jeg har forsøkt å vise hvordan aksjonslæring kan være med på å utfordre en persons mentale modeller. Senge (1990) sier at å utfordre mentale modeller kan handle om å gjennomføre lærende samtaler med den hensikt å åpne seg for påvirkning fra andre.

---

<sup>8</sup> IGP - Individ, gruppe, plenum. Når disse elementene er med, i denne rekkefølgen, kan vi snakke om organisasjonslæring (Bjørnsrud, 2005).

Mentale modeller retter søkelyset mot den åpenhet som behøves for å avdekke svakheter ved vår nåværende måte å oppfatte verden på.

Utdanningsdirektoratet (2009) forklarer at disiplinen mentale modeller utøves gjennom refleksjon og granskning, og at disiplinen i en skolesammenheng kan utøves gjennom kollegaveiledning med både før- og etterveiledning i forbindelse med undervisning. For en lærer dreier disiplinen mentale modeller seg for eksempel om å stille spørsmål ved mønster og handlinger læreren benytter seg av i daglige utfordringer med elever.

Rektorene er altså positive til aksjonslæring, og vektlegger jobben som gjøres i skolens fellestid som den viktigste når lærerne skal heve kompetansen sin. De trekker frem at lærerne skal bruke mest tid på refleksjon, både individuelt og i fellesskap. På bakgrunn av hva Senge (1990), Argyris (1992), Irgens (2007) og Utdanningsdirektoratet (2009) sier om å utfordre etablerte tankemønstre og grunnleggende antagelser, kan det hevdes at aksjonslæringsprosessene som gjennomføres ved skolene i materialet mitt har potensial i seg til å utfordre lærernes mentale modeller, og dermed bidra til organisatorisk læring.

#### **5.3.4 Lærernes motivasjon for læring gjennom skolebasert kompetanseutvikling**

Lærernes innstilling til læring er viktig. En profesjonell utøver utfører arbeidet sitt på grunnlag av egne kunnskaper, og det betyr at den profesjonelle må oppsøke læringssituasjoner. Verden i dag kjennetegnes av stadige endringer, og derfor kan gårsdagens kunnskap være utilstrekkelig for å håndtere morgendagens utfordringer. Det er derfor viktig at den profesjonelle selv tar ansvar for å utvikle seg. Læring kan både velges og velges bort. Faren ved bestandig å velge trygt og velkjent er stagnasjon (Irgens, 2007).

Rektorene opplever lærerne som positive til å utvikle egen undervisningspraksis, selv om det varierer noe. De forteller om en lærerstab som er utviklingsorientert og synes det er spennende å lære nye ting. Samtidig peker de på at en forutsetning for å skape motivasjon hos lærerne er at et utviklingsarbeid må oppleves som relevant for deres egen undervisning.

I denne sammenhengen snakker Senge (1990) om disiplinen *personlig mestring*. Personlig mestring har blant annet å gjøre med å kanalisere energi mot læring og utvikling. En lærende organisasjon er avhengig av at enkeltindividene både kan og vil lære. Personlig mestring handler om å lære seg å tenke over hva man vil med eget liv. Det innebærer også å arbeide med spenningen som oppstår når

visjoner møter den grå hverdagen. Avstanden mellom hverdagen og fremtidsbilder vil kunne skape energi, dynamikk og kreativ kraft (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Flere av rektorene trekker frem lærernes hektiske arbeidsdag og utfordringen med å finne balansen mellom daglige og nødvendige gjøremål og personlige visjoner. Rektor E sier det slik: *"Lærere er ei yrkesgruppe som etter min mening har litt for mye å gjøre på."* Rektor B forteller også om denne spenningen som oppstår i lærernes arbeidshverdag der det handler om å finne balansen mellom daglige og nødvendige gjøremål og det å fokusere på læring og utvikling. Han beskriver lærerens hverdag slik: *"Å være lærer er ofte travelt da. Det er mye styr. Ting går fort og er heseblesende."* Samtidig forklarer han at lærere ofte er godt utdannede folk som har et bevisst forhold til å drive som lærer, og som han sier: *"(...) og hvorfor jeg er her og alt sånt."* Personlig mestring handler om å lære seg å tenke over hva man selv vil med eget liv (Senge, 1990).

Spørsmålet her er hvordan skoler kan oppnå en balanse i spenningsfeltet mellom individuell og kollektiv arbeidsutførelse og løpende oppgaver og utvikling. I følge Irgens modell "Et utviklingshjul for en skole i bevegelse" (Irgens, 2010) må en skole være i alle "rommene" for at ikke hjulet skal stå stille. Irgens' utviklingshjul synliggjør hva konsekvensen kan bli dersom læreres arbeidsdag i for stor grad dreier seg om løpende oppgaver som egen undervisning, retting og forberedelser. Da vil konsekvensen kunne bli at utviklingshjulet "stopper" opp, og det betyr at utvikling ikke skjer.

Rektorene i undersøkelsen min ser det som en utfordring for skolens helhetlige utvikling at lærere har en hektisk og stressende arbeidshverdag, slik som rektor B og rektor E forklarer over. Rektorene synes det er utfordrende å ivareta lærernes arbeidstid på en slik måte at avstanden mellom hverdagen og fremtidsbilder kan bidra til å skape energi, dynamikk og kreativ kraft (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det de trekker frem her som en helt avgjørende suksessfaktor er å sette av nok tid til utviklingsarbeid og refleksjon. Rektor C sier det slik: *"Den største utfordringen er at det er for lite sammenhengende tid. Jeg synes avtaleverket begrenser dette her veldig."*

### **5.3.5 Hindringer i utviklingsarbeid**

Hindringer i læreprosessen kaller Irgens (2007) for *filtre*. Som jeg har beskrevet i empirikapitlet hadde alle rektorene møtt motstand hos enkelte lærere i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. De forteller at de vet om at motstanden vil komme, og de har klare strategier for hvordan de vil møte motstanden og komme seg videre i prosjektet.

Det rektorene her snakker om er hindringer for læring, eller det som i 5-trinnsmodellen (Irgens, 2007) betegnes som filter. Irgens viser til Illeris (2006) og sammenligner filter i 5-trinnsmodellen med det Illeris kaller *barrierer mot læring*. Barrierene kan ha noe med forholdene i lærings situasjonen å gjøre (kontekstuelle forhold), eller de kan ha med oss selv å gjøre. I det siste tilfellet dreier det seg da om individuelle, personlige årsaker. Men det personlige og det kontekstuelle må ses i sammenheng. Irgens (2007) forklarer sammenhengen slik:

*Vi lærer - og hindres i å lære - i fellesskaper og i konkrete situasjoner der gjenstander, teknologi og andre mennesker inngår. Vi lærer i relasjon til og i samhandling med disse elementene. Skal vi forbedre våre muligheter til å lære, er det derfor viktig å tenke og handle rasjonelt. (ibid., s.47)*

Noen ganger mobiliserer vi et forsvar mot læring. Forsvar er en utbredt psykisk mekanisme som medvirker til at læring uteblir (ibid, s.50).

I materialet mitt er det flere eksempler på at rektorene opplever at lærerne støter på barrierer mot læring. Rektor F forteller om en lærer som motsatte seg å delta i et utviklingsarbeid fordi han mente han allerede hadde kunnskapen som utviklingsarbeidet hadde til hensikt å utvikle. Man kan si at denne læreren støtte på en barriere av individuell eller personlig art (Illeris, 2006). Rektor F forteller også om lærere som er negative til utviklingsarbeid på grunn av deres høye alder. Altså at lærerne, på grunn av at de er nær pensjonsalder, motsetter seg aktiv deltagelse i utviklingsarbeid fordi de mener det har vært nok endringer i skolen gjennom årene. Her kan man også snakke om individuelle typer barrierer.

I materialet kommer det også frem eksempler på barrierer som har med forholdene i lærings situasjonen å gjøre, altså det Illeris (2006) kaller kontekstuelle forhold. Rektor B og C opplever at samarbeidet i teamene burde vært mer fokusert mot forbedring av undervisnings praksis. Men de ser at lærerne på teamene ikke er trygge nok til at de tør å utfordre hverandre på mer personlige ting som klasseledelse og lederstil i klasserommet. Dette til tross for at rektorene opplever at noen lærere ønsker at de i større grad skal utfordre hverandre på teamet. I dette tilfellet kan man kanskje si at samarbeidsforholdene på lærerteamet representerer en kontekstuell barriere for læring. Rektorene selv opplever dette som en lederutfordring i deres arbeid med å utvikle skolen.

Oppsummert kan man si at rektorene opplever lærere som positive til å utvikle egen praksis. En stor utfordring er likevel i en hektisk arbeidshverdag å finne balansen mellom daglige gjøremål og

læring/utvikling. Rektorene nevner også filtre eller barrierer mot læring, og sier at de opplever at lærere støter på både individuelle og kontekstuelle barrierer i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling.

## **5.4 Ledelse av skolebasert kompetanseutvikling**

Rektorenes beskrivelser av *ledelse* av skolebasert kompetanseutvikling spriker noe. Aksjonslæringen blir gjennomført på litt ulikt vis, men rektorene holder fast ved allerede eksisterende strukturer når det gjelder ledelse og gjennomføring av skolebasert kompetanseutvikling. Flere av rektorene knytter sin egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling til planlegging og administrasjon, og de er opptatt å vite hvordan lærernes undervisning fungerer i klassen.

### **5.4.1 Rektorenes beskrivelser av ledelse/deres egen rolle i av skolebasert kompetanseutvikling spriker noe**

Rektorenes beskrivelser av ledelsen av skolebasert kompetanseutvikling er noe ulik. De praktiserer ulikt i hvor stor grad de involverer seg i aksjonslæringen. Rektor D sier at han er lite involvert i prosessene der lærerne gjennomfører observasjon av hverandres praksis, samt i den påfølgende refleksjonen. Slik forklarer han sin rolle: "*Jeg er ikke så veldig involvert i de prosessene der. Jeg er mer tilrettelegger.*"

Rektor D sin forklaring av egen rolle står i kontrast til det rektor G forteller. Når rektor G forteller om gruppene der lærerne reflekterer rundt egen praksis, poengterer han at administrasjonen må være synlige i prosjektet de også. Han beskriver egen rolle på denne måten:

*Vi i ledelsen er også med i disse gruppene og observerer og kommer med tilbakemelding. (...) Jeg tror det er veldig vesentlig at skolelederen er med i alle læringsøkter. Er med i alle sammenhenger. (...) At en er "på" altså i sånne prosjektsammenhenger. Jeg må være eier av prosjektet. Jeg må være tydelig på å motivere og inspirere der jeg har mulighet for det. Jeg tror faktisk det er ganske viktig jeg for at vi skal lykkes.*

På samme måte som rektor G er rektor F bevisst på at han veldig tydelig skal fremstå som leder av utviklingen. Han forklarer det slik: "*Jeg er bevisst på at jeg skal fremstå som leder av utviklingen veldig tydelig. At jeg skal lede dette her som skal skje. Men samtidig er det fra de jeg leder at kunnskapen i stor grad kommer.*" Stjernstrøm (2006) sier at dersom skoleledelsen inntar en aktiv holdning til arbeidet med aksjonslæring, er sjansene for å lykkes større enn der de bare "fører tilsyn med" utviklingsarbeidet eller overlater lærerne mer eller mindre til seg selv.

Rektor C på sin side er usikker på egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Han sier at det kommer av at han ikke har gjennomført prosjekter etter aksjonslæringsprinsippet før. Han sier også at han nok ville valgt en annen måte å organisere skolebasert kompetanseutvikling på dersom han fikk bestemme selv, og han formulerer seg på denne måten: " *Hadde jeg planlagt dette alene hadde jeg tenkt meg en struktur mer som jeg er vant til å bruke.*" Som forsker kan en stille spørsmål om hvorvidt denne rektoren hadde et endringsperspektiv, eller om han ønsket status quo.

Til tross for at rektorenes involvering i skolebasert kompetanseutvikling er noe ulik, er det et fellestrekk at de knytter egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling til planlegging, koordinering og administrering.

Rektor D sier det slik:

*Ja, det som vi har merket oss, altså hvis jeg tenker på rollen jeg har hatt for å komme i havn med det målet vi har tenkt, så er det planleggingen som er det absolutt aller viktigste. At jeg har den administrative rolla der.*

Rektor E sier noe av det samme: " *Min rolle inn i det er jo å være med å koordinere og organisere og være til stede og ta en del sjefsavgjørelser underveis når jeg ser at det er behov for.*"

Flere av rektorenes utsagn om egen rolle kan knyttes til ønsket om å ha kontroll og oversikt over hva som foregår i prosessene når lærerne driver med aksjonslæring. Slik formulerer rektor D seg:

*Jeg er mer tilrettelegger. Passer på at ting blir gjort slik som vi har blitt enige om. Følge opp det, og jeg spør jo lærerne om hvordan det går, om de har begynt å jobbe med det som skal være fokusområdet. Og at de forbereder seg til han (navnet til veilederen fra UH-sektoren) kommer igjen, og at det de skal gjøre og har fått i oppdrag blir gjort.*

Som tidligere nevnt var ledelsen ved skole G med på grupper der lærerne observerte hverandre.

Rektor forklarer at han synes det er viktig å føle på pulsen det som foregår i klasserommet og ikke bare sitte på kontoret sitt. Han formulerer seg slik: " *Det er ganske viktig at vi på en måte er ute, du kan si at vi vet hva som foregår i klasserommene.*" Rektor H sier at hans viktigste oppgave er å etterspørre. Han formulerer seg slik:

*Min rolle er å etterspørre. Rett og slett høre hvordan det går. Og vise at det her er viktig og at jeg er interessert i det da. Det er kjempeviktig det å etterspørre hvordan det her går. Det er kanskje det viktigste med rollen min.*

Strand (2007, s. 462) snakker om de fire lederrollene produsenten, administratoren, integratoren og entreprenøren. Den andre, administratorfunksjonen, handler om mer enn å utføre rutinemessige

oppgaver, for eksempel om å drive og å utforme og endre systemer som virker atferdsregulerende. I denne sammenhengen er kontroll sentralt. Verdier som dukker opp er stabilitet, kontinuitet, kontroll, forutsigbarhet og orden.

I intervjuene med rektorene kommer det til uttrykk at de gjennom den første og tidlige fasen av skolebasert kompetanseutvikling har kommet opp i situasjoner der de slites mellom vedlikehold/harmoni på den ene siden og forandring/fornyelser på den andre (jf. Strands PAIE-modell). Jeg har tidligere beskrevet at mange av rektorene bruker klasseromsvandring som en strategi i utvikling av skolen. Man kan antyde at dette er et uttrykk for et ønske om å ha kontroll. Videre kan man antyde at rektor C uttrykker behov for stabilitet og kontroll når han sier at han ville valgt en annen organisering enn aksjonslæring dersom han fikk velge selv. Videre kan det antydes at rektor B uttrykker ønske om kontinuitet når han sier at det var uaktuelt å bli med i første pulje av skolebasert kompetanseutvikling dersom de ikke fikk prosjektet inn som en del av deres allerede pågående satsingsområde SOL. Det kan også hevdes at rektor E uttrykker et ønske om kontinuitet og forutsigbarhet når han sier at det var helt uaktuelt for dem å velge klasseledelse som tema. Begrunnelsen var at de hadde jobbet mye med det fra før, og at de i utviklingsplanen hadde bestemt seg for å fokusere på andre områder. Et siste eksempel på ønske om kontroll kan være rektor B som sier at han sikkert må inn og observere lærernes undervisning mer nå når de skal i gang med skolebasert kompetanseutvikling. Begrunnelsen hans er at han ikke kan være sikker på at det de forteller om egen undervisning i refleksjonssamtaler stemmer dersom han ikke gjør det. Man kan hevde at rektor B sin tanke om å måtte intensivere observasjonen er et uttrykk for et ønske om å ha kontroll.

Oppsummert kan man si at materialet mitt tyder på at rektorene jeg har intervjuet er opptatt av planlegging, tilrettelegging, administrering, koordinering og kontroll/oppfølging av lærernes arbeid i prosjektet skolebasert kompetanseutvikling.

#### **5.4.2 Instructional leadership**

Engvik (2012) viser til betegnelsen "Effective schools" som springer ut av studier gjennomført på 1970- og 1980-tallet i USA. Rektorene i de effektive skolene fokuserte ikke kun på ledelse, men også på administrative oppgaver. Rektorenes lederroller inkluderte koordinering, kontroll og veiledning, i tillegg til å bidra til å utvikle læreplaner, læringsressurser og undervisningen. Modellen for utvikling av disse effektive skolene hadde kunnskapsgrunnlaget sitt i *instructional leadership*.

Videre viser Engvik til en modell av Hallinger og Murphy (1985) som beskriver kjennetegn ved instructional leadership. Modellen viser tre dimensjoner ved rektorrollen: *å definere skolens visjoner, administrere skolens undervisning og fremme et positivt læringsmiljø*. Av disse tre dimensjonene vil jeg trekke frem *administrasjon av skolens undervisning*. Dimensjonen inneholder tre komponenter som er: veiledning og evaluering av undervisning, samordne arbeidet med planlegging av undervisning og ansvar for elevenes utvikling og læring. Jeg vil i det følgende vise hvordan jeg mener at jeg kan knytte mange utsagn i mitt materiale til akkurat denne dimensjonen, og jeg vil legge vekt på de to første komponentene.

I rektorenes beskrivelser av deres arbeid med skolebasert kompetanseutvikling finner jeg som sagt mange utsagn der de vektlegger koordinering, planlegging, administrering og kontroll av lærernes arbeid. Slik jeg ser det er denne type beskrivelser av egen rolle et uttrykk for Hallinger og Myrphy (ibid.) sin dimensjon *administrere skolens undervisning*, og da i form av å samordne planlegging av undervisning. Gjennomgående for alle rektorene er at de her peker på en av de største utfordringene i skolebasert kompetanseutvikling. De beskriver at det er utfordrende å sette av nok tid til lærerne slik at forholdene ligger godt til rette for å jobbe med kompetanseutvikling.

Tidligere har jeg også beskrevet at mange av rektorene i undersøkelsen min driver med klasseromsvandring. De har et ønske om å vite hva som foregår i klasserommene. Rektorene som driver med klasseromsvandring sier at klasseromsvandring er et viktig verktøy for de som rektor i videre utvikling av skolen, noe rektor B forklarer slik: *"Når det gjelder kompetanseutvikling så er jo klasseromsvandring en av pilarene da."* Jeg har også vist til at rektor G selv deltar på gruppene når de jobber med aksjonslæring, og tanken bak er som han sier: *"Det er ganske viktig at vi på en måte er ute, du kan si at vi vet hva som foregår i klasserommene."* Jeg har også tidligere forklart hvordan rektorene har medarbeidersamtaler der de tar opp ting de har observert i undervisningen, og at de konfronterer lærerne med det de ikke er fornøyd med. Disse beskrivelsene av rektorenes ønske om å vite hva som foregår i klasserommene kan også hevdes å være et uttrykk for dimensjonen *administrasjon av skolens undervisning* (Hallinger & Murphy, 1985), og da nærmere bestemt veiledning og evaluering av undervisning. Rektorene beskriver at det er en utfordring å finne balansen mellom kontroll av lærernes praksis kontra det å bruke klasseromsvandringen som et konstruktivt tiltak for å gjøre undervisningen bedre for elevene.

På bakgrunn av det jeg nå har forklart om rektorenes vektlegging av planlegging, koordinering, administrasjon og oppfølging av lærernes praksis, vil man kunne hevde at det er spor av *instructional*



*leadership* i flere av rektorenes måter å lede utvikling i skolen på. Instructional leadership fokuserer på rektors oppgaver som koordinator, kontrollør og som den som fører tilsyn med undervisningen (Hallinger, 2003). I instructional leadership fokuseres det på lederes oppmerksomhet på "first order" changes, det vil si på deres vektlegging av tekniske og instruerende aktiviteter gjennom tett oppfølging og veiledning av læreres og elevers arbeid i klasserommet (Leithwood & Poplin, 1992).

### 5.4.3 Transformasjonsledelse

Til nå har jeg beskrevet rektorenes fokus på deres rolle som administrator og tilrettelegger, og jeg har knyttet deres beskrivelser til ledelseperspektivet instructional leadership. I det følgende vil jeg trekke frem hvordan jeg også kan knytte en del av beskrivelsene deres til et annet perspektiv på ledelse, transformasjonsledelse. I Strategi for ungdomstrinnet står det: "*Det forventes at skoleledere utvikler skolen som lærende organisasjon.*" (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.13). Den fremtidige lederen av organisasjonslæring i skolen er en transformasjonsleder med gode relasjoner til både lærere og elever. Han er en endringsagent som hjelper lærere til å være forberedt på fremtidens utfordringer (Bass, 1999). Emstad (2012, s. 77) viser til Leithwood og Janzi (2006) som sier at transformasjonsledelse har betydning for læreres oppfatning av skolens fremgang når det gjelder å implementere nye reformer. Under transformasjonsledelse føler lærere seg forpliktet til å handle og delta i organisasjonslæring.

Transformasjonsledelse består av fire dimensjoner: *individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse* (Bass, 1999). I intervjuene kom det frem at flere av rektorene var opptatt av å inspirere lærerne sine og vekke deres engasjement. Rektor B forteller om utfordringen med å presentere prosjektet skolebasert kompetanseutvikling for lærerne, og at han da var bevisst på selv å vise et engasjement. Han sier det slik: "*Ja det er ei utfordring, men jeg synes det er noe av det kjekkeste også for da må jeg ha et engasjement som må smitte over på de.*" Rektor G sier noe av det samme om hva han tenker om eget bidrag. "*Jeg må være tydelig på å motivere og inspirere der jeg har mulighet til det.*" Bass (1999) snakker om dimensjonen *inspirerende motivasjon*, og at det blant annet innebærer at lederen legger vekt på å skape mening og forståelse for det arbeidet som utføres. En transformasjonsleder er en som stimulerer og inspirerer medarbeiderne sine til å oppnå gode resultater (Emstad, 2012).

Dimensjonen *individuelle hensyn* dreier seg blant annet om å gi den enkelte medarbeider personlig oppmerksomhet. Videre handler det om å se den enkeltes behov for utvikling slik at hver og en føler seg verdsatt, samt å bringe frem kunnskapen den enkelte medarbeider besitter. Dimensjonen

individuelle hensyn legger vekt på læring, og lederen delegerer oppgaver med den hensikt å utvikle medarbeidere (Emstad, 2012). I intervjuene jeg har gjennomført finner jeg flere eksempler på at rektorene forteller om sider som kan belyses av nettopp dimensjonen individuelle hensyn. Ved skolene B og G er rektor opptatt av å gi lærerne etter- og videreutdanning for å støtte deres behov for utvikling. Ved skolene E og F er rektorene opptatt av å bringe frem kunnskap som enkeltlærere besitter, da med tanke på å overføre deres spesifikke kunnskap til resten av kollegiet. Rektorene snakker om å bruke lærernes kompetanse i internopplæring og ledelse av ressursgrupper innen konkrete satsingsområder som lesing og spesialpedagogisk arbeid. Rektor E formulerer seg slik: *"Jeg delegerer gjerne, sier for eksempel på det ressursteamet med lesing til lærere at "du er leder på den gruppa.""*. Jeg har tidligere også beskrevet at teamorganisering brukes ved skolene i undersøkelsen min, og det kan være et uttrykk for at rektorene delegerer oppgaver med den hensikt å utvikle medarbeidere.

Dimensjonen *intellektuell stimulering* handler om å oppmuntre medarbeidere til å være kreative og innovative. Dimensjonen innebærer videre at lederen gir medarbeiderne utfordringer som bidrar til at de stiller spørsmål ved sine antagelser (Emstad, 2012). Jeg har tidligere i oppgaven beskrevet hvordan skolene organiserer aksjonslæringsprosesser som legger til rette for å utfordre lærernes etablerte tankemønstre og grunnleggende antagelser. Dimensjonen intellektuell stimulering dreier seg blant annet om det.

#### **5.4.4 Gjennomføring av aksjonslæring**

I det følgende vil jeg vise hvordan aksjonslæringen med observasjon blir gjennomført på litt ulikt vis ved skolene. Et fellestrekk er imidlertid at rektorene holder fast ved allerede eksisterende strukturer når det gjelder ledelse og gjennomføring av skolebasert kompetanseutvikling.

Gjennomføringen av lærernes observasjon av hverandres undervisning foregår på noe ulikt vis ved skolene. Ved skole H og skole F skulle lærerne observere hverandre. Ved skole B var det rektor som skulle inn og observere lærerne, og han begrunnet dette med stram økonomi. Ved skole G var også skolens ledelse med på observasjonen og den påfølgende runden med refleksjon, i tillegg til at lærerne observerte hverandre. Ved skole D var det veilederne fra UH-sektoren som var inne og observerte lærernes undervisning.

Ved skole A og E var de så tidlig i planleggingsfasen at detaljer rundt gjennomføringen av observasjonen ikke var klar. Det samme gjaldt ved skole C, og her uttrykte samtidig rektor skepsis til

aksjonslæring som metode.

### *Forankring*

Alle rektorene jeg har intervjuet snakket om forankring som en av de største lederutfordringene i den tidlige fasen av skolebasert kompetanseutvikling. Rektorene pekte på hvor avgjørende det er å skape en forståelse blant lærerne for at skolebasert kompetanseutvikling er et felles prosjekt der alle må delta, og at det lå en stor utfordring for de som skoleledere i å få til det. Rektor F sier det på denne måten: *"Den største utfordringen når du skal lede kompetanseutvikling for lærere er det å starte rett."* Rektorene beskriver det som utfordrende å informere på en måte som motiverer lærerne. Rektor H forklarer det slik: *"Jeg vridde hodet veldig med tanke på hvordan jeg skulle gripe an dette her med klasseledelse. Jeg spekulerte mye på hvordan vi skulle gjøre dette på en god måte"*. Rektorenes hovedfokus i planleggingen av skolebasert kompetanseutvikling var at utviklingsarbeidet måtte springe ut fra et sterkt følt behov hos lærerne. Lærernes medvirkning i planlegging og gjennomføring er helt avgjørende for deres holdning til forandring (Irgens, 2011, s. 43).

### *Arbeid i team*

Når det gjelder gjennomføringen av aksjonslæringen i lærerkollegiene, så kommer det i intervjuene frem at skolene bruker de allerede eksisterende strukturene på skolen som ramme for gjennomføringen. Det vil si at de organiserer observasjonen og refleksjonen i de faste teamene eller samarbeidsparene som er der fra før.

Rektorene trekker også frem teamlederne som sentrale personer. Slik forklarer rektor C teamledernes funksjon ved skole C:

*Så bruker jeg teamlederne veldig aktivt. Vi har en struktur med seks teamledere på vår lille skole, vi har jo bare 230 elever (...) Det er folk som har søkt seg inn i disse posisjonene, og ønsker det selv fordi de kan bidra og synes det kan være interessant. De bruker jeg veldig aktivt i utvikling av skolen. (...) De er veldig sentrale, ja det er de. Det å ha rette teamledere der, sånne som drar lasset og ser at de er viktige også.*

Rektor C forklarer også at de har ukentlige teammøter ved skolen, og at det er teamlederne som styrer den tiden. Ved skole E sier rektor at han har vært spesielt opptatt av å ha med seg teamlederen for ungdomssteget i alle møter som har hatt med skolebasert kompetanseutvikling å gjøre, selv om bare rektor har vært innkalt til møtet. Om teamlederens rolle sier rektor E:

*Jeg har valgt å koble på teamlederen veldig tidlig. Fordi jeg har jo ikke muligheten til å ha fullt innsyn i det ungdomsskolen driver med. Da kan jeg kanskje gjøre en del feil bestemmelser hvis jeg ikke har med den læreren som på en måte ser praksisfeltet i dagen. (...) Ved å ha tett samarbeid med hovedstegsleder klarer jeg å gi bedre signal og beskjeder oppover i systemet.*

Gjennom det rektorene forteller om arbeid i team kommer det til uttrykk et distribuert perspektiv på ledelse. Distribuert ledelse er ikke en spesiell form for ledelse man kan velge å ta i bruk, men det er et analytisk begrep som kan kaste lys over hvordan ledelse faktisk utøves (Gronn 2002, Spillane 2005). Gronn (2002) snakker om distribuert ledelse som samhandling, og at det er tre former for distribuert ledelse som samhandling: ledelse generert gjennom *spontant samarbeid mellom kolleger*, ledelse konstituert i *intuitive samarbeidsrelasjoner* og ledelse konstituert i *institusjonaliserte praksiser*. I den siste formen, institusjonaliserte praksiser, er det snakk om en institusjonalisering av relasjoner og strukturer. Eksempler på dette er når lærere jobber sammen i team eller fagseksjoner.

Som jeg nå har gjort rede for er teamsamarbeid utbredt i de skolene som er med i undersøkelsen min. Rektorene bygger mye av arbeidet ved skolene rundt teamene, og man kan av den grunn si at det er et uttrykk for at ledelsen ved skolene er distribuert. Men dersom man ser på de to andre formene for distribuert ledelse, altså *spontant samarbeid mellom kolleger* og *intuitive samarbeidsrelasjoner* (ibid.), så finner jeg ikke beskrivelser i materialet mitt som jeg kan knytte direkte til dette.

#### *Rektors ledelse av fellestid*

I tillegg til arbeid på team forteller rektorene om fellesmøter med lærersamarbeid på tvers av team og faste samarbeidsrelasjoner. Det brukes mye tid til samarbeid og refleksjon under fellesmøtene. Som nevnt tidligere forteller rektorene at den viktigste jobben som gjøres med å heve lærernes kompetanse er det som skjer i fellestida, og at fellestida er den viktigste arenaen når lærerne skal jobbe med å bli bedre sammen.

På spørsmål om hvordan han tror det er best å jobbe med å heve lærernes kompetanse i klasseledelse, svarer rektor B at han tror det ikke er noen annen måte å gjøre det på enn å bruke fellestida. Han formulerer seg slik om hvordan han organiserer samarbeidet:

*Men det må være nøye gjennomtenkt så det ikke bare blir å sitte i plenum med noen få som diskuterer det. Du må dele opp slik at de får prate. Når lærerne skal diskutere i fellestida så bestemmer jeg hvem som skal sitte sammen. Det er jo som å styre en klasse. Du vet hvem du ikke bør sette sammen.*

Rektor B forteller videre at hans lærere skal forske i eget klasserom, skrive logg og refleksjonsnotater. Så skal de dele og reflektere i team etter hvert. De skal ikke observere hverandre, det skal rektor gjøre på grunn av knappe ressurser. Og han tror sikkert at han må inn og observere mer i tiden fremover, for som han sier: *"Jeg vil jo tvinge de til at de må dele det i fellestid eller team. Men jeg kan jo ikke vite at det de forteller er sånn det var. Så jeg må jo sikkert i den perioden vi skal inn i også fortsette med mer klassevandring."*

Rektor C forteller at han er glad i IGP-metoden og bruker den mye i fellestid når lærerne skal diskutere. Han sier at når lærerne jobber etter IGP-metoden understreker han veldig at alle har et ansvar for å bidra. Han etablerer gruppeledere som er drillet på forhånd og som må sørge for at alle på gruppa må snakke. Rektor H forteller også om at de ved hans skole hadde noen svært fruktbare diskusjoner i fellestida i oppstarten av skolebasert kompetanseutvikling. Men han forklarte samtidig at måten diskusjonene ble gjennomført på var styrt av ledelsen ved skolen. For eksempel ble gruppene satt opp av ledelsen, og tidsbruken var nøye gjennomtenkt på forhånd.

Det jeg nå har beskrevet viser at rektorene bruker de allerede eksisterende samarbeidsstrukturene ved skolen som ramme for arbeidet i skolebasert kompetanseutvikling. De trekker frem skolens fellestid og arbeidet i de faste samarbeidsteamene som de sentrale arenaer for utvikling gjennom den skolebaserte kompetanseutviklingen. Rektorene fremhever også teamlederne som helt sentrale i utvikling av skolen. De fremhever altså formelle ledere som viktige aktører i sammenhenger der lærerne skal reflektere sammen.

Utdanningsdirektoratet (2013b, s.6) peker imidlertid på at reell styrking av skolens praksis ofte også innebærer endring av organisasjonsstrukturer, rutiner, arbeidsdeling og ansvarsforhold. I tillegg utfordrer utviklingsarbeid både formelle og uformelle maktforhold i organisasjonen. Man kan på bakgrunn av dette antyde at rektorene som er med i undersøkelsen min kanskje burde hatt blick for å bruke flere arenaer for utvikling utover de allerede eksisterende arenaer der lærere samarbeider. Samt at skolene kanskje kunne ha sett på om ansvaret for ledelsen av prosesser kunne vært annerledes enn i de faste samarbeidsteamene på skolen. Jeg har også forklart at jeg ikke finner beskrivelser av distribuerte former for ledelse i form av spontant samarbeid og intuitive samarbeidsrelasjoner (Gronn, 2002).

Det til tross, så finner jeg eksempler på at noen av rektorene bryter opp faste samarbeidsstrukturer for eksempel i drøftinger og refleksjoner som gjennomføres i skolens fellestid. Et eksempel kan være skole C der rektor forteller at han selv bestemmer gruppeledere når de jobber etter IGP-metoden, og

at gruppeledelsen går på omgang og ikke nødvendigvis er den samme som i skolens faste team. Det samme forteller rektor B om når han forklarer hvordan han organiserer gruppene i fellestid når lærerne for eksempel skal drøfte eller reflektere. I disse sammenhengene forklarer han at han bestemmer hvilke lærere som skal sitte sammen, for ellers så risikerer han at noen bare blir sittende og prate om andre ting enn det som var meningen.

Et tredje eksempel kan være skole E som har som en del av utviklingsplanen å organisere utvikling i ressursteam. Rektor ved denne skolen forklarer dette arbeidet slik:

*I år har vi satt av tid i utviklingsplaner og bunden tid til å jobbe med ulike ressursteam på for eksempel lesing, regning og spesialpedagogikk. Der har vi plassert inn nøkkelpersoner som er gode, og som har det som sitt fagfelt eller interesseområde, og som da skal jobbe ut, kall det gjerne internopplæring.*

I følge Utdanningsdirektoratet (2013b, s. 29) synes felles ansvar for utviklingsprosesser å bli styrket dersom man systematisk deler på møteledelse. Når det gjelder sammensetning av arbeidsgrupper så vil utviklingsprosesser kunne bli dypere og mer dynamiske dersom man grupperer gruppedeltakerne på tvers av faste enheter som klasselærerteam eller trinnteam.

Jeg har nå forsøkt å vise at læreres læring ved skolene som er en del av denne studien organiseres både gjennom faste samarbeidsstrukturer som team, og i grupper der lærerne grupperes uavhengig av vante strukturer. Like fullt foregår begge måtene å samarbeide på i planlagte og organiserte former, og på faste arenaer. I følge Wenger (1998, s.156) er ikke læring utelukkende en separat aktivitet som vi gjør når vi ikke gjør noe annet. Han sier at det er tidspunkter i livene våre der læring intensiveres, for eksempel når vi gjerne vil engasjere oss i nye praksissammenhenger og komme inn i nye fellesskaper. Wenger påpeker at det ikke nødvendigvis er situasjoner som setter læring i fokus som vi lærer mest eller dypest av. Videre sier han at vi i det moderne samfunn utvikler ambisiøse statlige utdanningsprogrammer og komplekse undervisningssystemer med den hensikt å fremkalle og ta ansvar for læring. Wenger foreslår at vi må reflektere over våre fundamentale forestillinger om læringens natur. En implikasjon av våre forsøk på å tilrettelegge for læring er at vi må reflektere mer over våre egne diskurser om læring, og hvordan de influerer på måten vi tilrettelegger for læring (ibid., s.157).

Det Wenger her peker på kan kaste lys over samarbeidet på skolene som er med i undersøkelsen min. Jeg har flere ganger pekt på rektorenes fokus på skolens fellestid som den viktigste læringsarenaen for lærere i deres kompetanseutvikling. Dersom man retter blikket mot Wenger, som sier at læring

ikke er en separat aktivitet, og som intensiveres når vi vil engasjere oss i nye praksissammenhenger, så vil det si at læreres læring ikke nødvendigvis fremmes bare gjennom faste strukturer som teammøter og gruppediskusjoner i skolens fellestid.

Når det gjelder ledelse av skolebasert kompetanseutvikling har jeg i dette kapitlet beskrevet at rektorene involverer seg i ulik grad i aksjonslæringsprosessene. Men et fellestrekk er at de knytter sin egen rolle til planlegging, koordinering, administrering og kontroll/oppfølging. Disse funksjonene har jeg knyttet til lederrollen administratoren (Strand, 2007). Jeg har også knyttet rollen til ledelsesperspektivet instructional leadership. Jeg har gitt eksempler på beskrivelser som knytter ledelsespraksis ved skolene til transformasjonsledelse, for eksempel gjennom hvordan flere av rektorene er opptatt av å inspirere lærerne og vekke engasjementet deres i oppstarten av skolebasert kompetanseutvikling. Et annet eksempel er at rektorene nevner at de er opptatt av å bruke lærernes kompetanse til internopplæring og til ledelse av ressursgrupper. Dette kan handle om disiplinen individuelle hensyn (Senge, 1990) der læring vektlegges. Jeg har brukt aksjonslæringsprosessene som eksempel på hvordan lærernes grunnleggende antagelser kan utfordres, noe jeg har argumentert for havner inn under Senges (1990) dimensjon intellektuell stimulering. Jeg har vist at rektorene bruker de allerede eksisterende samarbeidsstrukturene ved skolen som ramme for arbeidet i skolebasert kompetanseutvikling. Jeg har også vist at rektorene trekker frem skolens fellestid og arbeidet i de faste samarbeidsteamene som de sentrale arenaer for skoleutvikling.

## **5.5 Samarbeid med eksterne aktører**

### **5.5.1 Uklarhet rundt deler av samarbeidet med aktører utenfor egen skole.**

Som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven er en viktig del av skolebasert kompetanseutvikling at alle skolene skal samarbeide med aktører utenfor skolen. I *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2012-2017* (Utdanningsdirektoratet, 2012) står det om samarbeid med UH-sektoren, fag- og ressursentre og GNIST-nettverk. I tillegg til at skolene skal samarbeide med utviklingsveiledere som på regionalt nivå er ansatt spesielt for å støtte skolene i utviklingsarbeidet. Det skal også være en ressurslærer på hver skole som skal ha et spesielt ansvar under gjennomføringen av prosjektet.

I *Plan for skolebasert kompetanseutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2013a) står det at skoleeiere skal være aktive i skolebasert kompetanseutvikling, og at de skal prioritere satsingsområdene i sitt plan- og utviklingsarbeid. De skal legge til rette for den skolebaserte kompetanseutviklingen og støtte

skolenes arbeid for å få en mer praktisk og variert undervisning på ungdomstrinnet. Universiteter og høyskoler som deltar i satsingen er ansvarlige for å tilby støtte til skolebasert kompetanseutvikling. Fylkesmannen skal delta i tilretteleggingen av arbeidet med strategien regionalt gjennom regional GNIST. Prosjektlederne i GNIST skal bidra til best mulig samarbeid mellom skoleeiere, UH-institusjonene og GNIST-partnere i fylket. Utviklingsveilederne skal blant annet bidra i arbeidet i kommunene med å utvikle skolene som lærende organisasjoner og etablere gode arenaer for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler. Videre skal de tilrettelegge for skolenes bruk av ressurslærere. Ressurslærerne på den enkelte skole skal støtte lærerne i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Videre står det også om lærende nettverk, og at nettverksstrukturer vil bli etablert på ulike nivåer for å gi rom for felles refleksjon om teori og praksis.

I bunnen av strategien for ungdomstrinnet ligger det, som beskrevet i innledningskapitlet, den samme tenkingen som i Ontariostrategien. Ontariostrategien tok sikte på å forbedre skole- og klasseromspraksis i hele delstaten Ontario. Strategien dreide seg om forbedring av undervisnings- og læringspraksiser i tusenvis av klasserom, og at det krevde at alle aktørene i utdanningssystemet involverer seg, samt deres partnere (Levin & Fullan, 2008). Strategien bygger på Fullans (2003) teori ”Tri level reform”, hvor statlig nivå (The state), kommune/region (The district) og skolen jobber sammen gjennom felles tilnærminger og strategier. I forordet til Strategi for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.2) pekes det på at endring ikke skjer gjennom styring fra nasjonalt nivå alene. Videre står det at suksess i arbeidet vil avhenge av godt samarbeid, tillit og kommunikasjon på tvers av og mellom nivåene og aktørene i skolesektoren.

Fullans (2003) "Tri level reform" sier at utdanningsreformer krever forandringer på hvert av de tre nivåene, samt mellom de tre nivåene. Det trengs en dramatisk økning hva gjelder samarbeid innad på hver skole, mellom skoler i samme region, mellom regioner og mellom regioner og staten. Dersom man får den rette typen intensivt samarbeid, for eksempel mellom lærere på en skole, så kan det føre med seg forbedret undervisningspraksis. På samme måte vil skoler som samarbeider påvirke hverandre. I Ontariostrategien opprettet de blant annet nettverk bestående av lærere og rektorer, både innad i og mellom distrikter (Levin, 2008). Interaksjon er en nødvendig forutsetning for reformer, og fokus i samarbeidet må være rettet mot å skape nye ideer. Oppsummert kan man si at hvert av de tre nivåene *skolen*, *kommunen/regionen* (The district) og *staten* (The state) har to hovedoppgaver; 1. Holde intensivt fokus på å fremme samarbeid innad på eget nivå, 2. Holde intensivt fokus på å fremme samarbeid mellom de tre nivåene (Fullan, 2003, s. 39-40).



I intervjuene spurte jeg rektorene om hva de tenkte om å skulle samarbeide med andre involverte aktører i skolebasert kompetanseutvikling. Som jeg tidligere har vært inne på var mange av rektorene skeptiske til utviklingsveilederne, noe følgene to utsagn, henholdsvis fra rektor B og C, viser: *"Jeg tar det litt med en klype salt. Okei du kan få lov til å være utviklingsleder, kanskje han kan tilføre oss noe, kan godt hende det. Men jeg kan ikke forvente meg noe stort sesam der altså."* *"Og så skal det komme en sånn veileder nå fra januar 2014 kanskje. Jeg er ikke så sikker på om det er velkommen en gang."* Flere av rektorene sier også at de ikke ser på samarbeid med Gnist-koordinatoren som spesielt aktuelt, og begrunner det med at avstanden blir for lang. Disse eksemplene kan tyde på at rektorene som er med i undersøkelsen min i mindre grad vektlegger regionalt samarbeid i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling.

Senge (1990) og disiplinen *systemtenking* kan kaste lys over utfordringene rektorene beskriver i arbeidet med å skulle legge til rette for og lede samarbeid mellom flere ulike aktører i et større system enn bare innenfor egen organisasjon. Systemtenkingen er med på å vise hvordan elementer og prosesser er koblet sammen til en funksjonell og helhetlig organisasjon. Systemisk tenking handler om å se helhet og sammenheng, heller enn deler og enkeltårsaker (Utdanningsdirektoratet, 2009). Systemisk tenking er den helhetlige tilnæringsmåten som må legges til grunn for å forstå sammenhenger og mønstre i organisasjoner. Man må søke forståelse av helhet ved å se fremover og utover. Aktiv organisasjonslæring er avhengig av et dynamisk forhold mellom organisasjon og omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Slik jeg tolker rektorenes beskrivelser av usikkerheten rundt samarbeid med andre aktører, så peker de her nettopp på en utfordring med å skulle lede en lærende organisasjon. Og at det avhenger av å ha et dynamisk forhold til blant annet omgivelsene, som i dette tilfellet representeres av andre involverte aktører i skolebasert kompetanseutvikling.

Mange av rektorene uttrykte altså skepsis til å få inn personer utenfra. Flere av rektorene uttrykte også at det kan bli for mange aktører involvert. Rektor D peker på utfordringen med å samordne alle aktørene i skolebasert kompetanseutvikling, og han formulerer seg slik:

*Sånn at det å få samordnet disse aktørene her, (...) at de snakker med samme mål i siktet. Og at ikke det som vi som skoleledere har fått presentert, med tanke på hvordan dette skal foregå og hvordan utviklingen skal være, er noe helt annet enn det som ressurslæreren får presentert. Og så er jeg usikker på hva utviklingsveilederen skal bidra med. Sånn at det er veldig mange aktører, og vi spurte på sist samling Hvorfor er ikke vi i det hele tatt samlet? Hvorfor er ikke UH-sektoren her nå? Hvorfor er det bare skoleledere og kommune, og presentasjon fra kompetansesentre?. Hvorfor er ikke UH-sektoren her og hører det samme som vi nå? Så det*

*er jo fire forskjellige hester de kjører på her da i det løpet her. Og det er jeg spent på hvordan det blir. Foreløpig har vi forholdt oss til UH-sektoren først og fremst.*

Slik jeg ser det beskriver rektor D her kjernen i Fullans (2003) "Tri level reform", nemlig at de tre nivåene skolen, kommune/region og staten må jobbe sammen gjennom felles tilnærminger og strategier. Spørsmålet blir om skolene som er en del av min undersøkelse er på vei inn i det Fullan beskriver som "en dramatisk økning hva gjelder samarbeid innad på hver skole, mellom skoler i samme region, mellom regioner og mellom regioner og staten." Materialet mitt kan tyde på at det er et stykke igjen å gå før skolene er der. Videre blir spørsmålet hvordan skolene i fortsettelsen legger til rette for og fokuserer på samarbeid med eksterne aktører i løpet av de tre semestrene skolebasert kompetanseutvikling varer.

## **5.6 Læreres kompetanse**

### **5.6.1 Lærerkompetanse i noen norske styringsdokumenter**

Rett etter hvert intervju, det vil si før jeg transkriberte de, gjorde jeg noen refleksjonsnotater. I disse notatene skrev jeg hvordan jeg opplevde intervjuene, og jeg satte fingeren på det som jeg mente var hovedtrekkene og hovedbudskapet i hvert enkelt intervju.

Etter de tre første intervjuene hadde jeg bitt meg merke i noe jeg mente var et fellestrekk ved det rektorene fortalte, og der de viste et tydelig engasjement. Dette inntrykket viste seg å stemme i de senere intervjuene også. Jeg syntes å se at de vektlegger "de nære ting." Med det mener jeg at de var veldig interesserte i å fortelle om hva som er viktig for en lærer å tenke på i klasserommet i arbeidet med elever. Mange var svært opptatt av didaktikk, metodikk, og de var veldig engasjerte når de fortalte om ulike måter lærerne gjennomfører undervisning på. Et eksempel kan være rektor B og rektor D som med stort engasjement fortalte om deres systematiske arbeid med lesing og begrepsinnlæring. Jeg mener også at rektorenes klasseromsvandring kan være et tegn på deres generelle fokus på undervisning og det som foregår i klasserommene. I refleksjonsnotatene mine har jeg notert at jeg etter hvert i intervjuene måtte passe på å begrense det de fortalte om disse tingene for å få nok tid til å snakke om kjernen i oppgaven min, læreres kompetanseutvikling.

I empirikapitlet redegjorde jeg for hva rektorene ser på som viktig kompetanse hos en lærer. I beskrivelsen av kodegruppe 1 kommer det frem at rektorene snakker om *fagkompetanse, relasjonell*

*kompetanse og kompetanse i læringsledelse. Videre peker rektorene på lærernes personlige egenskaper og det jeg har valgt å kalle den profesjonelle læreren.*

I Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) beskrives lærerkompetanse som sammensatt av fem faktorer, og disse er:

Fagkompetanse

Didaktisk kompetanse

Sosial kompetanse

Endrings- og utviklingskompetanse

Yrkesetisk kompetanse

I Stortingsmelding 11 2008-2009 "Læreren - Rollen og utdanningen" (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 15), finner vi igjen omtrent den samme inndelingen av kompetansebegrepet som i Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Det pekes på at lærerrollen forutsetter solid kompetanse på flere områder. Med utgangspunkt i opplæringsloven, læreplan og forskrifter, samt hva forskning sier om lærerkompetanse, peker Stortingsmelding 11 ut disse kompetanseområdene som viktige for lærere:

Fag og grunnleggende ferdigheter

Skolen i samfunnet

Etikk

Pedagogikk og fagdidaktikk

Ledelse av læringsprosesser

Samhandling og kommunikasjon

Endring og utvikling

Jeg vil nå ta for meg disse kompetanseområdene og se hvordan innholdet i dem kan sees i sammenheng med det rektorene fortalte i intervjuene.

*Fagkompetanse*

Felles for rektorene i denne studien er at de mener lærerne først og fremst må ha god fagkompetanse. De forteller at det er det som ligger i bunnen. For at elevene skal ha gode faglige resultater er det en forutsetning at læreren har solide fagkunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s.15)

### *Didaktisk kompetanse: Pedagogikk, fagdidaktikk og ledelse av læringsprosesser*

Læreren må ha kompetanse i planlegging, organisering, gjennomføring og vurdering av undervisning. Dette må gjøres på en slik måte at elevenes læring fremmes. Læreren må ha innsikt i hvordan barn og unge lærer, og han må skape et læringsmiljø som fremmer læring. Det er også viktig at lærerne har kompetanse i å lede læringsarbeid (ibid.). I intervjuene trakk rektorene frem at læreren må være en tydelig leder som får undervisningen til å fungere godt for alle elevene i klassen. Rektorene snakker videre om viktigheten av å ha gode rutiner, at undervisningen er godt planlagt og at lærerne må jobbe for et godt læringsmiljø som preges av fellesskap og inkludering. De trekker også frem viktigheten av å bruke varierte undervisningsmetoder, samt hvor viktig det er å tilstrebe en mest mulig tilpasset opplæring til alle elever.

Av alle kompetanseområdene er det *pedagogikk, fagdidaktikk og ledelse av læringsprosesser* rektorene greier mest ut om når de snakker om viktig lærerkompetanse.

### *Samhandling og kommunikasjon*

Dette kompetanseområdet har å gjøre med læreres evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen (ibid.). Rektorene jeg intervjuet trekker frem dette som en viktig kompetanse. De snakker om hvor viktig det er å skape gode relasjoner til elever, både enkeltvis og som klasse. Videre snakker flere av rektorene om hvor viktig det er at lærerne greier å skape et godt samarbeid med foreldre. Noen nevner også viktigheten av å ha et godt samarbeid med eksterne aktører som PPT og barnevern.

Det er tre av områdene rektorene ikke nevner når de får spørsmål om hva som er viktig lærerkompetanse, og disse er: *Endring og utvikling, skolen i samfunnet og etikk*. I min sammenheng er det interessant å merke seg at ingen av rektorene nevner *endrings- og utviklingskompetanse* som en viktig lærerkompetanse. Undersøkelsen min kan tyde på at det rektorene i første omgang ser på som viktig kompetanse for en lærer er *fagkompetanse, didaktisk kompetanse og sosial kompetanse*. I alle fall er det disse kompetanseområdene rektorene nevner når de får spørsmålet om hva som er viktig kompetanse for en lærer. Det skal likevel nevnes at flere av rektorene senere i intervjuene forteller at lærerne er positive til å utvikle sin egen praksis. Flere forteller om at de har en lærerstab som er utviklingsorientert og synes det er spennende å lære nye ting.

Innledningsvis pekte jeg på at jeg syntes å se at rektorene i det daglige arbeidet vektlegger "de nære ting." Rektorene synes altså å være veldig opptatt av hva læreren gjør i klasserommet, og hvordan

læreren forholder seg til elever. Jeg pekte på at inntrykket mitt etter å ha gjennomført tre intervjuer var at mange av rektorene var svært opptatt av didaktikk og metodikk. Slik jeg har redegjort for nå så stemmer analysen av det ferdige materialet med inntrykket jeg hadde i starten av intervjurunden. Det vil altså si at rektorene i undersøkelsen min kan synes å vektlegge *fagkompetanse*, *didaktisk kompetanse* og *sosial kompetanse* som de viktigste kompetansene for en lærer. Man kan stille seg spørsmålet om hvorfor ikke rektorene nevner endrings- og utviklingskompetanse når de er i oppstarten av et utviklingsarbeid. Det kan synes som om rektorene mangler kunnskap om kompetansebegrepet.

### **5.6.2 DeSeCo - OECD sin definisjon av nøkkelkompetanser (key competencies)**

En annen definisjon av begrepet kompetanse er den som beskrives i OECD sitt prosjekt Definition and Selection of Competencies, DeSeCo (DeSeCo, 2002). I 2001 oppnevnte regjeringen et utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen, det såkalte Søggen-utvalget." Søggen-utvalgets utredning heter "*I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.*" (NOU 2003:16) Søggen-utvalget bygger på definisjonen av kompetanse som gis i OECD-prosjektet DeSeCo.

Kompetanse består av mer enn kunnskap og ferdigheter. Individene trenger et bredt spekter av kompetanser for å møte de komplekse utfordringer man møter i dagens verden. DeSeCo klassifiserer kompetanse i tre vide kategorier. Disse kategoriene er nært knyttet til hverandre, og former sammen et rammeverk for å identifisere nøkkelkompetanser. At individer må tenke og handle reflektert er sentralt i denne sammenhengen. Å handle reflektert krever mer enn å rutinemessig bruke en forhåndsbestemt metode i møtet med en situasjon. Det innebærer evnen til å håndtere endringer, lære av erfaringer og å tenke og handle med kritisk distanse (DeSeCo, 2002 s. 4-5)

DeSeCo deler kompetanse i tre kategorier:

*Kompetansekategori 1: Å bruke redskap interaktivt*

*a: Evne til å bruke språk, symboler og tekst interaktivt*

*b: Evne til å bruke kunnskap og informasjon interaktivt*

*c: Evne til å bruke ny teknologi interaktivt*

Rektorene jeg har intervjuet vektlegger lærernes kommunikative kompetanse. De trekker blant annet frem hvor viktig det er at lærerne kan kommunisere godt både med kolleger, elever og foreldre.

Kompetansen *Evne til å bruke kunnskap og informasjon interaktivt* krever kritisk refleksjon i forhold til informasjon. Informasjonskompetanse er nødvendig blant annet for å forstå ulike muligheter, forme alternativer ta avgjørelser og for å gjøre begrunnede og ansvarlige handlinger (DeSeCo, 2002, s. 11).

Når det gjelder kategorien *Evne til å bruke ny teknologi interaktivt*, så nevnes ikke denne spesifikt av noen av rektorene som viktig kompetanse for en lærer.

### *Kompetansekategori 2: Å fungere i sosialt heterogene grupper*

*a: Evne til å forholde seg godt til andre*

*b: Evne til samarbeid*

*c: Evne til å beherske og løse konflikter*

Som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven er lærerne ved skolene som er med i undersøkelsen min organisert i team. Jeg har vist at rektorene bygger mye av lærernes arbeidshverdag og samarbeid rundt teamene. I rektorenes beskrivelser av hvordan de ønsker teamsamarbeidet skal være, så sier de at det skal være preget av at lærerne lytter til hverandre, at de støtter hverandre og at det skal være rom for ulike oppfatninger. Dette er kjennetegn som trekkes frem under punktet *Evne til samarbeid* (ibid.).

*Å forholde seg godt til andre* dreier seg om å for eksempel verdsette andres kultur, tro og verdier (ibid., s. 12). Et eksempel som kan illustrere det er skole A der de blant annet jobber med dette spesielt gjennom arbeidet med en filosofi kalt "Langtidsfrisk"<sup>9</sup>. En del av fokuset i "Langtidsfrisk" er å skape og opprettholde gode relasjoner innad mellom lærerne på skolen, samt til elever og foreldre.

Når det gjelder det siste underpunktet under kategori 2, *Evne til å beherske og løse konflikter*, så berøres ikke dette spesielt i intervjuene som en kompetanse hos lærerne.

Oppsummert kan man si at rektorene generelt sett er svært opptatt av lærernes kompetanse i *å fungere i sosialt heterogene grupper*, altså DeSeCos kompetansekategori 2.

---

<sup>9</sup> Langtidsfrisk er både en filosofi for et langtidsfriskt samfunn og en metode for helsefremmende arbeidsplasser med friske og effektive medarbeidere som føler arbeidsglede. Grunnlaget er det fremmende prinsippet – hvordan skal det være når det er som best, og hvordan skal vi komme dit? Internett: [http://www.langtidsfrisk.se/no/startside\\_norsk/](http://www.langtidsfrisk.se/no/startside_norsk/)

### *Kompetansekategori 3: Å handle autonomt*

*a: Evne til å handle innenfor det store bildet/den større konteksten*

*b: Evne til å forsvare og hevde egne rettigheter, interesser, ansvarsområder, grenser og behov*

*c: Evne til å forme og utføre livsplaner og personlige prosjekter*

Kategorien *Evne til å handle innenfor det store bildet/den større konteksten* krever bevissthet om ens omgivelser, og at en forstår og bedømmer den videre konteksten ens handlinger og avgjørelser er en del av. Det dreier seg om å forstå mønstre og forstå systemet man er del av (DeSeCo, 2002, s. 15). Dette er en kompetanse rektorene trekker frem som svært viktig for en lærer. Rektorene er opptatt av at deres skole skal fremstå som en samlet enhet. De vektlegger hvor viktig det er at lærerne ikke bare ser seg selv i forhold til sin klasse, men at de også har blick for det som skjer ellers på skolen. De ønsker en bevissthet blant lærerne om at man må ha utvikling for hele skolen i fokus. Man kan si at rektorene snakker om en skole der lærerne har kunnskap om skolen som organisasjon. På en skole der lærerne har kunnskaper om organisasjon og ledelse er forutsetningene bedre for at de skal fungere godt som et fellesskap (Irgens, 2007, s. 22).

Når det gjelder lærernes *Evne til å forsvare og hevde egne rettigheter, interesser, ansvarsområder, grenser og behov* kan rektor E stå som et eksempel på rektorenes holdninger til hvordan de ønsker lærernes egne synspunkter skal gjøre seg gjeldende. Rektor E sier følgende om sammenhengen mellom rektors egen oppfatning av hva god praksis er, og hva lærerne legger i det samme:

*Det er fra de jeg leder at kunnskapen i stor grad kommer. Kunnskapen om det som skjer i klasserommet, der må jeg være ydmyk og hente fra de som sitter rundt meg. Så hvorfor skal jeg være bedreviter på det pedagogiske arbeidet som skal skje. Du må hente ut de kreftene som er i kollegiet, for at det sitter folk i kollegiet som har adskillig lenger erfaring enn deg selv, som er veldig dyktig på sine områder. (...) Og da må du få frem de stemmene, og få frem den kunnskapen (...)*

Rektorene er svært bevisst på å lytte til kollegiet. I sammenhenger der lærernes synspunkter skal komme frem er de opptatt av å få frem alle sine stemmer, og jeg har tidligere forklart hvordan de organiserer for eksempel fellesmøter på en slik måte at alle skal få sagt det de mener.

Oppsummert kan man si at rektorene vektlegger lærernes kommunikative kompetanse. Videre er de opptatt av at lærerne skal fungere i sosialt heterogene grupper. Rektorene legger vekt på å opptre lyttende til kollegiet, og de ønsker at lærerne skal hevde egne synspunkter og at alles synspunkter skal komme frem.

### 5.6.3 Refleksjons-begrepet

Jeg har tidligere nevnt at et fellestrekk ved rektorene er at de ønsker lærerne skal lære gjennom refleksjon rundt sin egen praksis, både individuelt og kollektivt. Rektorene snakker om å skape møtepunkt der målet er at lærerne skal gjøre hverandre gode. Jeg har også beskrevet at skolene i grove trekk ville følge den samme arbeidsgangen i aksjonslæringen: *individuell refleksjon - observasjon av undervisning - tilbakemelding og felles refleksjon*. Rektorene ønsker altså at lærerne skal reflektere rundt deres egen praksis, men hva mener de egentlig med at lærerne skal reflektere? Jeg vil i det følgende, gjennom å bruke noen av rektorenes utsagn, gi eksempler på og forsøke å beskrive hva det er de legger i at lærerne skal reflektere.

Refleksjonsbegrepets etymologiske opphav er det latinske "reflectere", som vil si å "krumme eller bøye tilbake". "Re" vil si at noe kommer tilbake, det kan være noe man ser på eller går inn i på nytt. "Flectere" betyr at det er noe man skal gjøre noe med, for eksempel bøye på eller plukke fra hverandre. Refleksjon krever noe å speile eller bryne tankene mot (Klemp, 2013, s. 43-44). *"Refleksjon handler om å utfordre tatt-for-gitte-oppfatninger. Å reflektere betyr dermed også å utfordre."* (ibid. s. 44) Kraftfull refleksjon er å tenke på nye måter, eller å se ting fra andre synsvinkler med den hensikt å utvikle praksis (Postholm, 2008, s. 1720).

Noen av rektorene nevner at de av og til trykker opp fagartikler eller teoristoff og ber lærerne om å lese gjennom det før de for eksempel skal diskutere et tema. Man kan her si at teori fungerer som et redskap som lærerne skal speile eller reflektere egne oppfatninger eller tanker mot. Teorier kan være til hjelp når målet er å utvikle praksis. Lærere kan reflektere uavhengig for seg selv ved å bruke teori som et analytisk verktøy. Gjennom å bruke teori kan lærere analysere og forstå egen praksis, se nye muligheter, og til slutt forbedre egen praksis. (Postholm, 2008, s. 1721). Refleksjonen i denne sammenhengen kan sies å være et element som kan hjelpe lærerne til å se egen praksis eller egne oppfatninger i et annet lys. Sagt på en annen måte kan teori på denne måten bidra til å utfordre lærerne og deres eget syn.

I DeSeCo trekkes det frem at individer må tenke og handle. Å handle reflektert krever mer enn å rutinemessig bruke en forhåndsbestemt metode i møtet med en situasjon, og innebærer evnen til å håndtere endringer, lære av erfaringer og å tenke og handle med kritisk distanse. Kompetansekategori 3 *Å handle autonomt* (DeSeCo, 2002) handler blant annet om at individer må opptre autonomt for å kunne delta effektivt i samfunnsutvikling, og for å fungere godt i arbeidslivet. Dette er fordi man



trenger å uavhengig utvikle en identitet og utvikle evnene til å ta egne valg, heller enn å følge mengden. For å klare det må man reflektere rundt egne verdier og handlinger (DeSeCo, 2002).

Klemp (2013, s. 42) viser til Zeichner (1996) som sier at den refleksive diskursen ("the reflective turn") var 1980- og 1990-årenes reaksjon mot den behaviouristiske tradisjonen der en ser på læreren som en som teknisk gjennomfører noe andre har bestemt. Man ønsket å utvikle autonome lærere som selv kunne ta intelligente avgjørelser om innholdet i og gjennomføringen av undervisningen. Og at lærerne skulle gjøre det basert på refleksjon over egen praksis. Refleksjon er en situasjonsbestemt og autonom prosess. Fendler (2003, s. 19) viser til Schön (1983) hvor refleksjon er å forstå som selvrefleksjon. Fokuset her er på refleksjon-i-praksis. Poenget er å få frem taus kunnskap, noe som vil kunne legge til rette for alternative handlinger og nye erfaringer. Det handler om å reflektere både før, under og etter praksis (in and on action). Refleksjon *in action* dreier seg om at man kombinerer refleksjon med handling, mens man handler. Effekten kan bli at man lærer i handlings situasjonen, og dermed kan man dra nytte av ny kunnskap før det er for sent. Refleksjon *on action* handler om å tenke tilbake på en situasjon, og vurdere hvordan man handlet i den konkrete situasjonen. Vi kan lære av den spesielle situasjonen, men det er for sent å gjøre noe med det.

Noen av rektorene nevner at de ønsker lærere som i en gitt situasjon i klasserommet kan stoppe opp og tenke over sine valg og handlinger der og da. Følgende utsagn fra rektor B kan illustrere hvordan rektorene tenker seg at lærerne skal reflektere i en gitt situasjon, altså refleksjon *in action*: "*Jeg vil ha sånne lærere som på en måte kan ha denne metatenkingen på "hva gjør jeg nå".*" Jeg ser dette i sammenheng med slik som det beskrives i DeSeCo at det å handle reflektert krever mer enn å rutinemessig bruke en forhåndsbestemt metode i møtet med en situasjon. Rektor A sier noe av det samme når han forklarer hvordan han mener refleksjon henger sammen med at lærere ikke skal handle med utgangspunkt i forhåndsbestemte metoder: "*Vi kan ikke kjøre som om vi var helt like. (...) Hvis du ikke skal uniformere aldeles og gjøre hver lærer til en robot. Det er ikke ønskelig.*"

Når det gjelder refleksjon *on action*, altså å reflektere *over* en situasjon, så kan aksjonslæringsprosessene rektorene beskriver være et eksempel på det. De beskriver at lærerne i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling først har en form for egenrefleksjon, noe som kan sies å være en refleksjon over egne tanker, holdninger og verdier i forhold til egen praksis. Videre beskriver rektorene at lærerne observeres i undervisningen, før det i etterkant gjennomføres refleksjonssamtaler lærerne imellom. Denne refleksjonen kan også sies å være refleksjon *on action*, altså at refleksjonen dreier seg om hva som har skjedd. Her fungerer andre lærere som et "speil" der

lærerne som har blitt observert får reflektert egne handlinger gjennom andres tilbakemeldinger og oppfatninger. Refleksjon på denne måten kan legge til rette for at lærere utfordres på sine *tatt-for-gitte-oppfatninger* (Klemp, 2013). Jeg har tidligere i drøftingsdelen beskrevet hvordan lærernes mentale modeller kan utfordres (Senge, 1990), og at vi ofte ikke klar over våre mentale modeller og hvordan de påvirker adferden vår. Refleksjon *on action* slik jeg har beskrevet det her vil kunne være et bidrag til å bringe frem lærernes mentale modeller.

Eksempelene jeg nå har gitt kan sies å dreie seg om lærerens autonomi, altså at lærerne må opptre autonomt for å fungere godt i arbeidslivet. Lærerne trenger å uavhengig utvikle en identitet og utvikle evnene til å ta egne valg, heller enn å følge mengden. For å klare det må man reflektere rundt egne verdier og handlinger (DeSeCo, 2002).

Oppsummert kan man si at rektorene har et sterkt ønske om at lærerne skal lære gjennom refleksjon rundt egen praksis, både individuelt og kollektivt. Å handle reflektert krever mer enn å rutinemessig bruke en forhåndsbestemt metode. I refleksjonsprosesser trekkes teori frem av noen av rektorene som eksempel på noe som kan være med på å reflektere lærernes oppfatninger eller tanker. Videre gir rektorene eksempler på situasjoner som både kan betegnes som refleksjon *i* handling, og refleksjon *over* handling.

## 5.7 Oppsummering

I det følgende vil jeg oppsummere hva som er kommet frem gjennom drøftingene. I oppsummeringen vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene og knytte elementer fra drøftingsdelen til disse.

Hovedproblemstillingen for oppgaven er: *Hvordan opplever skolelederne utfordringene med skolebasert kompetanseutvikling?*

I tillegg utarbeidet jeg fire forskningsspørsmål. På det første forskningsspørsmålet *Hva tenker skolelederne om lærernes kompetanse i ledelse av elevenes læring?* viser empirien at rektorene er opptatt av lærernes fagkompetanse, relasjonskompetanse og didaktiske kompetanse. De snakker ikke mye om lærernes etiske kompetanse og utviklingskompetanse. Videre vektlegger rektorene lærernes kommunikative kompetanse, og de er opptatt av at lærerne skal fungere i sosialt heterogene grupper. Rektorene vektlegger lærernes evne til refleksjon *i* og *over* handlinger, både individuelt og kollektivt.

På det andre forskningsspørsmålet *Hvilke oppfatninger har skolelederne av læreres læring?* viser empirien at rektorene er opptatt av at lærerne skal reflektere rundt egen praksis, men skolene holder fast ved allerede etablerte samarbeidsstrukturer når de skal gjennomføre skolebasert kompetanseutvikling og aksjonslæring. Videre viser empirien at rektorene vektlegger oppfølging og kontroll av lærernes undervisningspraksis, for eksempel ved at mange av de bruker klasseromsvandring som en viktig del av å utvikle skolen.

På det tredje forskningsspørsmålet *Hvordan forstår skolelederne skolebasert kompetanseutvikling?* viser empirien at rektorene er positive til skolebasert kompetanseutvikling og aksjonslæring som arbeidsmåte, men at de praktiserer aksjonslæring på litt ulikt vis. Rektorene har fokus på arbeidet som skjer i kollegiet, altså på arbeidet som foregår i egen organisasjon. De snakker lite om, og synes ikke å vektlegge, samarbeid med de andre aktørene som er involvert i skolebasert kompetanseutvikling i særlig grad. Et unntak er samarbeidet deres med UH-sektoren, noe de verdsetter høyt. Om sin egen rolle i skolebasert kompetanseutvikling så sier rektorene at planlegging, administrering, koordinering og oppfølging/kontroll er de viktigste funksjonene.

På det fjerde forskningsspørsmålet *Hvordan forstår skolelederne lederutfordringene i skolebasert utvikling?* trekker rektorene frem forankring som den største utfordringen. De snakker om at det var utfordrende å få en god inngang til skolebasert kompetanseutvikling, og å få lærerne til å "tenne" på prosjektet. Videre trekker de frem som en utfordring å greie og skape nok tid til at lærerne får reflektere rundt sin egen praksis. De peker på utfordringen som spenningsforholdet mellom læreres løpende oppgaver og tid til refleksjon skaper. Rektorene mener det er for lite tilgjengelig tid utenom lærernes undervisningstid til at lærerne får jobbet nok med refleksjon. De trekker også frem at det er for mange aktører involvert i skolebasert kompetanseutvikling, og at det fører med seg usikkerhet om hvordan samarbeidet mellom de ulike aktørene skal foregå.

## 6.0 Avslutning

### 6.1 Oppsummering

Utgangspunktet for denne oppgaven var problemstillingen *Hvordan opplever skolelederne utfordringene med skolebasert kompetanseutvikling?* I tillegg til problemstillingen utarbeidet jeg fire forskningsspørsmål. I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg summere opp hva jeg har funnet ut og som kan kaste lys over problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I starten av oppgaven forklarte jeg at formålet var å finne ut hvordan skoleledere opplever utfordringer i skolebasert kompetanseutvikling. Forskningsspørsmålene skulle hjelpe meg til å fange opp sentrale aspekter som kan være med på å forklare hvordan et utviklingsarbeid som skolebasert kompetanseutvikling kan arte seg, og hvordan det for rektor oppleves å lede et slikt utviklingsarbeid. Gjennom forskningsspørsmålene hadde jeg som mål å finne ut noe om *læreres kompetanse, læreres læring og hvordan rektorene opplever skolebasert kompetanseutvikling og ledelse av denne.*

Jeg valgte en kvalitativ problemstilling fordi jeg var på jakt etter opplevelser, meninger og tanker hos informantene. For å skaffe meg empirisk materiale om dette gjennomførte jeg halvstrukturerte intervjuer med åtte rektorer ved skoler med ungdomstrinn. Videre brukte jeg analyseprosedyren *systematisk tekstkondensering* (Malterud, 2011) for å komme frem til kategorier som dannet utgangspunktet for drøftingen. Funnene drøftet jeg opp mot teoretiske perspektiver på ledelse, organisasjonslæring og kompetanse.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmål 1, "Hva tenker skolelederne om lærernes kompetanse i ledelse av elevenes læring?", skrev jeg i innledningen til oppgaven at jeg ønsket å finne ut av hva skolelederne ser på som viktig kompetanse for en lærer. Funn i denne studien viser at rektorene er opptatt av lærernes fagkompetanse, relasjonskompetanse eller sosiale kompetanse og lærernes didaktiske kompetanse. Jeg har stilt spørsmålet om hvorfor ikke rektorene nevner endrings- og utviklingskompetanse når de får spørsmål om hva som er viktig kompetanse for en lærer, spesielt tatt i betraktning at skolene på det tidspunktet jeg gjennomførte intervjuene var i gang med et utviklingsarbeid. Et annet spørsmål man som forsker kan stille seg er hvorfor ingen av rektorene eksplisitt trekker frem digital kompetanse som en viktig kompetanse for en lærer. I følge DeSeCo (2002) stiller teknologisk innovasjon nye krav til individer både på og utenfor arbeidsplassen, og lærere må inkorporere ny teknologi i deres daglige praksis. Denne studien kan ikke si noe om hvordan IKT brukes i undervisningen ved skolene, eller om hvilke oppfatninger rektorene har av bruk

av IKT i undervisningen. IKT var ikke et område jeg ønsket å undersøke spesielt. Likevel er det et interessant trekk ved empirien at IKT i svært liten grad nevnes av rektorene eksplisitt når de snakker om lærerkompetanse.

Videre har jeg vist at rektorene vektlegger lærernes evner til refleksjon. Jeg har gitt eksempler på hvordan lærernes egenrefleksjon og deres refleksjonssamtaler i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling er et uttrykk for refleksjon *over* deres handlinger (*reflection on action*). Gjennom drøftingene viste jeg hvordan man kan se på lærernes refleksjon over handlinger som en måte å utfordre deres mentale modeller, eller *tatt-for-gitte-oppfatninger*. Videre har jeg gitt eksempler på hvordan læreres refleksjon kan sies å være refleksjon *i* en konkret handling (*reflection in action*), og at det å handle reflektert krever mer enn å rutinemessig bruke en forhåndsbestemt metode i møtet med en situasjon.

Det andre jeg ønsket å finne ut mer om var hvilke oppfatninger skoleledere har av læreres læring, og i denne sammenhengen formulerte jeg forskningsspørsmålet "Hvilke oppfatninger har rektorene av læreres læring?" Funn i denne studien viser at skolene i stor grad holder fast ved etablerte samarbeidsstrukturer når de arbeider med skolebasert kompetanseutvikling. I drøftingen viste jeg til Wenger (1998) som sier at læring ikke er en separat aktivitet, og som intensiveres når vi vil engasjere oss i nye praksissammenhenger. Poenget er at læreres læring ikke nødvendigvis bare fremmes gjennom faste teammøter og gruppediskusjoner i skolens fellestid. Dette poenget løftes også frem av Utdanningsdirektoratet (2013b, s.6) som sier at reell styrking av skolens praksis ofte også innebærer endring av organisasjonsstrukturer, rutiner, arbeidsdeling og ansvarsforhold.

Jeg har, blant annet gjennom drøftinger av flere av rektorenes klasseromsvandring, hevdet at rektorene vektlegger oppfølging og kontroll av lærernes undervisningspraksis. Og at dette av flere trekkes frem som en del av læreres kompetanseheving. Jeg har knyttet kontroll og oppfølging av lærernes praksis til ledelsesperspektivet *instructional leadership*. Videre har jeg beskrevet hvordan skolene organiserer aksjonslæringsprosesser som legger til rette for å utfordre lærernes etablerte tankemønstre og grunnleggende antagelser. Gjennom drøftingen har jeg hevdet at aksjonslæringsprosessene slik de ble beskrevet i intervjuene kan være med på å fremme organisatorisk læring.

For det tredje ønsket jeg å finne ut hvordan skoleledere ser på en utviklingsstrategi som følger en induktiv logikk, og da i min sammenheng skolebasert kompetanseutvikling. Jeg formulerte

forsknings spørsmålet " Hvordan forstår skolelederne skolebasert kompetanseutvikling?" Jeg ønsket å finne ut av skoleledernes forståelse og opplevelse av dette utviklingsarbeidet, altså et utviklingsarbeid som tar utgangspunkt i den daglige praksis på skolen. Funn i denne studien viser at skolelederne er svært positive til skolebasert kompetanseutvikling og aksjonslæring som arbeidsmåte. Men jeg har pekt på at skolene har fokus på det som skjer på egen skole, og de synes i liten grad å vektlegge samarbeid med andre aktører som inngår som en del av utviklingsprosjektet. Et unntak er samarbeidet med UH-sektoren som de verdsetter høyt. Et vesentlig poeng i denne sammenhengen er at prosjektet var i en tidlig fase da jeg gjennomførte intervjuene, og at en del samarbeidsrelasjoner med eksterne aktører av den grunn ikke hadde kommet i gang. For eksempel var ikke utviklingsveilederne på plass da jeg intervjuet rektorene. Materialet mitt er altså ikke samlet inn på et tidspunkt der det vil kunne gi gode data om hvordan samarbeid med eksterne aktører har fungert.

Når det gjelder *ledelse* av skolebasert kompetanseutvikling viser denne studien at det kommer til uttrykk flere perspektiver. Jeg har beskrevet hvordan rektorene om sin egen rolle sier at planlegging, administrering, koordinering og oppfølging/kontroll er de viktigste funksjonene, og at dette er lederfunksjoner man kan knytte til lederrollen *administratoren* (Strand, 2007). Jeg har også knyttet beskrivelser de gir av klasseromsvandringen til ledelsesperspektivet *instructional leadership*. Men gjennom beskrivelsene av teamsamarbeidet på skolene har jeg i drøftingene vist at det også kommer til uttrykk et distribuert perspektiv på ledelse. Jeg har også vist hvordan man kan knytte en del av rektorenes beskrivelser til ulike sider ved transformativ ledelse. Oppsummert kan man si at det blant rektorene finnes eksempler på utøvelse av ledelse som man kan knytte til flere teoretiske ledelsesperspektiver. Men det kan synes som om hovedtyngden i materialet på dette punktet ligger nærmere opp mot *instructional leadership* eller *management-strategier* enn mot de to andre ovennevnte perspektivene på ledelse.

Med bakgrunn i funn i denne studien kan det settes spørsmålstegn ved om flere av rektorenes involvering i aksjonslæringsprosessene er tilstrekkelig. Dersom man ser på hva Stjernstrøm (2006) sier om rektors grad av involvering, kan det synes som om flere av rektorene skulle vært mer aktive i aksjonslæringsprosessene. Stjernstrøm sier at dersom skoleledelsen inntar en aktiv holdning til arbeidet med aksjonslæring, er sjansene for å lykkes større enn der de bare "fører tilsyn med" utviklingsarbeidet eller overlater lærerne mer eller mindre til seg selv.

I det fjerde og siste forsknings spørsmålet stilte jeg spørsmålet "Hvordan forstår skolelederne lederutfordringene i skolebasert kompetanseutvikling?". Funn i denne studien viser at forankring av

skolebasert kompetanseutvikling oppleves som den største lederutfordringen. Rektorene fortalte at det var en utfordring å starte på rett måte slik at lærerne "tente" på prosjektet. Rektorene pekte på hvor avgjørende det er å skape en forståelse blant lærerne for at skolebasert kompetanseutvikling er et felles prosjekt som alle må delta aktivt i.

En annen hovedutfordring rektorene trakk frem var å finne nok tid til at lærerne får reflektere rundt sin egen praksis. De peker på spenningsforholdet mellom løpende oppgaver og tid til refleksjon. Mange av rektorene pekte på at lærerne har intense arbeidsuker med svært mange tunge og tidkrevende oppgaver, og at det skaper utfordringer når de som ledere skal passe inn tid til utviklingsarbeid. Det kommer til uttrykk at rektorene gjennom den første og tidlige fasen av skolebasert kompetanseutvikling har kommet opp i situasjoner der de slites mellom vedlikehold/harmoni på den ene siden, og forandring/fornyelser på den andre (Strand, 2007).

En annen utfordring mange av rektorene trekker frem er at det er for mange aktører involvert i skolebasert kompetanseutvikling. I intervjuene sa rektorene at det medfører usikkerhet om gjennomføringen av prosjektet, og mange fortalte at de stort sett bare hadde forholdt seg til UH-sektoren av de nevnte aktørene i skolebasert kompetanseutvikling. Jeg har beskrevet hva som ligger i *systemisk tenking* (Senge, 1990) og at organisasjonslæring er avhengig av et dynamisk forhold mellom organisasjon og omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2013b). I drøftingene viste jeg til Fullan (2003) som sier at det i et storskala utviklingsarbeid, som skolebasert kompetanseutvikling kan betegnes som, kreves "en dramatisk økning hva gjelder samarbeid innad på hver skole, mellom skoler i hver region, mellom regioner og mellom regioner og staten." Dette poenget løftes også frem i Strategi for ungdomstrinnet som peker på at suksess i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling vil avhenge av godt samarbeid, tillit og kommunikasjon på tvers av og mellom nivåene og aktørene i skolesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2). Det kan synes som om skolene som er en del av denne studien har et stykke å gå før de er der. DuFour & Fullan (2013) peker på viktigheten av å skape helhetlige sammenhenger og samtidig tydelighet i overordnede målsetninger og hensikter i storskala utviklingsprosjekter. Og det er nettopp det ungdomstrinnsatsingen er.

Denne studien viser at mange av rektorene opplever at lærerne støter på barrierer for læring, både individuelle og kollektive. De beskriver dette som en utfordring for de som ledere av utviklingsprosessen. Jeg har også beskrevet hvordan rektorene synes det er utfordrende å finne balansen mellom kontroll av lærernes praksis, kontra det å bruke for eksempel klasseromsvandringen som et konstruktivt tiltak for å gjøre undervisningen bedre for elevene. Rektorene beskriver det som

utfordrende å jobbe med å bygge skolen som en lærende organisasjon, og et eksempel som blir trukket frem av flere er hvor vanskelig det kan være å enes om rutiner og praktiske ordninger.

## **6.2 Forslag til videre forskning**

I denne masteroppgaven har målet vært å finne ut noe om hvordan skoleledere opplever utfordringer med skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling er et prosjekt som pågår helt til 2017, og skolene som er med i min undersøkelse er ferdige med gjennomføringen av sitt prosjekt ved utgangen av høstsemesteret skoleåret 2014/2015. Likevel er det meningen at skolene skal ha kommet så godt i gang med sine utviklingsområder at grunnlaget er lagt for en mer varig kompetanseutvikling på skolen.

Poenget er at jeg i denne oppgaven kun har kunnet si noe om hvordan rektorene har opplevd skolebasert kompetanseutvikling i startfasen av prosjektet. Det hadde vært veldig interessant å undersøke hvordan rektorene har opplevd utviklingsprosessene som har fulgt i ettertid av min undersøkelse. Da jeg gjennomførte intervjuene var prosjektet i en såpass tidlig fase at det forelå en del uavklarte spørsmål. For eksempel visste man ikke hvordan det ville bli når utviklingsveilederne var kommet på plass og skolene skulle begynne å samarbeide med disse. Det hadde vært interessant å få vite noe om hvordan rektorene har opplevd det.

Det hadde heller ikke kommet i gang nettverkssamarbeid på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Det hadde også vært interessant å undersøke om nettverkssamarbeid kom i gang etter hvert, og hvordan disse fungerte. Som sagt var det en del uavklarte spørsmål, særlig i tilknytning til aktører utenfor skolene.

Det hadde vært interessant å undersøke hvordan aksjonslæringen har fungert på skolene gjennom de tre semestrene prosjektet pågår. Da jeg gjennomførte intervjuene var aksjonslæringsøktene som var gjennomført relativt ferske, og skolene hadde ikke gjennomført flere runder eller læringsøkter der observasjon av undervisning var en del av prosessen. Rektorene var svært positive til skolebasert kompetanseutvikling og aksjonslæring i starten av prosjektet, men hva mener de etter å ha prøvd gjennomføringen i praksis over tid?

Det siste jeg lurer veldig på er hvordan lærerne har opplevd å skulle heve sin egen kompetanse gjennom skolebasert kompetanseutvikling. Det hadde vært veldig interessant undersøke hvordan de



har opplevd aksjonslæringsøktene de har gjennomført. Føler de selv at de har lært noe, som igjen har styrket deres kompetanse og som dernest kommer elevenes læring til gode?

## Litteraturliste

- Aase, H. & Fossåskaret, E. (2007): *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andreassen, R. A. (2005). Erfaringen i utvikling av skolen. I: *H. i. V. o. M. Volda (Ed.)*, (pp. 27).  
Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning.
- Andreassen, R. A. (2013): Paper presentert på skoleutviklingskonferanse, 27. august 2013 Molde.
- Adizes, I. (1980): *Ledelsens fallgruver og hvordan man unngår dem*. Oversatt av Nora Hoff. Oslo:  
Hjemmet Fagpresseforlaget
- Argyris, C. (1992): Organisatorisk læring - single- og double-loop. I: Illeris, K. (2000): *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag
- Bass, B. M. (1999): Two Decades of Research and Development in  
Transformational Leadership. *European journal of work and organizational psychology*,  
1999, 8(1), 9–32
- Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Camburn, E.M. (2010): Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: an exploratory study. *American Journal of Education*, 16(4), 463-489.
- Denscombe, M. (2010): *Ground rules for social research*. Maidenhead Berkshire: McGraw-Hill education.
- DeSeCo (2002): *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo)
- Desimone, L. M. (2009): Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: systemic PLCs at work*. Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.
- Elmore (2000): Building a new structure for school leadership. *American Educator Winter 1999-2000*. American Federation Of Teachers.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out : policy, practice, and performance*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press
- Emstad, A. B. (2012): Transformasjonsledelse. I: Postholm (red.) *Læreres læring* (Kap. 4). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Engvik, G. (2012): Instructional leadership. I: Postholm (red.) *Læreres læring* (Kap. 3) Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

- Fendler (2003): Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher* 32(3), 16-25
- Forsberg, B., Lundmark, A., & Wåglund, M. (1989): *Behovsanalys efter IPF-modellen - en handledning*. IPF-rapport nr. 7. Uppsala: IPF.
- Fullan, M. (2003): *Change forces with a vengeance*. London: RutledgeFalmer.
- Giorgi A.: (1985): *Sketch of a psychological phenomenological method. Phenomenology and psychological research: essays*. Pittsburgh, P.A: Duquesne University Press (s. 8-22)
- Giorgi, A. (2009): *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified Husserlian approach*. Pittsburgh, P.A: Duquesne University Press
- Gronn (2002): Distributed leadership. I: Leithwood og Hallinger (red.) *Second international handbook of educational leadership and administration* (s. 654-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Hallinger, P. (2003): Leading educational change: reflections on the practise of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education Vol. 33, No. 3, November 2003*.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985): What's effective for whom? School context and student achievement. *American Journal Of Education, 94(3)*, 328-355.
- Halvorsen, K. A. (2012): Distribuert ledelse. I: Postholm (red.) *Læreres læring* (Kap. 5). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Illeris, K. (2000): *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (2006): *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Irgens, E. J. (2007): *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Irgens E. J. (2010): Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen mfl. *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Irgens, E. J. (2011): *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Klemp, T. (2013): Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped årgang 36, 1/2013*, s. 42-58
- Klev, R., Levin, M. (2009): *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009): *Læreren - Rollen - Utdanningen*. Stortingsmelding 11 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011):: *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Stortingsmelding 22 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2012): *Strategi for ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Leithwood, K. & Janzi, D. (2000): The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), s.112.
- Leithwood, K. & Janzi, D. (2006): Transformational school leadership for large scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practises. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227
- Leithwood, K., & Poplin, M. S. (1992): The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*. Feb 1992;49, 5; Research Library pg.8
- Leithwood, K., & Poplin, M. S. (2006): Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008): *Learning about System Renewal Educational Management Administration & Leadership*, 36: 289-303
- Levin, B. (2010): *How to change 5000 schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Levin, B. (2012): Building capacity for sustained school improvement I: Darling-Hammond. L. & Lieberman A., *Teacher education around the world : changing policies and practices*. London: Routledge
- Levine, T.H., & Marcus, A.S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Malterud, K. (2011): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2012): *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- NOU 2003:16 (2003): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet
- NSD: Meldeskjema for forskningsprosjekter: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>, lastet ned 16/5-2013.
- Ottesen, E. og Møller, J. (2006): Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, K. Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Postholm, M. B. (2008): Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008), 1717-1728
- Postholm, M., B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B, Rokkones, K. (2012): Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om

- hvordan lærere lærer. I: Postholm (red.) *Læreres læring* (Kap. 3) Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Rinke, C., & Valli, L. (2010). Making adequate yearly progress: teacher learning in school-based accountability contexts. *Teachers College Record*, 112(3), 645-684.
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Sales, A., Traver J.A., & Garcia (2011): Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York : Currency Doubleday.
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2006): Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: Praksisfelleskap og delkulturer. I: Møller, J. & Fuglestad, O. L, *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spillane, J., P. (2005): Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P., Halverson, R.R, & Diamond, J. B (2004): Towards a theory of leadership practise: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1) 3-34.
- Stjernstrøm (2006): Aksjonsforskning og aksjonslæring - skolelederens nye muligheter. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G., *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Strand, T. (2007): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.[http://www.educationcounts.govt.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentire.pdf). Lastet ned 29. april 2014.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Lærande leiing – i eit systemisk perspektiv*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2012): *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2013a): *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

- Utdanningsdirektoratet (2013b): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*. Vedlegg 6 til Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Wenger (1998): En sosial teori om læring. I: Illeris (2000): *Tekster om læring* (Kap. 14). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag
- Zeichner, K. (1996): Teachers as reflective practitioners and the democratization and school reform. I: Zeichner, K., Melnick S. & Gomez, M. L. (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (s. 199-214). New York: Teachers College Press.
- Zwart, R.C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243-257.

## **Vedlegg 1**

### **Intervjuguide**

#### **Hovedproblemstilling:**

*Hvordan opplever skolelederne utfordringene med skolebasert kompetanseutvikling?*

#### **Tematisering av intervjuguiden**

##### **Tema 1 – Læreres kompetanse**

Hva tenker du om lærernes kompetanse i ledelse av elevenes læring?

*(Forskningsspørsmål 1)*

##### **Tema 2 – Læring**

Hvilke oppfatninger har du av læreres læring?

*(Forskningsspørsmål 2)*

##### **Tema 3 – Lederutfordringer i skolebasert kompetanseutvikling**

Hvordan forstår du skolebasert utvikling?

Hvordan opplever du lederutfordringene i skolebasert kompetanseutvikling?

*(Forskningsspørsmål 3 og 4)*

##### **Tema 4 – Skoleledelse i en sammenheng**

Hva tenker du om å skulle samarbeide om utviklingsprosjektet «Skolebasert kompetanseutvikling» med andre ulike aktører i utdanningssystemet (Skoleeier, Gnist, UH-sektoren, fag-/ressurssentre, utviklingsveiledere, ressurslærere)?

Hvordan opplever du å **transformere/oversette føringer** for utvikling i skolen for lærerne?

*(Forskningsspørsmål 3 og 4)*

## Intervjuspørsmål brukt under intervjuene

Innledende spørsmål	
Alder: Utdanning: Yrkeserfaring: Hvor lenge har du vært rektor på nåværende skole?	
Tema 1 - Læreres kompetanse - Hva tenker skolelederne om lærernes kompetanse i ledelse av elevenes læring (læringsledelse)?	Oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet
1) Hva er viktig kompetanse for en lærer? 2) Profesjonell kompetanse – hva tenker du om dette begrepet? 3) Kan du forklare hva du legger i begrepet læringsledelse? 4) Hvordan skal en skole skape et godt læringsmiljø?	
Tema 2 – Læring: Hvordan oppfatter du <u>skolelederutfordringene</u> i lærernes læring og kompetanseutvikling?	
5) Hva gjør dere på skolen for å heve lærernes kompetanse?  6) Hvilke strategier har du for at lærerne skal lære i egen praksis?  7) Hvordan mener du at det er best å jobbe med å heve lærernes kompetanse i læringsledelse/klasseledelse? 8) Mener du at det er viktig å heve lærernes kompetanse i klasseledelse? 9) Hvordan opplever du at lærere ser på å utvikle/endre egen	Er det spesielle utfordringer knyttet til det dere gjør?  Hva gjør <u>du når du leder</u> lærernes kompetanse?  Er det noen spesielle utfordringer med disse?  Hva legger du til grunn for dine handlinger?  Er det andre som mener det samme som deg?  Hvordan kommer du frem til strategiene dine?  Hva tenker du om din egen rolle ift. lærernes læring?



<p>praksis?</p>	<p>Gir lærernes eget syn deg noen utfordringer?</p>
<p><b>Tema 3 –Lederutfordringer i skolebasert kompetanseutvikling:</b>  Hvordan opplever skolelederne lederutfordringene i skolebasert kompetanseutvikling?</p>	
<p>10) Hva legger du i begrepet skolebasert <i>kompetanseutvikling</i>?</p> <p>11) Hvilken strategi har du når du skal lede dette utviklingsprosjektet?</p> <p>12) Opplever du spesielle utfordringer med å lede skolebaserte utviklingsprosjekter? (Hvilke?)</p> <p>12) Hva tenker du omkring skolen som lærende organisasjon/ lærende skole?</p> <p>13) Hvordan opplever du å skulle lede en lærende organisasjon?</p> <p>14) Hvorfor valgte dere å gå i gang med «Skolebasert kompetanseutvikling» nå i første runde?</p>	<p>Hva <b>gjør du</b> når dere skal jobbe med dette prosjektet?</p> <p>Hvilke utfordringer kan denne strategien gi deg?  Hvordan inspirerer du de/tenner du de?</p> <p>Tenker du annerledes på dette prosjektet sammenlignet med andre dere har deltatt i?</p>
<p><b>Tema 4 – Skoleledelse i en sammenheng</b></p>	
<p>15) Utdanningspolicy – hvordan opplever du å <b>transformere/oversette føringer</b> for utvikling i skolen for lærerne?</p> <p>16) Hva tenker du om å skulle samarbeide om utviklingsprosjektet «Skolebasert kompetanseutvikling» med andre ulike aktører i utdanningssystemet (Skoleeier, Gnist, UH-sektoren, fag-/ressursentre, utviklingsveiledere, ressurslærere)?</p> <p>17) Hva styrer deg i valgene du gjør mht utvikling av lærernes kompetanse?</p> <p>18) Hva tenker du om prosessene på din skole etter de tre neste semestrene?</p>	<p>Be de forklare hvilke <b>utfordringer</b> som ligger innenfor disse områdene.</p> <p>Hvordan lander du endelig på at <b>dette gjør vi</b> og <b>slik gjør vi det</b>?</p>

<b>Avsluttende spørsmål</b>	
19) Hvordan fordeler tidsbruken din seg som rektor? 20) Hvordan opplever du at tidsbruken fordeler seg akkurat slik?	

## Vedlegg 2

Børre Hagen

Nedregotten Emblem

6013 Ålesund

Ålesund\_\_\_\_\_ 2013

Mobiltelefon: 98 66 10 82

E-post: borrea2@hotmail.com

Til rektor ved \_\_\_\_\_ skole

### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent ved studiet «Master i samfunnsplanlegging og leing» ved Høgskulen i Volda, og jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ledelse av skoleutvikling, med fokus på læreres kompetanseutvikling i klasseledelse. «Strategi for ungdomstrinnet» og «Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017» danner et bakteppe for mastergrads-prosjektet mitt.

Jeg ønsker å undersøke hvordan skoleledere opplever utfordringer med skolebasert kompetanseutvikling. Jeg er interessert i å finne ut mer om hvordan skolelederne forstår skolebasert utvikling og lederutfordringer i denne type utviklingsarbeid. Videre er jeg interessert i hvilke oppfatninger skoleledere har av læreres læring, og hva skoleledere tenker om læreres kompetanse i klasseledelse.

For å finne ut noe om dette, planlegger jeg å intervju 7-10 rektorer i ungdomsskolen. Intervjuene vil ta omtrent en time å gjennomføre, og jeg vil ta lydopptak og notater underveis. Planen min er å gjennomføre intervjuene i september 2013. Dersom det er aktuelt for deg å delta, blir vi sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen. Underveis har du når som helst, og uten begrunnelse, mulighet til å trekke deg. Da vil alle eventuelle data gitt av deg bli slettet. Generelt vil opplysninger gitt i intervjuene bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Alle opplysninger anonymiseres og lydopptak slettes når oppgaven er ferdig. Planlagt innlevering er i juni 2014. Mastergrads-prosjektet mitt er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Dersom du lurer på noe, kan du ringe meg på 98 66 10 82, eller sende en e-post til borrea2@hotmail.com. Du kan også kontakte veilederen min Roy Asle Andreassen ved Institutt for planlegging, administrasjon og skuleretta samfunnsfag på telefonnummer 70 07 52 57 .

Med vennlig hilsen  
Børre Hagen

-----  
Børre Hagen  
Nedregotten Emblem  
6013 ÅLESUND

Til rektor ved ..... skole

**Innhenting av samtykkeerklæring**

Jeg viser til informasjonsskrivet om mitt mastergrads-prosjekt med forespørsel om å delta på et intervju. Dersom du takker ja til å delta, vær vennlig å returnere dette arket med underskrift.

Samtykkeerklæring:

Rektor ved .....

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato..... Signatur .....

Telefonnummer .....