

Rom for ledelse

Hvordan kan skolevandring bidra til god ledelse ved Verdal videregående skole?

Av

Ann Christin Sørensen Eidsmo

Kristin Lovise Eklo

Vibeke Veie-Rosvoll

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS)

for graden

Master of Knowledge Management

(Master i Kunnskapsledelse)

2016



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfattere: Ann Christin Sørensen Eidsmo, Kristin Lovise Eklo og Vibeke Veie- Rosvoll

Norsk tittel: Rom for ledelse

Hvordan kan skolevandring bidra til god ledelse ved Verdal videregående skole

Engelsk tittel: Opportunities for management

How can *walk-through-method* contribute to better management at Verdal secondary school?

Studieprogram: Master i kunnskapsledelse 2014-2016

Vi samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 1. oktober 2016

Dato: 29.08.2016

Ann Christin Sørensen Eidsmo

Kristin Lovise Eklo

Vibeke Veie-Rosvoll

underskrift

underskrift

underskrift

Forord

Denne oppgaven er blitt til gjennom en felles interesse for ledelse av læringsprosesser i arbeidsfellesskap generelt og i ledergrupper spesielt. Vi valgte å utforske dette temaet fordi vi ønsket bedre kunnskap om hvordan felles læringsprosesser kan ledes og hva som er kritiske faktorer for å lykkes med implementeringen av disse. Samtidig ønsket vi å kunne overføre denne kunnskapen til egen arbeidshverdag. Oppgaven avslutter masterstudiet i Kunnskapsledelse ved Nord Universitet, NTNU, Handelshøgskolen i København og Danske Pedagogiske Universitet.

To av oss er ansatt i Nord-Trøndelag fylkeskommune. Den ene jobber som spesialrådgiver i fellesadministrasjonen og den andre som avdelingsleder ved Verdal videregående skole og er dermed forsker i egen organisasjon. Den tredje er avdelingsleder for Rusavdelingen i Verdal kommune.

Begge disse arbeidsgiverne er politisk styrte organisasjoner hvor det stadig er endringer gjennom krav om å iverksette nye prosjekter, reformer, direktiver og politiske visjoner. Myndighetene ønsker utvikling og vil ha organisasjoner som er orienterte mot og tilpasser seg til omgivelsene og fremtiden. Dette gir, slik vi erfarer det, flere utfordringer i læringsprosessene knyttet til implementering av sentralt gitte føringer.

Vi vil takke våre medforskere som viste oss tillit og brukte tid på å dele sine erfaringer og forståelser med oss. Uten dere, ingen oppgave.

Videre vil vi takke inspirerende forelesere ved studiet som har gitt oss kunnskap som vi har brukt i arbeidet med oppgaven. Studiet har vært en reise vi har hatt stor nytte og glede av. En spesiell takk til vår veileder Øystein Rennemo, førsteamanuensis ved Nord Universitet. Takk for gode spørsmål som bidro til refleksjoner underveis etter hvert som vi trengte å rydde opp i tankene våre. En stor takk til våre medstudenter Bente Kristin Malmo og Roar Venås for konstruktive tilbakemeldinger under felles veiledning.

Vi takker også våre arbeidsgivere som har gitt oss muligheter til å studere. Takk for tålmodighet og romslighet når vi har vært litt fjerne i hverdagen. En stor takk til rektor Harald Morten Steen ved Verdal videregående skole som har åpnet sin arbeidsplass for oss i tillegg til å være medforsker i vår oppgave.

Vi vil også takke for støtte fra våre familier, kolleger og venner. Uten deres tålmodighet under våre økter i skrive- og lesemodus hadde dette arbeidet blitt vanskelig å gjennomføre. Til sist vil vi takke hverandre for et godt samarbeid gjennom forskningsprosessen.

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om læring og utvikling i ledergruppa ved Verdal videregående skole, med utgangspunkt i den fylkeskommunale satsingen «Ledelse av læringsprosesser i videregående skoler i Nord-Trøndelag». Denne satsingen medførte innføring av metoden skolevandring ved Verdal videregående skole.

Skolen hadde allerede i 2012 besluttet å ta metoden i bruk, men etter flere endringer i ledergruppa hadde skolen i 2015, da vi startet arbeidet med masteroppgaven, ennå ikke kommet skikkelig i gang. Rektor ønsket at vi skulle bidra til å få til en bedre implementering av metoden. Med bakgrunn i dette valgte vi å gjennomføre en aksjonsbasert endringsprosess hvor deltagerne skulle være medforskere. Det har vært flere formål med dette arbeidet. Ledergruppas formål var å få bedre implementering av metoden skolevandring, samt å bruke mer tid på utviklingsarbeid og mindre tid på administrative oppgaver. Vårt formål har vært å bidra til kunnskapsutvikling og organisatorisk læring og å se på hva som skaper rom for utvikling, samt bidra til vitenskapen gjennom denne avhandlingen.

Endringsprosessen har vært basert på møter med ledergruppa og individuelle intervju med sju av lederne som alle gjennomfører skolevandring. Ledergruppa består av tilsammen ni ledere. Vi har gjennomført aksjoner som *Erfaringsdeling*, *Kunnskapspåfyll*, *Uttesting av ny praksis* og *Feedback fra lærere*. I løpet av prosessen ble også de to siste lederne inkludert som deltagende og reflekterende medlemmer i gruppa.

Gjennom prosessen registrerte vi i samtaler med lederne en gradvis holdnings- og atferdsendring gjennom økt antall gjennomførte skolevandring og økt forståelse for sin egen rolle og kompleksiteten i skoleledelse. Dette ser vi oppnås ved at alle lederne ikke bare sier at de ønsker å forplikte seg, men også viser dette ved å delta i prosessen. I prosessen ble lærerne som hadde hatt skolevandring spurt om de hadde tro på metoden. Deres tilbakemelding var klar og tydelig på at skolen måtte fortsette skolevandringen og at de så nytten i metoden for å forbedre egen praksis. Tilbakemeldingen deres styrket også ledergruppas tro på at deres prioritering av metoden var riktig bruk av tid.

Skolevandring ble bedre implementert. Dette skjedde gjennom å bygge en felles virkelighetsforståelse. Det skjedde læring og kunnskapsutvikling i ledergruppa, og her var særlig utforskning og erfaringsdeling viktig for å få til dette. Vi mener at aksjonsbasert endringsprosess var en hensiktsmessig metodisk tilnærming for å bedre implementeringen, og for å få til læring og kunnskapsutvikling. Videre fant vi at tid, arena og anledning er viktige faktorer for rom for utvikling. Vi mener også at organisatorisk læring er et viktig element i en slik prosess.

Summary

This master thesis is about learning and development in the management group of Verdal secondary school, based on the regional strategy "Management of learning processes in secondary schools in Nord-Trøndelag". This strategy implied the introduction of the method classroom walkthrough at Verdal secondary school.

The school had already in 2012 decided to utilize the method, but after several changes in the management group, the school had in 2015, when we started the work with this master thesis, yet to get started properly. The principal solicited us to contribute to an enhanced implementation of the method. With this in mind we chose to conduct an action-based process of change using the participants as co-researchers. This work has had several purposes. The purpose of the management group was to improve the implementation of the method classroom walkthrough, and to spend more time on development and less time on administrative tasks. Our purpose has been to contribute to knowledge development and organisational learning, and to look at what creates space for development, and further to contribute to science through this thesis.

The process of change has been based on meetings with the management group and individual interviews with seven of the leaders, all of whom conduct classroom walk-throughs. The management group consists of nine leaders in total. We have conducted actions such as *Sharing experiences*, *Increasing knowledge*, *Trying new practices* and *Feedback from teachers*. In the course of the process the two ultimate leaders were also included as participating and reflecting members of the group.

While talking with the leaders we registered, through the process, a gradual change of attitude and behaviour with an increasing amount of completed classroom walkthroughs, and an increased understanding of their own role and the complexity of school management. We see that this is achieved through the leaders not just saying that they want to commit, but also showing this through participating in the process. In the process the leaders that had conducted classroom walkthroughs were asked if they believed in the method. Their feedback was that the school should continue with the classroom walkthroughs, and that they saw the method as beneficial for them improving their own practice. Their feedback also supported the belief of the management group that prioritising the method was time right spent.

Classroom walkthrough was better implemented. There was learning and knowledge development in the group, and investigation and sharing experiences were especially important for achieving this. We think that an action-based process of change was a beneficial methodological approach to improve the implementation, and to achieve learning and development of knowledge. We found that time, arena and opportunity are important factors for space for development. We also think that organisational learning is an important element in such a process.

Innhold

1. INNLEDNING.....	1
1.1 Presentasjon av praksisfeltet	1
1.2 De politiske føringene.....	2
1.3 Bakgrunn for valg av skolevandring som tema	3
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.5 Oppgavens oppbygging og avgrensning.....	5
2. SKOLEVANDRING SOM METODE OG INNFØRING AV METODEN.....	7
2.1 Den opprinnelige metoden og utvikling av den	7
2.2 Begrepet skolevandring og metodens inntog i Norge	8
2.3 Implementering av skolevandring i Nord-Trøndelag.....	10
2.4 Skolevandring ved Verdal videregående skole	10
2.5 Hvorfor skolevandring?	11
2.6 TALIS	12
3. TEORI	13
3.1 Om kunnskap og skoleledelse	13
3.1.1 Kunnskapsbegrepet.....	14
3.1.2 Kunnskapsvirksomhet.....	14
3.1.3 Kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeider	15
3.1.4 Kunnskapsledelse.....	15
3.1.5 Forskning om skoleledelse	17
3.2 Kunnskapsutvikling og læring	22
3.2.1 Lærende organisasjoner.....	22
3.2.2 Femtrinnsmodellen	29
3.2.3 Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring.....	29
3.2.4 Fra novise til ekspertise	30
3.2.5 Modell 1 og 2 atferd.....	31
3.2.6 Joharis vindu	32
3.2.7 Å skape kunnskap	32
3.3 Implementering.....	36
4. METODE	37
4.1 Beskrivelse av det empiriske feltet.....	37

4.2 Aksjonsforskning som tilnærming.....	38
4.2.1 Hvorfor aksjonsforskning	38
4.2.2 Om aksjonsforskning.....	40
4.2.3 Kritisk blikk på aksjonsforskning.....	42
4.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger	43
4.3.1 Vitenskapsteori.....	44
4.3.2 Ontologi og epistemologi	44
4.4 Valg av metoder	45
4.4.1 Kvantitativ eller kvalitativ metode	45
4.4.2 Induktiv og deduktiv metode	46
4.5 Beskrivelse av metoder og teknikker vi brukte i prosessen.....	47
4.5.1 Intervju.....	47
4.5.2 Observasjon.....	48
4.5.3 Spørreskjema	48
4.5.4 Refleksjoner.....	49
4.6 Datareduksjon og analyse	51
4.7 Å forske i egen organisasjon	52
4.8 Forskningsetiske betraktninger	55
4.9 Vurdering av kvalitet på forskningen.....	56
4.10 Oppsummering av kapitlet.....	59
5. EMPIRI.....	60
5.1 Pre-step	60
5.2 Konstruksjon og første aksjon.....	61
5.3 Aksjon 1: De individuelle intervjuene	62
5.4 Aksjon 2: Erfaringsdeling over eksisterende praksis.....	63
5.5 Aksjon 3: Kunnskapspåfyll.....	63
5.6 Aksjon 4: Uttesting, ny praksis.....	64
5.7 Aksjon 5: Feedback fra lærere.....	64
5.8 Aksjon 6: Avsluttende gruppeintervju med ledergruppa	65
6. ANALYSE	65
6.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan få til en bedre implementering av skolevandring og hva er betydningen av organisatorisk læring som et element i dette?	66
6.1.1 Definerings av behov og organisatoriske forutsetninger	66

6.1.2 Opplæring, kunnskapsutvikling, samhandling	70
6.1.3 Oppsummering og konklusjon	76
6.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan skape rom for utviklingsarbeid i ledergruppa?	78
6.2.1 Rom for utviklingsarbeid i form av tid	79
6.2.2 Rom for utviklingsarbeid i form av arena	81
6.2.3 Rom i form av anledning.....	85
6.2.4 Oppsummering og konklusjon	89
6.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan kan en aksjonsbasert endringsprosess bidra til utviklingsarbeidet i ledergruppen?	90
6.3.1 Prosessen vår	91
6.3.2 Pre-step.....	94
6.3.3 Konstruksjon.....	95
6.3.4 Gjennomføring.....	98
6.3.5 Evaluering	101
6.3.6 Oppsummering og avsluttende refleksjon	104
6.4 Oppsummering og konklusjon.....	105
7. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	107
7.1 Kritisk blick på egen oppgave	107
7.2 Veien videre	108
7.3 Overføringsverdi til andre	110
7.4 Egen læring.....	110
LITTERATURLISTE	114
FIGURLISTE	117
TABELL-LISTE.....	117
VEDLEGG.....	118

1. INNLEDNING

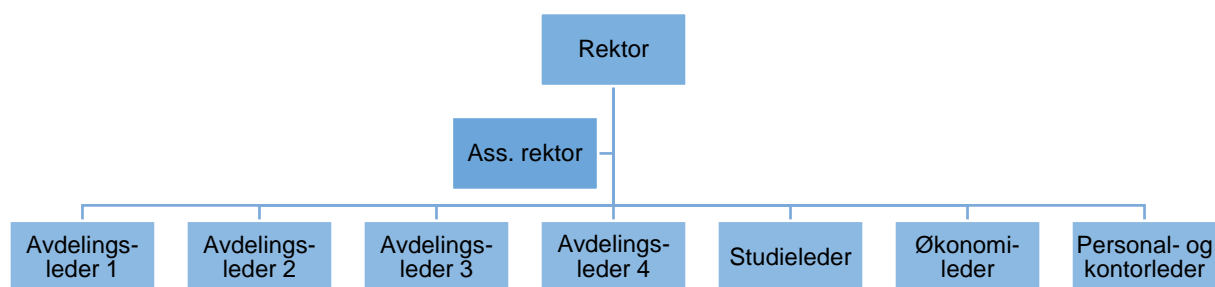
Vi tre studentene ved MKL bestemte oss underveis i studiene at vi ønsket å skrive en masteroppgave sammen, og at tema skulle handle om hvordan ledere kan skape seg handlingsrom til å drive utviklingsarbeid i en travel arbeidshverdag, hvor mye av fokuset blir på administrative oppgaver. Vi ønsket å knytte dette til Verdal videregående skole, hvor en av oss jobber som avdelingsleder. Dette er oss:

Ann Christin Eidsmo jobber som spesialrådgiver i personalavdelingen i Nord-Trøndelag fylkeskommune, Vibeke Veie-Rosvoll jobber som avdelingsleder for rusavdelingen i Verdal kommune og Kristin Eklo jobber som avdelingsleder ved Verdal videregående skole, og er forsker i egen organisasjon i denne prosessen.

1.1 Presentasjon av praksisfeltet

Verdal videregående skole er en mellomstor kombinert videregående skole med ca. 540 elever fordelt på seks programområder. De har også en stor avdeling for voksenopplæring. Skolens ledelse består av ni personer. Alle i ledergruppa, unntatt studieleder, har personalansvar for egne grupper. Personalansvaret for skolens pedagogiske personale er fordelt på de fire avdelingslederne. Avdelingslederne har felles kontor og det samme har rektor og assisterende rektor. De tre andre i ledergruppa har egne kontor. I september 2015 var det et skifte av en avdelingsleder, ellers har ledergruppa vært stabil de siste to-tre årene.

Dette er skolens ledergruppe:



Figur 1.1 Organisasjonskart, Verdal videregående skole

1.2 De politiske føringene

Den overordnede arbeidsgiverpolitikken for Nord-Trøndelag fylkeskommune uttrykker seg slik om helhetlig og utfordrende ledelse:

[...] Med utfordrende lederskap mener vi ledelse som kan få fram det beste i kompetente medarbeidere. Begrepene den kompetente medarbeider og utfordrende helhetlig lederskap er gjensidig. Dette sammen med god dialog med fylkeskommunens viktigste interessenter skal bidra til at fylkeskommunen lykkes med å gi brukere og innbyggere de tjenester de har behov for. Dette vil også gi energi for utvikling internt i organisasjonen.

Utfordrende lederskap bygger opp om fylkeskommunen som kunnskapsorganisasjon. Delegering av oppgaver er en av forutsetningene. Myndiggjøring av medarbeidere handler om å se til at det er balanse mellom utfordringer, krav og handlingsrom på den ene siden; og trygghet, kunnskaper og ferdigheter på den andre siden. (Arbeidsgiverpolitikk mot 2020, God arbeidsgiverpolitikk sterk fylkeskommune:3).

Dette dokumentet legger rammene for hvordan arbeidsgiverrollen skal ivaretas av ledere på alle nivå. Utdanningssektoren har utarbeidet en egen kodeks for ledelse. I denne står det:

Fokus på ledelse som fag og funksjon øker både i offentlig sektor, og i arbeidslivet for øvrig. Ny ledelsesforskning forteller oss at vi går inn i en periode hvor profesjonell ledelse står i fokus, men hvor det også i større grad er fokus på styring. Betydningen av ledelse i forhold til det innholdsmessige i skolen og dens resultater er avgjørende. I denne sammenheng blir ledelseskunnskapene viktige som utgangspunkt for ledelsesatferden. I praksis handler dette om ledelsesbevissthet og kompetanse (Ledelse i utdanningssektoren i Nord- Trøndelag. Tid for ledelse:2)

Videre i dette dokumentet er det referert til kvalitetsmeldingen for 2008, hvor det står at det i fylkestinget i Nord- Trøndelag er vedtak om utviklingsmål for utdanningssektoren: «*Fokus på ledelse skal økes, og ledelsesbevisstheten i sektoren skal styrkes. Det skal stilles kompetansekrav for tilsetting av ledere, samtidig som det skal gis relevante kompetansetilbud innen ledelse*». (Ledelse i utdanningssektoren i Nord- Trøndelag. Tid for ledelse:2)

Ledelsesfokuset holder i stor grad samme retning både lokalt og nasjonalt, og fylkestinget har her vist en proaktiv holdning i forhold til nasjonale føringer. I plan for utdanningssektoren for perioden 2009–2012 refereres det til vedtak fattet av fylkesrådet om følgende mål knyttet til ledelse:

«Fokus på ledelse og ledelsesbevissthet på alle nivå i sektoren skal styrkes.» (Ledelse i utdanningssektoren i Nord- Trøndelag. Tid for ledelse:2). I fylkesrådets plattform for 2011–2015, følges ledelsesfokuset ytterligere opp: «Vi vil videreføre satsingen på ledelse og kompetanseheving for de ansatte ved de videregående skolene i fylket.» (Ledelse i utdanningssektoren i Nord- Trøndelag. Tid for ledelse:2).

I utdanningssektoren i Nord-Trøndelag må det forventes at det stilles større krav til lederrollen. Lederne skal fremstå tydelige, og ha stor bevissthet om sine virkemidler. Den enkelte leders ansvar for å oppnå resultater, nå mål og gjennomføre utvikling vil få et større fokus i tiden fremover. Oppnåelse av resultater og mål følges opp gjennom sektorens styringssystem, og gjennom styringsdialogen under skolebesøk (Ledelse i utdanningssektoren i Nord-Trøndelag. Tid for ledelse:2)

1.3 Bakgrunn for valg av skolevandring som tema

Skolevandring var ett av flere tema Verdal videregående skole vurderte når det gjelder utviklingsarbeid. Dette er en metode som er vurdert å være egnet til pedagogisk ledelse, hvor det er fokus på at skoleledere er med og bidrar til lærernes utvikling, noe som skal komme elevenes læring til gode. Skolevandring ble satt i gang ved skolen våren 2014. Samtidig var det stor variasjon i hvor stor grad lederne benyttet metoden, det vil også si hvor mye tid de satte av til dette arbeidet, og det var behov for å sette fokus på å få en bedre implementering av metoden blant lederne. I det første møtet vi hadde med rektor diskuterte vi flere mulige områder vi kunne forske på innenfor skolen. I løpet av møtet ble vi enige om at skolevandring var et svært aktuelt område. Siden prosjektet hadde mange ulike sider innen ledelse ved seg, ønsket vi å ta denne utfordringen. Vi ble derfor enige med rektor om at dette skulle være fokus i undersøkelsen vår.

Skolevandring bygger på en amerikansk modell som går ut på at en leder observerer undervisning hos en lærer. De inngår på forhånd en avtale om hva som skal være fokusområde og etter observasjonen gjennomfører de en refleksjons- eller veiledningssamtale med bakgrunn i observasjon og fokusområde. Metoden er nærmere beskrevet i kapittel 2.

Tanken var at implementeringen skulle ta sikte på å utvikle en felles virkelighetsoppfatning som grunnlag for en utviklingsprosess. Prosjektet skulle være prosessorientert og deltakerstyrt. Siden selve konseptet var basert på disse forutsetningene ønsket vi å ha med ledergruppa som aktive deltagere i prosessen videre. I og med at det var vurdert å være behov for endring, læring og utvikling, kom vi fort på tanken om å bruke aksjonsforskning som metode.

Det har vært flere formål med aksjonsforskningsprosessen. Ledergruppas formål var å få bedre implementering av metoden skolevandring, samt å bruke mer tid på utviklingsarbeid og mindre tid på administrative oppgaver. Vårt formål har vært å bidra til kunnskapsutvikling og læring i ledergruppa, å se på hva som skaper rom for utvikling, samt at avhandlingen skulle bidra til vitenskapen.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i dette jobbet vi oss frem til en problemstilling som skulle svare på den utfordringen vi gikk i gang med, og forskningsspørsmål som understøttet problemstillingen.

Problemstilling:

Hvordan kan man gjennom en aksjonsbasert endringsprosess skape læring og rom for utvikling i en ledergruppe med utgangspunkt i metoden skolevandring?

Vi har valgt å operasjonalisere tre forskningsspørsmål som vi mener vil være til hjelp for å svare på problemstillingen.

Ett av formålene med aksjonsprosessen var å få en bedre implementering av lederverktøyet skolevandring. Skolevandring ble satt i gang ved skolen i 2014, men var ikke tatt i bruk i noen særlig grad. Vi ønsket ut fra dette å se på hvordan vi gjennom aksjonsprosessen vår kunne bidra til bedre implementering i ledergruppa. Vi ville også se om betydningen av organisatorisk læring ville ha noe å si for om skolevandring ble satt i organisasjonen i sin helhet. Dette ledet til vårt første forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan få til en bedre implementering av skolevandring og hva er betydningen av organisatorisk læring som et element i dette?

Ledergruppa ved skolen var opptatt av å skape rom for utviklingsarbeid, men det kom frem i innledende møter vi hadde med dem at det var en utfordring å få til dette. Mye av tiden til ledergruppa gikk med til administrative oppgaver. Gjennom den aksjonsbaserte endringsprosessen ønsket vi å se på hva som kan bidra til å skape rom for utviklingsarbeid. Dette førte oss til vårt andre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan skape rom for utviklingsarbeid i ledergruppa?

Vi valgte en aksjonsforskningsprosess fordi vi ville *gjøre* noe med implementeringen av skolevandring. Mens casestudier har til formål å beskrive og forklare har aksjonsforskning til formål å løse reelle problemer eller skape utvikling i en organisasjon (Johannessen m.fl. 2010). Vi mener at vi i vår aksjonsforskningsprosess skulle bidra til å løse problemet med å komme i gang med skolevandring og å skape rom for utvikling i ledergruppa. Hva er det så med denne metodiske tilnærmingen som kan bidra til bedre implementering av skolevandring og å skape rom for utvikling? Dette så vi nærmere på gjennom vårt tredje forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 3:

Hvordan kan en aksjonsbasert endringsprosess bidra i utviklingsarbeidet i ledergruppa ved skolen?

1.5 Oppgavens oppbygging og avgrensning

I denne delen av oppgaven vil vi i korte trekk presentere hvordan vi har bygd opp oppgaven og kort oppsummere hva vi har beskrevet i de ulike kapitlene. Men aller først vil vi presentere Kjell Caspersen og Geir Halland, fordi de har hatt en viktig rolle i innføringen av skolevandring i Nord-Trøndelag i samarbeid med avdeling for videregående opplæring og de videregående skolene i fylket som har valgt å innføre skolevandring.

Geir Halland er universitetslektor og jobber ved NTNU, men er også foredragsholder og forfatter av bøker innenfor en rekke områder, blant annet klasseledelse og lederutvikling. Kjell Caspersen var førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold. Han jobbet innenfor fagfeltene organisasjons- og ledelsesutvikling. Caspersen gikk dessverre bort sommeren 2015. Begge jobbet direkte med skolene i implementerings- og opplæringsfasen og vi møtte dem også på møte på Verdal videregående skole i mai 2015. De har også utarbeidet en rapport med bakgrunn i dette arbeidet (Caspersen og Halland 2015). I denne avhandlingen omtaler vi dem som konsulenter.

I kapittel 1 har vi først presentert organisasjonskartet for Verdal videregående skole. Videre viser vi til de politiske føringene for skoleledelsen. Deretter har vi gitt begrunnelse for valg av skolevandring som tema for forskningsarbeidet vårt, før problemstilling og forskningsspørsmål blir begrunnet og presentert. Til slutt beskriver vi avhandlingens oppbygging, inkludert en kort gjennomgang av aksjonsforskningsprosessen.

I kapittel 2 beskriver vi metoden skolevandring, klargjør begrepet skolevandring og omtaler metodens inntog i Norge, Nord-Trøndelag og ved Verdal videregående skole.

I kapittel 3 har vi beskrevet de begrepene og teoriene som ligger til grunn for arbeidet vårt og som vi hovedsakelig har benyttet under analysen i kapittel 6. Siden det er mye å velge i av teorier, har vi vært nødt til å gjøre et utvalg som er relevante for oppgaven vår. I analysen har vi belyst funnene opp mot disse teoriene gjennom de tre forskningsspørsmålene og deretter sett på dette opp mot problemstillingen vår.

Selve metoden er nærmere forklart i kapittel 4 og prosessen blir beskrevet mer inngående i empirikapittel 5. I kapittel 6 analyserer vi våre funn knyttet til forskningsspørsmålene.

I kapittel 7 retter vi et kritisk blikk inn mot oppgaven. Vi vil også gi noen anbefalinger om veien videre og ser på overføringsverdien til andre skoler eller andre organisasjoner. Tilslutt ser vi på vår egen læringsprosess.

Vi har valgt å avgrense oppgaven til kun å jobbe med ledergruppa. Underveis har vi drøftet om vi skulle ta med lærerne og elevenes læring, men på grunn av oppgavens omfang så vi det som nødvendig å begrense oss til ledergruppas læringsprosess.

Vi har valgt å gjennomføre forskningen vår som en aksjonsbasert endringsprosess. Vi vil nedenfor kort gjøre rede for prosessen, slik at det blir enklere å få et overblikk over hva vi har gjort.

Aksjonsforskningsprosessen

Vi har tatt utgangspunkt i Coghlan og Brannick sin sykliske modell for aksjonsforskning (Coghlan og Brannick 2014). Svært forenklet kan vi si at en slik modell starter med en pre-step fase, hvor viktige avklaringer blir gjort og hvor ønsket fremtidig tilstand blir definert. I aksjonsprosessen vår ble ønsket fremtidig tilstand definert til å være at «Skolevandring er godt implementert ved Verdal videregående skole og er et viktig lederverktøy som alle skolevandlerne samarbeider aktivt om». Deretter følger en konstruksjonsfase, også kalt diagnostisering, hvor tema for aksjoner blir vurdert. Etter dette kommer en fase hvor man planlegger aksjoner ut fra det som er kommet frem gjennom de første fasene. Gjennomføring av aksjoner er neste fase, før man evaluerer disse. Prosessen vår kan fremstilles gjennom følgende tabell:

	Tidspunkt	Innhold
Prestep	April 2015 – juni 2015	Avklaring av hvorfor vi skal gjennomføre prosjektet Definering av ønsket fremtidig tilstand. Forankring
Konstruksjon og planlegging av aksjoner Aksjon 1	September 2015 – januar 2015	Møte med ledergruppa for å kartlegge ståsted og behov. Gjennomføring av individuelle intervju (aksjon 1). Møter med ledergruppa for å velge ut aksjoner. Beslutning av hvilke aksjoner vi ønsker å gjennomføre, samt hvordan vi skal gjennomføre disse.
Aksjon 2	Desember 2015 – mars 2016	Erfaringsdeling over eksisterende praksis
Aksjon 3	Januar og februar 2016	Kunnskapspåfyll
Aksjon 4	Januar – mars 2016	Uttesting, ny praksis
Aksjon 5	Januar – mars 2016	Feedback fra lærere
Aksjon 6	Mars 2016	Avsluttende intervju med ledergruppa Evaluering

Tabell 1.1 Oversikt over aksjonsforskningsprosessen (egenutviklet)

Vi har nå beskrevet bakgrunn for arbeidet vårt og gått gjennom avhandlingens oppbygging. Vi vil nå gå over til det neste kapitlet, hvor vi ser nærmere på metoden skolevandring.

2. SKOLEVANDRING SOM METODE OG INNFØRING AV METODEN

I denne delen av oppgaven vil vi gi en kort beskrivelse av metoden skolevandring med utgangspunkt i den amerikanske modellen «*The Three-Minute Classroom Walk-Through*» (Downey m.fl. 2004). Deretter vil vi se på hvordan metoden har blitt tilpasset norske forhold.

Årsaken til at vi har valgt å gå nærmere inn på den amerikanske modellen er at vi anser den for å være den som ligner mest på den modellen som er videreutviklet av de to konsulentene Caspersen og Halland i samarbeide med avdeling for videregående opplæring (AVGO) i Nord-Trøndelag Fylkeskommune.

Vi vil også se på hvordan metoden gradvis har gjort sitt inntog i nord-trønderske videregående skoler og sammenligne den opprinnelige metoden med måten skolevandring gjennomføres på Verdal videregående skole der vår aksjonsforskning er gjennomført.

2.1 Den opprinnelige metoden og utvikling av den

Skolevandring, slik vi kjenner den i Norge, bygger på en amerikansk modell, «*The Three-Minute Classroom Walk-Through*», også kalt «*The Downey Walk-Through*» (Downey m.fl. 2004). I den amerikanske modellen gjennomføres skolevandring av skolens ledere ved at de gjør korte (*three minutes*), uformelle observasjoner av undervisning med et bestemt fokus, oftest flere observasjoner innenfor et kort tidsrom. Deretter gjennomføres en ettersamtale hvor lederen reflekterer rundt observasjonen sammen med læreren. Det er denne modellen vi heretter kaller den opprinnelige metoden.

Metoden har til hensikt å bidra til at lærerne får mulighet til refleksjon rundt egen undervisningspraksis sammen med en leder. Tanken er at læreren skal oppleve dette som støtte og interesse fra skoleledelsen. Samtidig gir også metoden ledelsen en god mulighet til å bli bedre kjent med faglæreren og undervisningspraksisen og gjennom denne metoden kunne være en god refleksjonspartner og støttespiller. Det er et viktig poeng i «*The Downey Walk-Through*» at samtalen i etterkant av observasjonen skal være basert på at lederen stiller gode spørsmål som fører til gode refleksjoner rundt lærerens pedagogiske forståelse og praksis (Downey m.fl. 2004). Samtalen skal med andre ord ikke bære preg av sjekklister og enveis tilbakemelding fra lederen.

Det er fem grunnleggende momenter i Downey Walk-Through: Kort, fokusert, men på samme tid uformell observasjon, mulige arenaer for refleksjon, fokus på undervisning, oppfølging etter avtale og ikke etter hvert besøk, uformell og samarbeidsorientert (Downey m.fl. 2004:2-4). Vi vil sammenligne disse punktene med måten skolevandring har blitt gjennomført på Verdal videregående skole, men først litt om hvordan metoden ble innført i Norge og Nord-Trøndelag.

2.2 Begrepet skolevandring og metodens inntog i Norge

Metoden skolevandring ble, så vidt vi kjenner til, først tatt i bruk i Skien kommune fra 2003 og utover i forbindelse med utviklingsprosjekt MILL (Mange Intelligenser – Læringsstiler – Læringsstrategier). Metoden som da ble brukt ligger nært opp til den amerikanske modellen. Det er også derfra begrepet skolevandring kommer fra, ved at man «oversatte» Classroom Walk-Through (Skrøvset 2013).

Begrepet skolevandring kan oppleves som upresist og kanskje også litt merkelig og det finnes heller ingen klar definisjon av selve begrepet.

Slik vi ser det kan vi klargjøre begrepet på følgende måte: Det er ledere som går sammen med lærere inn i klasserommet og er observatører, altså beveger seg ut av kontorene og inn i klasserommet eller til opplæringsarenaen. Lederen har et klart fokus for observasjonen og dette er avtalt med læreren på forhånd, eventuelt har lederen og læreren i fellesskap kommet frem til et ønsket fokusområde. Denne observasjonen eller flere observasjoner av samme lærer, skal danne grunnlaget for en refleksjonssamtale mellom lærer og leder i etterkant.

Det er alltid skoleutvikling som er målet med skolevandring (Skrøvset 2013).



Figur 2.1 Fasene i skolevandring (egenutviklet etter Caspersen og Halland 2015)

Metoden utviklet seg her i Norge for å gjøre den mer tilpasset norske forhold og for å imøtekomme ulike behov ved de enkelte skolene. Modellen som brukes innenfor skolevandring i Nord-Trøndelag har sin bakgrunn i Downeys opprinnelige modell, men er videreutviklet av de to konsulentene i samarbeid med skoleeier og skolene, slik at de er mer tilpasset lokale forhold og behov. Den viktigste forskjellen, slik vi ser det, er at det i Downeys modell gjennomføres flere kortere observasjoner før leder og lærer reflekterer over praksis. Slik det praktiseres på Verdal videregående skole gjennomføres det en lengre observasjon, oftest fra 10 min og opp til en halvtime. Samtalen etter observasjonen gjennomføres så snart som mulig, gjerne like etter at undervisningstimen er gjennomført.

Skjematisk kan likheter og ulikheter mellom den opprinnelige metoden og skolevandring slik den gjennomføres ved Verdal videregående skole settes opp på denne måten:

Den opprinnelige metoden, « <i>The Downey Walk-Through</i> » (Downey m.fl.2004)	Metoden slik den praktiseres på Verdal videregående skole (hentet fra empiriske observasjoner og samtaler i vår studie)	Likheter og ulikheter. Hva kan være fordeler og ulemper?
Kort, fokusert, men på samme tid uformell observasjon.	Observasjoner fra 10-30 min.	Fordelen med den opprinnelige metoden er at lederen har tid til flere besøk hos den enkelte lærer. Ved lengre observasjoner blir det færre besøk, men ledergruppen erfarer at et lengre besøk oftest vil gi et bedre og mer gjensidig grunnlag for refleksjonssamtalen.
Mulige arenaer for refleksjon.	Mulige arenaer for refleksjon.	Begge har til hensikt å få lærerne til å reflektere over egen praksis.
Fokus på undervisning.	Fokus på undervisning, men også rammebetingelser for undervisning og elevenes læringsmiljø.	Ved den opprinnelige metoden fokuseres det mest på læreplan og pedagogikk. Observasjonene blir for korte for å kunne observere for eksempel klasseledelse (Downey m.fl.2004:3). Slik metoden gjennomføres på Verdal videregående skole er dette mulig.
Oppfølging etter avtale og ikke etter hvert besøk.	Oppfølging etter hvert besøk, gjerne like etter at undervisningsøkta er avsluttet.	Vi antar at det er en fordel at samtalen foregår kort tid etter besøket. Selv om lederen gjør notater på de korte besøkene har ikke læreren mulighet til dette. Dermed kan noe ha blitt glemt, fordi det kan ta tid før samtalen gjennomføres.
Uformell og samarbeidsorientert.	Uformell og samarbeidsorientert.	Begge er uformelle og samarbeidsorienterte. Dette skiller seg fra metoder som bærer mer preg av kontroll og inspeksjon. Vi tror dette er viktig med tanke tillit og for å skape det rommet som kan gi utvikling.

Tabell 2.1 Skjematisk sammenligning av praktisering av skolevandring (egenutviklet)

2.3 Implementering av skolevandring i Nord-Trøndelag

Funksjonsleder for skoleutvikling i AVGO kontaktet Geir Halland medio september 2011, med forespørsel om å utarbeide en skisse til et utviklingsprosjekt knyttet til klasseledelse for videregående skoler i Nord-Trøndelag. Bakgrunnen for at valget falt på Halland var en henvendelse til NTNU om de kjente til forskere som hadde erfaring med skoleutvikling i en nasjonal kontekst tilpasset norske forhold. Prosjektet ville ha både en klar system- og ledelsesside, og en pedagogikk og prosess-side. Halland så det derfor som nødvendig å trekke inn sin faste samarbeidspartner gjennom mange år, Kjell Caspersen fra Høgskolen i Vestfold. Begge med lang og allsidig erfaring fra utviklingsprosjekter knyttet til undervisning, utdanningsformer, ledelse og organisatorisk endring (Caspersen og Halland 2015).

Med dette som utgangspunkt ble det skissert et prosjekt som skulle gå over to til tre år, der skolene som ønsket det skulle få finansiert en kompetansepakke av fylket. Det ble utviklet en felles virkelighetsoppfatning som grunnlag for utviklingsprosessen. Denne ble lagt frem for rektorkollegiet hvor prosjektet skulle utvikles i tett dialog med ledergruppene på de deltagende skolene. Prosjektet skulle være prosessorientert, deltakerstyrt og skolebasert (Caspersen og Halland 2015).

I Nord-Trøndelag fylkeskommune (NTFK) ble det gitt tilbud til alle fylkets 11 videregående skoler om ressurser til å innføre skolevandring allerede høsten i 2011. 9 av skolene takket ja til tilbudet. Verdal videregående skole var en av dem. Prosjektet var knyttet til klasseledelse og var ett av svarene på «Styringsgrunnlag for utdanningssektoren i Nord-Trøndelag 2011/12-2015», der det blant annet het at «Lærerne i Nord-Trøndelag skal være tydelige pedagogiske ledere i klasserommet. Målet er bedre gjennomføring og faglig framgang».

De to konsulentene deltok både i implementeringsarbeidet og som støtte til lederne i den første fasen av innføringen. Arbeidet skulle gå over 2-3 år, deretter skulle de lage en rapport. Denne rapporten kom i februar 2015 og tok mål av seg til å gi et politisk og skolepolitisk grunnlag for videreføring av skolevandring. Utgangspunkt for dette var den erfaringen og kompetansen som var utviklet hos lederne på de deltagende skolene (Caspersen og Halland 2015).

Av ulike årsaker kom ikke Verdal videregående skole i gang med dette arbeidet før i 2014. Dette skal vi se nærmere på i det neste avsnittet.

2.4 Skolevandring ved Verdal videregående skole

Ved å gå tilbake i skolens møterefater, slik vi har hatt mulighet til å gjøre, fant vi den første saken om innføring av skolevandring fra ledermøte 13.02.12. I dette møtet presenterte Caspersen og Halland sitt opplegg og ledergruppen var enige om at de skulle gå videre med dette.

Noe av bakgrunnen for at ledelsen ved Verdal videregående skole ønsket å være med i dette prosjektet var resultater fra elevundersøkelsen og lærerundersøkelsen som var gjennomført på skolen. Begge disse undersøkelsene gjennomføres ved alle offentlige videregående skoler

i Norge. Det er mulig å sammenligne seg med både fylkesnivå og landsgjennomsnittet. Elevundersøkelsen gjennomføres en gang hvert skoleår, mens lærerundersøkelsen gjennomføres annethvert år. Det er også slik at mange av de samme spørsmålene går igjen i hver undersøkelse, slik at hver enkelt skole kan se sin egen utvikling over tid. Resultatene fra alle disse undersøkelsene vektlegges når skolen skal bestemme hvilke forbedringsområder man skal ha. Elevundersøkelsen viste at det var behov for bedre klasseledelse. Lærerundersøkelsen som ble gjennomført omtrent samtidig viste at lærerne ønsket mer støtte fra ledelsen og mer synlig ledelse. Ved å gå inn i referater fra ledermøtene, finner man satsningsområdene for hvert skoleår.

Første gang tillitsvalgte ble informert om skolevandring var i drøftingsmøte 12.06.12. Dette var knyttet til utarbeidelse av skolens utviklingsplan og daværende rektor innledet med å orientere om prosjektet.

Signaler fra tillitsvalgte:

SL (Skolenes Landsforbund, vår tilføyelse) og Utdanningsforbundet mener vi bør gå videre med et samarbeid om klasseledelse med Halland og Caspersen. SL ønsker å få presentert mer konkret det Halland/Caspersen har å tilby.

Ut fra møtereferater og opplysninger fra dagenes ledergruppe ble ikke skolevandring satt i system etter den første introduksjonen. Temaet ble tatt opp på nytt i drøftingsmøte i november 2013 der følgende står å lese:

Skolevandring:

Rektor presenterte opplegget for skolevandring i regi av Halland/Caspersen. Temaet er tett på i klasserommet. Tema på første møtedag i januar. Tilbud om besøk i klasserommet og dialog om felles praksis.

Etter dette ble det også gjennomført et fellesmøte der alle skolens pedagoger fikk informasjon om skolevandring.

Caspersen og Halland deltok på en intern ledersamling sammen med ledergruppen i mars 2014, og deretter ble det lagt en plan for deres oppfølgingsarbeid på skolen. Ledere som skulle utføre skolevandring fikk opplæring ved at en av de to konsulentene deltok på alle deler av skolevandringen til den enkelte lederen, for deretter å ha samtale om gjennomføringen. Det var spesielt fokus på hvordan leder gjennomførte ettersamtalen med læreren.

2.5 Hvorfor skolevandring?

Det har skjedd stor utvikling i skolen de senere årene på mange områder, også med tanke på skolens ledelse og dens rolle. Som vi også skal se av undersøkelser som er gjort i skolen er det en klar dreining over til at ledere ønsker å være nærmere kjernevirksomheten og ha mer

direkte påvirkning på elevenes læring fremfor å vie det meste av sin tid til administrative oppgaver.

Skoleeier og lederne på den enkelte skole har ansvar for å bidra til å gjøre hver enkelt lærer i stand til å utføre sitt virke på best mulig måte. For å lykkes med dette kreves det at skolens ledelse har de forutsetningene og det handlingsrommet som er nødvendig for å utføre en slik oppgave.

Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 bidro til et ytterligere forsterket fokus på rektor som tydelig og synlig pedagogisk leder, noe som ble tatt tak i av skoleeier Nord-Trøndelag Fylkeskommune både fra politisk og administrativt hold. Resultatet av dette er nedfelt i dokumentet «Ledelse i utdanningssektoren i Nord-Trøndelag» og inneholder både strategi for ledelse og kodeks for ledelse i utdanningssektoren i Nord-Trøndelag. Dokumentet er tuftet på Stortingsmelding 31 (2007-2008), «Kvalitet i skolen» der det blant annet fremheves at skolens ledelse har ansvar for å sette mål, lede det pedagogiske arbeidet, vurdere skolens praksis og resultater, gjennomføre tiltak på en systematisk måte samt utvikle og bruke lærernes kompetanse.

2.6 TALIS

Det har også kommet en rekke undersøkelser som understøtter ledelsens betydning for gode resultater i skolen. En av disse er TALIS (Teaching and Learning International Survey). Dette er OECDs internasjonale studie av undervisning og læring. På utdanningsdirektoratets sider kan man lese at undersøkelsen gir innsikt i viktige områder som kjennetegner læringsmiljø og læreres arbeidsforhold. Studien fokuserer på temaer og forhold som anses som sentrale for god læring: kompetanseutvikling, vurdering og tilbakemelding, skoleklime, skoleledelse, undervisningssyn og pedagogisk praksis. TALIS ble for første gang gjennomført i 2008. Da var det hovedsakelig fokus på ungdomsskolene og 23 land deltok. I 2013 omfattet også undersøkelsen lærere på barnetrinnet og i videregående skole og antallet land var nå utvidet til 33. Når man tolker resultatene fra disse undersøkelsene vil dette ha noe å si for validiteten (TALIS 2013).

Det som er spesielt interessant å merke seg i forhold til vår oppgave er at analysen av resultatene i 2008 viser at det var en sterk individuell kultur der både undervisningen og kompetanseheving ble sett på som et individuelt ansvar. Lærerne svarer også at de i liten grad får kvalitativ vurdering av sitt pedagogiske arbeid. I tillegg svarer de at skoleledelsen har svakt utviklet evne til å ta tak i dårlig undervisning og at skoleledelsen hovedsakelig utfører administrative oppgaver. Ut fra resultatene som fremkommer i 2013 ser det ut til at det har vært positiv utvikling i Norge når det gjelder tilbakemelding til lærerne. Rektorene rapporterer at de legger stor vekt på observasjoner i klasserommet, elevresultater og tilbakemeldinger fra elever og foreldre når de gir tilbakemeldinger til lærerne. Omtrent halvparten av norske lærere mener at tilbakemeldinger blant annet fører til endret undervisningspraksis og vurderingspraksis. I 2008 var det bare en tredjedel av lærerne som rapporterte om endret undervisningspraksis etter tilbakemelding fra rektor. Imidlertid er det ulike målgrupper i de to

undersøkelsene, slik at man trenger å følge utviklingen i de kommende undersøkelsene for å kunne konkludere med at dette er en trend. Undersøkelsen viser også at lærere som får konkrete vurderinger og tilbakemeldinger som har betydning for undervisningen er mer tilfreds enn lærere som oppfatter at tilbakemeldingene bare er gitt for å oppfylle administrative krav.

Caspersen og Halland benytter blant annet teoriene til Viviane Robinson (2014) som teoretisk grunnlag i sin rapport om «Ledelse og læringsprosesser i videregående skoler i Nord-Trøndelag» (Caspersen og Halland 2015). Dette var noe vi også benyttet oss av i en av aksjonene vi gjennomførte for ledergruppen, *Opplæring i ettersamtalen etter skolevandring*. Mer om dette kommer vi tilbake til i kapittel 5. Nå vil vi se nærmere på teoretiske betraktninger knyttet til oppgaven.

3. TEORI

Vi starter dette teorikapittelet med å se nærmere på noen sentrale begreper for oppgaven.

Da vi planla, gjennomførte, reflekterte over og tolket aksjonsprosessen forsøkte vi hele tiden å ha et «tøyd blikk», det vil si at vi tok høyde for både det objektivistiske og det praksisbaserte synet på kunnskap (Irgens 2007). I tillegg tok vi inn perspektivet «den tredje vei», da vi mener at mye av kunnskapen som anvendes og utvikles kan bestå av og påvirkes av teft, følelser og intuisjon (Gotvassli i Irgens og Wennes 2011). I teorikapitlet vil vi beskrive disse kunnskapsperspektivene og hvilken betydning disse har for kunnskapsledelse. Her tar vi også inn begrepet pedagogisk ledelse og forskning om skoleledelse.

I et praksisperspektiv ser vi kunnskap og læring som to sider av samme sak, ettersom vi skaper vår forståelse av verden gjennom praktisk omgang med den (Dehlin i Irgens og Wennes 2011:63). Vi slutter oss til dette, og mener at kunnskapsutviklingsprosesser og læringsprosesser er to sider av samme sak. Vi anvender begge disse begrepene i oppgaven. Vi vil presentere teorier som omhandler dette og som ligger til grunn for prosessen vi har gjennomført, og de vi anser er mest relevante når vi skal analysere og tolke for å få svar på våre forskningsspørsmål. Til slutt presenterer vi teori om implementering.

3.1 Om kunnskap og skoleledelse

Begrepene som vi presenterer i dette kapitlet er kunnskap, samt hva som kjennetegner en kunnskapsvirksomhet, kunnskapsarbeid, kunnskapsarbeidere og kunnskapsledelse. Dette gjør vi fordi vi mener det ligger til grunn for aksjonsprosessen. Deretter ser vi på forskning om skoleledelse.

3.1.1 Kunnskapsbegrepet

Det er mange som har forsøkt å definere begrepet kunnskap uten at det har ført til noen felles og enhetlig definisjon. Begrepet er drøftet siden antikken og den greske filosofen Platon er blitt sett på som den som har ansvaret for den klassiske definisjonen på kunnskap, der kunnskap defineres som en *begrundet sann oppfatning* (Styhre 2004). Det engelske ordet knowledge, som ofte oversettes til kunnskap på norsk, innehar mer enn det norske ordet, som ferdigheter, know-how (utførelse), kapasitet og erfaring. I Hellas er det vanlig å snakke om episteme som er vitenskapelig kunnskap, techne som er håndverk eller kunstneriske ferdigheter og phronesis som er hverdagslige evner og ferdigheter basert på praktisk grunn (Styhre 2004).

Linda Lai viser til begrepet kompetanse som stammer fra den latinske termen *competentia*, som viser til å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater. Lai definerer kompetanse som et potensial som består av fire typer komponenter: *Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål* (Lai 2013:45-46)

Donald Hislop trekker frem to epistemisk ulike perspektiver på kunnskap som er objektivistisk og praksisbasert perspektiv (Hislop 2009). Vi kommer tilbake til disse perspektivene under punktet som omhandler kunnskapsledelse. Til slutt vil vi ta med skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap, som er et svært aktuelt tema innen kunnskapsledelse. Her har Polanyi vært blant de første og viktigste bidragsyterne når det gjelder å drøfte den tause dimensjonen eller komponenten ved kunnskap. Polanyi mener at vi vet mer enn vi kan formulere med ord (Westeren 2013).

3.1.2 Kunnskapsvirksomhet

Graden av standardisering av produksjonen sett i sammenheng med kunnskapsintensivitet sier noe om en virksomhet er en kunnskapsvirksomhet eller ikke, eller i hvor stor grad den er en kunnskapsvirksomhet. (Irgens 2011:131). Kunnskapsintensive virksomheter er preget av mindre hierarki enn tradisjonelle byråkratiske organisasjoner; kunnskapen, ferdighetene og innsatsen hos arbeidsstyrken er hovedkilden til konkurransefordeler; arbeidet er preget av høy grad av autonomi og er gjerne prosjekt- eller teambasert; det er kreativt og ikke rutinebasert (Irgens 2011). Man ser altså at noen virksomheter vil være mer kunnskapsintensive enn andre. De mest kunnskapsintensive virksomhetene må være i front kunnskapsmessig og må oppdatere sin kunnskap kontinuerlig (Irgens 2011). Utdanningsinstitusjoner er virksomheter med middels kunnskapsintensivitet (Irgens 2007). Ferdighetene og innsatsen til lærerne er en av hovedkildene til konkurransefordeler. Med dette mener vi at det er viktig for skolen å ha kompetente lærere som bidrar til elevenes læring på en slik måte at de oppnår gode resultater. Dette vil være viktig i konkurranse med de andre videregående skolene når det gjelder å få elever til å søke seg til skolen. Dette fører også til at skolen, lederne og lærerne må oppdatere sin kunnskap kontinuerlig.

3.1.3 Kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeider

I følge Hislop er en kunnskapsarbeider en person «*hvis arbeid primært er intellektuelt, kreativt og ikke rutinebasert av natur, og som involverer både utnyttelse og utvikling av kunnskap*» (Hislop 2009:217). Irgens og Wennes foreslår følgende definisjon av kunnskapsarbeid: «*Kunnskapsarbeid er arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere, og der svarene på hvordan oppgavene skal utføres primært er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis*» (Irgens og Wennes 2011:15). Med denne definisjonen åpnes det også for at kunnskapsarbeid ikke nødvendigvis kun er av intellektuell art. Kunnskapsarbeidere jobber også med kropp, sanser og følelser. Kunnskapsarbeid er anvendelse av ekspertise; der kunnskap og jobbutførelse skjer samtidig, og der tenkning og følelser vanskelig kan atskilles. Autonomi, verdiskaping og motivasjon er andre sentrale elementer hos en kunnskapsarbeider (Wennes 2012). Vi mener at både lærerne og lederne ved skolen er kunnskapsarbeidere som utfører kunnskapsarbeid. Også de politiske føringene som vi viste til i punkt 1.2 i innledningen, viser til fylkeskommunen som kunnskapsorganisasjon. I dette ligger at lederne og det pedagogiske personalet er kunnskapsarbeidere.

3.1.4 Kunnskapsledelse

Det finnes mange ulike definisjoner på kunnskapsledelse. Irgens foreslår følgende definisjon som han mener kan være til hjelp både for å se hva som ligger i begrepet og i praksis: «*Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap*» (Irgens 2011:124). Han påpeker imidlertid selv svakheter med denne definisjonen, ut fra spørsmålet om det i det hele tatt er mulig å lede slike prosesser, og om det er mulig å lagre kunnskap. I følge Hislop er kunnskapsledelse et paraplybegrep som referer til alle bevisste utførelser av ledelse av kunnskap som finnes i en bedrifts arbeidsstyrke. Disse kan oppnås via et bredt spekter av metoder, direkte gjennom bruk av bestemte typer IKT og mer indirekte gjennom forvaltningen av sosiale prosesser, strukturering av organisasjoner eller via bruk av spesielle kultur- og menneskeledede praksiser (Hislop 2009). Hislop viser til to ulike syn på kunnskap som er det objektivistiske perspektivet og det praksisbaserte perspektivet (Hislop 2009). I både Irgens og Hislop sine definisjoner av kunnskapsledelse ser vi at det tas høyde for begge disse perspektivene når det gjelder kunnskapsledelse. Synet på kunnskap blir viktig. Innenfor det objektivistiske perspektivet er kunnskap eksplisitt og kan identifiseres, beskrives, kartlegges og deles med andre. Det gjør at vi også kan hente kunnskap fra databaser og andre systemer. Her anses taus kunnskap (tacit knowledge), som subjektiv, personlig og kontekstspesifikk. Hislop viser til Coduits strømlinjeformede modell hvor eksplisitt kunnskap sendes og mottas som et brev, uten at den endres og ved at den oppfattes likt av avsender og mottaker. Det anses som mulig å dele taus kunnskap og gjøre den eksplisitt (Hislop 2009). Sentralt i kunnskapsledelse innenfor dette perspektivet er styring, måling og kontroll. Det er fokus på rammer og rutiner og å identifisere hvilken kunnskap som er viktig og gjøre den eksplisitt. Deretter å samle, strukturere og systematisere den kodifiserte kunnskapen på et felles sentralt lager og gjøre den lett tilgjengelig for alle som vil bruke den. Teknologi spiller en nøkkelrolle i ledelsesprosesser innenfor dette perspektivet (Hislop 2009).

Det at kunnskap er innebygd i aktiviteter og praksis representerer en av de sentrale karakteristikker innenfor det praksisbasert perspektivet på kunnskap. Praksis innebærer målrettet menneskelig aktivitet. Aktiviteten inkluderer både fysiske og kognitive elementer og disse elementene kan ikke skilles fra hverandre. Kunnskap blir en del av praktiske ferdigheter. Eksplisitt og taus kunnskap ses også som kunnskapsaspekter som er uatskillelig og gjensidig avhengig. Dette betyr at all eksplisitt kunnskap også har tause komponenter. Innenfor det praksisbaserte perspektivet er kunnskap sosialt konstruert og kulturelt forankret. Sentralt i kunnskapsledelse innenfor dette perspektivet blir å fasilitere de mellommenneskelige møtene, refleksjonsgrupper og uformelle møteplasser hvor en deler og skaper kunnskap. Innenfor dette perspektivet er det ikke mulig å lage et sentralt felles lager for kodifisert kunnskap. Det må blant annet legges til rette for at det utvikles en kunnskapsdelingskultur, at de ansatte kan praktisere sammen, og lære av hverandre gjennom samhandling og praksisfellesskap. Dette innebærer både læring for den enkelte, gjennom prøving og feiling, veiledning av andre og tilbakemeldinger fra tjenestemottagere, samarbeidspartnere og kolleger. De sosiale situasjonene vil igjen føre til læring i fellesskap. Leders rolle blir her å legge til rette for denne samhandlingen (Hislop 2009).

Både Irgens og Hislop mener at det er det objektivistiske perspektivet som er den dominerende teorien når det gjelder håndtering av kunnskap i virksomheter (Irgens 2011, Hislop 2009). Irgens argumenterer for at det er en fare for at vi blir enøyde i denne sammenhengen, og at det er viktig både som kunnskapsleder og kunnskapsarbeider å kunne forholde seg til verden gjennom flere forståelsesrammer (Irgens 2011).

Gotvassli trekker frem et tredje perspektiv, som han omtaler som den tredje vei og som er en emosjonell tilnærming (Gotvassli i Irgens og Wennes 2011). Dette perspektivet har mye til felles med det praksisbaserte, men omfatter også utvikling av kunnskap gjennom teft, følelser og intuisjon, noe som tradisjonelt har hatt lite fokus innenfor organisasjonsforskning. Her vises det til «den levende kroppen», det vil si at det ikke skilles mellom kropp og sinn. Kroppslig sanseapparat, med blant annet intuisjon og teft blir dermed viktig i denne sammenhengen. Donald Schöns teori om den reflekterte praktiker blir brukt som eksempel. I situasjoner der det er snakk om blant annet usikkerhet og manglende stabilitet trer de kunstneriske og intuitive prosessene inn. Den intuitive utførelsen kan stoppe opp, og man må handle i situasjonen med reflection in action ut fra teft og intuisjon (Schön 2001). Gotvassli har forsket på toppidrettsutøvere, og viser til at de emosjonelle opplevelsene er like viktige som de strukturelle når de trener for å oppnå høy ekspertise eller kunnskap. Gotvassli viser at «...kunnskapsutvikling primært er avhengig av følelser, teft, intuisjon, kropp, sanser, bevegelser og materielle artefakter som inngår i et komplekst samspill» (Gotvassli i Irgens og Wennes 2011:56). For kunnskapslederen innebærer dette perspektivet ifølge Gotvassli at man må klare å kombinere teori med prosedyrer, strukturer og praksiskunnskap, og med improvisasjon, kropp, sanser og følelser.

3.1.5 Forskning om skoleledelse

Vi velger her å gå nærmere inn på forskning om skoleledelse, fordi aksjonsprosessen er gjennomført ved en videregående skole. Vi ser nærmere på pedagogisk ledelse. Vi viser også til to modeller som vi mener er relevante når vi skal se nærmere på rom for ledelse, Rom for ledelse (Irgens i Andreassen 2014) og Coveys tidsmatrise (Irgens 2007).

Vi har valgt å se på fire forskeres arbeid når det gjelder forskning på skoleledelse. Den første er Robinson som er en av dem som har forsket på effekten av ledelse av lærernes læring og utvikling og hva disse har å si for elevresultater (Robinson 2014). Irgens` modell «Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole» handler om hvilke rom for utvikling som må aktiveres for å skape en skole i bevegelse (Irgens i Andreassen m.fl. 2014). Her vil vi også vise til Coveys tidsmatrise, som er en generell matrise som viser hva vi bruker vår tid til i arbeidssammenheng (Irgens 2007). Og til slutt Caspersen og Halland som har utviklet en egen modell for utvikling av klasseledelse for å styrke elevenes læring i videregående skole i Nord-Trøndelag (Caspersen og Halland 2015). Vi starter imidlertid med å se nærmere på begrepet pedagogisk ledelse.

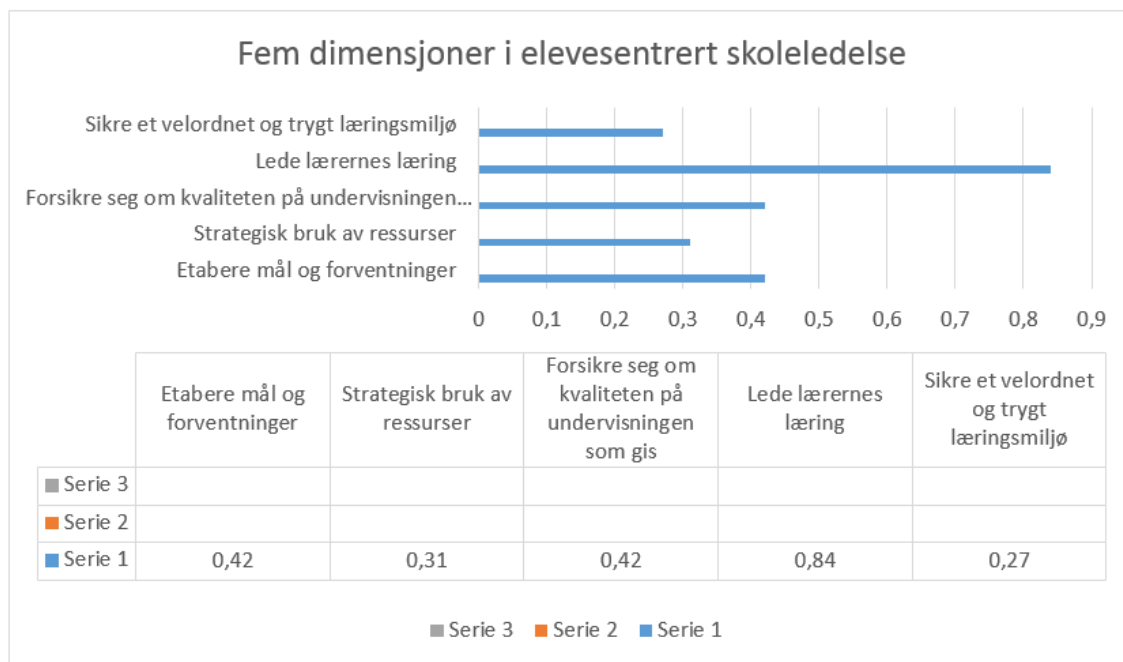
Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse har, som vi viser til nedenfor, den samme innholdsforståelse som kunnskapsledelse, men begrepet er oftest benyttet i forbindelse med undervisning. Vi har valgt å tilnærme oss en forståelse av begrepet pedagogisk ledelse ut fra følgende definisjon: «Med pedagogisk ledelse forstår vi alle aktiviteter og prosesser som legger til rette for refleksjons- og læringsprosesser på individ, gruppe og helhetlig skolenivå». (Johannessen og Olsen, 2008:21).

Slik vi oppfatter det omfavner denne definisjonen på pedagogisk ledelse også det kollektive aspektet og skolen som lærende organisasjon, hvilket er hensiktsmessig i forhold til vår problemstilling om bedre implementering av metoden skolevandring og organisatorisk læring.

Effekt av ledelse av lærernes læring

Robinsons forskning gir ledere veiledning om hva som fungerer positivt for elevers læring og utvikling (Robinson 2014:13). Ved å vise til fem ulike ledelsesdimensjoner eller praksiser har hun gjennom en omfattende undersøkelse forsket på hva som gir mest effekt på elevenes læring og hvilke tre lederferdigheter lederne må ha for å kunne nå dette. Forskingen baserer seg på amerikanske undersøkelser, noe som vi mener kan begrense overføringsverdien til norske forhold. Vi velger likevel å ta med Robinsons forskning, da vi mener at den gir nyttige bidrag til vårt arbeid.



Figur 3.1 Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse, fritt etter Robinson (2014)

Vi gir her en kort beskrivelse av ledelsesdimensjonene som vises i figur 3.1. Vi vil også beskrive de tre lederferdighetene Robinson benytter i sin forskning (Robinson 2014). For at lederne skal kunne bruke de fem dimensjonene godt, må de forstå hvorfor og hvordan den aktuelle praksis utgjør en forskjell for undervisning og læring. Dimensjonene og ferdighetene er alle gjensidig avhengige av hverandre.

De fem ledelsesdimensjonene er: *Etablere mål og forventninger* som omhandler rekkefølgen av prioriteringer av arbeidsoppgaver akkurat nå. *Strategisk bruk av ressurser* handler om å sørge for at mennesker, penger og tid blir prioritert i tråd med fastsatte mål. *Forsikre seg om at kvaliteten som gis* er i tråd med læreplanene slik at høy undervisningskvalitet nås. *Lede lærernes læring* er den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine. Den siste dimensjonen er å *sikre et velordnet og trygt læringsmiljø*. Dersom elever og personale ikke føler seg fysisk og psykisk trygge, hvis regler og rutiner oppleves urettferdige og inkonsekvente, er det lite sannsynlig at skolen vil lykkes med forbedring av undervisning og læring.

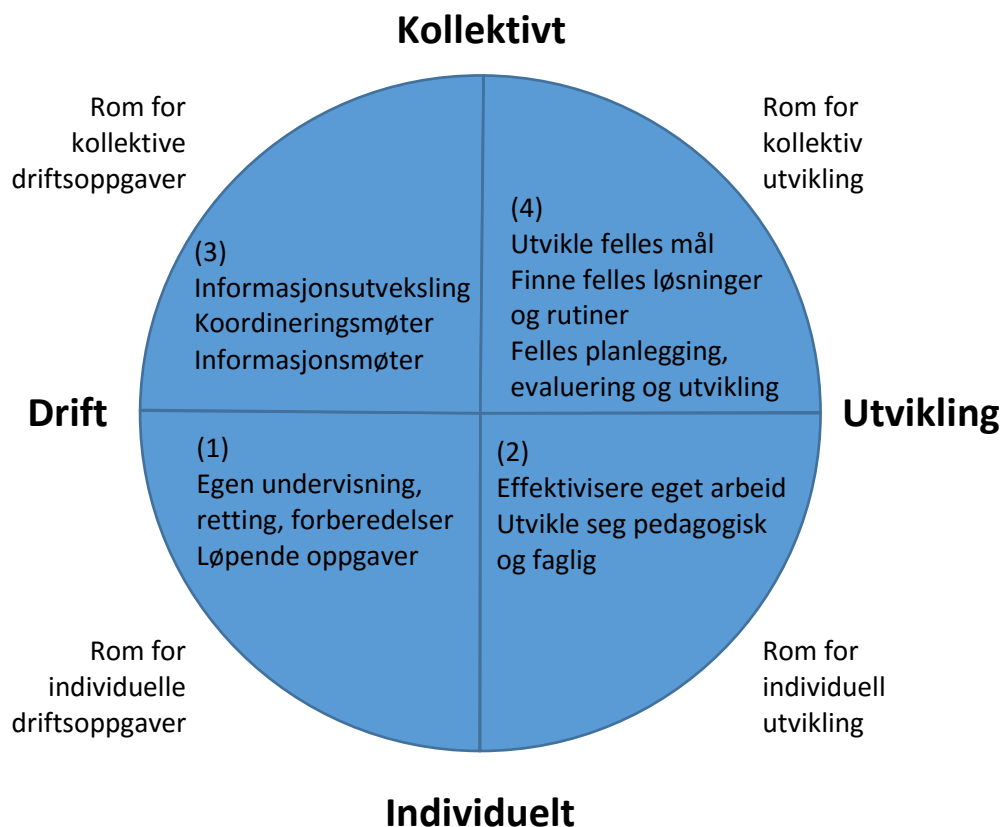
Den første av de tre lederferdighetene er å anvende relevant kunnskap, som handler om å bruke kunnskap lederen har om hva som fungerer for lærernes læring og skolen som organisasjon. Den andre handler om å løse komplekse problemer. Lederen må være i stand til å oppdage og løse utfordringene som han eller hun avdekker ved å være deltagende i elevenes læring. Den tredje ferdigheten er å bygge tillit som er viktig for å kunne gjennomføre det krevende arbeidet med forbedring av undervisning og læring. Hvis lærerne ikke opplever at lederen har den kompetansen som trengs for å gripe inn i situasjoner som krever korrigerende

i praksis, vil dette være ødeleggende for tilliten til leder, noe som kan medføre lavere engasjement hos læreren i å oppnå ønsket målsetting.

I vår avhandling har vi valgt å begrense oss til å se mest på den faktoren som har størst effekt i figuren under, nemlig å lede lærernes læring. Hattie viser til at det ikke finnes noen fastsatte regler for hvordan man skal tolke effektstørrelsen i forskning og utdanning, men oftest anses en effekt på 0,20 som liten, 0,40 som moderat og 0,60 og over som stor. Her er de to viktigste faktorene kollektivt ansvar for elevenes læring og effektiv profesjonell utvikling av lærerne (Robinson 2014).

Robinson hevder at det bare finnes en minimal andel forskning som har undersøkt påvirkningen av ledelse på elevresultater. Figuren 3.1 presenteres som påvirkning av skoleledelse heller enn bare rektors ledelse.

Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole



Figur 3.2 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens i Andreassen m.fl. 2014:136)

Figur 3.2 er en pedagogisk og analytisk modell som illustrerer hvordan skolen er avhengig av at lærere utfører sitt arbeid i fire ulike rom for å oppnå utvikling, rom for individuelle driftsoppgaver, rom for individuell utvikling, rom for kollektive driftsoppgaver og rom for kollektiv utvikling. Vi vil overføre denne modellen til å gjelde ledernes ulike rom for utvikling, fordi det er

dette vi ser på i vårt arbeid. Teorien bak modellen er hentet fra Coveys tidsmatrise (Irgens 2007). Tidsmatrisen viser vi i figur 3.3.

Bakgrunnen for at vi har valgt å benytte modellen i figur 3.2 er at den får frem at lederne må ha fokus både på det individuelle og kollektive, og på driftsoppgaver og utviklingsarbeid samtidig. Irgens har, gjennom et forsøk med innføring av lokale arbeidstidsavtaler i seks skoler, sett på spenningsforholdet mellom løpende oppgaver og utvikling og spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis (Irgens i Andreassen m.fl. 2014:125). Irgens hevder at modellen er en grov forenkling og kan understå at det er gradvise overganger mellom dimensjonene. (Irgens i Andreassen m.fl.2014:136).

Modellen viser at skolen må være i alle rommene for at hjulet ikke skal bli stående stille. En slik logikk utfordrer lærernes profesjonsidentitet og skoleledernes rolle. Hovedpoenget med modellen er at en god skole ikke skapes av individuelt arbeid alene (Irgens i Andreassen m.fl. 2014:133). Modellen vil bli benyttet i vår analyse under punkt 6.2.1.

Steven Coveys tidsmatrise

For å belyse ledernes tidsbruk vil vi blant annet se på Coveys tidsmatrise (Irgens 2007). I følge Irgens handler dette blant annet om å være reaktiv eller proaktiv. Når man er reaktiv reagerer man som man alltid har gjort når noe uventet oppstår. Når man er proaktiv derimot har man flere måter å reagere på, som man velger i situasjonen. Da er man forutseende og forsøker å forebygge utfordringene før det skjer. Man kan dele opp arbeidsoppgavene man har i viktige og uviktige oppgaver, og påtrengende og ikke-påtrengende oppgaver. Dette kan fremstilles gjennom følgende matrise:

		HVA BRUKER VI VÅR TID TIL?		
VIKTIG	1	Kriser «Brannslukking» Presserende problemer	2	Planlegging Strategisk arbeid Planlagt, målrettet arbeid Utnytte muligheter Viktige forhold/nettverk Fritid/avkobling
	3	Avbrytelser Noen oppringninger Rapporter/mye post Noen møter	4	Trivialiteter En del post Noen oppringninger «Venstrehåndsarbeid»
		PÅTRENGENDE	IKKE PÅTRENGENDE	

Figur 3.3 Steven Coveys tidsmatrise (Irgens 2007:73)

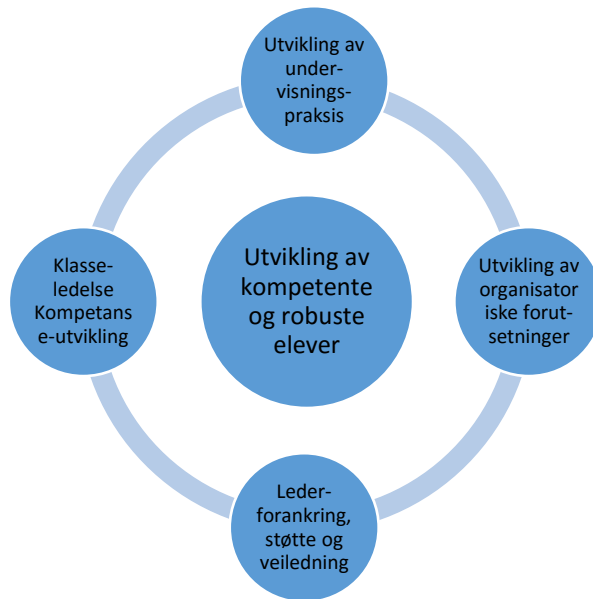
I kvadrant 1 har man store utfordringer. Her er arbeidet preget av brannslukking og at man må respondere hurtig på plutselige problemer og kriser, og man kan mangle oversikt. I kvadrant 3 og 4 er de oppgavene som fører til at man kan havne i kvadrant 1. Dette er oppgaver som vi gjerne reagerer reaktivt på, for eksempel at det kommer en epost mens man egentlig jobber med noe annet, og av gammel vane svarer man straks på eposten. Kvadrant 2 er svaret på utfordringene. Disse arbeidsoppgavene er i større grad proaktive, her er man forutseende og planlegger arbeidsoppgavene og bruk av tid. Da gjøres arbeidsoppgavene fordi de tjener målene, som for eksempel å gjennomføre skolevandringene. Gjennom å flytte arbeidsoppgavene til kvadrant 2 kan man redusere utfordringene med å ha tid til utviklingsarbeid (Irgens 2007). Matrisen vil bli benyttet i vår analyse under punkt 6.2.1.

Ledelse av læringsprosesser i videregående skoler i Nord-Trøndelag

I kapittel 2 har vi omtalt hvordan Caspersen og Halland inngikk et samarbeid med fylkesutdanningsjefens kontor og hvilke premisser som ble lagt. Sammen med lederforankring var det viktig for dem å etablere et systemisk perspektiv på klasseledelse.

Kombinasjon av skolevandring og klasseledelse ble det overordnede perspektivet. I prosjektet til Caspersen og Halland var avdelingslederne sentrale aktører i arbeidet med å utvikle klasseledelse og undervisningskvalitet på den enkelte skole og i den enkelte avdeling. Dette er også i tråd med dimensjonen til Robinson om å sikre kvaliteten på undervisningen (Caspersen og Halland 2015:25). Vi ser det imidlertid som en svakhet at Caspersen og Halland kun involverte avdelingslederne som utførere av skolevandring. I analysekapitlet viser vi at dette ikke var tilstrekkelig for å få skolevandring godt implementert ved Verdal videregående skole. Det ble viktig at skolevandring ble et fellesprosjekt for hele ledergruppa.

De ønsket derfor å synliggjøre de ulike komponentene i arbeidet og plassere klasseledelse, undervisningsarbeid, lederforankring og møteplasser for erfaringsdeling og organisatorisk læring i en modell. Samtidig ønsket de å synliggjøre hovedpoenget, nemlig elevs læring, og de valgte derfor utvikling av den kompetente og robuste elev som omdreiningspunkt. Vi viser modellen i figur 3.4 (Caspersen og Hallan 2015:26).



Figur 3.4 Modell for utvikling av klasseledelse i videregående skole i Nord-Trøndelag (Bearbeidet etter Caspersen og Halland 2015:26)

Denne modellen fikk lederne opplæring i ved de ni videregående skolene i Nord-Trøndelag, som valgte å ta skolevandring som metode i bruk. De to siste av de videregående skolene valgte en annen løsning.

3.2 Kunnskapsutvikling og læring

Vi viser her til teorier om læring, læringsprosesser og kunnskapsutviklingsprosesser. Vi har valgt ut de teoriene som vi mener er særlig relevante for vår aksjonsprosess.

3.2.1 Lærende organisasjoner

Her beskriver vi teori om skolens læring ved hjelp av Senges fem disipliner om hva som fremmer og hemmer læring som bidrar til utviklingsarbeidet i ledergruppa. Men først vil vi problematisere organisatorisk læring ut fra ulike forståelser.

Om man skal studere organisatorisk læring forutsetter det at man anerkjenner at organisasjoner kan lære. Begrepet lærende organisasjoner ble brukt for første gang i 1958 av March and Simons (Örtenblad 2015). Spørsmålet om organisasjoner kan lære er et ontologisk spørsmål og det finnes ulike syn på om organisasjoner kan lære og i tilfelle på hvilken måte man kan se på den organisatoriske læringen.

Det tradisjonelle perspektivet på lærende organisasjoner er at organisasjoner blir sett på som lærende i den forstand at den læringen som enkeltpersoner har tilegnet seg som ansatte i en organisasjonen er lagret i organisasjonens minne. Med organisasjonens minne menes det som er lagret utenfor enkeltpersonene, for eksempel i rutiner, regler, prosedyrer og symboler. Kunnskapen blir kodifisert og innebygd i systemene. Altså kan organisasjoner bare lære gjennom enkeltpersoner.

Det finnes også et nyere syn på lærende organisasjoner. Cook and Yanows har et kulturelt perspektiv, som innebærer at organisasjonen som et kollektiv lærer, ikke som en «superperson» og heller ikke som en samling av enkeltpersoner (Örtenblad 2015).

Andre, slik som Belasco hevder at bare enkeltpersoner kan lære og at lærende organisasjoner følgelig ikke eksisterer (Örtenblad 2015).

Noe av det samme finner vi igjen innenfor retningen «strategisk kompetanseledelse». Der hevdes det at begrepene «organisatorisk læring» og «organisatorisk kompetanse» er mer villedende enn veiledende, og at bruk av disse begrepene også kan bidra til å forklare hvorfor organisasjoner ikke oppnår de ønskede resultater ved at man mer opptatt av å lagre kompetanse i systemer enn at den individuelle kompetansen skal utvikles. Innenfor «strategisk kompetanseledelse» ser man på medarbeidernes bruk av sin kompetanse til å utvikle systemer og prosesser som et bidrag til at andre medarbeidere også lærer av dette, og på denne måten utvikler sin kompetanse. Den kompetansen medarbeiderne har til enhver tid er den kompetansen organisasjonen besitter. Det er altså ikke organisasjonen som har lært, men den enkelte medarbeider (Lai 2013).

Teoretikerne innenfor organisatorisk læring kritiseres for antropomorfisme av motstanderne. Med det menes at en organisasjon ikke er et menneske og kan derfor ikke lære (Örtenblad 2015).

Hvilket syn du har på lærende organisasjoner avhenger av hvilket teoretisk perspektiv og tilnærming du har. Vi velger å støtte oss til det synet at organisatorisk læring er noe mer enn summen av enkeltpersoners læring, og med det tilslutter vi oss til dem som mener at organisasjoner kan lære.

Hvorfor og i hvilken sammenheng?

Vi har gjennomført en aksjonsbasert endringsprosess ved Verdal videregående skole som har hatt til hensikt å blant annet å skape mer læring i organisasjonen. Med bakgrunn i dette mener vi også at det er interessant å se på skolen som lærende organisasjon, fordi organisasjonens evne til å lære vil være avgjørende for hvor mye læring som kan skje gjennom en slik prosess.

I Stortingsmelding nr. 30 «Kultur for læring» kan vi lese følgende:

Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon (Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004:26).

I Stortingsmelding nr. 31 «Kvalitet i skolen» fokuseres det blant annet på betydningen av god ledelse for å skape utvikling:

Rektorer og den øvrige skoleledelsen er viktig for elevenes utbytte av opplæringen. Skoleledernes kompetanse har stor betydning. Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller nye krav til skoleledere. Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte (Stortingsmelding nr. 31, 2007-2008:10).

Slik vi oppfatter det er skolen som lærende organisasjon viktig for at det skal skje utvikling i tråd med det som presiseres i dette punktet i stortingsmeldingen.

Vi vil spesielt knytte skolen som lærende organisasjon opp mot forskningsspørsmål 3: «Hvordan kan en aksjonsbasert endringsprosess bidra til utviklingsarbeidet i ledergruppa.»

Vårt teoretiske utgangspunkt er «Den femte disiplin – den lærende organisations teori og praksis» (Senge 1999) der Senge definerer lærende organisasjoner på følgende måte (vår oversettelse):

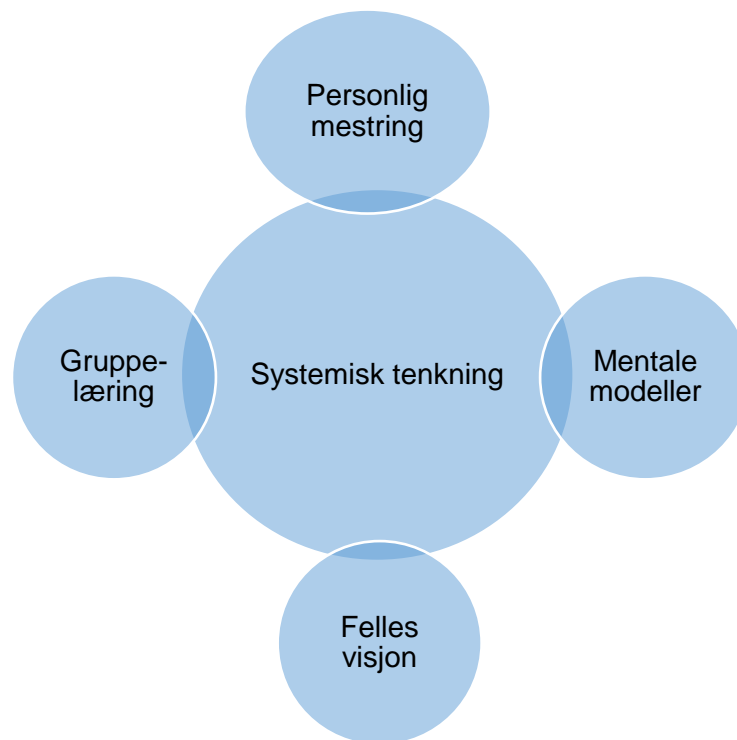
Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge 1999:13).

I tillegg til at vi ser nærmere på Senges fem disipliner vil vi også se på det han kaller læringshandicap. Dette vil vi bruke som grunnlag for analyse i kapittel 6.

Senge mener at de fleste organisasjoner er dårlige til å lære. Årsakene til dette kan være måten de er designet og ledet på, hvordan de ulike arbeidsoppgavene er definert og ikke minst måten vi alle sammen er blitt oppdratt til å tenke og handle på i vid forstand. Til tross for dette foregår det læring i organisasjonene, men for å gjøre den mer effektiv og bedre mener Senge at det første skritt på veien til å kurere læringshandicapene er å identifisere dem. Dette kan bidra til å identifisere faktorer hvor minimal innsats kan føre til betydelig og varig forbedring.

Dette kommer vi tilbake til etter at de fem disiplinene er presentert.

Senges fem disipliner



Figur 3.5 Senges fem disipliner, egenutviklet

Personlig mestring

Dette er hjørnesteinen i en lærende organisasjon. Det dreier seg hele tiden om å avklare og utdype personlige visjoner, konsentrere energi, utvikle tålmodighet og se verden på en objektiv måte.

Personlig mestring betyr at man både har kunnskaper og kan utøve bestemte ferdigheter, men det ligger også en forståelse av at man stadig skal være i stand til å utvikle personlige visjoner, mål og kunnskaper innenfor denne disiplinen. Vi kan si at for de som har stor grad av personlig mestring skjer dette i en prosess av livslang læring (Senge 1999).

Mentale modeller

Mentale modeller handler om hvordan vi forstår verden og handler i forhold til den. Senge hevder at ny innsikt ofte ikke blir omsatt til praktisk handling, fordi den er i strid med våre forestillinger om hvordan verden er. Vi er ofte ubevisst våre mentale modeller og hvordan de påvirker atferden vår og den organisasjonen vi er en del av, fordi det dreier seg om dypt integrerte kulturer, antakelser eller tankebilder. Senge mener det er viktig å bringe våre mentale modeller eller indre bilder frem i lyset, granske og reflektere over dem, slik at de ikke skal bli til hinder for god utvikling og læring i organisasjonen (Senge 1999).

Felles visjon

Felles visjon dreier seg om felles mål og visjoner eller et felles bilde av verden som organisasjonens medlemmer slutter opp om. Når det finnes en felles visjon som alle er en del av utvikler menneskene i organisasjonen seg og lærer. Det handler om å avdekke felles bilder som motiverer til innsats og deltakelse, snarere enn lydighet. De vil skape og lære, fordi de har lyst. Senge mener at det ikke finnes noen felles visjon før den er knyttet til personlige visjoner hos alle i hele organisasjonen. Først når organisasjonens medlemmer tror de kan skape sin egen framtid vil visjonen bli en levende kraft (Senge 1999).

Gruppelæring

Gruppelæring er av stor betydning, fordi team eller gruppe er den grunnleggende læringsenheten i en moderne organisasjon, ikke den enkelte. Gruppelæringen baserer seg både på personlig mestring og tanken om en felles visjon.

Dialog er sentralt i teorien om gruppelæring. Gjennom dialogen kan komplekse og vanskelige tema finne sin løsning ved at de gjennom fri og kreativ dialog og diskusjon søker å finne de beste synspunkter og tar de beste avgjørelser. Da er det viktig at det enkelte gruppemedlemmet legger egne overbevisninger til side, slik at det blir lettere å endre overbevisninger og virkelighetsforståelser gjennom fellesskapstanken. Når dette skjer kan en gruppes intelligens overstige summen av intelligensen til de enkelte gruppemedlemmene.

Senge hevder også at når grupper virkelig lærer oppnår de ikke bare god resultater, men også at enkeltmedlemmer i gruppen får en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått (Senge 1999).

Systemisk tenkning

Systemtenkning er den femte disiplinen, og den er grunnsteinen som ligger til grunn for alle læringsdisiplinene. De fem disiplinene henger sammen og det er systemtenkningen som integrerer og smelter disiplinene sammen til en enhet av teori og praksis. Hver og en av dem har å gjøre med hvordan vi tenker, hva vi virkelig gjerne vil og hvordan vi interagerer og lærer sammen. Det handler om å se relasjoner og gjensidige påvirkninger fremfor lineære kjeder med årsak og virkning, slik som vist i figur 3.5. Uten systemtenkning er det vanskelig å se hvordan disiplinene henger sammen, hvordan de griper inn i hverandre, og hvordan hver enkelt del påvirker helheten. For at det skal skje utvikling i en organisasjon er det avgjørende at disiplinene utvikles parallelt. Det dreier seg om å se helheter i stedet for deler, å se mennesker som aktive deltakere i å skape sin egen virkelighet og å være med på å skape fremtiden i stedet for å reagere her og nå uten å ha satt dette i et system. På den måten kan vi oppnå at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene (Senge 1999).

Vi vil nå se nærmere på Senges syv læringshandikap.

1. Jeg er min posisjon. Dette innebærer en sterk identitetsfølelse som er knyttet til den jobben man utfører og på hvilken måte den utføres. Resultatene man oppnår blir tolket i positiv forstand og man evner ikke i så stor grad å se hva andre avdelinger eller

organisasjoner har kommet frem til, eller andre måter å jobbe på. Man holder fast på og tror på den måten man selv jobber.

2. Fienden er der ute. Dette læringshandikaket er sterkt knyttet til «jeg er min posisjon» og dreier seg om å skylde på utenforliggende omstendigheter, både interne og eksterne, når noe ikke går som planlagt.
3. Illusjonen om å ta ledelsen. Vi ønsker alle sammen å være proaktive når det oppstår problemer, men dette kan bli et læringshandikap om vi ikke evner å tenke rasjonelt og bare lar følelser, gjerne aggressive følelser rettet «mot fienden der ute», styre våre handlinger. I slike tilfeller kan vi si at det vi tror skal bli en proaktiv handling i stedet blir reaktivitet i forkledning ved at vi unnlater å tenke rasjonelt og målrettet. Med reaktiv ledelse menes situasjoner hvor aktiv handling fra leder ofte vil si innsats for å rydde opp i trøbbel og uønskede forhold først etter at de har oppstått, gjerne impulsstyrt, etter at de har fått et omfang som kan være vanskelig å håndtere.
4. Begivenhetsfiksering. Vi har behov for å forklare de forviklingene vi roter oss inn i. Samtaler i organisasjoner dreier seg ofte om de siste begivenhetene, det vil si resultater eller målinger som er gjort i nær fortid. Vi er oppdratt til å se verden som en rekke begivenheter som har klare årsaker. Men i virkeligheter er det oftest de langsomme, løpende prosesser som primært truer overlevelsen til våre organisasjoner, ikke plutselige begivenheter eller hendelser.
5. Lignelsen om det kokte frø. Hvis man putter et frø i kokende vann vil frøet forsøke å kravle opp med en gang. Men hvis man putter et frø i en gryte med vann som holder 20 grader og deretter varmer det opp langsomt til 25 grader vil frøet fortsatt bli sittende på bunnen av gryten. Etter hvert som temperaturen på vannet stiger vil frøet bli mer og mer «groggy». Selv det ikke er noe som forhindrer frøet i å stige opp vil det fortsatt bli liggende på bunnen til det blir kokt (Senge 1999:29-30).

Dette kan også være tilfelle for en organisasjon. Det kan være vanskelig å få øye på en trussel som kommer gradvis. Ofte kan det være denne trusselen som er størst. I en organisasjon er det derfor viktig å følge med både på de dramatiske endringen og de endringene som kommer gradvis og som utgjør en trussel for organisasjonen, slik at man har mulighet til å sette inn mottiltak før den negative trenden ha kommet for langt.

6. Villfarelsen om å lære av erfaringer. Den mest kraftfulle læringen kommer gjennom erfaring, prøving og feiling. Man prøver ut noe og ser deretter konsekvensene direkte. Dette er ikke tilfelle hvis beslutninger som tas i en organisasjon medfører konsekvenser som vil ha virkning i flere år fremover. Da erfarer man ikke de direkte konsekvensene av den beslutningen man har tatt, dermed kan dårlige beslutninger eller beslutninger

som er tatt på feil grunnlag ha negative konsekvenser i lang tid fremover for en organisasjon.

7. Myten om ledelsesteamet. Senge refererer under dette læringshandikapet til Chris Argyris som har studert læring i ledelsesteam i mange år. «*De fleste ledelsesteam bryter sammen under press*», hevder Argyris (Senge 1999:31).

Mange ledelsesteam jobber godt, spesielt når de jobber med rutinespørsmål og innenfor områder som ikke fremkaller store utfordringer. Men det kan også være slik at alvorlige betenkeligheter ikke kommer til offentlig uttrykk ved at felles beslutninger i ledelsesteamet består av utvannede kompromisser, eller ved at enkeltpersoners synspunkter får være styrende. Vi ønsker ikke å fremstille oss som usikre og uvitende, derfor beskytter vi oss mot å fremstå slik. Konsekvensen er det som Argyris kaller «tillært inkompetanse» - et team med folk som er utrolig gode til å unngå å lære noe (Senge 1999).

Hva skal til for å lede en lærende organisasjon?

I en lærende organisasjon er det ikke rom for en dominerende eller autoritær ledelsesstil. Der kreves det en ny form for ledelsesstil der man evner å se helheten gjennom å integrere læringsdisiplinene (Senge 1999).

Ledere i en lærende organisasjon kan ses på som designere, stewarder og lærere som er ansvarlig for oppbygging av organisasjonen hvor mennesker hele tiden utvikler sin kapasitet i forhold til det å forstå kompleksitet, avklare visjoner og forbedre felles mentale modeller. Det vil si at de er ansvarlige for læring (Senge 1999:296).

Ledere som designere har ikke bare ansvar for å utarbeide politikk, strategier og systemer i en organisasjon. De har også ansvar for implementeringen, fordi politikk, strategier og systemer som er designet ikke har noen effekt hvis organisasjonens medlemmer ikke forstår eller ikke er enige i de tankene som ligger bak designet. Det er ledernes oppgave å designe læreprosesser som fungerer i praksis og som medfører at alle i organisasjonen gjøres i stand til å ivareta viktige oppgaver i organisasjonen og for at de skal utvikle sine ferdigheter innenfor læringsdisiplinene. Det er også nytteløst å være leder i en organisasjon som er dårlig designet.

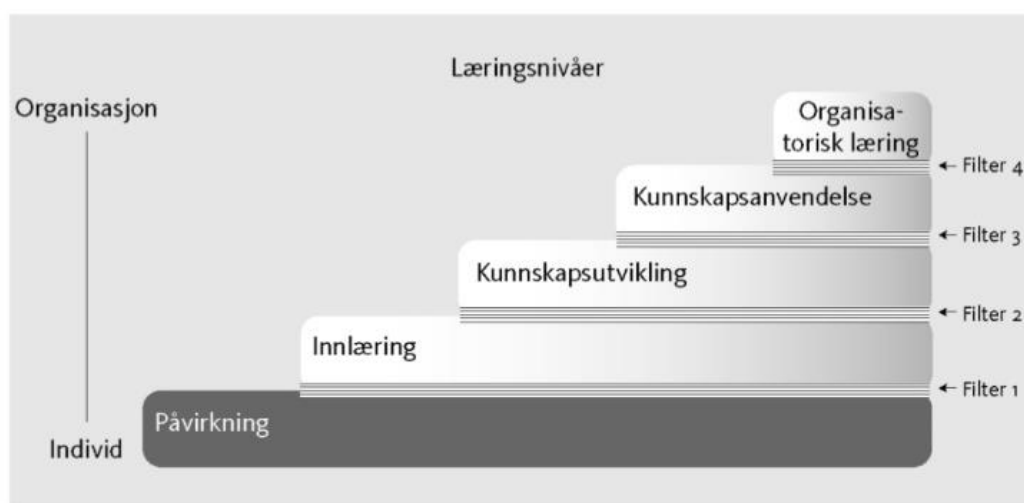
Senge hevder at felles for alle de gode lederne han har møtt er at de har hatt en viktig eller større historie, formålshistorie, bak sin visjon samt følelse for formålet. Den kan være både personlig og universell. Ut fra dette utvikler lederne et særlig forhold til sin egen visjon og blir på denne måten denne visjonens steward. Lederen som lærer handler om å gi næring til læring for alle. Ledere som evner dette hjelper mennesker i hele organisasjon til å til å utvikle deres systemiske forståelse. På den måten kan de få mer innsikt i og et mer selvstendig syn på virkeligheten (Senge 1999).

3.2.2 Femtrinnsmodellen

Vi vil nå ta utgangspunkt i femtrinnsmodellen for organisatorisk læring, og gjennom denne se på utviklingen fra individuell til organisatorisk læring og (Irgens 2007).

Det finnes ulike definisjoner av læring. En definisjon er Shuell sin som lyder som følger: «Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring» (Irgens 2007:47). Eller man kan si at man har lært når atferdsendring oppnås gjennom erfaring (Irgens 2011).

Irgens sin femtrinnsmodell for læring er basert på en firetrinnsmodell utviklet av Institut för Personal och Företagsutveckling i Uppsala.



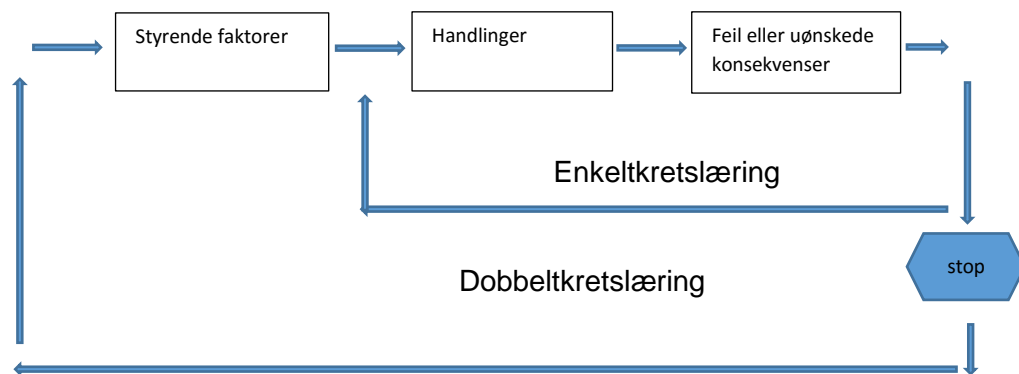
Figur 3.6 Femtrinnsmodellen for læringsprosesser (Irgens 2007:49)

Modellen viser hvordan man går fra læring hos den enkelte ansatte til organisatorisk læring, det vil si at det er *skolen* som har lært. Organisatorisk læring betyr i denne modellen at organisasjonen har endret sine handlingsteorier, slik at den får kapasitet til å håndtere utfordringer og arbeidsoppgaver på en ny og bedre måte. Og at dette gjøres uavhengig av enkeltpersoner i organisasjonen som først fikk denne kapasiteten. Mellom de ulike trinnene er det såkalte filtre eller barrierer som hindrer en i å komme videre til neste trinn (Irgens 2007). Vi vil komme nærmere inn på modellen i analysen i kapittel 6.

3.2.3 Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring

Irgens viser til Argyris når han skriver om enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring (Irgens 2007). Mange ganger er det nok med enkeltkretslæring når man skal gjennomføre endringer eller forbedringer. Når det oppstår feil eller uønskede konsekvenser, trenger man da bare å gjøre små justeringer for å komme på rett kurs.

Dobbeltkretslæring innebærer at man må analysere og gjøre noe med de styrende faktorene som ligger til grunn, for å oppnå forbedringer.



Figur 3.7 Dobbeltkretslæring (Irgens 2007:123) Etter Argyris

3.2.4 Fra novise til ekspertise

Brødrene Dreyfus har skrevet om en modell for ferdighetstillegg som består av fem stadier. De viser til at mesterlære er en hensiktsmessig læringsform (Dreyfus og Dreyfus 1999). Nedenfor vil vi gå gjennom de ulike stadiene.

Som novise har du ingen erfaring med den bestemte oppgaveutførelsen fra før av. Du jobber ut fra prosedyrer, beskrivelser og regler for hvordan oppgaven skal utføres (Irgens 2007). Det neste trinnet i Dreyfus og Dreyfus' modell er viderekommen begynner. På dette trinnet har man noe erfaring og er ikke like avhengig av prosedyrer og beskrivelser. Man kan tilpasse metoden til sitt bruk og samtidig få en bedre forståelse for kompleksiteten i oppgaven. Vi mener de fleste av lederne var på dette stadiet i starten av aksjonsprosessen. Det tredje trinnet i modellen er kompetanse. På dette trinnet er utøver i stand til å jobbe selvstendig, og prøve ut ulike metoder i utførelsen. Man føler mer ansvar for oppgaven og andre får også større forventninger til utførelsen. Etter vår mening var de to som har utført skolevandring flest ganger i forkant av aksjonsfasen, og som begge deltok i full opplæring av Caspersen og Halland, på dette trinnet i forkant av endringsprosessen. Det neste trinnet er dyktighet hvor man har fått mye erfaring som kan medføre trygghet i utførelsen, og kan i større grad benytte seg av intuisjon. Man har fått et «blikk» for hva som er viktig og ikke. Det øverste trinnet er ekspertise, og på dette trinnet kan det være vanskelig å forklare hva man gjør, man har opparbeidet seg det som kalles taus kunnskap. Kunnskap og ferdigheter er blitt en del av en selv (Dreyfus og Dreyfus 1999, Irgens 2007). Schön omtaler dette som kunnskap i handling, når vi er blitt eksperter befinner kunnskapen seg i selve handlingen (Irgens 2007). Dette handler om ekspertise. Evnen til å fange opp behovet for utvikling eller veiledning hos den enkelte lærer, for å sette ord på dette for i neste omgang å jobbe med å styrke læreren. En ekspert vil ifølge Berliner være god til å tolke situasjoner og samtidig ha flere tiltak å sette i verk i den gitte situasjonen (Irgens 2007).

3.2.5 Modell 1 og 2 atferd

Argyris skiller mellom Modell 1 og Modell 2 atferd. Modell 1 atferd er mest vanlig og kan hindre dobbelkretslæring. Den primære handlingsstrategien i Modell 1 går ut på kontroll av situasjon og kontroll over andre for dermed å beskytte seg selv. (Rennemo 2006:93).

Modell 2 går ut på å sikre bred deltagelse når man skal definere hensikt og mål. Videre er man opptatt av å søke gode løsninger for alle parter. I denne sammenhengen er det viktig å uttrykke følelser og å utforske alternativer..

«Handlingsstrategien for Modell 2 inkluderer oppsøking av valid informasjon, frihet til å søke, velge og opplyse, samt inngåelse av interne forpliktelser» (Rennemo 2006:94).

Modell 1 og modell 2 atferd kan beskrives i følgende modell:

Modell 1		Modell 2
Ros andre, fortell det du tror vil få dem til å føle seg vel. Hold med, ikke konfronter/ ikke still spørsmålstegn ved synspunkter og resonnementer.	HJELP/STØTTE	Øk andres evne til å bli konfrontert med egne skjulte antagelser, resonnementer og frykt. Inviter andre til å undersøke dine resonnementer.
Overlat ansvaret til andre	RESPEKT	Avdekk hvordan du ivaretar eget ansvar. Hjelper andre til å ta ansvar uten å ta det fra dem.
Forsvar egen posisjon. Følelse av sårbarhet er tegn på svakhet.	STYRKE	Forsvar din posisjon og foren den med undersøkelse og selvrefleksjon. Følelse av sårbarhet kombinert med oppmuntring til vurdering er tegn på styrke.
Ikke fortell hva du føler og tenker.	ÆRLIGHET	Forsøk å oppmuntre deg selv og andre til å si det de vet, men likevel frykter å si.
Hold deg til dine prinsipper, dine verdier og din tro.	INTEGRITET	Forvar dine prinsipper, dine verdier og din tro slik at du oppmuntrer til vurdering av dem.

Tabell 3.1 Modell 1 og modell 2 atferd (Irgens 2007:128)

I utforskningen av våre egne og andres handlingsstrategier er skillet mellom uttrykt teori og bruksteori nyttig (Rennemo 2006). Den uttrykte teori er den forklaringen vi selv gir og som ligger til grunn for vår atferd, mens bruksteorien er den som kan stadfeste først etter at handlinger har skjedd, og ofte lettere av andre enn av oss selv. Ofte er det ikke overensstemmelse mellom de to. Avdekkingen av bruksteoriene blir altså et vesentlig moment i ethvert aksjonsbasert utviklingsprogram (Rennemo 2006:93).

3.2.6 Joharis vindu

For å få til endring må ledergruppa jobbe med å åpne opp for blindsoner slik at de faktorer som kan hindre organisatorisk læring ikke skjer. Joseph Luft og Harry Inghams modell «Joharis vindu» presentert i Irgens (2007:115) viser at det er viktig for ledergruppa å avdekke de blinde feltene som kan være til hinder å drive med individuell og kollektiv utvikling.

	Kjent for oss selv	Ikke kjent for oss selv
Kjent for andre	Åpent felt Kjent for alle	Blindt felt Ukjent for oss, kjent for andre
Ikke kjent for andre	Skjult felt Ukjent for andre, kjent for oss	Ukjent felt Ukjent for oss, ukjent for andre

Figur 3.8 Joharis vindu (Irgens 2007:115)

Størrelsen på feltene i denne modellen er fleksible. Det handler om å få det åpne feltet så stort som mulig, det vil si at mest mulig skal være kjent både for de andre og for oss selv. Hvis man i en gruppe lykkes å få et stort åpent felt og gruppen har en positiv synergieffekt vil forutsetningene for å kunne lykkes med utviklingsarbeid være nokså store. Det forutsette naturlig nok andre ting også, slik som for eksempel tilgang til ressurser, men slik vi ser det er et stort åpent felt den viktigste forutsetningen for å lykkes. Som vi skal se i analysekapitlet var dette også viktig i vår prosess.

3.2.7 Å skape kunnskap

Et viktig moment i aksjonsprosessen vår har vært å utvikle kunnskap i ledergruppen. Det viste seg at dette var tilfelle både når det gjelder å skape kunnskap om selve metoden skolevandring, og når det gjelder å skape kunnskap om betydningen skolevandring har for

utøvelsen av lederoppgavene. Det er også skapt kunnskap om læringsprosesser i ledergruppa, noe vi viser i analysekapitlet.

Krogh m.fl har utviklet en modell for å skape kunnskap som de fremstiller gjennom følgende matrise:

Hvordan skape kunnskap 5 x 5 - matrisen

Kunnskapshjelpere	Dele taus kunnskap	Utvikle et konsept	Rettferdiggjøre et konsept	Utforme en prototype	Forsterke kunnskapen
Formulere en visjon		√	√√	√	√√
Få i gang samtaler	√√	√√	√√	√√	√√
Mobilisere aktivister		√	√	√	√√
Utvikle den riktige konteksten	√	√	√√	√	√√
Globalisere den lokale kunnskapen					√√

Tabell 3.2 Hvordan skape kunnskap (Krogh m.fl. 2001: 23)

Krogh m.fl. viser til fem steg i kunnskapsutviklingen, som viser koblingen mellom kunnskapsutviklingen og det å skape kunnskap. Der det er koblinger er det i tabellen markert med v. Der det er sterkest koblinger er det markert med vv. Kunnskapsutviklingen bør man se for seg i en sirkelbevegelse. Den omfatter å dele taus kunnskap, å utvikle et konsept, å rettferdiggjøre konseptet, utforme en prototype og forsterke kunnskapen. For å klare å gjennomføre dette har de identifisert ulike aktiviteter som de omtaler som hjelpere. Disse er å formulere en visjon, å få i gang samtaler, mobilisere kunnskapsaktivister, utvikle den riktige konteksten og globalisere den lokale kunnskapen (Krogh m.fl. 2001). Vi vil nå se nærmere på kunnskapshjelperne og deres funksjon i de ulike stegene.

Å formulere en kunnskapsvisjon kan handle om å utarbeide en oppdragsbeskrivelse som både inneholder mentale bilder over hvordan den nåværende situasjonen er i organisasjonen, hvordan den bør være og hvilken kunnskap organisasjonen ønsker å utvikle. Kunnskapsvisjonen har som mål å fremme læring.

Å lede samtaler er den andre hjelperen i kunnskapsutviklingen, og er sentral i alle stegene i kunnskapsutviklingen. Krogh m.fl. mener at kunnskapen skapes i samtaler mellom mennesker. I den gode samtalen legges det til rette for at kunnskap kan bekreftes, deles og utvikles. Når man skal lede den gode samtalen er det viktig å oppmuntre alle til å delta aktivt, å utvikle en

etikette for samtalene som innebærer at det er en god tone, å redigere samtalene slik at man får frem det essensielle i det som er sagt og å oppmuntre til nyskapende språk.

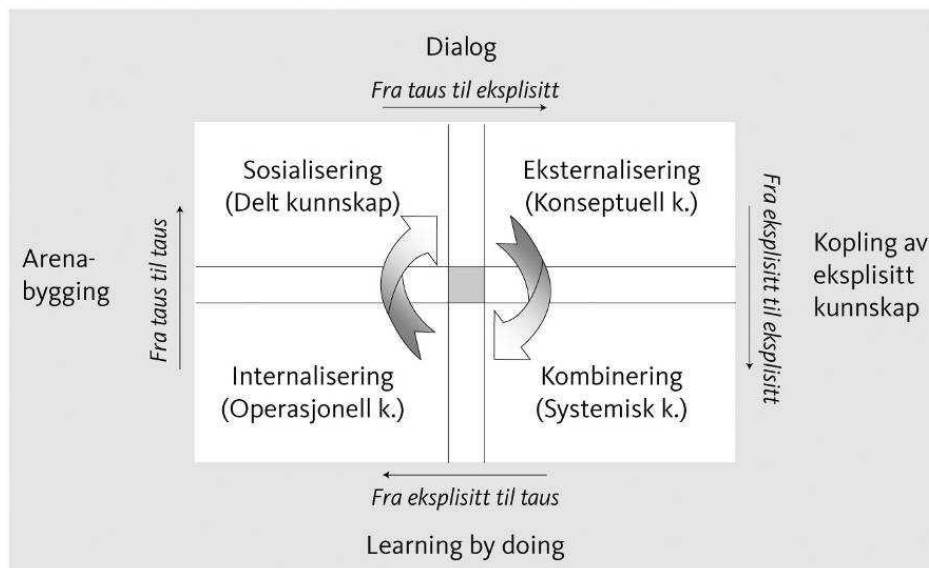
Kunnskapsutviklingsprosesser krever energi og engasjement og for å få til dette er det viktig å mobilisere kunnskapsaktivister. Kunnskapsaktivistene skal blant annet sørge for å lage en kunnskapshjelpende kontekst, slik at den tause kunnskapen kan deles. De skal også spre budskapet til resten av organisasjonen og koble sammen mikrosamfunn i organisasjonen. Kunnskapsaktivistene skal fokusere på å skape kunnskap, ikke forsøke å kontrollere den, og de kan fungere som katalysatorer, koordinatore og forutseende kremmere for kunnskapsutviklingsprosessen. Ofte har ledere rollen som kunnskapsaktivister, men det kan også være andre ansatte i organisasjonen som får den rollen.

Å utvikle den riktige konteksten er den fjerde hjelperen. Krogh m.fl. mener at «*ny kunnskapsutvikling begynner med taus individuell kunnskap*» (Krogh m.fl. 2001: 201). For å få til kunnskapsutvikling må den tause kunnskapen deles og da er det å skape den riktige konteksten hvor denne delingen kan skje av stor betydning. De bruker det japanske ordet *ba* som betyr sted, og viser til at dette ikke nødvendigvis trenger å være et fysisk sted. Å utvikle kunnskap skjer i interaksjonen mellom mennesker og *ba* er nettverket hvor denne samhandlingen skjer. *Ba* er noe mer enn et praksisfellesskap ved at man ikke bare skal lære av hverandre, men også utvikle ny kunnskap.

Å globalisere den lokale kunnskapen handler om å gjøre kunnskapen kjent i organisasjonen og gjennom dette forsterkes kunnskapen. Kunnskapen skal ikke gjentas, men gjenskapes i organisasjonen. Eksempel på dette mener vi kan være at den kunnskapen som utvikles gjennom vår aksjonsprosess kan være til nytte for andre videregående skoler. Dette kan skje i en prosess hvor de andre skolene ikke gjentar kunnskapen, men gjenskaper den slik at den tilpasses den enkelte skolen, og gjennom dette blir kunnskapen global. En kan også se det som det som har skjedd når de videregående skolene i fylket tok i bruk metoden skolevandring. Skolevandring ble initiert av Fylkeskommunen, og innpakket eller sendt gjennom konsulentene Halland og Caspersen. Deretter gjenskapte skolen kunnskapen som ble formidlet gjennom aksjonsprosessen vår. Vi har gjennom hjelperne vist at det er tre premisser som må til for å skape kunnskap: Kunnskap er begrunnet, sann oppfatning, individuell og sosial, taus og eksplisitt; kunnskap avhenger av det perspektivet du tar; kunnskapsutvikling er et håndverk, ikke en vitenskap (Krogh m.fl. 2001).

SEKI-modellen

Kunnskapsutvikling er først og fremst en sosial prosess, og ikke noe som foregår i det enkelte individet. Kunnskapsutviklingen skjer mellom individene. Koblingen mellom taus og eksplisitt kunnskap er sentral i denne prosessen (Gotvassli 2007).



Figur 3.9 SEKI-modellen - fire faser i kunnskapsprosessen. Irgens (2007:60)

Ifølge Nonaka og Takeuchi foregår kunnskapsutviklingen i en spiralbevegelse over tid. Denne prosessen starter med deling av taus kunnskap (sosialisering), noe som skjer gjennom deling av erfaringer og mentale modeller. Deretter følger eksternalisering gjennom dialog og kollektiv refleksjon. Prosessen fortsetter med at kunnskapen skal brukes gjennom opplæring og danning av prosedyrer og strukturer. Det muner så ut i operasjonell kunnskap som kan følge til nye handlinger eller ny ledelsespraksis. Spiralen vil også være i en kontinuerlig bevegelse (Gotvassli 2007). Prosessen kan beskrives på følgende måte:

Sosialisering – innebærer deling av taus kunnskap. Kunnskapen som blir skapt, går fra en taus tilstand til en ny taus tilstand. Dette skjer gjennom samhandling, hvor erfaring deles gjennom praksis (Irgens 2007). Dette kan skje ved at den som skal lære observerer noen som kan det som skal læres. Det er ikke-verbal kunnskap både hos senderen og mottakeren, noe som gjerne kalles felles mentale modeller og praktisk atferd (Gotvassli 2007).

Eksternalisering – innebærer å gå fra taus til eksplisitt kunnskap gjennom dialog og refleksjon (Irgens 2007). Metaforer, modeller og begreper og fortellinger blir benyttet for å synliggjøre kunnskapsinnholdet. Gjennom den kollektive refleksjonen får metaforene mening og innhold, slik at det tause kan bli eksplisitt (Gotvassli 2007).

Kombinering – innebærer at begrepene systematiseres til et mer komplekst kunnskapssystem (Irgens 2007). Dette er tilfellet der kunnskapen som blir skapt, går fra eksplisitt tilstand til en ny eksplisitt tilstand. Overføringen av kunnskapen kan skje i verbal form for eksempel i et møte (Gotvassli 2007).

Internalisering – innebærer at eksplisitt kunnskap blir gjort om til taus, praktisk kunnskap gjennom erfaring. Dette kan skje gjennom «learning by doing». Gjennom dette blir kunnskapen bli «kroppsliggjort» og en del av det tause handlingsrepertoaret (Irgens 2007).

3.3 Implementering

En viktig del av aksjonsprosessen var å få bedre implementering av skolevandring ved skolen. Som en del av et samfunn som er i stadig endring, må også skolen forandres. Med dette følger behov og krav om iverksettelse av reformer, nye programmer og tiltak. Implementering handler om hvordan skolen tar i bruk disse (Larsen m.fl.). Stortingsmelding nr. 30 «Kultur for læring» og Kunnskapsløftet viser til at skolen må innrette seg med tanke på å styrke lærernes læring i tillegg til elevenes læring. De nye planene og programmene som kommer som en følge av dette må iverksettes i tillegg til det som skolen gjør fra før og fører også til at ting må gjøres på en annen måte. Skolevandring er et av de tiltakene som er innført ved Verdal videregående skole som en følge av behovet for å lede lærernes læring, og som skal føre til bedre læring for elevene.

Forskning viser at det er flere faktorer som er viktige i implementeringsprosesser. Dette er blant annet definering av behov og vurdering av organisatoriske forutsetninger, fokus på systematisk arbeid over tid i gjennomføringen og evaluering og vedlikehold (Larsen m. fl.). Vi vil se nærmere på disse faktorene nedenfor.

Definering av behov og organisasjonens forutsetninger for implementering handler blant annet om en aktiv og støttende ledelse og kompetente lærere som støtter opp om implementeringen. Ledernes og særlig rektors engasjement trekkes frem som særlig viktig i implementeringsprosesser. Også det å skape handlingsrom trekkes frem som en viktig lederoppgave. Å skape handlingsrom ser vi nærmere på i analyse og drøfting av forskningsspørsmål 2. Som en innledning til implementeringsprosessen er det viktig å kartlegge skolens vilje til endring. Man må altså skape en kultur for åpenhet i hele organisasjonen. For å få til en slik endring er det viktig å involvere lærerne på en slik måte at de føler at de deltar i prosessen, og at det er i samsvar med deres individuelle verdier og pedagogiske grunnsyn (Larsen m. fl.).

I det systematiske arbeidet med gjennomføringen er opplæring og kunnskapsutvikling sentralt. I tillegg til opplæring i selve metoden er det viktig at de som skal delta i det «nye» får forståelse for prinsippene som ligger til grunn for metoden gjennom at det legges til rette for refleksjoner, veiledet trening og praktisk utførelse (Larsen m. fl.). Å legge til rette for samarbeid gjennom møter for felles refleksjon over praktiske erfaringer er viktig i kunnskapsutviklingen. Individuell og kollektiv læring er viktig for skolen som en lærende organisasjon, og det må bygges en kultur for kontinuerlig læring og utvikling (Larsen m. fl.). Det er også viktig at det som skal implementeres integreres i hele organisasjonen. Her er det en fordel med en felles visjon for hvordan ønsket fremtidig tilstand skal være og at denne visjonen også knyttes til eksisterende planer og mål. Nøkkelpersoner som kan drive implementeringsprosessen trekkes frem og ses i sammenheng med integreringen av tiltaket. Selv om det å trekke inn eksterne krefter i en periode kan være positivt i implementeringsprosessen, er det viktig at det er skolens eget personale som driver prosessen over tid.

Programlojalitet versus lokale tilpasninger problematiseres også når det gjelder implementering av nye programmer i skolen (Larsen m. fl.). Dette har også vært tema ved Verdal videregående skole. Skolevandring som metode i Norge har som beskrevet i kapittel 2 bygget på Downeys modell for «Three minutes walk through» (Downey m.fl.2004). Caspersen og Halland har laget en egen metode for skolevandring som ikke viser direkte til Downey (Caspersen og Halland 2015). Verdal videregående har benyttet seg av metoden til Caspersen og Halland, men har også gjort sine egne tilpasninger.

Den tredje faktoren er å evaluere og vedlikeholde det som er implementert. I en langvarig implementeringsprosess må man se på hva som er gjort, hva som er oppnådd og hva det må jobbes mer med. Videreføring av læring og kunnskapsutvikling er sentralt i denne fasen, og forskning viser at det i implementeringen av nye tiltak ofte er for lite fokus på opplæring, kompetansehevende tiltak og møtестrukturer for erfaringsdeling over tid (Larsen m. fl.). Vi mener at vår aksjonsprosess blant annet inneholdt en evaluering av skolevandring ved Verdal videregående skole, samtidig som det også var en utviklingsprosess i og med at vi gjennomførte aksjoner for å bedre arbeidet med implementeringen av skolevandring. Dette kommer vi tilbake til i analysekapitlet. Resultatmålinger er også en del av evalueringsarbeidet og Verdal videregående skole ønsker etter hvert å se på om arbeidet med skolevandring gir utslag i målinger som blant annet handler om klasseromsledelse og synlig ledelse. Dette kommer ikke inn under vår oppgave, da det er for tidlig å se dette på nåværende tidspunkt.

4. METODE

«Enhver beretning hviler på forfatterens perspektiv og ståsted» (Hatch 2001:3)

I dette kapitlet vil vi beskrive hvordan vi har gått fram for å svare på problemstillingen, og vi vil beskrive det empiriske feltet hvor vi har gjennomført aksjonsprosessen. Deretter tar vi for oss aksjonsforskning som tilnærming. Videre vil vi si noe om vitenskapelig ståsted og kunnskapssyn, hvilke metoder vi har brukt for å svare på spørsmålene våre og hvordan vi har jobbet med datareduksjon og analyse. Gjennom dette beskriver vi vårt forskningsdesign. Vi vil også komme inn på å forske i egen organisasjon og etiske betraktninger, samt vurdere kvaliteten på arbeidet.

4.1 Beskrivelse av det empiriske feltet

Aksjonsprosessen vår ble gjennomført i ledergruppen ved Verdal videregående skole. Gruppen består av rektor, assisterende rektor, fire avdelingsledere, studieleder, økonomileder og personal- og kontorleder. Det var de sju første som utførte skolevandring da vi startet opp. Underveis i prosessen ble også de to sistnevnte lederne involvert i skolevandringen. Ledergruppa har ukentlige møter hvor de samhandler om ledelse av skolens personell og aktiviteter, og det var her vi ønsket å se på hvordan man kan skape læring og rom for utvikling. Det er blant annet i disse møtene de også tidligere har samhandlet om skolevandring.

Gjennom aksjonsperioden, som vi regner fra mars 2015 til mars 2016, har vi deltatt i flere ledermøter hvor vi har gjennomført deler av konstruksjonene, samt planlegging, gjennomføring og evaluering av de fleste tiltakene. I tillegg har vi i konstruksjonsfasen gjennomført individuelt intervju med sju av de ni lederne som på daværende tidspunkt gjennomførte skolevandring. Dette vil vi beskrive nærmere i kapittel 5.

Underveis i prosessen drøftet vi om vi skulle utvide det empiriske feltet til å inkludere lærerne som er med på skolevandring. Vi så potensialet i å kunne få frem nyttige innspill fra lærerne om hvordan skolevandringen blir utført, og hva lærerne mener om dette. Dette kunne føre til ytterligere læring for ledergruppen og for organisasjonen. Vi så behovet for å avgrense arbeidet, både med hensyn til tid, da det ble gjennomført over en begrenset tidsperiode, og med hensyn til materialet som vi skulle bearbeide. Vi skulle også gjennomføre flere tiltak som skulle bearbeides og analyseres. Vi vurderte videre hvorvidt vi skulle inkludere elevene i prosessen med å se på hvilke erfaringer og synspunkter de hadde på skolevandring.

Vi besluttet å inkludere de lærerne som hadde skolevandring i perioden september til mars i 2016. Vi gikk bort fra å inkludere elevene, da vi så at vi måtte begrense oppgavens omfang.

4.2 Aksjonsforskning som tilnærming

Vi vil nå se nærmere på hvorfor vi valgte aksjonsforskning som tilnærming og beskrive hva som kjennetegner denne metodiske tilnærmingen.

4.2.1 Hvorfor aksjonsforskning

Vi hadde sammen med rektor blitt enige om at vi skulle se på hvordan lederne ved Verdal videregående skole kan skape seg rom for utviklingsarbeid. Skolen har valgt å bruke skolevandring som metode i det pedagogiske arbeidet, og det var en erkjennelse at det var behov for at lederne skulle bli bedre i å anvende denne metoden. Dette ble sett i sammenheng med behovet for å skape rom for utviklingsarbeid.

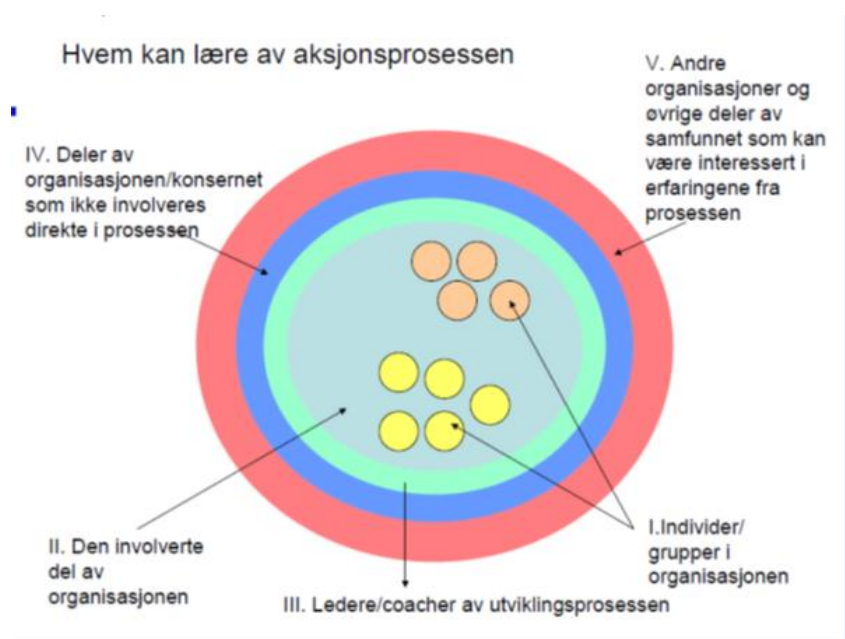
Vi diskuterte innledningsvis om vi burde bruke casestudie som tilnærming. Innenfor casestudier kan man anvende ulike metoder, og casestudier er spesielt egnet når man søker en dyptgående forståelse av et gitt fenomen eller emne (Simons 2009:11). Vi drøftet om hvorvidt et casestudie kunne bidra til at lederne ved Verdal videregående skole kunne bli bedre til å anvende skolevandring og skape seg rom for utviklingsarbeid. Gjennom et casestudie kunne vi ha fått bedre forståelse for hvorfor man ikke har kommet lenger med gjennomføring av skolevandring og hvorfor man har vansker med å sette av tid til utviklingsarbeid. Vi kunne også fått bedre forståelse for hva som legger til rette for skolevandring og hvordan lederne kan skape seg rom for utvikling.

I og med at det var vurdert å være behov for endring, læring og utvikling, besluttet vi etter hvert å bruke aksjonsforskning som metode. Sentralt i aksjonsforskning er forskning *i* handling, ikke

forskning *om* handling, et samarbeidende demokratisk partnerskap mellom de som forsker og de som er ansatt i den organisasjonen det forskes på, samt at det medfører en rekke handlinger og en tilnærming til problemløsning (Coghlan og Brannick 2014). «*Siktemålet med aksjonsforskning er både å hjelpe folk med å løse problemer og å fremme samfunnsvitenskapen*» (Johannessen m.fl. 2010:58). Vi valgte aksjonsforskning ut fra ønsket om å skape endring og utvikling.

Rennemo viser til at aksjonsbaserte utviklingsprosesser kan gjennomføres i organisasjoner hvor ulike interessenters forventninger og belønninger er avgjørende for organisasjonens eksistens. Det kan da kan skje en utvikling av organisasjoner og utvikling av menneskene i organisasjonen (Rennemo 2006:13). I vår prosess ønsket vi å utvikle organisasjonen og menneskene i organisasjonen. Vi mener at den videregående skolen er en organisasjon hvor interessentene først og fremst er elevene. Uten elever som søker seg til skolen kan ikke organisasjonen eksistere. Andre interessenter er skoleeierne, det vil si fylkeskommunen. Skolen er avhengig av å innfri de forventningene som fylkeskommunen har til den, for å kunne eksistere videre. Lærerne er også interessenter, og skolen er avhengig av å være en attraktiv organisasjon som kompetente lærere søker seg til og blir. Og ikke minst er det viktig for lokalmiljøet og det lokale næringsliv at skolen utdanner kommende arbeidstakere.

Det er flere som kan lære av en aksjonsbasert endringsprosess (Rennemo 2006). Dette er også en grunn til at vi valgte aksjonsforskning som tilnærming. Vi ønsket gjennom prosjektet å se på hvordan man kan skape organisatorisk læring. Vi mener det er interessentene vi omtaler ovenfor som også er de som først og fremst vil lære i en slik prosess. Dette illustreres i følgende figur:



Figur 4.1 Hvem kan lære av aksjonsprosessen (Rennemo 2006:90)

De individene som har vært mest involvert i aksjonsprosessen er ledergruppen ved Verdal videregående skole, illustrert som de innerste sirklene i midten av figuren. I tillegg har vi involvert de lærerne som har hatt skolevandring (midtre felt). Alle avdelingene ved skolen har vært involvert, da lærerne jobber ved de ulike avdelingene og vi mener at det er grunnlag for at hele organisasjonen kan lære (blå sirkel). Dette kommer vi tilbake til i kapittel 6. Vi som har ledet prosjektet (grønn sirkel) har lært mye gjennom prosessen. Andre som kan lære gjennom avhandlingen kan være andre videregående skoler, og skoleeier (rød sirkel).

Det er gjennom samarbeidet i aksjonsprosessen at den individuelle læringen skjer og det er gjennom disse erfaringene man kan utvikle aksjonsbasert kunnskap som kan være av interesse for andre (Coghlan og Brannick 2014).

4.2.2 Om aksjonsforskning

Det var Kurt Lewin som innførte aksjonsforskningsperspektivet i USA i 1940 – årene. Lewin mente at menneskelige systemer kan bli forstått og endret kun hvis man involverer menneskene i disse systemene (Brydon-Miller m.fl. 2003).

I aksjonsprosessen vår har vi valgt å ta utgangspunkt i definisjonen som både Rennemo og Coghlan og Branick bruker om aksjonsforskning:

Action Research kan forstås som en utfoldende (emergerende) forskningsprosess som integrerer anvendt atferdsvitenskap med eksisterende organisasjonskunnskap i den hensikt å løse reelle organisasjonsproblemer. Den er samtidig opptatt av å skape forandringer i organisasjonen, utvikle selvhjelpskompetanse blant organisasjonens medlemmer og dessuten bidra til vitenskapen. Endelig er den en utviklende prosess som skjer i en ånd av samarbeid og gjensidig utforskning (Rennemo 2006:24).

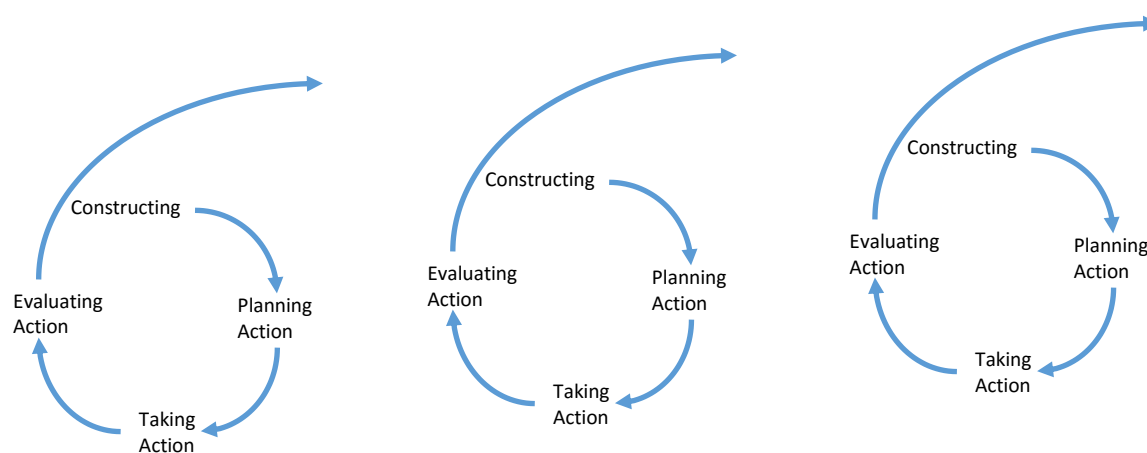
Vi vil gjennom denne oppgaven formidle hvordan vi har gjennomført en utfoldende forskningsprosess. Da vi startet prosessen var det med et åpent sinn og vi mener at prosessen har utfoldet seg gjennom aksjonsperioden, det ene har ført til det andre. Vi vil også vise at vi gjennom prosessen har anvendt atferdsvitenskap, metoder og teknikker. Disse har vi kombinert med eksisterende organisasjonskunnskap som deltagerne har formidlet gjennom prosessen. Hele tiden har formålet vært at lederne skal bli bedre til å gjennomføre skolevandring, skape seg rommet, og at ledergruppen skal lære og å skape organisatorisk læring. Dette er gjort i samarbeid og gjennom gjensidig utforskning mellom oss masterstudenter og ledergruppa ved skolen. Vi vil betegne prosessen som en læringsprosess og en utviklingsprosess. Gjennom formidlingen, altså skrivingen av avhandlingen, mener vi også at den bidrar til vitenskapen.

Det anvendes ulike begreper om denne tilnærmingen, som aksjonsforskning, aksjonslæring og aksjonsbasert utvikling. Mens aksjonsforskning er brukt som begrep på en forskningstilnærming med prosesser hvor det søkes gode løsninger på praktiske

problemstillinger, har aksjonslæring fokus på den pedagogiske utviklingen i endrings- og utviklingsprosesser (Friedrich og Rennemo 2013).

Aksjonsbasert utvikling plasseres i en utviklings- og forskningstradisjon som kalles handlings- og erfaringsbasert (Friedrich og Rennemo 2013). Det er fokus på kunnskapsutvikling som også er utgangspunkt for forskning som knyttes til utviklingsprosessen. Felles for utviklingsprosesser innen denne tradisjonen er fokus på medforskernes deltagelse i sine yrkesroller, utvikling av kunnskap som er basert på problemstillinger som er definert av deltagerne, og erfaringsutveksling i et åpent og demokratisk samarbeid (Friedrich og Rennemo 2013). Vi mener at prosessen vår kan karakteriseres som både utviklingsprosess og endringsprosess. Vi velger imidlertid betegnelsen aksjonsbasert endringsprosess. I denne prosessen deltok ledergruppa i sine yrkesroller. Deltagerne var med og definerte og eide problemstillingene og aksjonene, og alle deltok i et åpent samarbeid som var preget av trygghet, raushet og likeverd. Samtidig er det ikke til å komme fra at også makt spiller en rolle i slike prosesser. Refleksjoner over erfaringer som gjøres underveis i tillegg til refleksjon på metanivå er også sentralt i aksjonsbaserte utviklingsprosesser.

Gjennom en aksjonsbasert endringsprosess ønsket vi altså å utvikle organisasjonen og menneskene i organisasjonen Verdal videregående skole. Coghlan og Brannick fremstiller aksjonsforskningsprosessen som en spiral av sykliske prosesser.



Figur 4.2 En spiral av sykliske prosesser (Coghlan og Brannick 2014:11)

Den sykliske prosessen består av konstruksjon, planlegging av aksjon, gjennomføring av aksjon og evaluering av aksjon. I forkant av den sykliske prosessen kommer kartlegging av kontekst og hensikt (pre-step), hvor man avklarer en del viktige spørsmål og definerer ønsket fremtidig tilstand. Her starter også etableringen av det samarbeidende partnerskapet mellom de som forsker og de som skal delta i organisasjonen (Coghlan og Brannick 2014).

Det første steget i aksjonssyklusen er konstruksjon, hvor man gjennom dialog artikulerer det praktiske og teoretiske grunnlaget for aksjonene. Etter konstruksjonsfasen kommer

planleggingsfasen. Her kan man planlegge det første steget eller en serie med flere første steg i en aksjonsprosess. Så følger handlingsfasen, hvor man gjennomfører aksjonene i et gjensidig samarbeid.

Det siste steget er evaluering. Her ser man på hva som har kommet ut av aksjonene, både tiltenkte og ikke tiltenkte utfall. Man ser på om det som kom frem i konstruksjonsfasen passet, om aksjonen som ble gjennomført passet til konstruksjonen, om aksjonen ble gjennomført riktig og hva dette fører til når det gjelder hva som skal være med i neste syklus. Dermed fortsetter syklusene i en spiral.

Det er imidlertid vanlig i aksjonsprosesser at flere sykluser pågår samtidig og av ulik varighet. Det er også slik at syklusene ikke nødvendigvis er lineære, rasjonelle og systematiske. Man kan se på syklusene med fokus på det kreative og spontane, hvor man integrerer refleksjon og handling i forestilte, tankemessige prosesser. I prosesser som vår er det alltid to sykluser som gjennomføres parallelt. Den ene er det som kalles kjernesyklusen, som vi har vist i figur 4.2, med konstruksjon, planlegging, gjennomføring og evaluering. Den andre er refleksjonssyklus, som er en aksjonsforskningsyklus om aksjonsforskningsyklus. Det vil si at samtidig som aksjonsforskning gjennomføres, må man konstruere, planlegge, gjennomføre og evaluere hvordan aksjonsprosessen i seg selv går og hva man lærer av dette. Dette krever kontinuerlig utforskning av hvert steg, noe som er nødvendig for å skape aksjonsbasert kunnskap. Man reflekterer over refleksjonene, og får på denne måten metalæring. Det er dette som fører til aksjonsforskning, og ikke bare en metode for problemløsning. Det er tre områder som er særlig viktig for metarefleksjon, dette er innhold (om tema og hva som skjer), prosess (hvordan ting blir gjort) og premisser (kritisk refleksjon over forutsetninger og underliggende antagelser) (Coghlan og Brannick 2014). Vi vil beskrive hvordan vi gikk frem i aksjonsprosessen mer inngående i kapittel 5.

4.2.3 Kritisk blikk på aksjonsforskning

Aksjonsforskning som metodisk tilnærming har konkurrert med det dominerende paradigmet innen forskning i 70 år, uten å klare rokke så mye ved det dominerende (Tiller 2004). Vi velger her å se nærmere på hvilke utfordringer eller svakheter som er identifisert ved aksjonsforskning, og hvilken kritikk som er rettet mot denne tilnærmingen. Styrkene ved aksjonsforskning, som også er årsaken til at vi har valgt denne metodiske tilnærmingen, mener vi kommer frem gjennom avhandlingen.

Brydon-Miller m. fl viser til at en av svakhetene ved aksjonsforskning er at den som oftest skjer ved mindre lokale enheter. Det vil si at det er vanskelig å intervenere i større skala med sosiale forandringer (Brydon-Miller m.fl. 2003). Videre viser de til eksempler på at ved noen universiteter blir studenter frarådet å drive aksjonsforskning, og at det blir hevdet at forskere innenfor samfunnsvitenskapen ikke bør drive med aksjoner.

Dick omtaler mange aksjonsforskningsprosjekter som er utført, og viser til at det dessverre er slik at mye forskning som ligner på aksjonsforskning blir gitt ut under ulike andre betegnelser enn aksjonsforskning (Dick 2006).

En annen svakhet ved aksjonsforskning er at det finnes lite litteratur om hvordan man skal lære opp aksjonsforskere (Levin og Martin 2007). Forfatterne peker samtidig på at man ikke kan lese seg frem til å bli en aksjonsforsker, dette må læres gjennom handling og refleksjon. Dette er noe vi har reflektert over i prosessen. Vi hadde ingen erfaring med aksjonsforskning før vi startet og vi måtte lære underveis.

En kritikk som rettes mot aksjonsforskning er manglende «vitenskapelighet». Tiller er en av dem som omtaler dette. Han viser til at det er vanlig å forsøke å definere motsatsen til aksjonsforskning når denne metodiske tilnærmingen skal beskrives. Og at det er «den tradisjonelle forskningen» som er begrepet som da trekkes frem. Tiller problematiserer dette, og viser til at det «uferdige» har en plass i all forskning og at man forsøker å finne svar og løsninger på problemstillingene som lages. Dette betyr at all forskning påvirker det som det forskes på, og at ingen forskning er fri for verdier. Mathiesen mener at dette betyr at all forskning kan sies å være aksjonsforskning (Tiller 2004:18). Han viser videre til at en ulikhet mellom aksjonsforskning og annen forskning er at aksjonsforskning kombinerer informasjonshenting med ønsket om realisering av praktiske eller politiske verdier. Verdiene og målene som ligger til grunn for forskningen påvirker forskningen gjennom hele prosessen. Forskerens påvirkning på prosessen er legitim i aksjonsforskning i motsetning til i annen forskning. Det er her Tiller mener at det har oppstått en misforståelse om grensen mellom aksjonsforskning og annen forskning. Han viser til at det noen ganger stilles spørsmål om hvorvidt aksjonsforskning innebærer forskning, eller om det bare er løsning av problemer og fokus på aksjon. For at det skal bli forskning kreves det refleksivitet og at datainnhenting må knyttes til teori og presenteres i en tekst eller på andre måter (Tiller 2004).

Et annet moment som trekkes frem som kritikk mot aksjonsforskning er at forskeren har for liten distanse til dem det forskes på, noe som gjør at det stilles spørsmål ved gyldigheten til forskningsfunnene (Bjørndal i Tiller 2004). Gyldighet handler om validitet, om det som presenteres er sant. Det vil si om forskerens beskrivelse av virkeligheten stemmer. Aksjonsforskning har fått kritikk for manglende refleksivitet over kunnskapsproduksjonen, og for mangel på dokumentasjon og redegjørelser for hvordan man har drevet aksjonsprosessen. Kritikken har også handlet om forskerens mulighet til å påvirke de som deltar i prosessen, slik at de opptrer på en kunstig måte (Bjørndal i Tiller 2004). Vi vil se nærmere på validitet i punkt 4.9 som omhandler kvaliteten på oppgaven.

4.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Som vi har sett ovenfor er aksjonsforskning altså et valg av en tilnærming mer enn valg av metode. Innenfor aksjonsforskning kan alle vitenskapelige metoder anvendes (Rennemo 2006). I den forbindelse ble det nødvendig å se nærmere på aksjonsprosessens vitenskapelige ståsted.

4.3.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori handler om forskning og om å produsere kunnskap (Nyeng 2004). Hva menes så med kunnskap i vitenskapelig sammenheng? Dette er et spørsmål med mange og kompliserte svar. Nyeng viser til et kognitivt kunnskapsbegrep som definerer kunnskap som en sann begrunnet tro som innebærer at noen må ha en tro om noe og at denne troen må regnes som sann og være begrunnet. Videre viser han til at man kan skille mellom konkret og abstrakt kunnskap og at vitenskapelig kunnskap blir til i et samspill mellom abstrakt tenkning og konkrete erfaringer, som er datainnsamling. Samtidig kan også forskning dreie seg om å forstå dybden i enkelttilfeller, noe som betegnes som casestudier. Eller det kan gjennomføres forskning som har som mål å forbedre systemer og relasjoner, og det er dette som gjøres i aksjonsforskning (Nyeng 2004).

Hvilket perspektiv vi har på kunnskap vil påvirke hvilke metoder vi velger når vi skal forske. Dette henger sammen med hvilken ontologi og epistemologi vi tar utgangspunkt i. Dette henger igjen sammen med forskningsparadigmer eller forskningsperspektiver. Vi vil derfor se nærmere på disse begrepene.

4.3.2 Ontologi og epistemologi

Ontologi handler om grunnleggende antagelser om hvordan den sosiale verden ser ut. Epistemologi handler om hvordan vi kan skaffe oss kunnskap om denne verdenen og hvilken kunnskap er mulig og relevant innenfor dette synet på virkeligheten, mens metode blir hvilke fremgangsmåter vi bør bruke for å skaffe oss disse dataene på (Nyeng 2004:134).

Slik vi oppfatter det brukes begrepet forskningsparadigme om ulike inndelinger innenfor vitenskapsteori og henger sammen med hvilket syn vi tar på virkeligheten og på kunnskap, altså hvilken ontologi og epistemologi vi legger til grunn.

Den positivistiske retningen søker objektive sannheter om hvordan verden henger sammen (Rennemo 2006).

Den hermeneutiske retningen hevder at sannheten er subjektiv og skapes gjennom sosiale konstruksjoner som er kontekstbundne (Rennemo 2006). Et hermeneutisk perspektiv innebærer at en «*søker etter en helhetlig forståelse av menneskenes livsverden*» (Johannessen m.fl. 2010:397).

Innenfor aksjonsforskning kan en se pragmatisk på egen og andres forståelse av virkeligheten (Rennemo 2006).

Aksjonsforskningen erkjenner kunnskapsutviklingen som et subjektivt domene, den er kontekstuellet forankret. Men siden hensikten likevel er å forandre noe i det bestående til det bedre for grupper av individer, kreves det et virkelighetssyn som fortøner seg kvasiobjektivt gitt. Vi vet at vår kunnskap ikke er allmenngyldig, vi vet at den har holdbarhetsdato og fungerer kun i en viss kontekst, men innenfor denne konteksten viser den seg etterprøvbart og holdbart; vi holder den for sann kunnskap (Friedrichs og Rennemo 2013).

«Som pragmatikere kan vi tillate oss å bruke det som er nyttig og som erfaringene viser fungerer i vår sosiale, teknologiske og kulturelle sammenheng» (Rennemo 2006:37).

Pragmatikeren kan velge verktøy som viser seg å fungere i den bestemte situasjonen. Dersom han finner ut at det ikke lenger stemmer kan han skifte perspektiv, noe som kan føre til intellektuell utvikling (Rennemo 2006). Innenfor denne tredje retningen er kunnskap noe som skapes og sannhet blir en kontekstbundet konstruksjon (Rennemo 2006).

Rennemo understreker imidlertid at selv om man har en pragmatisk innstilling til de metodene man velger må de tilfredsstillende kvalitetskrav som gjelder mellom de som utforsker og de som denne kunnskapen skal formidles til. Aksjonsbasert vitensproduksjon krever refleksivitet, et demokratisk samarbeid og forståelse for etiske verdier i spill (Rennemo 2006). Refleksivitet handler om forskernes evne og vilje til å se på egen rolle i forskningsprosessen.

4.4 Valg av metoder

Vi har valgt å bruke kvalitativ tilnærming i vårt prosjekt gjennom at vi har brukt individuelle intervju, gruppeintervju, samtaler, observasjoner og reflekterende team i datasamlingen. Disse vil vi presentere nedenfor.

4.4.1 Kvantitativ eller kvalitativ metode

Vi har gjennom prosjektet vårt anvendt ulike metoder og teknikker. Som vi så ovenfor kan man innenfor aksjonsforskning anvende både kvantitative og kvalitative metoder. Vi har også sett på at vår ontologi og epistemologi vil påvirke våre valg av metoder.

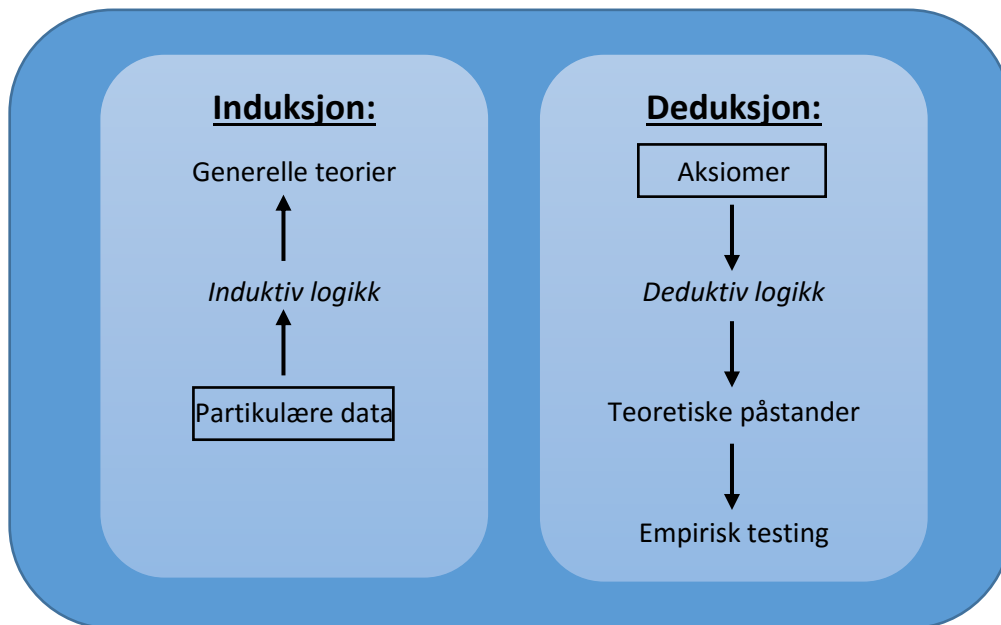
Vi vil her se litt nærmere på forholdet mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Mens kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall, søker kvalitative metoder å gå i dybden, og fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet. I kvalitativ metode er også konteksten de inngår i viktig, mens dette ikke er like aktuelt i kvantitativ metode. Innenfor kvalitativ forskning er det sentralt å søke forståelse av sosiale fenomener ved nær relasjon til deltagerne i feltet ved intervju eller observasjon, mens det innenfor kvantitativ forskning er en større avstand mellom forskerne og det som det forskes på. Det er altså store ulikheter mellom kvantitativ og kvalitativ forskning når det gjelder gjennomføring av forskningen og de dataene som undersøkelsene fører til. Mens kvantitative undersøkelser ofte dreier seg om statistiske generaliseringer, har kvalitativ forskning fokus på analytisk forståelse av sosiale fenomener. Også når det gjelder tolkningsmuligheter er det ulikheter mellom de to tilnærmingene. Mens det i kvantitative undersøkelser er et strukturert design og et avstandspreget og selektivt forhold til kildene, er det i kvalitative undersøkelser nær kontakt med kildene og et fleksibelt design som gir gode tolkningsmuligheter (Thagaard 2013).

Vi har valgt å anvende kvalitative metoder i vårt arbeid. Vi mener at dette passer med at vi søker en forståelse av det som skjer i ledergruppa under prosessen, og ved at vi tolker og forsøker å forstå hvordan lederne skaper seg rom for utvikling og hvordan læring skjer gjennom

prosessen. Videre har vi nærhet til deltagerne. Nedenfor vil vi presentere de ulike kvalitative metodene og teknikkene vi brukte i aksjonsprosessen. Men først vil vi se på dette med induktiv og deduktiv metode.

4.4.2 Induktiv og deduktiv metode

Innenfor vitenskapelig metode skilles det mellom induktiv og deduktiv metode (Nyeng 2004). Dette kan fremstilles på følgende måte:



Figur 4.3: Induksjon og deduksjon (Nyeng 2004:38)

Induksjon handler om at vi samler inn data og analyserer disse for å lage nye teorier. Man kan si at det er dette vi gjør i arbeidet vårt, ved at vi samler inn, eller lager data som vi senere analyserer med det formål å lage ny teori ut fra dette.

Deduksjon innebærer at man går motsatt vei. Man tar utgangspunkt i aksiomer, som tas for å være sanne, eksisterende teorier og lager hypoteser og prøver ut dette mot det empiriske feltet (Nyeng 2004). Vi vil si at vi delvis gjør dette også, i og med at vi analyserer de funnene vi har gjort opp mot eksisterende teorier.

Abduksjon belyser det dialektiske forholdet mellom teori og data. Gjennom en abduktiv tilnærming utvikles teori på grunnlag av systematiske og dyptgående analyser. Samtidig må dette gjøres ut fra en empirisk forankring, for å unngå feil eller svakheter som følge av manglende teoretisering med basis i data (Thagaard 2013). Ut fra dette vurderer vi at vi har en abduktiv tilnærming i aksjonsprosessen vår.

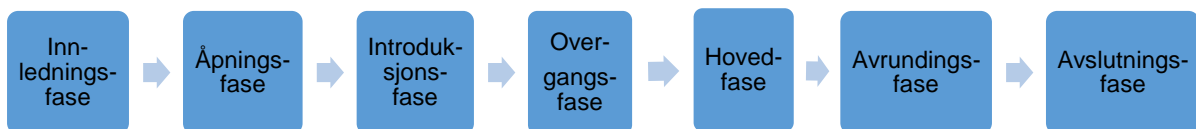
4.5 Beskrivelse av metoder og teknikker vi brukte i prosessen

Vi brukte forskjellige metoder og teknikker i aksjonsprosessen. Disse beskriver vi nedenfor.

4.5.1 Intervju

Som en innledning på aksjonsforskningsprosessen gjennomførte vi individuelle intervju med alle lederne som gjennomførte skolevandring på daværende tidspunkt. Intervju er egnet når man er ute etter informasjon om deltagerens forståelse og opplevelse av seg selv og sine omgivelser (Thagaard 2013). Vi valgte å gjennomføre intervjuene som en del av konstruksjonen, for å ha et godt grunnlag når vi skulle velge hvilke tiltak som skulle gjennomføres i aksjonsfasen. Kristin var ikke med på intervjuene, da vi vurderte at hennes tilstedeværelse kunne påvirke deltagerne, da hun er en del av ledergruppa. Vi intervjuet Kristin på lik linje med de andre i ledergruppa. Dette var det første intervjuet og ble på en måte et testintervju. I forkant av intervjuet utformet vi en semistrukturert intervjuguide, men hvor det var rom for at lederne kunne komme med egne betraktninger utenom intervjuguiden (Vedlegg 2). I utarbeidelsen av intervjuguiden forsøkte vi å legge opp spørsmålene, slik at svarene skulle føre oss i riktig retning når det gjelder å få svar på forskningsspørsmål og problemstilling.

Avslutningsvis gjennomførte vi et strukturert gruppeintervju med de sju lederne som deltok i individuelle intervju i innledningen av prosessen. Hele gruppeintervjuet ble gjennomført i løpet av to timer. Gjennom gruppeintervjuet evaluerte vi også aksjonene vi gjennomførte i aksjonsprosessen. De to lederne som kom til underveis i prosessen fungerte som et reflekterende team. Til dette intervjuet laget vi en strukturert intervjuguide, som besto av sju faser (vedlegg 5).



Figur 4.4 Den strukturerte gruppesamtalens sju faser (Johannessen m. fl. 2010:155)

Det kan være fordeler og ulemper med å bruke gruppeintervju. En fordel kan være at man får mer utdypende svar gjennom at de ulike deltagerne responderer på det som de andre sier (Thagaard 2013). En ulempe kan være at det er noen som snakker mer enn andre og at enkelte i gruppa har mer makt og dermed blir hørt på en annen måte enn de andre i gruppa. I tillegg kan det være vanskelig for de som har avvikende meninger å komme med disse i en gruppe (Thagaard 2013).

Å gjennomføre intervju stiller store krav til den som intervjuer. I vårt tilfelle har den av oss som

stilte spørsmålene videreutdanning i Motiverende Intervju (MI). Dette fungerte godt under de individuelle intervjuene, da refleksjonene som ble gjort av intervjuer førte samtalen fremover og ga rom for at deltagerne kunne korrigere eller bekrefte intervjuerens oppfatning av det som ble sagt. I gruppeintervjuet ble det ikke rom for dette på samme måte, og her var tidspress nokså styrende slik at det ble lite tid til oppfølgingsspørsmål. De som sa minst kunne blitt utfordret på enkelte av spørsmålene, men dette ble det ikke tid til. Dette ser vi som en svakhet med gruppeintervjuet. Samtidig mener vi at det var rom til at alle kunne komme med korrigeringer eller viktige synspunkt.

Både individuelle intervju og gruppeintervju ble tatt opp på bånd og transkribert. Dette har vært særdeles tidkrevende, men også svært nyttig i analyseprosessen. Vi mener vi har fått frem påstander som vi har kunnet analysere og drøfte opp mot teori og problemstilling, noe som vi kunne ha gått glipp av om vi bare hadde tatt notater under intervjuene eller fra opptak. Også det at vi hørte stemmeleiet og hva de la trykk på var viktig, mens innholdet ble tydeligere for oss når vi hadde fått det ned på papiret og vi kunne kombinere dette. Vi har brukt data fra transkriberingen av både de individuelle intervjuene og gruppeintervjuene i analysen i kapittel 6.

4.5.2 Observasjon

Deltagende observasjon og feltarbeid er ofte brukt som felles benevnelser på en metode hvor forskerne deltar i miljøet som det forskes på (Thagaard 2013). Det er mulig å skille på de to begrepene. Feltarbeid brukes da om det forskeren gjør i det han går ut i miljøet som det skal forskes på, mens deltagende observasjon brukes om metodene forskeren gjør ute i feltet (Thagaard 2013). Observasjon egner seg blant annet når man ønsker direkte tilgang til hva som skjer under samhandling (Johannessen m. fl. 2010). I aksjonsforskning deltar forskerne i miljøet, noe som gjør at vi mener at all aksjonsforskning innebærer feltarbeid i noen grad. Gjennom prosessen vår har vi deltatt i flere ledermøter og også i møte mellom lederne og lærerne. Her har vi også observert det som har skjedd i de ulike settingene. Observasjon i forskning innebærer at man setter sanseintrykkene i et system (Johannessen m. fl. 2010). Etter møtene har vi laget et lite referat. I møtet mellom lederne og lærerne tok vi opp hele samtalen på bånd, men vi valgte å ikke transkribere dette opptaket. I stedet har vi laget en oppsummering fra møtet. Vi har også reflektert over møtene og prosessen i egne møter, som vi har skrevet referat fra. Referatene og oppsummeringen er måten vi har samlet data fra observasjonene. I aksjonsprosessen vår har vi ikke primært brukt observasjon som metode, men vi mener likevel at vi har observert på en ustrukturert måte. Ann Christin og Vibeke har vært tilstedeværende observatører, mens Kristin har vært observerende deltager (Johannessen m. f. 2010). Dette mener vi har vært med på å gi oss data som vi har anvendt i analysearbeidet som vi skriver om i kapittel 6.

4.5.3 Spørreskjema

Vi har også benyttet oss av spørreskjema hvor vi brukte bare åpne spørsmål. Det vil si at det ikke var noen svaralternativer i skjemaet. Det var sju spørsmål i undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført på grunn av at vi ønsket innspill fra lærerne om hva de mener om skolevandring. Hensikten var altså å bidra til ledernes læring, og ble ikke utformet med tanke på å svare på problemstillingen vår. Vi har ikke tolket svarene fra lærerne opp mot teori, eller forsøkt å generalisere. Vi har kun kategorisert svarene og presentert dem for ledergruppa. Spørreskjemaet ble sendt ut i e-post til alle lærerne som fikk skolevandring i perioden januar til mars i 2016. Det var 30 lærere som fikk skjemaet og 19 som svarte. Anonymiteten ble forsøkt ivaretatt ved at lærerne la svaret sitt i en konvolutt som ble levert til kontorpersonalet. Det betyr at Kristin vet hvem som fikk tilsendt spørreskjema, men ikke hvem som valgte å svare.

4.5.4 Refleksjoner

Refleksjon er viktig i læringsprosessen i aksjonsbaserte endringsprosesser (Rennemo 2006). Man kan lære gjennom å handle, reflektere over handlingen eller erfaringen for å kunne planlegge videre handlinger (Rennemo 2006). Det blir dermed nyttig å kunne anvende ulike teknikker eller verktøy for refleksjon. Gjennom vårt arbeid har vi anvendt fire ulike verktøy for refleksjon.

Refleksjonsbok

Når vi planla vår aksjonsbaserte endringsprosess planla vi også at vi skulle bruke refleksjonsbok som hjelpemiddel i prosessen. En refleksjonsbok kan brukes som en logg for å dokumentere hendelser i prosessen, samt for å skrive ned følelser og tanker som oppstår underveis. Denne dokumentasjonen kan danne grunnlaget for refleksjon (Rennemo 2006).

Vi introduserte ikke dette med refleksjonsbok for deltagerne. Vi bestemte oss imidlertid for å bruke det selv som et verktøy for å reflektere over prosessen som en del av metalæringen. Vi har gjort dette på ulike måter. Ann Christin og Kristin har hatt hver sine bøker hvor de har notert underveis, fra møter, aksjoner, tanker som har oppstått midt på natta, under skriveprosessen med mer. Vibeke har ikke brukt bok, men notert på PC for å dokumentere denne prosessen. Her har hun notert hva som har skjedd i møter hvor bare vi tre har deltatt, og ellers på samme måte som Ann Christin og Kristin har gjort i sine bøker.

Refleksjon over erfaring

Vi innførte tidlig i prosessen en ordning hvor vi startet alle møter med ledergruppa med en refleksjonsrunde. Dette er aksjon nr. 2 i aksjonsprosessen. Vi gjorde det slik at hver og en reflekterte i noen minutter over hva de har gjort siden sist vi møttes og hvordan situasjonen var for hver enkelt når det gjelder skolevandring. Deretter delte vi dette med at alle sa noe kort om egen refleksjon. Man kan velge å bruke «tillatende ball» eller andre hjelpemidler i en slik øvelse, noe som går ut på at den som har ballen er den eneste som har lov å si noe og uten å bli motsagt av andre (Rennemo 2006). Vi valgte å ikke bruke noen gjenstand i vårt arbeid, men tok en runde rundt bordet der alle reflekterte over eget ståsted. Hensikten med denne øvelsen var at hver enkelt skulle «tune seg inn» på temaet skolevandring, og sin egen prosess innenfor temaet, samt å dele erfaringer og kunnskap med de andre i gruppa.

Reflekterende team

Det finnes ulike varianter av reflekterende team. Et reflekterende team består av en gruppe personer som reflekterer sammen over noe de har sett eller opplevd (Rennemo 2006). Vi brukte reflekterende team ved tre anledninger under arbeidet vårt.

Den første gangen vi brukte reflekterende team var under konstruksjonsfasen, i møtet med ledergruppen etter at vi hadde gjennomført de individuelle intervjuene. I dette møtet informerte vi kort om hva aksjonsforskning er, vi introduserte den sykliske prosessen eller prosessene som kan gjennomføres i aksjonsforskning og vi presenterte de viktigste funnene fra intervjuene. Etter denne presentasjonen skulle alle hver for seg reflektere over hva de hadde hørt og hva de tenkte om dette. Deretter delte vi gruppa i to. Vi hadde på forhånd valgt inndelingen, og her var vi opptatt av sammensetningen i gruppene, samt hvilken gruppe som skulle starte refleksjonene. Vi valgte å sette rektor i den gruppa som ikke startet, for at hans tanker ikke skulle bli ledende for de videre refleksjonene. Vi valgte også å plassere assisterende rektor i den andre gruppa. Andre hensyn vi tok var at vi forsøkte å fordele lederne slik at det ble noen med lite og mye erfaring med skolevandring i begge gruppene.

Den ene gruppa fikk i oppgave å reflektere over det de hadde fått presentert, og hva de så var aktuelle tiltak som kunne gjennomføres i aksjonsfasen. Den andre gruppa observerte og lyttet til det som ble sagt, uten at de fikk komme med innspill eller spørsmål. Deretter fikk den andre gruppa reflektere over det som den første gruppa hadde sagt. Så slapp den første gruppa til igjen med en kort refleksjon over det den andre gruppa hadde snakket om. Til slutt oppsummerte vi og ordnet en oversikt over aktuelle tiltak som ledergruppa mente kunne føre oss mot en definert ønsket fremtidig tilstand. Hensikten med å gjøre det på denne måten var å få frem ulike meninger og perspektiver gjennom en demokratisk prosess om hvilke tiltak som kunne føre frem, samt å innføre denne metodikken i ledergruppa.

Den andre gangen vi brukte reflekterende team var da vi gjennomførte aksjonen med at lærerne skulle si sin mening om skolevandring. Vi hadde da utarbeidet spørsmål som vi ba lærerne om å reflektere over (vedlegg 3). Lærerne fikk først noen minutter hvor de hver for seg skulle reflektere individuelt over spørsmålene og notere ned stikkord på spørsmålsarket. Deretter satt lærerne i en sirkel og skulle kun se på hverandre mens de reflekterte over spørsmålene som handlet om deres opplevelse av og meninger om skolevandring. Ledergruppa fungerte som et reflekterende team som observerte og lyttet til det lærerne snakket om, uten at de fikk komme med innspill eller avbrytelser. Deretter fikk det reflekterende teamet reflektere over det lærerne hadde snakket om. Til slutt fikk lærerne reflektere over det de hadde hørt fra lederne. Hensikten med dette var at lærerne skulle få dele sine erfaringer og meninger, at ulike synspunkter og perspektiver ble løftet frem og at lederne kunne lære av dette.

Under det avsluttende gruppeintervjuet med ledergruppa i evalueringsfasen, brukte vi reflekterende team for tredje gang. Vi gjorde det slik at ledergruppa ble intervjuet, mens de to

lederne som ble involvert underveis i prosessen fungerte som et reflekterende team. De observerte og lyttet til intervjuet, og kom med sine refleksjoner etter at intervjuet var over. Hensikten med dette var å få tilført noe nytt, ytterligere læring og evaluering av prosessen, gjennom at det som de to opplevde som «hovedoverskriftene» ble løftet frem på nytt og reflektert over fra et annet synspunkt.

Refleksjon i og over handling

Vi brukte også refleksjoner på en annen måte under prosessen, ved at lederne reflekterte over egen handling og læring. Det kan skilles mellom refleksjon *i* handling og refleksjon *over* handling (Rennemo 2006:96). Refleksjon *i* handling betyr at man klarer å reflektere over det som skjer mens handlingen pågår, noe som kan gi en forståelse og bevissthet til situasjonen der og da. Refleksjon *over* handling får vi når vi reflekterer over hva som skjedde, noe som kan gi ny forståelse i ettertid. Det er det siste vi har lagt til rette for i prosessen vår, det vil si refleksjoner over handlinger etter at lederne hadde gjennomført flere skolevandring, og som skapte læring. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 6.

4.6 Datareduksjon og analyse

Kvalitative data må analyseres og fortolkes, og det bør gjøres av den som har samlet inn dataene. Man analyserer gjennom å dele opp materialet som er samlet inn for å finne budskap eller mønster, for deretter å trekke en konklusjon som svarer på problemstillingen (Johannessen m. fl. 2010). I tillegg må dataene fortolkes. Dette innebærer at man forsøker å forstå og forklare funnene fra analysen med utgangspunkt i relevant teori. I fortolkningen ser man på konsekvenser av konklusjonen og gir anbefalinger til videre forskning eller til oppdragsgiver ut fra dette.

Vi har analysert dataene fra intervjuene og gruppeintervjuet ved hjelp av matriser hvor vi har kategorisert dataene etter hvert hovedspørsmål i intervjuguiden. Vi har også laget matriser for svar fra hver enkelt leder, og matriser hvor vi har satt sammen svar som er relevante for det enkelte forskningsspørsmålet. Dette har hjulpet oss med å redusere data og skaffe oss en oversikt.

Som vi så ovenfor er det viktig innenfor aksjonsforskning med refleksivitet, det vil si at den som forsker ser på sin egen rolle og perspektiver, og hvilken påvirkning dette har for aksjonsprosessen og tolkningsprosessen (Johannessen m. fl. 2010). Dette har vi hatt fokus på under hele prosessen.

Vi vil nå gå over til å se på hvilke utfordringer og fordeler det å forske i egen organisasjon kan medføre.

4.7 Å forske i egen organisasjon

Å gjøre aksjonsforskning innenfor egen organisasjon kan medføre en del utfordringer som det er viktig å være bevisst på (Coghlan og Brannick 2014). Som en del av ledergruppa ved skolen fikk Kristin flere roller i denne prosessen. Hun har vært leder, kollega og forsker. Vi vil nå se nærmere på hvilke fordeler og ulemper det kan innebære å forske i egen organisasjon.

En av fordelene var at Kristin, gjennom sin rolle i ledergruppa, hadde god tilgang til rektor og de andre lederne for å gjøre praktiske avklaringer underveis. Hennes tilknytning til ledergruppa medførte også etter vår mening et engasjement fra lederne, som vi hele tiden følte at «ville oss vel». Dette ga oss muligheter som vi mener at vi ikke nødvendigvis ville fått om vi alle kom utenfra organisasjonen. Vi opplevde at ledergruppa var åpne, ærlige og trygge på seg selv og de andre i gruppa. Vi tolker dette som at de hadde tillit til den av oss som forsket i egen organisasjon, og at de også ble trygge på de av oss som kom utenfra.

Vi opplevde det som en fordel at Kristin hadde god kjennskap til skolevandring og til organisasjonen i sin helhet. Dette mener vi ga et grunnlag for å forstå det som har skjedd og skjedd i organisasjonen.

Et sentralt begrep når det gjelder å forske i egen organisasjon er forforståelse. Med forforståelse menes en persons kunnskap, innsikt og erfaring før en engasjerer seg i et prosjekt eller forskningsprogram (Coghlan og Brannick 2014). Det gir noen fordeler ved at man allerede har kunnskap om organisasjonen, noe som bidrar til at man som regel kan gå både raskere og mer presist inn i datamaterialet og temaet. Videre har man som forsker i egen organisasjon god kjennskap til sjargongen og uformelle regler. Dette kan være nyttig i prosessen, selv om man ikke vet alt. Det vil også være noen utfordringer knyttet til forforståelsen når man er en del av organisasjonskulturen. Dette kan gjøre det vanskeligere å få ny forståelse av temaet. Dette krever epistemisk refleksivitet, som er en kontinuerlig analyse av egne erfaringer, teoretiske og metodiske forutsetninger (Coghlan og Brannick 2014). Man må være åpen på hvilke perspektiv man jobber ut fra, og være åpen for å utforske og revurdere disse. Dette kan forebygge at man blir for opptatt av egne meninger og tolkninger, som ikke behøver å medføre riktighet. Vi hadde metarefleksjoner underveis i aksjonsprosessen angående forforståelse. Dette vil vi komme tilbake til under analysen i kapittel 6. Det er også slik at de av oss som ikke forsket i egen organisasjon hadde en viss grad av forforståelse om situasjonen ved skolen. Samtidig mener vi at vi gjennom intervjuer og refleksjoner sammen med ledergruppa åpnet for en demokratisk utforskning av situasjonen i ledergruppa, noe som også medførte at vi fikk testet ut de forforståelsene vi hadde. Et eksempel på dette er at vi hadde en forforståelse av hvem som hadde mest kunnskap om skolevandring på forhånd, og hvilken type kunnskap ledergruppa hadde om metoden. Vi oppdaget gjennom utforskningen at dette ikke nødvendigvis medførte riktighet.

Rolledualitet er et annet viktig begrep i denne sammenhengen. Som et resultat av å prøve å opprettholde fullt organisatorisk medlemskap og forskningsperspektiv samtidig, vil man som forsker i egen organisasjon kunne komme i rollekonflikt og bli dradd mellom lojalitetsbånd,

atferdsmessige krav og identifikasjonsdilemmaer. Man har gjerne et sterkt ønske om å påvirke og endre forhold i organisasjonen. Man vil også kunne ha et ekstra ønske om å fullføre og lykkes. Dette vil kunne tilføre energi til endringsprosessen, men også være til ulempe ved at det kan føre til feilaktige konklusjoner. Den som forsker i egen organisasjon må forholde seg til at det skal skrives en forskningsrapport over funnene som er gjort, og samtidig måtte forholde seg til ettervirkningene med sine ledere og kolleger (Coghlan og Brannick 2014). Etter vår mening gjelder dette også delvis for den som er ekstern forsker. Vi hadde alle et ønske om å lykkes med å oppnå det som var formålet med prosessen.

Videre må forskere innenfor aksjonsforskning forholde seg til hvordan organisasjonspolitikken håndteres og skal praktiseres. Det kan være utfordringer ved dette som kan være i motsetningsforhold til de målsettinger som ligger i aksjonsforskningsprosjektet, og som dermed kan skape ekstra utfordringer når de gjør seg gjeldende. Vi fant ikke at det ble noen utfordringer rundt dette.

I alle kvalitative studier må man ha en viss form for sosiale og medmenneskelige relasjoner (Nielsen og Repstad 2006). Sann sett trenger det ikke å være så stor forskjell på om man forsker i egen organisasjon eller ikke. Det finnes ikke noen fasit på hvordan man skal forske i egen organisasjon. Her er det mange faktorer som spiller inn. Det kommer for det første an på hvilke relasjoner man har til sine kolleger og om det er pågående interessemotsetninger eller konflikter i virksomheten. Det kan også være vanskelig å få legitimitet som «uvitende forsker» når du er en erfaren medarbeider i virksomheten. I aksjonsprosessen vår lot vi de av oss som er eksterne foreta intervjuene, og på denne måten forsøkte vi å eliminere feilkilden med gode eller dårlige relasjoner kolleger og intern forsker imellom, eller ved at det kunne bli vanskelig å få frem de dataene man ønsker de gangene man går over grensene i virksomhetens hierarki (Nielsen og Repstad 2006).

Balansegangen mellom nærhet og distanse kan også underlettes ved at vi hadde noen både på innsiden og utenfor organisasjonen. Vi har hatt fokus på dette under hele prosessen.

Intervju 1 - Kristins forforståelse, spesielt inn mot første intervju, kan ha bidratt til å påvirke utformingen av intervjuguiden både i positiv og negativ forstand. Positivt ved at hun er den av oss forskerne som har mest innsikt i selve metoden og kjenner de som skal intervjues. Negativt ved at hun kan være forutinntatt og at spørsmålene kan ha blitt utformet med bakgrunn i dette. Hun var også den første av skolevandlerne som ble intervjuet, slik at vi eventuelt kunne justere spørsmålene ut fra dette intervjuet. Dette ble ikke gjort, fordi vi kom frem til at spørsmålene fungerte bra. Vi fikk svar på det vi ønsket og lengden på intervjuene ble passe. Kristins stemme i dette, som en av de sju som ble intervjuet, influerte direkte på funnene som ble utgangspunkt for de aksjonene vi valgte å gjennomføre. Det var imidlertid ingen av hennes svar som avvek fra de andres på en sånn måte at hennes stemme alene ble bestemmende for hvilke aksjoner vi skulle gjennomføre.

Spørreundersøkelse til lærerne - Spørsmålene til lærernes spørreundersøkelse var utformet på et tidspunkt da de to andre forskerne også hadde godt innblikk i skolens indre liv. Vi tror

derfor ikke at spørsmålene hadde blitt vesentlig annerledes om den interne forskeren ikke hadde vært med i utarbeidelsen. Da er det mer nærliggende å se på svarene og tolkningen av dem. Spørreskjemaet var utformet på en slik måte at lærerne skulle svare med egne ord. Dette gir større rom for tolkning og eventuelt feiltolkning enn om vi hadde hatt spørreskjema med avkryssing. I tillegg er det også en mulighet for at de har svart det de tror vi ønsker de skal svare. De fleste av skolens personale visste at vi skulle skrive «master om skolevandring». Dette kan kanskje ha påvirket våre resultater ved at mange har vært opptatt av å bidra inn i prosessen. Vi har opplevd at mange av skolens personale har gitt uttrykk for at de har «villet oss vel» gjennom hele prosessen. Men det tyder ikke på at dette har påvirket svarene, slik vi tolker det.

Reflekterende team med lærerne - Dette var en setting der vi hadde laget spørsmål i forkant om hva vi ønsket at lærerne skulle reflektere over og deretter skulle lederne reflektere over hva de hadde sagt. I og med at intern forsker var med som deltaker i dette kunne hun påvirke indirekte ved sin tilstedeværelse og direkte ved at hun var en del av lederteamet.

Gruppeintervju - I det avsluttende gruppeintervjuet med lederne deltok den interne forskeren på lik linje med de andre lederne. Spørsmålene til dette intervjuet baserte seg mye på spørsmålene fra det første intervjuet, men tok også utgangspunkt i de aksjonene vi hadde gjennomført og resultatene av dem. I denne fasen av prosessen tror vi ikke spørsmålene i så stor grad ble preget av at en av oss forsket i egen organisasjon. Det som imidlertid er helt klart er at hun hadde stor påvirkningsmulighet som deltaker i gruppeintervjuet. Ved å se på transkriberingen fra intervjuet er det tydelig på ett av spørsmålene at hun tar tak i noe som de andre ikke har sagt, men som vi forskerne mente vi hadde sett underveis i prosessen. Dette handlet om at hun mente lederne bør delta i hele skolevandringen i aksjon 4 når de skulle lære av hverandre, og ikke bare i ettersamtalen.

Den interne forskeren, hennes generelle tilstedeværelse og mulighet for påvirkning underveis – Ved at den interne forskeren hele tiden var tilstede på skolen kan hun ved sin tilstedeværelse ha påvirket de andre til gjennomføring av flere skolevandring. Om det hadde blitt færre skolevandring om hun ikke hadde vært en av forskerne vet vi ikke, men vi kan heller ikke se bort fra at forpliktelsen kunne ha føltes litt mindre med bare eksterne forskere. Men man kan også ha en antakelse om at de uansett ville ha gjennomført på samme måte, både fordi det var et sterkt ønske om å få til dette bra fordi de så nytten av det og at de hadde ønsket om at deres arbeidsplass skal fremstilles på en positiv måte.

Vi valgte at den interne forskeren ikke skulle være med i de første intervjuene, fordi hennes tilstedeværelse kunne ha påvirket svarene ved at de ikke ble så åpne og ved at de kanskje ville svare mer utfyllende overfor de to som ikke var interne forskere. Likevel var de jo klar over at den interne forskeren kom til å ha tilgang på intervjuene etterpå.

Vi kunne ha valgt annerledes ved at den interne forskeren hadde vært mindre tilstede og mindre delaktig i deler av prosessen, for eksempel i gruppeintervjuet. Vi valgte likevel å gjøre det slik, fordi hun var en del av ledergruppa som skulle utføre skolevandring og en av tre som

hadde vært med på innføringen av skolevandring på skolen. Med bakgrunn i dette mente vi at det var viktig å få med hennes stemme også. Med dette går vi over på et annet viktig element ved forskning, som er etikk.

4.8 Forskningsetiske betraktninger

Etikk handler i denne sammenheng om hvilke handlinger som er riktige og gale i forholdet mellom mennesker (Johannessen m. fl. 2010). Hvordan kan vi som forskere sørge for at de som inngikk i aksjonsprosessen vår føler at de og deres meninger og utsagn blir behandlet med respekt og på en korrekt måte?

Vi har hatt fokus på etikk under hele aksjonsprosessen. Vi har drøftet etiske problemstillinger både i forkant av prosessen og underveis. Vi forberedte oss ved å sørge for å avklare forventninger og forpliktelser med deltagerne.

Vi gjennomførte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sin personverntest og fant ut at vi ikke behøvde å melde inn arbeidet vårt.

Vi brukte informert samtykkeskjema for å delta i aksjonsprosessen. Denne signerte lederne i forkant av de individuelle intervjuene. Her kom det frem at det var frivillig å delta, at de når som helst kunne trekke seg og på hvilken måte vi ville oppbevare opplysningene som fremkom gjennom prosessen. Det var også tatt opp tidligere i ledergruppa at de som gruppe ønsket å være med på prosessen. En av lederne sa under det innledende intervjuet om det å delta: «Jeg føler vel at jeg må det». Da vi fulgte opp dette med å spørre om hun ønsket å trekke seg fra prosessen, sa hun at hun ikke ønsket det. Dette kan imidlertid tyde på at noen kan ha følt et visst press om å være med. De to av oss som ikke jobber i organisasjonen skrev også under taushetserklæring ved skolen.

Etter de individuelle intervjuene transkriberte vi alle intervjuene, og ga disse til lederne slik at de fikk muligheten til å lese gjennom og komme med tilbakemeldinger om noe ikke stemte, eller om de hadde innvendinger mot at noe skulle brukes i avhandlingen.

Vi har følt og føler et stort ansvar når det gjelder å ivareta personvernet for ledergruppa. I og med at det er en forholdsvis liten gruppe, er det fare for at noen kan bli gjenkjent i sine uttalelser. Når det gjelder rektor har vi i analysen av og til valgt å vise til at det er han som kommer med utsagn. Årsaken til dette er at det har vært et poeng at det nettopp er rektor som har kommet med utsagnet. Vi har avklart dette med rektor. Vi har i avhandlingen valgt å bruke pronomenet hun om alle i ledergruppa, med tanke på anonymisering.

Vi vurderte å kode hver leder i avhandlingen, slik at det fremkommer hvem som har sagt hva. På denne måten kunne vi fulgt den enkelte leder sin utvikling gjennom prosessen. Vi kunne med dette også ha fått frem at alle lederne har bidratt, og at det ikke bare er noen få som har

kommet med utsagnene. Alle lederne har kommet med utsagn som er tatt med i avhandlingen. Vi valgte å ikke kode, fordi vi mener at dette vil ivareta anonymiteten i større grad.

I analysen har vi tolket data, og har da tatt utsagn fra den enkelte for å belyse de ulike temaene. Det er en fare for at uttalelser og meninger kan bli tatt ut fra sin sammenheng i slike tilfeller, og at det kan oppleves som et tillitsbrudd for den det gjelder (Thagaard 2013). Vi har drøftet slike problemsstillinger under analysearbeidet. En fordel med å dele opp svarene i tema er at det sikrer anonymitet på en bedre måte, ved at det da er vanskeligere å bli gjenkjent i teksten (Thagaard 2013).

Feilkilder og følelser er også forskningsetiske momenter det er viktig å være bevisst på (Hviid Jacobsen 2004). Feilkilder kan oppstå som en følge av at forskeren har for nært eller for distansert forhold til feltet. Også det at forskere gjør en inngripen kan føre til feilkilder. Det er særlig fire typer feilkilder som trekkes frem i denne sammenheng. Den første er holistisk feilslutning, det vil si at forskeren fremstiller begivenheter som de er mer strukturerte og overensstemmende enn de egentlig er. Den andre feilkilden er elitebias, og som handler om at forskeren støtter seg mer til de dominerende, makthavende deltagerne enn de med mindre status. Etter vår mening kan dette også gjelde andre dominerende deltagere uten at de har formell makt. Den tredje feilkilden er at man mister sitt eget perspektiv som forsker fordi man dras inn i det miljøet man skal undersøke. Den fjerde feilkilden handler om følelser. Både fornektelse og utløp for følelser i feltarbeidet influerer på gjennomføringen og resultatet på forskningen. Hviid Jacobsen mener at denne delen av forskningen er oversett, men at det er viktig å være bevisst følelsenes påvirkning og reflektere over dette. De mener videre at følelser også kan hjelpe oss å forstå det vi observerer (Hviid Jacobsen 2004).

Feilkilder og følelser er også noe vi har drøftet underveis i prosessen. Vi mener at det er en fordel at vi har to eksterne og en intern forsker, da dette har vært til hjelp i balansen mellom nærhet og distanse. Vi mener også at epistemisk refleksivitet er viktig i denne forbindelse for å motvirke faren for å feiltolke funn og sammenhenger.

Selv om vi har hatt stort fokus på forskningsetiske retningslinjer under arbeidet, kan dette aldri løse alle moralske utfordringer man kan komme opp i. I disse prosessene har vi hatt fokus på at deltagelsen ikke skal ha uheldige konsekvenser for de som deltok.

4.9 Vurdering av kvalitet på forskningen

Når man skal vurdere validitet i aksjonsforskning kan ikke dette gjøres ut fra positivistiske kriterier (Coghlan og Brannick 2014). Aksjonsforskningen er kontekstbundet, samtidig som den har som mål å skape nye meningsdannelser og handlinger også utenfor den gruppen hvor forskningen har funnet sted. Når man skal vurdere validitet og gyldighet innenfor aksjonsforskning må dette tas i betraktning (Rennemo 2006).

Nedenfor viser vi fem spørsmål som bør stilles når man skal vurdere kvaliteten på aksjonsforskning (Coghlan og Brannick 2014:15). Deretter kommer vi med en kort vurdering på eget arbeid.

1. Hvor godt reflekterer aksjonsforskningen samhandlingen mellom forskeren og medlemmene i organisasjonen?

Vi har forsøkt å få frem dette gjennom å beskrive og reflektere over hvorvidt samhandlingen har vært en demokratisk prosess mellom oss som forskere og ledergruppa.

2. Inneholder aksjonsforskningen refleksivitet over resultatet? Har det vært en konstant og gjentakende refleksjon som en del av endringsprosessen?

Vi har forsøkt å vise dette gjennom å synliggjøre lederne og våre refleksjoner over prosessen og resultatet i analysen. Vi ser at vi med fordel kunne ha reflektert mer over prosessen sammen med lederne underveis. Vi mener likevel at vi fikk frem dette i det avsluttende gruppeintervjuet.

3. Inkluderer aksjonsforskningen flere sider ved kunnskap, som sikrer begrepsmessig teoretisk integritet, som utvider vår kunnskap, og passer metodikken?

Dette forstår vi som at vi må spørre oss om vi har tatt ulike kunnskapsperspektiver i prosessen, om disse er forankret i teori, om aksjonene har passet for å sikre kunnskapsutvikling, og om metodikken vi har anvendt har vært den riktige metodikken.

Vi viser i analysen til tolkninger ut fra ulike kunnskapsperspektiver og teorier. Vi har anvendt ulike metoder i arbeidet. Refleksjon, erfaringsdeling, intervju og observasjon. Gjennom tilbakemeldingene vi fikk i det avsluttende intervjuet, samt egen refleksjon mener vi at metodikken og aksjonene har vært hensiktsmessige, og at vi og ledergruppen har utvidet vår kunnskap gjennom prosessen.

4. Har aksjonsforskningen foregått på betydningsfullt arbeid? Signifikans til prosjektet er en viktig kvalitet i aksjonsforskning.

Vi mener at gjennom at vi ble enige med rektor om at aksjonsprosessen skulle omhandle noe de allerede jobbet med og som de hadde behov for å forbedre, har sikret at aksjonsforskningen har foregått på betydningsfullt arbeid.

5. Har aksjonsforskningen resultert i ny og varig infrastruktur? Med andre ord har prosessen ført til varig endring (Coghlan og Brannick 2014)?

Vi mener at aksjonsprosessen har ført til endringer. Om dette blir varige endringer, er

etter vår mening for tidlig å si. Gjennom prosessen mener vi at lederne har fått kunnskap og læring som gjør at de kan jobbe videre med å sikre varig endring.

Gjennom refleksjoner vi har gjort underveis i prosessen, og som vi viser i analysen i 6.3, har vi hatt fokus på refleksivitet. Vi har reflektert over det som har skjedd og det vi har tolket, og har på denne måten forsøkt å styrke kvaliteten på forskningen.

Validitet handler om hvor godt data representerer virkeligheten, det vil si er det vi har gjort tolket og fremstilt på riktig måte (Johannessen m.fl. 2010)? For at aksjonsprosessen skal produsere nyttig kunnskap, må andre anerkjenne konklusjonene, de må oppleves valide (Rennemo 2006:128). Det finnes ulike former for validitet, og Rennemo viser til følgende: Selvvaliditet, kollegavaliditet, sjefsvaliditet, klientvaliditet, akademisk kvalitet og samfunnsvaliditet. Vi velger her å trekke frem de vi mener er mest relevante for vår prosess, som er de fire første.

Selvvaliditet handler om at vi selv vurderer om det vi har gjort har ført til forbedringer og at vi har gjort dette med metoder som vi stoler på. Gjennom diskusjoner og refleksjoner over arbeidet har vi vurdert dette og mener at oppgaven er valid.

Kollegavaliditet handler om at arbeidskollegaene anerkjenner funnene og ser at de også kan endre sin praksis som følge av disse.

Klientvaliditet er aktuelt når man har en ekstern rolle, hvor man har bidratt i en organisasjon man ikke jobber i til vanlig. Det handler om at klientene anerkjenner metodene og resultatene og mener at det har bidratt til forbedring.

Om lederen aksepterer prosessen og resultatet slik at han tar med seg dette inn i institusjonelle nettverk har man sjefsvaliditet. Vi ba rektor lese gjennom avhandlingen i avsluttende fase av skriveprosessen. Han gjorde dette og ga tilbakemelding om at han aksepterer prosessen og resultatet. Vi vet også at rektor vil ta med seg dette i det videre arbeidet med skolevandring ved skolen. Kollegavaliditet og klientvaliditet blir det samme i vår prosess, ettersom vi har en intern forsker og to eksterne. Når ledergruppa sier at de er kommet et stykke lenger med implementeringen og at det har skjedd læring, at vårt bidrag har vært viktig for å få til dette og at de støtter metodene vi har brukt, kan vi si at det er slik. Da blir validitet testet i aksjonen av de som deltar i prosessen (Brydon-Miller m.fl. 2003). Vi vil illustrere dette med følgende utsagn fra det avsluttende intervjuet, som kommer fra fire ulike ledere:

«Det har i hvert fall hjulpet oss veldig dette fokuset vi har fått gjennom denne oppgaven dere har holdt på med»

«Hele denne prosessen har i hvert fall vært med på å få meg til å få mer overblikk [...] se sammenhenger ja, og på en måte hvor sammenvevd alt sammen er»

«Jeg tror nok at det at dere har hatt en masteroppgave på dette arbeidet har gjort det sterkere og kolonisert et fellesprosjekt på denne skolen. Det er jeg helt sikker på».

«Ja, det kan jo være at det som vi i administrasjonen har lært i forbindelse med skolevandring kan være med og bidra når det kommer noe nytt også. At vi er bedre i stand til å ta imot nye verktøy»

«Og jeg tror at denne mastergruppa har bidratt også da, positivt, til å dra prosessen, få til gode refleksjoner, får oss til å tenke oss om»

Dokumentasjon fremheves som svært viktig i denne sammenhengen. Dette er viktig for å sikre seg at verdifulle utsagn, refleksjoner og tolkninger blir materialisert og ikke glemt (Rennemo 2006). Vi har hatt fokus på dette hele veien, og har samlet en betydelig mengde dokumentasjon gjennom prosessen. Dette i form av transkriberinger, matriser, notater fra møter med lederne, fra våre interne møter, fra aksjonene og i refleksjonsbøkene. Dette har hjulpet oss til å holde oversikt, til å kunne gå tilbake og vurdere om vi har oppfattet og husket riktig. Det har også hjulpet oss til å gjøre avhandlingen transparent, ved at vi viser til utsagn og refleksjoner som er kommet underveis. Dette bidrar etter vår mening til validitet.

Etter at aksjonsprosessen var over, og vi var i skrivefasen, mottok vi et vedtak fra ledergruppa som omhandler skolevandring fremover. Vi viser dette vedtaket i kapittel 7. Her fremkommer det at ledergruppa skal fortsette med skolevandring neste år. Her står det at alle lærerne skal ha skolevandring kommende år, at det er viktig at hele ledergruppa skal være med og at de skal være med hverandre i skolevandring. De skriver også at de skal bruke reflekterende team og at erfaringsdeling er viktig. Dette vedtaket mener vi bidrar sterkt når vi skal vurdere kvaliteten og validiteten på arbeidet vi har gjort.

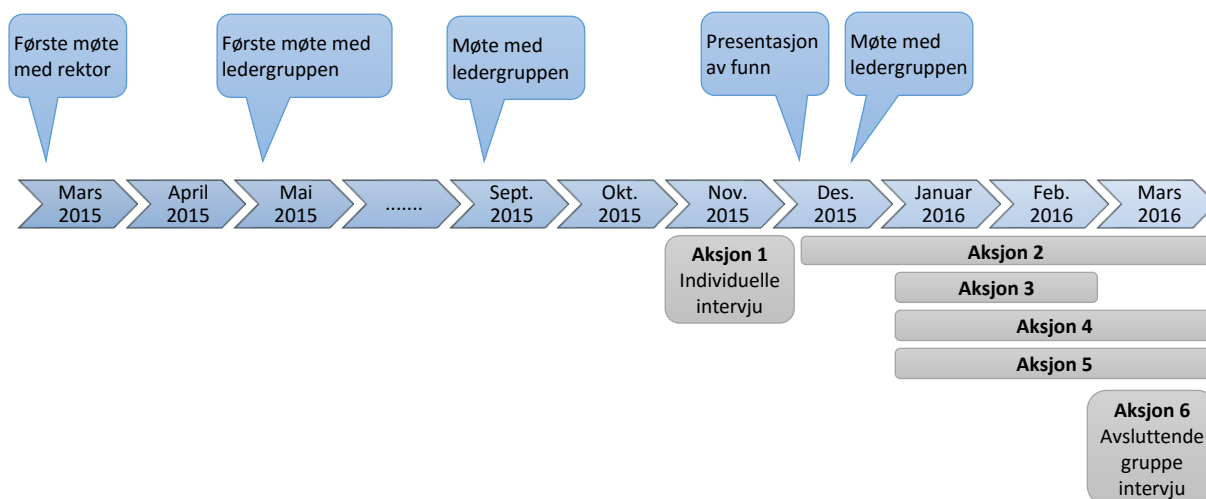
4.10 Oppsummering av kapitlet

Vi startet dette kapitlet med å beskrive det empiriske feltet i denne oppgaven, som er Verdal videregående skole, og da spesielt ledergruppa. Deretter har vi sett på aksjonsforskning som tilnærming, vi har begrunnet hvorfor vi har valgt aksjonsforskning og beskrevet hva som kjennetegner aksjonsforskning, samt kritikk mot aksjonsforskning. Så følger vitenskapsteoretiske betraktninger som inneholder vitenskapsteori, betraktninger om ontologi og epistemologi og valg av metoder, før vi beskrev metodene og teknikkene vi brukte i prosessen. Disse er intervju, spørreskjema, observasjon og refleksjon. Vi har så beskrevet hvordan vi har jobbet med datareduksjon og analyse. Vi har reflektert mye over det å være forsker i egen organisasjon og beskriver hvilke fordeler og utfordringer dette kan medføre. Deretter ga vi noen forskningsetiske betraktninger. Vi har hatt stort fokus på etikk under hele prosessen, og har vært opptatt av at aksjonsprosessen ikke skal få uheldige konsekvenser for dem som har deltatt. Deretter avsluttet vi kapitlet med å vurdere kvaliteten på forskningen, og da særlig validitet. Vi vil nå se på aksjonsforskningsprosessen gjennom en empirisk beskrivelse av hva vi har gjort.

5. EMPIRI

I dette kapitlet vil vi beskrive aksjonsprosessen fra det første møtet vi hadde med rektor i mars i 2015 og frem til samarbeidet vårt med skolen ble avsluttet i mars 2016. En del av empirien går inn som en naturlig del i andre kapitler, dels innenfor metodekapitlet og dels innenfor analysen. For å få til en mer helhetlig oversikt over hele aksjonsprosessen vil vi her gi en samlet kortfattet presentasjon av prosessen.

Vi vil først presentere en tidslinje for hvordan vår aksjonsprosess har foregått.



Figur 5.1 En lineær framstilling av aksjonsforskningsprosessen (egenutviklet)

Prosessen har ikke vært så lineær som det kan se ut på en tidslinje. Aksjonene har overlappet hverandre og til dels gått samtidig. Vi har også konstruert, analysert og evaluert noe underveis.

Selv om lederne tidlig i prosessen definerte en ønsket fremtidig tilstand var det opp til oss, i samarbeid med dem, å finne frem til aksjoner som kunne føre til den ønskede utviklingen. Vi hadde likevel ingen garanti for at den ønskede utviklingen skjedde.

5.1 Pre-step

Hensikten med det første møtet vi hadde med rektor var at vi i fellesskap skulle finne frem til hva vi skulle forske på. Det var viktig for både oss og rektor at vi skulle forske innenfor et område som ledergruppa likevel skulle jobbe med, slik at vår forskning ikke skulle bli noe som kom i tillegg til alt det andre de jobbet med i en hektisk hverdag. Ønsket fra skolens side var

at vi skulle være et positivt bidrag og til hjelp for ledergruppa i deres utviklingsarbeid, og at de skulle utvikle seg og lære innenfor et område der de selv mente det var behov for det. Dette mente også rektor var viktig for motivasjonen til de som skulle gjennomføre endringsprosessen. Alt arbeid som skal foregå på en skole må ha til hensikt å styrke kjernevirksomheten, det vil si elevenes læring og utvikling, presiserte rektor.

Skolevandring var et område skolen ønsket å forbedre seg i. Skolens personale var tidligere informert om hvordan dette skulle foregå, mål og hensikt i flere fellesmøter. De to konsulentene Caspersen og Halland hadde bidratt på de første møtene med skolens personale, og som omtalt i kapittel 2 hadde det også vært tema i drøftingsmøte med tillitsvalgte.

Ledergruppa hadde tidligere uttalt at skolevandring var noe de ønsket å jobbe med, men de hadde ikke kommet ordentlig i gang. Det var her vi skulle komme inn med vårt bidrag. Sammen med ledergruppa skulle vi utforske og forsøke å finne en hensiktsmessig vei frem til målet.

Som en del av pre-stepfasen hadde vi også et møte med ledergruppa i mai 2015. De to konsulentene Caspersen og Halland var tilstede på møtet sammen med ledergruppa. Like i forkant av dette møtet var vi så heldige å få en times møte med de to for å få høre om deres erfaringer og kunnskaper. Dette opplevdes som nyttig, ikke minst fordi de hadde forsket innenfor det området som vi også skulle begi oss inn på.

På møtet med ledergruppa var det fokus på at det måtte settes realistiske mål for hvor mange skolevandring hver enkelt leder kunne klare å gjennomføre i et skoleår. Dette ble begrunnet med at lederne hadde mye å gjøre og at det ikke måtte ende opp med dårlig samvittighet om man ikke klarte det antallet som var satt som mål. Det ble også diskutert hva som måtte til for at ledernes arbeidsoppgaver skulle bli mer utviklingsorienterte og mindre administrative. På det samme møtet fortalte lederne at skolevandring hadde vært oppe som tema på noen ledermøter, men bare som avklaring i forhold til antall gjennomføringer.

Forankring i ledelsen er viktig når man skal gjennomføre aksjonsforskning (Rennemo 2006). Gjennom denne innledende fasen i mai i 2015 mener vi at vi fikk forankret prosjektet vårt i ledergruppa, og at en ønsket fremtidig tilstand ble definert.

5.2 Konstruksjon og første aksjon

Vi hadde et nytt møte med ledergruppa i september 2015. Dette var en del av konstruksjonen. Det ble etter vår mening et godt møte der det ble snakket om å lede lærernes læring, de ulike delene i metoden skolevandring og viktigheten av dem. I tillegg snakket lederne også om generelle utfordringer knyttet til skolevandring. Gjennom en åpen dialog synes vi at vi fikk et godt innblikk i det generelle ståsted og utfordringene de hadde.

I tillegg til avdelingslederne var det nå bestemt fra skolens side at også rektor, assisterende rektor og studieleder skulle gjennomføre skolevandring. Vi ba disse sju om å gjennomføre minst en skolevandring i forkant av intervjuene vi skulle gjennomføre, og som skulle bli en del

av konstruksjonen. Dette var for å sikre at alle sammen hadde gjennomført minimum én skolevandring, og som i tillegg var nært i tid. Det var disse sju som ble intervjuet i det første intervjuet vi gjennomførte.

Det neste for oss var å lage en intervjuguide til det første intervjuet. Den kunnskapen og de erfaringene vi hadde fått gjennom de møtene vi hadde deltatt på, vår kjennskap til organisasjonen og den bakgrunnen vi hadde fått gjennom studiet var til god hjelp når vi startet med dette arbeidet.

Gjennom først å ha hatt et møte der hele ledergruppen deltok og deretter et individuelt intervju med alle sammen mente vi at vi skulle få et godt grunnlag i det videre arbeidet.

5.3 Aksjon 1: De individuelle intervjuene

Det var med stor spenning vi gikk løs på de individuelle intervjuene. Vi mente vi hadde planlagt godt, men i en aksjonsprosess vil det alltid være et spenningsmoment om prosessen og aksjonene går som planlagt (Coghlan og Brannick 2014).

Aksjonene fulgte i stor grad den samme syklusen som aksjonsprosessen som kalles kjerneaksjonen. Vi brukte konstruksjonen fra kjerneaksjonen som grunnlag for intervjuene. Forberedelsene til intervjuene og intervjuguiden var planlegging, selve intervjuene gjennomføring, og refleksjoner og bearbeiding av intervjuene ble evaluering. På samme måte jobbet vi med de andre aksjonene. Vi tre hadde mange refleksjonsmøter underveis, både før og etter tiltak for å planlegge og evaluere og ellers underveis når vi følte behov for det. For det meste møttes vi, men av og til hadde vi også elektroniske møter.

Etter at vi hadde gjennomført intervjuene hadde vi et møte med ledergruppa i starten av desember. I dette møtet ga vi en kort innføring i aksjonsforskning, samt at vi presenterte funnene fra intervjuene og la frem deres forslag til tiltak, Deretter reflekterte de over hvilke aksjoner de mente det var hensiktsmessig å gjennomføre for å nå det som var målet for denne prosessen. Vi brukte reflekterende team for å få frem disse meningene. Dette var en demokratisk prosess der det var deres behov som stod i sentrum.

På slutten av møtet skisserte rektor en plan for hvordan prosessen videre skulle foregå i den perioden som vi var inne, ut fra de funnene vi hadde presentert. Vår rolle ville da blitt å være observatører, noe vi også var på et møte i midten av desember. Vi ønsket imidlertid en større og mer aktiv rolle i dette, da aksjonsforskning krever fullstendig involvering av forskeren (Rennemo 2006:25). Normalt sett ville det vært naturlig at rektor tok den ledende rollen i prosessen. Men i og med at vi skulle gjennomføre aksjonsforskning var det nødvendig for oss å ha en mer fremtredende rolle. Det måtte til en rolleavklaring. Vi fikk en avklaring på dette i midten av januar, først sammen med vår veileder. Etter møtet med veileder laget vi et forslag på tre aksjoner som kunne gjennomføres og som var i tråd med funnene fra de individuelle intervjuene og ledernes ønsker fra møtet i starten av desember. Dette la vi frem for rektor i midten av januar og fikk støtte for vårt ønske. *Erfaringsdeling* over eksisterende praksis i starten av alle møter hadde vi allerede startet med og det ble en av aksjonene. Den andre

aksjonen var *Kunnskapspåfyll* og den tredje ble *Uttesting, ny praksis*. Vi hadde da mistet en del tid, men vi mener at det likevel ikke har hatt noen betydning for prosessen eller de resultatene vi fikk. Vi opplevde heller ikke dette på noen måte som mistillit fra rektor eller skolens side, tvert imot, heller et oppriktig ønske om å bidra så mye som mulig overfor oss i en hektisk periode i studiet.

Etter en tid så vi også behovet for å få inn lærerstemmen, fordi dette kunne være en fin måte for lederne å få tilbakemelding på hvordan den jobben de gjør med skolevandring blir oppfattet av lærerne som har vært med på dette. Samt at vi ønsket at det skulle bidra til organisatorisk læring ved å involvere flere deler av organisasjonen. Lærerstemmen kom inn ved at vi gjennomførte en spørreundersøkelse der lærere som hadde vært med på skolevandring i den siste perioden var målgruppe. Vi gjennomførte også et møte mellom lærere og ledere der reflekterende team ble brukt som metode. Denne aksjonen ble konstruert samtidig med at de andre aksjonene var i gang.

I denne fasen ble også de to lederne som ikke hadde vært med på skolevandring så langt inkludert i gruppa. De skulle ikke gjennomføre skolevandring på egen hånd, men være med noen av de andre som observatører og ellers delta på lik linje med de andre i møter. Dermed var alle skolens ni ledere inkludert i arbeidet med skolevandring. Det var et ønske fra rektor at utviklingsprosessen skulle være forankret i hele og ikke bare deler av ledergruppa.

5.4 Aksjon 2: Erfaringsdeling over eksisterende praksis

Vi innførte det med å starte alle møter vi ledet med en kort refleksjon for «å tune inn» på temaet skolevandring allerede i konstruksjonsfasen. Man kan lære gjennom å handle, reflektere over handlingen eller erfaringen for å kunne planlegge videre handlinger (Rennemo 2006). Vi ønsket å få lederne til å reflektere over hvilke handlinger og erfaringer de hadde gjort seg siden sist og dele disse med de andre i gruppa. Dette mener vi gir et godt grunnlag, både for å «tune seg inn», lære av hverandres erfaringer og for å kunne planlegge videre.

5.5 Aksjon 3: Kunnskapspåfyll

Denne aksjonen ble gjennomført på to møter, og ble valgt ut som følge av behovet for å bli bedre i ettersamtalen. Aksjonen ble lagt opp slik at det ble to teoriøkter med påfølgende refleksjon hvor lederne ble utfordret på en del problemstillinger som kom opp. Problemstillinger som kom opp under ledernes refleksjoner i teoriøkta var om lederne klarer å se og bistå læreren til å løse reelle utfordringer, samt grensen mellom «rusling» og vandring, det vil si om de klarer å få det målrettet nok. Hvor grensen mellom skolevandring og personalsak går var også en problemstilling som kom opp. Dette ser vi i sammenheng med de tre lederferdighetene, å anvende kunnskap, å løse problemer og å skape tillit, som vi viser til i teorikapitlet (Robinson 2014). Vi ser det også i sammenheng med Senges første av fem

disipliner som går ut på personlig mestring, som betyr at man både har kunnskaper og bestemte ferdigheter (Senge 1999).

Teoriøkta ble utarbeidet med utgangspunkt i rapporten «Ledelse av læringsprosesser i videregående skoler i Nord-Trøndelag» (Caspersen og Halland 2015) og deler av skolens utviklingsplan (Sammen om læring og utvikling 2014-2016). Vi startet med en gjennomgang av 5 standarder for godt læringsmiljø som skolen har utarbeidet og som finnes i utviklingsplanen. Deretter ble formålet, hovedmålsettinger og de ulike fasene i skolevandring gjennomgått. Tilslutt ble det vist til ledergruppas rolle (Lai 2013). Rolleforståelse, utfordringer og situasjoner det kan trenes på i de ulike fasene var også tema det ble undervist i og reflektert over (Caspersen og Halland 2015).

5.6 Aksjon 4: Uttesting, ny praksis

I perioden fra januar til mars 2016 deltok lederne i hverandres ettersamtaler. Også de to lederne som kom til underveis i prosessen deltok, og fikk på den måten en innføring i metoden. Lederne avtalte på forhånd hvem som skulle være med hvem. De drøftet hvor vidt de skulle delta på alle fasene i skolevandringen, det vil si forberedende samtale, observasjon og ettersamtale. De valgte å prioritere veiledning kun på ettersamtalen og ikke på hele skolevandringen.

Man kan lære mye gjennom for eksempel å lese fagstoff, ved å delta diskusjons- eller refleksjonsgrupper eller gjennom erfaring, men det å observere noen som utfører en jobb vil kunne tilføre en annen dimensjon innenfor kunnskapsutvikling, den tause kunnskapen. Dette er kunnskap som kan være vanskelig å gjøre eksplisitt fordi den som besitter denne kunnskapen ofte ikke er bevisst på hvorfor hun handler som hun gjør, eller er i stand til å forklare det, fordi den er så kontekstavhengig (Irgens 2007). Ved at den som observerer også gir tilbakemelding på den jobben den andre lederen gjør, får vi en toveiskommunikasjon som er et viktig bidrag i det å gå fra novise til mester (Dreyfus og Dreyfus 1999). Dette har vi beskrevet nærmere i kapittel 3.

5.7 Aksjon 5: Feedback fra lærere

Vi tok inn lærerstemmen for at ledergruppa skulle få tilbakemelding på det arbeidet som var gjort så langt i prosessen gjennom to ulike metoder, spørreskjema til lærerne og reflekterende team med ledere og lærere. Medlemmene i ledergruppa har gjennom hele prosessen vært opptatt av at de skal lære og var derfor veldig positive til og spente på tilbakemeldingen fra lærerne.

Vi valgte to ulike metoder, fordi dette kunne gi større bredde og mangfold i tilbakemeldingene og dermed mer kunnskap til lederne. Spørreskjemaet var utformet som åpne spørsmål (vedlegg 4). I reflekterende team var det anledning til toveis kommunikasjon med utdypning av

svar og andre spørsmål enn de vi hadde utarbeidet som grunnlag for refleksjoner (vedlegg 3).

5.8 Aksjon 6: Avsluttende gruppeintervju med ledergruppa

Vi innledet møtet med en gjennomgang av prosessen frem til i dag. Her repeterte vi funnene fra de innledende intervjuene som ble gjennomført i november. Deretter repeterte vi hva vi i pre-step fasen hadde definert som ønsket fremtidig tilstand og hvorfor. Vi viste et bilde av de aksjonene vi plukket ut og gjennomførte i aksjonsfasen. Så gjennomførte vi gruppeintervjuet med de sju lederne som hadde deltatt gjennom hele prosessen. De to som var kommet til underveis fungerte som reflekterende team i intervjuet.

Vi har nå presentert bakgrunnen for aksjonsprosessen vår, satt skolevandring i en sammenheng, vist til relevant teori og metodiske tilnærminger og betraktninger, samt tatt en kort gjennomgang av empirien. Vi vil nå gå over til analyse, hvor vi kobler teori og empiri sammen.

6. ANALYSE

For å svare på problemstillingen vår vil vi i dette kapitlet analysere funnene vi har fått gjennom prosessen og tolke disse med utgangspunkt i teorien som vi har presentert i kapittel 3. Vi vil først ta for oss de tre forskningsspørsmålene hver for seg, før vi til slutt ser på det vi har funnet opp mot problemstillingen.

Som vi beskrev i kapittel 2 hadde skolen behov for å skape rom for utvikling. TALIS avdekket forhold som mangelfullt lærersamarbeid og skoleledere som er mer opptatt med administrative oppgaver og kontakt med skoleeier enn med lærere og elever. Videre avdekket undersøkelsen lærere som opplever at motivering av elever med svak interesse er vanskelig, og lærere med svak mestringsforventning i forhold til undervisning, mestring i klasserommet og evnen til å engasjere (TALIS 2013).

Prosjektet «Ledelse av læringsprosesser med fokus på skolevandring, veiledning og klasseledelse» ble lansert som en relevant måte å møte de utfordringene som TALIS pekte på (Caspersen og Halland 2015). Prosjektet førte til skolevandring med fokus på ledelse av læringsprosesser.

6.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan få til en bedre implementering av skolevandring og hva er betydningen av organisatorisk læring som et element i dette?

Et av formålene med aksjonsprosessen var som beskrevet i innledningskapitlet å få en bedre implementering av metoden skolevandring. Skolevandring kom i gang ved skolen i 2014, men var ikke tatt i bruk i noen særlig grad. Det kom frem gjennom møter vi hadde med ledergruppa i pre-step og konstruksjonsfasen at det ikke var så mange av lederne som hadde erfaring med å utføre skolevandring og at skolevandring ikke var «satt» i organisasjonen.

For å se på hvordan vi kunne bidra til bedre implementering av skolevandring ved skolen startet vi med å se på hva som var gjort tidligere med tanke på implementeringen. Som vi viser i kapittel 3 er det særlig noen faktorer som er viktige i implementeringsprosesser. Vi tar utgangspunkt i noen av disse faktorene for å analysere hvordan vi kan få til en bedre implementering av skolevandring ved Verdal videregående skole. De faktorene vi mener er mest relevante er *definering av behov og organisatoriske forutsetninger*, som er faktorer som er viktig i en forberedende fase i implementeringsarbeid. *Opplæring, kunnskapsutvikling og samhandling* er viktige faktorer i gjennomføringsfasen. I tillegg er evaluering og vedlikeholdsarbeid viktige faktorer i avsluttende fase av implementeringsprosesser (Larsen m.fl.). Vi kommer ikke til å gå inn på de to siste faktorene i analysen av implementeringsarbeidet. Dette fordi vi mener at en del av arbeidet vi har gjort i aksjonsprosessen har vært evaluering av tidligere implementering av skolevandring og dermed er en del av analysen. Vedlikehold blir det som ledergruppa må jobbe med etter aksjonsprosessen, og dette vil vi si noe om i kapittel 7 når det gjelder råd til videre arbeid ved skolen.

Vi hadde en forforståelse som gikk ut på at læring er viktig for implementering, og at det er viktig med organisatorisk læring for at metodikken skal bli satt i organisasjonen i sin helhet. Vi vil derfor se særlig på om, og eventuelt hvordan de har gått fra individuell til organisatorisk læring og hvilken betydning dette i så fall har for implementeringsarbeidet.

6.1.1 Definering av behov og organisatoriske forutsetninger

Vi starter med å se på faktorer som er aktuelle i den forberedende fasen i implementeringsarbeidet.

Definering av behov og en engasjert og endringsfokusert ledelse

I de innledende intervjuene vi gjennomførte med ledergruppen spurte vi om hva de synes er deres viktigste lederoppgaver, hvordan skolevandring kan være til hjelp i dette arbeidet og om

de har tro på metodikken. Vi mener at dette sier noe om de så behovet for skolevandring og om de organisatoriske forutsetningene for implementeringen var til stede. De organisatoriske forutsetningene handler, som vi så i kapittel 3, blant annet om at lederne har et engasjement når det gjelder det som skal implementeres og om skoleledelsens vilje til endring. Deretter ser vi på om dette har endret seg etter aksjonsprosessen, ved å se på svarene vi fikk i det avsluttende gruppeintervjuet, da vi spurte om engasjementet og motivasjonen endret seg i løpet av aksjonsprosessen.

Fem av lederne viste til at det å sørge for elevenes læring og at elevene får det de har behov for og har rett til er av de viktigste lederoppgavene. Like mange påpekte at det å hjelpe lærerne til å ivareta elevenes læring er en del av dette. De fleste lederne pekte også på at det er viktig å være til stede for lærerne og å være til stede på deres arena. De uttrykte at det er viktig å «åpne klasserommene». At det er behov for å gå fra en privatpraksis for lærerne til en transparent skole, hvor man har åpenhet om det som gjøres. En av lederne sa det slik: «Jeg vet ikke hva som har gjort det altså. Du har fått være alene i klasserommet ditt, også har du mistet den dimensjonen (erfaringsdeling – vår anmerkning). Det er helt forferdelig å tenke på».

Flere av lederne pekte på at skolevandring er med på å åpne klasserommene for lederne. De viste til at de får et innblikk i det som skjer i klasserommene, noe som gir dem muligheter som ledere som de ellers ikke ville fått. De ga eksempler som erfaringsdeling, innblikk i praktiske forhold, å hjelpe lærere som er usikre i yrkesutøvelsen og å være med og finne forbedringsområder også for kompetente lærere.

Alle lederne sa at de hadde tro på skolevandring, og noen konkretiserte det med at skolevandring kan være til hjelp for å lede lærernes læring til beste for elevenes læring. Dette er i tråd med lederdimensjonen å lede lærernes læring. Robinson viser til forskning hvor det fremgår at det å lede lærernes læring gjennom deltagelse i lærernes profesjonelle læring og utvikling er den mest effektive måten skoleledelsen kan bidra til elevenes læring (Robinson 2014).

Samtidig var det en av lederne som mente at skolevandring ikke er «et must», og at det ikke er en «må-oppgave» og at dette har ført til at lederen ikke har prioritert arbeidet med skolevandring. Dette mener vi kan tolkes som modell 1 atferd. Som vi så i teorikapittelet handler modell 1 atferd blant annet om at man ikke stiller spørsmålstegn ved andres synspunkter og at dette kan handle om sosiale dyder og å unngå ubehagelige situasjoner (Irgens 2007). Det kan også handle om en sårbarhet som man ikke ønsker å vise fordi man tror at det kan være et tegn på svakhet. Selv om vi observerte at ledergruppa var preget av åpenhet og at det var stor grad av tillit og omsorg i gruppa, kan det synes som at en del meninger ikke er kommet frem. Det fremkom gjennom svarene i de innledende intervjuene at lederne har ulik bakgrunn, ulik erfaring med skolevandring og som ledere og at de hadde noe ulikt syn på behovet for skolevandring. Uten at dette var kommunisert tidligere.

Når det gjelder de organisatoriske forutsetningene henger dette etter vår mening sammen med om lederne ser behovet for skolevandring. Dersom man ser behovet for å implementere et nytt lederverktøy mener vi at det også er lettere å være støttende og engasjert i

implementeringsprosessen. Svarene fra de innledende intervjuene bekrefter også dette. De fleste lederne sier at de ser behovet for skolevandring, men samtidig kommer det også frem at det ikke nødvendigvis er slik for alle. De som uttrykker tydeligst at det er behov for skolevandring, er også de som viser et størst engasjement for å få gjennomført skolevandring. Den lederen som har uttrykt at det ikke er så stort behov for dette verktøyet uttrykker også at det er vanskelig å prioritere dette arbeidet. Rektor er svært tydelig på at han har tro på skolevandring som lederverktøy og at han har et engasjement for skolevandring. Forankring i ledelsen er svært viktig når det gjelder implementeringsprosesser (Larsen m.fl.).

Det fremkom også at det er ledergruppa selv som har besluttet at de skal bruke skolevandring, og at dette ble drøftet med tillitsvalgte før oppstarten. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 2.

Involvering av lærerne

Som vi så i kapittel 3 er kompetente lærere som støtter opp om programmet også av de organisatoriske forutsetningene som må være på plass. I mange implementeringsprosesser av program i skolen er det lærerne som skal gjennomføre programmene (Larsen m. fl.). Involvering av lærerne i slike prosesser blir nok etter vår mening enda mer sentralt enn i implementeringsprosessen for skolevandring. Samtidig er lærernes læring i fokus i skolevandringen og det er viktig for arbeidet at de opplever dette som positivt, nyttig og at de forstår hensikten med metoden. Dette kommer vi tilbake til i analysen av forskningsspørsmål 2. Det kom frem gjennom samtaler med ledergruppa at lærerne ikke har vært særlig involvert i implementeringen, bortsett fra en felles informasjon som ble gitt til alle lærerne om metoden i oppstarten samt at noen har fått skolevandring. Det kom også frem at både lederne og lærerne var kjent med at det var noen lærere som hadde noe motstand mot å få skolevandring. En av lederne sa det slik:

Vi må jo ha tro på det. Og det er ikke på plass enda i hvert fall, det hører jeg ute i... rundt omkring [...] det er sånn «bortkastet tid, vi gjør det vi gjør likevel og noen har jo holdt på med dette i så og så mange år likevel, de har gjort det så og så lenge» [...] det er bare noen få har jeg hørt. Nei, men det er jo forventet det også [...] Av 140 stykker så er vi forskjellige

Også i reflekterende team med lærerne kom det frem at lærerne hadde hørt om at det var noen lærere som har motstand mot skolevandring. De som deltok i reflekterende team var imidlertid positive til metoden. Dette gjelder også de fleste lærerne som har svart på spørreskjemaet vi sendte ut, hvor 17 av 19 lærere var overveiende positive til skolevandring. En av lærerne som svarte på undersøkelsen var svært negativ til skolevandring og en var positiv til skolevandring, men hadde ikke hatt utbytte av ettersamtalen.

Det kom også frem at ledergruppa hadde en strategi for hvordan de skulle håndtere motstanden som fantes hos noen. Ledergruppa hadde drøftet om hvorvidt lærere kan få lov til

å si nei til skolevandring. De fortalte at de i starten hadde valgt å gjennomføre skolevandring i de avdelingene og med de lærerne som var mest positive til skolevandring. Med dette ønsket de en gradvis innføring, hvor lærerne fikk positive erfaringer som de kunne dele ute i organisasjonen. De ønsket også å vise over tid at de er til å stole på og at de har noe å bidra med, slik at de etter hvert fikk med de som var skeptiske til skolevandring og som i utgangspunktet ønsket å reservere seg fra dette. Rektor fortalte at han også etter hvert ønsker å samle de som har fått skolevandring en gang i året, slik at de får dele erfaringer.

Behov og organisatoriske forutsetninger etter aksjonsprosessen

I det avsluttende intervjuet spurte vi ledergruppa om engasjementet og motivasjonen for skolevandring hadde endret seg i løpet av prosessen, og i så fall på hvilken måte. En av lederne sa til dette at det at hun har fått gjennomført flere skolevandring har ført til at det er lettere å få gjennomført flere: «Man kommer i stimen, yes, nå har jeg fått klart dette, da skal jeg ta neste også og så blir det litt guts. Så snakker de andre om det også, at de har vært på sine [...] så at vi er flere som snakker om det, gjør jo at vi utfører mer. Jeg synes det er kjempeartig». Denne lederen sa at hun gledet seg til å gjennomføre flere skolevandring etter høstferien. «Det er det ikke sikkert jeg hadde tenkt for et halvt år siden». Her ser vi altså at lederens motivasjon har endret seg gjennom prosessen. Hun knyttet selv dette til at hun hadde fått gjennomført flere skolevandring. Dette tolker vi som at hun opplevde mestring.

En annen av lederne sa at hun var blitt mindre skeptisk til metoden. Hun hadde erfart at det er mye god undervisning og at oppmerksomhet og positive tilbakemeldinger til de lærerne som ikke er så trygge gjør at de kan bygge videre på det.

Lederen som mente at skolevandring ikke var «et must» i det innledende intervjuet sa i det avsluttende intervjuet at hun tidligere ikke helt så behovet for skolevandring. Hun syntes at hun stort sett hadde gode lærere, og så ikke helt hensikten. Men etter å ha utført en del skolevandring hadde hun fått tilbakemeldinger etter ettersamtalene om at lærerne har opplevd det som nyttig og hun hadde fått mange positive tilbakemeldinger. Lærerne syntes at de fikk hjelp til å reflektere over egen praksis. Gjennom dette så lederen at også dyktige lærere har godt utbytte av skolevandring.

Rektor sa at hans engasjement var det samme, men at de har fått god hjelp til å tydeliggjøre en del ting og fått med alle.

I det avsluttende intervjuet snakket lederne om hvor mange skolevandring de skal klare å gjennomføre neste skoleår. Her uttrykte flere at de tror at de skal klare å nå alle lærerne. Dette er en stor endring, da de innledningsvis snakket om at hver leder kanskje kunne klare 4-5 skolevandring hvert år.

En leder fortalte at de nylig hadde snakket om skolevandring i et avdelingsmøte for lærerne og at hun da hadde spurt om det spiller noen rolle hvilken leder som kommer. Til det var svaret at det ikke spiller noen rolle hvem som kommer, men de må ikke slutte med det.

6.1.2 Opplæring, kunnskapsutvikling, samhandling

Som vi så i kapittel 3 er det i gjennomføringsfasen i implementeringsarbeidet særlig viktig med opplæring, kunnskapsutvikling og å utvikle skolens samarbeidskultur (Larsen m.fl.).

Vi vil nedenfor se på hvordan situasjonen var på disse områdene da vi startet aksjonsprosessen vår, og deretter se på hvilke aksjoner vi gjorde for å utvikle ledergruppa innenfor disse områdene, for så å se på hva ledergruppa mente om situasjonen i det avsluttende intervjuet. Dette vil vi tolke ut fra det vi mener er relevante teorier.

Tidligere opplæring, kunnskapsutvikling og samhandling

Vi startet med å spørre om hvilken kompetanse lederne hadde i utgangspunktet og hvilke behov de hadde for å bli bedre i metoden skolevandring. Vi spurte også hvordan de har samhandlet om skolevandringen, og behovet for samhandling. Gjennom det første intervjuet med lederne kom det frem at tre av de sju lederne var med da Caspersen og Halland gjennomførte opplæring til ledergruppa i forkant av at skolevandring ble innført ved skolen. I tillegg til en fire timers undervisningsøkt fikk lederne som deltok på opplæringen veiledning i to gjennomføringer, en like etter opplæring og en etter at lederen hadde gjort seg noen erfaringer med skolevandring. Her fikk de blant annet veiledning i samtaleteknikk, fortalte en av lederne. Det betyr at det var under halvparten av lederne som hadde gjennomført den opplæringen som var vurdert som nødvendig i prosjektet til Caspersen og Halland. En av lederne hadde fått litt mer opplæring enn de andre som ikke deltok på opplæring, men vedkommende fikk ikke veiledning i gjennomføring. En leder hadde vært med på noe opplæring uten veiledning i gjennomføring. En hadde ingen opplæring, men hadde deltatt på felles informasjon til personalet om skolevandring, og en hadde ikke fått opplæring, men hadde vært med på skolevandring som lærer.

Det var etter det vi kjenner til ikke fokusert på dette i ledergruppa før aksjonsprosessen, at over halvparten manglet den nødvendige opplæringen. I tillegg fremkommer det i rapporten til Caspersen og Halland at lederne som de fulgte opp i sitt prosjekt i Nord-Trøndelag også hadde en del utfordringer i veiledningssituasjonen, noe som medfører behov for forbedring også hos mange av dem som har vært med på full opplæring (Caspersen og Halland 2015).

At det var en del usikkerhet om hvor vidt de har tilstrekkelig kompetanse kom frem gjennom følgende utsagn fra en av lederne:

Jeg er spent på det om jeg faktisk kan være med og gi dem noe, for det er klart at når vi holder på med dette, gjør vi det for at vi skal være med og bygge oppunder lærerne og støtte dem og kanskje komme med noen tilbakemeldinger som gjør at de på noen punkt kanskje endrer litt på aktiviteten de har med elevene. Og da er man spent på seg selv som leder, om man faktisk klarer å bidra til det da. Og hvis at denne prosessen her kan være med og så løfte mitt eget selvbilde, kan du si, i forhold til å tro at jeg faktisk kan klare å hjelpe dem, så ville jo det ha vært positivt.

Om vi ser på dette i lys av femtrinnsmodellen som Irgens har utviklet (figur 3.6), ser vi at de fleste lederne på dette tidspunktet er på de to første trinnene i læringsmodellen (Irgens 2007). Det første trinnet i modellen er påvirkning. For lederne ved Verdal videregående skole var det på dette trinnet de lærte om metoden skolevandring. Her ble det introdusert en del begreper for ledergruppa som skolevandring, observasjon og ettersamtale. Når ledergruppa er i stand til å huske metoden, har de gått gjennom det første filteret og fått en innlæring, som er trinn to. Filtrene som finnes mellom de ulike trinnene er hindringer som man må gjennom for å komme til neste trinn. Slike hindringer kan blant annet være barrierer mot læring (Irgens 2007). Barrierene kan være både individuelle og kontekstuelle. Individuelle barrierer kan for eksempel være at en leder ikke ønsker eller våger å ta i bruk en metode som skolevandring, noe vi har vist eksempel på i punktet 6.1.1 og i sitatet overfor. Dette kan vi også se i sammenheng med Senges første læringshandikap «*jeg er min posisjon*». Dette handler om at man holder fast på måten man selv jobber på, selv om organisasjonen har kommet frem til at man skal jobbe på andre måter.

Det kom også frem at det har vært liten grad av samhandling i ledergruppa om skolevandring etter de innledende møtene med opplæring av Caspersen og Halland. Temaet har vært oppe i noen møter. Noen ganger i avdelingsledermøter, hvor bare fire av lederne deltar, og noen ganger i felles ledermøter. De gangene de har tatt opp temaet i møter har dette oftest dreid seg om praktiske avklaringer, og det var ikke satt av tid til erfaringsdeling eller annen kunnskapsutvikling.

Lederne har i møter i konstruksjonsfasen uttrykt et behov for mer fokus på oppfølging av lærerne i etterkant av en skolevandring. Slik vi har forstått det handler dette om at det noen ganger avdekkes forhold under skolevandringen som krever tiltak eller oppfølging av læreren. I slike saker handler det etter ledernes mening ikke lenger om skolevandring, det er gått over til å bli en personalsak. Vi kommer derfor ikke til å gå nærmere inn på disse problemstillingene i denne avhandlingen, men anbefaler ledergruppen å fortsette å ha dette som tema i samhandlingen om ledelse.

Tiltak i aksjonsperioden

Både i de innledende intervjuene og i møtet vi hadde med lederne etter intervjuene kom det frem et ønske om å ha fokus på å styrke ledernes kompetanse i ettersamtalen. Fem av lederne trakk frem dette og foreslo teoretisk opplæring og veiledning fra de andre lederne i ettersamtalen. Alle lederne så behovet for erfaringsdeling i ledergruppa, og mente at det burde settes av tid i ledergruppa gjennom faste møter. Det var ulike meninger om hvor ofte de burde møtes. Dette er også i tråd med at viktige faktorer i gjennomføringsfasen er opplæring og samhandling (Larsen m.fl.). To av lederne påpekte viktigheten av å gjennomføre skolevandring ofte nok, slik at man ikke må begynne på nytt hver gang. To av lederne foreslo å involvere lærerne for å få tilbakemeldinger om hva de synes om skolevandring.

Ettersamtalen er svært sentral i arbeidet med skolevandringen, ettersom det er i dette møtet mellom leder og lærer at refleksjon over praksis skal føre til styrking av lærerens kompetanse

i å gi elevene god undervisning. Vi så ut fra dette at det var viktig å styrke lederne kompetanse i å gjennomføre ettersamtalen.

Sammen med lederne besluttet vi at tiltakene for å styrke lederne kompetanse i ettersamtalen skulle være en teori og refleksjonsaksjon *Kunnskapspåfyll*, samt at de skulle være med hverandre i ettersamtalen, og veilede hverandre etter gjennomføringen *Uttesting, ny praksis*. På denne måten fikk også den som veiledet muligheten til å lære gjennom å observere hva andre gjorde.

For å legge til rette for erfaringsdeling og samhandling mellom lederne innførte vi refleksjoner over praksis som en start på alle møtene vi hadde i aksjonsprosessen *Erfaringsdeling*. Også teori og refleksjonstiltaket hadde fokus på erfaringsdeling og samhandling.

Når det gjelder involvering av lærerne gjorde vi dette gjennom to tiltak, denne aksjonen kalte vi *Feedback fra lærerne*.

Om opplæring, kunnskapsutvikling og samhandling etter aksjonsprosessen

I det avsluttende gruppeintervjuet med lederne evaluerte vi aksjonsprosessen. Lederne sa da at de syntes de har kommet et stykke på vei mot å nå fremtidig ønsket tilstand som er at skolevandring er godt implementert ved skolen og er et viktig lederverktøy skolevandlerne samarbeider aktivt om.

Det at noen har ledet prosessen ble trukket frem av lederne som viktig for implementeringsprosessen. En av lederne påpekte at det er viktig at en av lederne får et slags prosesslederansvar også fremover, for å sikre videre fremdrift i arbeidet. Dette kan vi se i lys av kunnskapsaktivister som trekkes frem som en av fem kunnskapshjelpere i kunnskapsutviklingsprosesser (Krogh m.fl. 2001). Det er dette lederne så nytten av og som de ønsker å videreføre. Vi kommer nærmere inn på i kunnskapshjelperne i analysen av forskningsspørsmål 2.

Fokuset på skolevandring og det at lederne har vært enige om å prioritere dette arbeidet har ført til en stor økning i antallet gjennomførte skolevandring, mente lederne. Fra at de gjennomførte ca. tretti skolevandring fra de innførte metoden til vi startet aksjonsprosessen høsten 2015, hadde de nå gjennomført ca. førti skolevandring i løpet av noen måneder. Lederne mente at både det at vi har vært med i prosessen og det at alle har vært med har vært viktig for at de har økt trykket, ingen har kunnet latt være da. Å gjennomføre flere skolevandring på kort tid fører til en trygghet, fortalte lederne. Det fører til at de ikke gruer til å gjøre det, fordi man har gjort det så mange ganger at man vet det er noe man behersker. Dette fører igjen til flere skolevandring. En av lederne satte ord på utfordringene ledere og lærere kan oppleve i klasserommet under skolevandring. Hun viste til at dette kan være en vanskelig situasjon både for læreren som skal vurderes i utførelsen av yrket sitt og for lederen som skal klare å gi konstruktive tilbakemeldinger på en måte som styrker lærerens

profesjonsutøvelse. Dersom man ikke føler seg trygg i en slik situasjon, kan det være enklere å velge det bort, la være å utføre skolevandring.

At lederne på dette tidspunktet opplevde en større trygghet når de skulle gjennomføre skolevandring kan ses i lys av modellen om å gå fra å være novise til ekspert (Dreyfus og Dreyfus 1999). Modellen er presentert i kapittel 3. Vi mener at gjennom aksjonene med *Kunnskapspåfyll, Uttesting, ny praksis* og *Erfaringsdeling*, har lederne beveget seg oppover trinnene i modellen. Dette betyr at de har fått et større handlingsrepertoar og opplever større trygghet i utøvelsen av skolevandring. Dersom de kommer til det øverste nivået, som er ekspert, innebærer dette at kunnskapen blir kroppsliggjort som taus kunnskap (Dreyfus og Dreyfus 1999, Irgens 2007).

Vi mener også at lederne gjennom aksjonene kom over i de neste trinnene i Irgens' femtrinnsmodell. Det tredje trinnet er kunnskapsutvikling. Her skal man gå fra innlæring og reproduksjon av kunnskap til kunnskapsutvikling. Det er mulig å lære uten å forstå. Dersom man ikke klarer å ta i bruk det man har lært eller utvikle det videre, er det snakk om en reproduksjon av kunnskapen, man kommer ikke videre. For å klare å benytte seg av kunnskapen til å utføre ikke standardiserte oppgaver, må man komme seg gjennom barrierene i det andre filteret i modellen. Da vil man kunne utvikle kunnskapen og komme nærmere en reflektert praksis. Barrierene i det andre filteret er også både individuelle og kontekstuelle. De individuelle er koblet til våre handlingsteorier (Irgens 2007).

Rektor sa i det avsluttende intervjuet at han tidligere hadde vært systemisk rettet når det gjelder implementering av skolevandring, og at han har vært mest opptatt av at de skulle gjennomføre et økt antall skolevandring. Gjennom utforskningen forsto han at det var viktig med kunnskapsutvikling i ettersamtalen, og at det var dette de måtte jobbe med for å bli bedre i metoden.

Dette kan vi se i sammenheng med handlingsteorier som vi presenterer i teorikapittelet. Ledergruppen måtte se på forutsetningene som lå til grunn og reflektere over egen kunnskap. «*Læring er nødvendig i usikre situasjoner og skaper et behov for det Dewey kalte utforskning (inquiry)*» (Irgens 2007: 54).

En handlingsteori kan være at når de innfører en ny metode i ledergruppa tar alle lederne i bruk denne metoden. Men så skjer det at alle lederne ikke bruker metoden aktivt. Da må de se på forutsetningene som ligger til grunn.



Figur 6.1 En handlingsteoris oppbygning (Irgens 2007:119) Basert på Argyris og Schön.

De styrende forutsetningene er *innramming*, en intuitiv forståelse av situasjonen vi står overfor, for eksempel at dersom vi får utført tilstrekkelig mange skolevandring blir metoden godt implementert. Deretter er det *kontekst*, de ytre kjennetegnene, for eksempel hvilken rolle man selv skal ha i arbeidet. Til sist er det *handlingsrepertoar*, som er den samlede kunnskapen vi har for å løse slike situasjoner, for eksempel når det innføres en ny metode har man bestemte kunnskaper om hvordan man løser en slik oppgave.

Når man ikke oppnår det som er ønskelig med de handlingsteorier man har, er det behov for å lære, det vil si å endre sine handlinger for å oppnå det som er ønskelig.

Det ble klart for rektor at det ikke var tilstrekkelig å ha det han kaller systemisk fokus, og at det var behov for å fokusere på å få kunnskapsutvikling i ettersamtalen. Her fikk man altså en læring og kunnskapsutvikling i og med at handlingsteorien ble endret. Kunnskapsutviklingen handlet etter vår mening både om kunnskap i metoden skolevandring og kunnskap og forståelse for hvorfor skolevandring er viktig for skoleledelse.

Det fjerde trinnet i femtrinnsmodellen er kunnskapsanvendelse. Her handler det om å ta i bruk det man har lært (Irgens 2007). Her må man passere et nytt filter, som også innebærer både individuelle og kontekstuelle forhold. Den enkeltes engasjement og påvirkningsevne spiller inn. Det samme gjør kontekstuelle forhold som holdninger til endring, maktforhold og å legge til rette for utprøving. Vi mener at den enkelte leder i denne prosessen satte av tid til å prøve ut metoden, til å utforske sammen med oss og resten av ledergruppen og at de alle sammen bidro på en positiv måte for å komme videre i arbeidet med å jobbe bedre med skolevandring. Vi mener her at vi så en endring i atferd som tyder på at ledergruppen har *lært* jfr. Shuells definisjon på læring, som vi viste i punkt 3.2.2, og at deres kapasitet til å utføre skolevandring også var forbedret. Det ser også ut som lederne selv mener de har vært noe usikre på egen kunnskap og at de gjennom kunnskapsanvendelse har fått en bedre kapasitet i å utføre metoden.

En av lederne sa at hun hadde godt utbytte av den teoretiske økta. Hun var ikke med på opplæringen med Caspersen og Halland, og opplevde derfor at det hun lærte var nyttig. Dette har hun også benyttet seg av i skolevandringen. Det ga også ideer til hva som er viktig å tenke på. En av lederne som har fått full opplæring tidligere uttalte at hun også syntes det var nyttig med en repetisjon. En annen av lederne trakk frem refleksjonsdelen av teoriøkta, og synes det var viktig og bra at de delte erfaringer i denne aksjonen. En leder sier hun har brukt de andre lederne for å komme i gang med skolevandring igjen: «Og jeg tror de oppfattet at jeg trengte litt motivasjon også for å på en måte å komme meg i siget igjen. Så de var veldig god å ha, synes jeg da».

Vi mener at vi kan si at utfordringene med å komme ordentlig i gang med skolevandring var forsøkt løst med enkeltkretslæring. Det var bestemt at det skulle settes av tid til dette arbeidet, det skulle settes opp en plan for hvem som skulle gjennomføre skolevandring med hvem og hvor mange skolevandring som skulle gjennomføres. Enkeltkretslæring korrigerer de synlige problemene, men gjør ingenting med de underforliggende årsakene til at problemene finnes. Dette kan føre til at man ikke oppnår varig endring (Irgens 2007).

Enkeltkretslæring kan altså være tilstrekkelig dersom de grunnleggende forutsetningene holder. Vi mener at mye tyder på at ledergruppa ikke ville ha nådd sitt mål med å få metoden skolevandring godt implementert dersom de bare hadde fortsatt å gjøre små justeringer. Det var grunn til å gå dypere inn i utfordringene med å jobbe godt med metoden og se på hvilke underforliggende årsaker det var til at det ikke ble jobbet mer aktivt med skolevandring. Gjennom at vi gjorde dette kom det frem at det var behov for mer kompetanse, trygghet og forståelse for nytten av metoden. Lederne kom seg forbi stoppskiltet i figur 3.7, noe vi mener vi kan si førte til dobbeltkretslæring.

En av lederne trakk frem at det var nyttig å få veiledning i ettersamtalen, og at hun gjerne kunne tenkt seg å gjøre det flere ganger. Dette ble støttet av andre som også opplevde veiledningen som nyttig. To ledere pekte på at det også gir læring til den som veileder i og med at man ser hvordan den andre gjennomfører. En annen leder sa at hun har lært gjennom de gode dialogene om pedagogikk, både hun og lærerne lærer av dette. Man ser at man utfyller hverandre, og at man også lærer ting som man ikke tenker over så mye til vanlig. En annen tok opp at det er også er mulig å lære uten å være med i veiledning, gjennom erfaringsdeling i ledergruppa. En leder viste til at prosessen har bidratt til at hun ser sammenhenger bedre nå, og at hun har fått et bedre overblikk. Hun sa at hun ser hvordan alt lederne og lærerne gjør i ulike prosesser henger sammen, alt som skal bygge oppunder pedagogen i forhold til eleven. Og at hun bedre klarer å videreformidle disse sammenhengene til lærerne også. Dette ble støttet av flere ledere, og en av de andre uttrykte det slik: «Jeg hadde ikke klart å si det selv, men det er sant».

Når det gjelder tilbakemelding fra lærerne uttrykte to av lederne at det var nyttig å få tilbakemeldinger fra lærerne gjennom reflekterende team, og at de var forberedt på at lærerne var positive til skolevandring. Det ble stilt spørsmål om de lærerne som ikke er positive heller ikke kommer på slike møter. Når det gjelder resultatet fra spørreundersøkelsen fra lærerne, sa en av lederne at det var en bekreftelse på at skolevandring bidrar til lærernes læring og til ledernes læring. Det kom innspill på at det er viktig å dele resultatet fra spørreundersøkelsen med alle lærerne, spesielt svaret om at lærerne mener skolevandring kommer elevene til gode.

Det kom også frem at det hadde skjedd en endring den siste tiden ved at flere lærere hadde kommet til lederne og sagt fra om praksis som etter deres mening ikke holdt mål. Lærerne ønsker at lederne skal gjøre noe for å forbedre praksis i de tilfeller de opplever at noe ikke er godt nok. Lederne undret seg over om dette skyldes at lærerne opplever at skoleledelsen nå er mer interessert i praksisen deres. En av lederne påpekte at de har opplevd en stor økning i antallet lærere som kommer med slike henvendelser. Rektor påpekte at om det er slik, tyder dette på at de virkelig har fått til noe som er viktig, nemlig tillit som ledere, og at da har de oppnådd veldig mye. En vilje til å utvikle organisasjonen. Vi kan tolke dette som at lærerne kan ha endret sine handlingsteorier også. Det at de nå kommer og ber om at lederne gjør noe for å forbedre praksis kan skyldes at deres antagelser om ledelsens evne og vilje til å gå inn og jobbe med lærernes læring har endret seg.

Dette er også noe som Larsen m.fl. trekker frem; hvordan «det nye» integreres i organisasjonen i sin helhet har stor betydning. Her er det også viktig at det som skal implementeres settes ned i skolens planer og målsettinger (Larsen m.fl.).

Dette henger etter vår mening igjen sammen med organisatorisk læring som er det femte trinnet i femtrinnsmodellen. For å komme dit må man passere det siste filteret, som vil si at kunnskapen må gjøres uavhengig av enkeltpersoner.

Organisatorisk læring er noe mer enn summen av enkeltpersoners læring. Læringen er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten. Den kollektive atferden er endret, eller kan endres hvis situasjonen tilsier det (Irgens 2007:56).

Det er mulig at det faktum at lærere nå etterspør handling fra lederne er et tegn på at man har oppnådd organisatorisk læring og at læringen nå er forankret i organisasjonen på en bedre måte, noe som er nødvendig for organisatorisk læring. Ved at alle lederne nå har jobbet systematisk med metoden har de kollektivt fått en bedre forståelse for hvorfor dette arbeidet er viktig, og fått med mange av lærerne på dette.

Det kollektive er også en faktor som ble trukket frem som viktig av lederne i det avsluttende gruppeintervjuet. Lederne påpekte at de nå er alle i lag i ledergruppa, de har fått et felles prosjekt og et felles mål. Spørreundersøkelsen fra lærerne støtter opp om at man nå har fått en mer lik praksis og at alle er med.

Dette ser vi også i sammenheng med det at lederen som tidligere ikke så hensikten med skolevandring nå ser at dette er nyttig også for dyktige lærere. Hun ser nå sammenhengen mellom skolevandring som lederverktøy og alt det andre som skolen driver med og som skal bygge opp under pedagogen i forhold til eleven. Hun forteller at hun nå klarer å formidle dette til lærerne på en bedre måte også.

En annen måte å beholde kunnskapen på er å nedfelle prosedyrer for arbeidet (Irgens 2007). Dette er noe ledergruppa ved Verdal videregående skole vil jobbe med. Dette var et av tiltakene som ble foreslått i aksjonsforskningsprosessen, og som skolen selv skal jobbe videre med. De vil lage en «arbeidsmanual» for hvordan skolevandring skal gjennomføres hos dem. Slike prosedyrer kan kalles «statisk» hukommelse og sammen med aktiv handling blir dette til «kart» som kalles mentale modeller når de er delt av flere (Irgens 2007).

6.1.3 Oppsummering og konklusjon

For å besvare forskningsspørsmål 1 i vår oppgave som er hvordan man kan få til en bedre implementering av skolevandring og hva er betydningen av organisatorisk læring i dette, har vi analysert funn fra de innledende intervjuene og det avsluttende gruppeintervjuet vi gjennomførte med lederne. Vi har tatt utgangspunkt i viktige faktorer i implementeringsarbeid, som definering av behov og organisatoriske forutsetninger som at lederne har et engasjement

når det gjelder det som skal implementeres og om skoleledelsens vilje til endring. Vi har også sett på faktorene opplæring, kunnskapsutvikling og erfaringsdeling. Vi så at i oppstarten av aksjonsprosessen uttalte lederne at de så behovet og at de organisatoriske forutsetningene på mange måter var på plass. Gjennom utforskningen kom det frem noe som kan være medvirkende årsaker til at ledergruppa ikke hadde kommet lenger med implementering av skolevandringen. Alle hadde ikke sett behovet og noen var skeptiske. I det avsluttende møtet i prosessen hadde dette endret seg, og alle så på daværende tidspunkt at det er behov for skolevandring. Vi mener at dette også har ført til at de organisatoriske forutsetningene endret seg, ved at lederne var mer engasjerte og motiverte for oppgaven.

Det kom også frem at det var behov for opplæring, erfaringsdeling og kunnskapsutvikling, noe som er viktige faktorer for å lykkes i implementeringsarbeid. Det ble lagt til rette for dette gjennom at det ble gjennomført flere aksjoner i aksjonsprosessen. Lederne mener at de har lært av dette. Vi har sett på dette i lys av femtrinnsmodellen for læringsprosesser (Irgens 2007).

Vi mener at lederne gjennom prosessen passerte flere filtre i modellen og at vi fikk en kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse. Vi mener også at ledergruppa fikk endret sine handlingsteorier og at de fikk dobbeltkretslæring. Vi tror at de har nærmet seg trinnet organisatorisk læring. Dette begrunner vi med at det virker for oss som at skolevandring nå er blitt mer «satt» i organisasjonen, og at ledergruppa har fått endret atferd og kapasitet til å utføre skolevandring. Det er blitt et felles prosjekt for ledergruppen og er ikke lenger avhengig av enkeltpersoner. Flere av lærerne har også etterspurt handling når de avdekker forhold de mener ikke er bra nok ved skolen. Dette mener vi er et tegn på organisatorisk læring, og at lærerne også kan ha endret sine handlingsteorier. Vi mener også at ledergruppa har lært noe om læringsprosesser. Det er ikke tilstrekkelig med opplæring, man må sette av tid og anledning til erfaringsdeling, samhandling og refleksjon, som kan gi kunnskapsutvikling og læring.

Ut fra dette mener vi at metoden skolevandring er bedre implementert etter aksjonsprosessen. Samtidig pekte lederne i det avsluttende intervjuet på at de bare er på vei mot den ønskede fremtidige tilstanden. For å fortsette på veien anbefaler vi ledergruppa å fortsette å legge til rette for arenaer for samhandling og refleksjon over praksis både for ledere og lærere, og at de mobiliserer kunnskapsaktivister som kan føre prosessen fremover.

Vi mener også at vi har funnet at organisatorisk læring er en viktig faktor i implementeringsarbeidet. I tillegg mener vi det har kommet frem andre viktige faktorer, det handler om å ha *rom* for utviklingsarbeidet som implementeringen innebærer. Vi vil i analysen av neste forskningsspørsmål se nærmere på dette.

6.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan skape rom for utviklingsarbeid i ledergruppa?

Å skape rom for utvikling var noe vi var opptatt av også før vi avtalte at vi skulle gjennomføre den aksjonsbaserte utviklingsprosessen ved skolen. Som ledere så vi at alle har en travel hverdag, og at det ofte er utviklingsarbeid som må vike til fordel for administrative oppgaver. Vi hadde flere diskusjoner om hvordan man kan legge til rette for å skape seg dette rommet.

Vi hadde en forforståelse som gikk ut på at rommet for utvikling handlet om tid, slik at den avgjørende faktoren for å skaffe seg rom for utviklingsarbeid var å frigjøre tid.

I et innledende møte vi hadde med ledergruppa ved skolen i september var rom for utvikling et av temaene som ble tatt opp. Rektor tegnet under møtet en modell på tavla, som handlet om hvordan lederne ved skolen skulle disponere tiden sin fremover. Rektors ønske var at 80 % av tiden til lederne skulle brukes til administrative oppgaver, 10 % av tiden skulle brukes til utviklingsarbeid, og 10 % av tiden skulle brukes til egenutvikling. Utviklingsarbeidet fremover skulle handle om skolevandring. Måten de skulle sette av tid på var gjennom å låse av tid i kalenderen. Vi kan se på dette i lys av figur 3.2 Rom for arbeid (Irgens i Andreassen m.fl. 2014). Slik det var på daværende tidspunkt jobbet lederne stort sett bare med driftsoppgaver, men med rektor i spissen planla og ønsket ledergruppa å komme seg over i høyre side i figuren, hvor arbeidsoppgavene innebærer utviklingsarbeid både på individuelt og kollektivt nivå. Vi kan også se dette i lys av Robinsons fjerde lederdimensjon, som handler om strategisk bruk av ressurser (Robinson 2014). Dette handler om å prioritere ressurser i form av personell, penger og tid, for å nå skolens prioriterte mål.

Etter hvert som vi gjennomførte aksjonsprosessen fikk vi en formening om at dette med å skape rom for utvikling ikke bare handler om rom i form av tid. Like viktig er det å ha rom i form av arena, altså at man har møtepunkter hvor man kan dele erfaring og utvikle kunnskap. I tillegg fikk vi også etter hvert en oppfatning av at rom i form av anledning er en viktig faktor for utviklingsarbeid. Med dette mener vi at når lederne skal bruke 10 % av tiden sin til utviklingsarbeid, må de også ha en anledning for å drive utviklingsarbeidet. Her mener vi at responsen fra lærerne er viktige for at lederne får anledning til utviklingsarbeid.

Vi mener altså at både ledergruppa og vi har hatt for mye fokus på tid alene som faktor i utviklingsarbeidet. Vi vil begrunne hvorfor vi mener arena og anledning også må komme inn som faktorer her.

Nedenfor vil vi se nærmere på bakgrunnen for dette resonnementet. Vi har valgt å dele inn analysen av dette forskningsspørsmålet etter de tre faktorene tid, arena og anledning og vil analysere svarene fra de innledende intervjuene og gruppeintervjuet med ledergruppa og tolke disse i lys av det vi mener er relevant teori og da særlig Krogh sine kunnskapshjelpere (Krogh m.fl. 2001).

6.2.1 Rom for utviklingsarbeid i form av tid

I de innledende intervjuene med ledergruppa spurte vi om de har tid til å prioritere arbeidet med skolevandring. En av lederne sa at hun ikke har tid. Hun fortalte at det er så mye å gjøre hele tiden at oppgaver som hun betegnet som ikke-må-oppgaver blir skjøvet på.

To av lederne sa at de har tid. Disse to uttrykte at de ikke har noen bekymringer med tanke på å få satt av tid til å holde på med dette. De fire andre lederne mente at de *må* ha tid, samtidig som de kom med flere utsagn som tyder på at de ikke helt har tro på å få nok tid.

En av lederne fortalte at de kom dårlig i gang med skolevandring da de startet med dette arbeidet i 2012. Hun fortalte at det ble stillstans, fordi de ikke klarte å rydde unna de andre arbeidsoppgavene slik at de fikk prioritert skolevandring. Det var nå meningen å prioritere det litt mer igjen, og at hun hadde større tro på det denne gangen.

En annen leder sa: «Må jo det, vi har jo sagt at vi skal prioritere det. Men det er klart at totalen er jo slik at da har vi ikke tid». Hun viste til at hun må «låse timeplanen», for å få satt av tid. Hun sa også at dersom man først skal holde på med skolevandring må man gjøre det ofte nok, hvis ikke kan en like gjerne la være. Hun mente at hver lærer bør ha skolevandring annethvert år om det skal være en hensikt med det. Det ville ikke hun klare om hun ikke klarer å øke antallet gjennomføringer betraktelig ut fra hva hun hadde gjort frem til da.

Tvilen kom også til uttrykk hos en av de andre lederne som sa at hun skal klare å prioritere skolevandring: «For jeg kjenner tvilen enda, jeg kan bli oppspist av annet, at det er lett å krysse ut at en ikke skal. Men så er det så viktig da».

Den sjuende lederen sa at hun tror hun har tid, at det er alltid press på tid, men at dette er så viktig at de bare må klare det.

Vi tolker svarene fra lederne slik at de fleste ønsker å prioritere dette arbeidet, de mener det er viktig og de er blitt enige om å sette av tid på kalenderne sine for å klare det. Noen uttrykker en bekymring for om det er mulig å klare å prioritere det.

Som vi så i analysen av forskningsspørsmål 1 har lederne gjennomført førti skolevandring i aksjonsperioden, mot at de gjennomførte tretti skolevandring til sammen frem til da. Vi ser altså at de nå har funnet mer tid til dette arbeidet. Vi vil i det følgende se på hva lederne sa i det avsluttende intervjuet når det gjelder å skape seg rom i form av tid til utvikling.

I gruppeintervjuet spurte vi lederne om de hadde klart å avsette så mye tid som de har ønsket på arbeidet med skolevandring under aksjonsprosessen. Til dette svarte de at de får til det de velger å prioritere. Rektor sa at dette er et viktig spørsmål for ham. Han viste til at de innledningsvis i prosessen snakket om at de ønsket å gå fra 100 % administrering til 80 %, for å frigjøre tid til utviklingsarbeid, og at de den gangen ikke så at de hadde overskuddet og muligheten. Han spurte i gruppeintervjuet om hvordan det har vært mulig å endre på dette. Han spurte om det hadde gått ut over andre oppgaver, men det var ingen som sa at det hadde gjort det. Det var ingen i ledergruppa som hadde svar på hvorfor de har hatt tid til utviklingsarbeidet nå, med unntak av svaret om at de får til det de vil. Rektor spurte om de

hadde blitt mer effektive enn tidligere, eller om de har utviklet så mye med det de har gjort at de har unngått å gjøre noe annet. Han mente at utviklingsarbeidet med skolevandring kanskje har gitt noen positive gevinster som gir en lettere hverdag for alle og for ledergruppa selv. Det har i hvert fall vært hans intensjon.

Dette mener vi at vi kan se i sammenheng med Coveys tidsmatrise (figur 3.3). Lederne har fortalt at de ikke har klart å rydde unna andre arbeidsoppgaver tidligere, og at det har vært noe uklart og frem og tilbake når det gjelder hvem som skal utføre skolevandring. Vi har ikke belegg for å si at ledergruppa har vært reaktive tidligere, og at de har befunnet seg i kvadrantene 1, 3 og 4. Samtidig kan det være at de nå har klart å jobbe mer med oppgavene i kvadrant 2, som betyr at de har jobbet mer proaktivt og forebyggende. Gjennom at de har vært ute i timene sammen med lærerne og styrket deres læring, kan dette ha forebygget hendelser som ellers kunne medført kriser og brannslukking.

Som vi har vist i analysen av forskningsspørsmål 1 har ledergruppa sagt noe om dette under det avsluttende intervjuet. At lærerne nå i langt større grad enn før kommer til dem og forteller om saker de mener bør forbedres. Dette vil vi også omtale nærmere i punkt 6.3.4, som handler om rom i form av anledning.

En av lederne sa i gruppeintervjuet at hun nå jobber mye mer med utviklingsarbeid enn hun gjorde tidligere. Hun mente at dette skyldes flere ting. Hun knyttet det blant annet til noe som vi omtaler i analysen av forskningsspørsmål 1 og som handler om at ledergruppen nå ser sammenhenger i større grad enn tidligere. Dette kan også ses i sammenheng med arbeidsoppgavene i kvadrant 2 i Coveys tidsmatrise, som går ut på å jobbe strategisk og med fokus på å utnytte muligheter.

En annen leder påpekte at i tillegg til at de har nådd førti lærere, så må man også tenke på hvor mange elever man har nådd gjennom dette arbeidet. Hun understreket at en ikke skal undervurdere effekten av at elevene også ser lederne i langt større grad nå.

En av lederne i det reflekterende teamet i det avsluttende intervjuet poengterte også at hun ser at ledergruppa nå har fått et langt større utviklingsoverskudd.

Oppsummering rom i form av tid

Vi ser at det har skjedd en endring i ledergruppa når det gjelder å skape rom for utviklingsarbeid i form av tid. Tidligere har gruppa hatt vanskelig for å prioritere arbeidet med skolevandring, og innledningsvis hadde de et mål om å gjennomføre 4-5 skolevandring hver pr skoleår. Nå har de gjennomført førti skolevandring i løpet av noen måneder og de tror at de skal klare å gjennomføre skolevandring hos alle hvert år fremover. De mener selv at det som har skjedd er at de sammen har valgt å prioritere dette arbeidet. Rektor stilte spørsmål om de nå har klart å jobbe annerledes og mer effektivt, og vi mener at det kan tyde på at de har klart å bli mer proaktive og har jobbet forebyggende og strategisk med de utfordringer som skoleledelsen står ovenfor. Dermed har de også klart å komme mer over på høyre side i figuren Rom for utvikling, både på individuelt og kollektivt nivå.

Samtidig mener vi at det ikke er nok å forklare den store endringen som har skjedd med dette. Vi mener det har skjedd noe med rom for utvikling i form av arena også, og dette vil vi nå se nærmere på.

6.2.2 Rom for utviklingsarbeid i form av arena

Som vi så i analysen i punkt 6.1 har ikke ledergruppa, etter vår mening, hatt en definert arena for utviklingsarbeid i forbindelse med skolevandringen. Dermed har de manglet en forutsetning for utviklingsarbeid. Mangelen på en slik arena har også ført til at det tidligere ikke har blitt et felles prosjekt for ledergruppa. Dette vil vi se nærmere på i dette kapitlet. Vi mener også at utviklingsarbeid innebærer kunnskapsutvikling. Som vi så i kapittel 3 finnes det ulike perspektiver på kunnskap og hvilket perspektiv man tar vil påvirke hvordan man legger til rette for kunnskapsdeling. Innenfor de fleste perspektivene er det å ha en arena for å samhandle av stor betydning når det gjelder utviklingsarbeid.

Innenfor det objektivistiske perspektivet er kunnskap eksplisitt og kan identifiseres, beskrives, kartlegges og deles med andre. Det er fokus på rammer og rutiner og å identifisere hvilken kunnskap som er viktig og gjøre den eksplisitt. Deretter å samle, strukturere og systematisere den kodifiserte kunnskapen på et felles sentralt lager og gjøre den lett tilgjengelig for alle som vil bruke den (Hislop 2009).

Innenfor det praksisbasert perspektivet på kunnskap er det ikke mulig å lage et sentralt felles lager for kodifisert kunnskap. I stedet må det blant annet legges til rette for at det utvikles en kunnskapsdelingskultur, at de ansatte kan praktisere sammen og lære av hverandre gjennom samhandling og praksisfellesskap. Dette innebærer både læring for den enkelte gjennom prøving og feiling, veiledning av andre og tilbakemeldinger fra tjenestemottagere, samarbeidspartnere og kolleger. De sosiale situasjonene vil igjen føre til læring i fellesskap. Leders rolle blir her å legge til rette for denne samhandlingen (Hislop 2009).

Den tredje vei har mye til felles med det praksisbaserte, men omfatter også utvikling av kunnskap gjennom teft, følelser og intuisjon, noe som tradisjonelt har hatt lite fokus innenfor organisasjonsforskning. For kunnskapslederen innebærer dette perspektivet at man må klare å kombinere teori med prosedyrer og strukturer, praksiskunnskap og med improvisasjon, kropp, sanser og følelser (Gotvassli i Irgens og Wennes 2011).

Krogh m.fl. er også opptatt av at kunnskap må bekreftes, deles og utvikles, og mener at dette må skje i en kontekst som er preget av omsorg og tillit (Krogh m.fl. 2001). Som vi så i kapittel 3 kaller de rommene for interaksjon mellom menneskene i organisasjonen ba.

I de innledende intervjuene spurte vi på hvilken måte lederne har samhandlet om skolevandring, og hvordan de ønsker å samhandle. To av lederne sa i de innledende intervjuene at de ikke hadde vært med på møter der skolevandring har vært tema. De fem andre fortalte at de hadde deltatt i noen møter, og at de da kun har gjort en del praktiske avklaringer rundt skolevandringen. Det har dreid seg om å avklare tema for skolevandringen

og hvem som skal gå til hvilke lærere. Det var bare en leder som innledningsvis sa at hun ikke ser at det er behov for samhandling. Alle de andre trakk frem at det er behov for erfaringsdeling og at dette burde skje i en strukturert form i faste møter. Det kom frem at de så behovet for å snakke sammen i forkant av skolevandringene. «Vi har kanskje ikke i stor nok grad drøftet dette med hva er det vi ser etter, hva mener vi, hva tenker vi, hva skal vi [...] hvordan skal vi bruke dette i skoleutviklingen vår?»

Også etter at de hadde gjennomført noen skolevandring, mente de at det var behov for erfaringsdeling og felles refleksjon, kom det frem i de innledende intervjuene:

Kanskje burde vi ha et stoppunkt av og til, ikke sant. Nå har vi hatt tre stykker hver, eller fem. Hva slags erfaringer har vi, hva må vi få et system for, hva må vi gjøre, hva ønsker vi med dette [...] hvordan løser vi utfordringene sammen, hvordan tar vi vare på de gode tingene? Hva gjør vi hvis vi har samtaler som ikke fungerer godt og hvordan ivaretar vi først og fremst læreren da?

Rektor ble klar over mangel på arena for kunnskapsutvikling underveis i prosessen og at han, slik vi tolker det, har hatt et objektivistisk syn på utviklingsprosessen frem til da. Han sa følgende under det avsluttende intervjuet:

Fra mitt ståsted. Hvis det er noe jeg har fått ut av denne prosessen så er det ettersamtalen. For meg har dette vært sånn systemisk rettet, at vi skal få til dette, implementere det. Å få til foramtalen er greit, men å gjøre det, og å få til antallet. Så var det møtet vi hadde i mai med Halland og Caspersen. Det at hvordan skulle vi ha overskudd til å holde på og ha utviklingsfokus. Jeg var veldig sånn systemisk rettet på det jeg, og var kjempefornøyd med at vi hadde begynt å komme i gang og syntes at vi hadde fått antallet. Men når vi begynte denne diskusjonen, og litt diskusjon om ettersamtalen. Det er jo den som er viktig og som skaper utvikling. Og da.. etter det møtet begynte jeg å tenke; men det er jo her, nå har vi jo kommet så langt. Da begynte jeg å skjønne at det er jo der vi skal ha fokuset.

En av lederne trakk også frem at det er behov for at noen leder møtene hvor erfaringsdeling skal skje. Dette er også i tråd med Krogh m.fl. som viser til at en av hjelperne i kunnskapsutviklingsprosessen er å lede samtaler. I og med at kunnskapen skapes gjennom samtaler, er det viktig å lede samtaler på en slik måte at alle deltar i prosessen med å bekrefte, dele og utvikle kunnskap (Krogh m.fl. 2001).

Gjennom aksjonsfasen fikk lederne anledning til å dele erfaringer fra skolevandringene de gjennomførte. Vi mener at erfaringsdeling skjedde i alle aksjonene. Her ble det laget arenaer i form av møter, med ulikt innhold. Vi mener at alle disse arenaene har fungert som ba i henhold til Krogh m.fl. sin fremstilling om arenaer for interaksjon (Krogh m.fl. 2001). I aksjonen *Erfaringsdeling* startet vi alle møter med en refleksjon over hva hver og en har gjort med tanke på skolevandring siden sist. I aksjonen som besto av *Kunnskapspåfyll*, fikk lederne en teoretisk innføring i skolevandring, sett i sammenheng med skoleledelse generelt. Her ble det åpnet for erfaringsdeling underveis, slik at lederne fikk reflektere over sine erfaringer i lys av teorien som ble presentert. Aksjonen *Uttesting, ny praksis*, innebar at lederne var med hverandre på skolevandring. Dette innebar en rent praktisk erfaringsdeling. Og i den aksjonen som involverte

lærerne fikk lederne reflektere over praksis sammen med lærerne i tillegg til at de fikk tilbakemeldinger i form av svar på spørreskjema. Det avsluttende intervjuet innebar også en erfaringsdeling.

En av lederne sa i det avsluttende intervjuet at felles refleksjon gjør at man får frem mer:

Man påvirker hverandre litt mer og de tankeprosessene gjør at man lærer mer gjennom å diskutere og snakke. For det kommer alltid opp ting som man ikke har tenkt på og som man tar med inn i erfaringen sin og man ser; ja det var kanskje en lur måte å se det på ja. Og så skjer det ting oppi hodet også som gjør at man kanskje tenker litt annerledes etter at man har vært med på en sånn runde enn før. Og da har det jo ført til noe, da har vi jo lært noe av det.

En annen leder sa om aksjonen med *Kunnskapspåfyll* at det de gjorde på den økta, at de snakket litt selv om gode innganger, gode innfallsvinkler, knep og triks, syntes hun var bra.

Også gjennom aksjonen *Uttesting, ny praksis*, fikk lederne en arena for erfaringsdeling. Her var de med hverandre i skolevandringen. De opplevde dette som nyttig, både gjennom observasjonene de gjorde, hvor de lærte av den andre, og gjennom å få veiledning av den andre: «En ting er at jeg kan gi tilbakemelding til den som er i refleksjonssamtale med sin lærer da. Men jeg lærer jo mye av dette jeg også, med å være der og sitte og høre på».

Gjennom disse aksjonene hvor det ble skapt rom i form av arenaer for erfaringsdeling mener vi at lederne har gått fra å jobbe individuelt med skolevandring til å få til en kollektiv jobbing. Gjennom dette mener vi at det har skjedd en kunnskapsutvikling i ledergruppa. Vi kan se dette i lys av SEKI-modellen (figur 3.9). En av lederne, som har hatt full opplæring i metoden skolevandring og som har gjennomført skolevandring flere ganger, mente at hun ikke har behov for mer opplæring, men etterlyste en arena for erfaringsdeling. I og med at lederen hadde så pass mye erfaring med metoden, antar vi at hun har en del taus kunnskap om metoden. Vi kan si at det skjer en sosialisering av kunnskapen gjennom at de andre lederne observerer og imiterer det denne lederen gjør i ettersamtalen. Deretter ble det lagt til rette for dialog og refleksjon for å gjøre denne kunnskapen eksplisitt. Den eksplisitte kunnskapen blir så kombinert med annen kunnskap gjennom blant annet kunnskapspåfyllet og i refleksjon med de andre lederne og lærerne, samt gjennom egen utprøving med veiledning. Deretter blir kunnskapen internalisert og taus igjen hos den enkelte. Dette er en svært forenklet fremstilling av SEKI-modellen og den forutsetter et kunnskapssyn som mener at taus kunnskap kan gjøres eksplisitt. Vi mener at den tause kunnskapen bare kan observeres og anvendes i sosialisering og kombinerings, men at den ikke kan gjøres eksplisitt. Vi velger likevel å ta med SEKI-modellen, da vi mener at vi kan forstå en del av kunnskapsutviklingen som har skjedd i gruppa på denne måten.

I følge Krogh m.fl. starter all kunnskapsutvikling med deling av taus kunnskap og da er det nødvendig å skape en kontekst som er basert på omsorg for at denne delingen skal kunne skje (Krogh m.fl. 2001). Vi mener det er stor grad av omsorg i ledergruppa ved skolen. Dette

kommer frem gjennom våre refleksjoner etter møter vi har hatt med gruppa. Et eksempel på dette er at de inviterte med hverandre inn i ettersamtalen.

I det avsluttende gruppeintervjuet spurte vi ikke spesifikt om hva ledergruppa mener om samhandlingen som har vært i aksjonsperioden. De snakket likevel mye om samhandlingen i gruppeintervjuet, og da særlig gjennom et åpent spørsmål vi hadde i overgangsfasen og som handler om tanker de hadde om at skolevandring er prioritert ulikt ved de forskjellige videregående skolene i Nord-Trøndelag. Videre kom de inn på samhandlingen da vi spurte om hvilket utbytte de hadde av de ulike aksjonene vi gjennomførte. Også de to lederne som fungerte som reflekterende team kom inn på samhandlingen gjennom sine refleksjoner. Vi har nedenfor hentet ut en del av funnene og utsagnene som handler om rom i form av arena.

Mange i ledergruppa fremhevet viktigheten av at alle var med og at det etter hvert ble et felles prosjekt som en viktig del av kunnskapsutviklingen. Ledergruppa består som vi beskrev innledningsvis av ni ledere. I starten av aksjonsforskningsprosessen var det to av lederne som ikke deltok på skolevandringen. I tillegg til dette var flere av lederne som i praksis ikke utførte skolevandring, selv om det var sagt at de skulle gjøre det. At skolevandring ble et felles satsingsområde for hele ledergruppa omtales blant annet slik i det avsluttende intervjuet: «At alle har gjort det og har vært med på det, tror jeg har vært viktig. At det har vært kollektivt, at alle har gjort det og at det har blitt en forventning om at alle skal gjøre det, det er ingen som har kunnet la være liksom, tenker jeg da».

Også rektor fremhevet dette i det avsluttende intervjuet. Han mente at dette er styrken til ledergruppa, de har valgt det sammen og ser det som en utvikling av ledergruppa: «Det er det det handler om, at vi må ha det samme målet [...] det var det som var målet med at dere skulle få skrive en masteroppgave og utvikle ledergruppen. Hvordan skulle vi få til en enda mer lik praksis og at vi fikk med alle?».

Her mener vi at rektor var inne på det som Krogh m.fl. kaller å formulere en kunnskapsvisjon, og som er den første hjelperen i kunnskapsmatrisen som vi viser i tabell 3.2 (Krogh m.fl. 2001). Kunnskapsvisjonen kan forstås som et mentalt bilde på den situasjonen skolen er i, hvor de bør være og hvor den skal. For å få til dette er det viktig å få med hele organisasjonen, og da er det etter vår mening en forutsetning at hele ledergruppa jobber med dette sammen.

En av de andre lederne sa at hun hadde ikke tenkt over at skolevandring kunne være så overgripende og systematisk. Og at hun syntes at det var riktig at man har gjort det til et felles prosjekt og at det henger sammen med kjerneoppgaver og utvikler det de skal gjøre.

Lederne som kom med under prosessen og som var en del av det reflekterende teamet under det avsluttende intervjuet viste også til viktigheten av at dette er blitt et felles prosjekt for ledergruppa. En av dem mente at det har vært en åpenhet i prosessen som gjør at de i gruppa blir trygge på hverandre. Og at det har ført til en energi i ledergruppa som smitter over også på henne. De sa at de var glade for at de ble inkludert i prosessen og at de nå var «tatt inn i varmen», etter å ha blitt satt på sidelinjen tidligere. De takket rektor for dette. Videre sa de at de ser at de har fått en annen delingskultur og utviklingsfokus underveis i prosessen, ikke bare

når det gjelder skolevandring, men også på andre områder som ledelsen jobber med. Den ene lederen sier: «Ja, jeg kjenner i hvert fall på meg selv at det å få være med i denne gruppa her nå, det skaper engasjement, Jeg kjenner at jeg er mer engasjert [...] Det er ei god gruppe. Litt stolt av å være med i denne gruppa».

Vi mener at engasjement og motivasjon henger sammen. Vi har tidligere i denne avhandlingen argumentert for at ledergruppa ved skolen selv er kunnskapsarbeidere og at de leder kunnskapsarbeidere og kunnskapsprosesser, og at de dermed er kunnskapsledere. Det som kjennetegner kunnskapsarbeidere er blant annet at de er drevet av en indre motivasjon (Wennes 2012). Samtidig har vi vist i analysen av forskningsspørsmål 1 at det kan synes som at motivasjonen til lederne også henger sammen med mestring. Dette støttes bl. a. av Lai. Hun mener at den enkeltes mestringstro er avgjørende for motivasjon, innsats og ytelse (Lai 2013: 160). Vi mener at vi ser at ledergruppa opplever stadig større grad av mestring og får større mestringstro utover i prosessen og at dette påvirker motivasjonen til å holde på med skolevandring.

I det avsluttende gruppeintervjuet snakket lederne om at de også fremover må ha fokus på ettersamtalen, de mener de må fortsette å dele erfaringer, reflektere i team og fortsette med utviklingsprosessen.

Oppsummering rom i form av arena

Vi mener ut fra det som er kommet frem her at det at ledergruppen har fått rom for utvikling i form av arena for erfaringsdeling og refleksjon har ført til et betydelig større rom for utviklingsarbeid.

Vi mener at det er laget ba i form av et nettverk av ulike arenaer hvor kunnskap er bekreftet, delt og utviklet. Og at dette har ført til kunnskapsutvikling.

Vi har funnet at motivasjon, engasjement og mestringstro er viktige faktorer når det gjelder ledergruppas gjennomføring av skolevandring, og at en arena for erfaringsdeling og refleksjon er en forutsetning for å få til dette. Dette er også av betydning for at de setter av tid til arbeidet. Disse faktorene henger også sammen med kunnskap om skolevandring og lederrollen.

I kunnskapsutviklingen har det vært viktig å lede samtaler for å utforske hver enkelt sine meninger og refleksjoner og for å skape kunnskapsutvikling. I denne prosessen er også en omsorgsfull kontekst av betydning. At skolevandring er blitt et felles prosjekt og at lederne i større grad har fått en felles forståelse eller kunnskapsvisjon blir også viktig.

6.2.3 Rom i form av anledning

Så langt i analysen av hvordan ledergruppa skal skaffe seg rom for utvikling, har vi argumentert for at tid og arena er viktige faktorer. Nå vil vi gå over til den tredje faktoren vi mener å ha funnet, som er anledning.

Det er en ganske kompleks øvelse. Man kan se litt sånn lett på det, ikke sant, første gangen man tenker skolevandring. Bare være der en liten stund og så en ettersamtale.

Det er ganske komplekst det. Og det er veldig sårbart, ikke sant. Pedagogen foran elevene i klasserommet. Det er liksom, altså det er jobben, arbeidshverdagen, du står der, instrumentet er deg selv, din egen kropp, din egen stemme. Så skal du gi noen tilbakemeldinger, ikke sant, på dette, som skal gjøres på en sånn måte at man får forbedret seg og kanskje styrket egen profesjonsutøvelse [...] det betinger jo ikke bare at pedagogen er trygg på at avdelingsleder kommer inn. Men avdelingsleder må jo være trygg på, eller ledergruppa må jo være trygg på å stå der og være der gjennom en hel skolevandring også.

Dette utsagnet som en av lederne kom med i det avsluttende intervjuet sier noe om kompleksiteten i skolevandring. Det sier også noe om at improvisasjon, teft og følelser er viktig i skolevandringen, og at det dermed blir viktig at lederne har et repertoar når de står i denne usikre situasjonen (Gotvassli i Irgens og Wennes 2011).

Vi mener også det sier noe om at det er viktig med rom for utvikling i form av anledning, i tillegg til rom i form av tid og arena. Med dette mener vi at rommet anledning handler om at lærerne skal ta imot lederne og at utvikling skal skje i dette rommet også. Som vi så under punkt 6.2.2 foregår en del av kunnskapsutviklingen i ledergruppens møtearenaer. Men det de reflekterer over og deler i dette rommet, baserer seg på det de har utført sammen med lærerne. Lærerne skal ta imot lederne og selv se hensikten med skolevandringen. Som lederen er inne på i sitatet ovenfor skal lærerne ta imot lederen i en sårbar situasjon, og få tilbakemeldinger på sin egen yrkesutøvelse. Det innebærer etter vår mening at det må skapes et rom i form av anledning, som skjer om lærerne «er med på» tanken om at dette er viktig for dem, og dermed for skolen.

Vi mener at Robinsons tre lederferdigheter er relevante i denne sammenhengen. Den første er å anvende relevant kunnskap. Lederen må ha den grunnleggende kunnskapen om hva som skal til for at læreren skal kunne undervise på en god måte. Det gjelder både en grunnleggende pedagogisk kunnskap, kjennskap til fagstoffet og bakgrunnsinformasjon om elevene. Hun peker på at ledes forståelse av undervisningen former deres administrative praksis (Robinson 2014).

Den andre av Robinsons ferdigheter er å løse komplekse problemer. Dette innebærer å kunne lede problemløsningsprosesser der det er behov for det.

Den tredje ferdigheten er å bygge tillitsrelasjoner. Om læreren ikke har tillit til at lederen har den kompetansen som skal til for å være en god støtte og diskusjonspartner i forbindelse med skolevandringen er det vanskelig å få effekt av metoden. Lederen må vise respekt for læreren ved å sette pris på nye ideer, slik at læreren tør å prøve ut nye læringsstrategier og metoder med skolevandreren tilstede. Ledere som viser personlig omsorg vil også innby til tillit ved at læreren føler at lederen bryr seg på en positiv måte. Lederen må også ha integritet. Det betyr at læreren må kunne stole på det lederen sier og at hun handler i tråd med det. Læreren må i tillegg kunne ha tillit til at eventuelle konflikter løses på en rettferdig måte (Robinson 2014). Vi vil nå se nærmere på hvilke faktorer som vi mener spiller inn i denne sammenhengen.

I de innledende intervjuene spurte vi om hva som fremmer en god refleksjonssamtale (ettersamtale). Det er her vi mener det kom frem av svarene at det er av betydning at lærerne gir rom for utviklingsarbeidet i form av anledning.

Tillit, trygghet og omsorg er de faktorene som alle lederne trakk frem i de innledende intervjuene, når det gjelder hva som er viktig for at lærerne skal gi dem anledning til å utføre skolevandring. Dette er i tråd med Robinson som vi viser ovenfor og det er også i tråd med Krogh m.fl. som mener at det er viktig at kunnskapsutvikling skjer i en kontekst preget av omsorg og tillit.

	Individuell kunnskap	Sosial kunnskap
Lite omsorg	<i>Å gripe</i> Alle tenker på seg selv	<i>Å utveksle</i> Utveksling av dokumenter eller andre former for eksplisitt kunnskap
Mye omsorg	<i>Å skjenke</i> Hjelp ved utveksling av innsikter	<i>Å leve med</i> Å leve sammen og arbeide med et konsept

Tabell 6.1 Kunnskapsutvikling når det er mye eller lite omsorg (Krogh m.fl. 2001:73)

Gjennom samhandling med lærerne i skolevandringen, i en kontekst med mye omsorg, betyr det å *leve med*, slik vi ser det, at relasjonen blir slik at lederne og lærerne sammen jobber med å utvikle seg innenfor konseptet skolevandring. En av lederne sa det slik:

Så er det dette med å skape tillit, og de føler vel kanskje, det at de føler at jeg viser omsorg for dem på et vis, at jeg bryr meg om dem, det tror jeg det er bra for. Og så er det jo viktig å hele tiden ha den kunnskapen som skal til for at vi skal komme oss videre, og likedan min integritet kanskje da, det at de kan stole på det jeg sier når jeg har sagt det og at de vet hvor de har meg hele tiden, det tror jeg er viktig da.

Andre viste til at det er viktig at lærerne kjenner til hensikten med skolevandring, for at de selv skal ønske å få skolevandring. At lærerne også mener at dette er viktig var noe som kom frem gjennom aksjon 5, hvor lærerne deltok i reflekterende team sammen med ledergruppa og som vi kommer nærmere inn på i analysen av forskningsspørsmål 3. En av lederne mente at selv om ikke lærerne der og da ser at det påvirker skolens utvikling, gir det lederen en innsikt som kan brukes i mange situasjoner. Hun sa videre: «Hvor godt klarer vi å formidle til dem at det er nyttig for dem også? At dette ikke bare er noe vi må».

En annen leder trakk frem at det handler om å utvikle en kultur for åpenhet, for at lærerne skal ønske lederne velkommen inn i klasserommet. Og viser til at det i denne sammenheng har vært lurt å basere skolevandringen på frivillighet.

Også lærernes læring ble trukket frem som viktig i de innledende intervjuene som en faktor for at lærerne skal ønske skolevandring. Det handler da om å kunne gi lærerne innspill på

forbedringspotensialet, slik at de føler at det gir dem noe nyttig, noe de kan strekke seg etter. En av lederne sa det slik: «Det viktigste er vel at de som har vært skeptiske og negative, som oppdager at dette er jo faktisk noe som jeg har nytte av, som er bra».

Gjennom de innledende intervjuene fikk vi kjennskap til at lederne oppfattet at det var en del motstand fra enkelte lærere når det gjelder å ta imot skolevandring. Dette kom også frem gjennom tilbakemeldingene fra lærerne. Det ble altså viktig for ledergruppa å møte denne motstanden, for å få anledning til å komme på lærernes arena.

Som vi har vist ble det gjennom aksjonsperioden en betydelig økning når det gjelder gjennomførte skolevandring. Det kan synes som at dette også har gjort noe med lærerne. I det avsluttende intervjuet kom det frem at det har skjedd noe med lærernes innstillingen til skolevandring.

Rektor påpekte i gruppeintervjuet at lederne som utfører skolevandring blir målt av lærerne på om de er kompetente til å gjøre dette. Tilbakemeldingene fra lærerne både i form av spørreundersøkelsen og reflekterende team har vist at lærerne i stor grad har tillit til metoden skolevandring og til lederne. Det fremkom her at mange lærere er positive til skolevandring og lederne snakket om at det er viktig å spre dette også til de andre lærerne: «Det må resten av lærerne få høre også, at de som har deltatt sitter der med en følelse av at det faktisk kommer elevene til gode». Også at lærerne nå etterspør at lederne skal forbedre praksis kan tyde på at det har skjedd noe med tilliten til lederne:

Men altså, det har skjedd en annen ting og som jeg har lurt på om det har en sammenheng med at vi er på skolevandring, og det er at jeg synes at vi har fått mange flere lærere som har kommet og sagt at nå er jeg ikke fornøyd med noe jeg har sett av andre lærere. Om det da skyldes at de opplever at vi er mer interessert i opplæringen deres eller ikke, det vet jeg ikke, men jeg har tenkt mye på dette, fordi det er mye mer enn før.

Rektor mente at da har man virkelig oppnådd noe gjennom denne prosessen og det er tillit og en vilje til å utvikle organisasjonen.

Også uttalelsen en av lederne kom med om at lærerne har sagt i et avdelingsmøte at de ikke må slutte med skolevandring tyder på at lærerne har tillit til lederne og metoden skolevandring, noe vi mener er viktig med tanke på rom i form av anledning.

Samtidig trakk lederne selv frem at det er en form av kontroll i skolevandringen: «Element av kontroll vil det alltid være i ei skolevandring. Uansett, som et resultat, selv om det ikke er et mål. Og selv om man har prøvd å bortforklare at det ikke er kontrollfunksjon i det her, for lærerne, så er det faktisk det».

De mente at det også er ønskelig at det skal være et element av kontroll: «Fordi at, hvis noe ikke er godt nok, må vi faktisk se det også, og gjøre noe med det også. Så vi må ikke komme dit at vi tenker at vi må passe på å være helt sånn, at vi er helt likeverdige, at vi ikke er helt sånn, at det elementet er her».

En av lederne mente at det er viktig med en åpenhet om dette, men at de samtidig kan vise til at lærerne ikke opplever det som kontroll.

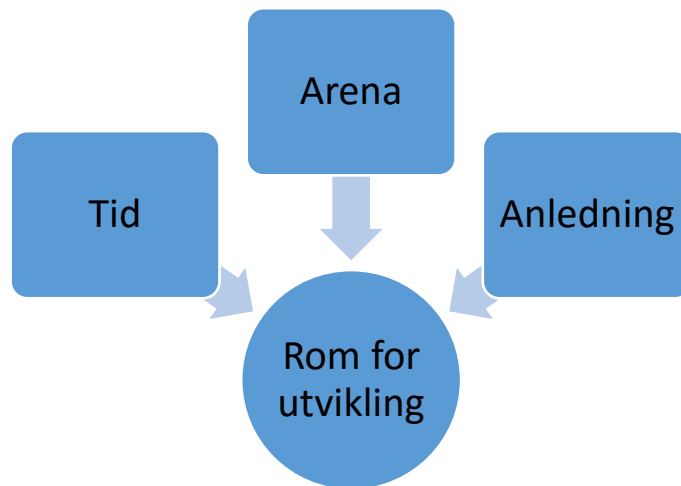
Her mener vi at lederne kommer inn på spenningsfeltet mellom tillit, makt og kontroll. Som vi så i kapittel 3 er autonomi en viktig del av det å være en kunnskapsarbeider. Kunnskapsarbeidere vil ha en annen type ledelse enn tradisjonell ledelse. Jensen mener at kunnskapsledelse innebærer å gå fra toppstyrte virksomheter, hvor ledelsen bestemmer og arbeidstakerne utfører ordre, til «bottom-up» ledelse, hvor ledelse i stor grad innebærer tilrettelegging (Jensen 2008). Om skolevandring oppfattes som kontroll kan det etter vår mening føre til motstand fra kunnskapsarbeiderne som ikke vil bli styrt. Samtidig virker det ikke som lærerne har noen stor grad av motstand mot skolevandring. Dette er i tråd med det som kom frem gjennom TALIS, at lærere som får konkrete vurderinger og tilbakemeldinger som har betydning for undervisningen er mer tilfreds enn lærere som oppfatter at tilbakemeldingene bare er gitt for å oppfylle administrative krav (TALIS 2013). Det kan også bety at de ikke oppfatter det som kontroll, men som hjelp til deres læring til beste for elevenes læring, noe som er hensikten med skolevandring.

Oppsummering rom i form av anledning

Rom i form av anledning handler etter vår mening om lærernes holdninger til skolevandring og at det er lærerne som gir lederne anledning på den måten at de «slipper dem til» i klasserommet. For at lærerne skal gi denne anledningen er det etter vår mening viktig at skolevandring skjer i en kontekst preget av omsorg og at lærerne har tillit til lederne. Det er videre viktig at lærerne forstår hensikten med skolevandring. Det ser ut som at lærerne ved skolen har en positiv holdning til skolevandring. Det finnes et element av kontroll i metoden, men dette er ikke nødvendigvis noe som oppfattes som negativt.

6.2.4 Oppsummering og konklusjon

I analysen og tolkningen i forskningsspørsmål 2 har vi sett på hvordan man kan skape rom for utviklingsarbeid. Vi hadde en forforståelse om at rommet handlet om tid. Gjennom aksjonsprosessen og refleksjonene vi har hatt rundt denne fant vi at rom i form av arena og anledning sammen med rom i form av tid er det som skaper rom for utvikling i ledergruppa. Ut fra dette mener vi at Tid + Arena + Anledning = Rom for utvikling. Dette kan fremstilles i følgende figur:



Figur 6.2 Rom for utvikling (egenutviklet)

Gjennom å få et «tøyd blick» hvor både det objektivistiske og det praksisbaserte perspektivet på kunnskapsutvikling er tatt inn, har ledergruppa fått en kunnskapsutvikling.

Vi mener at de fem hjelperne i kunnskapsutviklingsprosesser har vært viktige når det gjelder å skape rom for utvikling i ledergruppa. Gjennom samtalene har en felles kunnskapsvisjon blitt gjort bedre kjent både for ledergruppa og for lærerne. Skolen hadde en felles visjon som var viktig i arbeidet med skolevandring: Sammen om læring og utvikling og standarder for godt læringsmiljø. Vi mener at selv om visjonen har vært kjent i organisasjonen har den blitt gjort gjeldende og dermed mer forståelig for ledere og lærere. Dette har skjedd gjennom at en har tatt i bruk hjelper nr. fire, ba, ved at man har fått en arena for kunnskapsutviklingen. Vi mener at både møtene i ledergruppa og ettersamtalen mellom leder og lærer kan ses som ba. Vi mener at vi har fungert som kunnskapsaktivister i aksjonsprosessen og at dette har vært viktig. Ledergruppa påpekte også i det avsluttende intervjuet at det er viktig at noen i ledergruppa får ansvaret for å være prosessledere i det videre arbeidet. Dette mener vi handler om at de ser behovet for at det fortsatt finnes kunnskapsaktivister etter at vi har trukket oss ut. Å lede samtalene slik at alle har kommet til med sine refleksjoner og erfaringsdeling har vært og blir en viktig oppgave for kunnskapsaktivistene. Vi mener ledergruppa har en kontekst preget av omsorg, noe som er viktig både for lederne og lærerne og tilliten og samspillet dem mellom.

6.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan kan en aksjonsbasert endringsprosess bidra til utviklingsarbeidet i ledergruppen?

Aksjonsforskning er ikke en metode, men en strategisk tilnærming til kunnskapsproduksjon. Dette innebærer et bredt spekter av metoder og metodiske tilnærminger som utføres på en bestemt måte for å skape ny forståelse for deltagerne og forskerne, gjennom å løse praktiske og relevante problemer, samt å støtte problemeierens kontroll over egen situasjon. Som en tilnærming til kunnskap utvikles aksjonsforskning utenfor de tradisjonelle grensene for samfunnsvitenskap (Levin og Martin 2007:220).

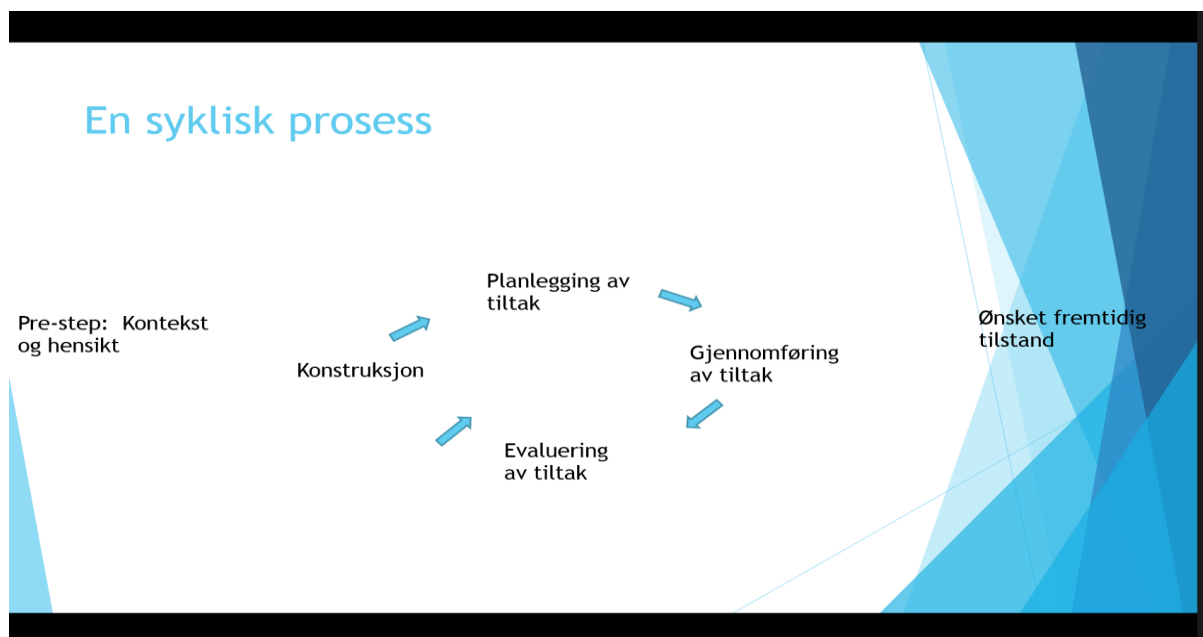
I denne delen av analysen vil vi ta utgangspunkt i de funnene som kan belyse hvordan den aksjonsbaserte endringsprosessen vi har gjennomført kan ha bidratt til utviklingsarbeidet i ledergruppa. Ledergruppa har hatt status som medforskere i vår forskning. Vårt teoretiske utgangspunkt er at vi vil se forskningsspørsmålet i sammenheng med fasene i aksjonsforskningen (Coghlan og Brannick 2014), og Senges disipliner for lærende organisasjoner (Senge 1999). Aksjonsforskningen er nærmere beskrevet i kapittel 4. Senges teori er beskrevet i kapittel 3. Der det er relevant vil vi trekke inn andre teoretikere.

Som vi så i metodekapitlet er det mange i en organisasjon som kan lære i en aksjonsbasert endringsprosess (Rennemo 2006). I den prosessen vi gjennomførte var det mange som ble berørt, både ledere, lærere og elever. I vår tilnærming har vi sett på utviklingsarbeidet relatert til ledergruppa, fordi omfanget ellers ville blitt for stort.

Vi vil se på de ulike fasene i kjerneaksjonen og hva vi har gjort. Vi vil også gjøre rede for ledernes refleksjoner og våre metarefleksjoner knyttet til de enkelte fasene. Refleksjoner over refleksjoner kalles metalæring og er en svært viktig del av læringsprosessen i aksjonslæring (Coghlan og Brannick 2014). Deretter vil vi se på hele endringsprosessen i ledergruppa i sammenheng og peke på mulige årsaker til at det har skjedd en utvikling. Vi har valgt å gjøre det slik, fordi at det i slike prosesser som vi har gjennomført kreves kontinuerlig utforskning for hvert steg. Dette er nødvendig for å skape aksjonsbasert kunnskap og deretter metalæring (Coghlan og Brannick 2014). Tilslutt vil vi oppsummere alle delene i dette forskningsspørsmålet og de funnene vi har gjort.

6.3.1 Prosessen vår

Vår aksjonsbaserte endringsprosess hadde følgende utgangspunkt:



Figur 6.3 En syklisk prosess i aksjonsforskning, fritt etter Coghlan og Brannick (2014)

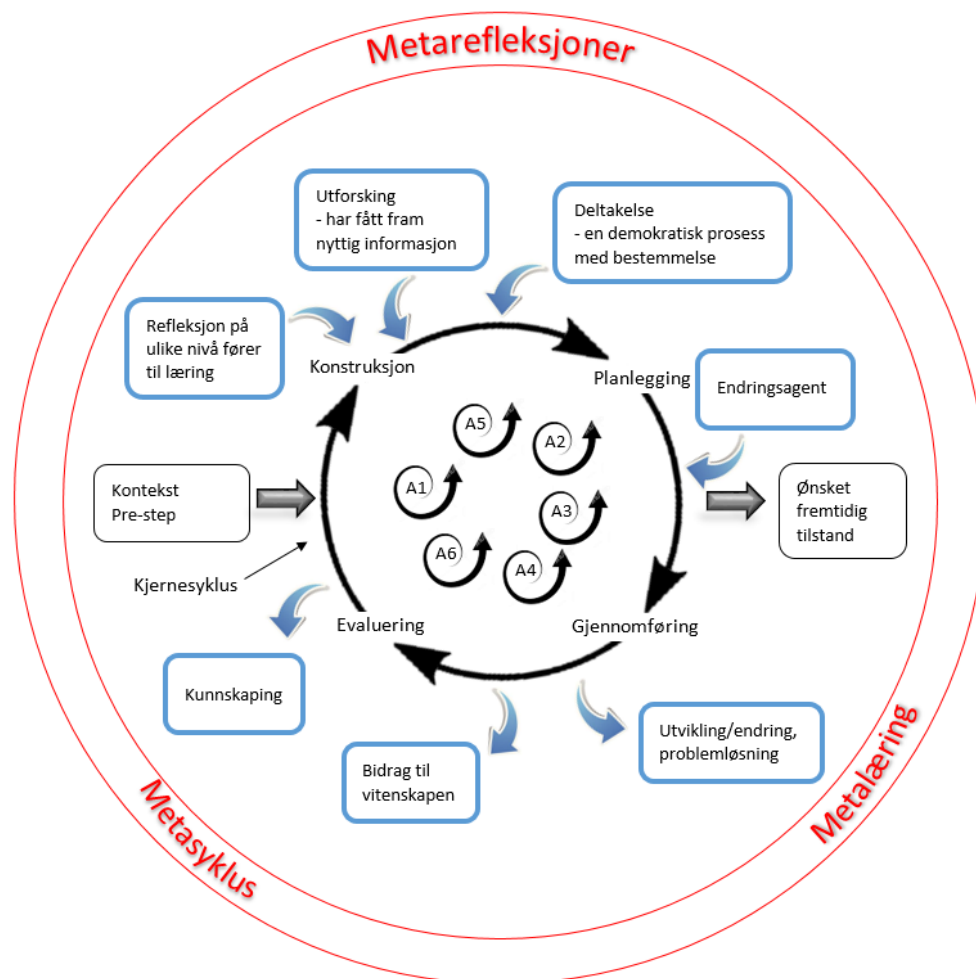
Denne figuren illustrerer kjernesyklusen vår slik vi så det da vi startet. Etter vår oppfatning er det innenfor kjernesyklusen også flere mindre sykluser som er bygd opp på samme måten som kjernesyklusen.

De mindre syklusene er aksjonene våre:

Aksjon 1	November 2015	Individuelt intervju
Aksjon 2	Desember 2015 – mars 2016	Erfaringsdeling over eksisterende praksis
Aksjon 3	Januar og februar 2016	Kunnskapspåfyll
Aksjon 4	Januar – mars 2016	Uttesting, ny praksis
Aksjon 5	Januar – mars 2016	Feedback fra lærere
Aksjon 6	Mars 2016	Evaluering

Tabell 6.2 Oversikt over aksjonene

Etter hvert har vi utviklet en egen modell som illustrer det vi har gjort gjennom den aksjonsbaserte endringsprosessen ved Verdal videregående skole. Vårt teoretiske utgangspunkt er Coghlan og Brannick (2014).



Figur 6.4 Aksjonsprosessen vår (egenutviklet)

I figur 6.4 vises pre-step og ønsket fremtidig tilstand. Figuren viser kjernesyklusen og de mindre syklusene, som er aksjonene våre, i midten av figuren. Hver av disse har en syklus med konstruksjon, planlegging, gjennomføring og evaluering.

De sju boksene i figuren er viktige elementer i aksjonsprosessen. Gjennom utforsking har vi fått frem nyttig informasjon og refleksjon som vi har brukt underveis i prosessen. Vi har brukt refleksjonene både for å drive prosessen fremover og som grunnlag for vår metarefleksjon og i skriveprosessen vår. De viktigste arenaene her har vært møter med ledergruppa, reflekterende team med lærere og ledere og gjennom intervjuene. Vi mener også at vi har hatt en demokratisk prosess med aktiv deltakelse fra ledergruppa som har vært våre medforskere. Det er gjennom utforsking sammen med dem at vi kom frem til aksjonene samtidig som de også har gjennomført sin del av aksjonene. Det er slik at vi har vært endringsagenter som har påvirket og drevet prosessen både gjennom de spørsmålene vi har stilt, og ellers gjennom vår involvering og tilstedeværelse. Vi har benyttet oss mye av refleksjoner underveis i prosessen. Lederne har reflektert i møter og gjennom reflekterende team og i de to intervjuene. Vi har reflektert sammen med lederne over prosessen og også reflektert over deres refleksjoner, det vil si metarefleksjoner. Vi mener også at det har skjedd læring både individuelt og organisatorisk, slik som beskrevet i de to foregående forskningsspørsmålene og at det sånn

sett har skjedd en kunnskapsutvikling fra vi startet til vi avsluttet den aksjonsbaserte endringsprosessen. Gjennom at vi skriver denne masteroppgavene gir vi også et bidrag til vitenskapen.

I den ytterste ringen finner vi metarefleksjoner, metasyklus og metalæring. Metarefleksjoner er refleksjoner over refleksjoner. Etter hvert møte eller samling med ledergruppa har vi hatt møter der vi har reflektert over lederne refleksjoner. Vi har skrevet referater fra disse møtene, og vi har også gått tilbake i møtereferatene og reflektert over våre egne refleksjoner på tidligere stadier i prosessen. I våre metarefleksjoner har vi hatt som utgangspunkt at vi både skal reflektere over innhold, prosess og premiss (Coghlan og Brannick 2014). Metalæring er læring om læring. Gjennom refleksjonene har vi forsøkt å stimulere til at lederne finner frem til hva de har behov for å lære for at skolevandring skal bli nyttig. Vi mener at mye av det de lærer i en slik prosess må være målrettet for at det skal skje en utvikling som fører til en forankring i organisasjonen. Refleksjonene underveis har vært viktige i den sammenhengen. For oss som forskere har det også vært en stor læringsprosess. Dette vil vi komme nærmere tilbake til i kapittel 7.

6.3.2 Pre-step

Pre-stepfasen ble gjennomført ved at vi først hadde et møte med rektor og deretter to møter med hele ledergruppa. Caspersen og Halland var tilstede på det første av de to møtene. Dette var også en fase hvor spesielt de to eksterne forskerne, Vibeke og Ann Christin, hadde behov for å sette seg inn i styringsdokumenter, skolens utviklingsplan og generelt gjøre seg kjent med Verdal videregående skole som organisasjon. Samtidig var det også viktig for dem å skape en relasjon til ledergruppa som skulle være medforskere. På dette tidspunktet ble rammene for aksjonsperioden avklart med ledergruppa, og det ble definert en ønsket fremtidig tilstand.

Ledernes refleksjoner i pre-step:

På dette stadiet reflekterte lederne over at de ikke hadde kommet lenger enn de hadde gjort innenfor skolevandring og at de hadde ulikt utgangspunkt ved at de hadde ulik praksis og erfaring. Rektor reflekterte over hvordan de skulle få til mer utvikling og bruke mindre tid på administrasjon i det daglige arbeidet. De uttrykte at de ønsket å få mer tid til skolevandring og at dette måtte bli noe som var innarbeidet i skolens rutiner, altså ikke bare et prosjekt og de hadde forhåpninger til at den aksjonsbaserte endringsprosessen skulle være til hjelp for dem til å nærme seg det målet. Både rektor og resten av ledergruppa var opptatt av at lederne læring måtte bidra til lærernes læring, noe de mente også ville komme elevene til gode.

Våre refleksjoner i og over pre-step:

Dette var en krevende fase i prosessen. Det var mye vi skulle ta stilling til og avklare, oss mellom og med Verdal videregående skole.

Ut fra lederne refleksjoner mente vi å se at en definisjon på en ønsket fremtidig tilstand holdt på å etablere seg. Skolevandring skal være godt implementert ved skolen, og gjennom

prosessen ønsket de å få til læring og utvikling på flere nivå. Våre refleksjoner rundt dette var at for å få til god læring og utvikling er det viktig at den enkeltes indre bilde om en fremtidig ønsket tilstand kommer frem i lyset. Vi så dette i sammenheng med Senges mentale modeller. Uten et felles bilde kan det være fare for at det vi egentlig ønsker å få til ikke blir omsatt til praktisk handling, fordi man ikke kjenner ståstedet til den enkelte i en gruppe (Senge 1999). Dette kan også være en av årsakene til at lederne ved Verdal videregående skole ikke hadde kommet i gang med skolevandring. Noen hadde klart det, andre ikke. Vi antok at det kunne være flere årsaker til dette, noe vi ønsket å finne ut av gjennom det første intervjuet. Mulige årsaker til at de ikke hadde kommet i gang og hvilke aksjoner som kunne settes i gang for å nå ønsket fremtidig tilstand var viktige avklaringer. Det var også viktig for oss å finne ut hvilke forventninger de hadde til den forestående aksjonsbaserte endringsprosessen lederne skulle være med på som medforskere, for å kunne planlegge neste fase i prosessen.

Rektor og ledergruppa var opptatt av at ledernes læring skulle føre til lærernes læring og at dette skulle styrke elevenes læring. Det var viktig for oss å ha med oss dette perspektivet, selv om vi begrenset oppgaven til å gjelde ledernivået og ledernes læring.

6.3.3 Konstruksjon

I denne fasen av prosjektet skal medforskerne delta i en dialog for å sette ned hva som skal være tema for aksjon, vurdert ut fra både praktiske og teoretiske forhold (Coghlan og Brannick 2014).

Konstruksjonsfasen startet i september 2015 med et møte med ledergruppa ved skolen. Forståelsen for skolevandring og intensjonen med denne var uklar for enkelte. I tillegg til avdelingslederne var det på daværende tidspunkt bestemt at også rektor, assisterende rektor og studieleder skulle delta i skolevandringen. Vi kom til enighet om at alle som skulle utføre skolevandring skulle gjennomføre minst en skolevandring før de kom til intervju. Dette var for at de skulle ha erfaring med metoden før det kommende intervjuet. Vi var bevisste på at vi ikke skulle komme med gode råd, gi opplæring eller påvirke deltagernes holdninger til den videre prosessen. I dette møtet ga rektor klare tilbakemeldinger til de andre lederne om at han forventet at alle prioriterte dette. Han skisserte en modell på tavla hvor han presiserte at både ledere, lærere og elever skulle ha utbytte av denne prosessen.

Rektor hadde ønske om progresjon og viste til skolens visjon «Sammen om læring og utvikling». Videre tok han opp temaer som gruppa måtte være bevisste på i det videre arbeidet, slik som relasjonsbygging, hva vi kan se i sammenheng og hvordan de kunne gjøre hverandre gode.

Med utgangspunkt i det som kom frem i møtet med rektor og de to møtene med ledergruppa laget vi en intervjuguide til det første intervjuet som var et individuelt intervju (vedlegg 2). Etter som vi innhentet data gjennom disse intervjuene definerte vi dette som en aksjon, men det ble også en del av konstruksjonsfasen i og med at svarene vi fikk gjennom intervjuene ble brukt til å konstruere andre aksjoner.

Funnene fra det innledende intervjuet ble presentert for lederne på møtet i begynnelsen av desember. Vi jobbet da med å velge ut hvilke aksjoner vi skulle gjennomføre, ved bruk av reflekterende team. I slutten av møtet sa rektor at han ville ta tak i det lederne hadde reflektert over, samt lede de neste møtene med dette som tema.

Ledernes refleksjoner i konstruksjonsfasen:

I møtet vi hadde i september kom det frem at det kun var to av fire avdelingsledere som hadde gjennomført skolevandring, og det var ulikt hvor mange skolevandring de hadde gjennomført.

For at skolevandring virkelig skulle bli prioritert mente alle at det var viktig å låse av tid i kalenderen slik at tiden ikke blir «oppspist» av andre ting.

Intervjuet avdekket at forventningene var nokså ulike. En av lederne sa at hun ikke hadde tenkt over dette og ikke hadde noen spesielle forventninger. Ellers var forventningene knyttet til at det ble større fokus på skolevandring og at de kan bruke mer tid til dette arbeidet, noe de mente at vår tilstedeværelse også kunne bidra til. Det var i tillegg ønske om at prosessen skulle føre til læring både for den enkelte deltaker og i organisasjonen. En av lederne sa det slik:

Jeg tenker at hvis dere skal gjøre en sånn oppgave, så tenker jo jeg at det må bidra til noe læring, først og fremst for alle deltakere, men også for Verdal videregående som organisasjon [...] Og så at vi kan være forent om - dette synes vi var viktig, og det var bra, og det gagnet oss.

De reflekterte også over at det var noen i ledergruppa som ikke har jobbet ved skolen så lenge og det var flere som hadde lite erfaring med skolevandring, altså at de hadde ulikt ståsted og at dette var noe det måtte tas hensyn til i den videre prosessen. I tillegg reflekterte de over at skolevandring måtte oppleves som nyttig i organisasjonen når man skulle bruke så mye tid på det.

Alle mente det var viktig at dette arbeidet ble prioritert når de hadde bestemt at de ville bruke denne metoden. En av lederne sa:

Det betinger at vi mener det, altså, for ellers må vi... Det må ikke bare bli noe som vi lukter på nå da og så faller det bare bort igjen. Det må være et redskap som vi bruker og da må vi si nei til mye annet, for det er mange andre tilbud gjennom et skoleår også å henge seg på.

En annen sa at «ja, ellers så må vi jo avvikle det [...] at det blir sånn skolerusling. At lederne bare rusler rundt, og viser seg og så skjer det ikke noe».

Våre refleksjoner i og over konstruksjonsfasen:

Våre refleksjoner i denne fasen var at ledergruppa hadde satt av tid og ressurser til at vi kunne være med dem i denne prosessen. Våre refleksjoner over samarbeidskulturen i ledergruppa var at de fremsto som åpne, tillitsfulle og inkluderende. Dette så vi på i sammenheng med at

de kontekstuelle forholdene må være lagt til rette for og at samarbeidskulturen er viktig i aksjonsforskningsprosesser (Coghlan og Brannick 2014).

Vi syntes vi fikk frem veldig mye nyttig informasjon i konstruksjonsfasen. Vi oppfattet at det var nyttig for lederne å reflektere over spørsmålene de fikk i intervjuene. Og at dette hadde noe å si for deres læring. De ble bevisstgjort når det gjelder deres meninger, kompetanse og behov, samt at de fikk reflektert over lederrollen og skolevandring sett i sammenheng med denne. Vi mener at dette er av stor betydning når det gjelder kunnskapsutvikling når det gjelder lederrollen. Vi mener også at reflekterende team hvor de skulle reflektere over aktuelle tiltak var nyttig.

Vår oppfatning er at det ble en bra prosess, hvor ledergruppa deltok svært aktivt i konstruksjonene. Gjennom møtet vi hadde i starten av desember hvor vi skulle velge ut tema for aksjoner, deltok lederne aktivt gjennom at vi brukte reflekterende team som metode for å få frem deres meninger. Vi mener at dette ble en demokratisk prosess, og at dette også førte til en bevisstgjøring over hvilke behov de hadde for å bli bedre på skolevandring. Det at dette skulle være en demokratisk prosess er et kjennetegn ved aksjonsforskning (Coghlan og Brannick 2014). Dette så vi i sammenheng med Senges fjerde disiplin, gruppelæring. Gjennom dialogen kan man finne løsninger på komplekse og vanskelige tema, og gjennom fri og kreativ dialog og diskusjon forsøker man å finne de beste synspunktene for å ta de beste avgjørelsene (Senge 1999).

Vi reflekterte over at det er et misforhold mellom det som sies i ledergruppa om at det er behov for skolevandring og hva som faktisk gjøres av skolevandring og om dette skyldes Modell 1 atferd. Som vi så i punkt 3.2.5 handler dette om at man ikke setter ord på uenigheter eller utfordrer det som er sagt og bestemt, men at man later som man er enig for å beholde trivselen i gruppa. Dette er også i samsvar med Senges andre disiplin, mentale modeller, som viser til at ny innsikt ofte ikke blir omsatt til praktisk handling fordi den er i strid med våre forestillinger om hvordan verden er. Vi så det også i sammenheng med Senges læringshandikap nr. 7, Myten om ledelsesteamet. Senge viser til at vi kan beskytte oss mot å fremstå som usikre og uvitende, og lar derfor være å komme med betenkeligheter (Senge 1999). Vi reflekterte også over om det var forskjell på handlingsteorier og bruksteorier i ledergruppa. Med det menes hva vi mener om oss selv, uttalte verdier og teorier, og hva vi i virkeligheten gjør. Dette underbygges med at selv om alle lederne svarte at de hadde tro på metoden skolevandring i det pedagogiske utviklingsarbeidet var det også en av lederne som sa at hun ikke så at skolevandring var noe «must» og at hun ikke hadde sett nytten, fordi hun bare har flinke lærere på sin avdeling. Dette til tross for at vedkommende hadde vært med på å bestemme at de skulle innføre skolevandring som metode og at hun uttalte at hun hadde tro på metoden.

Vi reflekterte videre over om det er slik at ikke alle ser sammenhengen mellom skolevandring og lederrollen, og hva som i så fall bør gjøres med dette. Dette var en av årsakene til at vi i aksjonen *Kunnskapspåfyll*, også fokuserte på lederrollen, og hvor lederne fikk reflektere over dette sett i sammenheng med skolevandring.

Sammenhengen mellom hvordan lederne kunne styrkes som gruppe og hva det eventuelt ville ha å si for den organisatoriske læringen var også noe vi reflekterte over. Vi reflekterte over om det ville være hensiktsmessig at de to lederne som ikke var involvert i skolevandring ble knyttet til resten av gruppa, slik at alle lederne ved skolen ble involvert i skolevandring. Dette så vi i sammenheng med Senges tredje disiplin, felles visjon. Når det finnes en felles visjon som alle er en del av, utvikler menneskene i organisasjonen seg og lærer (Senge 1999).

6.3.4 Gjennomføring

Aksjonene ble gjennomført slik som de var planlagt. Disse er nærmere beskrevet i kapittel 5 og en oversikt over aksjonene finnes i tabell 1.1.

Refleksjonene som er knyttet til de tre første aksjonene *Erfaringsdeling*, *Kunnskapspåfyll* og *Uttesting, ny praksis* er hovedsakelig hentet fra det avsluttende intervjuet med lederne. Refleksjonene som går direkte inn i noen av aksjonene våre tas inn her, mens refleksjoner av mer generell karakter og som dekker større deler av den aksjonsbaserte endringsprosessen behandles under avsnittet om evaluering. Refleksjonene fra den fjerde aksjonen er hentet fra oppsummering av spørreskjema og fra vårt opptak, våre notater og oppsummeringer etter reflekterende team. I tillegg er noe av dette kommentert i det avsluttende gruppeintervjuet.

Ledernes refleksjoner i gjennomføringsfasen:

I det avsluttende gruppeintervjuet uttalte lederne at refleksjonene de startet hvert møte om skolevandring med, var en fin måte å «tune seg inn» på. De mente også at erfaringsdeling i ledergruppa hadde vært positivt. Alle hadde fått lov til å dele sine erfaringer i møtene og dermed mulighet til å få tilbakemeldinger på eventuelle utfordringer.

Lederne mente også det var bra å få kunnskapspåfyll med jevne mellomrom, blant annet for å bli påmint hva som er viktig innenfor metoden skolevandring. Som en av lederne sa: «Også litt det igjen, for det gjorde vi jo på den økta, at vi snakket litt selv om gode innganger, gode innfallsvinkler, knep, triks. Det var bra, da». Mens en annen av lederne sa følgende: «Så jeg synes det var nyttig og har prøvd å bruke det, jeg burde sikkert ha brukt det mer også, men det ga ideer til meg i hvert fall, mmm.»

I tillegg var det en av lederne med mye erfaring med skolevandring som sa at det var nyttig å bli påmint arbeidsmetoden, «fordi det er lett å glemme eller overse noe etter en stund.»

Lederne hadde opplevd det som positivt å være med andre ledere i ettersamtalen i aksjonen *Uttesting, ny praksis*. Det hadde skjedd læring begge veier, både hos den som observerte og den som ble observert ved at de hadde hatt en samtale like etter slike observasjoner. En av lederne uttrykte det slik:

«Jeg har bare lyst til å si en ting jeg, uten å ha tenkt så langt på det, men jeg synes det var en fin øvelse å ha med meg noen på ettersamtale, sånn at det er flere som sier det. Jeg hadde en av de andre lederne med meg og hun var litt sånn: Hvorfor spurte du ikke om det? Hvorfor fulgte du ikke videre opp den? Men jeg synes det var kjempebra fordi etterpå var jeg sånn her; ja hvorfor i all verden gjorde jeg ikke det? [...] Men så sa

du også det at, jaja men du spurte jo om ting og fulgte opp ting som jeg aldri hadde kommet til å tenke på. Sier du og, så at det gir jo så fin balanse og fin støtte og samtidig som det var vits i det også, ikke sant. Fordi at jeg kommer helt sikkert til å være mer på det sporet - i neste samtale.»

Gjennom reflekterende team med ledere og lærere fikk lederne tilbakemelding på hvordan skolevandring ble mottatt av lærerne. Ledergruppa var positiv til å få tilbakemelding på den jobben de gjør. De konstaterte at det lærerne diskuterte under sine refleksjonsdeler hadde mange fellestrekk med diskusjonene som ledergruppa også hadde hatt, og som de heller ikke visste svaret på. Dette gjaldt for eksempel om det var greit at det kom en annen leder enn den som var personalansvarlig på skolevandring, om skolevandring ville oppleves som kontroll og om hvordan man skulle få til å formidle de gode eksemplene til andre lærere og sånn sett få en delingsarena dem imellom.

Lederne sa at det var nyttig å reflektere sammen med lærerne for å komme frem til gode løsninger i fellesskap. De ga uttrykk for at dette styrket dem i troen på at de er på rett vei til å skape mer læring og utvikling i organisasjonen. Dette mente de også ga dem motivasjon til å jobbe videre med skolevandring.

I spørreskjemaet til lærerne var et av spørsmålene om leder og lærer hadde vært likeverdige i ettersamtalen. Selv om de aller fleste hadde opplevd det slik reflekterte likevel lederne over denne problematikken og pekte på at en skolevandring alltid ville ha et element av kontroll i seg, fordi at det potensielt kan avdekkes at en lærer gjør en for dårlig jobb i klasserommet og det faktum at det er snakk om to ulike nivå i organisasjonen, en leder og en lærer. Lederne er også inne på dette i det avsluttende intervjuet og der en av lederne sa: «Nei, men jeg tror kanskje at lærerne opplever at det er kontroll når de får spørsmålet (om at leder skal komme på skolevandring, vår anmerkning), og kanskje i begynnelsen av timen. Så tror jeg at de glemmer det, når de får den gode dialogen etterpå».

Våre refleksjoner i og over gjennomføring:

Vi har hele tiden opplevd gruppa som svært deltakende og fokusert under aksjonene, godt understøttet av humor, uten at dette har gått utover seriositeten i arbeidet. Vi opplever at det er stor åpenhet i gruppa og at de ser at de har mange av de samme utfordringene. Vi mener at det er samsvar mellom det som kom frem i konstruksjonsfasen at det var behov for, og det som ble tilført i gjennomføringsfasen.

Vi gjennomførte 6 aksjoner i gjennomføringsfasen. Vi mener selv at gjennomføringen stort sett gikk som planlagt. Den første aksjonen som var individuelle intervju og den siste aksjonen som var gruppeintervju går vi nærmere inn på i henholdsvis konstruksjonsfasen og evalueringsfasen.

Erfaringsdeling over eksisterende praksis foregikk i flere møter og hadde to hensikter. Det ene var å «tune seg inn» på tema og det andre var å dele erfaringer og refleksjoner over praksis. Våre refleksjoner rundt hvilken læring lederne fikk gjennom dette er at vi mener dette var med på å klarlegge for lederne som gruppe hva metoden skolevandring innebærer, og hva dette betyr for ledelse.

Gjennom aksjonen *Kunnskapspåfyll* mener vi at lederne lærte mer om metoden skolevandring og sammenhengen mellom skoleledelse og skolevandring. Vår refleksjon rundt dette er at dette førte til at noen av lederne kom seg gjennom en barriere, fordi de nå fikk større forståelse for hensikten med skolevandring og så det i sammenheng med skolens andre aktiviteter.

I aksjonen *Uttesting, ny praksis* fikk lederne observere og veilede hverandre i ettersamtalen. Vår refleksjon er at dette ble en svært nyttig og viktig aksjon for læring av metoden skolevandring og at det medførte læring både for den som utførte skolevandringa og den som var veileder. De valgte bort å være med på alle fasene i skolevandringen når de skulle veilede hverandre. Årsakene til dette var at de hadde mest behov for veiledning i ettersamtalen og at de brukte mindre tid ved å gjøre det på den måten. Men ved at de velger bort dette tror vi at det kan føre til at lederen som er på skolevandring kan få dårligere hjelp fra veileder, fordi veileder kan observere noe i timen som man kan jobbe videre med.

Feedback fra lærerne bidro også til kunnskapsutvikling, slik vi ser det. I og med at det var mange flere lærere som var invitert enn som kom, vet vi ikke om de som ikke kunne delta ville hatt andre innspill. Vi har også reflektert over om det var problematisk for lærerne å sitte og reflektere åpent om skolevandring mens ledergruppa hørte på. Vi vet ikke om dette hadde noen påvirkning og vi fant ut at det var samsvar mellom det som kom frem i reflekterende team med lærerne og det som kom frem gjennom spørreskjemaene, som det var flere som svarte på. Samtidig er vi åpen for at det kan finnes mange meninger om skolevandring som ikke kom frem i *Feedback fra lærerne* og som kunne ført til annen type læring for ledergruppa. Vi reflekterte videre rundt aksjonen som involverte lærerne at dette var en aksjon som vi tok initiativ til. Riktignok kom det frem under konstruksjonsfasen at det kunne vært nyttig å høre lærernes mening, men dette ble ikke trukket frem som et av forslagene til aksjon i møtet med ledergruppa i slutten av konstruksjonsfasen. Dette ble med fordi vi så at det kunne være nyttig både for læringsprosessen, og for vår avhandling å få med lærernes stemme.

Det er likevel et poeng at lærerne som deltok i reflekterende team hadde hørt at ikke alle lærerne var like positive til skolevandring, og at noen har følt seg presset og kontrollert. Vi vet ikke noe om antall og om den samme følelsen var der etter at de hadde gjennomført skolevandringen. Selv om det er lagt opp til at ettersamtalen skal være en samtale mellom to likeverdige parter og lærerne som deltok i reflekterende team hadde opplevd at det var slik, vil det alltid være et underliggende forhold at det er en leder og en lærer, dermed kan makt eller følelse av kontroll også ha hatt noe å si.

Vi mener også at ledergruppa på dette tidspunktet utviste en betydelig større motivasjon for å utføre skolevandring, og vi reflekterte rundt at dette kan komme av at det nå var blitt et fellesprosjekt, som medfører større grad av forpliktelse. Og at de opplever større grad av

mestring og forståelse. Dette ser vi i sammenheng med Senges første disiplin, personlig mestring. Dette betyr at man både har kunnskaper og kan utøve bestemte ferdigheter (Senge 1999).

6.3.5 Evaluering

I denne fasen så vi på hva vi hadde fått ut av aksjonene, både tiltenkte og ikke tiltenkte utfall. I evalueringsfasen skal man se på om det som kom frem i konstruksjonsfasen passet, om aksjonene som ble gjennomført passet til konstruksjonen, om aksjonene ble gjennomført riktig og hva dette fører til når det gjelder hva som skal være med i neste syklus. Dermed fortsetter syklusene i en spiral (Coghlan og Brannick 2014).

I vår prosess ble det ikke slik, fordi vi valgte å gjennomføre alle aksjonene før vi evaluerte. Årsaken til dette var først og fremst at det ikke var tid til å gjennomføre flere aksjoner som fulgte etter hverandre.

Proessen og aksjonene ble evaluert gjennom et avsluttende gruppeintervju med ledergruppa. I dette avsnittet presenterer vi de funnene som er av mer generell karakter og som vi mener sier noe om utvikling i ledergruppa som følge av hele den aksjonsbaserte endringsprosessen. Refleksjonene som dreide seg om selve aksjonene har vi tatt med under gjennomføring og vi kommer derfor ikke tilbake til dem her.

I og med at vi fikk presentert svarene fra spørreundersøkelsen med lærerne så sent for lederne, fikk vi ikke jobbet sammen med ledergruppa om oppfølgingen av disse. Vi synes likevel at vi fikk nyttige data til analysen, og ledergruppa uttalte også at de vil ta med seg tilbakemeldingene i det videre arbeidet med skolevandring.

Refleksjon fra lederne i det avsluttende gruppeintervjuet:

Lederne reflekterte over at antall skolevandring hadde økt i aksjonsperioden. Ut fra dette tror at de kan klare å gjennomføre skolevandring hos alle lærerne på ett år. Lederne pekte på flere faktorer som understøtter dette og som har å gjøre med den utviklingsprosessen de har vært gjennom. En av faktorene de mente var viktig var «mengdetrening». Dette førte til at det var lettere å gå til en ny skolevandring når det ikke føltes som at det ble ny start hver gang. De hadde kommet inn i en god sirkel.

Lederne reflekterte også over viktigheten av at skolevandring har blitt et prosjekt som hele ledergruppa har vært en del av, og at dette har ført til læring i ledergruppa og at man tydeligere ser sammenhenger mellom det man holder på med. En av lederne sa det slik: «Og jeg har ikke tenkt at skolevandring kunne være så overgripende og systematisk egentlig. Det har jeg ikke tenkt over. Men jeg synes det er veldig rett at man gjør det, at det er et fellesprosjekt og at det henger sammen med kjerneoppgaver og utvikler det vi skal gjøre.»

Lederne pekte også på andre muligheter for bruk av metoden skolevandring, noe som medfører at de ser overføringsverdi til andre områder. Dette var et av spørsmålene i de individuelle intervjuene. De ser nå at det er mulig å bruke metoden til å understøtte andre satsningsområder på skolen. På denne måten kan man se alt skolen holder på med i sammenheng. En av lederne sa det slik: «Ja, det kan jo være slik, faktisk, at det som vi i administrasjonen har lært i forbindelse med det med skolevandring kan være med og bidra også da, når det kommer noe nytt. At vi er bedre i stand til å ta imot noe nytt, nye verktøy.» Her mener vi at lederen er inne på metalæring, at ledergruppa har lært noe om læringsprosesser (Coghlan og Brannick 2014)

I det avsluttende gruppeintervjuet var lederne opptatt av at utviklingsprosessen hadde gått ganske raskt. Dette tilskriver de delvis vår tilstedeværelse og den oppmerksomheten utviklingsarbeidet har fått som følge av dette. En av lederne uttrykte seg slik:

Ja, men det er jo det at vi har satt av mer tid, tenker jeg, og det har vært mer system rundt refleksjonene enn vi kanskje ville gjort ellers, men at dere har dratt prosessen kanskje litt fortere og mer i retning enn vi ville gjort ellers. Det ville tatt lenger tid, tror jeg.

I det avsluttende gruppeintervjuet oppsummerte en av lederne på denne måten:

Det jeg har lagt merke til da og som jeg synes er morsomt, er å observere gruppa, at det kommer frem også en usikkerhet her. Og at det er bra at det kommer frem. Tenker jeg. Det viser at det er en åpenhet. Det er en ærlighet. At alle bidrar og prater rundt det. Jeg tror også det at denne oppgaven gjør at gruppa blir trygg på hverandre. Eller at vi trygger hverandre. Det er så klart en læringsprosess. Det bør det jo også være. Det er en trening i dette. Til å kanskje bli en bedre leder. Ja, at alle blir en bedre leder. Og blir mer bevisst sin lederrolle også.

Vi velger å se på våre refleksjoner rundt det avsluttende gruppeintervjuet sammen med våre refleksjoner med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, fordi mye av dette er sammenfallende.

Våre refleksjoner med utgangspunkt i forskningsspørsmålet:

Vi opplevde at det avsluttende intervjuet med ledergruppa ga mange innspill når det gjaldt evaluering av aksjonsprosessen. Vi ser imidlertid både fordeler og ulemper ved at vi valgte gruppeintervju. Fordelen med dette var nok at vi fikk frem mer gjennom felles refleksjon. Samtidig har ikke alle svart på alle spørsmålene. Vi synes også at det ble for liten tid til å utforske rundt noen av spørsmålene. Dette gjelder særlig på slutten av intervjuet, da vi så at det begynte å bli liten tid. Vi synes ellers at det fungerte bra å bruke to av lederne som reflekterende team.

Vi reflekterte over hvor vidt aksjonene vi gjennomførte passet til behovene som kom frem gjennom utforskingen i konstruksjonsfasen. Vi mener at de gjorde det, og at det som kom frem gjennom evalueringen fra lederne bekrefter dette. Samtidig forstår vi at om vi hadde valgt

andre aksjoner kunne dette ført til andre prosesser og annen læring og kunnskaping enn det som skjedde når vi valgte det vi gjorde.

Vårt inntrykk var at gruppas samlede forståelse av skolevandring og nytten av denne metoden var lavere i konstruksjonsfasen enn det ledergruppa selv hadde oppfattet. Det var stort sprik både når det gjaldt opplæring og erfaring, et sprik som var såpass stort at det var vanskelig å komme videre uten å ta tak i det som var utfordringene for at gruppa skulle få et felles bilde av framtidig tilstand. Endringsprosessen avdekket dette ved at vi gikk grundig inn i de ulike fasene. Spesielt viktig var utforskning i konstruksjonsfasen for å få klarhet i den enkeltes behov og utfordringer. Det avsluttende intervjuet støtter opp under den antakelsen.

Gjennom samhandling og felles forståelse for hvilken nytte man kan ha av metoden skolevandring skjedde det, etter vår mening, en utvikling i ledergruppa som ga dem større innsikt i og motivasjon for dette arbeidet. Ved å ta inn lærerstemmen fikk de også bekreftet at de var på rett vei og at lærerne fortsatt ønsket å ha med lederne inn i timer og som refleksjonspartner i pedagogiske spørsmål. De fikk også noen innspill på forbedringer, hovedsakelig strukturelle, fra lærerne.

Fra vårt ståsted ser det ut til at det har vært god læring i å gå så grundig til verks som det vi har gjort gjennom denne aksjonsprosessen, fordi lederne ikke var bevisste på det spriket som var i gruppa når vi startet vår prosess. Den enkelte leder hadde hver sin mentale modell og et felles bilde om en ønsket framtidig tilstand viste seg også å være nokså uklart. På den måten kan det tyde på at forutsetningene for å skape utvikling gjennom skolevandring var nokså små da prosessen startet, selv om den beste vilje var tilstede.

Vi mener også det var viktig at de to siste lederne ble inkludert i utviklingsprosjektet. Med dette grepet ble skolevandring som metode et fellesprosjekt og ikke et prosjekt bare for deler av ledergruppa. Samtidig førte dette til at ledermøtet ble en egnet arena for erfaringsdeling og utvikling.

For å få til en best mulig samhandling i en gruppe er det flere forhold som er viktig. I følge Catteltes teori er synergien i gruppa avhengig av kjennetegn ved hver enkelt i gruppa, gruppas samlede personlighet, hvordan gruppa organiserer seg og den samlede energien i gruppa. Jobber gruppa godt sammen og skaper mer enn de gjør som enkeltpersoner får vi positiv synergieffekt og vi kan si at én pluss én har blitt mer enn to (Irgens 2007).

Dette passer også godt med Senges systemtenkning. Menneskene må være aktive deltakere i å skape sin egen virkelighet og fremtid, og det er viktig å se helheter i stedet for deler. Gjennom å sette utviklingsarbeidet i et system der alle de fem disiplinene personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemisk tenkning utvikles samtidig, kan man oppnå at helheten kan bli større enn de enkelte delene (Senge 1999). Som en av lederne sa det: «Nå er vi ikke lenger en gruppe ledere, men en ledergruppe».

Slik vi oppfatter det var det stor åpenhet også i ledergruppa på det tidspunktet vi kom inn som forskere. Vi opplevde at det ikke manglet vilje til å komme i gang med skolevandring, likevel

skjedde dette i liten grad. Vi har gjennom denne analysen pekt på flere forhold som kan ha noe å si for dette. Og vi tror at ledergruppa gjennom denne prosessen har tilegnet seg læring og erfaring som gjør dem bedre i stand til å fortsette implementeringen av skolevandring og få til mer organisatorisk læring.

For å illustrere dette vil vi bruke Joharis vindu (figur 3.8).

Det handler om å få det åpne feltet så stort som mulig, det vil si at mest mulig skal være kjent både for de andre og for seg selv. Modellen sier noe om viktigheten av at man kjenner godt til de andres ståsted, samtidig som man også blir bevisst sitt eget blinde felt og åpner fasaden for at de andre skal ha tilgang til informasjon som man ikke har delt med andre.

Vi mener å ha funnet at ledergruppa ikke hadde felles mentale modeller eller et felles bilde på hvordan virkeligheten var. Men dette var ikke utforsket, slik at både i det blinde feltet og i fasaden var det store felt som sperret for at det åpne feltet skulle utvide seg. Vi mener at utforskning og deltakelse fra medforskerne har medført at det åpne feltet har blitt større i gjennom denne aksjonsprosessen.

6.3.6 Oppsummering og avsluttende refleksjon

Vi mener at den metodiske tilnærmingen aksjonsbasert endringsprosess har vært svært nyttig for å skape utvikling i ledergruppa. Vi har sett dette i lys av Senges fem disipliner og hans læringshandikap. Gjennom utforskningen og refleksjonene som aksjonsprosessen medførte, kom det frem at ledergruppa ikke hadde felles mentale modeller om hvordan skolevandring skal gjennomføres og hvilken hensikt og potensiale skolevandring har. Når dette kom frem la vi til rette for aksjoner, hvor lederrollen og skolevandring var tema. Ledergruppa fikk både teoretisk innføring etterfulgt av refleksjoner, samt aksjoner hvor de lærte av hverandre (gruppelæring). Dette medførte etter vår mening at de i større grad fikk felles mentale modeller samt at de fikk økt personlig mestring. Skolen har en felles kunnskapsvisjon, og vi mener at denne ble tydeligere og mer omforent gjennom aksjonsperioden. Gjennom dette mener vi at det skjedde en endring når det gjelder de fire første disiplinene i Senges teori. Noe som er en forutsetning for at det skal skje utvikling i en organisasjon. Den femte disiplinen er systemisk tenking, slik at en ser hvordan disiplinene henger sammen. Vi mener at prosessen førte til at ledergruppa i noen grad så helheter i stedet for deler (Senge 1999).

Bruk av refleksjoner har vært viktig for ledernes læring og kunnskapsutvikling, både i det innledende intervjuet hvor de måtte reflektere for å svare, i andre deler av konstruksjonsfasen, i flere av aksjonene og det avsluttende gruppeintervjuet.

Det at det har vært en demokratisk prosess, som innebærer medvirkning og medbestemmelse, har etter vår mening ført til at lederne har fått eierforhold til prosessen. Dette har ført til tilhørighet og forpliktelse, som igjen har ført til økt engasjement og energi i prosessen. Dette har også vært viktig med tanke på at aksjonene passet til behovene.

Metarefleksjoner har vært nyttig gjennom hele prosessen. Først gjennom de ulike fasene, hvor vi hadde metarefleksjoner som bidro både til læring og til å vurdere hvordan vi skulle legge opp arbeidet i de neste fasene. Metarefleksjonene var også nyttig da vi analyserte og tolket det som har skjedd etter at aksjonsperioden var over.

Vi skal nå gå over til å se på hvordan vi mener at vi igjennom disse tre forskningsspørsmålene har svart på problemstillingen vår.

6.4 Oppsummering og konklusjon

For å svare på problemstillingen laget vi tre forskningsspørsmål som vi tidligere i dette analysekapitlet har besvart ved å analysere funn fra aksjonsprosessen og tolke funnene i lys av det vi mener er relevant teori.

Utgangspunktet vårt var at vi ville skape læring og rom for utvikling, sammen med ledergruppa ved Verdal videregående skole. Vi ønsket også å se på hvilken betydning organisatorisk læring kan ha som et element i dette. Skolens formål med prosessen var at de ville få en bedre implementering av skolevandring, samt å bruke mer tid på utviklingsarbeid og mindre tid på administrative oppgaver. Vi valgte å bruke aksjonsforskning som metodisk tilnærming da vi ville *gjøre*, ikke bare forstå.

Vi mener at implementering og kunnskapsutvikling henger sammen, og at vi ikke kunne fått implementert skolevandring bedre uten at det samtidig skjer en kunnskapsutvikling. Men det er mulig at man kanskje kunne fått kunnskapsutvikling uten bedre implementering.

Kan vi så si at vi har skapt læring i ledergruppa? Og kan vi si at det er skapt rom for utvikling? Er skolevandring bedre implementert, og i så fall hvorfor? Og på hvilken måte har den aksjonsbaserte endringsprosessen vært nyttig i så måte?

Ut fra det vi har funnet vil vi trekke følgende konklusjoner når det gjelder hovedfunn, og som vi mener fører til et svar på problemstillingen:

Utforskning og erfaringsdeling er viktig for å skape læring og utvikling, også i implementeringsprosesser.

Aksjonsbasert endringsprosess er en hensiktsmessig metodisk tilnærming for å få implementert lederverktøyet skolevandring bedre. Vi mener at læring og utvikling blant annet skjedde gjennom utforskningen og aksjonene som den metodiske tilnærmingen innebærer.

Tid, arena og anledning er viktige faktorer for å skape rom for utvikling. Vi så underveis i prosessen at i tillegg til tid, er arena og anledning viktige faktorer for å skape rom for utvikling. Gjennom at de fikk arena og anledning til utviklingsarbeidet, ble det også lettere for ledergruppa å sette av tid. Blant annet fordi de fikk en større forståelse for sammenhenger, og at skolevandring er med på å løse skolens kjerneoppgaver som er å lede lærernes læring for å bedre elevenes læring.

Organisatorisk læring er et viktig element i en slik prosess. Dette begrunner vi med at gjennom aksjonsprosessen skjedde det mye læring i ledergruppa, individuell læring, dobbeltkretslæring, endring av handlingsteorier, og kommet nærmere Modell 2 atferd enn tidligere. Gjennom dette ble det tydeligere for både ledergruppa og involverte lærere hvorfor det er nyttig med skolevandring. Vi mener dette har ført til at skolevandring nå har «satt seg» i organisasjonen i sin helhet og at ledergruppas atferd og kapasitet til gjennomføring har økt. Dermed er skolevandring blitt bedre implementert.

Vi vil nå begrunne våre påstander om hovedfunn. Vi vil gjøre dette ved at vi oppsummerer de funnene og tolkningene vi har gjort som har ført til disse konklusjonene.

Gjennom utforskning og erfaringsdeling så vi at ledergruppa hadde forskjellige mentale bilder når det gjelder hva som er hensikten eller potensialet ved skolevandringen. De var imidlertid positivt innstilt til aksjonsprosessen og fremsto svært åpne og ærlige, noe vi tolker som at møtene vi gjennomførte hadde en kontekst som var preget av omsorg og tillit. Ved at vi kom inn og gjennomførte en aksjonsprosess ble det gjennom utforskning og handling avdekket flere forhold som vi mener har påvirket at ledergruppa ikke hadde kommet lenger med skolevandringen:

- Det var ikke alle som egentlig så hensikten eller behovet for skolevandring
- Det var ikke alle som hadde fått nødvendig opplæring i metoden skolevandring
- De hadde ikke delt kunnskap og reflektert over erfaringer i ledergruppa tidligere
- Det var ikke definert en samhandlingsarena for dette arbeidet
- Skolevandring var ikke noe gruppa jobbet sammen med
- Utskiftninger i ledergruppa har medvirket til at de ikke har kommet bedre i gang tidligere

Vi gjennomførte aksjoner som innebar *Kunnskapspåfyll, Uttesting, ny praksis, Erfaringsdeling og Feedback fra lærerne*. Her fungerte vi som kunnskapsaktivister og ledet også de gode samtalenene.

Lederne lærte gjennom å trene på og utøve skolevandring og gjennom observasjon, erfaringsdeling og refleksjon.

Dette førte til større engasjement og motivasjon. Dette mener vi henger sammen med mestringstro og at de etter hvert så sammenhenger de ikke hadde sett tidligere. At «alt de gjør på skolen henger sammen» og at skolevandring hjelper dem i dette arbeidet. Da ble det også lettere å sette av tid til utviklingsarbeidet. Det at alle lederne ble involvert, slik at de fikk et felles prosjekt og en felles kunnskapsvisjon var viktig for prosessen.

Gjennom dette fikk ledergruppa jobbet mer proaktivt, noe som muligens har frigjort noe tid. Dette har vært en del av det å skape rommet for utviklingsarbeid. Samtidig mener vi at rom for utviklingsarbeid også forutsetter en arena for erfaringsdeling og refleksjon og anledning som var at lærerne slapp lederne inn i klasserommet.

Vi gikk ut fra Shuell sin definisjon på læring som medfører en endring i atferd eller kapasitet i å handle på en bestemt måte, og at dette kommer som en følge av praksis eller annen erfaring

(Irgens 2007). Vi mener at lederne har lært om metoden skolevandring og fått bedre ferdigheter i å gjennomføre ettersamtalen, og at det har ført til at de nå har bedre kapasitet til å utføre skolevandring. Vi mener også at de har lært om sammenhengen mellom skolevandring og skoleledelse, om betydningen av samhandling og felles refleksjon, om kunnskapsutviklingsprosesser og om hvordan man lærer, det vil si metalæring. Vi har tatt utgangspunkt i at det å være en lærende organisasjon er en forutsetning for organisasjonens evne til å lære (Senge 1999). Og vi har gått ut fra Irgens sin definisjon på organisatorisk læring som noe mer enn summen av enkeltindividets læring. For å få til dette må organisasjonen endre sine handlingsteorier og utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en bedre måte (Irgens 2007). Vi mener at det at lærerne nå kommer og etterspør handling fra lederne kan tyde på at handlingsteoriene i organisasjonen er blitt endret. Og at ledergruppas handlingsteorier er endret. Gjennom læringen som har ført til bedre implementering er lederne i stand til å håndtere oppgaver og utfordringer på en bedre måte.

Og da *kan* det jo føre til dette, som en av lederne sa i det avsluttende intervjuet: «Da er du inne på det som du stilte spørsmål om, gir det bedre skoleresultater? Ja, kanskje ser vi spor allerede, at vi får bedre søking til skolen og så videre».

7. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

I dette avsluttende kapitlet starter vi med et kritisk blikk på egen oppgave. Deretter deler vi noen tanker om veien videre for arbeidet med skolevandring ved Verdal videregående skole. Så sier vi noe om hvilken overføringsverdi vi mener denne avhandlingen kan ha for andre organisasjoner, før vi avslutter med noen betraktninger om egen læringsprosess.

7.1 Kritisk blikk på egen oppgave

Vi innser at det er mye som spiller inn i lærings- og kunnskapsutviklingsprosesser og at en avhandling som denne ikke kan favne over alt dette innebærer. Vi ser at vi gjennom vår for forståelse, våre valg gjennom prosessen og måten vi har analysert og tolket dataene på, har påvirket prosessen. Om vi hadde valgt andre metoder, teknikker og perspektiver, ville vi sannsynligvis fått en annerledes prosess og andre funn. Vi ser at det ble mye fokus på ettersamtalen i skolevandringen, om kunnskap og opplæring. Samtidig var det mye av dette vi spurte om i de innledende intervjuene også, slik at dette kan ha vært med på å avgjøre hvilket fokus aksjonsprosessen fikk. Hadde vi valgt andre spørsmål kunne kanskje andre faktorer kommet opp i dagen.

Vi ser i ettertid at vi med fordel kunne satt av mer tid til refleksjoner over aksjonene og ledernes læring sammen med ledergruppa under prosessen. At dette kanskje kunne styrket deres mulighet til dobbeltkretslæring. Vi ser at det var da vi reflekterte over prosessen i det

avsluttende intervjuet at denne typen læring kom frem. Vi mener imidlertid at det ble nødvendig å gjøre det slik med tanke på at aksjonsprosessen foregikk over forholdsvis kort tid.

Vi fordelte arbeidsoppgavene mellom oss etter hvilken kompetanse vi hadde, og etter hva formålet med aksjonene var. Her kunne vi gjerne ha brukt mer tid til å komme fram til felles løsninger før disse ble gjennomført. Vi ser i ettertid også at det har vært både fordeler og ulemper ved å gjennomføre evaluering av prosessen med et gruppeintervju heller enn med et individuelt intervju. Fordelen kan vi hevde var at vi så kroppsspråket til deltagerne. Gjennom å nikke og gi uttrykk for enighet på andre måter, har spørsmålene og dialogen i gruppa ført til refleksjoner og erkjennelser som ellers ikke ville fremkommet. Ulempen er at vi ikke har kunnet knytte endringer til den enkelte da ikke alle svarte på alle spørsmålene i gruppeintervjuet. Vi opplevde også at tiden vi hadde satt av til evalueringen ble for knapp. I ettertid ser vi at vi kan ha gått glipp av viktig informasjon, men som det ikke ble tid til.

I det avsluttende intervjuet evaluerte vi aksjonene og prosessen. Det er mulig vi burde hatt evalueringer etter hver aksjon, for å vurdere videre aksjoner. Vi kan si at vår utviklingsbaserte aksjonsprosess langt fra var lineær eller fulgte de forskjellige syklusene i tur og orden. I stedet hadde vi en kjernesyklus, som inneholdt flere sykluser som delvis foregikk samtidig. Aksjonssyklusene inne i kjernesyklusen ble konstruert delvis samtidig som konstruksjonen for kjernesyklusen. Under hele prosessen hadde vi metarefleksjoner over det som foregikk, mens ledergruppa ble involvert i metarefleksjonen i det avsluttende gruppeintervjuet.

7.2 Veien videre

Gjennom denne prosessen har ledergruppa avdekket sider ved egen praksis som har vært skjulte for lederne som enkeltindivider og som gruppe. Gjennom å involvere alle lederne og at skolevandring ikke lenger er et avdelingslederprosjekt, men et fellesprosjekt, har de skapt en mer felles virkelighetsoppfatning bygd på tillit og økt samhandling. Gjennom prosessen har de fått økt sin mestringsopplevelse gjennom kunnskapspåfyll og ferdigheter som har vært nødvendig for å ta implementeringen av skolevandringen videre. Vi vil allikevel komme med noen anbefalinger til dem på veien videre i slutten av vår oppgave.

Ledergruppa bør skape flere arenaer for erfaringsutveksling. Gjennom å delta i observasjoner i klasserommet, vil de kunne gi bedre veiledning til hverandre. Selv om de har vært enige om at det er ettersamtalen som er viktigst, handler det også om å finne konkrete hendelser som gjør at de får reflektert over situasjoner som kan tolkes ulikt. Dette gjør at de kan øke sitt handlingsrepertoar. I tillegg vil ledergruppa ha mulighet til å oppnå en bedre felles forståelse av hva som er god klasseledelse.

Ledergruppa bør fortsette med å reflektere over egen praksis og å utforske hverandres antagelser. Her bør også hele ledergruppa delta. De kan jevnlig reflektere over tilbakemeldingene fra hverandre, fra lærerne og elevene, slik at de stadig kan få læring og kunnskapsutvikling i ledergruppa.

Mer medvirkning fra lærerne vil kunne skape et større engasjement og forankring blant dem. Vi anbefaler å legge til rette for arenaer hvor slik erfaringsdeling kan skje. Dette vil kunne skape mer eierskap til prosessen. Som det kom frem i møte med lærerne hvor de hadde refleksjoner om skolevandring, ønsker noen av lærerne også å gjennomføre kollegaveiledning. Vi mener at det kan vurderes av ledergruppa om det bør legges til rette for dette. Vi vil imidlertid poengtere at dette ikke handler om omfattende prosesser, men om små intervensjoner hvor lærerne kan veilede hverandre i situasjoner de synes er utfordrende.

Det kan være nyttig for ledergruppa å ta i bruk kunnskapsaktivister (Krogh m.fl. 2001). Dette kan bedre gjennomføringen av skolevandring. De kan også være med på å inspirere de involverte, på samme måte som de kan koordinere prosessen som går ut på å utvikle kunnskapen. Kunnskapsaktivistene kan også lede samtaler og holde prosessen i gang. En av lederne sa i det avsluttende intervjuet: «Og så er det jo spennende å se om vi klarer å holde det, holde gløden [...] for jeg tror jo at mastergruppa har vært med og dratt lasset i riktig retning [...] de har vært med og holdt presset på oss».

Et annet råd til ledergruppa er å etablere evalueringsrutiner for skolevandringen. Dette ble nærmere omtalt i teorikapittelet.

I tillegg bør ledergruppa ta i bruk avdelingsmøtene eller fellesmøter for pedagogisk personale, for å ha mer fokus på bevisst tenkning og refleksjon hos lærerne om intensjonen med metoden skolevandring. Og at privatpraktisering i klasserommet må vike for større åpenhet, slik at egen praksis ses i sammenheng med de øvrige aktivitetene skolen har for å skape en god læringsarena. «*En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkeltlærere er en nødvendighet, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole*» (Irgens i Andreassen m.fl. 2014:133)

Etter at vi avsluttet aksjonsperioden fikk vi i epost 30.05.16 oversendt vedtak fra ledermøtet samme dag fra rektor med følgende ordlyd (Steen 2016):

99/16	Skolevandring neste skoleår Fokus på tilbakemelding/framovermelding - Dialog og interaksjon: mellom elev-lærer eller elev-elev. Elevene mener dette fører til læring, økt forståelse og innsikt, målrettet individuell informasjon og oppleves som nyttig fordi den skjer her og nå. Utarbeide hva som kjennetegner ei god tilbakemelding. Periode: fra 01.10.16 fram til påske. Viktig at alle i ledergruppen er med og at vi er med hverandre på skolevandringen. Reflekterende team i ledergruppen. Alle lærerne skal ha en skolevandring kommende skoleår. Erfaringsdeling er viktig, må få delt god vurderingspraksis. Skolevandringen skal være en del av medarbeidersamtalen.
--------------	---

Dette vedtaket fra ledermøtet støtter etter vår mening at aksjonsprosessen har vært betydningsfull for arbeidet med skolevandring ved Verdal videregående skole. Flere av våre konklusjoner når det gjelder prosessen bekreftes med dette vedtaket. Her vil vi spesielt trekke frem at de påpeker behovet for at alle i ledergruppa er med. Samt at aksjonene vi valgte har vært riktige, når de vil videreføre dette med at de skal være med hverandre på skolevandringen, og at de skal bruke erfaringsdeling og reflekterende team også fremover. Kanskje burde det også stått i vedtaket hvilke arenaer de skal bruke for samhandlingen.

7.3 Overføringsverdi til andre

Vi håper og tror at denne avhandlingen kan være til nytte for andre skoler og andre kunnskapsvirksomheter. Dette gjelder både de skolene som jobber med skolevandring og ellers når kunnskapsvirksomhetene skal jobbe med lærings- og kunnskapsutviklingsprosesser. Her vil vi igjen vise til det å gjøre kunnskapen global (Krogh m.fl. 2001). Dette innebærer at de ikke kan reprodusere kunnskapen fra denne avhandlingen, men at de må gjenskape den ved sin egen kunnskapsvirksomhet.

7.4 Egen læring

Vi har valgt å skrive refleksjoner over egen læringsprosess hver for oss. Dette gjør vi fordi vi delvis har hatt ulike læringsprosesser.

Ann Christins læringsprosess

I studiet har vi lært mye om kunnskap, perspektiver, prosesser og at kontekst og relasjoner er viktige faktorer for kunnskapsutvikling. Det tok derfor ikke lang tid før jeg skaffet meg bøker om skoleledelse. Jeg fant fort ut at det ikke var tilstrekkelig at jeg hadde lest meg opp på skolevandring som metode. Skulle jeg bidra til ledernes læringsprosess, måtte jeg også sette meg inn i deres rammebetingelser så langt dette lot seg gjøre.

Utdanningssektoren er kanskje den sektoren i fylkeskommunen som har størst fokus på målinger av kvalitet. Det objektivistiske perspektivet er styrende. Det å skape kunnskap slik jeg erfarte det, krever i tillegg at det vektlegges andre verdier og perspektiver. Jeg erfarte at omsorg og tillit var avgjørende for at læring og utvikling ble mulig. Evnen til å se de du skal samarbeide med er også nødvendig. Selv om vi har lært at kunnskapsmedarbeidere er avhengige av autonomi, opplevde jeg viktigheten av at tilhørighet, fellesskap og lojalitet ble viktige faktorer for at lederne skulle endre sin praksis. Det at prosessen ble et fellesprosjekt og at alle lederne fikk delta bekrefter bare at vi også styres av følelser i tillegg til rasjonelle vurderinger. Å være i et arbeidsfellesskap kan over tid føre til at ting blir en vane og at en glemmer å reflektere over de tingene en gjør til daglig, noe jeg også lærte. Det tar ikke lang tid før man går seg fast i sine innarbeidede vaner. Og at man tar ting for gitt sannheter. Det å sjekke ut hverandres antagelser ble for meg en nyttig læring i denne prosessen.

Det var ingen selvfølge at lederne skulle oppleve at prosessen ble nyttig og at dette ble noe de ville ta med seg i sitt videre arbeid. Likeverd, diskusjoner, refleksjoner, deling av praksis samt humor, opplevde jeg ble gode nøkler for å oppnå ny innsikt og kunnskap. Det at alle fikk samme informasjon, forståelse for formålet med skolevandring og opplæring kan ikke understrekes nok når samarbeid om felles mål skal nås. Ved å bidra med egne erfaringer fra situasjoner de hadde lyktes og feilet i, samt deltakelse i hverandres skolevandring, opplevde jeg at ledergruppa fikk en opplevelse av økt mestring.

Gjennom å få ta del i ledergruppa ved Verdal videregående skole sin utviklingsprosess, har dette gitt meg læring og erfaring som jeg har benyttet underveis i mitt arbeid, og vil fortsette videre med i min rolle som personlrådgiver. Utdanningssektoren er den største sektoren fylkeskommunen har, og gjennom denne prosessen ser jeg at mye av de erfaringene jeg har tilegnet meg, kan overføres til andre skoler og andre deler av organisasjonen.

Vibekes læringsprosess

I løpet av de to første årene i MKL-studiet har jeg lært mye teori om ledelse. I denne læringsprosessen har jeg reflektert mye over det jeg har lært, og sett det i sammenheng med erfaringer jeg har som avdelingsleder i kommunen. Dette har økt min forståelse for kunnskap, kunnskapsutvikling, kunnskapsledelse, læring og læringsprosesser. Det har også ført til kunnskapsutvikling for meg som leder, vil jeg si. I tillegg har det gitt meg noen verktøy jeg kan bruke fremover som leder. Dette er verktøy som hvordan en kan legge opp utviklingsprosesser

og læringsprosesser. Det har også gjort meg mer bevisst på hvor viktig det er å kunne ta flere perspektiver.

Gjennom aksjonsforskningsprosessen i masterarbeidet fikk jeg prøvd ut mye av dette i praksis. Her fikk vi utforske, planlegge, gjennomføre og evaluere en utviklings- og læringsprosess. Jeg fikk også prøvd meg i rollen som endringsagent i en ledergruppe jeg ikke kjente fra før. Jeg jobbet med en prosess i en gruppe som jobber under andre politiske føringer, og med fag, som var nye for meg og som jeg måtte sette meg inn i. Dette krevde mot. Jeg ledet noen av møtene i ledergruppa og var med på å innføre metoder som var nye, i hvert fall for deler av ledergruppa. Jeg har brukt mye tid på refleksjon og analyse over hva vi gjorde, hva som skjedde, og hvorfor det skjedde. Dette fikk jeg gjøre sammen med to medstudenter som har lest og reflektert over de samme teoriene og perspektivene som meg de siste to årene. Det har vært utrolig lærerikt og det har gitt meg ny innsikt og kunnskap.

Jeg vil spesielt trekke frem hovedfunnene i denne avhandlingen når det gjelder egen læringsprosess. Jeg har lært noe om hvor viktig det er med utforsking, for å jobbe med å få en felles forståelse, eller mentale modeller, over den virkeligheten vi står ovenfor. Jeg har også lært hvor viktig det er å jobbe sammen med å kartlegge hvilke aksjoner eller tiltak som bør gjennomføres for å nå de felles målene man setter seg. Det at vi brukte en aksjonsbasert endringsprosess har gitt meg nyttig læring om hvordan slike prosesser kan legges opp. Det har også lært meg noe om hvor viktig det er å skape rom i form av tid, arena og anledning i prosessene. Å ha fokus på organisatorisk læring har gitt meg innsikt i hvor viktig det er å ha fokus på at læringen og kunnskapsutviklingen må endre den kollektive kapasiteten til å løse oppgavene man jobber med.

Studiet og arbeidet med masteroppgaven har gjort meg bevisst på at det er viktig å kunne ta ulike perspektiver på kunnskap og kunnskapsprosesser, og å ha et perspektivmangfold som leder.

Jeg har tenkt mye på hvordan arbeidet med masteroppgaven kan gi overføringsverdi til mitt arbeid som avdelingsleder i kommunen, i og med at vi gjennomførte aksjonsforskningen innenfor et fagområde som ikke er mitt eget. Jeg mener at fokuset som skolevandring har, med å lede lærernes læring til beste for elevenes læring, kan overføres til arbeidet mitt. Jeg må også jobbe med de ansatte sin læring og utvikling, slik at de er best mulig rustet til å gjøre en god jobb for tjenestemottagerne. Og lærdommen jeg har fått gjennom arbeidet med masteroppgaven når det gjelder lærings- og kunnskapsutviklingsprosesser vil bli nyttig for meg i mitt videre arbeid som avdelingsleder i kommunen.

Kristins læringsprosess

Som leder ved en videregående skole er det et mål for meg å være en reflektert praktiker. Det teoretiske grunnlaget jeg har fått gjennom MKL-studiet har bidratt til læring og kunnskapsutvikling som har gitt meg flere metoder og perspektiver jeg kan bruke i mitt daglige arbeid som kunnskapsleder.

Jeg har prøvd å være bevisst på å ta ulike perspektiver når jeg ser på beslutninger som tas ved å reflektere over hvordan beslutningene kan påvirke andre i organisasjonen og hvordan dette vil bli sett på av de som ser skolen utenfra. Jeg har også reflektert over i hvor stor grad det er hensiktsmessig å involvere større deler av personalet i beslutningsprosesser. Den aksjonsbaserte endringsprosessen vi nå har gjennomført har styrket meg i troen på viktigheten av både perspektivtaking og medvirkning.

Det er lett å bli «husblind» når man jobber lenge i en organisasjon, derfor har det vært en god læringsprosess for meg å jobbe sammen med mine to medstudenter som har hatt et blikk utenfra og innover. De har stilt gode spørsmål som har tvunget frem refleksjoner og utfordret mine forforståelser.

Aksjonsprosessen har etter min mening vært egnet til å utforske ståsted og ønsket fremtidig tilstand både hos den enkelte og gruppa totalt sett, for deretter å planlegge og gjennomføre hensiktsmessige aksjoner som har ledet mot målet. Slik jeg ser det har skolens ledergruppe, som jeg selv er en del av, ikke vært grundige nok i utforskningen. Dette kan ha vært en medvirkende årsak til at skolevandring ikke ble prioritert i så stor grad før aksjonsprosessen startet. Det viste seg å være større meningsforskjeller i gruppa enn min forforståelse tilsa. Selv om det er reelt nok at mange har det travelt har aksjonsprosessen lært meg at uttalt mangel på tid også kan være et uttrykk for manglende tro på noe, manglende motivasjon og manglende mestring.

Gjennom denne prosessen har jeg sett viktigheten av at hele ledergruppa er involvert når større satsningsområder skal implementeres i organisasjonen. Dette hadde jeg ikke sett på samme måte tidligere, fordi jeg hadde en forståelse av at det ikke var nødvendig å trekke inn de som ikke skulle bidra aktivt annet enn i beslutninger om at noe skulle innføres eller satses på. Dette handlet mest om deres tidsbruk i en travel hverdag. Jeg har også sett at grundigheten i en aksjonsprosess kan medføre ringvirkninger i organisasjonen ved at sammenhengene med det vi jobber med blir tydeligere for flere, og at metoden kan være egnet når nye satsninger skal implementeres. Det finnes andre metoder som kunne ha ført til læring og utvikling også, og som det kan være interessant å prøve ut på et senere tidspunkt.

Som en bieffekt av denne aksjonsprosessen har jeg fått mer opplæring i og erfaring med å gjennomføre skolevandring, noe som også har vært god læring for meg.

Det har vært et privilegium for meg å få lov til å forske i egen organisasjon, fordi prosessen griper rett inn i praksisfeltet mitt og dermed blir ekstra nyttig. For meg har dette vært en arbeidskrevende, men veldig lærerik prosess. Tilslutt vil jeg også si at jeg er ydmyk og stolt over hvordan mine kolleger, både i ledergruppa og organisasjonen for øvrig, har bidratt i prosessen.

Læring av hverandre

Avslutningsvis vil vi si at vi har lært mye av hverandre. Vi har hatt ulike tilnærminger til arbeidet med masteroppgaven og på den måten har vi utfyllt hverandre i prosessen. Dette mener vi har vært en styrke for arbeidet.

LITTERATURLISTE

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley. XXIX, 305, s. 111-121.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). *Why Action research? Action Research*, (1), s. 9-28.
- Caspersen, K & Halland, G. (2015) *Ledelse av læringsprosesser i videregående skoler i Nord-Trøndelag, Avdeling for videregående opplæring*. Trondheim. VeivisAS.
- Coghlan, D. & Brannick, T. ([2000] 2014). *Doing action research in your own organization*. 4rd ed., London: Sage Publications. XII,
- Dehlin, E. (2011) Klokskapens pragmatikk – om kunnskapslederrollen i Irgens, E. J. & Wennes, Grete. (red.) (2011) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget, s. 62-75.
- Dick, B. (2006). Action Research literature 2004-2006: Themes and trends. *Action Research*, (4): s. 439-458.
- Downey, C (2004). Steffy. B.E, English. F.W, Frase. L.E, Posten, JR.W.K. *The Tree- Minute Classroom Walk- Through. Changing School Supervisory Practice One Teacher at a Time*. Oaks. Corwin Press.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I: Kvale, S. & Nielsen, K. (red.) *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal, s. 52-70.
- Friedrichs, Y.v. & Rennemo, Ø. (2013). Aksjonsbasert utvikling som metode for tilvekst. I: Rennemo, Ø. & Friedrichs, Y. v. (red.) *Kvinnens foretak og foretakende kvinner: vekstentreprenører i Skandinavia*, Trondheim. Akademika, s. 36-66.
- Gotvassli, K.Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner – rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Bergen. Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (2011). Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I Irgens, E. & Wennes, Grete. (Red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget, s. 42-59.
- Hatch, M.J (2001). *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske perspektiver*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Hislop, D. ([2005] 2009). *Knowledge Management in Organization. A Critical Introduction*. 3. edition. Hampshire. Ashford Colour Press Ltd.
- Hviid Jacobsen, M. (2004). *Den moralske dimension i deltagende observation: sosiologisk feltarbejde og forskning i, om og mellom mennesker*. *Sosiologi i dag*, 34 (1), s. 5-30.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamisk lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. og Wennes, Grete (red.). (2011). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget.

- Irgens, E.J. (2014). «Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole». I Andreassen, Irgens & Skaalvik, Einar. M (red.). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim. Tapir, s. 125-145.
- Jensen, H.S. (2008). *Management and Learning in the Knowledge Society. The Journal of Regional Analysis & Policy*, 38 (2), s. 130-137.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo. Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, J.A. & Olsen, B. (2008): *Skoleledelse: – Skolen som organisasjon*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Krogh, G.v, Nonaka, I. & Ichijo, K. ([2000]2001). Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner. 5. opplag Oslo. NKS forlaget.
- Lai, L. ([1997]2013). *Strategisk kompetanseledelse*. 3.utg. Bergen. Fagbokforlaget.
- Larsen, T. M. B, Lamer. K, Mørch. W. T, Olweus. D, Helland. S. *Prinsipper og strategier for implementering*. «Udatert». http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_implemteringen.pdf Hentet 10.august.2016
- Ledelse i utdanningssektoren i Nord- Trøndelag*. «Tid for ledelse» «Udatert» <http://www.ntfk.no/Arbeidsomrader/utdanning/Documents/Ledelse/NTFK%20Ledelse%20i%20utdanningssektoren.pdf> Hentet 21.juni.2016.
- Levin, M. & Martin, A.W. (2007). The praxis of educating action researchers: The possibilities and obstacles in higher education. *Action Research*, 5 (3): s. 2019-229.
- Nielsen, J.C.R. & Repstad, P. (2006). *Når mauren også skal være ørn: Om å analysere sin egen organisasjon*. I: Wennes, G. & Nyeng, F. (red.) *Tall, tolkning og tvil*. Oslo. Cappelen Akademisk.
- NTFK (2013): *Arbeidsgiverpolitikk mot 2020 –«God arbeidsgiverpolitikk sterk fylkeskommune»*.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. 5.opplag. Oslo. Abstrakt forlag AS.
- Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær: aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Robinson, V. ([2011] 2014): *Elevsentrert skoleledelse*. 3.opplag. Oslo. Cappelen Damm AS
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tenker, når de arbeider*. København: Forlaget Klim
- Senge, Peter M. (1999). *Den femte disiplin. Den lærende organisations teori og praksis*. Århus. Forlaget Klim.
- Simons, H (2009) *Case study Research in Practice*. Hampshire. SAGE
- Skrøvset, Siw. (2013). *Skolevandring*. Tromsø: Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Steen, Harald. Morten (harald-morten.steen@ntfk) (2016,30 mai16) «Vedtak». E-post til Eklo, Kristin(kristin-lovise.eklo@ntfk.no).

St.meld. nr.31 (2007-2008), 2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 21.juni 2016

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>

Styhre, A. (2004). *Rethinking Knowledge: A Bergsonian Critique of the Notion of Tacit Knowledge*. *British Journal of Management*, 15 (2). 177-188.

Styringsgrunnlag for utdanningssektoren. Nord- Trøndelag Fylkeskommune 2011/12-2015.

TALIS (2013), <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/TALIS2013/> Hentet 10. august 2016.

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

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand. Høyskoleforlaget Grafisk Produksjon.

Verdal videregående skole «Utviklingsplan 2014-2016».

<http://verdal.vgs.no/skoleogsamfunn2/Utviklingsplan/Sider/default.aspx>. Hentet 21. juni.2016

Wennes, G. (2012). *Kunnskapsledelse i offentlige virksomheter*. TØH-serien 2012: 2 Trondheim 2012. ISSN: 1890-9566. ISBN: 978-82-7877-215-7

Westeren, K.I. (2013). *Kunnskap og konkurransevne*. Bergen. Fagbokforlaget.

Örtenblad, A. ([2009] 2015). *Lärande organisationer, - Vad og för vem?* Malmö. Liber AB

FIGURLISTE

- Figur 1.1 Organisasjonskart, Verdal videregående skole
- Figur 2.1 Fasene i skolevandring (egenutviklet)
- Figur 3.1 Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse, etter Robinson (2014:20)
- Figur 3.2 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens i Andreassen m.fl. 2014:136)
- Figur 3.3 Steven Coveys tidsmatrise (Irgens 2007:73)
- Figur 3.4 Modell for utvikling av klasseledelse i videregående skole i Nord- Trøndelag (Caspersen og Halland 2015:26)
- Figur 3.5 Senges fem disipliner (egenutviklet)
- Figur 3.6 Femtrinnsmodellen for læringsprosesser (Irgens 2007:49)
- Figur 3.7 Dobbeltkretslæring etter Argyris (Irgens 2007:123)
- Figur 3.8 Joharis vindu (Irgens 2007:115)
- Figur 3.9 SEKI-modellen - fire faser i kunnskapsprosessen. Irgens (2007:60)
- Figur 4.1 Hvem kan lære av aksjonsprosessen (Rennemo 2006:90)
- Figur 4.2 En spiral av sykliske prosesser (Coghlan og Brannick 2014:11)
- Figur 4.3 Induksjon og deduksjon (Nyeng 2004:38)
- Figur 4.4 Den strukturerte gruppesamtalens sju faser (Krogh m. fl. 2010:155)
- Figur 5.1 En lineær framstilling av aksjonsforskningsprosessen (egenutviklet)
- Figur 6.1 En handlingsteoris oppbygning basert på Argyris og Schön. (Irgens 2007:119)
- Figur 6.2 Rom for utvikling (egenutviklet)
- Figur 6.3 En syklisk prosess i aksjonsforskning, fritt etter Coghlan og Brannick (2014)
- Figur 6.4 Aksjonsprosessen vår (egenutviklet)

TABELL-LISTE

- Tabell 1.1 Oversikt over aksjonsforskningsprosessen (egenutviklet)
- Tabell 2.1 Skjematisk sammenligning av praktisering av skolevandring (egenutviklet)
- Tabell 3.1 Modell 1 og modell 2 atferd (Irgens 2007:128)
- Tabell 3.2 Hvordan skape kunnskap (Krogh m.fl. 2001: 23)
- Tabell 6.1 Kunnskapsutvikling når det er mye eller lite omsorg (Krogh m.fl. 2001:73)
- Tabell 6.2 Oversikt over aksjonene (egenutviklet)

VEDLEGG

- Vedlegg 1: Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgaven m/ samtykkeerklæring
- Vedlegg 2: Intervjuguide individuelle intervju
- Vedlegg 3: Spørsmål til lærerne i reflekterende team
- Vedlegg 4: Spørsmål til lærerne som har gjennomført skolevandring
- Vedlegg 5: Spørsmål til det avsluttende gruppeintervjuet

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Skolevandring ved en videregående skole i Nord-Trøndelag»

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet gjennomføres i forbindelse med at Ann-Christin Eidsmo, Kristin Eklo og Vibeke Veie-Rosvoll tar et masterstudium i kunnskapsledelse ved HINT/HIST/CBS.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven skal det gjennomføres en aksjonsforskningsprosess. Formålet er å legge til rette for bedre implementering av skolevandring som metode i videregående skole og å skape organisatorisk læring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet skal gjennomføres som en aksjonsforskningsprosess. Aksjonsforskning beskrives som en utfoldende prosess som har til hensikt å løse reelle organisasjonsproblemer eller skape forandringer i organisasjonen. Dette skal skje gjennom samarbeid og gjensidig utforskning mellom forskerne og deltagerne i prosjektet som har rolle som medforskere under prosessen. Forskningen skal også bidra til vitenskapen.

Aksjonsforskningsprosessen i dette prosjektet vil bestå av flere faser. Den første fasen består av at det gjennomføres et intervju med hver skolevandrers i løpet av november 2015. Det vil være Ann-Christin Eidsmo og Vibeke Veie-Rosvoll som gjennomfører intervjuene. Spørsmålene vil omhandle din erfaring med skolevandring så langt, hvordan du har samhandlet med de andre skolevandlerne rundt gjennomføring av metoden og hva som kan være tema for tiltak. Den andre fasen består av at det blir gjennomført en aksjon (tiltak) basert på funnene i intervjuene. Aksjonen har som formål å bidra til bedre implementering av metoden skolevandring og å skape organisatorisk læring. Aksjonen vil gjennomføres i perioden desember 2015 – februar 2016. Deretter vil det gjennomføres nye intervju med skolevandlerne i februar 2016, også denne gangen er det Ann-Christin Eidsmo og Vibeke Veie-Rosvoll som gjennomfører intervjuene, med omtrent samme varighet som de første intervjuene.

Både intervjuene og aksjonen vil foregå i din ordinære arbeidstid.

Vi vil ta opp intervjuene på band, og deretter transkribere intervjuene. Deretter vil vi be deg om å lese gjennom det vi tenker å skrive fra ditt intervju i masteroppgaven, for å avdekke eventuelle feil eller misforståelser. Vi kommer til å gå gjennom funnene fra intervjuene i et møte med alle skolevandlerne i desember, hvor vi også kommer til å drøfte aktuelle tiltak/ aksjoner. Det vil ikke fremkomme hvem som har sagt hva under intervjuene i dette møtet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være i samtykkeskjemaet at det vil fremkomme navn på den som blir intervjuet. Disse skjemaene vil bli nedlåst og det vil kun være Ann-Christin Eidsmo, Kristin Eklo, Vibeke Veie-Rosvoll og veileder Øystein Rennemo ved HINT som har tilgang til disse. I det øvrige skriftlige materialet vil det ikke fremkomme personopplysninger og du vil ikke kunne identifiseres i prosjektet

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 01.10.16. Alt materiale fra intervjuene (opptak og transkribering) vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Etter at du har fått skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og om du ønsker å delta signerer du den vedlagte samtykkeerklæringen. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Mvh

Mastergradsstudenter i kunnskapsledelse

Ann-Christin Eidsmo

Kristin Eklo

Vibeke Veie-Rosvoll

Samtykke til deltakelse i studien

«Hvordan kan en gjennom en aksjonsbasert prosess legge til rette for bedre implementering av skolevandring som metode i videregående skole og skape organisatorisk læring (og kunnskapsledelse) blant skolevandrerne?»

Jeg har mottatt informasjon om aksjonsforskningsprosjektet og samtykker i å delta

Sett kryss

(Signert av prosjektdeltager/ medforsker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Vi starter med å gå gjennom informasjonsskrivet og samtykket.

Innledende spørsmål: Synes du at du har fått nok informasjon om intervjuet i forkant? Er det noe du lurer på før vi starter?

1. Opplæring

- a. Hvilken opplæring har du fått i selve metoden skolevandring?
- b. Har du annen utdanning som er underbygger/hjelper deg dette arbeidet, og i tilfelle hva/hvilken?
- c. Hvis du skulle få mer opplæring i metoden, hva ville du hatt da?

2. Erfaring

- a. Hvor mye erfaring har du med skolevandring?
- b. Har du andre erfaringer som underbygger/hjelper deg i arbeidet med skolevandring? I tilfelle, hvilke og på hvilken måte?

3. Ledelse

- a. Hva betyr det å være synlig og tydelig leder for deg? Hva mener du er dine viktigste oppgaver som leder? På hvilken måte kan skolevandring hjelpe deg i å utføre disse oppgavene? Beskriv hvordan skolevandring har hjulpet deg. Hvilket potensiale tror du ligger i metoden for at du bedre skal ivareta dine lederoppgaver?

4. Tillit til metode og gjennomføring

- a. Ut fra den opplæringen og erfaringen du har til nå: Har du tro på at denne metoden kan bidra som hjelp og utvikling i det pedagogiske arbeidet? På hvilken måte?
- b. Har du mulighet til å prioritere dette arbeidet så mye som du ønsker? ^{Hva kan du gjøre for å få mer tid?}

5. Forholdet leder – lærer, relasjoner

- a. I hvor stor grad opplever du at samtalen i etterkant av skolevandringen er en samtale mellom to likeverdige parter?
- b. Hva legger du i begrepet refleksjonssamtale? Hva kan være hemmende for å få til en god refleksjonssamtale, og hva kan være fremmende? Beskriv en refleksjonssamtale som fungerte veldig bra. Hva var det som skjedde som gjør at du tenker at det var en bra refleksjonssamtale? Hva tror du må til for å få flere slike gode erfaringer?

6. Samhandling i gruppen

- a. Hvordan har gruppen av skolevandrere samhandlet om arbeidet med skolevandring?
- b. Ønsker du at dere skal samhandle på en annen måte eller i større grad?
- c. Hvordan ønsker du at dere skal samhandle?

7. Overføringsverdi

- a. På hvilken måte mener du arbeidet med skolevandring kan være overførbart til andre områder du jobber med som skoleleder?

8. Tiltak

- a. Vi skal gjennomføre en aksjonsbasert endringsprosess i etterkant av disse intervjuene. Hva mener du kan være aktuelle tiltak for at skolevandlerne skal bli bedre på skolevandring?

Avsluttende spørsmål

Hva synes du om spørsmålene? Er det noe du ikke har fått sagt som har betydning for utviklingsarbeidet videre?

Til slutt hva er dine forventinger til prosessen videre?

Takk for at du tok deg tid til å svare på spørsmålene våre 😊

Vedlegg 3

TEMA TIL REFLEKSJON 07.03.16

- **1 Hva er skolevandring for deg?**
- **2 Hva synes du er bra med skolevandring?**
- **3 Hva kan gjøres annerledes for at du skal ha mest mulig nytte av skolevandring?**
- **4 Skolevandring er et lederverktøy der en av hensiktene er at lederne skal være mer synlige og tett på lærerne. Hvordan oppleves dette for deg som lærer?**
- **5 På hvilken måte kan skolevandring bidra til bedre undervisningspraksis?**

Vedlegg 4

SPØRRESKJEMA FOR LÆRERE SOM HAR HATT SKOLEVANDRING

1. Hvilke forventninger hadde du til skolevandring?
2. Hvilket utbytte hadde du av skolevandringen?
3. Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for en vellykket skolevandring (forsamtale, observasjon og ettersamtale)?
4. I hvor stor grad opplevde du at du og skolevandreren var likeverdige samtalepartnere i veiledningssamtalen etter skolevandringa? Begrunn svaret.
5. Hvilket syn hadde du på skolevandring før du hadde besøk, og har dette synet endret seg etterpå?
6. Mener du skolevandring kan bidra til bedre læring hos elevene, evt. på hvilken måte?
7. Annet du ønsker å kommentere:

VEDLEGG TIL SPØRRESKJEMA FOR LÆRERE – SKOLEVANDRING

Informasjon:

Vedlagte spørreskjema skal brukes i forbindelse med at Ann-Christin Eidsmo, Vibeke Veie-Rosvoll og Kristin Eklo skal skrive Masteroppgaven om skolevandring. Vi ønsker så mange svar som mulig, slik at vi har en best mulig dokumentasjon på våre forskningsspørsmål. Svarene vil også være til hjelp i skolens videre arbeid med skolevandring.

For å sikre anonymitet ber vi deg om at du legger ditt svar i vedlagte konvolutt og klistrer sammen. Konvolutt leverer du deretter til Berit Lunden eller Aud Austli i skolens ekspedisjon, helst innen en uke etter at skolevandringen har funnet sted.

Du vil også få tilsendt dette skjemaet digitalt, slik at du kan svare uten at det er mulig å gjenkjenne håndskrift. Hvis du ønsker å gjøre det slik må du skrive ut og levere på samme måte.

Vedlegg 5

Gruppeintervju

Trinn 1: Innledningsfasen

Velkommen til avsluttende intervju. Generell informasjon om hva som skal foregå. Understreke at vi er ute etter erfaringene de har gjort seg gjennom den aksjonsfasen vi har vært i. Det er viktig at alle kommer med sine synspunkter og at vi setter dem på sporet igjen hvis diskusjonen «sporer av».

Trinn 2: Åpningsfasen

Et enkelt spørsmål til dem, slik at alle sier noe (kort). F. eks.:

Eller to minutter refleksjon: Hva sitter jeg igjen med etter aksjonsfasen, hva er «hovedoverskriften». Notere dette, vi vil gjerne ha det i ettertid.

Trinn 3: Introduksjonsfasen

Forklarer kort/nevner hvilke temaer vi skal innom (aksjonene + evt. tilbakemeldinger fra lærerne? I så fall må vi presentere det før selve intervjuet starter)

Kan vi repetere hva vi har gjort her? Intervju, aksjonssyklusen som ble presentert 03.12.15, aksjonene, tilbakemelding fra lærerne spørre skjema og reflekterende team/ aksjon (?)

Trinn 4: Overgangsfasen

Spørsmål som gir et overordnet syn på skolevandring (kort). F. eks.: Har du gjort den noen tanker om Hvorfor noen av skolene i Nord-Trøndelag ser ut til å ha lite fokus på skolevandring, mens andre har valgt å prioritere dette?

Trinn 5: Hovedfasen

Trinn 5: Hovedfasen

Vi tar først utgangspunkt i aksjonene våre som har vært: 1. Reflekterende team og refleksjon som metode 2. Opplæring: Innspill på teori/ metode. 3. Veiledning fra en annen skolevandrers. 4. Reflekterende team med lærere og tilbakemeldinger fra lærerne (spørreskjema).

1. Hvilket utbytte hadde dere av reflekterende team i ledergruppen? Er dette en arbeidsform eller metode dere kan dra nytte av i det videre arbeidet?
2. Ut fra funnene i første intervju kom det frem at flere av dere ønsket mer opplæring i ettersamtalen. Aksjonen her var ei teoriøkt fra oss, samt observasjon av hverandres ettersamtaler og tilbakemelding på disse. Hvilket utbytte har dere hatt av opplæringen?
3. Hvilket utbytte har dere hatt av å ha med noen i ettersamtalen? Er dette noe dere vil ta med dere i det videre arbeidet? Har det ført til mer trygghet i rollen som skolevandrers?
4. Hvilket utbytte hadde dere av reflekterende team med lærerne?
5. Hvordan vil dere bruke svarene fra lærerne på spørreundersøkelsen i det videre arbeidet?
6. Ut fra den erfaringen dere nå har: Har dere fortsatt tro på at denne metoden kan bidra som hjelp og utvikling i det pedagogiske arbeidet? På hvilken måte?

7. Med utgangspunkt i det første møtet vi hadde dere hadde en målsetting om å bruke mindre tid til administrering og mer tid til utvikling: Har du mulighet til å prioritere dette arbeidet så mye som du ønsker?
8. Har ditt engasjement og motivasjon for skolevandring på noen måte endret seg i løpet av denne prosessen? På hvilken måte og hvorfor? *Hvordan har dette i så fall påvirket dere mht hvor mye tid du bruker på skolevandring?*
9. Har du endret syn på skolevandring som lederverktøy, og i så fall på hvilken måte?
10. Hva har dere lært i denne prosessen og på hvilke områder har dere kommet lengre?
11. Er det noe dere har savnet i denne prosessen? Forventninger som ikke ble innfridd?
12. På hvilken måte har aksjonsprosessen vår bidratt til bedre skolevandring, mer læring, organisatorisk læring?
13. Hva blir veien videre?

Trinn 6: Avrundingsfasen

Etter refleksjonene: vi har hatt i dag; hva sitter dere igjen med som de viktigste punktene. Alle må komme med sine synspunkter på dette.

Trinn 7: Avslutningsfasen

Er det noe vi har glemt?

Er det noe dere ikke har fått sagt, noe vi ikke har tatt opp?

Reflekterende team:

Hva har dere observert i dag, hva har dere observert tidligere?

Skolevandlerne

Avsluttende refleksjon over det som reflekterende team har sagt.