

Masteroppgave i skoleledelse

”Vurdering er ikke bare for spesielt interesserte”

En fenomenologisk studie av hvordan lærere opplever skoleleders rolle i arbeidet med vurdering for læring

Ann-Rose Dahl

”Vurdering er ikke bare for spesielt interesserte”

En fenomenologisk studie av hvordan lærere opplever skoleleders rolle i arbeidet med vurdering for læring

Ann-Rose Dahl

Master i skoleledelse

NTNU 2010

Forord

Det har vært utrolig spennende og lærerikt å arbeide med denne oppgaven. Dette arbeidet har gitt meg muligheten til å få innsyn i egen organisasjon på en måte som jeg ellers kanskje ikke ville fått. Innsynet fikk jeg ved hjelp av gode og velvillige medarbeidere. Uten dem ville dette arbeidet ikke vært mulig å gjennomføre. En spesiell takk til de tre forskningsdeltakerne, tusen takk til Marit og Kari som hjalp til med transkripsjonene og Hanne som har vært teknisk support.

Deretter vil jeg takke min mann for at han har holdt ut med meg som student i 4 år. Han har i alle disse årene vært kritisk venn i forhold til skriving og ikke minst lagt hjemmeforholdene til rette slik at jeg skulle kunne gjennomføre masterstudiet. Takk for at du, spesielt dette siste året, har holdt ut med å være masteroppgave-enkemann i helger og ferier.

Så vil jeg takke Lisbeth Sandtrøen, rektor ved Vardø videregående skole, som i 2006 motiverte meg til å starte på masterstudiet.

Og sist, men ikke minst; tusen hjertelig takk til min veileder, May Britt Postholm, professor ved NTNU. Med sine kunnskaper og utrolige evne til å støtte, veilede, motivere og inspirere ble arbeidet med avhandlingen både interessant og morsomt. Hun har sikret at metode og teori er på plass. Hun har fått meg til å stole på egne valg, samtidig som hun har utfordret meg positivt med sin utrolige klokskap, både faglig og menneskelig.

Østfold, juni 2010

Ann-Rose Dahl

Sammendrag

Denne masteroppgaven retter fokus mot skoleleders rolle. For å gjøre min egen forskning håndterbar, valgte jeg ut et område; skoleleders rolle i arbeidet med vurdering for læring. Vurdering generelt ses på som en av indikatorene på god skolekvalitet. Jeg har i innledningen beskrevet noen indikatorer på god skolekvalitet og støttet meg til Dale & Wærness' og Elmores begrunnelser for god skolekvalitet. Videre har jeg presentert skolen der forskningen har foregått og hvilke FoU-arbeid (Forsknings- og utviklingsarbeid) som har foregått og som fremdeles foregår i denne skolen. Jeg har presentert forskningsdeltakerne og hensikten med forskningsarbeidet.

I kapittel 2 presenterer jeg min metodiske tilnærming til problemstillingen. I denne delen beskriver jeg bruken av Postholm og Moens (2009) FoU-modell i praksis i skolen og beskriver også vårt utviklingsarbeid innenfor vurdering for læring. Videre beskriver jeg forskerrollen i FoU-arbeidet, altså min rolle i dette arbeidet. I dette kapitlet introduserer jeg den fenomenologiske tilnærmingen til problemstillingen. Deretter tar jeg for meg forskningsintervjuet som metode for innsamling av data. Etter dette presenterer jeg intervjuguiden. Videre følger formålet med mitt FoU-arbeid og de antakelsene forskningsdeltakerne og jeg hadde på forhånd. Kategoriseringen av funnene danner grunnlaget for den skriftlige presentasjonen av opplevelsene av leders rolle som løftes fram for å få svar på problemstillingen.

I kapittel 3 viser jeg sammenhengen mellom utviklingsprosessene i skolen og ledelsesperspektivet. Denne sammenhengen blir illustrert ved hjelp av Postholm og Moens (2009) FoU-modell. I dette kapitlet beskriver jeg også leders opplevelser av prosessene.

Teorier knyttet til ledelse blir presentert i kapittel 4. Jeg har lagt vekt på relasjonsledelse og konsekvenspedagogisk tenkning, fordi disse teoriene oppleves som relevante for å forstå lederrollen i min studie.

I kapittel 5 presenterer jeg funnene som ble gjort i studien og analysen som ble gjort ved hjelp av teori. Essensen i oppgaven handler om det som kommer fram i intervjuene; lærernes opplevelse av skoleleders rolle i arbeidet med vurdering for læring. Det er underkategoriene, under hver av de to hovedkategoriene, som danner det som er meningsbærende for oppgaven.

Jeg kom fram til to hovedkategorier med hver sine underkategorier:

1. Opplevelse av ledelse i nåsituasjonen
2. Lærernes ønsker om framtidige lederoppgaver

På grunnlag av de funn jeg gjorde i studien presenteres betydningen av skoleleders rolle i kapittel 6. I dette kapitlet skisserer jeg også veien videre for vår skole. Dette gjøres også på grunnlag av de funn jeg har gjort og den utviklingen som jeg selv har hatt som forsker. Min egen utvikling i løpet av studien har blant annet bestått i å kunne se egen praksis med et mer kritisk blikk enn tidligere.

Innhold

| | |
|--|----|
| Sammendrag | 4 |
| Kapittel 1 | 8 |
| 1.0. Innledning | 8 |
| Kapittel 2 | 13 |
| 2.0. Metodisk tilnærming..... | 13 |
| 2.1. Forskerrollen i FoU-arbeid | 14 |
| 2.2. Fenomenologisk tilnærming..... | 16 |
| 2.3. Forskningsintervjuet | 17 |
| 2.4. Intervjuguide..... | 18 |
| 2.5. Formålet med FoU-arbeidet..... | 19 |
| 2.6. Essensen i opplevelsene..... | 21 |
| 2.7. Kategorier | 21 |
| Kapittel 3 | 24 |
| 3.0. Utviklingsprosessene innenfor vurdering | 24 |
| 3.1. Nå-situasjonen | 24 |
| 3.2. Hva skjer i løpet av fire måneder?..... | 25 |
| 3.3. Den historiske analysen..... | 25 |
| 3.4. Vurderingsarbeidet er i gang | 26 |
| 3.5. Utforming av nytt vurderingssystem..... | 26 |
| 3.6. ”Vi har tid nok” | 27 |
| 3.7. Opplevelse av nytteverdi | 27 |
| 3.8. Bevisstgjøring i forhold til egen praksis..... | 28 |
| 3.9. Leders opplevelser..... | 28 |
| 3.10. Vurdering på metanivå | 29 |
| 3.11. Fra kaos til orden | 30 |
| 3.12. ”Nå er vi tvunget til å samarbeide” | 30 |
| 3.13. Lærerne opplever mestring..... | 31 |
| 3.14. ”Vurdering er ikke bare for spesielt interesserte” | 31 |
| Kapittel 4 | 32 |
| 4.0. Teorier knyttet til ledelse..... | 32 |
| 4.1. Relasjonsledelse..... | 33 |

| | |
|---|----|
| 4.2. Konsekvenspedagogikk | 36 |
| Kapittel 5 | 38 |
| 5.0. Funn i studien..... | 38 |
| 5.1. Opplevelse av ledelse i nå-situasjonen | 38 |
| 5.1.0. Leder stiller tydelige krav..... | 38 |
| 5.1.1. Leder praktiserer medbestemmelse..... | 42 |
| 5.1.2. Ledelse av utviklingsarbeid | 46 |
| 5.2. Lærernes ønsker om framtidige lederoppgaver | 52 |
| Kapittel 6 | 56 |
| 6.0. Oppsummering og betydningen av skoleleders rolle | 56 |
| 6.1. Veien videre..... | 59 |
| Litteratur | 61 |
| Vedlegg 1..... | 63 |
| Til aktuelle forskningsdeltakere | 63 |
| Vedlegg 2..... | 64 |
| Kursbevis: Konsekvenspedagogikk..... | 64 |
| Vedlegg 3..... | 65 |
| Eksempler på kategoriseringsprosessene under hovedkategori 1: | 65 |
| Vedlegg 4..... | 71 |
| Eksempler på kategoriseringsprosessene under hovedkategori 2: | 71 |

Kapittel 1

1.0. Innledning

For skolen som kvalitetsleverandør er lederrollen viktig, det vil si at leder må ha skolefaglig kompetanse, lederkompetanse og relasjonskompetanse og videre kunne praktisere denne kompetansen (Moos, 2006).

Gjennom mitt valg av tema ønsker jeg å utforske skoleleders rolle, som i denne studien er min rolle, i vurderingsarbeidet som ledd i å kartlegge og videreutvikle praksisen i skolen.

OECD har blant annet pekt på at det er vanskelig å definere begrepet kvalitet i skolen (NOU 2000: 14). I skolepolitisk sammenheng kan man hevde at kvalitet avhenger av om skolen fungerer i samsvar med de intensjoner og forventninger samfunnet har til skolen. Samfunnets forventninger og målsettinger om elevers rett til systematisk å bli vurdert er formulert i § 3-1 i Forskrift til Opplæringsloven. Retten til vurdering er også hjemlet i Introduksjonslovens §§ 17,18 og 19, dette gjelder retten til vurdering for innvandrere som deltar på norskopplæring.

Det generelle mandatet, eller målsettingen, som samfunnet har gitt skolen, er blant annet å formidle og oppøve sosial handlingskompetanse. Målsettingen om sosial handlingskompetanse er nedfelt i den generelle delen av L-97. Dette står også i Læreplan for Kunnskapsløftet (2006). I den grad skolen klarer å innfri blant annet målene om sosial handlingskompetanse og elevers rett til vurdering på en god måte, vil være to av flere parametere på om skolen har god kvalitet. Målene, eller skolens samfunnsmandat, må tolkes og operasjonaliseres før de kan observeres, undersøkes og vurderes. Planer må holde fast ved og støtte opp om de prinsipper som skolen arbeider i forhold til. For å sikre skolens kvalitet, må skoleleder tilrettelegge arbeidet på en slik måte at alle har felles forståelse og fortolkning av målsettinger. Dette må gjøres på en slik måte at den enkelte lærer ikke overtar styringen og slik utvikler sine private fortolkninger av skolens målsettinger. Skolens måloppnåelse og resultat kvalitet kan være en indikator på oppnådd kvalitet i skolen. Det pedagogiske arbeidet, prosesskvaliteten, kan også vurderes om det er relevant i forhold til skolens mål og praksis. En inkluderende skole som kan gi et meningsfullt tilbud til alle, er en kvalitet i seg selv. All vurdering av kvalitet må basere seg på et innsiktsfullt og et normativt skjønn på bakgrunn av skolens verdigrunnlag. Læringsresultater må ses i sammenheng med forhold ved skolen som påvirker læring. Med kvalitet på opplæring menes læreres profesjonalitet: i hvilken grad

klarer lærere å samarbeide om skolens elever på praksisnivå, på didaktisk nivå og på et kritisk reflekterende nivå (Dale & Wærness, 2006).

Elmore (2000) hevder at god skolekvalitet begrunnes i flere faktorer:

1. Skolens ledelse har ansvar for å forbedre praksis og prestasjoner.
2. Leder har ansvar for at skolen er en lærende organisasjon (både på individnivå og på organisasjonsnivå)
3. Leder skal gå foran som et godt eksempel både adferdsmessig og ved å hevde skolens verdier
4. Leder er ansvarlig for måloppnåelse ved at alle samarbeider (gjennom deltakende fellesskap) og ved at alle verdsetter hverandres kompetanse
5. Leder er ansvarlig for å igangsette ønskede tiltak (s. 5).

Forhold i skolen som kan være med på å påvirke skolens resultater er ledelse og kvaliteten på opplæringen. Skolens kvalitet kan også måles ved opplevd kvalitet på ledelse.

En av grunnene til at jeg har valgt å gjøre undersøkelsen i en voksenopplæringsinstitusjon er at jeg har jobbet og jobber i en slik institusjon. Jeg har vært lærer og er nå rektor i en voksenopplæringsinstitusjon. Den første perioden som lærer var fra 1989-1991 for voksne samer som skulle ta grunnskoleeksamen for å kvalifisere seg til å ta fag og eksamen på videregående skole. Et av fagene var samisk. De skulle lære å lese og skrive sitt morsmål. Den andre perioden, fra 2002-2004 jobbet jeg i en annen kommune. Da var jeg rektor i grunnskolen der voksenopplæringen var en avdeling i denne. Grunnskoetilbudet for etniske norske voksne var da ikke-eksisterende, opplæringstilbudet var norskopplæring for innvandrere. I mellom disse to periodene har jeg jobbet som lærer, rektor og avdelingsleder både i grunnskolen og i videregående skole. I dag er jeg rektor ved en kommunal voksenopplæringsinstitusjon.

Vårt opplæringstilbud består av opplæring for psykisk utviklingshemmede, tilbud om grunnskoleopplæring i norsk, matematikk og engelsk, samt norskopplæring for innvandrere og grunnskoleopplæring for enslige mindreårige asylsøkere. Med en stadig økende innvandrerbefolkning er det et økende behov for norskopplæring med god kvalitet. Med god kvalitet mener jeg at alle deltakere skal lære norsk for å kunne fungere som borgere og delta i samfunns- og arbeidsliv i Norge. Man kan stille spørsmål om omfanget av norskopplæringen

er tilstrekkelig. Er 300 timer tilstrekkelig til å kunne hevde at skolen kan levere en kvalitet som gjør at alle deltakere kan språket godt nok for å kunne fungere i arbeids- og samfunnsnivå?

Skoleåret 2008/2009 startet vår skole forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) på mange områder, der blant annet vurdering er et fokusområde. Vi startet utprøving av en vurderingsmodell for deltakere på norskopplæring for innvandrere, en modell som vi designet selv. Utforming av en pedagogisk plattform er et annet område vi jobber med. Den pedagogiske plattformen bygger på konsekvenspedagogikk (Bay, 2005) som er en retning innenfor konstruktivistisk teori (se vedlegg 2). Slik som jeg oppfatter det, er Spurkelands (2009) begrep relasjonskompetanse og Bays begrep sosial handlingskompetanse innholdsmessig nesten identiske. Begge begrepene handler om en bevisst sosial handlingskompetanse og en bevissthet om mellommenneskelige relasjoner og hvordan man skal praktisere begge aspektene. Disse to begrepene kan begge knyttes til konstruktivistiske perspektiver.

Vurderingsmodellen på vår institusjon krever at lærere ikke lenger skal være privatpraktiserende. De skal jobbe i team, altså samarbeide om hver enkelt deltaker og hver gruppe av deltakere på en annen måte enn de tidligere har gjort. Lærerne må heve sin kompetanse innenfor flere områder. Dette gjelder blant annet læreplantenkning og vurdering. Med læreplantenkning mener jeg at de må sette seg bedre inn i kompetansemålene enn tidligere. Det vil si at det ikke er mer eller mindre tilfeldig valgte læreverk som styrer opplæringen, men kompetansemålene. De må også tilegne seg kunnskaper om hva tilpasset opplæring er og hva det betyr for læring for den enkelte deltaker. De må videre kunne operasjonalisere vårt samfunnsmandat og gjeldende lovverk. De må i tillegg ha kunnskaper om hvilke ambisjoner den enkelte deltaker har, hvilken bakgrunn de har osv, med andre ord gjøre seg kjent med sine deltakere for å legge til rette for god opplæring som er tilpasset den enkelte. Et tredje område vi jobber med er et stort prosjekt som er finansiert av Kunnskapsdepartementet gjennom VOX. Prosjektet heter basiskompetanse i arbeidslivet (BKA). Dette prosjektets hovedmål er å sikre basisferdigheter i norsk, matematikk, IKT og muntlig kommunikasjon til folk som er i arbeidslivet og som kanskje står i fare for å falle utenfor arbeidslivet på grunn av mangelfulle basisferdigheter. I BKA-prosjektet har vi ca. 200 deltakere fra byens næringsliv. Våre BKA-deltakere er etniske norske voksne med mangelfulle basisferdigheter.

Skolen har gjennomgått store endringer skoleåret 2008/2009. Disse endringene har ikke bestått så mye av strukturelle endringer, men har vært av pedagogisk art. Fokuset i oppgaven er leders rolle i vurderingsarbeidet på skolens avdeling for norskopplæring for innvandrere.

I løpet av skoleåret 2009/2010 forberedte jeg alle medarbeiderne på min mastergradsstudie, det vil si at jeg informerte dem om hva jeg studerte og hva jeg ønsket å forske på, med og i. Vi satte i gang utviklingsarbeid innenfor kvalitetsforbedring blant annet ved å bruke vurdering som pedagogisk verktøy. Dette gjaldt både individvurdering og virksomhetsvurdering. Gjennom dette arbeidet opparbeidet vi oss kompetanse innenfor vurdering generelt og individvurdering spesielt. Gjennom denne prosessen utkrystalliserte det seg hvem av medarbeiderne som var mer enn middels interesserte i vurderingsarbeid. Disse ble forespurt og de svarte ja til å være forskningsdeltakere.

Jeg har fått med meg tre forskningsdeltakere; to menn og en kvinne. Felles for dem er at de har allmennlærerutdanning og videreutdanning i voksenpedagogikk. De har jobbet med voksenopplæring i mer enn 5 år, og de har jobbet på vår skole både før og etter at jeg ble rektor. Det som skiller dem er at de jobber innenfor forskjellige områder. Egon¹ jobber med enslige mindreårige asylsøkere (norskopplæring og gradvis innføring av grunnskolefag) og grunnskoleopplæring for voksne. Britt jobber innenfor BKA med lese- og skriveopplæring og digital kompetanse, samt norskopplæring for innvandrere. Markus jobber med norskopplæring for innvandrere og innenfor BKA med digital kompetanse. Sammen med mine forskningsdeltakere i FoU-arbeidet ønsket jeg å studere om det kan være slik at skoleleders relasjonskompetanse og relasjonsledelse er viktig for skolens kvalitet og utvikling av denne. Med bakgrunn i dette, kom jeg fram til følgende problemstilling:

”Hvordan opplever lærerne skoleleders rolle i arbeidet med vurdering for læring?”

Bakgrunnen for dette valget er at jeg har en antagelse om at relasjonsledelse er et av flere suksesskriterier for god skolekvalitet. Relasjonskompetanse oppfattes av meg som den viktigste basisferdigheten et menneske trenger for å lykkes i arbeidslivet. Som ledere utsettes

¹ Alle navn er fiktive

vi for relasjonelle utfordringer som tydeliggjør vår mangel eller vår evne til relasjonsledelse. Skolen har ikke råd til å la sine ledere mislykkes i å få andre til å prestere. I tillegg er jeg av den oppfatning at lærernes relasjonskompetanse eller det konsekvenspedagogiske begrepet sosial handlingskompetanse og relasjonsledelse også er viktig for skolens kvalitet. Dette er den subjektive oppfatningen jeg går inn i forskningen med.

Hensikten med dette forskningsarbeidet er at kunnskapen som blir produsert skal brukes til å høyne kvaliteten for skolen vår gjennom at jeg som leder får økte kunnskaper om min relasjonelle lederkompetanse. I tillegg ønsker jeg at den endelige teksten med sine beskrivelser av aktivitet og funn skal kunne fungere som et tankeredskap for andre skoleledere og lærere i deres utvikling av praksis (Gudmundsdottir, 1997, 2001 i Postholm, 2005).

I kapittel 2 vil jeg forklare min metodiske tilnærming for å finne svar på problemstillingen. I dette kapitlet tar jeg for meg blant annet forskerrollen i FoU-arbeid og hvilke forskningsmetoder som er blitt brukt.

Utviklingsprosessene innenfor vurderingsarbeidet ved skolen blir beskrevet i kapittel 3. I kapitlet beskrives gangen i arbeidet og hvordan informasjon om dette ble samlet inn.

I kapittel 4 presenteres teorier knyttet til ledelse. Spurkelands (2009) teori om relasjonsledelse og Bays (2005) konsekvenspedagogiske tenkning er sentrale teorier i dette kapitlet.

Funnene i studien blir presentert i kapittel 5. I Dette kapitlet løftes også stemmene til forskningsdeltakerne frem.

Jeg avslutter oppgaven med kapittel 6, som inneholder oppsummering av oppgavens innhold og noen tanker om skoleleders betydning for kvalitetsutviklingen ved vår skole. Til slutt skisserer jeg noen tanker om veien videre i utviklingsarbeidet ved skolen.

Kapittel 2

2.0. Metodisk tilnærming

Gjennom forskningen ønsker jeg å bidra til utvikling samtidig som jeg forsker på utviklingsprosessene. FoU-arbeidet i vår skole innebærer at vi retter fokus mot vår praksis for å forbedre den. Vi ønsker å rette fokus mot innholdet i kvalitetsbegrepet, altså hva legger vi i dette begrepet og hvordan har vi tenkt å operasjonalisere kvalitet i skolen når det gjelder vurderingsarbeid. Vårt FoU-arbeid har som mål å skape et felles ståsted, en felles fortolkning og en felles praksis. For oss innebærer dette å ha utarbeidet en pedagogisk plattform som beskriver hvilken pedagogisk praksis vi skal ha. Innholdet i denne skal sette standard for vår jobbing, slik at vi kan levere kvalitet i første omgang på våre fokusområder. For å synliggjøre for oss selv hvor skolen befinner seg i FoU-arbeidet valgte jeg å bruke Postholm og Moens (2009) primærsirkel som vist nedenfor. Postholm og Moen har utviklet primærsirkelen på bakgrunn av Engestrøms (2001) ekspansive lærings sirkel.

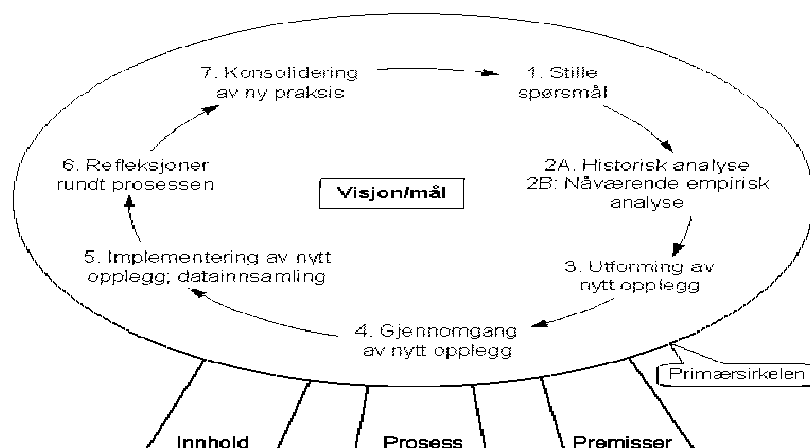


Fig.1, primærsirkelen (Postholm og Moen, 2009)

Vår pedagogiske plattform skal danne grunnlaget for vår vurderingspraksis. Plattformen skal også danne grunnlaget for videreutvikling av lederrollen. Skoleåret 2009/2010 har vi, som nevnt, satt fokus på vurdering og ledelse. Vi har sagt at vurdering skal gjelde alle, både elever og ansatte, og alle skal vite at de blir vurdert, samt hvordan og hvorfor. På denne måten ønsker vi å utvikle en systematisk vurderingskultur, med mål om å forbedre den eksisterende vurderingspraksisen.

For refleksjoner rundt vurderingspraksis på skolen, brukte jeg Postholm og Moens (2009) FoU-modell, nivå 2, sekundærsirkelen. (Se figur 2 nedenfor). På dette nivået skjer refleksjoner rundt prosesser i utviklingssirkelen eller primærsirkelen. Dette betyr at skolen utvikler kvalitet, ved at lærerne beveger seg på et metanivå i forhold til de utviklingsprosessene som finner sted (Postholm & Moen, 2009). Ved å bevege seg på metanivå, betrakter de sin egen praksis fra et fugleperspektiv, og kan på den måten analysere og vurdere prosessene.

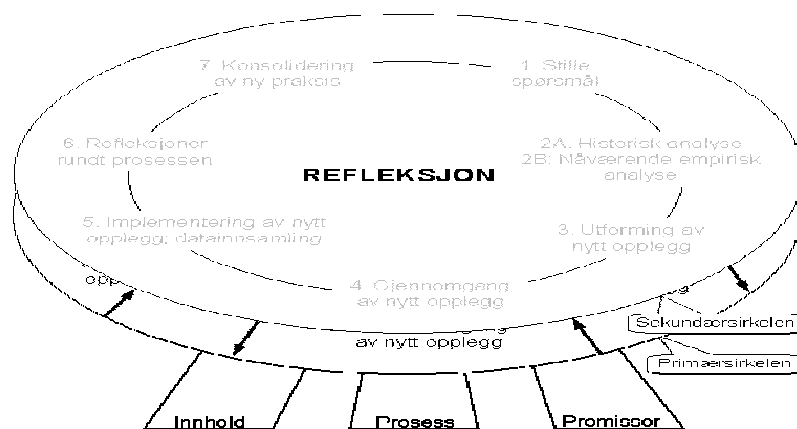


Fig.2, sekundærsirkelen (Postholm og Moen, 2009).

2.1. Forskerrollen i FoU-arbeid

Jeg har valgt teori både som linse og analyseredskap innenfor det konstruktivistiske paradigmet, fordi teori innenfor dette paradigmet beskriver kunnskap som noe som utvikles underveis, kunnskapen er i stadig endring og fornyelse. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet foregår læring i sosiale sammenhenger og mennesker innenfor samme livsverden kan dele felles forståelse. Mennesket ses på som aktivt handlende, og det kan ta konsekvenser av egne handlinger (Postholm, 2005).

Jeg var selv en aktiv deltaker i prosessene både på primær- og sekundærnivå. Samtidig løftet jeg blikket for å betrakte prosessene fra et forskerperspektiv. Det var viktig å si at min forskning skulle fokusere på et bestemt fenomen; jeg skulle beskrive den mening som forskningsdeltakerne la i opplevelsen av min rolle i arbeidet innenfor vurdering, altså fenomenet ledelse innenfor et spesifikt valgt tema.

Forskningsdeltakerne og jeg var klare over at vi på forhånd hadde et nært forhold til hverandre og at vi i løpet av forskningsprosessen sannsynligvis ville komme enda nærmere hverandre, både på godt og vondt. Det å etablere et tillitsforhold til forskningsdeltakerne var for oss et tilbakelagt stadium i og med at forskningen skulle foregå i egen skole. Lærerne var i tillegg vante til å ha faglige samtaler med meg, både individuelt, i grupper og i plenum. Det samme gjaldt det å ha respekt for hverandres kompetanse. Forskningsdeltakerne hadde fått et eierforhold til deler av problemstillingen, arbeidet med vurdering, fordi vi hadde jobbet med dette som ledd i skolens utviklingsarbeid. I og med at jeg selv skulle være aktiv deltaker i utviklingsarbeidet og samtidig inneha forskerrollen, var det viktig for forskningsdeltakerne og meg å avklare hvilke roller jeg skulle ha i ulike faser i arbeidet. Vi snakket mye om dette med å være i stand til å skifte perspektiv avhengig av hvilke faser i forskningen vi befant oss i. Det var viktig for meg å være tydelig overfor forskningsdeltakerne når jeg skiftet rolle fra å være deltaker til å være forsker. Dette for å kunne tydeliggjøre når jeg ønsket å ha nærhet til forskningen og når jeg ønsket å ha distanse til innsamlet datamateriale og distanse til forskningsdeltakerne. Jeg var tydelig på hvorfor jeg gjorde dette, og forklarte at det var for å kunne avdekke forhold som ikke er gode nok og som kan gjøres bedre i framtiden. Forskningsdeltakerne og jeg var nøye med å tydeliggjøre for hverandre når jeg skiftet fokus fra å være observatør til å delta i prosessene, fra å være ekspert til å være mottakelig for ny læring og når jeg ledet utviklingsprosessene, for å finne løsninger og for å ta ansvar for at nye tiltak ble iverksatt.

Gjennom skriveprosessen fikk jeg den nødvendige distansen til praksisfeltet og til materialet. I tillegg trakk jeg meg ut av undervisningssituasjoner og nære samarbeidsarenaer for undervisningsplanlegging og vurdering. Jeg satte inn vikar i undervisningen for meg selv. Dette var en god hjelp til å kunne løfte blikket og skape distanse til forskningsfeltet (Steen-Olsen & Eikseth, 2006).

Forskningsoppgaven vil være preget av mine verdier; mitt menneskesyn og mitt læringssyn og mine erfaringer og opplevelser som lærer og skoleleder, og jeg innser at studien er verdiladet (Postholm, 2005). Min bakgrunn har slik preget mitt teorivalg, de spørsmål som ble stilt og den analysen som ble gjennomført.

Jeg tok utgangspunkt i Postholm og Moens (2009) primærsirkel også når jeg skulle lede utviklingsprosessene i praksis. Primærsirkelen ble brukt til kartlegging av skolens ståsted, nåsituasjonen, planlegging av videre utvikling og refleksjon hos lærerne.

Postholm og Moen (2009) har definert inn et tredje nivå i FoU-arbeidet. Dette har de visualisert i FoU-modellen som forskerplatået (se figur 3). Dette nivået er forbeholdt forskeren alene, ikke i samarbeid med forskningsdeltakerne. Nivået kan beskrives som et vindu der forskeren betrakter FoU-arbeidet på et meta-metanivå. Jeg beveget meg på alle tre nivåer; i primærsirkelen, i sekundærsirkelen og på forskerplatået. Fra forskerplatået kunne jeg få et helhetlig bilde på det totale FoU-arbeidet, men begrenset dette med problemstillingen som ramme. Hva foregikk i praksis når det gjaldt problemstillingen (primærsirkelen), hvordan ble det reflektert over praksis (sekundærsirkelen) og hvordan ble leders rolle opplevd i denne settingen?

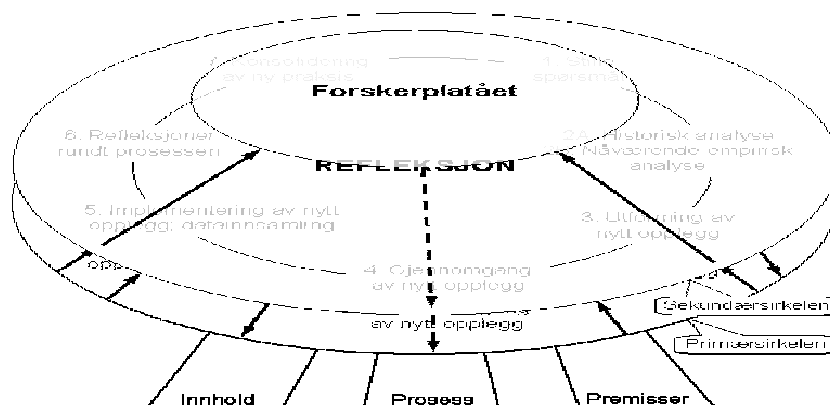


Fig.3 FoU-modellen (Postholm og Moen, 2009)

2.2. Fenomenologisk tilnærming

Min fenomenologiske forskning omhandler tre læreres opplevelser av skoleleders rolle i vurderingsarbeidet. Jeg klarlegger meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet og beskriver dette. Moustakas (1994) sier at fenomenologi beskriver den meningen som mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen.

Hovedformålet med fenomenologiske studier er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Postholm, 2005) og det handler om å finne essensen eller kjernen i disse erfaringene eller opplevelsene (Moustakas 1994 i Postholm, 2005). Lærernes opplevelser kunne ikke observeres av meg,

men disse erfaringene er ikke glemt av forskningsdeltakerne og jeg kunne få del i disse gjennom intervjuer. Jeg kunne også observere de prosessene som fant sted i løpet av fire måneder. De prosessene som fant sted er beskrevet i kapittel 3.

Det fenomenologiske perspektivet innebærer å rette oppmerksomheten mot forskningsdeltakernes opplevelser og forståelse av deres egen situasjon, altså deres livsverden. Med andre ord får man fram aktørperspektivet, som i vårt FoU-arbeid ble både lærer- og lederperspektivet. Lederperspektivet får jeg fram gjennom fokuset på lærernes og mine egne opplevelser når det gjelder min rolle i arbeidet med vurdering. Disse to perspektivene fikk jeg fram ved å intervju forskningsdeltakerne, tolke og analysere intervjuene og kombinere dette med mine egne kunnskaper og opplevelser av fagfeltet (Postholm, 2005).

2.3. Forskningsintervjuet

Forskningsintervjuet er en faglig konversasjon som har en viss struktur og hensikt. Det er en spørre- og lytteteknikk som har til hensikt å få kunnskap om fenomener i forskningsdeltakernes livsverden. Fortellinger og samtaler blir i dag ansett som sentrale i arbeidet med å innhente kunnskap, dette gjelder også vitenskapelig kunnskap. Det fokuseres i stadig større grad på den forståelse som oppstår i dialog med de menneskene som skal forstås.

Forskningsintervjuet innebærer en metodisk bevissthet rundt måten å spørre på. Det har fokus på dynamikken i samhandlingen mellom forskningsdeltakeren og forskeren (Kvale, 2008).

I henhold til et fenomenologisk studium var mine forskningsspørsmål klare på forhånd i form av en intervjuguide, men jeg var inneforstått med at disse kunne endres underveis. Mine spørsmål ga også uttrykk for mine antagelser eller min forforståelse før jeg startet FoU-arbeidet, men jeg var klar over at nye forhold kunne bringes inn i arbeidet, forhold som jeg ikke hadde tenkt på på forhånd (Postholm, 2005). Styrken til semistrukturerte intervju er at den fanger opp variasjonen i forskningsdeltakernes oppfatninger om et tema, og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell verden. Det grunnleggende materialet er relasjoner som skal tolkes. Min forskning besvarte ikke bare spørsmål som var forberedt av meg. Gjennom dialog kom forskningsdeltakerne med sin egen oppfatning av forståelse knyttet til problemformuleringen. Ved å bruke semistrukturert intervju var målet mitt å innhente beskrivelser av hvordan forskningsdeltakerne opplevde fenomenet ledelse i en spesifikk

situasjon. Disse beskrivelsene skulle danne grunnlaget for min fortolkning av fenomenet (Postholm, 2005).

I forhold til intervju må man kunne mye om forskningstemaet og samtidig vite hvilke muligheter som finnes innenfor intervju som forskningsmetode. Det er videre viktig å inneha kunnskaper og ferdigheter når det gjelder kommunikasjon. Det vil si at forskeren som intervjuer må være bevisst sin egen måte å kommunisere på, både verbalt og nonverbalt. I tillegg må forskeren inneha relasjonskompetanse. Dette innebærer blant annet at man må være en aktiv intervjuer som lytter på en fordomsfri måte. Samtidig som jeg hadde styring på intervjuene, lot jeg forskningsdeltakerne snakke uten avbrytelser. Jeg passet på at jeg selv ikke kom med meninger eller spørsmål som kunne oppfattes som forutinntatthet. For å være sikker på at jeg hadde forstått det som ble sagt, måtte jeg hente fram svar gitt tidligere i intervjuene. Jeg måtte videre stille spørsmål som ledet deltakerne inn på sporet, uten å lede dem til å gi svar som jeg ønsket, fordi det var nødvendig for å holde fokus på problemformuleringen. Jeg hadde noen tema klare på forhånd. Disse temaene var de samme for alle tre forskningsdeltakerne. Dette var viktig for meg, fordi jeg ville få tak i kjernen i problemstillingen, min rolle i vurderingsarbeidet (Kvale, 2007).

2.4. Intervjuguide

For å få svar på problemstillingen og hvordan lærerne opplevde min rolle som leder i vurderingsarbeidet valgte jeg å lage en intervjuguide som beskrevet nedenfor. Jeg stilte de samme spørsmålene til alle tre forskningsdeltakerne.

De temaene jeg konsentrerte meg om i intervjuene var følgende:

1. Samarbeid: Samarbeid lærer-lærer, lærer-deltaker, leder-lærer. Hvordan opplevde du samarbeidet før dette? Hvordan opplevde du at det ble etterpå? Hvorfor?
Hvordan opplever du at samarbeidet fungerer i dag? Hvorfor tror du at det fungerer på den måten du beskriver? Hva tror du resultatene av godt/dårlig samarbeid kan bli?
2. Kommunikasjon: Leder-lærer, lærer-lærer, lærer-deltaker: Hvordan opplever du at kommunikasjonen foregikk før/etterpå/ nå? Hvorfor?
Hvordan opplever du at kommunikasjonen fungerer mellom....? Hvorfor tror du at det er slik som du beskriver? Hva kan forbedres?

3. Kompetanse: Hvilken kompetanse opplever du at du innehar? Hvem har fått kompetanse? Hvordan har du tilegnet deg den kompetansen du har? Hva tror du denne kompetansen fører til for institusjonen?
4. Selvbilde: Hvordan opplever du ditt eget selvbilde? Hvordan opplever du skolens selvbilde? Hvorfor tror du at det er slik som du opplever det? Hva betyr dette for deg?
5. Selvledelse: Hvordan opplever du din egen grad av selvledelse? Hvordan opplever du at deltakerne? Hvorfor tror du at det er slik som du beskriver det? Hva betyr dette for deg?
6. Effektivitet: Hvordan opplever du skolens effektivitet? Hvorfor tror du at det er slik som du beskriver det?
7. ”Kundebevissthet”: Hvordan opplever du skolens kundebevissthet? Hvorfor tror du at det er slik som du beskriver det?
8. Resultatoppnåelse: Skolen? Deltaker? Lærer? Hvordan? Hvorfor? Hvilken form for resultatoppnåelse synes du er viktig og for hvem er dette viktig? Hva betyr dette for deg?
9. Eventuelt andre temaer som ikke er blitt berørt som er viktige for forskningsdeltakeren å få sagt/få fram i forhold til ledelse.

Intervjuene foregikk på skolen, på ” The Green Room”. Dette er et rom der lærere og ledelse kan trekke seg tilbake for å reflektere, ha små møter eller bare hvile. Rommet blir sett på som et ekstra positivt rom, fordi dette rommet ikke skal brukes til møter der man på forhånd har en antakelse om at negative saker kan dukke opp. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av diktafon og transkribert samme dag som de fant sted. Mandag 12. april fikk forskningsdeltakerne lese det de selv hadde svart, dette for å sjekke at de var enige i min transkripsjon, altså at de hadde sagt det jeg hadde skrevet.

2.5. Formålet med FoU-arbeidet

Formålet med mitt FoU-arbeid bør ikke alene betraktes med hensyn til den vitenskapelige verdi av den kunnskap som kommer fram, men også med hensyn til forbedring av

kompetanse innenfor kvalitetsutvikling i skolen, med fokus på ledelse. Altså få fram ny kunnskap som har betydning for egen og andres praksis.

Jeg har foretatt et hensiktsmessig utvalg av forskningsdeltakere for å få et bilde av hva som beveger seg i det komplekse bildet på institusjonen (se vedlegg 1). Gjennom å foreta dette utvalget fikk jeg en oppfatning av hvordan de tre forskningsdeltakerne oppfatter og opplever det som problemstillingen etterspør.

De etiske sidene ved planleggingen omfattet blant annet å innhente forskningsdeltakernes informerte samtykke til å delta i forskningen, sikre deres og institusjonens anonymitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for forskningsdeltakerne og institusjonen. Denne vurderingen ble gjort sammen med forskningsdeltakerne.

Før intervjuene snakket forskningsdeltakerne og jeg om hvilke mulige konsekvenser deltakelse i forskningen kunne få for dem og for institusjonen.

De positive konsekvensene ble vurdert til å bli:

1. spisskompetanse innenfor vurdering og relasjonsledelse.
2. få bidra til tankeprosesser for resten av personalet og for andre skoleledere og lærere.

De negative konsekvensene kunne være:

1. å bli uglesett av resten av personalet for å ha bidratt til merarbeid.
2. at de bidro til at skolen avslørte eventuell manglende kompetanse innenfor vurdering og ledelse.

Dette var de antakelsene vi hadde før studien. I intervjuene kom det ikke fram noe som kunne antyde at antakelsene om de negative konsekvensene var riktige. For å sikre kvaliteten ytterligere ble transkripsjonene utført på en slik måte at jeg var lojal overfor forskningsdeltakernes uttalelser. Dette fordi transkripsjonene har fungert som grunnlag for den fenomenologiske analysen av det som ble sagt i intervjuene.

Fenomenologisk analyse innebærer å kategorisere og dermed redusere datamaterialet til håndterbare enheter. Målet med analysen var å finne fram til hvilke tankeprosesser og hvilke konkrete resultater som de opplevde erfaringene av et fenomen har hatt. Altså å finne fram til essensen eller kjernen i opplevelsene (Postholm, 2005). For å finne fram til et mønster i det

som ble fortalt i intervjuene, transkripsjonene, kodet og kategoriserte jeg beskrivelsene knyttet til problemformuleringen.

2.6. Essensen i opplevelsene

Arbeidet med å finne fram til essensen eller kjernen i opplevelsene, startet allerede ved det første intervjuet. Slik ble datainnsamling og dataanalyse parallelle og dynamiske prosesser. Det betyr likevel ikke at analysearbeidet ble avsluttet når datainnsamlingen var ferdig. Dataanalysen kom enda mer i fokus når alt materialet var samlet inn, selv om den også pågikk gjennom datainnsamlingen. Jeg kan ikke angi et klart tidspunkt for når analysearbeidet startet og når det ble avsluttet, men jeg kan sette et tidsskille mellom analysearbeidet underveis og analysearbeidet som ble gjort av det innsamlede datamaterialet.

Videre kan jeg skille mellom deskriptive og teoretiske analyser. Postholm definerer deskriptiv analyse som et arbeid som strukturerer datamaterialet for å gjøre det mer oversiktlig, forståelig og rapportvennlig (Postholm, 2005). I denne prosessen blir kategoriene utviklet. Fortolkningen eller den teoretiske analysen innebar at jeg tok i bruk substantiv teori for å analysere deler av materialet som omhandlet opplevelsen av lederrollen i vurderingsarbeidet. Min fortolkning vil selvsagt farges av mine erfaringer og opplevelser eller subjektive og individuelle teorier som bringes inn i analyseprosessen (Postholm, 2005). Min intensjon om å møte datamaterialet med et åpent sinn er viktig å påpeke, og at jeg har forsøkt å legge til side egne, individuelle perspektiver. Det er likevel viktig å understreke at fortolkningsarbeidet uansett bærer preg av mine perspektiver og min forforståelse.

I det følgende vil jeg presentere utviklede hovedkategorier og underkategorier knyttet til problemstillingen.

2.7. Kategorier

I det følgende vil jeg presentere intervjuguiden og utviklede hovedkategorier og underkategorier knyttet til problemstillingen.

Allerede under og umiddelbart etter intervjuene startet kategoriene å vokse fram (se vedlegg 3 og 4). Jeg opplevde at lærerne var ganske tydelige i sine refleksjoner rundt mine spørsmål. Dette førte til at verken kategoriseringen med utvikling av hovedkategorier og underkategorier ble vanskelig. Jeg strukturerte datamaterialet i **to hovedkategorier**, og det utviklet seg flere underkategorier til hver hovedkategori. De to hovedkategoriene ble:

- 1. Opplevelse av ledelse i nåsituasjonen.**
- 2. Lærernes ønsker om framtidige lederoppgaver.**

Disse kategoriene danner grunnlaget for den skriftlige presentasjonen av opplevelsene av leders rolle som løftes fram i problemformuleringen (Postholm, 2005). Jeg har valgt å slå sammen *ti* underkategorier som vokste fram under kodings- og kategoriseringsarbeidet (se tabell 1) til *tre* underkategorier (se tabell 2) for ytterligere å redusere materialet og slik strukturere presentasjonen i forhold til hovedkategori 1. Underkategoriene i tabell 2 danner underoverskrifter i presentasjonen av funnene i hovedkategori 1: Opplevelse av ledelse i nåsituasjonen (se vedlegg 3 og 4). Nedenfor synliggjør jeg i tabeller de foreløpige kategoriene og underkategoriene som ble stående etter analysearbeidet.

Tabell 1, oversikt over foreløpige underkategorier i hovedkategori 1: Opplevelse av ledelse i nåsituasjonen:

| | | | |
|--|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Leder stiller tydelige krav og støtter medarbeiderne | Leder har klare forventninger | Leder delegerer ansvar | Leder initierer utviklingsarbeid |
| Leder praktiserer medbestemmelse | Leder jobber målrettet og strukturert | Leder er resultatbevisst | Leder har pedagogikkfaglig kompetanse |
| Leder jobber for forutsigbarhet | Leder motiverer til innsats | | |

Tabell 2, oversikt over underkategorier i hovedkategori 1: Opplevelse av ledelse i nåsituasjonen:

| | | |
|------------------------------------|---|------------------------------------|
| Leder stiller tydelige krav | Leder praktiserer medbestemmelse | Ledelse av utviklingsarbeid |
|------------------------------------|---|------------------------------------|

Til hovedkategori 2 utviklet jeg tre underkategorier i kodings- og kategoriseringsarbeidet.

Disse presenteres i tabell 3 nedenfor.

Tabell 3, underkategorier til hovedkategori 2: Lærernes ønsker om framtidige lederoppgaver:

| | | |
|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Vurdering av skolens praksis | Relasjonsutvikling mellom lærere | Veiledning av nye medarbeidere |
|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|

Før jeg presenterer funnene med utgangspunkt i intervjuene, gir jeg en beskrivelse av utviklingsprosessene i FoU-arbeidet.

Kapittel 3

3.0. Utviklingsprosessene innenfor vurdering

I det følgende vil jeg beskrive utviklingsprosessene som er utgangspunktet for lærernes opplevelser av leders rolle i arbeidet med vurdering for læring. Denne beskrivelsen er da en presentasjon av HVA som skjedde på skolen i utviklingsarbeidet. Denne informasjonen ble samlet inn gjennom observasjoner og samtaler med kollegiet. Informasjonen ble strukturert og gjort rapportvennlig ved å bruke fasene i primærsirkelen og prosessene i sekundærsirkelen *som struktur*. Under disse prosessene er det vanlig ved vår skole at skoleleder leder prosessene og kun noterer stikkord. I tillegg fungerer en av lærerne som sekretær. Sekretærfunksjonen går på omgang mellom lærerne. Dette fordi alle skal få øve seg på å dokumentere det som blir sagt i slike prosesser. Etter endt refleksjonsrunde møtes sekretær og skoleleder for å sammenholde notater. Sekretærens oppgave blir da å skrive notatene slik at de blir lesbare for alle. Etter dette arbeidet deles det skriftlige materialet ut til alle lærere med beskjed om å lese og forberede seg til neste ukes refleksjonsrunde.

I den senere tid har lærere overtatt skoleleders rolle i å lede prosessene, fordi de skal kunne øve seg på å kunne lede refleksjonsprosesser i sine team. Skoleleder fungerer da som sekretær og sufflør. I forkant av møter, der lærere leder prosesser, møtes skoleleder og aktuell lærer til et formøte. I dette møtet blir vi enige om hvilke spørsmål det er aktuelt å stille i neste refleksjonsrunde, og skoleleder kan også støtte og motivere læreren til å være prosessleder.

3.1. Nå-situasjonen

For å finne ut av nå-situasjonen innenfor vurderingsarbeidet, brukte jeg Postholm og Moens (2009) primærsirkel sammen med alle lærerne. Dette arbeidet ga meg informasjon om hva institusjonen burde jobbe mer med innenfor vurdering og for hvordan jeg skulle utvikle forståelse for forskningsfeltet og forskningsdeltakernes meningsuttalelser. I tillegg brukte jeg Postholm og Moens (2009) sekundærsirkel for refleksjon sammen med alle lærerne for å reflektere over prosessene i primærsirkelen. For å få tak i ytterligere informasjon om utviklingen av leders rolle gjennomførte jeg intervju med de tre nevnte forskningsdeltakerne.

3.2. Hva skjer i løpet av fire måneder?

I løpet av høsten 2009 jobbet vi med å skaffe oversikt over hva Opplæringsloven og Introduksjonsloven sier om vurderingsarbeid og hvilke krav lovverket stiller for å oppfylle deltakeres/elevens rett til vurdering. Vi jobbet mye med å sette oss inn i dette lovverket. I tillegg jobbet alle medarbeidere med å skaffe seg oversikt over vurderingsarbeid gjort ved andre lignende skoler og forskning innenfor arbeidet med vurdering. Skolens ledelse satte av tid til kompetanseheving for alle medarbeidere. Dette gjaldt tid til individuell kompetanseheving og til felles refleksjon om vurdering. Vurdering ble satt på dagsorden hver uke. I november 2009 brukte vi en planleggingsdag til å analysere og planlegge det systematiske vurderingsarbeidet. Til dette arbeidet brukte vi nivå 1, primærsirkelen, i Postholm og Moens (2009) FoU-modell. Målet vårt var å få etablert en felles vurderingspraksis i løpet av skoleåret, senest ved skoleslutt 2010.

Vi stilte spørsmål som vi opplevde som relevante for oss:

Hvorfor vurderer vi?

Hva er vurdering av læring?

Hva er vurdering for læring?

Hva er vurdering som læring?

Hva vurderer vi?

Hvordan vurderer vi?

Hvem vurderer?

Hvem skal vurderes?

Hvor mye tid skal vi bruke på vurdering av og med deltakere?

3.3. Den historiske analysen

Med utgangspunkt i steg 2 i primærsirkelen kom det fram i den historiske analysen at det hadde vært vurdering ved institusjonen tidligere, både på spesialpedagogisk avdeling og på norskopplæringsavdelingen. Vurderingene ble gjennomført som samtaler med deltakerne to ganger i året. Innholdet i samtalene hadde dreid seg om måloppnåelse i forhold til oppsatte læringsmål og framtidige ønsker om arbeid eller studier. Det ble også gjennomført kartleggingsprøver på norskopplæringsavdelingen hvert halvår. Etter kartleggingsprøvene

fikk deltakerne tilbakemelding om hva de måtte jobbe videre med. På spesialpedagogisk avdeling ble det laget individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter ble skrevet.

3.4. Vurderingsarbeidet er i gang

Den nåværende empiriske analysen ga oss svar på at vurderingsarbeidet var delvis i gang. Eksempler på dette var at noen lærere gjennomførte timeplanfestede vurderingssamtaler med deltakerne og noen lærere holdt fremdeles på å utarbeide gode nok skjemaer til vurderingssamtalene. Alle var enige om at vurderingspraksisen ikke var systematisk i det daglige arbeidet. Institusjonen kunne ikke dokumentere at vurdering hadde funnet sted. På et område var alle enige om at vurderingsarbeidet var systematisk: når deltakere skulle skifte nivå på norskopplæringen, fra et lavere til et høyere nivå eller omvendt. På dette området var det utarbeidet skriftlige rutiner for vurderingsarbeidet som skulle utføres av kontaktlærer i forkant av bytte av gruppe. Rutinene var utarbeidet i et samarbeid mellom ledelse og norskteamet. Nødvendigheten av skriftlige rutiner vokste fram når det skulle begrunnes faglig hvorfor deltakere burde bytte nivå.

3.5. Utforming av nytt vurderingssystem

Siden alle medarbeidere ikke hadde vært like ivrige i vurderingsarbeidet, ble utformingen av et nytt vurderingssystem desto viktigere. Det første jeg som leder spurte om var om tiden som var avsatt til vurderingsarbeid var tilstrekkelig. Alle lærere hadde fått avsatt tre klokketimer til vurderingssamtaler med deltakere i uka, kontaktlærerne hadde fått avsatt fire timer. I tillegg ble det avsatt en time pr. uke for hver lærer til lærersamarbeid om deltakervurdering. Vi brukte ytterligere 1,5 timer pr. uke i fellesskap til vurderingsarbeid. Svaret fra medarbeiderne var at tiden de hadde til rådighet til vurderingsarbeid var tilstrekkelig, men de trengte struktur på tiden og felles maler for vurderingsskjemaer.

Med utgangspunkt i dette startet vi arbeidet med å lage felles systemer for vurdering, altså utforming av nytt opplegg for vurdering (steg 3 i primærsirkelen).

Lærerne presenterte gode eksempler på deltakervurdering. Vi ønsket å finne ut hva vi ville beholde av gode rutiner og hva vi ønsket å forandre. Etterpå hadde vi gjennomgang av alle

skjemaer for vurdering som var blitt brukt i løpet av høsten, dette for å finne kombinasjoner av gode faglige spørsmål til vurderingssamtalene og at vi til slutt skulle ende opp med at alle brukte det samme skjemaet.

3.6. "Vi har tid nok"

Vi diskuterte om skolens ledelse skulle reorganisere bruken av tid til vurdering. Resultatet av diskusjonen var at bruken av tid til vurdering var tydelig nok i og med at hver lærer fikk timeplanfestet tid til vurderingssamtaler og at det kom fram på timeplanen til hver enkelt når og hvorfor de skulle samarbeide om vurderingsarbeidet. Det var også avtalt skriftlig at hver lærer skulle ha vurderingssamtale med inntil ti deltakere pr. uke og at deltakerne hadde den samme læreren til hver samtale. For å få til en mer systematisk opplæring presiserte jeg at gjeldende lovverk, kompetansemål, halvårsplaner, ukeplaner og vurderingsskjema/-samtalen må ses i sammenheng og at opplæringen skal være tilpasset den enkelte deltaker. Da dette arbeidet var gjennomført, gikk vi over til å diskutere resultatene av utformingen av det nye opplegget.

3.7. Opplevelse av nytteverdi

Opplevelsen av nytteverdi var viktig spesielt for deltakerne. Vurderingsopplegget måtte være realistisk og gjennomførbart for alle parter (steg 4 i primærsirkelen). Dette førte oss videre til å bli enige om implementeringen av vurderingssystemet. Vi ble enige om å bruke mye tid på å informere deltakerne om hva vurdering er, hvordan vi planla å gjennomføre dette og hvorfor vi skulle innføre vurderingssamtaler. Vi avsluttet planleggingsdagen med å reflektere rundt prosessen vi hadde vært i gjennom. Dermed beveget vi oss også på metanivå i refleksjonene. Medarbeiderne opplevde at det var en befrielse å få en "kontrakt" med deltakerne. De mente videre at det ville bli lettere å sluttvurdere deltakernes måloppnåelse når vurderingen skulle bli satt i system og at det skulle gjennomføres vurderingssamtaler hver uke med hver deltaker. På denne måten ville lovverk, kompetansemål, halvårsplaner og vurdering bli satt i en logisk sammenheng.

3.8. Bevisstgjøring i forhold til egen praksis

Flere av lærerne mente at systematisk vurderingsarbeid ville tvinge dem til hele tiden å tenke bevisst på hva de gjør og hvordan og hvorfor de gjør som de gjør, altså at de ville bli mer bevisste og være nødt til å reflektere rundt sin egen og andres praksis. De fleste mente også at dette var en fin måte å vise deltakerne at skolen ivaretar hvert enkelt individ. Hele kollegiet ble enige om at vurderingspraksisen, slik vi hadde blitt enige om denne dagen, skulle starte umiddelbart og at lærerne underveis skulle veilede hverandre på team og at jeg skulle veilede teamene. Det ble også bestemt at vi i fellesskap skulle vurdere vurderingsarbeidet 23. mars 2010. I mellomtiden skulle alle gjøre en innsats i forhold til det som vi var blitt enige om med hensyn til vurderingsarbeid.

3.9. Leders opplevelser

I løpet av disse fire månedene opplevde jeg som leder at lærerne hadde vurderingsfaglige diskusjoner i mange sammenhenger, både med deltakerne og seg i mellom. De oppdaget også etter hvert at de halvårsplanene de hadde laget ikke var gode nok i forhold til de kravene som jeg stilte i november 2009. Dette førte til at de måtte endre sine halvårsplaner. Dette førte igjen til at de måtte lage nye individuelle planer for hver enkelt deltaker. De aller fleste av lærerne tok disse utfordringene på strak arm. De som syntes at dette arbeidet var en ekstra stor belastning, fikk veiledning av sine kolleger og av meg. På denne måten opplevde alle lærerne mestring i forhold til utviklingen av ny vurderingspraksis og utarbeidelse av planer på en annen måte enn det de tidligere hadde gjort. De opplevde videre at de ikke kunne drive ”privatskole”, de måtte samarbeide med andre lærere og med deltakerne for å få til både planarbeid og vurderingsarbeid. Dette kom fram i teammøter som jeg ledet og når jeg stakk innom lærernes samarbeidsmøter. Teammøtene er for alle som jobber på norskopplæringsavdelingen, samarbeidsmøtet er for de lærerne som jobber sammen om et nivå.

Som tidligere nevnt var jeg aktivt deltakende i prosessene. Når jeg innehadde rollen som leder kunne dette være utfordrende fordi jeg måtte være ydmyk, lyttende og svært tålmodig i forhold til de tankene som dukket opp underveis og i forhold til bruken av tid. Min tålmodighet ble mange ganger satt på prøve, fordi jeg syntes at prosessene gikk for sakte.

Samtidig som jeg skulle delta aktivt skulle jeg som leder være den som støttet lærerne og samtidig være pådriver i utviklingsprosessen. Dette var en balansegang som var svært utfordrende til tider både for lærerne og for meg. De ville gjerne se på meg som en ressursperson som satt inne med alle fasitsvarene. Mitt ønske var at lærerne så på dette som både nødvendig og meningsfylt arbeid og at utviklingsprosessene også var nødvendige for deres egen læring. Nødvendig fordi vi som skole hadde blitt oppmerksomme på at vurdering var noe som var lovpålagt og meningsfylt, fordi det høyst sannsynlig ville føre til mer systematisk og bedre læring for deltakerne. I tillegg var det viktig for meg å ufarliggjøre meg selv, som leder, i disse refleksjonene. Min intensjon var å være på et likeverdig nivå med lærerne i og med at jeg selv underviste. Jeg ønsket at lærerne skulle oppleve mine tilbakemeldinger som ærlige og oppriktige i en symmetrisk relasjon og ikke som korreksjoner gitt av leder. Mitt relasjonelle mot ble satt på prøve i disse settingene. Selv om jeg følte at denne prosessen var utfordrende, ble det stilt faglig utfordrende spørsmål. Dette ble gjort fordi jeg følte at jeg og lærerne over tid har utviklet komplementære relasjoner. Tilliten er til stede og lærerne og jeg kunne forholde oss til spørsmålene som ble stilt, uten at vi opplevde at noen av oss satte spørsmålsteget ved hverandres kompetanse (Posthom & Skrøvset, under utgivelse).

I kapittel 5 vil jeg komme med eksempler på utsagn fra forskningsdeltakerne om hvilket syn de har på mine faglige kunnskaper innenfor vurdering.

3.10. Vurdering på metanivå

For å kunne vurdere på metanivå, samlet vi alle lærerne til felles møter. Vi brukte av avsatt tid til felles pedagogisk utviklingsarbeid. I vurderingen etter refleksjonen av vurderingsarbeidet (steg 6) brukte vi nivå 2, sekundærsirkelen, i Postholm og Moens (2009) FoU-modell. Vi stilte tre spørsmål:

1. Stilte vi relevante spørsmål 11. november 2009?
2. Hvor mange lærere opplever at de jobber systematisk med vurdering?
3. Hva har skjedd siden 11. november 2009 i arbeidet med systematisk vurdering?

Alle opplevde at de spørsmålene vi stilte i november 2009 var relevante.

På det andre spørsmålet svarte alle at de opplevde at de jobbet systematisk pr. 23. mars 2010. Svaret på det tredje spørsmålet blir presentert i det følgende.

3.11. Fra kaos til orden

På bakgrunn av de historiske analysene av prosessene viste det seg at lærerne opplevde at de hadde beveget seg fra kaos til orden. De så selv nå at det var en logisk sammenheng mellom lovverk, kompetansemål, halvårsplaner, deltakernes individuelle arbeidsplaner og vurderingsskjemaet de bruker. De så at de jobbet mer målrettet nå enn tidligere: de brukte kartleggingsprøver og det ukentlige vurderingsarbeidet som dokumentasjon for deltakere og seg selv for å vise at læring og mestring finner sted. De opplever at de samarbeider bedre enn tidligere. Tiden de har til rådighet til vurderingsarbeid er tilstrekkelig. Dette så de etter at de ble mer innkjørte i samtaleformen og samarbeidsformen de valgte. Alle lærerne opplever at deltakernes språklige nivå kan være en utfordring. Utfordringen ligger i tidsbruken på de deltakerne som ikke mestrer det norske språket godt nok. Dette medfører at samtalen også må dreie seg om begrepsavklaringer.

3.12. "Nå er vi tvunget til å samarbeide"

Da vi reflekterte rundt utformingen av nytt vurderingsopplegg fortalte lærerne at de hadde fått en høyere bevissthet om vurderingspraksis og de prosessene som finner sted under utforming av nye måter å jobbe på. Dette ble grunnlagt med at de var tvunget til å samarbeide og at de måtte snakke om vurdering og læring på forskjellige arenaer. Vurdering og læring var satt på dagsorden av skolens ledelse og de måtte også selv sette vurdering og læring på dagsorden i samarbeidsmøtene. De så at de hadde blitt mer bevisste på hvordan læring foregår for den enkelte deltaker og de så også at de klarte å ivareta deltakernes rett til medinnflytelse. De så videre at kompetansemålene var konkretiserte i planarbeidet og at vurderingskriteriene de utarbeidet var konkrete og synliggjorde for både deltaker og lærer at mestring og læring finner sted.

3.13. Lærerne opplever mestring

Da vi reflekterte rundt gjennomgangen av nytt vurderingsopplegg svarte de fleste lærerne at de opplevde å ha god dialog med deltakerne og at den informasjonen de ga, ble forstått. Prosessene rundt implementeringen av vurderingsopplegget ga lærerne mestringfølelse og de opplevde seg selv som profesjonelle i vurderingsarbeidet. De opplevde at de hadde faglige samtaler om læring med deltakerne og at de hadde vurderingsfaglige samtaler i samarbeidstiden. De var blitt mer bevisste på tidsbruk og hvordan de kunne avgrense samarbeidstiden til faglige samtaler ved å være systematiske i sin planlegging og gjennomføring av samarbeidstid. De hadde bedre samvittighet nå enn tidligere med hensyn til det å ivareta deltakerne faglig, med dette mente de at deltakerne sa at de følte seg sett av lærerne.

3.14. "Vurdering er ikke bare for spesielt interesserte"

Lærerne ga videre uttrykk for at timeplanfestet samarbeidstid med klart mandat og vurderingssamtaler satt på timeplanen til både lærere og deltakere var positivt. Noen ga uttrykk for at hvis det ikke hadde vært timeplanfestet, så ville ikke vurderingsarbeidet blitt gjennomført av alle, bare av de som var spesielt interessert. Lærerne trengte ikke selv å velge eller prioritere noe framfor noe annet, valget var allerede gjort for dem. Nå ble vurderingssamtalene vektet på lik linje med undervisning, altså det er like viktig med vurdering som med undervisning. Alle opplevde at det var trygt med god struktur på vurdering og opplæring. Med dette mente de at det var godt at de følte seg "tvunget" til å omarbeide alle planer, jobbe seg gjennom prosessene i forhold til vurdering og faglig samarbeid. Lærerne ga også uttrykk for at tydelige krav fra leder var viktig og at det var viktig at vurdering var satt på dagsorden på mange arenaer. Det var ingen lærere som ga uttrykk for at de på dette tidspunktet følte at vurdering var ekstraarbeid. De sa at de opplevde vurderingsarbeidet som en naturlig del av undervisningen og ikke en ekstra byrde som de var pålagt. For å finne ut av hvordan lærerne opplevde min rolle som leder i vurderingsarbeidet gjennomførte jeg, som nevnt tidligere, intervju med tre lærere 8. og 9. april 2010.

Kapittel 4

4.0. Teorier knyttet til ledelse

Skoleledelsesforskningen i Norge, slik som i Norden for øvrig, har hatt fokus på å forstå skoleledelse som fenomen. Fokuset har ikke dreid seg om å identifisere kjennetegn på god ledelse. Norsk skoleledelsesforskning (Fuglestad & Lillejord, 1997, Møller; 1995; 1996; 2004; i Møller, 2006) har også vært preget av tenkningen rundt rammefaktorer. Det som også har hatt innflytelse på forskningen i Norge har vært det kulturelle perspektiv og samhandling internt i skolen og på tvers av nivåer. Møller (2006) konkluderer med at man ikke kan adoptere oppskrifter på god skoleledelse fra andre land, fordi skoleledelse er både kulturelt og historisk betinget, avhengig av hvilket land man kommer fra (Møller, 2006).

Selv om ledelse er vanskelig å definere, er det to begreper man ikke kommer utenom: makt og autoritet. Anvendelse av makt og autoritet er i tillegg historisk og kulturelt betinget. Hva er akseptabel maktutfoldelse og hva kjennetegner autoritet i den spesifikke organisasjonen man utfører ledelse innenfor? Sosialt aksepterte normer for samhandling i arbeidslivet samt lover og regler definerer hva som er legitim maktutfoldelse. *Relasjonsledelse* kan også ses på som utøvelse av makt og kontroll innenfor organisasjonens gitte rammer. Maktutfoldelse baserer seg på tillit. Skolelederen må legitimere sin maktanvendelse for å ha innflytelse. For å kunne anvende en slik form for makt, kommer man i et avhengighetsforhold til alle aktører, både innenfor og utenfor skolen. Hvordan utfallet av et slikt avhengighetsforhold vil bli, kommer helt an på leders personlige egenskaper. Disse egenskapene utvikles i samspill med andre, med andre ord kan man trene på å bli relasjonelt kompetent. Denne formen for ledelse har mange fellestrekk med *distribuert ledelse*.

Distribuert ledelse har fått økende oppmerksomhet. Dette kan i følge Møller (2006) skyldes frustrasjonene over heltedyrkelsen de siste 20 årene av karismatiske ledere innenfor skoleledelsesforskningen, som også har basert seg på transformasjonsledelse.

Transformasjonsledelse har som mål å bringe den karismatiske lederen og dens medarbeidere til et høyere motivasjons- og moralsk nivå. I det følgende presenterer jeg relasjonsledelse som er hovedperspektivet i denne studien.

4.1. Relasjonsledelse

Relasjonsledelse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Som ledere trer vi vanligvis tydeligere fram enn våre medarbeidere. Vi må ta i bruk hele vårt repertoar av relasjonelle ferdigheter og evner. Det betyr at jeg som leder avslører min relasjonelle kompetanse, min evne til å bygge tillit, min evne til å gi og ta tilbakemeldinger, min evne til å løse konflikter og beherske samspillet mellom mennesker. Videre skal jeg som leder beherske samspillet teknikker og regler for å skape forventede resultater. Min egen relasjonskompetanse blir avgjørende for andres helse, trivsel, utvikling, yteevne og motivasjon. Som leder skal jeg sette sammen et team av mennesker som skal utføre arbeid med høy kvalitet. Uten høy grad av relasjonskompetanse blir jeg som leder hjelpeløs i rollen. Slik jeg ser det kan relasjonskompetanse regnes som en av de viktigste basisferdighetene for lederen. Dette understøttes av Spurkeland (2009).

Relasjonsledelse er en holdning til ledelse som plasserer lederen inn i et fellesskap der rollen blir integrert i et større samspill. Relasjonsledelse er en menneskeorientert lederstil, fordi samarbeid og teambygging er grunnleggende for å bli produktiv. Utgangspunktet for denne vinklingen ligger i humanistisk psykologi og innenfor det konstruktivistiske paradigmet, som vektlegger individets subjektive jobbopplevelser og hvordan relasjoner mellom leder og medarbeider påvirker trivsel og produktivitet (Spurkeland, 2009, s. 38).

Relasjonsledelse handler om å bry seg om andres utvikling og trivsel. Som leder kan man forvente at andre bryr seg om den som står for denne ledelsesstilen, altså kan man, som skoleleder som praktiserer relasjonsledelse, forvente at medarbeiderne viser at de bryr seg om sin leder (”gjør mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg”). Denne lederstilen bygger på en grunnleggende respekt for andre mennesker. Ingen blir mer verdt i kraft av sin stilling eller status, men kun i kraft av sin personlige påvirkning og innsats. Relasjonsledelse innebærer en tro på at mennesker lærer og vil utvikle seg og endre adferd. Medarbeidere med høy kompetanse skal ikke styres og dikteres etter tidligere tiders ledelsesmønster, men ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse. Lederens oppgave er å ha fokus på mål og strategier og engasjere medarbeiderne i utarbeidelsen og gjennomføringen. Dermed nytter det å satse på utviklingstiltak og involvering. Det handler om å få fram det beste i hver enkelt og kombinere ulike kompetanser til gode team der alle jobber mot samme mål.

Leder må ha evne til å vise genuin interesse for andres tanker, følelser, ideer og motiver. Dette krever at man av og til er villig til å innrømme at ens egen måte å håndtere problemstillinger på ikke nødvendigvis er den riktige. Å være en relasjonell leder krever mot. Det innebærer å ha trygghet som person. Denne tryggheten går ut på å vise at man kan dele makt og delegere oppgaver, men likevel ha hovedansvaret. Man må ha mot til å avsløre sine sterke og svake sider i et åpent samspill. Relasjonelt mot er et resultat av sosial intelligens, det innebærer ikke å agere på impuls (Spurkeland, 2009).

Spurkeland (2009) hevder at ved å være en relasjonell leder kan man påvirke sine medarbeidere til å nå gode resultater for organisasjonen. Han hevder at organisasjoner som ledes relasjonelt har god kvalitet. Denne kvaliteten kjennetegnes ved blant annet bedre: resultatoppnåelse, samarbeid, kommunikasjon, kompetanse, selvledelse, HMS-rutiner, helse, kreativitet, kundebevissthet, konflikthåndtering, selvbilde hos medarbeiderne, effektivitet og lavt stressnivå hos medarbeiderne (s. 22-23). Relasjonelle ledere skal kunne kjennes igjen på at de lærer fra seg noe, de betyr noe mellommenneskelig, de gir mer enn de mottar, de er klartenkte, de samler innsatsen mot mål, de inspirerer, de tar vare på og viser omsorg overfor sine medarbeidere, og de demonstrerer ikke maktbruk. Slike ledere er likeverdige og deltakende i resultatskapingen.

Ledere som er relasjonelle har kunnskap om samspill mellom mennesker og individet i samspill med sine omgivelser, menneskekunnskap og blikk for helheter. Det er samspill som teller. Det handler om hva man som leder står for i handling, adferd, samt faglige og mellommenneskelige kunnskaper og ferdigheter. Altså ikke store og fine ord, men vise glede og engasjement og indre ro i kombinasjon med ydmykhet, enkelhet og medfølelse. Man må kvalifisere seg gjennom tillit om man skal nå mennesker i et deltakende demokrati. Ved en troverdig adferd oppnår man som leder både integritet og tillit. Graden av samspill eller medspill viser hvor berettiget man er til tittelen leder.

Energien i en virksomhet oppstår gjennom menneskers positive relasjoner. Humor er viktig, den gir ikke bare latter og lettlivethet, den stimulerer kreativitet, utvikling og samhold. Det skal ikke regnes som useriøst å ta seg tid til å smile og le, fordi humor kan betraktes som en relasjonsferdighet og kan trenes. Ved å kjenne sine medarbeidere og ha gode relasjoner kan man åpne for tillit og selvstendighet i stor utstrekning, som igjen kan føre til at medarbeiderne i større grad vil føle lojalitet og ansvar for egen arbeidsplass. På denne måten vil man få større grad av forutsigbarhet og trygghet i organisasjonen.

Ved større grad av trygghet i organisasjonen vil man kunne redusere angst for å gjøre feil, å ikke strekke til, negative tilbakemeldinger, vanskelige samtaler og dårlige resultater. Et utviklende og forutsigbart miljø vil virke prestasjonsfremmende og tolerant. Man kan også anta at leder i en slik organisasjon ikke blir betraktet som en kontrollerende trussel, men mer som en tilretteleggende medspiller og en som har evne og vilje til å gjøre andre gode. Leders hensikter må ses på som en som alltid vil forbedre og styrke prestasjoner og også oppøve medarbeidernes evne til å gjøre hverandre god. Ved denne måten å lede på kan en også styre konfliktnivået hvis alle er bevisste på hvilke krav som stilles med hensyn til adferd av alle medarbeidere. Det er ikke bare leder som skal kunne konflikthåndtering og opptre tolerant, det er leders ansvar å beherske konfliktstyring. Denne tenkningen er forebyggende og aktivt konfliktløsende. Ved å opptre aktivt konfliktløsende menes det at man tar opp problemer i samarbeid og i full åpenhet før de eskalerer (Spurkeland, 2009).

Samarbeid er selve ideen med å organisere enheter. Ellers kunne man operert med enkeltindivider med hvert sitt resultatansvar. Langsomme utviklingsprosesser er ikke tilrådelig og ønskelig i en tid som stiller krav til effektivitet og samhandlingsorientert innsats. Med en endringstakt som bare kaster mennesker og oppgaver fortere og fortere rundt, kan vi ikke ta oss tid til å la samarbeid oppstå som evolusjon (Spurkeland, 2009, s. 33).

Dette utsagnet bør lede tankene og handlingene til en leder inn på at man bør vurdere seg selv og sine medarbeidere ut i fra evne til å samarbeide og å ta relasjonelle initiativ. I forlengelsen av dette kan man hevde at disse to ferdighetene kan være med på å snu en usunn energisløsing i organisasjonen til et relasjonsbevisst og verdiskapende samhold. Ved jevnlig å være i dialog med sine medarbeidere vil man kunne se at de opplever at de blir involvert, ansvarliggjort og myndiggjort. Ved å beherske en slik lederstil vil medarbeiderne oppleve en leder som ser helheten og samtidig ser enkeltmennesket. Ved å se enkeltmennesket og dets potensiale for mestring i stadig høyere grad, vil man som leder kunne oppleve medarbeidere som blir mer opptatte av å levere kvalitet (Spurkeland, 2009).

En personorientert leder vil være av mye større verdi for en organisasjon enn en tradisjonell fagorientert leder. Relasjonsledelse er den foretrukne lederstilen blant medarbeidere og forskning viser også at det lønner seg (Spurkeland 2009, s. 186-187).

I innledningen hevdet jeg at Spurkelands begrep relasjonskompetanse og Bays begrep sosial handlingskompetanse er nesten identiske begreper i og med at de begge er fundamenterte innenfor den konstruktivistiske teorirammen. Sosial handlingskompetanse er i følge konsekvenspedagogikk: selvbestemmelse, selvhjulpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt,

samarbeidsvilje, mottakelighet. I det følgende presenterer jeg konsekvenspedagogikkens hovedprinsipper.

4.2. Konsekvenspedagogikk

Bay (2005) sier at den konsekvenspedagogiske holdning bygger på en indeterministisk filosofisk oppfatning med referanse til eksistensialismen og fenomenologien. Den er videre basert på en deskriptiv vitenskapsteori med vekt på logiske begrunnelser for de pedagogiske holdningene. Arbeidsmetodene er fundamentert i en tese-antitese-syntese-modell, der filosofiske analyser og empiriske undersøkelser danner grunnlaget for synliggjøring av antitesen.

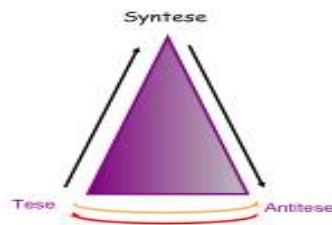


Fig. 4, Tese-antitese-syntese (Bay, 2010, personlig intervju)

Bay (2005) hevder videre at konsekvenspedagogikkens vesentligste oppgave er å skape rammer og vilkår for den individuelle utvikling ved å legge vekt på sosial handlingskompetanse og selvdannelse. Dette skal skje ut i fra en forståelse av at et hvert individ tilhører et samfunn som det er medansvarlig for. Den konsekvenspedagogiske holdningen er at individet utvikler seg gjennom samspillet med andre mennesker og gjennom prosesser og aktiviteter med felles sosiale normer som binder et menneske til et annet.

Konsekvenspedagogikkens filosofiske utgangspunkt er at mennesket er et tenkende, villende og handlende individ. Mennesket er født som et sosialt individ og som etter fødselen vokser inn i den sosiale virkelighet og den menneskelige historie uten å være forutbestemt av ubrytelige lover, dette i motsetning til fysiske objekters forutbestemthet. Dette gjør friheten, selvbestemmelsen og søkingen etter andres anerkjennelse til de mest betydningsfulle menneskelige egenskaper. Det enkelte menneske er ikke født med en statisk og avgrenset personlighet som kan rettferdiggjøre et bestemt utviklingsmønster.

Det er gjennom sine handlinger det enkelte individ trer fram for andre mennesker og viser hvem det er i konkrete situasjoner. Det enkelte menneske er ikke, fra naturens eller skjebnens side, fastlåst i en gitt tilværelse, men kan gjennom sine handlinger gjøre noe annet enn det omgivelsene forventer. Enhver handling er forbundet med konsekvenser. Det er konsekvensene av handlinger som er avgjørende for hvordan det går med det enkelte individ. Det er et pedagogisk anliggende å fastholde det logiske forholdet mellom handling og konsekvens. Dette betyr at det skal være en forbindelse mellom oppnåelige mål og valget av rasjonelle handlinger. Friheten til å velge rasjonelle handlinger skaper grunnlaget for det individuelle ansvar.

Det enkelte individ har selv innflytelse på sin tilværelse. Dette gjør at individet alltid er tvunget til å velge og å påta seg ansvaret for sine valg i form av konsekvenser. Individet er sin egen lovgiver, men har et konkret ansvar for fellesskapet. Det moderne individ lar seg ikke støpe inn i en bestemt form, men utvikler sin personlige væremåte i frihet og autonomi innenfor rammene av det sosiale fellesskap. Det er her snakk om en selvdannelse, en individuell dannelse, som skaper grunnlaget for den enkeltes tilværelse i en sosial virkelighet. Det konsekvenspedagogiske læringssynet bygger på at kompetanse fortrinnsvis skal tilegnes gjennom en praksisbasert innsats, fordi læring og kunnskap primært oppnås gjennom reflektert handling. Dette prinsippet gjelder både for sosial og faglig læring. I konsekvenspedagogisk sammenheng må det understrekes at det er snakk om fellesskapets moralbegreper og ikke en individuell moral. Dette bygger på en konsekvensetisk oppfatning om at den moralske verdien av en bestemt handling primært vurderes ut i fra handlingens konsekvenser. Det understrekes videre at prinsippet om at det som gjelder for en skal gjelde for alle andre i lignende situasjoner.

I vår skole brukes den konsekvenspedagogiske filosofien og metodetenkningen sammen med relasjonsledelse. Dette gjøres, fordi relasjonsledelse brukes som teoretisk grunnlag for ledelsestenkningen. Konsekvenspedagogikkens filosofi og menneskesyn danner grunnlaget for vår pedagogiske plattform og grunntenkningen og gir samtidig metodene som anvendes innenfor relasjonsledelse (Bay, 2008).

Kapittel 5

5.0. Funn i studien

I det følgende vil jeg presentere de funn jeg har gjort. Kategorier og underkategorier danner overskriftene i framstillingen av funnene. Noen av underkategoriene er blitt slått sammen under en hovedoverskrift, fordi jeg mener at de henger naturlig sammen. Dette ble beskrevet i kapittel 2.7. (se også vedlegg 3 og 4).

Kapittel 5.1. er det som er mest vektlagt i oppgaven, fordi den retter fokus på opplevelsen av lederrollen og holder derved fokuset på det som ble etterspurt i problemstillingen, opplevelsen av lederrollen i arbeidet med vurdering. I et FoU-arbeid er utviklingsaspektet framtrødende, og jeg har derfor tatt med dette i kapittel 5.2. hvor deltakerne beskriver hvilke opplevelser de har av lederrollen i nå-situasjonen og hvilke ønsker de har i forhold til framtidige lederoppgaver. Slik jeg tolker deres ønsker om framtidige lederoppgaver, vil disse føre til en ytterligere forbedring av skolens kvalitet. Videre tolker jeg disse ønskene på en slik måte at de ikke ønsker at jeg skal innta en annen rolle eller ha en annen lederadferd enn den jeg har i dag. Ønskene deres går ut på at jeg som leder skal inneha *flere* oppgaver med hensyn til utviklingsarbeid og dermed slik kunne ha mulighet til å utvikle skolens kvalitet på en enda bedre måte. Disse lederoppgavene skal etter deres oppfatning komme i tillegg til det som presenteres i kapittel 5.1.

5.1. Opplevelse av ledelse i nå-situasjonen

I dette kapittelet vil jeg trekke fram representative utsagn fra forskningsdeltakerne og analysere disse ved hjelp av teori.

5.1.0. Leder stiller tydelige krav

Mennesket har et grunnleggende behov for å bli akseptert og anerkjent. Vi trenger å vite at vi blir verdsatt. Alle har et sterkt behov for å få tilbakemeldinger fra våre omgivelser om at vi er verdsatt. Dette er meget viktig for vårt selvbilde. Denne tilbakemeldingen kan gi oss enorm makt ved at vi kan definere hverandre. Gjennom tilbakemeldingen kan vi enten løfte eller ødelegge hverandre. Krav eller forventninger til andre er styrende for prestasjoner, likedan som mangel på krav eller mangel på forventninger er styrende for manglende eller dårlige

prestasjoner. Dette kan sammenlignes med selvoppfyllende profetier. Hvis leder har høye forventninger til sine medarbeidere, vil dette sannsynligvis føre til at de jobber hardt for å imøtekomme disse. Lave forventninger fører sannsynligvis til at medarbeiderne svarer med lavere prestasjoner. Lave forventninger til medarbeidere kan virke dramatisk. Dette kan føre til lav selvtillit og dårlig selvfølelse som igjen kan ha sterk innvirkning på deres mot til å stikke seg fram og til å ta på seg krevende arbeidsoppgaver senere. Det er leders ansvar å være den aktive part i relasjonsbyggingen, blant annet ved å stille krav og gi støtte til medarbeiderne. Ved å stille krav og støtte sine medarbeidere vil en kunne inspirere til gode prestasjoner (Spurkeland, 2005).

Innenfor konsekvenspedagogisk tenkning kan en hver medarbeider fatte de beslutninger som må til i en hver situasjon, så lenge beslutningene ligger innenfor rammen av den konsekvenspedagogiske metodetenkningen. Det vil si at medarbeidere har en stor grad av frihet til å fatte beslutninger med hensyn til metoder. Men innenfor denne friheten ligger det også en forpliktelse til å begrunne de beslutninger som tas. Begrunnelsene skal ligge innenfor den konsekvenspedagogiske rammen på en slik måte at den som utsettes for beslutningen skal kunne se logikken i den. Logikken ligger i den pedagogiske tenkningen. Pedagogikken skal danne rammen og strukturen for alle beslutninger. Det er her leders tydelighet kommer fram. Tydelighet gjør at medarbeidere kan forholde seg til leders krav. Medarbeidere kan være enige eller uenige, men de har i alle fall fått begrunnelsen for de krav som stilles. Det er ikke slik innenfor den konsekvenspedagogiske tenkningen at det er medarbeiderne som beslutter alt i skolen, det er skoleleder som konkluderer og fatter de vedtak som skal tas. Skoleleders konklusjoner og vedtak skal også være innenfor rammen av den pedagogiske tenkningen. Dette begrunnes i at vi mennesker hele tiden utvikler oss i spennet mellom det omverdenen forventer av oss og det vi lever opp til i forhold til de krav som vi stilles overfor. I følge den konsekvenspedagogiske tenkningen stilles det ikke større krav til enkeltindividet enn det individet selv klarer å leve opp til, dersom individet vil. Dersom man som leder stiller større krav til en medarbeider enn denne kan leve opp til utøver man overgrep (Bay, 2010, personlig intervju). Egon sier dette om kravet til å gjennomføre vurderingssamtaler:

Egon: Det er klart og tydelig i arbeidsplanen vår, vi føler oss mer forplikta til å gjøre det.

Som leder må man planlegge hvordan man vil motivere og mobilisere sine medarbeidere til innsats. Tilbakemeldinger fra leder, vise til framgang og resultater av arbeid er viktige motivasjonsfaktorer. Lederadferd og normer for adferd er også viktige faktorer. Andre motivasjonsfaktorer kan være oppgaveengasjement, det at arbeidet er interessant og motiverende i seg selv, og kompetanseheving (Spurkeland, 2009).

Institusjonens strukturer og pedagogiske plattform og anvendelsen av strukturer og pedagogikk legitimerer vurderingsarbeid, det samme gjør Opplæringsloven og Introduksjonsloven. Dette gjør ledelse av vurderingsarbeid tydeligere og lettere å gjennomføre, fordi ledelsestiltaket har innbyrdes sammenheng i lovverk og er begrunnet i pedagogisk plattform. Vurderingsarbeidet blir også mer forutsigbart og dette kan bety trygghet for medarbeiderne. Skolelederen er den som fastholder skolens formål og rammer og til syvende og sist er garantist for skolens kvalitet. Lovverk, strukturer og pedagogisk tenkning kan ses på som noe som innskrenker eller gir handlingsrom (Bay, 2010). Markus sier:

Markus: Det var i alle fall ikke tvil om at det skulle være vurderingsarbeid, det var i alle fall sikkert.....² jeg følte at det var viktig.

Arbeidet med vurdering fordret en flat ledelse, det vil si at medarbeiderne tok del i prosessene med å lede dette endringsarbeidet i klasserommene fra starten av og jeg som leder tok del i disse prosessene. Jeg var likestilt med mine medarbeidere, jeg fulgte deltakerprinsippet. Dette var med på å gi medarbeiderne et eierforhold til arbeidet med vurdering. Når beslutninger ble tatt i forhold til arbeidet med vurdering, var det jeg som leder som så til at oppgavene ble gjort. Som leder satte jeg vurdering på dagsorden, jeg definerte dette arbeidet inn i skolens kommunikasjon. Jeg fanget opp det Freire (1974 i Grøterud og Nilsen, 2001) kaller ”generative temaer”, temaer som er viktige for framtidig virksomhet. Dette fordrer at leder bør jobbe parallelt med fire oppgaver i denne sammenhengen:

1. Avklare hva den konkrete utviklingsoppgaven går ut på. Her følger leders krav til medarbeiderne. Krav som kommer i kjølvannet av utviklingsarbeidet. Her kommer den faglige argumentasjonen fra leder inn. Altså holde fast ved faglig argumentasjon, krav og motivasjon til innsats.

² betyr tankepause. Brukes i alle sitater av forskningsdeltakerne.

2. Diskutere med medarbeiderne hvilke tiltak som skal etableres fra leders side for å støtte opp om prosessene.
3. Strukturere arbeidet for å skape trygghet og forutsigbarhet.
4. Bygge en støttende kultur som fremmer utviklingsarbeidet (s. 54-55).

Utfordringene ligger i punkt fire. Lederen bør vise genuin interesse for arbeidet og støtte medarbeiderne i prosessene. Leder bør gi arbeidet status og gjøre det tydelig. Lederens makt ligger i argumentativ kommunikasjon (Grøterud & Nilsen, 2001).

Banduras (1997 i Spurkeland, 2009) begrep subjektiv mestringsevne leder meg inn på det lærerne opplevde som egen mestringfølelse i forhold til vurderingsarbeidet.

Mestringsfølelsen ble en motivasjonsfaktor. Disse prosessene la jeg merke til, samtidig som de selv fortalte om opplevelsen av mestring. Jeg fortsatte arbeidet med å legge til rette for større grad av mestring, blant annet ved å gi dem tilbakemeldinger som kunne forsterke mestringfølelsen og at lærerne fikk et enda bedre selvbilde. Dette førte til at jeg, som leder, opplevde at høy grad av mestring og et godt selvbilde var noen av de faktorene som førte til raskere måloppnåelse innenfor arbeidet med vurdering. Britt forteller om opplevelsen av sin egen utvikling av positivt selvbilde i løpet av de to siste årene:

Britt: Det er vel blitt ganske godt, fordi jeg opplever at eleven har fått gode resultater og det påvirker mitt selvbilde positivt og hadde det gått dårlig så hadde det også påvirket meg.

Vi hadde satt frist til medio juni 2010 for utprøving av vurderingssystemer, men det viste seg at arbeidet var ferdig i slutten av mars 2010. Dette har blant annet årsak i innhold og form i mine tilbakemeldinger til lærerne. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å veilede lærerne til bedre selveffektivitet og å tro på seg selv og sine egne evner i forhold til vurderingsarbeidet.

I noen av disse samtalene der jeg ga tilbakemelding, måtte jeg bruke relasjonelt mot (Spurkeland, 2009).

Mange av disse samtalene var vanskelige, fordi jeg måtte gi negative tilbakemeldinger. I løpet av min tid ved institusjonen har jeg investert i min egen relasjonskompetanse/sosiale handlingskompetanse som har gitt meg tillit hos mine medarbeidere. Jeg har selv også opparbeidet meg en tillit til mine medarbeideres kompetanse. Dette førte til at negative tilbakemeldinger kunne gis åpent og at jeg kunne være klar og tydelig på hva som ikke

fungerte. I disse samtalene ble de konsekvenspedagogiske metodene brukt; konsekvensorientering, konsekvenspåpekning, appell og konfrontasjon. I slike samtaler er det viktig at leder gir uttrykk for det menneskesyn som konsekvenspedagogikken fordrer; en tro på at mennesket kan, at ingen er mer menneske enn andre. Som leder må man kunne vise ved sin adferd at man kan skille sak og person. Det er videre viktig å behandle sine medarbeidere med respekt ved å stille krav til dem som står i forhold til det de selv er i stand til å imøtekomme, hvis de har viljen til å ville det. I følge konsekvenspedagogisk tenkning er det respektløst å ikke stille krav til sine medmennesker (Bay, 2010, personlig intervju).

Markus sier:

Markus: Jaaaa, jeg er jo veldig selvkritisk for å si det sånn, men jeg har jo fått stort sett positive tilbakemeldinger, det er jo veldig hyggelig og det inspirerer jo og motiverer, det gjør at du setter press på deg sjøl i forhold til å yte, det gjør jo noe med deg at du får tilbakemeldinger.

Dette støtter også Egon. Han sier:

Egon: Jeg opplever ikke at du driver særlig kontroll. På en sånn liten arbeidsplass er det jo kontroll likevel, du ser jo at det foregår og du griper inn hvis det ikke foregår.

Da vi vurderte samtalene, ble ikke min lederrolle vurdert til noe opphøyet og dominerende i forhold til mine medarbeidere. I min rolle som leder ble jeg oppfattet som en faglig god tilrettelegger som tar hovedansvar for det vi skal jobbe med (Spurkeland, 2009).

5.1.1. Leder praktiserer medbestemmelse

Avtaler mellom arbeidstakerorganisasjoner og arbeidsgiverorganisasjoner sier at medbestemmelse skal praktiseres. Dette er en av de grunnleggende demokratiske rettighetene i norsk arbeidsliv. Fagforeningen har en sterk posisjon i norsk skole. Uavhengig av hva jeg som leder måtte mene om dens rolle, må jeg regne den tillitsvalgte inn i skolens ledelse. Jeg må ha et meget bevisst forhold til den folkevalgte på skolen og integrere den tillitsvalgte inn i skolens helhetstenkning. Ved vår institusjon er det timeplanfestet tid til møter mellom ledelse og tillitsvalgt. Dette er faste ukentlige møter. I disse møtene diskuterer vi blant annet planarbeid, kompetansebehov og strategier for utviklingsarbeid. Disse møtene bærer ikke preg av kamp. Med dette menes at tillitsvalgt og ledelse ikke ser på hverandre som motparter, men som medspillere som jobber til beste for institusjonen. Dette kom fram i følgende utsagn:

Egon: Jeg føler at det er du som leder som har initiert og satt i gang den formelle og den planlagte biten som vi har nå når det gjelder evaluering. Vi har vært med på å bestemme hvor mye tid vi skal bruke på det og vi gjør det.

Som leder har jeg valgt å etablere gode relasjoner til den tillitsvalgte, fordi han representerer alle lærerne ved institusjonen. Som tillitsvalgt har han en mye større mulighet til å nå sine medlemmer raskt med informasjon og han kan også informere skolens ledelse raskt hvis det skulle oppstå saker som krever at vi som organisasjon må agere raskt. Det ville virke både meningsløst og provoserende hvis jeg som skolens leder diskvalifiserer den tillitsvalgte ved ikke å samarbeide med ham. Tillitsvalgte har kun en relasjon oppover; skolens ledelse. Gjennom gode relasjoner mellom tillitsvalgt og skolens ledelse fungerer informasjonssystemet vårt og skolens styringssystem godt. Den tillitsvalgte fungerer som brobygger mellom skolens ledelse og medarbeiderne, spesielt i vanskelige saker og når skolen skal starte med nye utviklingsoppgaver. Denne måten å jobbe på er en fordel for skolens ledelse, fordi det da brukes av medarbeidernes fritid og ikke av skolens bundne tid. Vi trenger med andre ord ikke å bruke tid avsatt til pedagogisk utviklingsarbeid på å diskutere synspunkter som er av fagforeningsmessig karakter. Dette blir gjennomdiskutert i fagforeningsmøter og resultatet bringes til skolens ledelse via den tillitsvalgte i våre faste ukentlige møter (Spurkeland, 2009).

Ansvar er noe man tar og ikke noe man får. Det er innefor denne tenkningen at muligheten for medarbeiderne ligger. Det finnes alltid noen mennesker som er mer villige enn andre til å engasjere seg og ta på seg nye oppgaver og de får også flere og kanskje mer spennende oppgaver enn andre. Det er også kanskje slik at jo mer oversikt du har som medarbeider, jo mer innflytelse kan du ha, altså muligheten til innflytelse ligger i kraften av det engasjementet som medarbeideren legger til grunn for sitt arbeid (Bay, 2010, personlig intervju). Egon sier:

Egon: Så når man blir gitt ansvar og får lov å bestemme og gjør mye av det sjøl så, og man føler at man lykkes med ting, så er det veldig fint å jobbe sånn, men samtidig så har man mulighet til å dele med andre og man skal jobbe sammen, man skal ikke holde på for seg sjøl.

Alle er opptatte av at skolen skal oppfattes som en kvalitativt god arbeidsplass og en skole som er opptatt av god skolekvalitet. Vi har alle som mål å jobbe for skolen beste. I det følgende vil jeg vise at min lederrolle bærer preg av demokratisk skoleledelse og at jeg leder skolens medarbeidere til å samarbeide både innad i skolen og med skolens

samarbeidspartnere. Skolen skal bære preg av fellesskapstenkning som bygger på at det er stort rom for forskjellighet. Med dette menes at innenfor denne forskjelligheten skal man kunne samarbeide internt og eksternt for skolens beste. Det betyr blant annet å inneha relasjonskompetanse eller sosial handlingskompetanse (Spurkeland, 2009, Bay, 2005). Når dette er sagt, så betyr det ikke at vi er enige i alle saker og at skolens ledelse ikke tar arbeidsgiveransvar. I denne sammenhengen betyr arbeidsgiveransvar at skolens ledelse initierer utviklingsarbeid i henhold til nasjonale og kommunale målsettinger og er tydelig på at dette skal gjennomføres, samt at medarbeiderne oppfordres til autonomi uten at de blir privatpraktiserende (Moos, 2003). I forhold til dette uttaler forskningsdeltakerne:

Markus: Jeg føler at jeg har stor grad av frihet, og friheten består jo ikke bare av å gjøre hva en vil, men at en har støtte og forholdsvis greit får gjennomslag for nye tanker og idéer hvis en klarer å begrunne det faglig, og det setter jeg stor pris på”.

Britt: Det å få frihet og tillit, det betyr mye for meg. Du får motivasjon til og lyst til å stå på..... Det er viktig at du får både frihet og krav samtidig for å gjøre noe bra. Og jeg blir absolutt stilt krav til.

I følge Moos (2003) og Spurkeland (2009) er tillit og dialog viktige faktorer for god ledelse. Tillit er ikke noe som man automatisk får. Det er noe man må gjøre seg fortjent til gjennom troverdig opptreden som leder. Dette er en gjennomgående viktig faktor. Selv om mine medarbeidere ikke alltid er enige med meg, så har de tillit til at det jeg gjør og sier er til skolens beste. Som leder opplever jeg at medarbeiderne setter stor pris på at jeg viser dem tillit og ikke bare forlanger tillit til meg som leder. De opplever at høy grad av tillit gir dem motivasjon til å stå på, gjøre det lille ekstra, hele tiden for å oppnå personlig tilfredsstillelse i jobben og for skolens renommé. Britt sier:

Britt: Jeg opplever veldig god forståelse og et godt samarbeid.

Ledere må skaffe seg respekt og autoritet i situasjon og ledelse og ikke gjennom posisjon. Å investere i relasjoner er derfor selve grunnlaget for naturlig påvirkning. Resultatoppnåelse er tett knyttet til kvaliteten på relasjonene til dem som skal skape resultatene sammen. Aksept på et emosjonelt og moralsk plan blant medarbeiderne er en avgjørende faktor for resultatoppnåelse. Tillit er bærebjelken i gode relasjoner. Den gir grunnlag for forutsigbarhet og en grunnleggende tro på at andre har gode hensikter. Tillit er en følelse som utvikler seg

over tid og gjennom ulike erfaringer i relasjon med andre. Dette er en ”tilstand” som alltid er i bevegelse, den trenger stadig bekreftelse og næring for å vokse (Moos, 2003). Egon sier:

Egon: Jeg opplever at det er stor grad av frihet og at vi får tillit fra deg og ansvar og at du stoler på at vi gjør det vi skal.

I utøvelsen av ledelse kan man enten bygge tillit eller forlenge ”den kalde krigen”, Tillit er enkeltindividets opplevelse og er derfor av emosjonell karakter. Den oppstår i skjebnesvangre sekunder av det første møtet mellom mennesker. I dette første møtet føler vi intuitivt tillit eller mangel på tillit. Dette har med kommunikasjon å gjøre, både verbal og non-verbal kommunikasjon og magefølelsen vår. Vår egen adferd blir en direkte respons på det som magefølelsen vår forteller oss. I en dialog foregår det to parallelle samtaler: den ene samtalen foregår med de ordene som blir sagt og den andre med magen. Samtalepartneren tenker ofte på hvordan man blir vurdert: Hvor interessert er den andre i mine utsagn? Skjønner den andre hvem jeg egentlig er? Hva motiverer meg til innsats? Er leder opptatt av egen agenda? Er leder opptatt av å formidle sine egne behov? Dette betyr at man som leder må vise interesse for medarbeideren både som menneske og som individ.

Tillit og aksept er gjensidig avhengig av hverandre i etableringen av gode relasjoner. For at man skal føle seg trygg på at man blir akseptert, må man oppleve en gjensidig tillit til at relasjoner har et solid fundament. Som mennesker har vi et grunnleggende behov for aksept og anerkjennelse. Vi trenger å vite at vi er verdsatt. Jeg opplever at jeg som leder får tillit og aksept fra mine medarbeidere ved å:

- opptre med *integritet*: at det er samsvar mellom tale og handlinger,
- inneha *kompetanse*: inneha faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap,
- opptre med *konsistens*: jobbe for forutsigbarhet, ha enhetlig opptreden og være konsekvent,
- opptre *lojalt*: være villig til å stille opp for en annen person og støtte denne,
- opptre med *åpenhet*: ha en ærlig og sannhetstro adferd

Dette samsvarer med Spurkelands (2009) og Bays (2005) teorier.

Det å være en relasjonskompetent leder handler om kunnskap og evne til å identifisere og håndtere emosjoner hos seg selv og andre. Altså en evne til å tolke, bruke og forstå meningen med det mangfold av verbale og non-verbale signaler som sendes og mottas mellom mennesker som samhandler. I tillegg til dette er det viktig at man er klar over hvilken effekt

man selv har på andre mennesker. Hvis man mestrer relasjonsledelse, vil man ha store fortrinn for å oppnå aksept, tillit og anerkjennelse hos sine medarbeidere.

Det er krevende, rent mellommenneskelig, å være en relasjonsorientert leder. Man skal ha mot til å møte mange sterke personligheter, man trenger mental styrke for å gå inn i dialog og samarbeid. Dette fordi følelsesdelen av kommunikasjon mellom leder og medarbeider vektlegges veldig og blir tatt alvorlig av begge parter. Hvis man vil lykkes i arbeidet med å utvikle gode relasjoner, må man ha et ønske om og evne til å vise genuin interesse for andres tanker, idéer, følelser og motiver. Dette innebærer blant annet at man som leder må utvikle tilstrekkelig selvinnsikt og menneskekunnskap til å kunne forstå egne og andres reaksjoner som dukker opp under samhandling med andre (Spurkeland, 2009).

Diskusjonene i forhold til utviklingsarbeid går gjerne på metodene for gjennomføring og organiseringen av dette. Det som ofte blir brakt på banen i slike sammenhenger er bruken av tid. Forvaltning av ressurser, som bruken av tid, kommer jeg tilbake til i det følgende kapitlet. Skolens ledelse har da på forhånd foreslått hvilke oppgaver som kan velges bort, hvilke nye oppgaver vi skal ha og hvor mye tid som bør brukes til det nye arbeidet. Som en strategi for tidsbruk har vi valgt å gi mye tid til nytt arbeid. Dette for å ta bort fokus fra diskusjoner om for lite tid.

5.1.2. Ledelse av utviklingsarbeid

Det første steget i en utviklingsprosess baserer seg på at noen må kunne noe om området som skal utvikles, altså utvikling forutsetter at noe er lært. Det innebærer at forskeren må inneha en kompetanse som kan gjøre han eller henne kompetent til å lede an utviklingsprosesser. De neste stegene er overbevisning og besluttsomhet. Forskeren må gjennom sin overbevisning, skapt i møte med praktikerne, komme fram til beslutninger som kan settes ut i livet. Disse beslutningene vil vanligvis også tas i fellesskap med praktikerne, for at alle parter skal være motiverte for å gjøre en innsats, som er det fjerde trinnet i forhold til det å kunne foreta forandringer (Dalai Lama, 2000 i Postholm & Skrøvset, under utgivelse).

Innenfor relasjonsledelse er det viktig at man forstår betydningen av at man har et aktivt og kreativt samarbeidsforhold til de man jobber sammen med. Kreativitet henger nøye sammen med trygghet, forutsigbarhet og opplevelse av mening. For å inspirere til kreativitet må lederen se hele organisasjonen som en helhet, samtidig som man ser enkeltmennesket og dets

behov for å bli sett og verdsatt. Enkeltindividet skal ivaretas på en slik måte at det fører til vekst og trivsel i jobbsituasjonen (Spurkeland, 2009).

Det avgjørende innenfor denne ledelsesformen er å veilede medarbeiderne gjennom, og til mer krevende arbeidsoppgaver og til involvering i beslutningsprosesser og i ledelse. Innenfor veiledningsprosessen er det viktig å hjelpe til med å fremkalle medarbeiderens kreativitet og som leder må man være oppmerksom på at det er medarbeiderne som står for å skape resultater. Videre må en være oppmerksom på at det er medarbeiderne som er med på å bygge opp lederens resultater. På denne måten er det lederen som får heder og ære i nivåene over.

For å kunne være en kreativ leder må en opparbeide seg tillit i organisasjonen. Tillit fører til aksept og trygghet. Først når disse forholdene gjelder for leder, kan lederen bli kreativ. Under slike forhold kan lederen føle seg trygg på at tilbakemeldinger fra medarbeidere gis for at leder skal kunne bli bedre og at medarbeiderne vil ledes beste. Dette henger sammen med at alle må kunne kjenne seg såpass frie til å kunne mene noe om andre og samtidig være åpen og rede for selv å få tilbakemeldinger og å bli vurdert. Denne tryggheten som leder føler i samspill med sine medarbeidere vil kunne vises i praksis og må kunne bekreftes i praksis for å ha mening og at lederen opplever mestringsfølelse (Spurkeland, 2009). I min jobb som skoleleder føler jeg at jeg har tillit og aksept fra mine medarbeidere. Dette gjør at jeg føler meg trygg til å kunne være kreativ. Egon illustrerer dette slik:

Egon: Ledelsen har vært flink til å se nye muligheter, ikke bare den tradisjonelle norskopplæringa for innvandrere og asylsøkere.

Jeg vil beskrive noen eksempler på hvilke aktiviteter som har vært igangsatt fra høsten 2008, og som har blitt en del av organisasjonen, altså en vanlig måte å jobbe på i tillegg til det etablerte opplæringstilbudet.

Høsten 2009 måtte vi etablere en egen prosjektavdeling som har i oppgave å søke på utviklingsprosjekter og å lede disse sammen med meg. Dette ble gjort fordi volumet på prosjektene økte, prosjektavdelingen ble større enn kjernevirksomheten. Vi har, som tidligere nevnt BKA, et stort prosjekt for NAV, et nordisk vurderingsprosjekt der vi er prosjekteiere og kompetanseleverandør og et svensk-norsk-samarbeidsprosjekt om opplæring innen opplevelsesturisme. Innenfor prosjektavdelingen har vi etablert en oppdragsavdeling som

skreddersyr enkeltstående kurs for bedrifter. Markus og Britt bekrefter det Egon sier om utvikling og etablering av nye prosjekter:

Markus: Den jobben som har blitt gjort av deg har jo vært utrolig bra, ekstremt bra i forhold til det å skaffe skolen nye oppdrag, veldig spennende med nye deltakergrupper som også har behov som vi kan dekke, det er det som er så flott, veldig flott, det har vært en kjempejobb, virkelig imponerende jobb har det vært.

Britt: Jeg syns ledelsen har drevet oss til aktivitet og at du er et skritt lengre fremme og at vi er et skritt lengre fremme for at vi skal få den brukergruppa vi trenger. Jeg mener at du som leder alltid er på utkikk etter nye prosjekter og har mange baller i luften samtidig for så å lande noen som vi kan velge å satse på, du skaffer oss alliansepartnere, samarbeidspartnere, det er jo ikke alltid du lykkes med å få alt inn med en gang, men du lykkes til slutt. Man må jobbe på mange områder for å føre fram skolen, og du har jo jobba på mange områder for å få oss til det vi faktisk har i dag.

For å få til dette har lederoppgavene mine måttet bygge på kreativitet. Mange av disse store prosjektene har startet som sprø idéer framsatt av medarbeidere eller meg selv, der humoren har rådet grunnen i startfasen. Så har disse idéene fått synke litt hos alle, for så å bli tatt fram igjen og jobbet fram gjennom kreative prosesser som har ført til reelle prosjekter. Ved realiseringen av vurderingsprosjektene har jeg og tillitsvalgt satt sammen team som skulle jobbe videre med prosjektene. Vi har hele tiden lagt vekt på å sette sammen team av medarbeidere som vi vet har konflikterende meninger. Dette er gjort fordi vi har vært av den oppfatning at konflikterende meninger skaper kreativitet (Spurkeland, 2009).

Sammensetningen av komplementære team og klare forventninger til det å være lærer har også vært et av flere fokusområder for å skape effektivitet og god kvalitet. Som leder har jeg blant annet lagt vekt på å kartlegge kompetansebehov som skolen har i nåtid og framtid. Planen for kompetanseheving strekker seg fire år fram i tid. Dette fordi utviklingen innenfor vår kjernevirksomhet går veldig fort. Som tidligere nevnt har vi blant annet ansvar for dataopplæring i bedrifter. I tillegg har vi opplæring av voksne som ikke behersker norsk lesing og skriving godt nok. Dette fører til at ny kompetanse innenfor de nevnte områder er viktig for skolen. Etter å ha avdekket hvilke kompetansebehov skolen hadde, startet arbeidet med å ”headhunte” lærere som var motiverte til kompetanseheving. Kompetansehevingen ble også sett i forhold til skolens pedagogiske plattform (se vedlegg 2). Denne betinget en kompetanseheving for samtlige medarbeidere i tillegg til at skolen måtte ha spisskompetanse innenfor vurdering og mange andre områder.

Markus reflekterer slik over sin egen kompetanse:

Markus: Jeg føler at jeg får realisert meg på datasiden, som jeg synes er morsomst, det å lære bort IKT til voksne. Særlig liker jeg den tekniske siden, der får jeg størst utfordringer i og med at jeg ikke har formell IKT-utdanning. Jeg har lært dette på egenhånd, jeg har fått masse maskiner og utstyr å jobbe med, der har jeg fått kjørt meg og det er veldig gøy.... Jeg synes utfordringene har stått i kø, jeg har sett at jeg mangler kunnskap og erfaring og har tatt tak i det og gjort noe med det.

Denne satsingen på kompetanseheving førte også til sterk økonomisk prioritering. Prioriteringen måtte skje innenfor gitte rammer og/eller ved ekstern finansiering. Gjennom prosjekttildelingene klarte vi å finansiere generell kompetanseheving for hele personalet og spisskompetanse for seks av fjorten medarbeidere.

I tillegg jobbet vi med intern kompetanseheving der vi brukte den kompetansen en eller flere medarbeidere var i besittelse av. På denne måten ble individuell kompetanse delt med andre. For å komplettere kompetansen prioriterte vi innkjøp av IKT-utstyr, fordi det som skolen hadde var utdatert. Egon uttalte dette om skolens effektivitet:

Egon: På mange områder så er det effektivt i dag. Lærerne har helt klare arbeidsoppgaver, de vet hva de skal gjøre, og når de gjør det så fungerer det, det skaper effektivitet. Deltakerne har oversikt og vet stort sett hva de skal gjøre og hva som forventes av dem, en av årsakene er vurderingssamtalene, de vet hva som skal skje, halvårsplaner, ukeplaner, dette skaper effektivitet. Effektivitet skapes også av gode tekniske hjelpemidler som vi er flinke til å kjøpe inn og finne fram til og at skolen har midler til å kjøpe inn det vi trenger.

Som leder la jeg forholdene til rette for alle medarbeidere slik at de fikk tid til kompetanseheving innenfor vurdering. Dette ble gjort gjennom lokale arbeidstidsavtaler, der det ble avsatt tid i forhold til omfanget av kompetansehevingen som hver medarbeider skulle gjennom. Alle studier ble finansiert av skolen.

Som et ledd i struktureringen av lærernes arbeid og deltakernes læring innførte vi et planverk som har en rød tråd fra lovverk til vurderingssamtale via halvårsplaner og ukeplaner. Det er videre satt av tid til metavurdering av alle utviklingsprosesser. Dette skjer på team og i felles møter. I tillegg til dette har vi etablert arenaer for samarbeid, der vurdering av pedagogiske opplegg og opplæringsmetoder er faste punkter på dagsordenen. I disse møtene blir også skolens rutiner jevnlig tatt opp til vurdering.

Alle tre forskningsdeltakerne uttaler seg slik om tid avsatt til formelt samarbeid i arbeidet med vurdering og tid avsatt til vurderingssamtaler med deltakerne:

Britt: Vi har brukt mye tid i teamtida for å se på hva slags materiell vi skal bruke og hvordan vi skal gjennomføre det. Vi har organisert måla på ukeplanen med tydelige mål for alle ukene, vi fordeler emnene mellom oss som har ansvaret for undervisninga, så har vi gjennomført det i praksis og i ettertid da hatt samtaler med deltakerne.

Egon: 1 time pr. uke avsatt til felles tid på teammøter og tid satt av på timeplanen til vurdering. Og vi treffes jo uformelt for å prate og tar initiativ til å treffes og prates ved behov.

Markus: ...men på norskundervisninga er tida et kjempeproblem. Jeg mener at det å få tid nok til for- og etterarbeid og planlegging føler jeg alltid et behov for, mer tid. Derfor så blir det alltid en konkurranse mellom vurderingsarbeidet, vurderingssamtalene med deltakerne og for- og etterarbeidet og planlegging. Men den tida som er satt av er i seg sjøl nok og bør være nok.

I forhold til hvordan forskningsdeltakerne så på viktigheten av at skoleleder har skolefaglig kompetanse og selv leder utviklingsarbeidet uttalte forskningsdeltakerne seg slik:

Britt: Som leder så har du også undervist, og du er inne i det vi holder på med og du vet hva vi snakker om når vi tar opp ting. Du ser oss, du er inne i læreverkene, du er inne i temaene og vet hva som skjer i nesten minste detalj i klasserommet. Jeg opplever veldig god forståelse et veldig godt samarbeid der. Jeg tenker jo på at du har jobba veldig mye med det og jeg ser at vi ikke er så kompetente som deg, du skal jo være mer kompetent enn oss og, og det gir oss input igjen.

Markus: Du har vært veldig konkret og dratt det teoretiske ned til det praktiske og det gjør at det er lettere å forholde seg til det. Det synes jeg har vært veldig greit.

Egon: Når jeg snakker med deg om det (vurderingsarbeidet), så føler jeg jo at du har oversikt både faglig og organisatorisk om hvordan det skal foregå.

Skolen legger også vekt på gode informasjonsrutiner. Som leder opplever jeg at det er viktig å nå alle medarbeidere med samme informasjon på samme tid. Derfor har vi to faste ukentlige informasjonsmøter på morgenen. Skoleleder leder alle de beskrevne møtene. Som leder av en skole er det viktig at leder er til stede og leder møter og leder refleksjoner rundt skolens praksis og er tydelig i sine krav til medarbeiderne. Dette er også med på å skape forutsigbarhet og trygghet i organisasjonen. I kapittel 3 er det beskrevet at lærere også leder refleksjoner rundt egen praksis. Dette blir gjort for at lærere også skal oppøve ferdigheter i å

lede refleksjonsprosesser med deltakere og i egne team og kunne føle seg trygge på at de har disse ferdighetene.

Det som er beskrevet i det foregående er blant annet med på å sikre kvalitet ved vår skole og å skape større effektivitet med spesielt fokus på vurdering. I det følgende vil jeg vise til utsagn som forskningsdeltakerne kom med om hvordan de opplever sin egen vurderingskompetanse og hvordan skolen kan nyttiggjøre seg den kompetansen som de har tilegnet seg:

Markus: Vi når målene våre, men skal vi nå alle mål hele tiden? Opplever man ikke stagnasjon da eller.....

Egon: Jeg føler jo at den kompetansen jeg har er relativt høy, og den er noe som jeg har tilegnet meg gjennom et langt arbeidsliv i forskjellige skoleslag, ikke bare av meg sjøl men i samspill med kolleger og ledelse, så det er en utvikling som har vært og jeg opplever nå at det er mer fokus på vurdering og vurderingsarbeid enn tidligere og da føler jeg at jeg har mye erfaring å bygge på.

Markus: Det var et vanskelig spørsmål. Men det er klart at jeg har fått mye kompetanse på dette med vurdering. Det har jo helt klart satt sine spor det du har jobba med, å komme på noe konkret akkurat nå er litt vanskelig, dette må jeg tenke mer på fordi dette var et interessant spørsmål. Altså, hva er vurdering? Det å bruke vurderingsarbeidet som en motivator til videre arbeid til å videreutvikle hva man skal arbeide videre med er veldig viktig. Det er veldig viktig at man jobber med elevene så de får en forståelse av hva de kan og hva de lærer, synliggjøre for dem, det er viktige forutsetninger for læring, akkurat på dette området er jeg blitt mer bevisst for å si det sånn.

Forskningsdeltakerne uttaler dette om nytteverdien som skolen kan ha av deres vurderingskompetanse:

Britt: Jeg må kunne være med på å bidra til å få system på det her sånn at vi kan få utbytte av det i hverdagen. Sånn konkret i forhold til kollegaer så kan jeg godt være med på å hjelpe til. Jeg er ganske god på å sette ting i system og få orden, og at hvis vi kan få et samordna system og tenkning som vi er enige i å gjennomføre, så i neste omgang så er det til fordel for deltakerne våre.

Egon: Jeg betrakter meg som en senior snart, litt motvillig men.. .Jeg føler at seniorenene absolutt har en viktig rolle å spille.

Markus: Det å være positiv til vurderingsarbeidet og det å være med i en gruppe som videreutvikler dette her. Resultatene av arbeidet mitt har jeg jo lagt ut på ”fronter”, så de andre kan se det og bruke det, og jeg vet at de også har gjort det, det kan vel være det jeg har bidratt med.

Slik som det kommer fram i disse sitatene, ser lærerne nytteverdien av sin egen vurderingskompetanse og de verdsetter andres kompetanse. De har også et ønske om å dele egen kompetanse med de andre. De tenker dermed ikke som privatpraktiserende lærere. Jeg ønsker å tolke disse utsagnene som om at lærerne er genuint interesserte i at skolen skal være en lærende organisasjon, der alle skal kunne dra nytte av den kompetansen som et samlet kollegium besitter. Ønskene deres går også ut på at skoleleder bør ha flere oppgaver. Disse ønskene kommer fram i det følgende.

5.2. Lærernes ønsker om framtidige lederoppgaver

I det følgende vil jeg presentere eksempler på opplevde ønsker i forhold til hvilke oppgaver lærerne ville at skolen skulle jobbe mer med, og som de mente var arbeidsoppgaver som med fordel kunne legges på skolelederen.

I denne hovedkategorien kom det klart fram at vurdering av skolens praksis er viktig. Resultatene av denne vurderingen må danne grunnlaget for utvikling, endring og forbedring av praksis. Vi må ha en kritisk holdning til det vi driver med. Videre kom det fram at det er viktig å vurdere vurderingsarbeidet sammen med deltakerne. Alle tre forskningsdeltakerne uttaler dette om viktigheten av vurdering av skolens vurderingspraksis:

Egon: Jeg tror vi har et godt selvbilde (mht vurderingsarbeid) fordi ledelsen har bygget det opp og initiert det som viktig og gjort oss trygge på at dette er viktig og at dette skal vi få til og dette får vi til, vi støtter hverandre og vi føler ikke at vi står alene om dette.

Markus: At vi kanskje skulle bli flinkere til å vurdere vår vurdering, på den måten tror jeg vi blir flinkere til å utvikle vurderinga. Jeg føler at vi har en del igjen på å effektivisere vurderingsarbeidet, men at vi har kommet mye lenger og at vi ser at dette med vurderingsarbeid er noe man ikke kan velge å gjøre, men at det er noe man skal og sånn sett tror jeg at det vil utvikle seg..... så dette med vurdering av vurdering må vi gjøre mer av, det må vi jobbe mer med.....Jeg tror vi kan bli flinkere i etterkant å be elevene å se på de vurderingene de har fått og gjort selv.

Britt: Det er viktig at vi har delt opp helheten i små biter og ser hvorfor ting fungerer og ikke fungerer, at ting blir som det blir. Vi satte oss jo ned og så på hva vi egentlig vurderer, vurdering for eller som eller av læring, at vi så på de små enkeltbitene, du tenker nøyer i gjennom det du gjør didaktisk. Det er mye som gjenstår, det er vanskelig å lage en vurderingsmodell som sier det eller som er i samsvar med det jeg har satt opp som mål for min undervisning.

Egon: Vi må prøve dette en periode og så se hva som kan gjøres bedre av det som vi har satt i gang.

Endringstakten må ikke bli for hurtig. Vi må ha en gradvis oppbygging av organisasjonen. Gjennom en gradvis oppbygging vil vi kunne utvikle kvalitet (Spurkeland, 2009). Egon sier dette om endringstakt:

Egon: Vi må bygge oss gradvis opp så vi har kvalitet og er gode på det vi gjør og det vi har satt i gang før vi kaster oss ut på nye ting eller utvikler nye ting.

Mens Britt uttaler dette om sitt syn på endringstakt:

Britt: Mange prosesser går seint, men jeg er en utålmodig type. Det er en del saker som en må gå gjennom veldig mange ganger for å få det til å skje noe, samtidig så er jo det en del av kvalitetssikringa, for hvis vi kjører på for fort så kan det jo føre til at det ikke blir så god kvalitet på det vi gjør.... Og noen ganger så jobber vi mange med en sak som vi kanskje kunne delegert til noen få for å få kjappere framdrift.

Som leder er det viktig at jeg tar disse innspillene og fortsetter å holde fokus på vurdering som ett av flere områder som er med på å gi god skolekvalitet. Å holde fokus over tid vektlegges også av Elmore (2000).

Videre kom det fram at det også er viktig i framtiden å utvikle gode relasjoner mellom lærerne, ikke bare å ha og utvikle gode relasjoner mellom leder og medarbeidere. Det var et ønske om at leder i framtiden jobber mer med å utvikle enda mer åpenhet i kollegiet. Med en slik åpenhet vil lærere lettere og bedre kunne gi tilbakemeldinger til hverandre om praksis uten at dette blir tolket som angrep på personer. Det er viktig at lærerne får styrket sin relasjonskompetanse for å bli i stand til både å gi og å ta i mot tilbakemeldinger om praksis uten å oppfatte dette som bakholdsangrep og kritikk av seg selv. Dette vil også hjelpe lærerne til å kunne gi og ta i mot tilbakemeldinger i vurderingssamtalen de har med deltakerne (Spurkeland, 2009). Krogh, Ichijo og Nonaka (2000) sier at tillit, trygghet og dialog er en forutsetning for utvikling, og disse forutsetningene kan også forbedres gjennom utviklingsarbeid (Postholm, under utgivelse, a).

Om dette sier Markus følgende:

Markus: Jeg synes vi har det veldig bra her og det betyr veldig mye at vi har en hyggelig tone sammen. Vi kan bli enda flinkere til å være litt kritiske i forhold til det vi driver med, det å kunne få en åpenhet om å kunne ta opp ting som kanskje ikke er så bra, der har vi alle litt å gå på tror jeg, det er selvfølgelig veldig vanskelig....med et

godt samarbeid så vil det føre til at vi ser hva som er bra , vi er jo såpass våkne alle sammen at vi ser hva som er bra, vi har noe å strekke oss etter , og har vi et tett og godt forhold så vet vi at vi har utviklingspotensiale og hvor vi bør forbedre oss.

Som relasjonskompetent leder er det viktig å være i posisjon til selv å kunne veilede nye medarbeidere inn i skolens kultur. Det er i en slik situasjon man som skoleleder ”setter kulturen”. I veiledning av nye medarbeidere bør man presentere de krav som stilles til hver enkelt medarbeider i forhold til skolens formål og pedagogikk, man setter rammene for hva som er forventet ved skolen. Som skoleleder er dette også en unik sjanse til å bli kjent med nye medarbeidere. Ved jevnlig veiledning av nye medarbeidere får man også sjansen til å gi tilbakemeldinger. Som skoleleder må man ikke glemme at nye medarbeidere har mange spørsmål som de vil ha svar på. Nye medarbeidere har også et behov for å bli sett av skolelederen, de har kanskje et sterkere behov for å bli sett enn de medarbeiderne som allerede er der. Som skoleleder må man ikke glemme at det mange ganger kan være tøft for nye medarbeidere å komme inn i en allerede etablert kultur. Det er også viktig at leder er åpen for at nye medarbeidere kan bidra med noe nytt inn i en allerede eksisterende kultur. I posisjonen som leder har man sterk påvirkningskraft, og kan derved være med på å forhindre at nye medarbeidere sosialiseres inn i en uheldig subkultur der for eksempel gode prestasjoner ikke er vektlagt. Det er også viktig at leder kommer i posisjon til å kunne etablere gode relasjoner til nye medarbeidere. Gode faglige mentorer blant lærerne bør brukes til å veilede nye medarbeidere i skolens undervisningspraksis. Mange nye medarbeidere er veldig opptatte av å gjøre alle de riktige tingene riktig så raskt som mulig. Det blir da viktig for skolelederen å ha tett oppfølging for å kunne ha diskusjoner om handlingsrommet til medarbeidere i den spesifikke skolen. Mange nye medarbeidere tror at de har et veldig lite handlingsrom. Da er det om å gjøre å ha samtaler som kan være med på å utvide forståelsen av hvilke muligheter medarbeideren har (Spurkeland, 2009, Bay, 2010, personlig intervju).

Markus og Egon uttaler følgende om mentorroller:

Markus: Det er nok en del å gjøre på undervisningssida, overbringelse av erfaringer i forhold til de som er nye og som kommer inn, nå er det jo snakk om mentorer og mentorutdanning, men det bør settes inn tid til å geleide de som kommer inn som nye nå på en mer effektiv måte.

Egon: Vi har jo seniorer som har lang erfaring innenfor skolen og de har jo mye å bidra med, dette hvis de fortsatt er litt på hugget og at de er interesserte i å

videreutvikle seg og ikke bare ser fram mot slutten av arbeidslivet, jeg føler at seniorenene har absolutt en viktig rolle å spille.

Jeg ser dette som en oppgave som leder og tillitsvalgt kan løse i forbindelse med utarbeidelse av lokal arbeidstidsavtale. Med dette mener jeg at vi kan drøfte saken og bli enige om en tidsressurs til en mentor blant lærerne. I tillegg kan vi bli enige om hvilke forventede arbeidsoppgaver en mentor ved vår skole bør ha og hva som er leders oppgaver i forhold til å veilede nye medarbeidere. Dette er i tråd med Elmores (2000) teorier om skolen som lærende organisasjon. Dette understøttes også av Spurkelands (2009) og Bays (2005) teorier om overføring av kunnskap i organisasjoner. I det siste kapittelet vil jeg skissere hvordan denne studien kan fungere som tankeredskap for meg selv i arbeidet med å forbedre vår skoles praksis.

Kapittel 6

6.0. Oppsummering og betydning av skoleleders rolle

Jeg formulerte problemstillingen slik:

”Hvordan opplever lærerne skoleleders rolle i arbeidet med vurdering for læring?”

Jeg valgte denne problemstillingen, fordi jeg på forhånd hadde en antakelse om at relasjonsledelse er et av flere suksesskriterier for god skolekvalitet. Denne antakelsen hadde jeg, fordi jeg er av den oppfatning av relasjonskompetanse (Spurkeland, 2009) eller sosial handlingskompetanse (Bay, 2005) er den viktigste basisferdigheten et menneske trenger for å lykkes i arbeidslivet. Jeg antok også at læreres relasjonskompetanse eller sosiale handlingskompetanse er en av flere viktige faktorer for skolens kvalitet. Dette var den subjektive oppfatningen jeg gikk inn i studien med. Videre skulle hensikten med studien være å forbedre egen praksis og at den skulle ende ut i en tekst som kunne fungere som tankeredskap for andre skoleledere og lærere.

Studien viser at ved å praktisere relasjonsledelse og å inneha sosial handlingskompetanse i tillegg til pedagogisk kompetanse, vil sannsynligheten for å lykkes som skoleleder være til stede. Resultatene av studien kan brukes til å forbedre praksis på andre områder i egen organisasjon. Resultatene som kommer fram er overførbare til andre situasjoner innenfor skoleledelse. Ved å bruke de kunnskapene, som studien gir, som tankeredskap for egen praksis, vil dette kunne være med på å forbedre skolens kvalitet på de aller fleste områder. Jeg vil hevde at skoleleders sosiale handlingskompetanse er avgjørende for den kommunikasjonen som skal finne sted i skolen. Ved manglende sosial handlingskompetanse vil skolelederen stå ganske maktesløs i forhold til det å utøve sin rolle som leder.

Relasjonsledelse, som teoretisk grunnmur, sammen med sosial handlingskompetanse, pedagogiskfaglig kompetanse, lederkompetanse/lederutdanning og en pedagogisk filosofi er elementer som sammen er med på å gi skolelederen en trygghet i rollen. I denne studien er det konsekvenspedagogikk som er den pedagogiske filosofien som skolen støtter seg til. Det er ikke dermed sagt at dette er den rette pedagogiske filosofi. Jeg vil hevde at enhver pedagogisk filosofi kan være med på å støtte opp under lederens kvalitetstenkning. Det som jeg anser som viktig i den forbindelsen er at man fastholder den valgte filosofi og de rammer som den gir,

altså må det være skolelederens oppgave å fastholde disse rammene sammen med skolens målsettinger. Skolelederen skal være garantist for at skolen leverer den kvaliteten som skolen hevder at den skal, uavhengig av pedagogisk filosofi.

Hensikten med ledelse er å forbedre praksis og prestasjoner. Man må ha klare forventninger om prestasjoner og forbedring av praksis. Det må være helt klare krav til at både lærere og leder tar ansvar for kvaliteten på praksis og elevenes resultater. Skoleledere må stille krav til sine medarbeidere. For å lykkes må man ha klare målsettinger for skolen, være villig til å ta beslutninger om hvordan det skal undervises og hvilke resultater som skal oppnås.

Skoleleders oppgave blir å observere og legge til rette for vurdering av både klasseromspraksisen og skolens helhetlige praksis. Det forutsetter en måte å kommunisere på som tillater at man snakker om det man observerer. Måten å kommunisere dette på bør virke støttende, kritisk og vurderende uten at man blir oppfattet som en kontrollerende trussel. Alle, både leder og medarbeidere, må forvente at kolleger ser kritisk på deres ideer og praksis, samtidig som skolen som organisasjon må forvente det samme fra skoleeier og andre samarbeidspartnere. Slik krever forbedring og endring av praksis kontinuerlig læring både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (Senge, 2006). Som leder må man skape et miljø som sier at læring er et kollektivt gode. Privat praksis skaper isolasjon og isolasjon er endringens fiende, i følge Elmore (2000).

Læring og endring oppstår når man setter sammen team av medarbeidere som har konflikterende meninger. Endring av organisasjoner krever et avansert samarbeid mellom medarbeidere med forskjellige roller i organisasjonen. Hvis kollektiv læring er målet, vil det ikke hjelpe at leder bruker sin makt til å kommandere medarbeiderne til å gjøre noe de ikke vil. Dette hjelper ikke hvis jeg ikke har kunnskaper som sier at vi alle er avhengige av hverandres evner og kunnskaper for å gjøre hverandre gode (Postholm, under utgivelse, a)

Ledere må lede ved å være gode eksempler i forhold til verdier og adferd som de forventer av andre. Hvis læring er hovedfokus, bør ledere stå inne for det de stiller krav om at andre skal involvere seg i. Skoleledere må også være inneforstått med at deres egen praksis blir satt under lupen på samme måte som de retter fokus mot andres praksis. Derfor må lederrollen representere praksis som skaper endring, og som engasjerer folk til å lære nye former for praksis. Forbedring av praksis kommer helst av det folk lærer på jobb og ikke det de hadde

lært før de begynte å jobbe. Organisasjoner vokser og endrer seg positivt, fordi det er enighet om hvilke målsettinger og verdier som er verdt å satse på, og hvordan organisasjonen skal lære sine medarbeidere til å nå disse målene og verdiene. Endring og forbedring kommer av systematisk sosial læring, i følge Elmore (2000).

Ved å skape et miljø hvor læring er vektlagt vil det bidra til interaksjon på mange nivå. Denne interaksjonen består i å ha fokus på oppnåelse av nye ferdigheter og ny kunnskap, både i klasserom, i skolen og i samspill med eksterne miljøer. Dette kan være skoleeier, politikere og lokalt næringsliv. For å kunne skape endring, utvikling og forbedringer i skolen, kreves det at man kommer vekk fra ”business-as-usual”. Når man jobber med undervisningskvalitet for å forbedre elevresultater, er det viktig å være oppmerksom på at man ikke bare gjør de vanlige tingene annerledes. Man må også endre måter å tenke på i forhold til formålet med den jobben man gjør og den kunnskapen og de ferdighetene man må inneha for at endring, utvikling og forbedring av skolens kvalitet skal kunne finne sted.

Hvis endring, utvikling og forbedring av praksis skal finne sted, viser denne studien at det er viktig at skoleleder har skolefaglig kompetanse, er tydelig og bruker sitt handlingsrom. Skoleledere som skaper arenaer, og organiserer skoledagen slik at det blir muligheter for faglig samarbeid både innad i skolen og med skolens samarbeidspartnere, vil med stor sannsynlighet legge forholdene til rette for endring av praksis. Skoleledere som leder utviklingsarbeid og tydelig initierer FoU-arbeid med fokus på forbedring av praksis, vil også kunne lykkes i skolens arbeid med kvalitetsforbedring. Argyris (1990) hevder at for å skape endring, utvikling og forbedring av praksis må man gjøre fundamentale endringer i organisering og ledelse. Som leder må man legge til rette for debatt om verdier og normer for hvordan lærere og ledere tenker om sitt mandat. På denne måten kan det skje en dobbeltkretslæring. Holdninger og handlinger endres. Debatten bør føre til endringer i måten å tenke ledelse på, hvem er lederen, hvor er lederen og hva gjør lederen? Debatten bør også rette oppmerksomheten mot endring i forhold til kravet om kunnskaper og ferdigheter til de som jobber i skolen (Postholm, under utgivelse, b).

Relasjonsinvestering eller ansvarliggjøring av skolens relasjoner må også være et fokusområde. Det viser seg at lærere i utviklingsorienterte skoler føler seg forpliktet til relasjonsinvestering, fordi lederen går foran med et godt eksempel med forpliktende relasjonsledelse, og at leder har fokus på enkeltindividet i stedet for å drive kontroll eller bli

oppfattet som en kontrollerende trussel (Spurkeland, 2009). Det medarbeiderne lærer i slike skoler er å endre adferd i forhold til samarbeid og nye verdier, som er forbundet med det å ta kollektivt ansvar for praksis og elevens læring. Hvis nye verdier og endret organisasjonsadferd ikke finner sted, vil det heller ikke skje endringer i skolen.

Jeg vil med bakgrunn i denne studien hevde at forbedring av strukturer, innhold og pedagogikk fører til gode resultater. Dette støttes av Elmore (2000) som sier at de medarbeiderne som helt klart har gitt sin tilslutning til skolens målsettinger og verdier, er de som har oppnådd de beste resultatene i forhold til endring av praksis. De medarbeiderne det her er snakk om, har forstått hvilke forventninger som har vært stilt til dem med hensyn til at de selv må ta ansvar for sin egen læring, sine kollegers læring og deltakernes (elevenes) læring. De har også i større grad enn mindretallet forstått at det er leder i samarbeid med medarbeiderne som er ansvarlig for at skolen er en lærende organisasjon.

Ledere er ansvarlige for å gi muligheter til sine medarbeidere å gjøre det som de forlanger at de skal gjøre. Som ledere skal vi gi medarbeiderne en sjanse til å *lære* det som lederen stiller krav om. Endring, utvikling og forbedring handler om å utvikle og distribuere kunnskap. Skoler med god kvalitet støtter opp om felles verdier i skolen (pedagogisk plattform), med hovedvekt på læring og endringsledelse. De viser også bedre endringsvilje og endringsevne, og de er løsningsorienterte. De bruker interne data til selvevaluering, og de er gode på egenvurdering. De bruker vurdering som verktøy for endring og forbedringer, og de holder fokus på fagområder i lang tid, slik at dette blir en vanlig måte å jobbe på, altså å holde en høy standard. Når fokus rettes mot forbedringer, krever det også stabilitet over flere år både i forhold til ledelsen og personalet (Elmore, 2000).

I det foregående har jeg oppsummert lærernes opplevelser av skoleleders rolle i vurderingsarbeidet og belyst disse ved hjelp av aktuell teori. I det følgende vil jeg skissere veien videre for skolen.

6.1. Veien videre

FoU-arbeidet ved vår skole vil fortsette, fordi vi ser at vi får gode læringsresultater gjennom det vi har utviklet gjennom fokus på vurderingspraksis. Erfaringene vi har gjort oss i denne prosessen vil danne grunnlaget for ny utvikling og endring. Som forsker er jeg også i stadig utvikling. Dette medfører blant annet at jeg ser for meg at jeg kan ta i bruk PAAR (Participatory and Appreciative Action and Reflection) utviklet av Ghaye m.fl. (2008), til

videre utviklingsarbeid. I første omgang ser jeg for meg at PAAR kan brukes til verdidebatter i vår skole. Veien videre vil også omfatte strukturelle endringer.

Som mange andre medaljer har denne også en bakside: Gjennom egen utvikling i denne studien, kan jeg se at veien videre for vår skole også går via strukturer. Det betyr at vi må ha en ny gjennomgang av både strukturene og vår pedagogiske plattform. Dette blir en ytterligere kvalitetssikring (Bay, 2010, personlig intervju). Fra august 2010 får skolen fem nye medarbeidere. De skal inkluderes i eksisterende positiv kultur. I framtiden blir det viktig å sikre at enkelte av de som har jobbet lenge i organisasjonen, som jeg vil kalle for stille sabotører, ikke lenger skal få anledning til å drive privat praksis. Mulighetene, for de stille sabotørene til å "sette kulturen" i forhold til nye medarbeidere, bør begrenses. De bør heller ikke få anledning til å rekruttere eksisterende medarbeidere inn i sin subkultur.

Elmore (2000) hevder at god skolekvalitet begrunnes med bakgrunn i flere faktorer:

1. Skolens ledelse har ansvar for å forbedre praksis og prestasjoner.
2. Leder har ansvar for at skolen er en lærende organisasjon (både på individnivå og på organisasjonsnivå)
3. Leder skal gå foran som et godt eksempel både adferdsmessig og ved å hevde skolens verdier
4. Leder er ansvarlig for måloppnåelse ved at alle samarbeider (gjennom deltakende fellesskap) og ved at alle verdsetter hverandres kompetanse
5. Leder er ansvarlig for å igangsette ønskede tiltak (s. 5).

Studien viser at tydelig ledelse på alle områder vil være med på å skape god skolekvalitet.

Litteratur

- Bay, J. (2005). *Konsekvenspedagogikk*. København: Borgen Forlag.
- Bay, J. (2008). *Bemærkninger til pædagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring*. København: Borgens Forlag.
- Bay, J. (21.05.2010). *Personlig intervju om konsekvenspedagogisk ledelse*. København.
- Dale/Wærness. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Elmore, R. F. (2000). Building a New Structure for School leadership. *American Educators* , 23 (4), 1-9.
- Engestrøm, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- Ghaye, T., Wikman, A. M., Kisare, M., Chambers, P., Bergmark, U., Kostenius, C., et al. (2008, 9:4). Participatory and appreciative action and reflection (PAAR) -democratizing reflective practices. 361-397.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utg.). (T. M. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven)*. (2005). Oslo: Det Kongelige Kommunal- og Regionaldepartement.
- Moos, L. (2006). *Pædagogisk ledelse* (1. utgave. utg.). København: Børsens Forlag A/S.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2), 97-107.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning. I M. B. Postholm, & M. B. Postholm (Red.), *"Forsk med!"*. *Lærere og forskere i læringsarbeid* (ss. 12-33). Oslo: N.W. Damm & Søn .

Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget .

Postholm, M. B. (under utgivelse, a). *Refleksjon: en nøkkelaktivitet i læreres læring*. (B. Aamotsbakken, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. (under utgivelse, b). Læring i reflekterende lærerteam: prosess og forutsetninger. I R. A. Andreassen, E. Irgens, E. M. Skaalvik, R. A. Andreassen, E. Irgens, & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Postholm, M., Skrøvset, S., & Skeie, G. (under utgivelse). Forskeren tett på praksis: opplevde muligheter og utfordringer. I T. Lund, & M. B. Postholm (Red.), *Forskeren i møte med praksis-refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organisation*. New York: Currency Doubleday.

Spurkeland, J. (3. utg 2009). *Relasjonsledelse* (3. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten på et aksjonsforskningsprosjekt. *Tidsskriftet FoU i praksis* (1), ss. 25-43.

Stette, Ø. (Red.). (2009). *Opplæringslova og forskrifter*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Vedlegg 1

Til aktuelle forskningsdeltakere

Innsamling av data til mastergradsoppgave i skoleledelse.

Foreløpig problemstilling er:

”Hvordan opplever lærere skoleleders rolle i arbeidet med vurdering for læring?”

I forbindelse med Mastergradsstudium i skoleledelse ved NTNU, Trondheim, skal jeg samle inn data, våren 2010, til min mastergradsoppgave.

Det skal samles inn data fra 3 lærere i egen organisasjon. Formålet med mastergradsstudien er at jeg som skoleleder og andre skoleledere og lærere skal kunne bruke funnene som tankeredit for forbedring av praksis i egen organisasjon.

De foreløpige forskningsspørsmålene vil dreie seg om:

- Samarbeid
- Kommunikasjon
- Kompetanse
- Selvbilde
- Selvledelse
- Effektivitet
- Kundebevissthet
- Resultatoppgjøring

Jeg vil utarbeide en intervjuguide, som vil bli benyttet under samtalen.

I denne forskningen vil det bli benyttet samtaler med 3 lærere. Intervjuene vil finne sted i løpet av april 2010, og varigheten på samtalen vil være ca. 1 time. Etter at samtalen er ferdig, kan det være aktuelt å avholde oppfølgingsamtaler. Det vil bli benyttet opptaksutstyr under samtalen. Videre vil samtalen transkriberes. Du vil få anledning til å lese i gjennom transkripsjonen, som gjelder deg, fordi du skal kunne samtykke i at det transkriberte er det som ble sagt av deg i samtalen. Informasjonen som du kommer med i samtalen vil bli behandlet konfidensielt. I forskningsoppgaven vil du og skolen bli anonymiserte. Opptakene og transkripsjonene vil bli makulerte i løpet av oktober 2010. I mellomtiden vil opptakene og transkripsjonene bli lagret på krypterte minnepenner i min private safe.

Jeg håper at du kan ta deg tid til dette.

Dersom du synes at dette høres interessant ut, kan du ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen
Ann-Rose Dahl

Vedlegg 2

Kursbevis: Konsekvenspedagogikk

Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser



DELTAGERBEVIS FOR GENNEMFØRELSE AF INTRODUKTIONSKURSUS I KONSEKVENSPÆDAGOGIK

| | | |
|-------------|-----------|----------------|
| Dahl | Ann-Rose | norsk |
| (efternavn) | (fornavn) | (nationalitet) |

Introduktionskurset er udviklet og gennemført i samarbejde med Halden Kommunale Voksenopplæring i perioden fra 18. august 2009 til 28. januar 2010 som internatkursus på Vitskøl Kloster. Det har omfattet i alt 50 undervisningstimer. Kursets formål har været, at give deltagerne en grundlæggende indføring i pædagogikkens holdningsmæssige grundlag og metodiske arbejdsform.

PÅ KURSET HAR DELTAGEREN OPNÅET:

- Forståelse for samspillet mellem pædagogik, uddannelseskultur og struktur som grundlag for at fastholde en kombination mellem faglig og social læring i voksenopplæringen.
- Viden om Konsekvenspædagogikkens menneskesyn og filosofiske referenceramme og begrundelsen for at indtænke det sociale i pædagogikken.
- Viden om de centrale punkter i konsekvenspædagogikkens teori og metoder, som har særlig betydning for gennemførelse af en pædagogisk indsats med reference til den pædagogiske holdning.
- Viden om holdningsstyring som arbejds- og ledelsesform.
- Viden om grundlaget for at gøre social læring til konsekvenspædagogikkens genstandsområde frem for opdragelse eller socialisering.
- Viden om centrale punkter i anvendelsen af de konsekvenspædagogiske metoder.

Kurset er gennemført som en vekselvirkning mellem undervisning og gruppearbejde.



Jens Bay, Forstander

Vedlegg 3

Eksempler på kategoriseringsprosessene under hovedkategori 1:

| Spørsmål | Britt | Egon | Markus | Kategori |
|--|---|--|--|--|
| <p>Hvordan opplever du samarbeidet med skoleleder i vurderingsarbeidet?</p> <p>Hvordan opplever du samarbeidet, resultatmessig for deg selv?</p> | <p>Det er jo utfordrende for du må jo hele tida være fokusert på at det du gjør er i samsvar med det du skal gjøre</p> | <p>Jeg opplever at jeg har mer struktur på arbeidet mitt fra å være prega av litt mye impulsivitet, innfall og skape og finne på, jeg får en høyere grad av kontroll på gjennomføringa mi og på systemet mitt.</p> | <p>Det var i allfall ikke tvil om at det skulle være vurderingsarbeid (ler hjertelig), det var i allfall helt sikkert, jeg føler at det du kom med og presenterte følte jeg var mer kobla til virkeligheten og jeg følte at det var viktig, det var likevel en stor usikkerhet om hvordan det rent praktisk skulle gjøres, da du sa at vi skal starte enkelt og ikke løpe før vi kan krabbe så sann sett så har det vært veldig positivt</p> | <p>Leder stiller tydelige krav og støtter medarbeiderne</p> |
| <p>Hvordan opplever du kommunikasjonen med meg som leder i vurderingsarbeidet?</p> | <p>Vi har brukt mye tid i teamtida for å se på hva slags materiell vi skal bruke og hvordan vi skal gjennomføre det</p> | <p>Jeg føler at det er du som leder som har initiert og satt i gang den formelle og den planlagte biten som vi har nå når det gjelder evaluering, vi har vært med på å bestemme hvor mye tid vi skal bruke på det og gjøre det.</p> <p>De siste 2 årene har jeg jo vært med på å jobbe med til dels nye ting EMA, vi satte i gang uten å ha noen erfaring med det og bygde opp sammen, vi hadde et mål om å fortrest mulig å føre de opp på faglige nivåer slik at de kunne gå inn i en normalskole, så det følte vi at vi i stor grad lyktes med,</p> | | <p>Leder praktiserer medbestemmelse</p> |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| <p>Hvordan opplever du vår kundebevissthet?</p> | | <p>Nye samarbeidspartnere, ledelsen har vært flink til å se nye muligheter ikke bare den tradisjonelle norskopplæringa for innvandrere og asylsøkere men se hvilke andre muligheter har vi til å skaffe oss arbeid og hvilke kvaliteter har vi da som vi kan bidra med , ikke minst det å få i gang disse BKA prosjektene som jo er et kjempefint tilbud for alle arbeidstakere og at vi er med på det og klarer det såpass bra som vi gjør, det viser jo at vi ser dette kundeperspektivet, hvor har vi de og vi prøver jo å få i gang nye ting</p> | | <p>Leder jobber for forutsigbarhet</p> |
| <p>Hvordan opplever du samarbeidet med skoleleder i vurderingsarbeidet?</p> | | | <p>Det var i allfall ikke tvil om at det skulle være vurderingsarbeid (ler hjertelig), det var i allfall helt sikkert.</p> | <p>Leder har klare Forventninger</p> |
| <p>Er det noe jeg ikke har spurt om som du har lyst til å snakke om?</p> | <p>Jeg vil bare tilføye at det er veldig spennende å jobbe med skolekultur, jeg har jobba her nå fra ... og skifta fra leder til leder og har nå sett at en kultur kan endre seg mye i positiv retning, det syns jeg er kjempespennende, for å ha driv i en virksomhet så er det som jeg sa så vet vi ikke hvor mye jobb du som leder har, vi skjønner det ikke</p> | | | <p>Leder jobber målrettet og strukturert</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <p>helt , det er viktig at du har så mye i sving for å ha skuta til å gå videre det er kjempespennende, Noen ganger tenker jeg at du som leder ikke alltid vet hvor du vil ende men at du er nødt til å ha det drivet du har for å holde virksomheten oppe , det er så spennende.</p> | | | |
| <p>Hvordan opplever du oppnåelsen av dine egne mål?</p> <p>Opplever du at du når dem?</p> <p>Hvilken grad av målopplevelse opplever du at du har? (lav, middels eller høy)</p> | <p>Jeg syns det egentlig, absolutt, jeg føler virkelig at jeg er i en jobb jeg trives i og at jeg får utfordringer som er vanskelige men samtidig kjempespennende, som person så liker jeg å ha litt driv, dette innebærer jo litt knuffing på kveldene det at du tenker på at du må grue deg litt til neste dag , det å føle at du ikke har kontrollen men at du samtidig føler at det ekstra stimulerende når du får gjennomført noe av det du har tenkt , kanskje ikke på den måten du planla men at du kom godt ut av det, dette har litt med min trivsel også å gjøre,</p> | <p>De siste 2 årene har jeg jo vært med på å jobbe med til dels nye ting EMA,vi satte i gang uten å ha noen erfaring med det og bygde opp sammen, vi hadde et mål om å fortrest mulig å føre de opp på faglige nivåer slik at de kunne gå inn i en normalskole , så det følte vi at vi i stor grad lyktes med, samtidig så har vi jo disse BKA-kursene, hverdagsmatemattk som jeg holder på med, og så får jeg lov til å ta videreutdanning i dette ved siden av å være med på å utvikle kurset dette er et fint samspill, så målet er å bygge opp noe som fungerer og en runde i høst fungerte det veldig med BKA og nå har jeg startet en ny gruppe, ting har starta fint men om vi når målet vårt det er det for tidlig å si noe om nå,</p> | <p>Jeg føler at jeg får realisert meg på datasiden, som jeg syns er morsomst, det å lære bort IKT til voksne, særlig liker jeg den tekniske siden der får jeg størst utfordringer i og med at jeg ikke har formell IKT-utdanning jeg har lært dette på egen hånd, jeg har fått masse maskiner og utstyr å jobbe med, der har jeg fått kjørt meg og det er veldig gøy. Når det gjelder BKA kurs og det pedagogiske, det er også nytt for meg, det er kjempegøy, i og med at jeg er sjøllært, alt forandrer seg så fort , du blir aldri utlært så utfordringene står i kø , når du først har planlagt en undervisningsøkt så er det artig, jeg har aldri mangla utfordringer jeg syns utfordringene har stått i kø jeg har sett at jeg mangler kunnskaper og erfaringer og har tatt tak i det og gjort noe med det, så det</p> | <p>Leder motiverer til innsats</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---------------------------------------|
| | | | <p>har aldri vært noe mangel på utfordringer, om jeg har klart å gjøre det jeg bør gjøre det varierer, det er veldig utfordrende å ha utfordringer, uten utfordringer ville livet blitt forferdelig kjedelig og jobben ville blitt forferdelig kjedelig , det er klart at jeg synes utfordringer er OK noen ganger så blir det for mye og jeg føler at jeg ikke har tid nok og føler at jeg ikke får gjort det jeg skal men utfordringene i seg sjøl har vært helt OK, i stor grad så føler jeg at jeg har klart det.</p> | |
| <p>Hvordan opplever du din autonomi ?</p> | <p>Den har aldri vært større, det å få frihet og tillit det betyr mye for meg som yrkesutøver, Eks: du får både motivasjon og lyst til å stå på å jobbe og gjøre så god jobb du kan, samtidig som menneske så må ikke friheten bli så stor heller, for du... det er viktig at du på en måte heller blir sett. For hvis du får for mye frihet så ... det er viktig at du får både frihet og krav samtidig for å gjøre noe bra. Og jeg blir absolutt stilt krav til , jeg har en veldig krevende jobb , det nytter ikke å skulke unna jobben sin , det nytter ikke å ikke være forberedt, for da får du ikke</p> | <p>Jeg føler at jeg har stor grad av autonomi det er jeg veldig glad for og det føler jeg at det er rom for i en liten virksomhet for det er så gjennomslukt allikevel at hvis det er noen som ikke gjør jobben sin bra nok så vil det bli lagt merke til og da blir det tatt hånd om , så når man blir gitt ansvar og får lov å bestemme og gjøre mye av det sjøl så , og man føler at man lykkes med ting så er det veldig fint og jobbe sånn, men samtidig så har man mulighet til å dele med andre og man skal jobbe sammen , man skal ikke holde på for seg sjøl,</p> | <p>Jeg vet at vurderingsarbeidet er viktig og jeg vet at du som leder er forpliktet til å følge opp dette her, du har gitt meg utrolig frie tøyler og det synes jeg er kjempeflott. Det presset jeg føler det setter jeg sjøl på meg sjøl, selv om jeg vet at du krever og forlanger så føler jeg at du stoler på at jeg gjør det jeg skal og da er det jeg sjøl som setter presset på meg sjøl, det er jo sånn jeg vil ha det da, jeg oppfatter deg som veldig støttende og at jeg alltid kan ta kontakt og spørre og få oppbacking hvis jeg trenger det , det er veldig bra. Jeg føler at jeg har stor grad av frihet, og friheten består jo ikke bare av å gjøre hva en vil men at en har også</p> | <p>Leder delegerer ansvar:</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | resultater, og du får heller ikke en god hverdag, | | støtte og forholdsvis greit får gjennomslag for nye tanker og ideer hvis en klarer å begrunne det faglig, det setter jeg stor pris på. | |
| Skolens selvbilde mht til kvaliteten på vurderingsarbeid, hvordan opplever du det? Hvilken kompetanse opplever du selv at du har fått eller har klart å tilegne deg innenfor vurderingsarbeidet? Hvilket selvbilde opplever du at du har i vurderingsarbeidet? | Det har blitt veldig mye bedre og det blir jo prega av at du får resultater av det du gjør , det er viktig at vi delte opp helheten opp i små biter og ser hvorfor ting fungerer og ikke fungerer, at ting blir som det blir, Selvbildet mitt er vel blitt ganske godt fordi jeg opplever at elevene har fått gode resultater og det påvirker mitt selvbilde positivt og hadde det gått dårlig så hadde det også påvirket meg | Jeg tror vi har et <i>godt selvbilde</i> fordi ledelsen har bygget det opp og initiert det som viktig og gjort oss trygge på at dette er viktig og at dette skal vi få til og dette får vi til , vi støtter hverandre og vi føler ikke at vi står alene om dette, så selvbilde er viktig å bygge opp og jeg syns at ledelsen har vært flink til å dra dette i gang og pushe oss videre, så selvbildet vårt er godt og dette er noe vi får til. | Det var et vanskelig spørsmål. Men det er klart at jeg har fått mye kompetanse på dette med vurdering. Det har jo helt klart satt sine spor det du har jobba med. | Leder er resultatbevisst: |
| Hvordan opplever du vår kundebevissthet? | | Nye samarbeidspartnere, ledelsen har vært flink til å se nye muligheter ikke bare den tradisjonelle norskopplæringa for innvandrere og asylsøkere men se hvilke andre muligheter har vi til å skaffe oss arbeid og hvilke kvaliteter har vi da som vi kan bidra med , ikke minst det å få i gang disse BKA prosjektene som jo er et kjempefint tilbud | | Leder initierer utviklings-arbeid |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>Hvordan opplever du kommunikasjonen med meg, som leder i, vurderingsarbeidet?</p> | <p>Som leder så har du også undervist og du er inne i det vi holder på med og du vet hva vi snakker om når vi tar opp ting, du ser oss, du er inne i læreverkene, du er inne i temaene og vet hva som skjer i nesten minste detalj i klasserommet, jeg opplever veldig god forståelse og et godt samarbeid der. Ja, jeg tenker jo på at du har jobba veldig mye med det og jeg ser at vi er ikke så kompetente som deg, du skal jo være mer kompetent enn oss og, og det gir oss input igjen.</p> | <p>Jeg føler at det er du som leder som har initiert og satt i gang den formelle og den planlagte biten som vi har nå når det gjelder evaluering, vi har vært med på å bestemme hvor mye tid vi skal bruke på det og gjøre det såååå... når jeg snakker med deg om det så føler jeg jo at du har en oversikt både faglig og organisatorisk om hvordan det skal foregå, så det er ikke noe problem å få tatt opp det faglige med deg, jeg føler at jeg får støtte og kan få utfordringer og spørsmål som absolutt er relevante til det jeg står i i det daglige.</p> | <p>Det syns jeg har vært veldig bra, du har vært veldig konkret og dratt det teoretiske ned til det praktiske og det gjør at det er lettere å forholde seg til det, det syns jeg har veldig greit og da å diskutere dette med deg har vært greit, vi har vel stort sett vært enige du og jeg, (Ler), da er alt veldig lett, det hadde vært veldig annerledes hvis vi hadde vært totalt uenige.</p> | <p>Leder har pedagogikkfaglig kompetanse</p> |
|--|---|---|--|---|

Neste steg i kategoriseringen:

Reduksjon av materialet

| Leder stiller tydelige krav: | Leder praktiserer medbestemmelse: | Ledelse av utviklingsarbeid: |
|--|--|---|
| <p>Leder stiller tydelige krav og støtter medarbeiderne Leder har klare forventninger Leder jobber målrettet og strukturert Leder er resultatbevisst Leder jobber for forutsigbarhet Leder motiverer til innsats</p> | <p>Leder praktiserer medbestemmelse Leder delegerer ansvar</p> | <p>Leder initierer utviklingsarbeid Leder har pedagogikkfaglig kompetanse</p> |

Vedlegg 4

Eksempler på kategoriseringsprosessene under hovedkategori 2:

| Spørsmål | Britt | Egon | Markus | Kategori |
|---|-------|------|---|---|
| Hva tror du resultatene av det gode samarbeidet kommer til å bli for skolen som helhet? | | | Målet må jo være at undervisninga for deltakerne blir best mulig , at de får de beste resultatene som er mulige å oppnå , da må man vel føre en systematisk vurdering og at man hele tiden vurderer vurderinga også, også i forhold til elevenes prestasjoner, der tror jeg at vi kan bli litt flinkere jeg tror at vi kan bli litt flinkere i etterkant å be elevene å se på de vurderingene de har fått og gjort selv, | Vurdering av skolens praksis |
| Hvordan opplever du det gode samarbeidet, resultatmessig for deg selv? | | | Hva skal vi si, jeg syns vi har det veldig bra her og det betyr veldig mye at vi har en hyggelig tone sammen, vi kan kanskje bli enda flinkere til å være litt kritiske i forhold til det vi driver med, det å kunne få en åpenhet om å kunne ta opp ting som kanskje ikke er så bra, der har vi vel alle litt å gå på tror jeg , det er selvfølgelig veldig vanskelig, men positive forbilder betyr jo også veldig mye, det er jo mange som er flinke på mange forskjellige områder, med et godt samarbeid så vil jo det føre til at vi ser hva som er bra, vi er jo såpass våkne alle sammen at vi ser hva som er bra, vi har noe å strekke oss | Relasjonsutvikling mellom lærere |

| | | | | |
|--|--|--|---|---------------------------------------|
| | | | etter, og har vi et tett og godt forhold så vet vi at vi har utviklingspotensiale og hvor vi bør forbedre oss. | |
| Hvordan vil du beskrive skolens effektivitet? Hvordan opplever du skolens effektivitet? | | | Det er nok en del å ta inn der tror jeg, vi har jo hatt litt mangel på ressurser i forhold til lærekrefter dette skoleåret , det har vært en del som har skjedd, det er ikke så godt å gjøre noe med, utenforstående ting som spiller inn, det er nok en del å gjøre på undervisningssida: overbringelse av erfaringer i forhold til de som er nye og som kommer inn . nå er det jo snakk om mentorer og mentorutdanning, men det bør settes inn tid til å geleide de som kommer inn som nye nå på en mer effektiv måte og også at lærerne blir flinkere til å bruke fronter i forhold til det man selv utvikler, | Veiledning av nye medarbeidere |