

MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i organisasjon og leiing - Utdanningsleiing

MELLOMLEIAREN SOM KUNNSKAPSLEIAR I VIDAREGÅANDE SKULE

Korleis legg avdelingsleiar på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på eiga avdeling?

På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?

av

Nina Bygstad

Oktober 2015

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i:

Mastergrad i organisasjon og leiing - Utdanningsleiing

Tittel:

MELLOMLEIAREN SOM KUNNSKAPSLEIAR I VIDAREGÅANDE SKULE

Korleis legg avdelingsleiari på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på eiga avdeling? På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?

Engelsk tittel:

MIDDLE MANAGER AS A KNOWLEDGE LEADER IN UPPER SECONDARY SCHOOL

How do department managers in vocational education programs facilitate educational development work in their own department? In what way can this help develop a learning organization?

Forfatar:

Nina Bygstad

Emnekode og emnenamn:

MR-690 Master i org. og leiing

Kandidatnummer: 1

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (set kryss):

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfatarar.
Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

JA X Nei__

Dato for innlevering:

16.10.2015

Eventuell prosjektilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):

Mellomleiar, avdelingsleiar, leiing, pedagogisk leiing, pedagogisk utviklingsarbeid, profesjonelt læringsfellesskap, reflekterande læringsprosessar, organisasjonslæring, lærande organisasjon, yrkesfag

Tittel og samandrag:

MELLOMLEIAREN SOM KUNNSKAPSLEIAR I VIDAREGÅANDE SKULE

Ein studie av korleis legg avdelingsleiar på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på eiga avdeling? På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?

Norsk skule er framleis prega av ei svak pedagogisk skuleleiing og -oppfølgingskultur, og utfordringar med fråfall som er spesielt stort på yrkesfaglege utdanningsprogram. Sentrale skulepolitiske styresmakter gir klare signal på behovet for ei sterkare pedagogisk skuleleiing og utvikling av skulen som ein lærande organisasjon. Forsking viser at mellomleiar sit i ein unik posisjon for å sette endringsstrategiar ut i livet. Denne studien tek sikte på å finne ut korleis avdelingsleiarane på yrkesfaglege utdanningsprogram legg til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på sin avdeling. I tillegg ser den på kva måte dette kan bidra til å utvikle ein lærande organisasjon. Det blir nytta ein kvalitativ metode med fem intervjupersonar. Funna tyder på at det i hovudsak handlar om administrativ organisering av formelle møteplassar og uformelle samhandlingsarena. Det ser ut til at avdelingsleiarane i størst grad lukkast med tilrettelegging for samhandling og refleksjon om pedagogiske tema og undervisningsopplegg på dei uformelle samhandlingsarena.

Title and Abstract:

MIDDLE MANAGER AS A KNOWLEDGE LEADER IN UPPER SECONDARY SCHOOL

A study of how do department managers in vocational education programs facilitate educational development work in their own department? In what way can this help develop a learning organization?

The Norwegian school is still characterized by a weak management and -follow-up culture, and challenges with drop outs is particularly large in vocational education programs. Central school political authorities signals the need for a stronger educational leadership development of the school as a learning organization. Research shows that the department leader sits in a unique position to put change strategies to practice. The purpose of this study is to find out how the department heads on vocational education programs help promote educational development in his department. It also looks at what way this could help to develop a learning organization. A qualitative methodology was utilized with five interview. The findings suggest that it is principally about a administrative organization of formal meeting places and informal interaction arena. It appears that department leaders to the greatest extent manages to facilitate interaction and reflection on educational topics and teaching programs in the informal interaction arena.

Forord

Denne oppgåva er skriven som avslutning på eit fireårig deltidstudie i organisasjon og leiing – utdanningsleiing, ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Oppgåva fokuserer på avdelingsleiaren for yrkesfaglege utdanningsprogram sin pedagogiske leiarsfunksjon. I utgangspunktet eit kjent felt for meg som representant for denne gruppa.

Å skriva masteroppgåve har vore eit tidkrevjande, men svært lærerikt prosjekt som har tilført meg kunnskap og ballast eg oppleve vil gjere meg til ein meir bevisst leiar.

I denne læringsprosessen er det fleire som fortener ein takk. Først vil eg takke intervjupersonane som i ein travel kvardag tok seg tid til å dele sine tankar og erfaringar gjennom intervjuet. Så vil eg takke min rettleiar Ingrid Syse, høgskulelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, for at ho har utfordra meg og komme med konstruktive tilbakemeldingar gjennom heile prosessen.

Takk også til min sjef, rektor Liv Horvei, som har vore raus og forståingsfull for at masterstudie skulle vere realistisk å gjennomføre i ein elles hektisk omstillingsperiode.

Til slutt ein spesiell takk til familie, spesielt mann og mine to døtrer, som har vore tolmodige og oppmuntrande heile vegen.

Førde, august 2015

Nina Bygstad

Nokre ord til ettertanke for læring og utvikling ;

Gå ikke foran meg, jeg henger kanskje ikke med.

Gå ikke bak meg, jeg finner kanskje ikke veien.

La oss gå sammen.

(Inge Eidsvåg, 2005:213)

Innhald

Forord.....	I
MELLOMLEIAREN SOM KUNNSKAPSLEIAR I VIDAREGÅANDE SKULE.....	1
Kapittel 1 INNLEIING.....	1
1.1 Skulepolitisk forankring.....	2
1.2 Mellomleiaren.....	3
1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål.....	5
1.4 Oppbygging av oppgåva.....	6
Kapittel 2 TEORETISK RAMMEVERK.....	7
2.1 Kva er relevant teori?.....	7
2.2 Wadel om leiing.....	7
2.3 Robinson om effektiv skuleleiing.....	11
2.4 Senge om lærande organisasjonar.....	14
2.5 Oppsummering teoretisk ramme.....	18
Kapittel 3 METODE.....	19
3.1 Kvifor ei kvalitativ metodisk tilnærming?.....	19
3.2 Førebuing.....	20
3.2.1 Utval av intervjupersonar.....	21
3.2.2 Rekruttering av intervjupersonar.....	21
3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide.....	22
3.3 Det kvalitative forskingsintervju og hermeneutisk tilnærming.....	23
3.3 Transkripsjon, analyse og presentasjon.....	25
3.3.1. Analyse og tolking.....	25
3.3.2. Presentasjon av empiri.....	27
3.3.1. Etske vurderingar.....	27
3.4 Er funna gyldige, pålitelege og lar seg generalisere?.....	28
3.4.1 Er funna gyldig og pålitelege?.....	29

3.4.2	Har funna overføringsverdi	29
Kapittel 4	PRESENTASJON AV EMPIRIEN	31
4.1	Avdelingsleiarane sine tankar om pedagogisk leing og pedagogisk utviklingsarbeid	31
4.2	Korleis brukar avdelingsleiarane formelle møteplassar som arena for utvikling?	34
4.2.1	Fellesmøta	35
4.2.2	Møte for grupper av lærarar	36
4.3	Korleis blir dei uformelle møtearenaene brukt i utviklingssamanheng?	38
4.3.1	Lærarane som instruktørar for kvarandre.....	38
4.3.2	Samarbeid og deling som utgangspunkt for utvikling	40
4.4	Korleis går avdelingsleiaren fram som pådrivar for pedagogisk utviklingsarbeid?	42
4.4.1	Forankring og felles forståing av utviklingsarbeid.....	42
4.4.2	Uformell og formell skulevandring.....	44
4.4.3	Kurs og vidareutdanningar	46
4.4.4	Utviklingssamtala	49
4.4.5	Å sjå den enkelte og synleggjere dei gode døma	51
4.5	Oppsummering av det empiriske materiale	52
Kapittel 5	MØTE MELLOM EMPERI OG TEORI.....	55
5.1	Avdelingsleiarane sin forståing av å drive pedagogiske utvikling	55
5.2	Korleis kan avdelingsleiarane si tilrettelegging bidra til å utvikle ein lærande organisasjon..	58
5.2.1	Felles visjonar	58
5.2.2	Personleg mestring.....	60
5.2.3	Mentale modellar	62
5.2.4	Teamlæring.....	63
5.2.5	Systemisk tenking	65
Kapittel 6	SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	67
6.1	Korleis legg avdelingsleiarane på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på eiga avdeling?	68

6.2	På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?	69
6.3	Forslag til vidare forskning	712

LITTERATURLISTE	a
-----------------------	---

VEDLEGG

VEDLEGG 1	d
VEDLEGG 2	f
VEDLEGG 3	i
VEDLEGG 4	k

FIGURAR

Figur 1 Systemisk perspektiv på avdelingsleiaren sin pedagogiske leiarfunksjon.....	71
---	----

MELLOMLEIAREN SOM KUNNSKAPSLEIAR I VIDAREGÅANDE SKULE

Kapittel 1 INNLEIING

Denne studien ser på mellomleiar sin rolle som kunnskapsleiar på dei yrkesfaglege utdanningsprogramma. Når elevar har fullført grunnskulen går nesten alle over til vidaregåande opplæring der dei har lovfesta rett til skuleplass. Skulen skal bidra til å utvikle elevane sitt potensiale som menneske og samfunnsborgarar. I formålsparagrafen til opplæringslova står det mellom anna "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng" (Oppl.§1-1, 2015).

I dagens samfunn står utdanning sentralt for å sikre økonomisk vekst, arbeidsplassar og velferd for alle, både nasjonalt og internasjonalt. Med Kunnskapsløftet (KL-2006) kom eit auka fokus på den enkelte elev sine prestasjonar og skulen sitt kunnskapsnivå i eit internasjonalt perspektiv. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) publiserer årlege rapportar som samanliknar utdanningssektoren i dei ulike medlemslanda. Ein av desse rapportane er TALIS- rapporten som i 2009 viste at noko av utfordringane i den norske skulen var ei relativt svak pedagogisk skuleleiing og ein svakt utvikla oppfølgingskultur. TALIS- rapporten frå 2013 viser noko betring på desse punkta (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009) (Carlsten, Caspersen, Vibe og Aamodt, 2014).

Som tidlegare rapportar, viser også siste OECD-rapport, Education at a Glance, frå hausten 2014 at utfordringar med fråfall i den vidaregåande skulen held fram. Fråfallet er spesielt stort på yrkesfag (Carlsten et al., 2014).

Kravet til kvalitet i undervisning med kontinuerleg revidering og utvikling av skulen sin praksis står sentralt. I Ludvigsen-utvalet¹ si delutredning, NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, blir det vist til ti kompetansar som er viktige i det 21.århundre (NOU 2014:7). I hovudutredninga, NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, kjem det fram at faga i skulen treng fornying for å møte framtidige

¹ Ludvigsen-utvalet; oppnemnt av regjeringa 21.juni 2013 for å vurdere grunnopplæringa sine fag opp mot krav til kompetanse i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv.

kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet. Det blir anbefalt fire kompetanseområde som grunnlag for fornying av skulen sitt innhald. Desse er: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samarbeide og delta og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, s.8).

At samfunnet endrar og utviklar seg er ikkje noko nytt, men utviklinga går stadig raskare. Også elevane endrar seg i takt med samfunnet. Dermed må skulen og undervisningspraksisen også endre seg for å kunne tilby ei opplæring i tråd med framtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnsliv.

1.1 Skulepolitisk forankring

Desentralisering har medført at langt fleire administrative oppgåver har vorte lagt til den enkelte skuleeining med påfølgande auka krav. Med Kunnskapsløftet har vi bevega oss frå eit system med innsatsstyring til eit system med resultatorientering. Dermed har også forventningane til leiinga i skulen vorte endra. «Kompetanse» har vorte det sentrale omgrepet for det elevane skal lære. Gjennom fleire stortingsmeldingar og satsingsområder har sentrale styringsmakter varsla og sett i gong tiltak for å betre kvaliteten og gjennomføringa i heile grunnskuleopplæringa. I St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, grunnlaget for KL-2006 og St.meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, er det fokus på kunnskapssamfunnet med auka trykk på kunnskap og læringsutbytte. Her blir det peika på at skulane må ha evne til å ta i bruk, forvalte og utvikle kompetansen til lærarane. Det blir understreka auka behov for fagleg og pedagogisk leiing der det blir lagt vekt på korleis ein kan ivareta eiga læring og bli effektive lærande organisasjonar. Det blir vidare vist til at skulen sin viktigaste ressurs er gode lærarar og skuleleiarar.

Våren 2013 la Kunnskapsdepartementet fram tre ulike stortingsmeldingar som vidare ledd i opprusting av Noreg som kunnskapsnasjon. Heile utdanningsrekkja blir omfatta frå barnehage til høgare utdanning og forskning. I Meld.St.nr 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfald i fellesskulen*, står utfordringar i fag- og yrkesopplæringa og gjennomføring i vidaregåande skule sentralt. Det blir presentert nye tiltak for ei meir yrkes- og praksisretta opplæring for at elevar og lærlingar skal få betre føresetnadar for å fullføre.

I denne stortingsmeldinga blir det også påpeika at nesten halvparten av norske ungdommar vel yrkesfaglege utdanningsprogram, men at det er nødvendig at langt fleire gjennomfører

utdanninga si og tek fag- eller sveinebrev. Derfor har regjeringa sett i gang *yrkesfagløftet* som har tre hovudsiktemål; tettare samarbeid mellom skule og arbeidsliv, meir fleksible løp i fag- og yrkesopplæringa og betre kvalitet og relevans i opplæringa (Den Norske Regjering, 2014).

På bakgrunn av dette oppfattar eg klare signal og behov for ei sterk pedagogisk leiing. I styringsdokumenta blir det snakka om leiing eller vist til rektor som er den formelle ansvarlege leiaren i skulen. Som avdelingsleiar ved ein vidaregåande skule sit eg som medlem i leiarteamet og erfarer at avdelingsleiarane er sentrale samarbeidspartar og støttespelarar for rektor. Som avdelingsleiar har eg fått delegert det pedagogiske ansvaret for mi avdeling. Dette inneber mellom anna at eg har ansvar for at endring og utvikling blir sett på dagsorden og følg opp. Dermed ser det ut til at rolla som mellomleiar er sentral for ei sterk pedagogisk leiing og utvikling av å bli effektive lærande organisasjonar.

1.2 Mellomleiarane

Avdelingsleiarrolla kom inn som ei ny mellomleiarrolle i skulen som følgje av endringar i "*Tid til ledelse*"-avtala i 1996. Dermed vart det etter kvart ny organisering i mange vidaregåande skular der avdelingsleiar erstatta det gamle systemet med hovudlærar. Paulsen (2008,a) påpeikar at for mange avdelingsleiarar innebar dette formelt ansvar for personalleiing, pedagogisk leiing, administrativ koordinering og avgrensa budsjettstyring for si avdeling. Dette medførte, i følgje Paulsen (2008,a), deltaking og medansvar for avgjerdsprosessar og auka forplikting for ein heilskapleg tenkemåte.

På bakgrunn av dei sterke styringssignala i St.m.nr.30 (2003-2004) om utvikling av skulen som ein lærande organisasjon og auka fokus på tydeleg skuleleiing, viser Hedvig Abrahamsen og Marit Aas (2014) til at dette har medført ei delegert leiing ut til avdelingsleiarane. Det blir vist til at avdelingsleiarane dermed må jobbe meir direkte med pedagogisk leiing, i tillegg til dei tradisjonelle administrative oppgåvene. Vidare blir det vist til at ei slik "tett-på-leiing" inneber at det er avdelingsleiarane som må gjennomføre observasjon og oppfølging av undervisningspraksisen og legge til rette for refleksjon omkring denne, både individuelt og i grupper. Dei legg til grunn at forventningane om observasjon og oppfølging også inneber at avdelingsleiarane skal vurdere praksisen, og at dette er eit ledd i den auka ansvarsdelegering frå skulestyresmaktene.

Med denne konteksten som utgangspunkt, set Abrahamsen & Aas (2014) fokus på korleis den nye avdelingsleiarrolla blir utvikla innanfor ramma av forventningar om å utøve pedagogisk leiing gjennom observasjon og vurdering der formålet er å utvikle ein lærande skule. Dei ser dette i forhold til den tidlegare inspektørfunksjonen som gjerne var knytt til tradisjonelle administrative oppgåver, og ein tradisjon med lite fokus på pedagogisk leiing. Med den svake tradisjonen for denne type leiing stiller dei spørsmål om dei moderne avdelingsleiarane må utvikle ein ny leiingspraksis, dette også i ein historisk tradisjon der ein autonome lærarprofesjon ikkje har vore vant med denne type "tett-på-leiing". Dette vil i følge artikkelforfattarane innebere endringar i korleis den sosiale og faglige samhandinga blir praktisert i det dei påpeikar som ein "leader-practice" dimensjon. Dei konkluderer med at den nye organisasjonsstrukturen med eit leiarteam i sentrum, tyder på at avdelingsleiarrolla er ei rolle i utvikling og med nye oppgåver. Dette spesielt med tanke på forventningar om ein tett-på-leiarpraksis og «nedtoning» av administrative oppgåver.

Abrahamsen & Aas (2014) seier det finst lite forskning på mellomleiarrolla. Difor ser eg det som interessant å sette fokus på denne delen av skuleleiinga i min studie. Nasjonalt har Paulsen (2008,b) og Hope (2009) i sine doktorgradsavhandlingar funne at mellomleiarane sit i ein unik posisjon mellom toppleiinga og den daglege kjerneverksemda. Hope (2009) har forska på mellomleiarar generelt. Funna hans viser at mellomleiarane innehar ein fagleg kompetanse leiinga er avhengig av for å få sett strategiar ut i livet. Han seier at organisasjonar treng sterke mellomleiarar som er godt fagleg skulert og forankra, og som er tydelige på at ein kan sitt fag og område ein er sett til å lede.

Forsking frå skulen generelt (Møller, 1996) (Blandford, 1998), grunnskulen (Lund 2010) og vidaregåande skule (Bennett, Woods, Wise, & Newton, 2007) (Paulsen, 2008) (Mathisen, 2008) (Aschim og Ellingsen, 2011) viser at mellomleiing er omfattande og samansett. Dette i ein motsetnadsfull leiingsarena der ein opplever å måtte ha hovudfokus på den administrative leiingsfunksjonen. Samstundes finst der forskning som indikerer at mellomleiarane på nokon vidaregåande skular uttrykkjer høg grad av tilfredsheit i ein jobb der dei opplever å ha tillit og påverknadskraft både oppover og nedover i skuleorganisasjonen (Jenssen, Langli og Turmo, 2012). Forsking viser også at mellomleiarane kan ha indirekte rolle for læringsmiljøet til elevane (Møller 1996) (Bennett, Newton, Wise, Woods og Economou, 2009) (Robinson, 2011,2014).

Det finst dermed litt forskning på mellomleing. Her kjem det fram at mellomleiarane sin rolle er viktig. Når sentrale skulepolitiske styringsmakter gjer sterke signal om behovet for ei sterkare pedagogisk skuleleing kan det dermed vere viktig å få fram meir forskning på mellomleiarane sin pedagogiske leiarrolle. Dette ynskjer eg å bidra med i denne studien.

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med bakgrunn i dei tydelege styringssignala i tillegg til at det finst lite forskning på mellomleiarrolla, har eg formulert følgjande problemstilling;

Mellomleiar som kunnskapsleiar i vidaregåande skule

Korleis legg avdelingsleiar på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på eiga avdeling? På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?

For å undersøkje dette tek eg utgangspunkt i følgjande tre forskingsspørsmål;

1. Kva tankar har avdelingsleiaren om pedagogisk leing og pedagogisk utviklingsarbeid?
2. Korleis legg avdelingsleiarane konkret til rette for pedagogisk utvikling på eiga avdeling?
Kva er erfaringane?
3. Korleis følgjer avdelingsleiar opp individuelt og kollektivt utviklingsarbeid i avdelinga?
Kva er erfaringane?

Det er altså avdelingsleiarane sitt perspektiv - deira forståing av det å lede pedagogisk utviklingsarbeid og deira forteljing om kva dei gjer og erfaringar dei har, eg ynskjer å undersøkje. Med pedagogisk utviklingsarbeid blir Andersen (2002) si forståing lagt til grunn:

«Pædagogisk udviklingsarbejde handler om at udvikle det pædagogiske arbejde i praksis og retter sig imod større eller mindre grupper på same arbejdsplads. De ingår i rækken af initiativer og virksomheder, der stræber efter at forandre og forbedre de pædagogiske indsatser» (Andersen, 2002)i (Møller Pedersen & Foged, 2010:14).

Eg har vist at styringsdokumenta tydeleg signaliserer at skulane skal vere lærande organisasjonar. Difor vil eg drøfte på kva måte avdelingsleiarane si forståing av pedagogisk leing og utvikling, og slik dei legg til rette for dette, kan bidra til ein lærande organisasjon.

Eg har nytta ein kvalitativ metode der eg har intervjuar fem avdelingsleiarar for å få fram ei djupare forklaring på deira forståing og praktisering av pedagogisk leiing og utvikling. Funna vil ikkje kunne generaliseras på bakgrunn av eit så lite utval intervjupersonar.

1.4 Oppbygging av oppgåva

I kapittel 1 gjer eg greie for bakgrunn og val av tema og korleis oppgåva er bygd opp. Det er gitt ei skulepolitisk forankring av tema, og ei oversikt over nyare kunnskap om mellomleiarrolla og krav til god skuleleiing.

I kapittel 2 skisserar eg den teoretiske forankringa studien har. Eg nyttar Carl Cato Wadel (1997) sitt teoretiske perspektiv på kva leiing som skapar utvikling og kva leiing som ikkje gjer det. I tillegg støttar eg meg på funna i Viviane Robinson (2014) si forskingsoppsumming på skuleleiing. Peter Senge (1999) og hans fem disiplinar eller verktøy blir brukt for å belyse ein lærande organisasjon.

I kapittel 3 gjer eg greie for den metodiske framgangen som er nytta i innsamling av datagrunnlaget. Eg tek opp ulike spørsmål knytt til den metodiske tilnærminga og vegvala som er gjort under vegs.

Det empiriske datamaterialet blir presentert i kapittel 4 og drøfta i kapittel 5 i lys av den teoretiske forankringa presentert i kapittel 2.

I kapittel 6 tek eg opp kva svar dette forskingsprosjektet har gitt på problemstillinga. Eg kjem heilt til slutt med nokre tankar for vidare forskning.

Kapittel 2 TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Kva er relevant teori?

Eg er ute etter å studere kva avdelingsleiarane gjer for å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid som bidreg til å utvikle ein lærande organisasjon. Når eg skulle bestemme meg for kva teoretisk innfallspor eg skulle nytte var det dermed to perspektiv som stod klare for meg. Det handlar om leiing og om lærande organisasjonar. Den pedagogiske leiingsfunksjonen blir sett i fokus. Ei forskingsoppsummeringa presentert i ein SINTEF-rapporten (Mordal, 2014) viser at ein har gått over til å sjå leiing som ein prosess og arbeidsmåte, og at god skuleleiing krev pedagogisk leiing (instructional leiing). Det vart dermed naturleg å nytte Carl Cato Wadel (1997) sitt teoretiske perspektiv på kva leiing som skapar utvikling og kva leiing som ikkje gjer det. I tillegg vil eg støtte meg på funna til Viviane Robinson (2014) som har summerer opp forskning gjort på skuleleiing med betyding for elevane sitt læringsutbytte. Peter Senge (1999) og hans fem disiplinar eller verktøy for å utvikle ein lærande organisasjon er den ein sterkast forbind med dette omgrepet. Det blir difor naturleg å nytte han for å belyse ein lærande organisasjon.

Som alternativ til Senge ville Nonaka og Takeuchi vore aktuelle. Medan Senge er oppteken av systemisk tenking og proaktiv orientering, legg Nonaka og Takeuchi vekt på det dynamisk samspel, der kjernen er mobilisering og transformering av taus kunnskap til eksplisitt, uttrykt kunnskap. Døme på andre interessante innfallsvinklar for å belyse problemstillinga ville vere endringsteoriar og læringsteoriar. Desse bidraga blir for omfattande å gå inn på i denne studien, difor har eg valt å avgrense det teoretisk rammeverk til Wadel, Robinson og Senge. På bakgrunn av forskning og politiske styringssignal og forventningar og krav til kva pedagogisk leiing bør handle om, ser eg dette som relevant rammeverk.

2.2 Wadel om leiing

I likskap med Wadel (1997) peikar Wennes og Irgens (2015) på at leiing kan vere utfordrande å finne ein dekkande definisjon på, og at ein definisjon på leiing vanskeleg vil kunne inkludere alle sider ved det leiing inneber. Wadel (1997) viser til at leiing ofte har vore forbunde med det formelle leiarar gjer. I tråd med hans forståing av leiing viser forskingsoppsummeringa i SINTEF-rapporten (Mordal, 2014) at ein i leiingsteorien har gått over til å sjå på leiing som ein prosess og arbeidsmåte. Den viser at individfokuseringa på

leining har vorte erstatta med ulike framgangsmåtar og tenkjemåtar som grunnlag for korleis leining blir praktisert. Forskingsoppsummeringa viser også at rolla som leiar i utdanningsinstitusjonar har bevega seg frå å vere «den beste blant likemenn» til « den profesjonelle leiar». Ein finn teori med fokus på leining som ein prosess og relasjon der både formelle leiarar og dei som blir leda er deltakarar (Wadel,1997)(Glosvik, Roald og Fossøy,2009) (Helstad, 2015).

For å skape ei større forståing for kva leining inneber ser Wadel (1997) leining i forhold til administrasjon som omfattar rutineprega arbeidsoppgåver og avgjerd etter fastlagde reglar og rutine. Han skil mellom leining og administrasjon. Han klargjer også eit skilje mellom administrativ leining og pedagogisk leining, som han beskriv som to grunnleggjande dimensjonar ved leining. Administrativ leining beskriv han som leining som skal passe på at organisasjonen fungerer her og no. Han viser til at den skal sikre utvikling og handtering av reglar for å skape system og orden i organisasjonen, og gjerne bidra til å nå mål på kort sikt.

Wadel (1997) skil også mellom to typar administrativ leining som han kallar *innovativ* og *byråkratisk* administrativ leining. Den innovative administrative leiinga karakteriserer han som ei kontinuerleg vurdering og eventuell endring av rutinar og reglar og bidreg såleis til fleksibilitet og fornying. I kontrast til denne type leining set han den byråkratiske administrative leiinga i andre enden. Denne karakteriserer han som ei leining med vekt på rigid regelpraktisering der det viktigaste er at reglane blir følgt. Vidare peikar han på at den byråkratiske administrative leiinga føregår gjennom byråkratiske prosedyrar og sanksjonar. Gjerne i form av ei "ovanfrå-og-ned-leining" med pålegg frå den formelle leiaren. Denne type leining seiar han vil kunne bidra til å sikre likebehandling og nøytralitet. Dermed vil det, i følgje Wadel (1997), vere nødvendig å finne ein tenleg balanse mellom desse to ytterpunkta av administrativ leining.

Forskingsoppsummeringa i SINTEF-rapporten (Mordal, 2014) viser ei dreining i utviklinga av leining, frå individfokusering på leiars eigenskapar til leining som ein prosess der dei som blir leda bidreg, også kjent som distribuert leining. Forskinga viser at leiaren i skulen går frå å vere «den beste blant likemenn» til « den profesjonelle leiar» som praktiserer eit bevisst fokusskilje mellom administrasjon og pedagogisk leining. Administrativ leiinga åleine vil, i følgje forskning og Wadel (1997), ikkje føre til utvikling og fornying. Begge viser til at ein må inn med pedagogisk leining for å få til utvikling og endring.

Wadel (1997) seier at pedagogisk leiing handlar om å få i gong læringsprosessar som set i gong utvikling av ei felles forståing for samhandling, og for *å lære å lære i lag*. Han peikar på at det handlar om å få i gong prosessar der dei tilsette reflekterer over eigen praksis i lag. Han hevdar at ein deretter vil lære av den sjølvinnvikta ein slik skaffar seg. I tillegg påpeikar han at det inneber at det ein lærer blir teke i bruk på ein sjølvstendig og kreativ måte. Etablering av *læringsforhold* og utvikling av *læringsystem* som sikrar læring og fornying står sentralt hos Wadel (1997). Han seier at den pedagogiske leiinga dermed blir viktig for læringskulturen i organisasjonen.

For å etablere *læringsforhold* og få til interpersonlege *læringsprosessar* i personalgruppa, blir arbeid som handlar om tillit, følelsar, respekt og motivasjon sett på som sentrale pedagogiske leiingsoppgåver av Wadel (1997). Leiingsoppgåver han karakteriserer som svært krevjande då dei omfattar kontinuerlege relasjonsprosessar med dei tilsette og føreset relasjonsferdigheiter.

I følge Tonje Røseth (2014) kan medarbeidarsamtala vere eit nyttig verktøy for leiaren i denne samanheng. Ho viser til at det er gjennomført forskning som gir haldepunkt for at systematisk bruk av tydelege mål i medarbeidarsamtalen kan ha ein positiv betydning for lærarens motivasjon og kompetanseutvikling. Dette om den er knytt til jobbutføring og oppleving av å meistre undervisning, klasseleiing og tilpassa opplæring. Ho tek fram Lai (2004) sin definisjon på kompetanse som "*den samla kunnskap, ferdigheit, evner og holdningar som gjer det muleg å utføre aktuelle funksjonar og oppgåver i tråd med definerte krav og mål*" (Rødseth,2014:318).

Røseth (2014) karakteriserer leiaren sitt ansvar for å få kartlagt individuelle utviklingsbehov som kritiske, både i det daglege arbeidet og i medarbeidarsamtalen. Ho viser til at leiaren har ansvar for å foreslå og prioritere utviklingstiltak utifrå dei behova det viser seg at den enkelte har, sett i lys av felles målsettingar. Som verktøy for kompetanseutvikling poengterer ho at opplæringsbehovet til den enkelte lærar må knytast til nye arbeidsmål med plan for eiga utvikling. Gjennom slik bruk påpekar ho at medarbeidarsamtaler kan bidra til at den enkelte tek meir ansvar for eiga utvikling.

Wadel (1997) karakteriserer interpersonlege læringsprosessar, forholdet mellom «lærer» og «lærande» som *læringsforhold* som består av to komplementære aktivitetar. Han viser til at den som er tillagt rolla som lærar ikkje berre må «lære frå seg» men også «lære til seg».

Vidare at den som er tillagt rolla som den lærande i tillegg til «å lære til seg» også må «lære frå seg». Dette påpeikar han skjer gjennom ein tovegs-dialog og gjer læring til eit dynamisk gjensidig relasjonsforhold som krev at leiar har eit relasjonsperspektiv for å lukkast. Han viser til at pedagogisk leing også inneber å bygge opp *læringsystem* som sikrar at dei tilsette får tileigna seg informasjon og kunnskap som er nødvendig for skuleorganisasjonen si verksemd og utvikling. Dette seiar han innebere at det blir etablert og utvikla formelle og uformelle læringsforhold både internt i skulen og med eksterne aktørar.

Det blir, i følgje Wadel (1997), skilt mellom to typar pedagogisk leing. Dette med utgangspunkt i kva læringsverdiar, ideal og læringsmetodar som blir lagt til grunn. Han påpeikar at det inneber at det blir stilt ulike krav om delferdigheiter hos dei som blir leda, utifrå aktuelle verdiar- og pedagogisk grunnsyn. Ved *reproduktiv* pedagogiske leing viser han til at målet hovudsakleg er å tileigne seg eksisterande kunnskap og ferdigheiter. Holdninga er at leiaren tek utgangspunkt i eit sett ferdige løysningar på utfordringar for å nå ynskt resultat eller endring. Denne type pedagogisk leing seier han primært krev at dei leda har ferdigheiter for å «lære til seg», hugse og gjengi, der ein reprodktiv læringspedagogikk representerer dei pedagogiske grunnverdiane.

Med utgangspunkt i *produktive* pedagogiske verdiar- og grunnsyn hevdar Wadel (1997) at pedagogisk leing derimot vil vere prega av at leiaren ser verdien av å vere spørjande og få i gang reflekterande læringsprosessar. Her viser han til at det i større grad blir forventa og kravd at aktørane også «lærer frå seg» og bidreg aktivt i interpersonlege læringsprosessar. Dermed ser det ut til at dei pedagogiske verdiar og -grunnsyn som blir lagt til grunn vil vere avgjerande for kva læringskultur ein får utvikla i skuleorganisasjonen. For skulen som har læring som grunnleggjande målsetting blir utfordringa, i følgje (Wadel 1997), å skape ein lærande organisasjon gjennom ei pedagogisk leing som legg produktive pedagogiske verdiar- og grunnsyn til grunn for samhandling.

Innleiingsvis (pkt 1.3) viste eg til at Andersen (2002) sin definisjon på pedagogisk utviklingsarbeid blir lagt til grunn i denne studien. Eg vel å ta den fram igjen her for å tydeleggjere skilje i litteraturen mellom fagleg og pedagogisk utvikling. Andersen (2002) sin definisjon var slik:

«Pædagogisk utviklingsarbejde handler om at udvikle det pædagogiske arbejde i praksis og retter sig imod større eller mindre grupper på same arbejdsplads. De ingår i rækken af initiativer og virksomheder, der stræber efter at forandre og forbedre de pædagogiske innsatser» (Andersen, 2002)i (Møller Pedersen & Foged, 2010:14).

Utifrå denne definisjonen handlar pedagogisk utviklingsarbeid om utvikling og forbetring av den pedagogiske praksisen. Dette hevdar Pedersen & Foged (2010) er noko anna enn å utvikle den enkelte lærar sine faglege kvalifikasjonar som fagperson. Imsen (1997) beskriv pedagogikk som eit vitskapleg fagområde som tar føre seg spørsmål knytt til undervisning, det å oppdra, og læring og utvikling i vid forstand.

Også i Andersen (2002) sin definisjon kjem det fram at det er praksisen og relasjonane med kollega på arbeidsplassen som inngår som læringsprosessar. Her blir utviklingsarbeid forbunde til det å ha ein bevisst overordna visjon og målsetting, der det må arbeidast systematisk mot måla. Å lære i team og ha visjonar og målsettingar vil vi sjå blir poengtert gjennom Senge sine disiplinær som eg kjem inn på i pkt 2.4.

2.3 Robinson om effektiv skuleleiing

Både i SINTEF-rapporten (Mordal, 2014) og hos Robinson (2014) er det gått gjennom forskingsbasert kunnskap om skuleleiing og viser til at god skuleleiing: byggjer på ein distribuert praksis, krev pedagogisk leiing (instructional leiing), set tydeleg retning for skulen sitt arbeid og at gode skuleleiarar må kunne legge til rette for læring og lærarane si utvikling. Vidare peikar dei på at god skuleleiing: føreset god planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og læreplanar, legg til rette for og bidreg aktivt i utvikling av skulen, sørgjer for eit stabilt og positivt miljø, er prega av ei form for transformasjonsleiing og at det krev kontinuerleg arbeid med relasjonar for å bygge og oppretthalde tillit.

I SINTEF-rapport (Mordal, 2014) blir det vist til at mellom anna Robinson (2008,2009,2014) er ein sentral bidragsytar for effektiv leiing i skulen. Robinson (2014) har summert opp forskning på skuleleiing med betydning for elevane sitt læringsutbytte. Gjennom funna ynskjer ho å sette fokus på at kvaliteten eller effekten av utdanningsleiing må bedømmast utifrå kva påverknad den har på elevane sine skuleresultat. Ho viser til at det sentrale spørsmålet blir om avgjerdene og handlingane til skuleleiinga påverkar undervisninga på måtar som gjev betre

læring for elevane, eller om fokuset er så langt unna klasserommet at leiinga har liten innflytelse på elevane si læring.

Robinson (2014) summerer opp fem hovudoppgåver skuleleiarane fokuserer på ved skular der elevane presterer betre enn på andre skular med samanliknbare rammevilkår. Desse hovudoppgåvene er: å etablere mål og forventningar, å bruke ressursar strategisk, å sørge for undervisning av høg kvalitet, å lede lærarane si læring og utvikling, og å sørge for eit velordna og trygt miljø.

Å formulere mål, er ifølgje Robinson (2014) sine funn, ei gjennomgåande leiingsoppgåve som må vere ein del av dei strategiske og årlege planleggings-, utviklings- og evalueringsprosessane. Ho viser til at nødvendige føresetnadar for å få arbeidet med å formulere mål til å fungere, er å komme fram til kollektive mål og visjonar som blir opplevde som viktige. Ho påpeikar at mål blir opplevd som viktige når lærarane oppleve at måla hjelpe ein å nå det ein ser som viktig i lærarjobben. Ho seier vidare at det inneber at ein også oppleve å ha kapasitet og kunnskap om kva som må til for å nå måla.

Gjennom å bruke ressursar strategisk påpeikar Robinson (2014) at knappe ressursar som pengar, tid, læringsmateriale og undervisningsressursar må fordelast og prioriterast med utgangspunkt i hovudmåla. Her viser ho til at det er viktig at personalet ser samanheng mellom skulen sine målsettingar og forbruk, der strategisk ressursbruk og strategisk tenking heng nøye saman. Ho seier vidare at det dermed blir viktig å stille spørsmåla "hvilke betingelser er nødvendige for å få denne ressursen til å fungere for elevene på skolen min?" og "Hva slags bevis har jeg for at den valgte ressursfordelingen vil hjelpe meg til å nå dette målet?" (Robinson, 2014:23).

I følgje Robinson (2014) sørger ein for *undervisning av høg kvalitet* ved at ein som leiar er tett involvert i planlegging, koordinering og evaluering av lærarane og undervisninga dei gjer. Ho viser til at dette representerer grunnstammen i det som blir kalla "Instructional Leadership" (pedagogisk leiing).

Robinson (2014) peikar vidare på at å lede lærarane si læring og utvikling er den viktigaste oppgåva ein leiar kan gjere for å påverke elevane sine prestasjonar. Ho seiar at dette inneber å skape gode moglegheiter for samarbeid om å forbetre undervisningspraksisen, for å forbetre elevane si læring. Ho hevdar at slik samarbeidande læring vil: anerkjenne at lærarane er gjensidig avhengige av kvarandre sitt arbeid, sørge for auka samanheng i undervisnings- og

læreplanarbeid, og medfører at meir ekspertise og støtte blir gjort tilgjengeleg for den enkelte lærar. Robinson (2014) viser til at for leiar inneber dette at ein må evne å følgje opp og gje hjelp når det er behov for læring både hos elev og lærar. Vidare viser ho til at ein må fokusere på forholdet mellom undervisning og elevresultat, sørge for meningsfullt innhald med integrert teori og praksis, samt bruke ekstern ekspertise og eit mangfald av læringsmoglegheiter.

Å *legge til rette for eit velordna og trygt miljø* karakteriserer Robinson (2014) som fundament for alle dei andre hovudoppgåvene eller dimensjonane. Funna henna viser viktigheita av at lærarane føler seg respekterte, og at elevane merkar at lærarane bryr seg om dei og deira læring. Ho viser til viktigheita av at skulereglement og rutinar i klasserom fungerer slik at dei skjermar undervisningstida mot unødvendige avbrot.

Robinson (2014) presenterer også tre sentrale ferdigheiter ein leiar vil trenge for å utøve dei fem hovudoppgåvene på ein trygg måte. Ho meiner desse er tydelege hos leiarane ved dei aktuelle skulane, der dei blir vevde inn i, og brukt i situasjonstilpassa arbeid med dei fem hovudoppgåvene. Desse ferdigheitene er: å bruke relevant kunnskap, å løyse komplekse problem, og å bygge tillitsrelasjonar. Relasjonsferdigheiter går som ein raud tråd gjennom alle dei fem hovudområda beskrive over. Viktigheita av å bygge tillitsrelasjonar for å lukkast i eit profesjonelt fellesskap blir spesielt vektlagt av henne.

Elevsentrert skuleleiing vil, i følgje Robinson (2014), dermed sei at leiinga må ha grundige kunnskapar om korleis dei skal få administrative prosessar og elevlæringsresultat til å henge saman. Ho påpeikar at derfor må leiinga vite korleis dei kan bruke denne kunnskapen for å løyse utfordringar. Ho hevdar at å ha kunnskap og vite korleis den skal brukast inneber at det blir gjort på måtar som byggjer tillitsrelasjonar i skulemiljøet. Ho viser til at relasjonsferdigheiter er evna til å bygge tillit. Dette grunnjev ho med forskingsbevis på at tillitsnivået mellom aktørane i skulen har stor innverknad på korleis dei fungerer saman, samt på den sosial og faglege framgangen til elevane. Robinson (2014) viser til at leiarar bygger tillit gjennom å vere rollemodell og stille gjensidig forventning om dei fire kvalitetane tillit er basert på.

Den første kvaliteten er *respekt*, som først og fremst blir vist ved å sette pris på kvarandre sine idear. Å *vise personleg omsorg* blir identifisert som den andre avgjerande faktoren. Her viser ho til at leiaren får tillit gjennom heilskapleg omsorg der både personlege og arbeidsmessige

forhold blir teke omsyn til. Som døme viser ho at leiar gjennom møte med ein lærar kan ta opp vedkommandes karriere og profesjonelle utvikling. Gjennom dette møtet vil ein truleg bygge tillit fordi leiaren signaliserer at han bryr seg, og opnar dermed for gjensidig omsyn.

Kompetanse blir presentert som den tredje kvaliteten tillit er basert på. Her viser ho til korleis utdanningsinstitusjonar er avhengige av kvarandre for å lukkast med utdanninga av elevar. Det påpeikar ho inneber at ein bryr seg om kvarandre sin kompetanse, sjølv om det i enkelte situasjonar kan vere enklare å legge merke til inkompetanse. Med andre ord hevdar ho at skuleutvikling krev felles innsats. Vidare at engasjementet blant lærarane kan bli redusert om dei opplever at leiaren ikkje tek tak i medarbeidarar som undergrev gruppa si felles innsats.

Den fjerde og siste faktoren Robinson (2014) viser til er *integritet*. Dette viser ho til handlar om kor vidt læraren oppfattar at leiaren handlar i tråd med det dei sjølv seier. Held ein ord og løyser utfordringar og konflikhtar på ein prinsipiell og rettferdig måte til beste for elevane sine interesser og læring? spør ho. Dette seier ho krev at leiaren handterer opplevingar av tillitsbrot på ein effektiv måte. Ho viser til at det gjerne er nettopp slike utfordringar leiaren strevar med å løyse effektivt. Dette hevdar ho skuldast eit dilemma mellom å ta tak i utfordringa og ta vare på relasjonen til vedkommande lærar. Altså, i følgje Robinson (2014), bekymring for den personlege relasjon og bekymring for den profesjonelle praksis. Ho poengterer at leiing handlar om å ha ein *åpen-for-læring-kommunikasjon*.

2.4 Senge om lærande organisasjonar

Lillejord (2003) poengterer at vi ikkje har noko allment akseptert definisjon på kva som blir lagt i omgrepet «lærande organisasjon». Ho viser til at fellestrekkka for dei fleste teoretikarane er at det føregår ei heilskapleg tenking i organisasjonen, og at endring er ein metodisk, systematisk vedvarande prosess på alle nivå. Glosvik, Roald og Fossøy (2009) viser til at ikkje alle innfallsvinklar til organisasjonsendring har lagt like stor vekt på dei menneskelege og sosiale dimensjonane i organisasjonen. Dei viser til at budskapet til Peter Senge har hatt stor innverknad på interessa for lærings- og utviklingsprosessar .

Peter Senge (1999) tek utgangspunkt i Argyres og Schøn (1978) som snakkar om læring på tre ulike nivå, gjennom enkeltkrets- , dobbelkrets- og deuterolæring. Dei hevdar at det berre er på det øvste nivået med såkalla *deuterolæring* der aktørane lærer å lære, at ein kan fungere som ein lærande organisasjon. Senge (1999) beskriv ein lærande organisasjon som eit

arbeidsfellesskap som kontinuerleg utviklar si evne til kollegial læring, og som er i stand til å ta vare på sin nye kunnskap. Han legg vekt på at organisasjonen byggjer på egne observasjonar og erfaringar og er i stand til å sette i verk tiltak både internt og ut mot omverda. Dette kan sjåast som klare parallellar til Wadel (1997) si tenking omkring produktiv pedagogisk leing.

Marit Aas (2013) viser til at arbeidsfellesskap der det føregår kollegial læring også blir beskrive som «Det profesjonelle læringsfellesskap». Ho viser til at det internasjonalt er brei einigheit om at dette omgrepet omhandlar kollektiv samhandling der ein delar, og kritisk undersøker eigen praksis. Ho seier at dette er eit omgrep som har vakse fram med røter tilbake til John Deweys (1966) sin idé om ein undersøkende pedagogikk, «Learning by doing». Ho viser vidare til at fleire forskarar etter kvart retta merksemda mot dialog som nøkkelfaktor. Desse var Peter Senge (2000) som fokuserte på organisasjonslæring og felles visjonsarbeid.

Roald (2010) har oversett Senge (1990:3) sin definisjon av lærande organisasjonar slik:

”...organisasjonar der deltakarane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerleg lærer meir om korleis ein lærer saman” (Roald, 2010):20).

Senge legg her vekt på at relasjonar og framtidsorientering er sentralt for å få til kontinuerlege kollektive prosessar med organisasjonslæring. Han er også oppteken av metakognisjon, korleis ein kan "lære å lære", slik vi har høyrte Wadel (1997) er. Han har fokus både på det individuelle og det kollektive i ein lærande organisasjon, og er oppteken av å ha framtidsretta visjonar, og at utvikling må vere ein kontinuerleg prosess.

I følgje Senge (1999) vil det vere heilt nødvendig at ei endring og utvikling føregår på alle dei tre nivåa: klasserom, skule og samfunn, om ein skal kunne lukkast med å fungere som ein lærande skule. Dei tre nivåa er nært infiltrerte i kvarandre. Mitt fokus på mellomleiar nivå rettar dermed hovudmerksemd på skulenivå. Etter hans erfaring er det ofte leiarar som tek initiativ til endringar og dei spelar difor ei viktig rolle i skulen sine læringsprosessar. Wadel (1997) sitt pedagogiske leiingsperspektiv og Robinson (2014) sitt perspektiv på elevsentrert skuleleiing ser dermed ut til å vere i tråd med Senge (1999) sitt syn.

I boka "Den femte disiplin" gjer Senge (1999) greie for det han kallar "Kunsten å utvikle den lærande organisasjon". Her viser han til at den største utfordringa vår er å sjå samanhengar og forstå korleis handlingane våre påverkar det som skjer med oss. Eit grunnleggande trekk ved komplekse menneskelege system hevdar han er at årsak og verknad ikkje ligg nær ein anna i tid og rom. Her påpeikar han at den systemiske tenkinga er viktig for å oppfatte heilskapen.

Ut frå eit systemisk perspektiv presenterer Senge (1999) fem disiplinar, eller verktøy for å utvikle ein lærande organisasjon. Han hevdar gevinsten er enorm av å utvikle dei fem disiplinane parallelt, og set difor systemisk tenking som den femte av disiplinane.

I følgje Senge (1999) handlar *Felles visjonar* både om at den enkelte må ha ein visjon for eige liv og utvikling, i tillegg til utvikling og rolle i organisasjonen. Han seier at organisasjonsmedlemmane må gjer sine personlege verdsett synlege for kvarandre for å komme fram til felles oppfatningar om kva verdsett og visjonar ein ynskjer å skape saman. Han viser til at utvikling av ein felles visjon er eit kontinuerleg leiararbeid. Han påpeikar at i praksis innebere dette hyppige dialogar om den felles praksisen ein må legge til grunn for arbeidet sitt. Han viser til at visjonen blir ei levande kraft først når den blir praktisert som systemtenking, utover eigeninteresser. Han legg vekt på at felles visjonar berre kan vere ei kraft når medlemmane trur dei kan påverke eigen situasjon. Det seier han føreset at ein forstår eigen situasjon og kan sjå den i forhold til visjonen. Han påpeikar vidare at gjennom visjonen utviklar ein felles prinsipp og praksis for å møte framtida og målsettingane,.

Senge (1999) seier at *Personleg mestrings* handlar om at ein som enkeltindivid er visjonær og realistisk på same tid. Ein må kjenne seg sjølv for å gjere dei rette vala. Han viser til at det enkelte organisasjonsmedlem si evne til å lære vil vere ein føresetnad for at organisasjonen kan lære. Mottoet «ein er ikkje sterkare enn det svakaste leddet» illustrere dette. Han påpeikar at for ein leiar handlar det også om å ha tydelege bilete av den retninga ein ynskjer som leiar for eit kollektiv. Det handlar om leiaren si evne til å få i gang kollektive dialogar om framtida hevdar han, og at det handlar om leiaren sine tankar om eigen leiarrolle og avgjerd når visjonar og kvardagspraksis skapar spenningar. Spenninga som oppstår kallar han kreativ spenning, og påpeikar at det er drivkrafta for å verkeleggjere visjonane.

Mentale modellar handlar, ifølgje Senge (1999), om korleis vi oppfattar og tolkar omverda og lagar oss indre bilde ut i frå det. Dette seier han vil forme tankemåtane og holdningane våre og regulerer handlingane vi gjer. Altså kan dei skape forstyrningar i dialogen og

samhandlinga med dei vi skal samarbeide med. Slike mentale modellar hevdar han må synleggjerast ved at organisasjonsmedlemmane blir sett i stand til å sette ord på dei for kvarandre. Då kan ein avklare tolkingar og «feiltolkingar» som han påpeikar kan påverke evna til utvikling av nye mentale modellar og til endring. Det blir dermed viktig å vere klar kva grunnlag holdningane våre blir skapt på. Utfordringa seier han er å få dei fram i lyset slik at vi kan reflektere over dei. Læring og utvikling hevdar han føreset at vi er villige til å stille spørsmål ved eigne oppfatningar og førestillingar for å endre våre mentale modellane. I motsett fall hevdar han ein vil halde fram som før. Han påpeikar at dette også gjeld leiaren sine mentale.

Senge (1999) viser til at *teamlæring* handlar om å lære å lære i eit sosialt fellesskap, samt evne til å delta i kollektive læringsprosessar der ein er samkøyrd i felles retning med ein felles visjonen. Felles visjonar fungerer som ei forlenging av personlege visjonar. Han hevdar at det handlar om at eigen og andre sin kunnskap blir kombinert til nye mentale modellar og kunnskapar. Dette seier han krev at gruppemedlemmane meistrar å snakke og reflektere saman. Han hevdar at for å få til slik reflekterande dialog må tre grunnleggjande føresetnader er vere stades; deltakarane må vere villige til å legge fram eigne førestillingar, dei må sjå kvarandre som likeverdige og ein støttespelar må vere til stades for å halde dialogen i gang.

Systemisk tenking skal etter Senge (1999) sin tankegang integrere og binde saman dei andre disiplinane og synleggjere korleis dei enkelte disiplinane smeltar saman. Han påpeikar at det handlar om å sjå heilskap og samanheng, framfor detaljer og enkeltårsaker. I tillegg seier han det handlar om å sjå seg sjølv og organisasjonen i forhold til det eksterne samfunnet. Å forstå detaljer utifrå ein heilskap og kompleksitet hevdar han er viktig i den systemisk tenkinga. Dei fire første disiplinane representerer ulike måtar å handtere mønster for tenking og samhandling på, der den systemiske tenkinga skal sette disiplinane i ein samanheng.

Bodskapan ser ut til å vere at leiaren blir bindeleddet mellom dei ulike disiplinane og dermed mellom leiing og læring i organisasjonen. Dette utifrå ei framtidsorientert heilskapsforståing.

2.5 Oppsummering teoretisk ramme

Studien undersøker avdelingsleiarane sitt perspektiv- deira forståing av det å lede pedagogisk utviklingsarbeid, i tillegg til korleis dei legg til rette for dette og i kva grad det kan bidra til utvikling av ein lærande organisasjon.

For å belyse dette har eg presentert Wadel (1999) sin teori om kva type leiing som kan bidra til utvikling, og kva type leiing som ikkje bidreg til dette. Han har fokus på at verdiane og det pedagogiske grunnsynet ein legg til grunn er avgjerande for kva læringskultur ein får utvikla i organisasjonen. Dermed ser dette også ut til å vere avgjerdane for i kva grad ein lukkast med den pedagogiske leiinga og utviklinga. Han peikar på at reproduktive- og produktive pedagogiske grunnverdiar inneber at det blir stilt ulike krav om delferdigheiter hos dei som blir leda.

Robinson (2014) er derimot oppteken av å sette fokus på kvaliteten eller kva effekt den pedagogiske leiinga har for elevane sine resultat. Ho påpeikar at leiinga må ha grundig kunnskap om korleis ein kan få administrative prosessar og læringsresultat til å henge saman. Vidare seier ho at dette krev kunnskap og korleis den skal brukast på måtar som byggjer tillitsrelasjonar i skulemiljøet. Ho har identifiserte fem hovudoppgåvene leiar bør fokusere på. Vidare presenterer ho tre sentrale ferdigheiter ein leiar vil trenge for å utøve dei fem hovudoppgåvene på ein trygg måte.

Senge (1999) er oppteken av at den største utfordringa er å sjå samanhengar og forstå korleis handlingane våre påverkar det som skjer. Dette påpeikar han skuldast eit grunnleggjande trekk ved komplekse menneskjelege system der årsak og verknad ikkje ligg nær ein anna. Han er oppteken av at ein må ha eit systemisk perspektiv der ein ser ting i samanheng, der han har utvikla fem disiplinær eller verktøy for å utvikle ein lærande organisasjon. Desse poengterer han må utviklast parallelt.

Både Wadel (1997), Robinson (2014) og Senge (1999) framhevar læring og utvikling gjennom kollektive reflekterande samhandlings- og læringsprosessar der ein lærer i lag. Dette blir også vektlagt i Andersen (2002) sin definisjon av pedagogisk utviklingsarbeid. Senge (1999) framhevar både det kollektive og det individuelle på bakgrunn av mottoet «ein er ikkje sterkare enn det svakaste ledd».

Kapittel 3 METODE

Å bruke metode betyr, i følge Repstad (2009), å følge ein bestemt veg mot eit mål. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) viser til at den samfunnsvitskapleg metoden dreia seg om korleis ein som forskar går fram for å få informasjon, korleis denne informasjonen skal analyserast og kva den fortel oss. Dei metodiske vala og vurderingar som ligg til grunn for dei vegane eg har valt undervegs blir gjort greie for her. Mitt mål har vore å få innsikt i korleis avdelingsleiarane forstår og praktiserer pedagogisk, og på kva måte dette bidreg til å utvikle ein lærande organisasjon. Problemstillinga er;

Mellomleiar som kunnskapsleiar i vidaregåande skule

Korleis legg avdelingsleiar på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på eiga avdeling? På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?

Med utgangspunkt i denne problemstillinga valde eg det som i teorien blir definert som ein kvalitativt forskingsstrategi, der eg har intervjuet eit avgrensa tal intervjupersonar.

3.1 Kvifor ei kvalitativ metodisk tilnærming?

I litteraturen blir det vist til at ein med kvantitativ forskingsstrategi i stor grad vil vere avhengig av struktur og avstand til det ein skal studere (Kvale et al., 2009; Repstad, 2009; Thagaard, 2013). Det blir vist til at data og arbeidsmaterialet ved den type forskingsstrategi vanlegvis vil dreie seg om mengde eller tall. Forfattarane over viser også til at inndeling i kategoriar må organiserast på førehand slik at kjenneteikn ved fenomen kan teljast opp. Dei viser alle til at ved å nytte ein kvalitativ metode vil eg derimot kunne jobbe meir fleksibelt og med nærleik til det eg ynskjer undersøkje for å få fram karakteristiske eigenskapar eller karaktertrekk. Dei poengterer at den kvalitative metode dermed gir grunnlag for fordjuping og nyansering. Dette ved at dei enkelte intervjupersonane får mogelegheit til å beskrive eigen forståing og praktisering av pedagogisk leing og utvikling, slik eg her er ute etter. Kvalitativ metode såg dermed ut til å gi meg mogelegheit til å gå i djupna på eit mindre utval intervjupersonar og eit meir nyansert datamateriale. Her ville *teksten*, eg transkriberer ned etter samtaleintervjua, i følge Kvale et al. (2009), Repstad (2009) og Thagaard (2013),

fungere som arbeidsmaterialet, der inndeling i kategoriar blir gjort i ettertid utifrå svara til intervjupersonane.

Innleving og *systematikk* er to sentrale aspekt ved den kvalitative tilnærminga. *Innleving* er, i følgje Thagaard (2013), viktig for å oppnå forståing. Dette seier ho eg som forskar kan oppnå ved å sette meg inn i intervjupersonane sin situasjon gjennom å møte dei med ei open haldning og vere mottakeleg for inntrykk som kan gi meg nyttig informasjon. I den kvalitative metoden viser ho til at systematikk inneber at ein som forskar har eit reflektert forhold til viktige avgjerd i forskingsprosessen. Det seier ho inneber at ein gjer grundige og omfattande vurderingar i høve framgangsmåte for innsamling av data, og korleis data skal analyserast og tolkast. Dei ulike fasane i forskingsprosessen påpeikar både Thagaard (2013) og Repstad (2009) ofte vil smelte i kvarandre, og at justering av problemstilling kan gjerast parallelt med tilgang på nye data, medan at ein byggjer opp ei analyse. Thagaard (2013) påpeikar at den nære kontakten mellom forskar og intervjuperson i det kvalitative forskingsintervjuet gir gode moglegheiter for relevante tolkingar. Samstundes gjer ho merksam på at den også gjer nokre utfordringar når både forskar og intervjupersonane gjensidig påverkar forskingsprosessen.

3.2 Førebuing

Å intervjuje menneskjer i forskingssamanheng rører ved moralske og etiske spørsmål som ein må vurdere gjennom heile prosessen. Som forskar må ein halde seg innanfor Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer og prosedyrar for å ivareta intervjupersonane. Det er spesielt tre etiske prinsipp ein som forskar må sikre. Det første er prinsippet om informert samtykke, som vil sei å behandle personopplysningar konfidensielt og vurdere konsekvensar. Norsk samfunnsvitskaplege datateneste AS (NSD) har gitt løyve til innsamling av data til dette forskingsprosjektet (vedlegg 1).

I følgje Kvale et al. (2009) omfattar etiske krav til forskaren også strenge krav til den vitskaplege kvaliteten på kunnskapen som blir lagt fram. I tillegg påpeikar han at forskaren skal vere uavhengig, altså ikkje påverka av ytre interesser eller deltakarane i prosjektet.

Personane ein studerer blir i følgje Thagaard (2013) omtala med omgrep som er knytta til den metoden ein brukar. I intervjuetodar viser ho til at personane ein intervjuar blir omtala som intervjupersonar.

3.2.1 Utval av intervjupersonar

Spørsmålet om kven ein skal få informasjon ifrå, inneber at ein må definere det utvalet undersøkinga baserer seg på. I følgje Thagaard (2013) baserer kvalitative studiar seg på strategiske utvalg, der ein vel deltakarar som har dei eigenskapane eller kvalifikasjonane som er strategiske i forholdet til problemstillinga og undersøkinga sitt teoretiske perspektiv. I denne studien er det avdelingsleiaren for yrkesfaglege studieretningar som sit med kvalifikasjonar som kan svare problemstillinga, og er dermed karakterisert som eit strategisk utval. Sidan eg er ute etter den enkelte intervjuperson si beskriving av eigen forståing og praktisering har eg vurdert at intervju med den enkelte intervjuperson vil vere ein meir aktuell framgangsmåten, enn fokusgruppeintervju slik Kvale et al. (2009) og Thagaard (2013) beskriv det.

I teorien er der, i følgje Kvale et al. (2009), Repstad (2009) og Thagaard (2013) ingen nedre eller øvre grense for tal intervjupersonar. Det blir vist til at ein bør gjennomføre intervju til ein har nådd eit mettingspunkt, altså at ein ikkje lenger får ny informasjon. I følgje Thagaard (2013) er det avgjerande at utvalet er eigna til å utforske problemstillinga, og at det ikkje er større enn at det er mogleg å gjennomføre omfattande analyser. I studentprosjekt der det er avgrensa tid og ressursar bør ein, i følgje Johannessen et al.(2010), ha færre enn 10 intervju.

Sidan det strategiske utvalet mitt omfattar avdelingsleiaren for yrkesfaglege studieretningar måtte eg vurdere kor mange det var realistisk å rekruttere innan ein akseptabel bruk av tid og ressursar. Reiseavstand og tid gjord det aktuelt å vurdere alternative intervjumåtar, utan direkte møter med intervjupersonane. Som lite erfaren forskar vurderte eg det derimot som mest komfortabelt å gjennomføre intervjuet ved å møte intervjupersonane for å ha nærleiken til dei. Eg tenkte det ville gi meg nærare og betre kontakt med dei, noko som kunne virke inn på djupna og kvaliteten på intervjuet. Utifrå ei samla vurdering ville eg dermed prøve å rekruttere fem-seks intervjupersonar.

3.2.2 Rekruttering av intervjupersonar

Eg starta å rekruttere intervjupersonar på førsommaren 2014. Då tok eg kontakt med rektorar på fem vidaregåande skular med yrkesfaglege studieretningar, deretter kontakta eg ytterlegare to rektorar på ettersommaren. Den første kontakten vart teken på telefon med alle rektorane. Dette for ein kort presentasjon av forskingsprosjektet og slik lodde stemninga for om dei kunne ha aktuelle interesserte kandidatar. Alle var i utgangspunktet positive, sjølv om to vurderte at dei ikkje hadde rette kandidatane. Påfølgjande e-postførespurnad var sendt med

informasjonsskriv (vedlegg 2) utarbeidd i tråd med dei forskningsetiske retningslinjene til NESH og Norsk samfunnsvitskaplege datateneste AS (NSD) sine tilrådingar. Rektorane vidareformidla førespurnaden til dei avdelingsleiarar dei vurderte som aktuelle. Eg fekk raskt respons frå tre avdelingsleiarar som gjerne ville stille, etter kvart også frå to til. I tillegg hadde eg ein kandidat som var villig til å stille på eit prøveintervju etter førespurnad om dette. Via e-post vart informasjonsskrivet (vedlegg 2) også sendt til kandidatane som meldte si interesse, og det vart avtala tidspunkt for gjennomføring av intervjuet. Sidan eg skulle reise til intervjuet var det naturleg å spørje om forslag til aktuell intervjuetstad. Føresetnaden for plassering var at vi kunne gjennomføre intervjuet uforstyrra (Thagaard, 2013). Fem av intervjuet vart gjennomført på intervjuet sine arbeidsplassar, medan eit av intervjuet vart gjort utanfor intervjuet sin arbeidsplass.

For å ivareta intervjuet har alle fått oppdikta mannsnamn. Alle har ei fagutdanning eller ein fagprofesjon frå ulike høgskule- og universitetsnivå i botnen. Av leiarutdanning har tre av dei eitt til to års pedagogisk leing. Storleik på stillingsprosenten som leiar varierer frå 70-100% der dei har ansvar for opp mot 25 pedagogar. Alle fungerer som avdelingsleiarar for fleire yrkesfaglege programfagområde, og har hatt sin noverande leiarstilling frå 6-14 år.

3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide

Thagaard (2013) peikar på at ein intervjuguide kan utformast på ulike måtar alt etter kva type intervju ein skal gjennomføre. Ho viser til tre hovudtyper inndelt utifrå kor strukturert framgangsmåte det er formålstenleg å nytte. I eit kvalitativt intervju seier ho at hensikta med ein intervjuguide er at den skal fungere som ei huskeliste med forslag om rekkjefølgja på dei tema ein søker kunnskap om. Utfordringa blei å formulere tema og spørsmål som la grunnlag for ein god dynamikk i intervjuet. Samstundes som det skulle inviterte intervjuet til å reflektere over og beskrive si forståing og praktiske tilnærming av pedagogisk leing og utvikling. Utifrå det Thagaard (2013) seier om det kvalitative intervjuet, måtte eg kunne tilpasse spørsmåla undervegs for at dei skulle fungere som respons på kva intervjuet fortalde. Ho viser til at eg med ei halvstrukturert tilnærming kunne fastlegge tema og forslag til spørsmål på førehand, men stod fritt til å justere rekkjefølgja under vegg. På denne måten viser ho at eg som forskar kunne følgje intervjuet si forteljing, samstundes som eg passa på at tema som var viktige i forhold til problemstillinga vart belyst.

Eg laga ein overordna intervjuguide med tema og forslag til spørsmål som utgangspunkt for intervjusamtalen (vedlegg 3). Av omsyn til validiteten i forskingsprosjektet og ivaretaking av forholdet mellom tematikk og dynamikk såg eg det som ein fordel å utlede tema og hovudspørsmål frå forskingsspørsmåla for prosjektet. På den måten kunne eg ta i bruk både erfaringsnære og erfaringsfjerne omgrep, slik Thagaard (2013) og Kvale et al. (2009) beskriv, for å skape interaksjon mellom intervjupersonen sitt perspektiv og mitt perspektiv som forskar.

Gjennom hovudspørsmåla ville eg invitere intervjupersonane til å reflektere over og beskrive tema det vart spurt om, og til å gje fylldige kommentarar. Intervjuguiden utforma eg med forslag om underspørsmål for å få meir utfyllande og detaljert kommentarar og refleksjonar. Her vart det viktig å kunne tilpasse spørsmåla undervegs for at dei skulle fungere som respons på kva intervjupersonane fortalde. Spørsmåla fekk ei beskrivande form slik Aadland (2011) og Thagaard (2013) beskriv, ved bruk av spørjeorda "kva" og korleis". For å få flyt i intervjusamtalene og gi signal om at eg var interessert og følgde med nytta eg *prober* i form av spørsmål eller kommentarar (Aadland, 2011).

Det vart gjennomført prøveintervju med ein intervjuperson som kom inn under kategorien i det strategiske utvalet. Dette både for å sjekke intervjuguide og bruken av det tekniske utstyr for opptak av intervjuet, men også for å gjere meg erfaringar som intervjuar. Eg valte å følgje Repstad (2009) sine råd om opptak av intervjuet. Han viser til at ein som forskar då får konsentrert seg om kva intervjupersonane seier, og i analysefasen kan ein få med seg ordrette gjentakingar av intervjuet. Intervjupersonane vart informerte om dette på førehand (vedlegg2) slik at dei var førebudd når vi starta intervjuet.

Prøveintervjuet gav meg nyttig erfaring som fersk intervjuar, i tillegg til grunnlag for nokre justeringar av under- og oppfølgingsspørsmåla i intervjuguiden. Forskingsspørsmåla vart også finjusterte. Deretter vart intervjuet med dei fem deltakande intervjupersonane gjennomført seinhaustes 2014.

3.3 Det kvalitative forskingsintervju og hermeneutisk tilnærming

Gjennom det kvalitative forskingsintervjuet er målet, i følgje Kvale et al.(2009), å forstå verden sett frå intervjupersonane si livsverd. Han viser til at det er ein profesjonell samtale der

det blir konstruert kunnskap i samspel og interaksjon mellom forskar og intervjuerson. Dette gjennom å få fram betydinga av vedkommandes erfaringar og opplevingar av fenomenet ein ynskjer undersøke. I dette forskingsprosjektet er målet å konstruere kunnskap ved at å få fram betydinga av avdelingsleiarane sin forståing og praktisering av pedagogisk leiing og utvikling.

For å kunne tolke og analysere det som kjem fram i intervjuet må eg, i følgje Kvale et al.(2009), prøve å nærme meg intervjuersonen si livsverd innanfrå. Utifrå det han seier, kan avdelingsleiarane si forståing og praktisering av pedagogisk leiing og utvikling mellom kan anna forklarast på bakgrunn av pedagogisk grunnsyn og verdiar, historie og tradisjonar, holdningar og kunnskap. Han peikar på at kvaliteten på datamaterialet avhengig av forskaren sine ferdigheiter og førekunnskap om temaet.

Kvale et al. (2009) viser til at hermeneutikk dreiar seg om tolking av meningsfulle fenomen der ein må vere merksam på dei kontekstuelle tolkingshorizontane, med formål å oppnå gyldig og allmenn forståing, i tillegg til beskriving av vilkåra for ei slik forståing. Både Kvale et al. (2009) og Aadland (2011) seier det er umuleg å forstå noko som helst utan at vi har ei forforståing, altå nokre forutgåande førestillingar å tolke inntrykka ut frå. I motsett fall påpeikar dei at inntrykka og tilbakemeldingane frå intervjuersonane ville vere kaotiske og usamanhengande. Dei påpeikar at dette samstundes krev at ein møter intervjuersonane med ei årvaken merksemd og bevisstheit om eigen forståing og føreforståing.

I dette forskingsprosjektet betyr det at min kjennskap til vidaregåande skule gjennom eigen jobb som avdelingsleiar, vil vere sentral i mi forståing og føreforståing. Det betyr at eg som forskar sit med egne erfaringar direkte knytt til problemstilling og forskingsspørsmåla, og dermed må reflektere over desse sidene ved min forskarrolle. For å redusere påverknaden av mi forståing og føreforståing på intervjuersonane prøvde eg å vere bevisst på at egne verdiar og synspunkt ikkje skulle komme til uttrykk, slik Thagaard (2013) gjer merksam på. Dette viste seg vanskelegare å gjennomføre enn forventa. Eg opplevde at eg fleire gongar vart «reven med» i interessante utspel og attkjennande beskrivingar frå intervjuersonane. Dette kan sjølvsagt ha vore med å påverka interaksjon med intervjuersonane og utfallet på datamaterialet. Min oppleving var at det ikkje påverka interaksjonen på noko negativ måte, men heller at begge partar vart meir komfortable med situasjonen. Om dette derimot medførte av intervjuersonane svara annleis enn dei elles ville ha gjort er vanskeleg å sei sikkert.

I følge Thagaard (2013) har dei første minuttane i intervjuet avgjerande betydning. Ho viser til at det er då det blir etablert kontakt mellom intervjupersonane og meg som forskar. Eg starta intervjuet med "ufarlege" spørsmål om bakgrunn og erfaring. Intervjupersonane fekk fylle ut eit skjema (vedlegg 4) med bakgrunnsinformasjon, der namn blei bytta ut med nummer for å ivareta anonymiteten. Etter kvart som eg opplevde at intervjupersonen vart fortruleg med situasjonen vart opptakar starta og eg introduserte det første hovudspørsmålet. Som innleiing vart intervjupersonane bedt om å sei litt om eigne tankar kring det å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Eg opplevde at intervjusamtalene flaut godt og at intervjupersonane var komfortable med situasjonen. Intervjuguiden vart ikkje følgt frå "a til å", men fungerte som påminning for å få med alle hovudtema. Her erfarte eg i ettertid når eg kom til analysedelen at eg ikkje hadde følgt grundig nok opp nokre av tema. Dermed stod eg i den situasjon at eg mangla data omkring nokre forhold. Dette kjem fram i presentasjon av empirien ved at eg påpeikar at det ikkje føreligg datamaterialet på aktuelle forhold.

Som avslutning fekk dei spørsmål om det var noko dei ynskte tilføre eller om dei hadde ein avsluttande kommentar. Kvart intervju tok 50-90 minutt. I etterkant av kvart intervju noterte eg meg det eg hadde registrert som ikkje kom med på opptaket, men som kunne ha interesse seinare i analyseprosessen.

3.3 Transkripsjon, analyse og presentasjon

Når møte med respondenten var over stod arbeidet med å føre intervjuet over frå talespråk til skriftspråk for tur. Å transkribere betyr å transformere, og der ein forsøker transkribere intervju ordrett kan det skape kunstige konstruksjonar som kanskje er lite dekkande når kroppsspråk og stemmebruk forsvinn (Kvale et al., 2009). Eg skreiv likevel ordrett over utskrifter frå lydopptaka, med både intervjupersonen og mine kommentarar. For å bøte på den svekka gjengivnaden transkripsjonen kunne gi, markerte eg kroppsspråk i parentes der eg meinte dette kunne vere viktig. Intervjupersonane vart merkt med IP1, IP2, IP3, IP4 og IP5.

3.3.1. Analyse og tolking

Føremålet med kvalitativ analyse er, i følge Thagaard (2013) og Kvale et al. (2009), å utvikle ei forståing av datamaterialet som går utover dei beskrivingane respondentane gir av sin forståing og praktisering av pedagogisk leiing og utvikling. Begge forfattarane viser til at å analysere inneber å dekontekstualisere teksten ved å dele den opp i delar og skilje den frå sin

opphavlege samanheng. Dette seier dei blir gjort for å strukturere datamaterialet, finne og forklare mønster og identifisere tema for å kunne gi ei effektiv framstilling av resultatata. Utfordringa påpeikar dei kan bli korleis ein skal ta vare på intervjupersonane sitt perspektiv gjennom analysen og presentasjonen av data.

Thagaard (2013) viser til at den kvalitative forskingsprosessen har til dels flytande overgangar mellom datainnsamling og analyse. Ho poengterer at analyse og tolking starta alt i intervjuprosessen, når eg som forskar avgjorde kva oppfølgings- eller avklaringspørsmål eg måtte stille ut frå mi tolking av det intervjupersonen fortalde. Analyse seier ho refererer til at ein går inn i ein fase med meir konsentrert fokus på analysen og fortolkinga av teksten ein sit igjen med etter transkripsjon av intervjuet. Ho poengterer at analyse og tolking føregår samstundes og vekslende, men at analyse av datamaterialet i praksis blir delt inn i ein beskrivande og ein tolkande fase.

Det finst mange ulike former for intervjuanalyse. Både Kvale et al.(2009) og Thagaard (2013) presenterer ei kode- og kategoribasert analyse, i tråd med retningslinjene som vanlegvis blir nytta ved kvalitativ analyse. «Koding» og «kategorisering» blir i følgje Kvale(2009) brukt om ein annan.

Gjennom arbeidsfasen med *open koding* merka eg interessante tekstavsnitt som handla om same tema med nøkkelord slik Thagaard (2013) beskriv framgangsmåten. Dette for at eg skulle kunne identifisere ei uttale seinare i analyseprosessen, og for å klassifisere dei i kategoriar. Slik Thagaard (2013) beskriv, måtte eg vere merksam og open for å oppdage mønster og identifisere relevante tema. Ved hjelp av å lage kategoriar jobba eg i fleire omgangar med å samle ulike utsegn under ulike omgrepsgrupper. I ein tidleg fase hadde koding og klassifiseringa eit beskrivande formål der omgrepa eg nytta i kodinga og klassifiseringa, i følgje Thagaard (2013) blir beskrive som *erfaringsnære*. Med det meinast at dei var nært knytt til intervjupersonane sine uttaler, for å bidra til å få fram meiningsinnhaldet eg som forskar meinte intervjupersonane gav uttrykk for

Ved å stille spørsmål om «når», «kvifor» og «under kva forhold» i den *aksial kodinga*, slik Thagaard (2013) beskriv, såg eg på korleis kategoriane stilte seg i høve til kvarandre. Her føretok eg ei differensiering av kategoriane i ulike nivå. Dette med utgangspunkt i om det var konkrete beskrivingar frå intervjupersonane, såkalla erfaringsnære kategoriar. Eller om det

var kategoriar basert på mine tolkingar, ifølgje Thagaard (2013), såkalla erfaringsfjerne kategoriar, altså kategoriar på eit høgare abstraksjonsnivå

Eg opplevde analyseprosessen som omstendeleg og omfattande med fleire omgangar og justeringar av kategoriane etter kvart som det blei gjort nye oppdagingar i dialogen med materialet. Prosessen innebar at eg måtte rette merksemda mot ulike nivå, mellom delane og heilheita, i ein kontinuerleg fram - og tilbakeprosess. Dette i tråd med den hermeneutiske sirkel for å få ei forståing, slik Kvale et al.(2009) forklarar. Gjennom ei fleksibel haldning til analysen kunne eg endre kategoriane i samsvar med den forståinga eg fekk under vegs. Når eg kopla teoretiske relevante omgrep til kategoriar i datamateriale vart prosessen karakterisert som ei *rekontekstualisering*, i tråd med Kvale et al. (2009) og Thagaard (2013) si beskriving.

Slik føretok eg både ei samanfatning av datamateriale og ein utviding av teksten, når eg knytte mine refleksjonar over meiningsinnhald i datamaterialet til tema i forskingsprosjektet. Dette gjorde at problemstillinga også vart justert og omarbeid fleire gongar i løpet av prosessen. Slik kunne eg til slutt dra ut nokre få ord som forklarte kva forskinga dreier seg om; *Det handlar om organisering av læringsarenaer og uformell dialog og tilbakemeslingar.*

3.3.2. Presentasjon av empiri

Presentasjonen av empirien i kapittel 4 blir strukturert rundt forskningsspørsmåla og hovudkategoriane som trådte fram etter systematiseringa av datamaterialet. Eg gir ein samla presentasjon av dei dimensjonane datamaterialet kasta lys over slik eg oppfatta dei i intervju. Difor er det mi forståing av avdelingsleiarane sine beskrivingar som blir presentert. Avdelingsleiarane si stemme kjem fram ved at eg vekslar mellom å attforteljing og refererande sitat frå dei. I presentasjonen av empirien har eg gitt alle avdelingsleiarane fiktive mannsnamn for å verne anonymiteten og ivareta integritet. Eg har gjerne viste til at fleire.., eller så og så mange av intervjupersonane gir uttrykk for det same, i staden for heile tida å vise til fiktive namn. For å gjer det lettare for lesaren å følgje presentasjonen av empirien kjem eg med korte oppsummeringar etter kvart hovudtema før eg til slutt kjem med ei felles oppsummering.

3.3.1. Etske vurderingar

Å intervju menneskje i forskningssamanheng rører ved moralske og etske spørsmål, som nemnt under pkt. 3.2. Her vart det vist til NESH og NSD sine forskningsetiske retningslinjer der det spesielt er tre etske prinsipp ein må vurdere gjennom heile forskingsprosessen;

Prinsippet om informert samtykke, å behandle personopplysningar konfidensielt og vurdering av konsekvensar. Prinsippet om informert samtykke vart ivareteke ved at eg klargjorde for intervjupersonane kva som var føremålet med forskingsprosjektet, samt vilkår for deltaking. Dette vart gjort skriftleg ved førespurnad om deltaking (vedlegg 2). Før start av intervju forsikra eg meg om at dei hadde oppfatta informasjonen og at dei hadde høve til å trekke seg når som helst. For å ivareta intervjupersonane sin integritet og behandle opplysningar konfidensielt blei skjema med personopplysningar og filene med datamaterialet behandla anonymt, ved bruk av intervjupersonnummer. I presentasjonen av empirien valte eg å skifte nummera ut med oppdikta fiktive mannsnamn til både kvinnene og mennene. I tillegg har eg prøvd å handtere informasjonen undervegs og i presentasjonen på ein måte eg meiner redusere moglegheita for at intervjupersonane kan identifiserast.

I vurderinga av konsekvensar er eit viktig prinsipp at intervjupersonane ikkje skal påførast skade av å vere med i forskingsprosjektet. Det innebar, i tråd med Thagaard (2013) og Kvale et al. (2009) si forklaring, at eg måtte vurdere kor personleg og nærgående oppfølgingsspørsmål eg kunne stille. I tillegg til korleis eg forvalta mitt ansvar gjennom framstillinga av det intervjupersonane hadde bidrege med, i presentasjonen. Eg opplevde ikkje dette som noko utfordringa i gjennomføringa av intervju, men eg måtte gjere nokre vurderingar undervegs i presentasjonen av empirien. Dette opplevd eg som særskilt viktig sidan eg var i dobbel posisjon som forskar på eine side og avdelingsleiar for yrkesfagleg utdanningsprogram på den andre side. På bakgrunn av mi forståing og føreforståing, og mine beskrivingar av dette som dilemma under pkt.3.3 meiner eg at eg utover det har vore bevisst på å opptre mest mogleg nøytral som forskar. Utifrå beskrivne dilemma kan ein til ei viss grad sei at eg har lete meg identifisere med intervjupersonane. Eg opplever derimot at dette ikkje har vore av ei slik grad at det har hatt avgjerande innverknad på prosjektet.

3.4 Er funna gyldige, pålitelege og lar seg generalisere?

Innan samfunnsvitskapane blir truverde, styrke og overføringsverdi av kunnskap, ifølgje Kvale et al. (2009), som regel diskutert i samband med omgrepa reliabilitet, validitet og moglegheit for generalisering.

3.4.1 Er funna gyldig og pålitelege?

Innan kvalitativ forskingsmetode har det, i følgje fleire forfattarar (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013), vore ulike syn på bruken av desse omgrepa. Eit hovudankepunkt desse viser til mot metoden, har vore at den ikkje er vitskapleg fordi den er for personleg, og at gyldigheit og pålitelegheit ikkje let seg teste og reprodusere, då to intervjusituasjonar aldri kan bli identiske. Forfattarane over viser til at omgrepa reliabilitet, validitet og moglegheit for generalisering, etter kvart har vorte utvikla på metoden sine eigen premissar .

Kvale et al. (2009) seier at reliabilitet har med funna sin konsistens og truverde å gjere. Han påpeikar at det handlar om presisjon og kvalitet på måleinstrument, pålitelegheit og presisjon på informasjon, og gjennomføring av analysen utan feil og manglar. Validitet blir ofte oversett med gyldigheit, og handlar, i følgje Kvale et al. (2009), ikkje berre om metodane som vert nytta, men også om forskaren som person. Korleis er hans moralske integritet og praktiske klokskap? Han viser til at dette er avgjerande for evalueringa av den vitskaplege kunnskapen som blir produsert. Han poengterer at valideringa gjennomgår alle sju trinna i forskingsprosessen som ein kontinuerleg prosessvalidering gjennom tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysing, validering og rapportering.

Gjennom heile presentasjonen av studiet har det vore eit mål å gjere greie for korleis dette er ivareteke gjennom dei ulike metodane og vala som er gjort i dei ulike fasane i forskingsprosessen. Dette for at lesaren skal ha moglegheit for å gjere sine egne vurderingar av validiteten.

3.4.2 Har funna overføringsverdi

Ein vanleg innvending mot intervjuforskning som Kvale et al. (2009) understreker , er at det er for få intervjupersonar til at resultata kan generaliserast. Han skisserer tre former for generalisering; naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering. Valet mitt av metode for dette forskingsprosjektet kan, ifølgje Kvale et al. (2009), sjå ut til å gi grunnlag for ei analytisk generalisering:

"En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon" (Kvale et al.,2009:266).

Funn mine vil derimot, ifølgje Kvale et al. (2009), ikkje kunne ha noko representativ tyngde då utvalet er for lite. Thargaard (2013) viser til at ein viss overføringsverdi kan vere aktuell ved at forståinga som er utvikla innanfor ramma av forskingsprosjektet også kan vere relevant i andre situasjonar. Ho peikar på at overføringsverdi også kan knytast til at tolkinga vekker gjenklang hos lesarar med kjennskap til dei fenomen som blir studerte. Leiarteam i vidaregåande skular, og særskilt mellomleiarar som kan identifisere seg med det strategiske utvalet i undersøkinga, vil truleg ha kjennskap til dei fenomen som blir undersøkte. I utgangspunktet vil det utdanningspolitiske og samfunnsmessige fokuset på at skulen skal utvikle seg, vere grunnlag for at alle som jobbar med leiing og utvikling her, truleg vil ha kjennskap til dei fenomen det blir sett fokus på.

Kapittel 4 PRESENTASJON AV EMPIRIEN

I dette kapitlet vil eg presentere analysen av mine intervjudata innhenta for å få svar på problemstillinga

Korleis legg avdelingsleiar på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på eiga avdeling? På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?

For å belyse og presentere korleis avdelingsleiarane i dette forskingsprosjektet forstår og legg til rette for pedagogisk utvikling har eg valt å dele presentasjonen av funna inn i fire underkapittel på følgjande grunnlag: I det første delkapitlet presenterer eg intervjupersonane sine tankar om pedagogisk leiing og pedagogisk utviklingsarbeid. I det andre og tredje delkapitlet blir bruken av dei formelle og uformelle møteplassane som arena for utvikling presentert, og erfaringane med dette. I det siste delkapitlet presenterer eg korleis avdelingsleiarane går fram som pådrivarar for pedagogisk utviklingsarbeid og erfaringar i denne samanheng. Omgrep som er vanlege å nytte i høve dei yrkesfaglege utdanningsprogramma forklarar eg i fotnotar.

Det kjem ei oppsummering på slutten av dei tre første underkapittel. På grunn av lengda på det fjerde underkapitlet, har eg valt oppsummering etter kvart delkapittel her. Dette for å gjere det lettare for lesaren å halde oversikt. Til slutt kjem ei samla oppsummering for heile empirien der eg har trekt ut nokre nøkkelpunkt.

4.1 Avdelingsleiarane sine tankar om pedagogisk leiing og pedagogisk utviklingsarbeid

Alle intervjupersonane har vore involverte i større og mindre prosjekt både internt og eksternt, nasjonalt og internasjonalt, og dei gir alle uttrykk for at dei jobbar med pedagogisk utvikling som ein del av den daglege skulekvardagen.

På spørsmålet om kva tankar dei har om å drive pedagogisk utviklingsarbeid snakka dei om det som både spennande og utfordrande. Fleirtalet er inne på at det handlar om systematisk jobbing over tid der ein må ha langsiktige mål og langsiktige perspektiv. Arne uttalar det slik

«Det er eit veldig stort spørsmål eigentleg, og veldig spennande. Ein må sjå det som ein lang prosess, og vere tålmodig. Ein må begynne å bygge stein på stein tidleg. Så må ein sjå på kva ein vil få til langt fram i tid. Kanskje du må inn å endre kultur, så tek det også tid. Eg vel å vere veldig tolmodig å sjå langsiktig, ha lange perspektiv».

Når intervjupersonane snakkar om systematisk arbeid over tid, gir dei uttrykk for at ein må ha eit bevisst fokus på den pedagogiske utviklinga for at den ikkje skal bli salderingspost i ein travel og oppstykkta kvardag. I ei tid der dei oppleve at skulen møter mange konkurrerende forventningar og målsetningar, blir det gitt uttrykk for at pedagogisk utvikling krev bevisst og målretta satsing. Det blir påpeika at det handlar om å jobbe ut frå felles verdiar og mål i alle ledd, frå toppleing til klasserom. Alle skulane i dette forskingsprosjektet har ein eigen visjon. Denne blir det ikkje snakka om.

Når intervjupersonane snakkar om pedagogisk utviklingsarbeid kjem det fram at alle har oppfatningar om at dette er spesielt viktig innanfor dei yrkesfaglege studieretningane. Erlend uttaler det slik

«Det er jo ein del av dette som gjer at skulen er ein spennande plass å vere, at ein greier følgje utviklinga, ikkje minst utviklinga ute i næringslivet. Det er jo innanforbi yrkesfaga det skjer mest, det at vi greier halde oss oppdaterte, det er eigentleg det viktigaste. Og der er vi jo avhengige i forhold til at bedriftene skal føle at dei får kvalitet på dei vi leverer ut. Då må vi vere oppdaterte på det vi driv på med».

Utifrå sitatet over kan det sjå ut til at intervjupersonen koplek pedagogisk utviklingsarbeid til samfunnsrolla dei yrkesfaglege utdanningsprogramma har med å utdanne fagkompetanse til arbeidslivet. Dei ser det i denne samanheng nødvendig med utvikling for å gje elevane ei oppdatert fagutdanning i takt med den raske utviklinga i næringslivet. For å gjere elevane attraktive som lærlingar og framtidig arbeidskraft for bedriftene, må fagutdanninga skulen står for vere i takt med næringsliv og bedrifter.

Det kan også sjå ut til at pedagogisk utviklingsarbeid blir oppfatta som ein naturleg del av samarbeidet rundt dei praktiske programfaga, spesielt rundt den praktiske opplæringa som føregår på verkstadane. Erlend viser til at lærarane har ein halv dag til samarbeid og planlegging omkring praktiske undervisningsopplegg og vidareutvikling av dette, og

uttrykkjer om verkstadarenaene «Då har dei eigentleg den naturlege møteplassen og kan diskutere og utvikle opplegga».

Pedagogisk utviklingsarbeid blir også kopla til kvalitet og profesjonalitet . Carl uttrykkjer det slik «For meg er det viktig å ha fokus på kvalitet, og skal du ha fokus på kvalitet må du drive med utvikling». Her blir det gitt uttrykk for at det er nødvendig å drive med utvikling for å kunne ha kvaliteten på opplæringstilbodet, som er det ein driv med i skulen. For fleire avdelingsleiarar handlar kvalitet om å greie halde seg fagleg oppdatert i takt med næringslivet si utvikling. Det kan vidare sjå ut til at kvalitet handlar om å sette ting i system . Her blir det snakka om ulike planar i form av pedagogisk plattform, utviklingsplanar, årshjul for utviklingsarbeid og progresjonsplanar. David seier det slik;

«For at vi skal vere profesjonelle utøvarar må vi følgje med det som skjer av utvikling, finne våre satsingsområde. Det er viktig å ha ein struktur og at ting er fastsett, sett inn i eit system, ikkje noko vi i leiinga lagar, men som lærarane er med på, elles føler dei at dei får det tredd nedover hovudet».

Å opptre profesjonelt ser ut til å handle om bevisstheit og handling som sikrar at ein utviklar seg i takt med samfunnet, at ein tek forventningane om å utvikle skulen på alvor, og at ein finn sine eigen områder for utvikling. Det ser også ut til å bli kopla til at ein har struktur, slik at ting blir sett i eit system som lærarane må vere med på å utarbeide for å få eigarforhold.

På spørsmål om avdelingsleiarane oppleve engasjement og interesse for å drive med utviklingsarbeid, ser det ut til at dette kan ha samanheng med kor vidt lærarane opplever nytteverdi av det ein held på med. Å få jobbe saman og erfare å utfylle kvarandre på bakgrunn av ulik kompetanse og erfaring, ser ut til å vere ein slik faktor. Arne uttrykker at etter mange store felles prosjekt for heile skulen har dette gjort noko positivt med dei. Dei har måtte tenke annleis gjennom det han definerer som entreprenøriell læring. Dette har gjort at lærarane må vere lærarar med større vekt på rettleiingsrolla på tvers av faga. På sama måte må elevane lære å løyse felles utfordringar på tvers av faga og bruke kvarandre sin kompetanse. Også Bjarne gir uttrykk for at store prosjekt der ein samarbeider med internasjonale utdanningsinstitusjonar blir opplevd som svært engasjerande for lærarane. Då blir det utveksla erfaring gjennom gjensidige besøk for å lære om yrkesopplæring hos kvarandre.

Det kjem også fram at intervjupersonane erfarer motbør, at engasjementet og interessa ikkje nødvendigvis alltid er like stor. Som døme nemner Carl at når dei skal starte å jobbe med eit nytt felles fokusområde på heile skulen, kan det komme kommentarar frå enkelte som «Har vi brukt for dette, er det ikkje godt nok det vi gjer?» Men erfaringa hans er at etter ei tid, når lærarane ser nytteverdien av det dei jobbar med, blir dei positive.

Oppsummering

Pedagogisk utviklingsarbeid ser i hovudsak ut til å bli forbunde til oppdateringa av faglege kvalifikasjonar for å kunne tilby ein kvaliteten på opplæringstilbodet som gjer elevane attraktive som lærlingar og framtidig arbeidskraft. Det blir også forbunde til den pedagogiske praksisen gjennom felles tema og fokusområde for utvikling. Vidare blir det forbunde til systematisk arbeid med langsiktige mål og perspektiv, med involvering og forplikting for dei tilsette.

4.2 Korleis brukar avdelingsleiarane formelle møteplassar som arena for utvikling?

For å legge til rette for pedagogisk utvikling, ser det ut til at ei sentral oppgåve er samarbeid med resten av skuleleiinga og tilsette. Dette ser ut til å vere nødvendig for å komme fram til korleis ein skal organisere skuleveka og arbeidsdagen til den enkelte lærar, med utgangspunkt i dei rammene skulen har som organisasjon. Lover og avtaleverk legg føringar for tid og plassering av formelle møteplassar, som alle avdelingsleiarane har ulike erfaringar med. Carl ser si oppgåve i denne samanheng slik;

«Mi oppgåve er å jobbe på systemnivå, legge forholda til rette slik at dei har ein arena å møtast på, elles fell det i fisk. Slik at ikkje alle sit åleine å jobbar men at vi jobbar i gruppe og får utvikla det».

Det ser ut til at pedagogisk samhandling er avhengig av at det blir lagt til rette og stilt forventningar. I motsett fall vil lærarane truleg prioritere tida til individuelt arbeid. Det kjem fram at ulike typar møtearena kan fungere ulikt etter tema og samansetning av lærargruppe, både med tanke på gruppestørrelse og tverrfagleg samansetning. Det kjem fram erfaringar med ulike modellar. Felles er at slike formelle møtearena i hovudvekt fordelar seg inn i to kategoriar utifrå dei erfaringane og praksisen avdelingsleiarane presenterer. Ein arena der

heile kollegiet på skulane er samla, med utgangspunkt i såkalla fellesmøte, og ein arena der grupper av lærarar, fortrinnsvis programfaglærarane² for aktuelt programfagområde³ er samla.

4.2.1 Fellesmøta

For at lærarar på tvers av heile skulen og dei ulike utdanningsområda skal kunne snakke saman om pedagogiske team blir dette organisert gjennom den felles møtetida alle avdelingsleiarane gir uttrykk for at skulane deira har. Slik felles møtetid ser til ei viss grad ut til å bli nytta til å jobbe med felles utviklingstema, eller såkalla fokusområde, for heile skulen. Når eg gir uttrykk for «til ei viss grad» er det på bakgrunn av at det kjem fram at slik felles møtetid også blir nytta til ein del felles informasjon, sjølv om det blir påpeika at ein prøver vere bevisst på å bruke minst mogleg tid til det. Når ein derimot skal snakke saman om pedagogiske tema med tanke på utvikling, gjer tre av avdelingsleiarane uttrykk for at fellesmøta gjerne blir organisert ved at lærarane jobbar i tverrfaglege grupper, med blanding av programfaglærara frå ulike programområde og fellesfaglærarar. Erfaringa til desse avdelingsleiarane er at dette er nyttige arena der lærarane jobbar svært godt og konstruktivt saman.

Erfaringane som kjem fram, tilseier at slik gruppeorganisering krev god planlegging og organisering der ein som leiarar må vere i førekant. Nokon av avdelingsleiarane poengtere viktigeita av å sende ut møteagenda i god tid for at lærarane skal vere førebudde på kva dei skal jobbe med. Arne seier «Vi prøver bli ein lærande organisasjon, få ut sakene i god tid slik at lærarane møter førebudde».

Ein del av førebuinga kan også vere å hente inn erfaringar og kunnskap frå eksterne partar. Carl har erfaring med at slikt «grunnlagsmateriale» har gitt lærarane eit utgangspunkt og gjort det lettare for gruppene å komme i gang med konstruktiv dialog og arbeid.

Avdelingsleiarane sin funksjon under gruppearbeidet ser ut til å vere ei blanding av aktiv deltaking i enkeltgrupper, variert med å sirkulere rundt for å komme med innspel og fungere som «drahjelp» ved til dømes å stille spørsmål og utfordre gruppemedlemmane for å få til gode refleksjonsprosessar. Ein av avdelingsleiarane seier at dei prøver få til flest mogleg av denne type fellesmøte med tverrfagleg gruppejobbing, framfor avdelingsvise møter.

² Programfaglærarane; underviser i programfaga

³ Programfagområde; utdanningsområde; eks elektro, helse og oppvekst, TIP (teknikk- og industriell produksjon) bygg og anlegg, restaurant- og matfag, ect

For å forankre arbeidet og tema til felles målsettingar ser det ut til at det kan vere nyttig med ei påminning og bevisstgjerung undervegs. Carl gjer uttrykk for at det er viktig at dei ved start forankrar arbeidet ved felles gjennomgang med alle om kvifor ein jobbar med nettopp dette og kvifor det er viktig for dei som skule. Dette for å få ei felles forståing for det dei driv med. Dette ser ut til å vere ein bevisst måte å synleggjere jobbing med delmål og tema undervegs på som ledd i skulen sine overordna målsettingar og utviklingsplan.

Det ser dermed ut til at blanda tverrfagleg grupperingar blir prioritert som organisering når heile lærarkollegiet er samla for å snakke saman om generelle pedagogiske tema.

4.2.2 Møte for grupper av lærarar

Utgangspunktet her er at intervjupersonane er avdelingsleiurar for fleire programområde eller utdanningsområde. Eit dilemma dette ser ut til å skape er kor vidt det er mest hensiktsmessig å organisere møtearena med utgangspunkt i kvart enkelt programområdet, eller på tvers av fleire programområde. Her kjem det fram ulike erfaringar og synspunkt. Nokon har erfaringar og ser behov for organisering rundt det enkelte programområde, mens andre ser eit større behov for samarbeid og utvikling på tvers av programfagområda.

Bjarne har gjort seg den erfaringa at avdelingsmøte med fleire programområde samla fungerer dårleg for utviklingsarbeid. Erfaringa hans er at lærarane føler meir utbytte og relevans når dei får samlast rundt det enkelte programområde, fordi det treff deira faglege utgangspunkt og behov.

I motsetnad til Bjarne er Arne oppteken av tverrfagleg samarbeid og det å rive ned skilje mellom avdelingane og dei ulike programområda. Han snakkar i den forbindelse om å legge til rette for det han kallar entreprenøriell læring. Med det meiner han å legge til rette for at dei ulike programområda skal kunne samarbeide for å finne løysingar på felles utfordringar. Dette koplur han til at det er slik elevane møter arbeidskvardagen når dei kjem ut på arbeidsplassane. Ute i «det verkelege arbeidsliv» er det slik det blir jobba, kvart fagområde sitt spesialfelt er gjensidig avhengig av kvarandre for å komme i mål med eit oppdrag. Det blir vist til døme på korleis elevane og lærarane brukar kvarandre sin kompetanse og oppsøker kvarandre sine verkstadar og praksisarena. Arne gjer uttrykk for at han oppfatta det som viktig at lærarane får komme saman på tvers av programområda for å diskutere og planlegge pedagogiske opplegg saman.

For å få dei ulike møtearena til å fungere som pedagogiske samhandlingsarena ser det ut til at det blir jobba på ulike måtar. I denne samheng blir det snakka om møtestruktur og avdelingsleiarar som deltek aktiv på programfagmøta delvis som pådrivarar, men også for å halde seg oppdatert . Arne ser det som viktig «å vere inne å dra litt, og komme med litt innspel». Her blir det også gitt uttrykk for at ein som leiar kan vere med å bidra fagleg innfor det fagområdet ein sjølv har sin bakgrunn i, i tillegg til dei generelle pedagogiske tema.

Det blir gitt eit samstemt uttrykk for ei oppleving av at programfagmøta fungerer godt og konstruktivt dersom dei ikkje blir organisert i for store grupper. I ei tid med auka fokus og satsing på yrkesretting av både fellesfag og programfag, kjem det også fram behov og ynskje om å greie å organisere møtearena med samling av både fellesfag- og programfaglærarane. Dette ser ut til å vere ei felles utfordring, blant anna fordi fellesfaglærarane underviser på fleire programfagområde. Arne meiner at ein måte å opprette større kontakt mellom fellesfaglærarane og programfagområdet vedkommande underviser på, kan vere å motivere og legge til rette for at fellesfaglærarane skal sjå og nytte moglegheita som ligg i å komme inn på verkstadane å ta deler av undervisninga.

Det kjem fram døme der lærarane har vore involverte gjennom å strukturere og systematisere programfagmøta med årshjul over utviklingstema, og der lærarane har ansvar for opplegg kvar sine gongar.

Det kjem også fram døme på korleis felles etterutdanning i klasseleing blir omsett til felles utprøving og praksis. Dette ved at klassemiljø blir sette som fast agenda på klasselærarrådsmøta⁴ for å ha felles bevisst fokus på utvikling av læringsmiljøet i den enkelte klasse. David uttrykkjer dette slik;

«Tillegare var det stort fokus på problem rundt enkeltelevar og det var stort sett kontaktlærer som prata. No er det hovudfokus på klassemiljø først, kva som fungerer og kva den enkelte lærar lukkast med. Alle rundt bordet blir utfordra for å komme med innspel og sine erfaringar».

David forklarar også at klasselærarråda er organisert med streng møtestruktur og møteleing. Dette er det kontaktlæraren for aktuell klasse som har ansvar for. Avdelingsleiar sin funksjon blir beskrive som tilhøyrar.

⁴ Klasselærarråd består av heile lærartemet(også gjerne fagarbeidarar/miljøarbeidarar) rundt ein klasse

Å evaluere utviklingsarbeidet ein jobbar med i kvardagen vart det ikkje snakka så mykje om utover det at tre av intervjupersonane gav uttrykk for at det er viktig. Carl beskriv:

«Det er viktig å stoppe opp å evaluere fokusområda innimellom, å spørje seg, korleis ligg vi an, kva har vi lukkast med, korleis og kvifor? Kva har vi ikkje lukkast med? Korleis jobbe vidare?»

På same måte gjer Carl også uttrykk for at det er viktig å reflektere rundt resultata av Elevundersøkinga⁵. Kva områder skåra ein godt på, og kva er årsaka til det? Kva områder skåra ein lågt på, og kva kan vere årsaka til det? Korleis jobbe vidare for å oppnå forbetring på aktuelle områder. Det ser ut til at det blir lagt vekt på å nytte resultata for vidare satsing og utvikling.

Oppsummering

For å skape formelle møtearena gjer avdelingsleiarane uttrykk for at ei viktig leiaroppgåve er planlegging og organisering utifrå faktiske rammevilkår i skulekvardagen. På fellessamlingar har dei positiv erfaring med blanda tverrfagleg grupperingar som organisering når ein skal snakke saman om felles pedagogiske tema og fokusområde. Forankring av utviklingsarbeid og synleggjering av nytteverdi, med involvering og forplikting ser til ei viss grad ut til å bli vektlagt for å få lærarane engasjerte og slik skape meir effektive og utviklande møtearena. Det kan sjå ut til at lærarane si orientering mot eigne fagområder og fagkultur, og fellesfaglærarar som underviser på fleire programfagområde, kan skape utfordringar for tverrfagleg samarbeid. Dette samstundes som nokon av avdelingsleiarane ynskje auka tverrfagleg samarbeid for å kunne tilby elevane meir "entreprenøriell" læring.

4.3 Korleis blir dei uformelle møtearenaene brukt i utviklingsamanheng?

Det ser ut som at pedagogisk utvikling i stor grad i praksis føregår utanfor dei formelle møtearena som ein naturleg del av samarbeid og gjennomføring av praktisk opplæring.

4.3.1 Lærarane som instruktørar for kvarandre

Praksisarena eller verkstadane der ein stor del av den praktiske opplæringa føregår ser ut til å fungere som ein viktig refleksjons og utviklingsarena for undervisningspraksisen. Når avdelingsleiarane organiserer parallellegging av verkstادتid slik at fleire klassar og lærarar

⁵ Elevundersøkinga er UDIR sin årlege brukarundersøking om elevar sin læring og trivsel på skulen

jobbar saman, blir dette grunngeve både utifrå organisatoriske og samarbeidsmessige hensikter. Fleire av avdelingsleiarane er klare på at dette også handlar om tilrettelegging for å få til praktiske samarbeid og utvikling. Det blir også lagt vekt på at lærarar med ulike fagbakgrunnar, styrkar og svakheiter kan hjelpe, rettleie og utfylle kvarandre. Erlend uttrykkjer;

«På yrkesfaga legg vi veldig mykje av verkstادتid parallelt. På byggavdelinga er vi avhengige av det for å få verkstaden til å bli utnytta på ein god måte, då er heile byggavdelinga fulldekkka med elevar, og lærarane er saman i verkstad. Då har dei den naturlege møteplassen og kan diskutere å hjelpe kvarandre, så det fungerer veldig bra. Dei kan utfylle kvarandre, i høve det den enkelte er god på».

Både Arne og Erlend framhevar at lærarane kan utfylle kvarandre og spele på kvarandre sine sterke områder, og dermed påverke og bidra til kvarandre si utvikling. Det kjem fram at når avdelingsleiarane skal sette saman lærarteama er ein del av vurderinga å få til team der lærarane utfyller kvarandre best mogleg. Det blir peika på at lærarane må ha større vekt på rettleiingsrolla på tvers av fagområda, og ikkje berre for elevane, men også for kvarandre.

Det ser ut til at avdelingsleiarane set lærarar til å lære kvarandre opp gjennom meir konkret og planlagt internopplæring. Erlend har god erfaring med det han kallar kollegarettleing. Dette organiserer og praktiserer han på ulike måtar. Han forklarar at dersom det til dømes skal vere ein ekstra lærarressurs i eit fag, set han læraren som treng oppdatering i faget, inn som den ekstra lærarressursen. Dette konkretiserer Erlend med følgjande dømme

«Har ein lærar bakgrunn frå teikning og skal lære seg eit 3-D teikneprogram, så er det jo ein kjempemulegheit å sette inn den læraren som ekstraressurs der. Då må han sjølv lære og samstundes lære ifrå seg til eleven».

Det ser ut til at organiseringa rundt den praktiske opplæringa på verkstadane ikkje berre blir gjort ut frå eit organisatorisk kapasitetsbehov, men vel så viktig utifrå behovet for samarbeid og internopplæring der lærarane fungerer som rettleiarar og instruktørar for kvarandre.

Avdelingsleiarane viser også til at det blir organisert meir formell internopplæring der lærarane lærer opp kvarandre. Her viser også Erlend til god erfaring med å organisere internopplæring med eigne lærarar som instruktørar på enkelte planleggingsdagar eller andre delar av fellestida. Erlend viser til eit dømme der han har ein lærar som er god på CNC-

framstilling på TIP (teknikk og industriell produksjon). Då blir det sett av tid der denne læraren får ansvar for å lære opp dei andre kollegane ved å køyre oppgåver og trening med dei. Erlend viser til at dette gjev meir felles opplæring og utvikling for pengane, i tillegg til betre oppfølging av den enkelte i ettertid. To av avdelingsleiarane påpeikar at ved slik type internopplæring har ein dei interne ressurspersonane i miljøet. Slik kan lærarane få hjelp og rettleiing undervegs når problem dukkar opp. Nyttar dei ein ekstern kurshaldar er denne derimot vekk når kurset er over.

Avdelingsleiarane nemner også døme på enkle og lite tidkrevjande tiltak som til ei viss grad kan vere bidrag for felles læring og utvikling. Carl nemner «TIPS-stund» der kollegane kjem må gode tips og idear til kvarandre. Carl nemner ulike dataprogram som OneNote og bruken av Smartbord-tavler som døme. Som ei forlenging av eit slikt Smartbord-tips skal han organisere internopplæring der ein mattelærer skal gjennomføre opplæring i bruken av «det omvendte klasserom» kombinert med Smartbord-tavla.

4.3.2 Samarbeid og deling som utgangspunkt for utvikling

Dei yrkesfaglege utdanningsprogramma omfattar mange timar programfag med både praktisk og teoretisk undervisning. Her blir det gitt uttrykk for at dette medfører at lærarane har eit naturleg samarbeid omkring undervisningsopplegga og den praktiske gjennomføring. Alle avdelingsleiarane gir uttrykk for at tid til uformelt samarbeid er viktig for at lærarane skal få utveksle erfaring og vidareutvikle undervisningsopplegga og praksisen sin. Sjølv om det viser seg vanskeleg å timeplanfeste slik uformell samarbeid, ser det ut til at avdelingsleiarane prøver regulere dette gjennom den bundne tida til lærarane. Utfordringa ser ut til å vere å legge «holtimar»⁶ på same tidspunkt for lærarar som har behov for uformelt samarbeid. Erlend gir her uttrykk for at han har greidd å timeplanfeste bunden tid for lærarane som har tid på verkstadane lagt parallelt; «Her har lærarane på Vg2 stort sett onsdag ettermiddag som dei kan jobbe ilag og planlegge agenda og undervisningsopplegga. Så når dei er saman i verkstad med klassane har dei også den naturlege møteplassen, så det fungerer veldig bra »

Avdelingsleiarane viser også til at timeplantekniske justeringar til dømes blir gjort for å «periodisere» fag. Bjarne gir uttrykk for å praktisere dette med den hensikt at programfaglærarar som ynskjer gjennomføre litt større prosjekt skal få rom til å samarbeid og

⁶ Holttime =tidspunkt på timeplanen der lærar har undervisningsfrie timar

å køyre felles undervisningsopplegg over ein periode. Bjarne som gir uttrykk for positiv erfaring; «På yrkesfag har vi ei periodisering der vi set inn eit X tal veker til berre programfag og prosjekt til fordjuping. Dette er kjempespennande, for skal dei få samarbeide om gjennomføringa av eit prosjekt så treng dei slik tid».

"Periodisering" med tilrettelegging av rammefaktorar ser ut til å vere tiltak for å inkludere både intern og eksterne aktørar. Bjarne legg vekt på å få utvikla samarbeid og undervisningspraksis både internt og med eksternt næringsliv. Han viser til at dette gjer det muleg å køyre felles temaveker der dei får inn representantar for ulike bedrifter, og der dei legg inn bedriftsbesøk og praksis for elevane. Bjarne ser det også som si oppgåve å hjelpe til med eksterne kontaktar og rammefaktorar som til dømes økonomi og utstyr. Samstundes påpeikar han ulempa ved at fellesfaga blir kopla av i desse prosjekta. Dette meiner han er uheldig for yrkesretting av fellesfaga.

Fleire av avdelingsleiarane ser det som viktig at lærarane er tilgjengelege for kvarandre for uformelt samarbeid og utvikling av delingskultur. Her blir det lagt vekt på at lærarar som arbeider i same klasseteama har kontorarbeidsplassar i nærleiken av kvarandre. Fleirtalet av avdelingsleiarane gir uttrykk for at dette er viktig arena for deling og utvikling, og prøver difor vere bevisst på kven dei plasserer i lag. Utfordringane er å få samla heile teama med både programfaglærarar og fellesfaglærar.

På spørsmålet om korleis det blir lagt til rette for at lærarane skal kunne utveksle og dele erfaringar og tips på andre måtar enn gjennom fysiske møter, blir det snakka om felles interne digitale lagrings- og delingsarena. I tillegg blir det peika på mulegheita for deling og tilgang på materiale som ligg i offentlege ressursider som NDLA⁷. Her kan lærarane få lagt inn og utveksla undervisningsopplegg. Det blir blant anna vist til ulike FYR⁸-opplegg. For intern lagring og deling gir alle avdelingsleiarane uttrykk for å ha erfaring med læringsplattforma Fronter⁹. Erfaringane ser ut til å vere at Fronter i liten grad blir brukt til utveksling og deling mellom lærarane. David og Arne viser til forsøk med å opprette eigne ressursrom, som i

⁷ NDLA står for nasjonal digital læringsarena

⁸ FYR står for Fellesfag- Yrkesretting – Relevans.

⁹ Fronter; digital læringsplattform der den enkelte lærar kan opprette/styre tilgang av fagrom. Kommuniserer undervisningsopplegg, informasjon, prøvar og innleveringar med elevane.

praksis ikkje vart nytta. Dei trur ikkje dette skuldast manglande motivasjon for å dele. Det blir reflektert rundt om det kan skuldast organiseringa i Fronter. Eiggar av eit Fronterrom kan regulere tilgang og stenge rommet. Arne nemner eit døme der eit klasseteam opplevde å miste alt når læraren som stod som eiggar av aktuelt Fronterrom slutta. Fleire av avdelingsleiarane trur bruken av fellesområde på skulane sin dataserver kan vere meir eigna.

Det blir reflektert rundt spørsmål om manglande bruk skuldast at lærarane ikkje opplever stor nok nytteverdi av å bruke Fronter til deling. Nokre avdelingsleiarane trur på ei meir målretta og bevisst bruk av Fronter som delingsarena. David trur Fronter kan brukast som verktøy mellom leiing og lærarar for synleggjering av det ein arbeider med, og få tilbakemelding. David gir uttrykk for at dersom slike felles ressursrom skal fungere, bør bruken vere forankra i leiinga. Han viser til at han nett har vore med å utforma eit slikt felles Fronterrom med utgangspunkt i eit FYR- prosjekt som er eit felles satsingsområde for heile skulen. Målet er at ein skal vise kvarandre og dele erfaringar og opplegg undervegs. I tillegg ser David det som viktig at lærarane får synleggjort for leiinga kva dei jobbar med og dermed kan få respons og tilbakemelding får kollega, men også frå leiing. Sidan dette var i startgropa hadde David ikkje fått gjort seg erfaringar om kor vidt dette ville fungere etter intensjonane.

Oppsummering

Utifrå det avdelingsleiarane seier ser ut til at det er på dei uformelle praksisarena mykje av utviklinga føregår, og at det er her delingskulturen er mest utbredt. Dei grunnjev dette med at lærarane kan fungere som rettleiarar og instruktørar for kvarandre. Dermed ser det ut til at avdelingsleiarane legg til rette, men ikkje involverer seg direkte i slike læringsprosessar. Utifrå erfaringane som kjem fram, ser det ut til at dei interne digitale delingsarena som er tilgjengelege blir lite nytta.

4.4 Korleis går avdelingsleiararen fram som pådrivar for pedagogisk utviklingsarbeid?

4.4.1 Forankring og felles forståing av utviklingsarbeid

Det ser ut til at nokre avdelingsleiarar prøver å forankre utviklingsarbeid til samfunnsutviklinga og forventningane dette medfører for skulen og undervisningspraksisen.

Carl påpeikar at det er viktig at ein «tek ein felles gjennomgang med alle kvifor vi gjer dette her, kvifor det er viktig for oss, for å få ei felles forståing for det vi driv med».

Nokre avdelingsleiarar legg vekt på å systematisere utviklingsarbeidet, blant anna gjennom felles utarbeiding av planar. Dette ser også ut til å vere viktig for at lærarane skal få eigarforhold til det. Alle intervjupersonane nemner at dei har ein felles utviklingsplan¹⁰, sjølv om bruken av den er uklar. Tre av avdelingsleiarane nemner at dei jobbar med fokusområder, eller tema, henta frå utviklingsplanen, medan fire viser til at dei tek utgangspunkt i denne når dei gjennomfører utviklingssamtalene. Det kjem ikkje fram i kva grad, og korleis lærarane har vore involverte i utarbeidinga av utviklingsplanane. Heller ikkje korleis den elles blir nytta i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Ein av avdelingsleiarane nemner derimot at den gjerne blir liggande for mykje i ei skuff.

Fleire av avdelingsleiarane delar erfaringar som tilseier at involvering og ansvar gjennom forplikting for den enkelte lærar, gjev meir aktiv deltaking. David viser til positive erfaringar der lærarane har vore med å utforma strukturen på programfagmøta og klasselærarråda. Dei har utarbeidd årshjul og fordelt ansvar som forplikta den enkelte. David trur på struktur for å få ting til å fungere, og at involvering medfører at lærarane tek ansvar. Han uttrykkjer:

«Eg har tru på dette her med å ha struktur og at ting er fastsett, men ikkje at det er bestemt av oss, men i saman med personalet som vi har ansvar for. For elles vil dei føle at dei får det tredd ned over hovudet. Når lærarane har vore med å utarbeid årshjulet tek dei det på alvor».

Nokre av avdelingsleiarane opplever at målbevisst bruk av resultat frå testar og undersøkingar kan virke positivt dersom det blir nytta som verktøy for utvikling. Det blir vist til erfaringar der Elevundersøkinga blir nytta som grunnlag for evaluering av satsingsområde. Carl viser til viktigheita av å bruke denne for å bevisstgjere lærarane at jobben dei gjer gjev resultat. Dermed synleggjere ein nytteverdien av det dei driv med. Han ser det som viktig at dei stoppar opp og reflekterer rundt tema dei både skårar godt og dårleg på «Kvifor skårar vi bra her? Kva har vi gjort? Kvifor skårar vi dårleg her? Korleis jobbe for å forbetre det?».

Oppsummering

Ei viktig oppgåve for å forankre utviklingsarbeid og skape felles forståing ser ut til å vere å involvere lærarane, og gi dei ansvar som forpliktar. Dette ser igjen ut til å bli gjort gjennom å

¹⁰ Utviklingsplan er ein plan over kva områder ein skal ha fokus på for utvikling i løpet av ein angitt tidsperiode

systematisere og strukturere arbeid ved hjelp av planar og årshjul. Bruken av elevundersøkinga både som evaluerings- og utviklingsverktøy kjem fram som døme for å synleggjere nytteverdi av utviklingsarbeid.

4.4.2 Uformell og formell skulevandring

Uformell skulevandring der avdelingsleiarane går rundt i avdelingane og på verkstadane ser ut til vere særst viktig for å bygge og utvikle relasjonar med både lærarar og elevar. Det ser ut til at dette opnar for ein naturleg dialog med felles refleksjonar og moglegheit for tilbakemeldingar. Her treff avdelingsleiarane både den enkelte lærar og lærarkollegiet som gruppe. Tre av avdelingsleiarane gir uttrykk for at når dei treff lærarane her ute, har dei gjerne konkrete eksempel å ta utgangspunkt i. Dette blir eit naturleg grunnlag for å diskutere, å få i gang refleksjonar, og å gi tilbakemeldingar. Dette blir såleis ein viktig del i den pedagogiske oppfølginga. Erlend poengterer at han heile tida har ein agenda han er tydeleg på og etterspør, både på den uformelle skulevandringa, på programfagmøta og i utviklingssamtala. Han uttrykkjer dette slik;

«Når eg går desse rundane treff eg lærarane på deira naturlege arena og kan ta tak i konkrete dømer. Eg har ein agenda eg heile tida etterspør, det er bevisstheita om å gjere teori om til mest mogleg praktisk retta oppgåver. Heile tida stille spørsmål; kan du gjere denne teorien om til meir praktiske oppgåver. Erfaringa viser at klarer lærarane dette gir det eit mykje større læringsutbytte for elevane».

Det ser også ut som det er denne uformelle kontakten som dannar grunnlag for å bli kjent med den enkelte lærar og kva som kan vere realistiske målsettingar og forventingar. Alle gir uttrykk for at dei leggje vekt på denne uformelle kontakten for å kunne stille realistiske utfordringar til ei kvar tid. Her blir det også reflektert rundt at vi som menneskjer har ulike føresetnadar, at nokon er meir innovative og kreative enn andre, og at ein naturleg nok vil finne heile spekteret i lærargruppa. Bjarne gjev difor uttrykk for at ein må prøve å få alle med utifrå det den enkelte kan bidra med. Han poengterer viktigheita av å bli kjent med den enkelte, gjerne på vedkommande sin naturlege læringsarena. Slik relasjonsbygging blir også vektlagt når avdelingsleiarane skal vurdere kven dei set ilag når dei parallellegg klassar og undervisning på verkstadane.

Når det gjeld oppfølging og tilbakemelding på av klasserom med teoriundervisning, ser det ut til å vere meir utfordrande enn på verkstadane. Når avdelingsleiarane skal bevege seg inn i teoriromma, opplever dei å komme inn i eit «lukka» rom der dei gjerne må banke på før dei

går inn, og dermed «stel all merksemd». Dette til forskjell frå verkstadane som er ein meir open arena der det er naturleg å beveger seg rundt utan å «stele all merksemd». Carl opplever det slik; «På verkstadane er det meir naturleg å komme inn, det blir nesten som på ein vanleg arbeidsplass. I eit teorirom må ein banke på og då skjer det noko med fokuset, då stoppar undervisninga opp og dei lurar på kva eg vil».

To av avdelingsleiarane sine erfaringar ser ut til å vere at ei meir formell skulevandring kan vere ein måte å komme inn i teoriromma utan å «forstyrre» for mykje. Då kjem det derimot fram ulike haldningar og tankar rundt den formelle skulevandringa. Ein av avdelingsleiarane framheva ei oppleving av å vere kontrollør, og å bli oppfatta som det. To av avdelingsleiarane gjer uttrykk for positiv erfaring med denne type skulevandring, når det er avtalt med lærar på førehand kva dei skal sjå etter og gje tilbakemelding på. Arne si erfaring er at han oppleve det som lettare å komme inn når både lærarane og elevane er førebudde, og det er avklart på førehand kva ein skal observere. Erfaringa hans er at det medfører at han kan ha eit bevisst fokus på det som er avtalt. Han ser det også som viktig å gje positive og konstruktive tilbakemeldingar rett i etterkant av undervisningstimen. Hans erfaring var at motstanden mot slik skulevandring var stor i starten, men han opplevde at det endra seg etter kvart som lærarane opplevde nytteverdien av å få konkrete tilbakemeldingar på undervisningspraksis sin.

Det ser dermed ut til at den uformelle skulevandringa er sentral i oppfølging og tilbakemelding på verkstadane, medan ei meir formell skulevandringa er nødvendig for oppfølging og tilbakemelding av undervisningspraksis i teoriromma.

Avdelingsleiarane gjer også uttrykk for å ha ein bevisst dialog med elevane for å få kunnskap om undervisningspraksis og trivsel i klasserom og verkstad. Alle avdelingsleiarane nemner kontakt og samtaler med elevane som viktige tilbakemeldingar. Dei gjer uttrykk for at dei er opptekne av å snakke med elevane når dei går rundt i avdelingane, enten det er på verkstad, ved besøk i teoriromma, eller når ein slår av ei samtale i friminutta. David legg vekt på viktigheita av kontakten med elevane; «Eg er eigentleg mest oppteken av å snakke med elevane når eg er ute på klasseromsbesøk, for å høyre korleis dei oppleve skulekvardagen og undervisninga. Dei gjer ærlige svar på dette».

Her kjem det og fram døme på at klassens time¹¹ kan vere ein arena der skuleleiinga kan ha ein direkte dialog med den enkelte klasse. Erlend viser til erfaringar med å nytte denne arena for utveksling av erfaringar og tilbakemeldingar om elevane sine opplevingar av skulekvardagen og undervisningspraksisen i dei ulike klassane og timane. Erlend nemner også at timeplanfesting av klassens time gjer dette til ein fast arena som opnar moglegheit for meir målbevisst dialog med elevane. Dette både for leiing og andre med støttefunksjonar som kan vere med å bidra til positiv utvikling av læringsmiljøet i klassane. Det kjem ikkje fram om og korleis tilbakemeldingane ein får i dialog med elevane blir nytta konkret til målretta utvikling av klasse- og læringsmiljøet. Vi har derimot tidlegare høyrte døme på korleis Carl nyttar Elevundersøkinga som refleksjonsgrunnlag i lærarteama, for oppsummering og vidare satsing og utvikling. Denne bruken av elevundersøkinga blir bekrefta av to av dei andre avdelingsleiarane. Det kan dermed sjå ut til at nokre avdelingsleiarar nyttar Elevundersøkinga som eit verktøy for evaluering og vidare utvikling.

Oppsummering

Det ser ut til at den uformelle skulevandringa og kontakten er viktige verktøy for å bli kjend med den enkelte og lærarteama, for å kunne følgje opp og gi tilbakemelding utifrå konkrete situasjonar på dei naturlege arena på verkstadane. Derimot ser det ut til at det er den formelle skulevandringa som fungerer for oppfølging og tilbakemelding av undervisningspraksis i teoriromma. Avdelingsleiarane fortel at skulevandringa også blir nytta som verktøy for å få elevane sine tilbakemeldingar på korleis undervisningspraksisen fungerer.

4.4.3 Kurs og vidareutdanningar

Å ha eit system som sikrar at dei tilsette får tileigna seg kunnskap og informasjon som er nødvendig for skuleorganisasjonen si verksemd og utvikling ser også ut til å vere viktig for at lærarane skal oppleve nytteverdi og engasjment. Det ser ut til at fagleg påfyll gjennom kurs-, etter-, og vidareutdanningar kan vere viktige både som individuelle tiltak og som kollektivt tiltak. Utfordringar som kjem fram og avvegingar avdelingsleiarane påpeikar, er korleis få mest mogleg kollektiv utviklingseffekt innanfor dei rammene ein har disponible. Det blir reflektert rundt kostnaden med å sende enkeltlærarar på sporadiske kurs, i forhold til den kollektive lærings- og utviklingseffekten. Arne gjer uttrykk for dette synspunktet;

¹¹ Klassens time er tid elevane gjennom si tillitsvalordning får disponere til drøfting av saker som angår deira skulekvardag

«Der har vi vore litt bevisste på at det ikkje er hjelp i å sende ein og ein lærar på kurs og så komme tilbake igjen. Det gjorde vi ein gong i tida, men det prøver vi få vekk. Det vi gjer no det er å få kurshaldar hit, så får vi kurs for hele teamet.»

Alle avdelingsleiarane viser til positiv erfaringar med å få inn eksterne kurshaldarar både ut frå ressursbruk og utifrå den kollektiv nytteverdien. Fleire viser til at det har vore gjennomført felles etterutdanning for alle, i klasseleiing og/eller vurdering. Dette ser ut til å ha vore organisert og gjennomført på felles planleggingsdagar, slik at alle skulle kunne delta.

Alle avdelingsleiarane legg vekt på kurs og etterutdanning som bidreg til kollegial utvikling, framfor satsing på den enkelte lærar si individuelle kompetanseheving utan særleg nytte for fellesskapet. Fleire av avdelingsleiarane poengterer at det i seinare år har vore satsa på felles etterutdanning av heile kollegiet der vurdering og klasseleiing alt er nemnt som døme. Samstundes ser det ut til at individuell kompetanseheving kan vere viktig stimuleringsiltak for den enkelte. Her gjer Erlend uttrykk for å ha erfart at kurs har gitt ein heilt ny giv for ein lærar han opplevde var i ferd med å miste inspirasjon for nytenking i faga han underviste i; «han vart sendt på kurs, og han fekk faktisk tenning ut av det og kom tilbake med heilt ny inspirasjon og pågangsmot.»

Erlend si erfaring var at dette såg ut til å ha ei positiv effekt på fellesskapet gjennom auka inspirasjon og bidrag frå enkeltlæraren. Også dei andre avdelingsleiarane fortel at dei innimellom sender lærarar på enkeltkurs. Samstundes ser det ut til at det kan vere mangel på eit godt system for deling av slik erverva kunnskap i kollegiet, sjølv om det er døme på at dette kan fungere. Carl og Arne viser til god erfaring med å nytte enkeltlærarar som ressurspersonar i lærarteamet når dei kjem tilbake frå lengre kurs eller etterutdanningar. Carl nemner som døme ein lærar som etter eit 14-dagars hydrolikk-kurs fungerer som ressurs for utvikling av kunnskapen hos kollegiet på dette området.

Samarbeid på tvers av skular og næringsliv ser ut til å vere eit ettertrakta tiltak for felles erfaringsutveksling og utvikling. Alle avdelingsleiarane gjer uttrykk for at samarbeid på tvers av skulane og gjennom dei fylkesdekkande fagnettverka¹² med felles kurs- eller fagdagar er

¹² Dei fylkesdekkande fagnettverka dekker det enkelte programområde og inkluderer ideelt sett også opplæringskontor og næringsliv.

eit behov med positive erfaringar. To av avdelingsleiarane viser til positiv erfaring med å samarbeid med nærmaste vidaregåande skule kombinert med lokalt næringsliv, der dei har hatt felles fagdagar med eksterne føredragshaldarar. Erfaringa er at dette i tillegg til felles skulering i eit tema, også gir positiv effekt når lærarane får treffe eksterne fagfelle å utveksle erfaringar med. Ein av avdelingsleiarane gjer også uttrykk for erfaring med å arrangerer felles kursdagar gjennom fylkesdekkande nettverk. Han uttrykkjer:

«Der meinte vi at det var viktig at kurshaldarane kom til ... fylke, så vart det felles kursdag for alle lærarane på ... avdeling. Då fekk vi med fleire lærarar, i steden for å sende ein lærar til Oslo som kostar om lag 4000,- berre for reise og overnatting».

Det kjem fram at utfordringane med at heile lærarteam eller kollegiet kan delta på felles kurs- og fagdagar er å frigjere dei frå undervisning. Fleire peikar på at det fort oppstår eit dilemma om dei skal frigjere mange frå undervisninga for å kunne sende dei på felles kurs. Arne meiner at ein til ei viss grad kan ein organisere alternative opplegg.

Å sette seg i posisjon til å kunne tilby kompetansenester til eksterne aktørar ser også ut til å kunne fungerer som stimulerings- og utviklingstiltak for lærarkollegiet. David viser til erfaring der ein ved å investere i utstyr og kompetanse hos lærarane no fungere som prøvestasjon for lærlingar under fagprøven. I tillegg har dette gitt moglegheit for utleige av lokalitetar, utstyr og opplæringstenester til bedrifter. Dette blir opplevd som svært positivt for nettverksbygginga, og den faglege kompetanse og utviklinga til lærarane som får moglegheit til å vere eksterne kurshaldarar og på den måten utvikle seg.

Når det gjeld vidareutdanningar for lærarane ser det ut til å vere mest fokus på dei statsstøtta alternativa for fellesfaga der to av avdelingsleiarane gjer uttrykk for eit behov for fleire tilbod meir spissa mot programfagområda. Fleire gjer uttrykk for at lærarar med kombinasjonen programfag og fellesfag er attraktive på dei yrkesfaglege utdanningane. Nokon ser dette i samanheng med satsing på Fyr og auka yrkesretting. Fleirtalet av avdelingsleiarane gjer uttrykk for at dei ser dette som svært positivt. Dette blir grunngeve med nærleiken og den naturlege kjennskapen til aktuelt programfagområde, og at det gjer yrkesrettinga lettare og meir naturleg. Arne uttrykkjer det slik: «Vi ynskjer å få bruke programfaglærarar som har vidareutdanning i t.d. naturfag eller matte. Då får du kontinuitet og du får praktisk retting på ein litt anna måte, påstår eg, og eg ser at det får vi».

Som fleire av avdelingsleiarane, viser Arne til at ein slik lærar vil kunne kople fellesfag naturleg inn mot aktuelle yrkesoppgåver og situasjonar i mykje større grad enn ein rein fellesfaglærar som i utgangspunktet kanskje er heilt ukjend med aktuell programfagområde og yrkesutdanning. Det blir også vist til at dette kjem heile avdelinga og kollegiet til gode gjennom korleis undervisningsopplegg blir utforma og gjennomført.

Oppsummering

Tilrettelegging for pedagogisk og fagleg påfyll der lærarane kan treffe eksterne kollega og samarbeidspartar ser ut til å vere eit viktig supplement til intern opplæring. Utfordringane kan vere å få mange lærarar frigjorte frå undervisninga samstundes, for å få mest mogleg kollektiv læringseffekt. Her kjem det fram døme der heile kollegiet har fått gjennomført felles etterutdanning i klasseleiing og vurdering, og der bruken av planleggingsdagar eller tidspunkt utanfor undervisningstida har vore løysinga for å få alle med.

4.4.4 Utviklingssamtala

Utviklingsamtalen ser ut til å vere ei årleg formelt dokumentert samtale, som blir nytta for å sette fokus på den enkelte lærar sin ståstad og utviklingspotensiale i høve ulike tema skuleleiing og avdelingsleiarar ynskjer belyse. Alle avdelingsleiarane gjer også uttrykk for at dei formelt sender ut innkalling med eit førebuingsskjema over aktuelle tema, med forventning om at lærarane førebur seg. Tre avdelingsleiarar gjer uttrykk for at leiargruppa på førehand har drøfta og kome fram til nokre felles tema for årets samtale, gjerne med utgangspunkt i utviklingsplanen. Samstundes understreker nokre avdelingsleiarar at dei i tillegg har med punkt tilpassa si avdeling og tilsette. Som fellestema blir det nemnt klasseleiing, undervisningspraksis, elevmedverknad, vurderingspraksis, prosjekt ein jobbar med, trivsel og mål for eiga utvikling, som døme på tema for samtalen. Erlend framhevar òg viktigheita av å ta opp kontakten den enkelte lærar har med næringslivet.

Døma på enklare tema- og førebuingsskjema kjem også fram. Bjarne gjer eksemple på bruk av eit enkelt skjema med berre tre spørsmål eller hovudtema «*kva synest du fungerer og kvifor. Kva kunne fungert betre og kvifor, og Kva kan du bidra med?*». Han gjer uttrykk for at dei ved hans skule har vore opptekne av at dei på denne måten ynskjer å stille forventningar og få den enkelte til å reflektere over kva vedkommande kan bidra med for å gjere endringar. Han uttrykkjer god erfaring med dette.

Dokumentering i form av referat er viktig, på lik linje med og oppfølging i etterkant av utviklingssamtalen. Dokumentasjonen ser ut til å bli brukt som ledd i oppfølginga i etterkant, og for nokon som utgangspunkt for neste års samtale. Det kjem ikkje fram kor vidt dokumentasjonen omfattar konkrete individuelle utviklingsmål, men derimot at det blir sett opp tiltak og kven som har ansvar for kva. Det blir gjerne skilt mellom kortsiktige og langsiktige mål. Bjarne beskrive kortsiktige mål som forhold ein raskt kan gjere noko med, og nemner døme som tilpassing av arbeidsplass og kontorstol. Andre langsiktige mål som kan sjå ut å handle om pedagogisk utvikling, blir av Bjarne beskrive som mål for «å få fram det beste i dei, få dei til å utvikle seg vidare».

Det ser ut til at avdelingsleiarane legg vekt på oppfølging i etterkant for at utviklingssamtalen skal ha nytteverdi. Fleire gjer uttrykk for viktigheita av å vere nøyen med å følge opp det som har vore tema på samtala, samstundes som ein er tett på læraren og stiller forventningar til at dei gjer som avtalt. To av avdelingsleiarane reflekterer rundt signala ein sender ut ved manglande oppfølging. Carl uttrykkjer dette slik;

«..så må du følge opp, følgjer du ikkje opp mister du respekt, for kvifor skal vi ha ei samtale om det ikkje blir følgt opp det vi har vorte einige om? Og då forventar eg at den tilsette også gjer det vi har vorte einige om, vi gir tilbakemeldingar på det etter kvart og kvitterar ut, eller ved at eg kallar inn til eit nytt møte»

Det ser ut til at avdelingsleiarane prøver systematisere og kvalitetssikre oppfølginga av samtalene. Dette ved hjelp av ulike typar stikkords- og utsjekkingslister, eller årshjul over oppfølgingstiltak dersom dei har mange tilsette. I tillegg ser det ut til at alle praktiserer oppfølgingssamtaler etter behov. Dette i tillegg til den dagleg kontakten og samtalen på rundane rundt i avdeling og verkstad. Gjennom slike samtaler seier Erlend at han etterspør «korleis går det med det og det..? skal vi gjere noko med» og opplever at det dermed forpliktar begge partar.

På spørsmål om korleis avdelingsleiarane oppfatar at lærarane oppleve nytteverdien av desse samtalene kjem det fram ulike oppfatningar. Det viser seg at alle erfarer stor variasjon i kor godt førebudde lærarane møter til utviklingssamtalene. David uttrykkjer at «det er veldig individuelt, nokon har gått gjennom alle punkta og skrive ned, medan andre har gløymt skjemaet og ikkje sett på det». Trass i dette blir det gitt uttrykk for at fleirtalet opplever at dei

fleste lærarar oppfattar det som positivt å bli invitert inn, å bli høyrte, og ha fokus på kva som fungerer og ikkje fungerer så bra i eigen arbeidskvardag, og korleis ein kan arbeide vidare med dette. Det blir i denne samanheng gitt uttrykk for ei oppleving av at utviklingssamtalen er ein fin anledning for leiar og den enkelte til å ha ein uforstyrta dialog, og få reflektert rundt aktuelle tema sett i høve til den enkelte sin ståstad.

Oppsummering

Utviklingssamtala ser i hovudsak ut til å bli nytta som verktøy for dialog og refleksjon mellom leiar og lærar. Det kjem ikkje fram kor vidt det blir sett klare individuelle og systematiske utviklingsmål mot fellesskapet sine langsiktige mål og visjonar.

4.4.5 Å sjå den enkelte og synleggjere dei gode døma

Alle avdelingsleiarane gjer uttrykk for at dei ser det som viktig å bli kjent med den enkelte lærar. Dette for at den enkelte føler at ein blir lagt merke til, i tillegg til å kunne stille realistiske utfordringar og forventningar med utgangspunkt i individuelle omsyn. David og Bjarne understrekar viktigheita av at ein som leiar ser den tilsette som eit heilskapleg menneske som med familie og eit sosialt liv som påverkar kva ein til ei kvar tid greier bidra med på jobb.

Det ser ut til at den gode uformelle kontakten blir vektlagt av alle avdelingsleiarane. På dei uformelle skulevandringane gjer avdelingsleiarane uttrykk for at både den enkelte og kollegane som gruppe får oppleve å bli sett. Dette gjennom avdelingsleiarane sine direkte oppfølgingar og tilbakemeldingar i dei naturlege arbeidssituasjonar. Fleire av avdelingsleiarane opplever at det møtet har innverknad både på relasjonen og på verdikjensla til den enkelte lærar. Bjarne uttrykker det slik «*vi skal jo bygge dei opp, ikkje bryte dei ned*» og ser den uformelle dialogen som viktig i denne samanheng. Carl gjer og uttrykk for at han legg vekt på å invitere seg sjølv inn når lærarane skal ha føre seg noko som kan vere greitt å få med seg, og slik vise interesse for å kunne gje tilbakemeldingar;

«Eg går rundt for å prate med lærarane, så ber eg om å få vere med av og til vist der til dømes er noko som skal evaluerast av det praktiske, ber om å få sjå på skjema dei brukar til vurdering og liknande, for å diskutere dette ilag, sjå om det er noko som bør justerast som eg kan gi innspel på».

På spørsmål om kva dei tenkjer kan få lærarane til å føle seg verdifulle i jobben dei gjer og slik stimulere til utvikling, er avdelingsleiarane igjen samstemte på det å vise den enkelte positiv merksemd og interesse. Dette gjeld både som enkeltindivid og for jobben ein gjer. I tillegg ser det ut til at nokre av avdelingsleiarane satsar på kvalitet og profesjonalitet som ei bevisst satsing for positiv omdømmebygging, der dei påpeikar den positive tilbakeverknaden dette i neste omgang vil ha for den enkelte og heile kollegiet. Det blir snakka om systematisering og kvalitetssikring av arbeid, mellom anna gjennom ulike planar og årshjul, gjerne i samarbeid med næringslivet.

Det ser også ut som at nokon avdelingsleirane satsar på synleggjering av arbeidet som gode dømer, for at lærarane skal få positiv merksemd. David gjer uttrykk for viktigheita av å få synleggjort arbeid både for leiargruppe og i fellesareal for heile kollegiet. Han påpeikar at ser han noko positivt tek han det gjerne med seg i administrasjonsmøte for at leiargruppa skal få kjennskap til det. Dermed kan læraren i neste omgang oppleve å få ei positiv merksemd til dømes gjennom «eg høyrer at ...». Her blir det også gitt uttrykk for at det blir jobba med å få på plass glasmontera for presentasjon og utstilling av ulike arbeid og prosjekt i fellesareala. I denne samanheng blir bruken av Fronter med forankring i leiargruppa nemnt, som viktig for at den enkelte lærar kan få synleggjort arbeid sitt og oppleve å få merksemd og respons.

Oppsummering

Den gode uformelle kontakten blir vektlagt for å bli kjent med den enkelte, vise at ein blir sett og for at ein skal kunne stille realistiske forventningar og utfordringar utifrå individuelle føresetnadar. Det blir også prøvd å lagt til rette for positive merksemd og interesse gjennom å synleggjere arbeid og gode dømer for kollegiet.

4.5 Oppsummering av det empiriske materiale

Målet med studien er å undersøkje korleis avdelingsleiaren på yrkesfaglege utdanningsprogram forstår og legg til rette for pedagogisk utviklingsarbeid, og korleis dette bidreg til å utvikle ein lærande organisasjon.

Utifrå kva avdelingsleiarane fortel om sine tankar om å drive pedagogisk leing og utvikling og korleis dei legg til rette for dette, har eg komme fram til følgjande nøkkelpunkt:

Kvalitet og profesjonalitet

Avdelingsleiarane seier dei forbind pedagogisk utviklingsarbeid med å levere kvalitet og opptre som profesjonelle. Dette ved å halde seg fagleg oppdatert og følgje med på dei pedagogiske samfunnssignala og trendane som er viktige for skulen.

Systematisk arbeid med langsiktige mål og perspektiv

Dei seier dei forbind pedagogisk utviklingsarbeid som ein kontinuerleg prosess med systematisk arbeid mot langsiktige mål og perspektiv. For at det ikkje skal bli ein salderingspost i ein kvardag med mange ulike krav og målsettingar opplever dei at det krev strukturert arbeid etter fastsette rutinar og planar.

Dei neste fire nøkkelpunkta trådde fram utifrå kva avdelingsleiarane fortalde om korleis dei la til rette for og arbeidde med pedagogisk utvikling:

Planlegging og organisering

Utifrå det avdelingsleiarane fortel er planlegging og organisering ein stor del av leiarfunksjonen deira. Erfaringa som kjem fram er at utviklingsarbeid krev god planlegging og organisering, både av formelle og uformelle, intern og eksterne samhandlingsarena.

Lærarane som instruktørar for kvarandre

Den praktiske opplæringa på verkstadane fortel dei blir organisert for samarbeid og internopplæring basert på at lærarane skal fungere som rettleiarar og instruktørar for kvarandre. Gjennom uformell skulevandringa ser det ut til at avdelingsleiarane deltek meir aktivt i lærarane si læring og utvikling, gjennom felles refleksjonar og tilbakemeldingar i konkrete læresituasjonar.

Skape forankring, involvering og forplikting

Planarbeid der lærarane har vore involverte og hatt forpliktande oppgåver, opplever dei gjer auka eigarforhold og engasjement, og at det blir ein meir skapande og utviklande samhandlingsarena. For å synleggjere viktigheita av å arbeide med utviklingsarbeidet seier nokon avdelingsleiarar dei prøver forbinde arbeidet til samfunnsoppgåva ein har som profesjonell læringsinstitusjon, og til resultat frå Elevundersøking.

Å sjå den enkelte gjennom oppfølging og tilbakemelding

Avdelingsleiarane fortel at dei legg vekt på å bli kjent med den enkelte både som person og for det arbeidet han utfører. Dette blir sett på som ein føresetnad for å kunne stille realistiske forventningar og krav i ein balanse mellom utvikling og oppleving av meistring. Dette ser i

hovudsak ut til å føregår gjennom dei uformelle skulevandringa og samtalene her. Desse ser altså ut til å fungerer som viktig verktøy for oppfølging og tilbakemeldingar. Her kjem det fram at dei kan observere, føre dialog og utfordre den enkelte og lærargruppa direkte i konkrete situasjonar. På arena med klasseromundervisning er erfaringane at den formelle skulevandring er betre eigna. Utifrå det avdelingsleiarane fortel om gjennomføring av utviklingssamtalen, fungerer denne som ein meir formell og strukturert samtale. Det ser ut til at det blir reflektert rundt tema frå utviklingsplan, i tillegg til andre aktuelle tema tilpassa avdeling og den enkelte.

I neste kapittel vil eg drøfte funna i lys av teorien eg har presentert i kapittel 2.

Kapittel 5 MØTE MELLOM EMPERI OG TEORI

I dette forskingsprosjektet søker eg ei djupare forståing av korleis avdelingsleiarane for yrkesfaglege utdanningsprogram forstår og praktiserer pedagogisk leiing og utvikling, og korleis dette kan bidra til utvikling av ein lærande organisasjon. Eg vil drøfte på kva måte den teorien eg har presentert (kap.3) kan belyse funna som kjem fram i det empiriske materialet (kap 4).

Med avdelingsleiarane si forståing legg eg til grunn; det som kjem fram når dei fortel om tankar om å drive pedagogisk utviklingsarbeid, og det dei fortel at dei i praksis gjer for å legge til rette for dette. Eg startar med å drøfte avdelingsleiarane si forståing av å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Her legg eg hovudvekt på Anderson (2002) sin definisjon på pedagogisk utviklingsarbeid og det Wadel (1999) seier pedagogisk leiing handlar om. Deretter drøftar eg det avdelingsleiarane fortel at dei i praksis gjer for å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid og i kva grad dette bidreg til ein lærande organisasjon . Denne delen systematiserer eg og drøftar med utgangspunkt i dei fem kjernedisiplinane til Senge (1999); felles visjonar, personleg mestring, mentale modellar, teamlæring og systemisk tenking .

Eg kjem med korte oppsummeringar undervegs. Til slutt summere eg opp forståinga som kjem fram, og kva avdelingsleiarane seier dei gjer for å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid. Vidare korleis dette kan bidra til å utvikle ein lærande organisasjon.

5.1 Avdelingsleiarane sin forståing av å drive pedagogiske utvikling

Datamaterialet viser at avdelingsleiarane i denne studien i hovudsak ser ut til å kople pedagogisk utviklingsarbeid til det å kunne tilby ein fagleg kvalitet på opplæringstilbodet som gjer elevane attraktive som lærlingar og framtidig arbeidskraft. Kvalitet ser i hovudsak ut til å bli forbunde med å halde seg fagleg oppdaterte i takt med utviklinga i næringslivet. Ein av avdelingsleiarane viser til at ein som skule er avhengig av at bedriftene føler dei får kvalitet på dei elevane dei får ut, og at ein difor må vere oppdaterte på det ein driv med.

I litteraturen blir det skilt mellom pedagogikk og fag. I følgje Imsen (1997) handlar pedagogikk om undervisning, oppseding, læring og utvikling. Utifrå definisjonen til Andersen

(2002) blir pedagogisk utviklingsarbeid forbunde med utvikling og forbedring av den pedagogiske praksisen. Pedersen & Foged (2010) hevdar at dette er noko anna enn å utvikle den enkelte lærar sine faglege kvalifikasjonar. Når avdelingsleiarane dermed snakkar om fagleg kvalitet og oppdatering på det ein driv med, kan det sjå ut til å handle om dei faglege kvalifikasjonane til lærarane som fagpersonar, og ikkje dei pedagogiske kvalifikasjonane i møte med elevane. Andersen (2002) legg vekt på at det er praksisen og relasjonane med kollegane på arbeidsplassen som må inngå i læringsprosessar, som Wadel (1997) snakkar om.

Wadel (1997) skil mellom *reproduktiv* og *produktiv* læring og leiing. Han viser til at når målet er å tileigne seg eksisterande kunnskapar og ferdigheiter, handlar det om ein reprodutiv læringspedagogikk. Altså ei type pedagogisk leiing som krev at lærarane har ferdigheiter for å lære til seg, hugse og gjengi. Utifrå Wadel (1999) si forklaring handlar oppdatering av kunnskap såleis om å tileigne seg allereie eksisterande kunnskapar. Utifrå det han forklarar bidreg ikkje denne type leiing og læring til utvikling av ein lærande organisasjon.

Ein stor del av tilrettelegginga ser ut til å handle om at avdelingsleiarane organiserer formelle og uformelle samhandlingsarena. Møtearena for mindre grupper av lærarar, blir gjerne organisert etter programfagområde der lærarane skal kunne samarbeide og snakka saman om både pedagogiske og faglege tema. På dei ulike formelle møtearena kjem det fram at avdelingsleiarane i ulike grad er til stades eller deltek som aktive støttespelarar. Det kjem fram at lærarane har ansvar for opplegg og gjennomføring av programfagmøta. Nokon avdelingsleiarar er innom for å komme med innspel og gi lærarane litt «drahjelp». På klasselærarråda blir avdelingsleiaren sin funksjon beskrive som tilhøyrar.

Wadel (1997) skil mellom pedagogisk leiing og administrativ leiing som handlar om rutine som skal sikre at organisasjonen fungerer her og no. Han påpeikar at administrativ leiing åleine ikkje vil føre til utvikling og fornying. For å få til pedagogisk utvikling poengterer han at leiarane må sjå verdien av å vere spørjande og få i gang reflekterande prosessar. Han hevdar at ein i større grad forventar og krev at tilsette ikkje berre «lærer til seg», men også «lærer frå seg» og på den måten bidreg aktivt i reflekterande læringsprosessar med kollegane. I følge Senge (1999) handlar dette om leiaren sine *mentale modellar*. Avdelingsleiarane sine tankar og holdningar, kva verdiar og pedagogisk grunnsyn dei legg til grunn for den pedagogiske leiarfunksjon, ser dermed ut til å bli viktig, slik Wadel (1997) hevdar.

På dei uformelle samhandlingsarena der avdelingsleiarane går på uformell skulevandring, ser det ut til at dei deltek meir aktivt. Dette gjennom dialog der dei fortel at dei stiller spørsmål og deltek i refleksjonar om korleis ting blir gjort. Her møter dei både enkeltlærarar og lærarteam på dei naturleg læringsarena og kan ta utgangspunkt i konkrete læringssituasjonar. Det kjem også fram at desse verkstadarena er parallelllagde mellom anna for at lærarane skal kunne samarbeide om den praktiske undervisninga. Då kan dei utfylle kvarandre og fungere som instruktørar for kvarandre. Robinson (2014) hevdar i likskap med Wadel (1999) at å lede lærarane si læring og utvikling inneber å skape gode moglegheiter for samarbeid om å forbetre undervisningspraksisen.

I datamaterialet kjem det også fram at det blir lagt vekt på at ein som profesjonelle utøvarar må følgje med på det som skjer av utvikling og finne sine pedagogiske satsingsområde. Når avdelingsleiarane snakka om pedagogiske satsingsområder ser det ut til å handle om pedagogikk framfor faglege kvalifikasjonar. Formelle møteplassar med fellessamlingar blir gjerne organisert i tverrfaglege grupper når lærarane skal snakka saman om felles pedagogiske tema.

Avdelingsleiarane koplar også pedagogisk utviklingsarbeid til systematisk arbeid utifrå felles verdiar, langsiktige mål og perspektiv og at lærarane må involverast. I Andersen (2002) sin definisjon blir det lagt vekt på at pedagogisk utviklingsarbeid handlar om systematisk arbeid mot overordna målsettingar, starta på bakgrunn av ynskje om utvikling og forbetring av den pedagogiske praksisen. Dette i relasjonane mellom kollegane på ein arbeidsplass. Også Senge (1999) og Robinson (2014) påpeikar at dette handlar det om visjonar og målsettingar.

Datamaterialet viser at det blir utarbeid ulike planar. Det kjem ikkje fram i kva grad lærarane har vore involvert i utarbeiding av utviklingsplanen skulane har. Det kjem derimot fram at lærarane har vore involvere i utarbeiding av progresjonsplanar som Erlend omtalar, og årshjul for utviklingstema som David omtalar. Robinson (2014) seier at visjonar og målsettingar er ei gjennomgåande leiingsoppgåve som må vere ein del av dei strategiske og årlege planleggings-, utviklings- og evalueringsprosessane. Ho viser til at nødvendige føresetnadar for å få arbeidet med å formulere mål til å fungere, er å komme fram til kollektive mål og visjonar som blir opplevde som viktige. Altså ser det ut itl at lærarane må involverast slik erfaringa til avdelingsleiarane tilseier. Robinson (2014) påpeikar at mål blir opplevd som viktige når lærarane oppleve at disse hjelper å nå det ein ser som viktig i lærarjobben.

Å jobbe systematisk kan óg sjåast i samanheng med Wadel (1997) som viser til at pedagogisk leiing inneber å bygge opp læringssystem. Desse seier han skal sikre at tilsette får tileigna seg informasjon og kunnskap som er nødvendig for skuleorganisasjonen si verksemd og utvikling. I tillegg til dei interne formelle og uformelle samhandlingsarena kjem det fram at avdelingsleiarane prøver organisere intern opplæring der lærarane fungere som instruktørar for kvarandre. Det blir også prøvd lagt til rette for at lærarane skal få delta i eksterne fagnettverk og samlingar. Datamaterialet viser at avdelingsleiarane opplever liten kollektiv effekt av å sende enkeltlærarar på kurs. Dei gjer uttrykk for at dei heller prøver organisere kurs og etterutdanningar der større deler av lærargruppa kan delta for å auke den kollektive læringseffekten.

Oppsummering

Avdelingsleiarane seier dei forbind pedagogisk utviklingsarbeid med fagleg oppdatering, systematisk arbeid mot langsiktige mål. Det ser ut til at dei har større fokus på dei faglege kvalifikasjonane til lærarane enn på dei pedagogiske kvalifikasjonane og utvikling av desse. Forståinga av pedagogisk leiing og utvikling som kjem fram på dei formelle samhandlingsarena, ser i størst grad ut til å vere basert på verdiar og pedagogisk grunnsyn som inneber ei reproduktiv pedagogisk leiing. På dei uformelle samhandlingsarena ser det derimot ut til at avdelingsleiarane er nærmare ei produktiv pedagogisk leiing.

5.2 Korleis kan avdelingsleiarane si tilrettelegging bidra til å utvikle ein lærande organisasjon

Eg vil her diskutere det avdelingsleiarane fortel om korleis dei legg til rette for pedagogisk utvikling, hovudsakleg i lys av Senge (1999) sine fem kjernedisiplinar. Dette for å få fram korleis avdelingsleiarane si tilrettelegging kan bidra til å utvikle ein lærande organisasjon. Denne delen av drøftinga har eg difor organisert med utgangspunkt i dei fem kjernedisiplinane, som han meiner gjer ein enorm gevinsten ved at dei blir utvikla parallelt.

5.2.1 Felles visjonar

I følge Senge (1999) må den enkelte ha ein visjon for eige liv og utvikling, i tillegg til utvikling og rolle i organisasjonen. Han menar også at organisasjonsmedlemmane må gjere

sine personlege verdisett synlege for kvarandre for å komme fram til felles oppfatningar om kva verdisett og visjonar ein ynskjer å skape saman, og kva for felles prinsipp og praksis ein skal møte framtida med for å nå målsettingane. Datamaterialet viser at avdelingsleiarane har tankar om felles verdiar og langsiktige mål. Det kjem fram at skulane har ein eigen visjon, som det ikkje blir snakka noko meir om. Korleis denne er utarbeidd, og om det er gjort i fellesskap, kjem ikkje fram. Tanken til Senge (1999) er at dei felles visjonane skal fungere som ei forlenging av personlege visjonar. Han seier at dette i praksis vil innebere kontinuerlege dialogar om den felles praksisen som må leggest til grunn for arbeidet. Avdelingsleiarane ser i hovudsak ut til å bruke uformell skulevandring som dialog med lærarane. Her seier Erlend han heile tida har det han kallar ein fast agende han etterspør. Han seier han prøver få fram bevisstheita om heile tida å gjere teori om til mest mogleg praktisk retta oppgåver. Ein annan av avdelingsleiarane nemner i ein samanheng at «vi ynskjer jo fungere som ein lærande organisasjon».

I likskap med Senge (1999) ser også Robinson (2014) det som viktig å ha visjonar og utvikle konkrete mål å arbeide mot. Robinson (2014) peikar på at det er ei gjennomgåande leiingsoppgåve å etablere mål og forventningar som må vere med som ein del av dei strategiske og årlege planleggings-, utviklings- og evalueringsprosessane. Datamaterialet viser at det blir utarbeid ulike typar planar, og at alle har ein felles utviklingsplan. Avdelingsleiarane seier det blir arbeidd med fokusområde eller tema henta frå utviklingsplanen, og at dei tek opp tema frå denne på utviklingssamtalene. Utover dette ser det ut til at denne planen ikkje har meir fokus. Ein av avdelingsleiarane meiner den gjerne blir liggande for mykje i ei skuff.

For at arbeidet med å formulere mål skal fungere, vil avdelingsleiarane ifølge Robinson (2014) vere avhengige av å komme fram til kollektive mål og visjonar som blir opplevde som viktige. Ho gjer oppmerksom på at dette betyr at lærarane må oppleve at måla ein arbeider mot, er til hjelp for å auke kvaliteten på elevane si opplæring. Datamaterialet viser at avdelingsleiarane har erfaring med at når lærarane er involverte og har forpliktande ansvar opplever dei at lærarane tek utviklingsarbeid på alvor. David fortel i denne samanheng at lærarane i fellesskap har fått høve til å utarbeidd årshjul med tema for utvikling. Han fortel at lærarane sjølve også har vore med å fordelt forpliktande ansvar seg i mellom. Dette opplever han har gitt engasjement.

Oppsummering

Datamaterialet viser at alle har ein felles visjon. Det ser derimot ut som det i liten grad blir jobba bevisst med felles visjonar, utover at det blir utarbeid ulike planar. Det kjem ikkje fram i kva grad felles visjonar har vore ein bevisst del i utarbeidinga av desse. Sidan det føreligg utviklingsplan i tillegg til andre typar planar, kan det derimot tyde på at ein har nokre felles tankar i organisasjonen om felles målsettingar og prinsipp for kva ein ynskjer å skape saman.

5.2.2 Personleg mestring

I følgje Senge (1999) handlar *Personleg mestring* om at ein som enkeltindivid er visjonær og realistisk på same tid. Ein må kjenne seg sjølv for å gjere rette val. Han påpeikar at dette gjeld både for leiaren sjølv og dei tilsette. Altså ser det ut til å handle om leiaren si mestring av den pedagogiske leiarrollen, i tillegg til korleis den enkelte tilsette blir følgt opp og rettleia for å meistre rolla som bidragsytar i ein lærande organisasjon.

I datamateriale kjem det fram at avdelingsleiarane ser det som viktig å bli kjend med den enkelte. Fleire poengterer viktigheita av å sjå den enkelte om eit heilskapleg menneske som har eit privatliv som påverkar kva ein til ei kvar tid greier bidra med og meistre på jobb. Avdelingsleiarane legg vekt på at ein som leiar må kjenne den enkelte for å kunne stille realistiske krav og forventningar. Datamaterialet viser vidare at dei legg vekt på oppfølging og rettleiing gjennom den uformelle skulevandringa. Robinson (2014) påpeikar at ein må evne å følgje opp og gi hjelp når det er avdekka behov for læring, ikkje berre hos elevane men også hos lærarane.

I følgje Robinson (2014) sine funn handlar dette også om viktigheita av å bygge tillitsrelasjonar, mellom anna ved å *vise personleg omsorg*. Datamaterialet viser at i tillegg til å bli kjent med den enkelte som heilskaplege individ for å kunne ta individuelle omsyn, legg nokon avdelingsleiarar vekt på at den enkelte skal bli sett og at gode døme skal bli synleggjort.

Robinson (2015) viser til at om leiar tek opp den tilsette si karriere og profesjonelle utvikling, vil ein truleg bygge tillit, fordi ein signaliserer at ein bryr seg. Datamaterialet viser at alle avdelingsleiarane gjennomfører det dei beskriv som utviklingssamtaler. Det kjem fram at dei mellom anna tek opp tema frå utviklingsplanen, der det ser ut til å bli reflektert rundt desse tema. I følgje Røseth (2014) er det haldepunkt for å tru at medarbeidarsamtalen (her

utviklingssamtalen) har potensiale som verktøy for å styrke den profesjonelle utviklinga hos læraren. I likskap med Robinson (2014) presiserer ho leiaren sitt ansvar for å kartlegge individuelle utviklingsbehov og komme fram til ei felles forståing av måla og resultatmålingane. Røseth (2014) viser til at det er gjennomført forskning som gir haldepunkt for at systematisk bruk av tydlege mål i medarbeidersamtalen kan ha ein positiv betydning for lærarens motivasjon og kompetanseutvikling. Dette om den er knytt til jobbutføring og oppleving av å meistre undervisning, klasseleiing og tilpassa opplæring.

Datamaterialet viser at ein av avdelingsleiarane seier konkret at det ikkje blir sett opp personlege målsettingar for den enkelte si pedagogiske utvikling i utviklingssamtalen. Utifrå det dei andre avdelingsleiarane fortel om gjennomføringa og oppfølginga av denne samtalen ser det ut til at konkrete målsettingar for den enkelte si pedagogiske utvikling ikkje er hovudfokus. Røseth (2014) karakterisert leiaren sitt ansvar for å få kartlagt individuelle utviklingsbehov som kritiske, og viser til at leiaren har ansvar for å foreslå og prioritere utviklingstiltak utifrå dei behova det viser seg at den enkelte har. Gjennom slik bruk påpekar ho at medarbeidersamtaler kan bidra til at den enkelte tek meir ansvar for eiga utvikling.

Med utgangspunkt i Wadel (1997) sine produktive pedagogiske grunnverdiar må leiaren sjå verdien av og meistre å vere spørjande og slik få i gang reflekterande prosessar. Både han og Senge (1999) påpeikar viktigheita av at lærarane må lære og lære i lag. Senge (1999) framhevar at det enkelte organisasjonsmedlem si evne til å lære vil vere ein føresetnad for at organisasjonen kan lære. Mottoet «ein er ikkje sterkare enn det svakaste leddet» illustrerer dette.

Oppsummering

Datamaterialet viser at den uformell skulevandring med dialog og rettleiing, vektlegging av å bli kjent med den enkelte for å tilpasse krav og forventningar, ser ut til å handle om at den enkelte skal kunne oppleve personleg mestring av den daglege lærarjobben. Det ser i mindre grad ut til å vere eit målbevisst fokus på oppfølging og rettleiing som medfører at den enkelte betre skal meistrar rolla som bidragsytar i ein lærande organisasjon. Det ser dermed ut til at i kva grad oppfølging og rettleiing medfører auka mestring av rolla som bidragsytar i ein lærande organisasjon, kan sjåast i samanheng med grad av mestring av den pedagogiske leiarrollen.

5.2.3 Mentale modellar

Mentale modellar handlar, ifølgje Senge (1999), om korleis vi oppfattar og tolkar omverda og lagar oss indre bilde utifrå det. Som menneskjer og kollega kan vi oppfatte og tolke signal frå omverda ulike. Dette seier han vil forme tankemåtane og holdningane våre og regulerer handlingane vi gjer. Slike mentale modellar hevdar han må synleggjerast for kvarandre for å avklare eventuelle «feiltolkingar». Avdelingsleiarane organiserer og legg til rette formelle og uformelle møteplassar for at lærarane skal komme saman i større eller mindre grupper for å snakke saman. Senge (1999) seier at utfordringa er å få dei mentale modellane fram i lyset slik at ein saman kan reflektere over dei og komme fram til felles forståingar som grunnlag for våre tankemåtar og handlingar.

Det kjem ikkje fram i kva grad det blir sett fokus på å synleggjere kva forståing og oppfatning som ligg til grunn for holdningar og tenkjemåtar når ein samlast på dei ulike møteplassane. Læring og utvikling hevdar Senge (1999) føreset at vi er villige til å stille spørsmål ved eigne oppfatningar og førestillingar. Dette for å endre våre mentale modellane, og for at organisasjonsmedlemmane må settast i stand til å sette ord på dei for kvarandre. I motsett fall hevdar han ein vil halde fram som før.

Avdelingsleiarane nyttar også skulevandring og utviklingssamtale som verktøy for dialog og oppfølging. Gjennom den uformelle skulevandringar kjem det fram at avdelingsleiarane har ein spørjande og reflekterande dialog med utgangspunkt i konkrete undervisningssituasjonar ute i verkstadane. I kva grad denne dialogen set lærarane i stand til å synleggjere si forståing og oppfatning for kvarandre kjem ikkje fram.

Datamaterialet viser at i utviklingssamtala blir det mellom anna sett fokus på tema frå utviklingsplanen, der det ser ut til at leiar og tilsett har ein dialog omkring den enkelte sin ståstad i høve aktuelle tema. I kva grad avdelingsleiararen har eit bevisst fokus på at dialogen her skal vere med å sette den læraren i stand til å sette ord på eigen mentale modellar kjem ikkje fram.

Senge (1999) påpeikar at bevisstgjerjing av mentale modellar også gjeld leiaren. Som eg var inne på i pkt.5.2.1 ser det dermed også ut til å vere viktig at leiaren reflektere og stiller spørsmål ved eigne mentale modellar. Representerer dei verdiar og pedagogisk grunnsyn Wadel (1997) hevdar må ligge til grunn for å lukkast med produktiv leiing og læring, og pedagogisk utvikling i tråd med Andersen (2002) sin definisjon? Senge (1999) seier at dette

blir viktig når visjonar og kvardagspraksis skapar spenningar. Altså ser det ut til at dei verdiane og det pedagogiske grunnsyn ein då legg til grunn for prioriteringane bli viktige.

Oppsummering

Avdelingsleiarane organiserer formelle og uformelle samhandlingsarena der lærarane kan komme saman og gjere eigen mentale modellar synlege for kvarandre. Det ser derimot ikkje ut til at avdelingsleiarane i stor nok grad er bevisste på og tek aktive initiativ til, at lærarane skal bli sett i stand til å sette ord på sine mentale modellane. Det er ikkje grunnlag i datamaterialet for å sei at felles refleksjon rundt mentale modeller blir prioritert for å skape felles grunnlag for holdningar og tenkjemåtar i dei praktiske handlingane.

5.2.4 Teamlæring

Det Aas (2010) omtalar som det profesjonelle læringsfellesskap, snakkar Senge (1999) om som *teamlæring*. Dette seier han handlar om å lære å lære i eit sosialt fellesskap, samt evne til å delta i kollektive læringsprosessar. Som det har komme fram tidlegare organiserer avdelingsleiarane i denne samanheng formelle og uformelle samhandlingsarena for at lærarane skal kunne komme saman i slike fellesskap. Formelle møteplassar med fellessamlingar blir gjerne organisert i tverrfaglege grupper når lærarane skal snakka saman om felles pedagogiske tema. Møtearena for mindre grupper av lærarar, blir gjerne organisert etter programfagområde der lærarane skal kunne samarbeide og snakka saman om både pedagogiske og faglege tema. Det kjem fram utfordringar med å greie inkludere fellesfaglærarane i slike mindre grupper.

Senge (1999) hevdar at det handlar om at eigen og andre sin kunnskap blir kombinert til nye mentale modellar og kunnskapar. Dette seier han krev at gruppe medlemmane meistrar å snakke og reflektere saman. Han hevdar at for å få til slik reflekterande dialog må tre grunnleggjande føresetnadar vere til stades; deltakarane må vere villige til å legge fram eigne førestillingar, dei må sjå kvarandre som likeverdige og ein støttespelar må vere til stades for å halde dialogen i gang. På dei ulike formelle møtearena har det komme fram at avdelingsleiarane i ulike grad er til stades eller deltek aktivt. Hos nokon avdelingsleiarar har lærarane ansvar for opplegg og gjennomføring av programfagmøta. Nokon avdelingsleiarar er innom for å komme med innspel og gi lærarane litt «drahjelp». Hos ein avdelingsleiar har lærarane laga årshjul for utviklingstema, der dei også har ansvar for opplegg kvar sine gongar. Her kjem også fram døme på korleis felles etterutdanning i klasseleing blir forsøkt omsett til felles praksis ved at klassemiljø blir sett som fast tema på klasselærarrådsmøta. Desse er

organisert med møtesstruktur og møteleiing der alle lærarane blir utfordra for å komme med innspel og sine erfaringar. Det er kontaktlærer for aktuelle klasse som har ansvar for gjennomføring. Avdelingsleiarer sin funksjon blir beskrive som tilhøyrar.

Det kjem ikkje fram i kva grad nokon av dei ulike samhandlingsarena fungere i tråd med Senge (1999) si forklarer på teamlæring, eller som produktive læringsprosessar slik Wadel (1997) forklarer det. Begge påpeikar at dette krev at ein som leiar går inn med ei spørjande haldning og som støttespelar for å få i gang dei kollektive læringsprosessar.

Datamaterialet viser at på dei uformelle samhandlingsarena der avdelingsleiarane går på uformell skulevandring, ser det ut til at dei deltek meir aktivt. Dette gjennom dialog der dei fortel at dei stiller spørsmål og deltek i refleksjonar omkring praksis. Her møter dei både enkeltlærarar og lærarteam på dei naturleg læringsarena og kan ta utgangspunkt i konkrete lærings situasjonar. Det kjem også fram at desse verkstadarena er parallellagde mellom anna for at lærarane skal kunne samarbeide om den praktiske undervisninga. Då kan dei utfylle kvarandre og fungere som instruktørar for kvarandre. Robinson (2104) påpeikar at å lede lærarane si læring og utvikling mellom anna inneber å skape slike moglegheiter for samarbeid for å forbetre undervisningspraksisen. Ho viser til at slik samarbeidande læring vil anerkjenne at lærarane er gjensidig avhengig av kvarandre. Ho seier også at det vil medføre auka samanheng i undervisnings- og læreplanarbeid. Vidare at det vil medføre at meir ekspertise og støtte blir gjort tilgjengeleg for den enkelte lærar.

Det kjem også fram døme der lærarane gjennomfører opplæring av kollegagruppa ved å køyre oppgåver og trening med dei på praksisarena. Det kjem ikkje fram i kva grad dette gjev lærarane rom for å reflektere saman i produktive læringsprosessar slik Wadel (1997) beskriv det Senge (1999) kallar teamlæring.

Oppsummering

For å legge til rette for teamlæring organiserer avdelingsleiarane formelle og uformelle samhandlingsarena. Det kjem derimot ikkje fram om avdelingsleiarer har ein bevisst holdning til at lærarane skal lære å lære i eit sosialt fellesskap, og utvikle evne til å delta i kollektive læringsprosessar som inneber teamlæring. Heller ikkje i kva grad teamlæringa eller produktive læringsprosessar fungere på dei ulike samhandlingsarena. Det ser derimot ut til at det er på dei uformelle samhandlingsarena avdelingsleiarane er mest deltakande. Dette

gjennom uformell skulevandring der dei gjerne går inn med ei spørjande holdning. Det kjem derimot ikkje fram i kor stort omfang dette blir praktisert.

5.2.5 Systemisk tenking

Systemisk tenking skal etter Senge (1999) sin tankegang integrere og binde saman dei andre disiplinane og synleggjere korleis dei enkelte disiplinane smeltar saman. Han påpeikar at det handlar om å sjå heilskap og samanheng, framfor detaljer og enkeltårsaker. Systemisk tenking definerer han som kjernedisiplinen for å skape ein lærande organisasjon. Han poengterer effekten av at alle disiplinane blir utvikla parallelt.

Sjølv om kvar enkelt skule har sine eigen visjon, og avdelingsleiarane har tankar om felles verdiar og langsiktige mål, kjem det fram liten merksemd om felles visjonar. Både når avdelingsleiarane snakkar om sine tankar om pedagogisk utviklingsarbeid og når dei fortel om korleis dei legg til rette samhandlingsarena for pedagogiske utvikling, kjem det ikkje fram fokus på felles visjonar. Eit par sporadiske utsegne og arbeid med planar som er knytt til utvikling kan tyde på visjonar. Det kjem ikkje fram at personlege og felles visjonar blir ein del av dialogen i utviklingssamtala.

Avdelingsleiarane ser ut til å legge vekt på å bli kjent med den enkelte for å kunne legge til rette for mestring i den daglege lærarjobben. Det ser ut til at dei legg vekt på å gi tilbakemelding og oppmuntring for at den enkelte skal føle seg verdifull og sett. Det ser derimot ut til å vere mindre målbevisst fokus på den enkelte si profesjonelle utvikling. Det ser mellom anna ikkje ut til at potensiale i utviklingssamtala som verktøy blir nytta for systematisk bruk av tydelege mål for læraren si kompetanseutvikling og mestring av rolla som bidragsytar i ein lærande organisasjon. Dermed ser det ut til at dette kan sjåast i samanheng med fokus og bevisstheit omkring eigen pedagogisk leiarrollen som bidragsytar i ei lærande organisasjon.

Det blir organisert og lagt til rette ulike møteplassar og arena der både lærarane som kollegagruppe og der leiaren i møte med enkeltlærarar kan snakke saman. Det kjem derimot ikkje fram data som tyder på at ein har eit bevisst fokus på at lærarane skal bli sett i stand til å gjere eigne oppfatningar og førestillingar synelege i gruppa. Såleis ser det ikkje ut til å vere eit bevisst fokus på å utvikle felles tenkemåtar og holdningar for korleis ein opptre og prioriterer i kvardagspraksisen. Det kjem ikkje fram at dette er ein bevisst og målrette del av dialogen i utviklingssamtala.

Dei ulike formelle og uformelle arena blir også organisert for at lærarane skal kunne komme saman i kollektive fellesskap for samhandling og å snakke saman om fagleg og pedagogiske tema. Det ser ut til at det er på dei uformelle samhandlingsarena, der den praktiske undervisninga føregår, at det er meste pedagogisk samhandling og utvikling. Dette sjølv om det kan sjå ut til å vere hovudfokus på dei faglege kvalifikasjonane til lærarane. Her ser det ut til at avdelingsleiarane er mest involverte gjennom ein spørjande og reflekterande dialog. Det ser derimot ut til å vere lite bevisst fokus på å «lære å lære i lag» og mestre å delta i kollektive læringsprosessar, spesielt på dei formelle møteplassane.

Senge (1999) seier at den systemiske tenkinga også handlar om å sjå seg sjølv og organisasjonen i forhold til det eksterne samfunnet. Det kjem fram at avdelingsleiarane forbind pedagogiske utvikling og leiing til samfunnsoppdraget dei yrkesfaglege utdanningsprogramma har med å utdanne fagkompetanse med den kvaliteten arbeidslivet etterspør. Nokon av dei påpeikar også viktigheita av å følgje utviklinga gjennom satsing på felles pedagogiske tema som sentrale styringsmakter signaliserer som viktige. Mellom anna klasseleiing og vurdering.

Oppsummering

Senge (1999) poengterer effekten av at alle disiplinane blir utvikla parallelt. Det ser ut til at avdelingsleiarane har størst fokus på teamlæring, i den grad samhandlinga som føregår på dei uformelle praksisarena medfører læringsprosessar der lærarane reflekterer over eigen praksis og lærer i lag. Det ser også ut til at avdelingsleiarane har fokus på personleg mestring i den grad det handlar om den daglege lærarjobben, i mindre grad om å mestre rolla som bidragsytar i ein lærande organisasjon. Det kan derimot sjå ut som avdelingsleiarane har lite bevisst fokus på visjonar og synleggjering av mentale modellar for å komme fram til felles tenkjemåtar og holdningar. Det ser vidare ut til at avdelingsleiarane har ei systemiske tenking gjennom at dei ser seg sjølv og skulen i høve politiske signal om viktige pedagogiske satsingsområde i tillegg til samfunnsoppdraget med å utdanne fagkompetanse arbeidsmarknaden etterspør.

Kapittel 6 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING

Målet med studien har vore å sette den pedagogiske leiarrolla til avdelingsleiarane for yrkesfaglege utdanningsprogram i fokus. Problemstillinga for studien er:

Korleis legg avdelingsleiar på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på eiga avdeling? På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?

I kapittel 1 viser eg at utdanning står sentralt i dagens samfunn både nasjonalt og internasjonalt, og at faga i skulen treng fornying for å møte framtidige kompetansebehov. Her viser eg også til at nokon av utfordringane i den norske skulen er ei relativt svak pedagogisk skuleleiing og at utfordringar med fråfall er spesielt stort på dei yrkesfaglege utdanningsprogramma. Eg viser til at sentrale skulepolitiske styresmakter gir klare signal om behov for ei sterkare pedagogisk skuleleiing der skulane må utviklast til å bli lærande organisasjonar. Vidare viser eg at forskning fortel at ein i dagens samfunn ser på leiing som ein prosess og arbeidsmåte, og at mellomleiar sit i ein unik posisjon for å sette endringsstrategiar ut i livet.

Det empiriske datamaterialet byggjer på individuelle intervju med fem avdelingsleiarar frå yrkesfaglege utdanningsprogram. I kapittel 4 har eg presentert empirien slik eg oppfattar avdelingsleiarane sine beskrivingar av korleis dei forstår og legg til rette for pedagogisk leiing og utvikling. Dette har eg drøfta i kapittel 5 i lys av teori og nye forskingsfunn om leiing og den lærande organisasjon. I dette siste kapittelet vil eg prøve å komme med eit konkluderande svare på problemstillinga. Utifrå den todelte problemstillinga har eg difor delt dette opp i to underkapittel: Korleis legg avdelingsleiarane på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid i eiga avdeling. På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?

Avslutningsvis kjem eg med forslag til vidare forskning eg ser som interessante som forlenging av denne studien.

6.1 Korleis legg avdelingsleiarane på yrkesfaglege utdanningsprogram til rette for pedagogisk utviklingsarbeid på eiga avdeling?

På bakgrunn av det som kjem fram om avdelingsleiarane si forståing av pedagogisk utviklingsarbeid, og om korleis dei legg til rette for dette vil eg prøve å komme med ein konklusjon utifrå følgjande spørsmål; Blir det lagt til rette for pedagogisk utviklingsarbeid i lys av definisjonen til Anderson (2002) på kva dette handlar om? Blir det lagt til rette for læringsprosessar og utvikla læringssystem som bygger på verdiar og pedagogiske grunnsyn med utgangspunkt i det wadel(1999) forklarar som produktiv eller reproduktiv pedagogisk leiing?

Under pkt. 5.1 drøfta eg avdelingsleiarane si forståing av pedagogisk utviklingsarbeid. Eg problematiserte at dei forbind fagleg oppdatering til pedagogisk utviklingsarbeid i lys av litteratur og definisjon som skil mellom pedagogikk og fag. Utifrå definisjonen handlar ikkje organisering og tilrettelegging for å auke dei fageleg kvalifikasjonane til lærarane om pedagogisk utvikling.

Konklusjonen blir dermed at avdelingsleiarane legg til rette for pedagogisk utviklingsarbeid gjennom dei formelle møtearena der lærarane får snakke saman om pedagogiske tema og satsingsområder. Dei legg vidare til rette for pedagogisk utviklingsarbeid gjennom dei uformelle samhandlingsarena der lærarane får samarbeide og snakke saman om den pedagogiske praksisen.

Det kjem fram at ein stor del av tilrettelegginga handlar om å organisere formelle og uformelle møte- og samhandlingsarena. Under pkt. 5.1 drøfta eg i kva grad det blir etablert produktive læringsprosessar på desse ulike møte- og samhandlingsarena. Eg problematiserte at det ser ut til at avdelingsleiarane i ulik grad er til stades eller deltek som aktive støttespelarar på dei formelle møtearena. På dei uformelle samhandlingsarena ser det derimot ut til at dei legg meir til rette for produktive læringsprosessar. Dette gjennom parallellegging av verkstادتid basert på samarbeid mellom lærarane som fungerer som rettleiarar for kvarandre. Gjennom uformell skulevandring ser det ut til at avdelingsleiar deltek meir aktivt her, gjennom ei spørjande og reflekterande holdning.

Dermed blir konklusjonen at avdelingsleiarane gjennom administrativ leiing organiserer møte- og samhandlingsarena. Dei formelle møteplassane ser ut til å vere tilrettelagde på grunnlag av

reproduktive verdiar og pedagogiske grunnsyn, medan dei uformelle samhandlingsarena ser ut til å vere noko meir tilrettelagde på grunnlag av produktive verdiar og pedagogiske grunnsyn.

6.2 På kva måte kan dette bidra til å utvikle ein lærande organisasjon?

Eg vil her prøve å komme med ein konklusjon på korleis avdelingsleiarane si tilrettelegging for pedagogisk utviklingsarbeid kan bidra til å utvikle ein lærande organisasjon i lys av Senge (1999) sine fem disiplinar. Altså ein konklusjon utifrå dei drøftingane som vart gjorde om dette i pkt. 5.2.

I pkt. 5.2 problematiserer eg at sjølv om avdelingsleiarane har tankar om at pedagogisk utviklingsarbeid handlar om felles verdiar og langsiktige mål, og sjølv om skulane har egne visjonar, kjem det fram lite bevisst fokus på felles visjonar. Samstundes peikar eg på at sidan det føreligg utviklingsplan i tillegg til andre planar som handlar om utviklingstema, kan det tyde på at ein har nokre felles tankar i organisasjonen og avdelinga om felles målsettingar og prinsipp for kva ein ynskjer skape saman.

I høve personleg mestring problematiserer eg det som ser ut til vektlegging av å bli kjent med den enkelte for å tilpasse krav og forventningar for å meistre den daglege lærarjobben. Dette sett i høve til at det ser ut til å vere mindre målbevisst fokus på den enkelte si pedagogiske utvikling, og å sette den enkelte i stand til å mestre rolla som bidragsytar i ein lærande organisasjon.

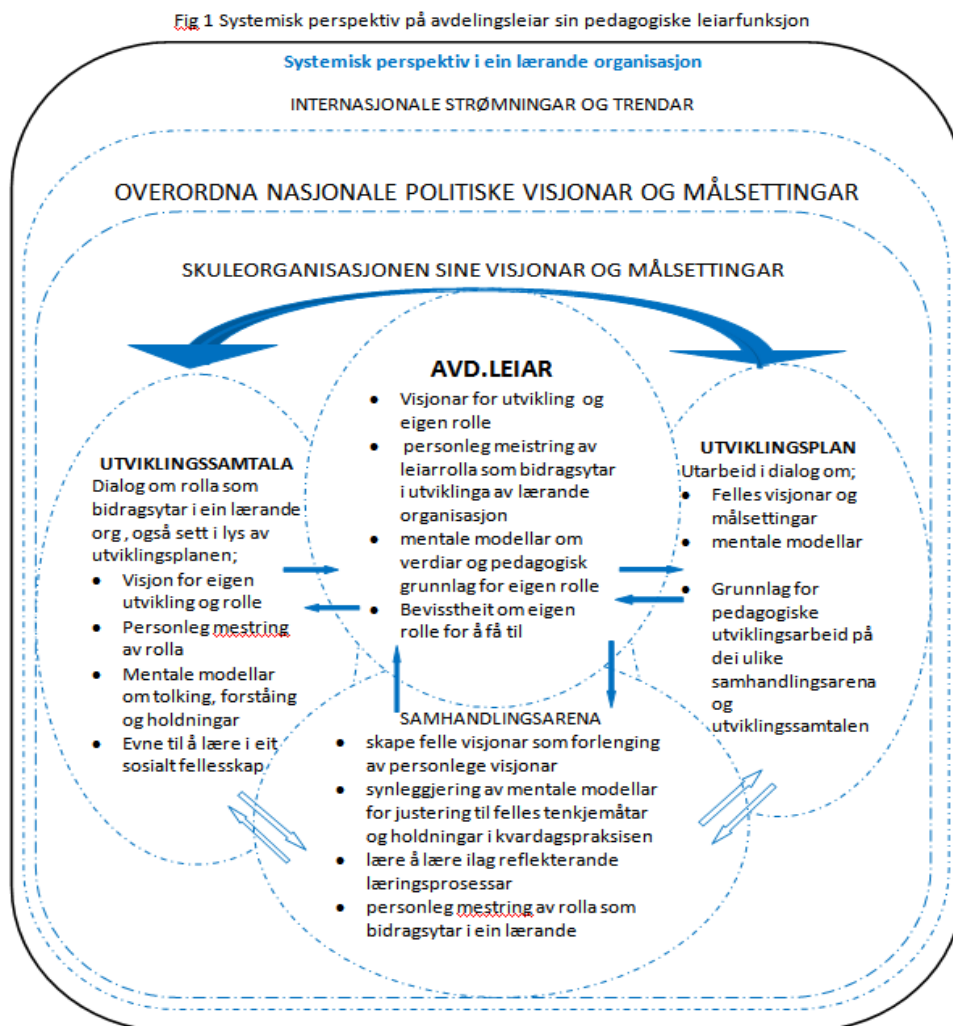
I høve mentale modellar og grunnlag for teamlæring problematiserer eg at avdelingsleiaren organiserer og legg til rette møteplassar for at lærarane skal komme saman. Dette samstundes som det ser ut til at dei har mindre bevisst fokus på at lærarane blir sett i stand til å gjere sine mentale modellar synlege for kvarandre. Difor peikar eg på at det ser ut til at det ikkje blir lagt stor nok vekt på å skape felles grunnlag for holdningar og tenkjemåtar for praktiske handlingane. På dei uformelle samhandlingsarena ser det ut til å vere meir bevisst tilrettelegging for teamlæring enn på dei formelle møtearena. Dette gjennom organisering basert på at lærarane samarbeider om undervisningsopplegg og fungere som instruktørar for kvarandre. I tillegg har avdelingsleiarane ein spørjande og reflekterande holdning i dialogen på den uformelle skulevandring på desse arena.

Senge (1999) poengterer effekten av at alle disiplinane blir utvikla parallelt og heng saman gjennom ei systemiske tenking. Den systemiske tenkinga seier han også handlar om å sjå seg sjølv og skulen i forhold til det eksterne samfunnet.

Utifrå Senge (1999) sitt systemiske perspektiv vil eg prøve å visualisere med ein figur (fig1. s.71). Her har eg prøvd plassert inn utviklingsplan og utviklingssamtale som avdelingsleiarane nyttar. Etter forklaring og presentasjon av figuren kjem ein avsluttande konklusjon på i kva grad avdelingsleiarane si forståing og tilrettelegging bidreg til utviklings av ein lærande organisasjon.

Figuren viser internasjonale strømmingar og trendar i den yste ramma, frå til dømes OECD. I den stripla ramma innafor kjem overordna nasjonale politiske målsettingar og styringssignal. Så kjem skuleorganisasjonen sine egne visjonar og målsettingar. I den inste stripla ramma som markerer skuleorganisasjonen ligg stripla rundingar, med mellomleiar i midten. Dette markerer at han er bindeledd for dei ulike disiplinane gjennom utviklingssamtale, utviklingsplan og samhandlingsarena.

Piler og stripla rammene markerer ein gjensidig påverknad mellom dei ulike områda.



Avdelingsleiarane ser ut til å ha størst fokus på teamlæring på dei uformelle samhandlingsarena der det verkar som dei deltek meir aktivt gjennom ei spørjande og reflekterande holdning. Dette i den grad samhandlinga medfører læringsprosessar der lærarane reflekterer over eigen praksis og lærer i lag. Det ser vidare ut til at dei har fokus på personleg meistring av den daglege lærarjobben, og i mindre grad om å mestre rolla som bidragsytar i ein lærande organisasjon. Det ser også ut som dei har lite bevisst fokus på visjonar og synleggjering av mentale modellar for å skape felles tenkjemåtar og holdningar. Utviklingsplan og utviklingssamtale ser ut til å representere eit unyttige potensiale som verktøy for målretta individuell fokus på kompetanseheving sett inn i eit systemisk perspektiv.

Avdelingsleiarane ser ut til å ha ei systemiske tenking gjennom at dei ser seg sjølv og skulen i høve politiske signal om viktige pedagogiske satsingsområde, og i høve til samfunnsoppdraget med å utdanne fagkompetanse arbeidsmarknaden etterspør.

6.3 Forslag til vidare forskning

Eg har i denne studien sett fokus på den pedagogiske leiarfunksjonen til avdelingsleiar for yrkesfaglege utdanningsprogram. Eg har sett på korleis dei forstår pedagogiske utviklingsarbeid og korleis dei legg til rette for dette på eiga avdeling. I tillegg har eg sett på i kva grad dette kan bidra til å utvikle ein lærande organisasjon.

Funna tyder på at det i hovudsak handlar om administrativ organisering av formelle møteplassar og uformelle samhandlingsarena. Det ser ut til at avdelingsleiarane i størst grad lukkast med tilrettelegging for samhandling og refleksjon om pedagogiske tema og undervisningsopplegg på dei uformelle samhandlingsarena.

Det kjem ikkje klart fram i denne undersøkinga i kva grad lærarane lærer å lære saman, altså i kva grad dei blir sett i stand til å bidra til å utvikle ein lærande organisasjon. Dette ser eg på som eit svært sentralt og interessant spørsmål å finne ut av. Andre sentrale spørsmål som reiser seg er korleis det blir jobba med synleggjering av mentale modellar for å få ein felles tenkjemåte og holdningar i gruppa for deira handlingar og møte med elevane i undervisningspraksisen. Eg håpar difor nokon ser det som interessant å sette fokus på desse spørsmåla i seinare prosjekt.

LITTERATURLISTE

- Aadland, E. (2011). *"Og eg ser på deg-": vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforl.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Abrahamsen, H., Aas, M., (2014). Avdelingsledere- en ny profesjon innenfor skolen? I: E.Elstad og K.Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen*(s.315- 330) .Oslo: Universitetsforlaget.
- Aschim, A.b., & Ellingsen, R., (2011). *Mellomlederen i spenningsfeltet mellom forvaltning og ledelse av skolens praksis. Mellomlederen i videregående skole etter innføringen av Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform*. Masteroppgåve ved Høgskulen i Hedmark, Elverum.
- Bennet, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understanding of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27(5):s.453-470.
- Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods, P.A., & Economou, A. (2009) The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 2009, New York: Vol.20(3), s.291-31
- Blandford, S. (1998). *Middle Management in schools An International Perspective*. Oxford: Oxford Brookers University School of Education.
- Carlsten, T.C., Caspersen, J., Vibe, N., Aamodt, P.O. *Resultater fra TALIS 2013 Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*. Arbeidsnotat 10/2014. NIFU
- Den norske regjering (2014). Yrkesløftet. Artikkel, sist oppdatert: 14.12.2014. Henta på internett 28.02.2015.
<https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/innsikt/yrkesfagloftet/id2353804/>
- Dimmen, Å. (2005). *Lærende organisasjoner: mellomledere og kunnskapsledelse* (Vol. nr 56). Drammen, Hønefoss, Kongsberg: Høgskolen.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Fevolden, T., Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Glovik, Ø., Roald, K., Fossøy, I., (2009). *Lærende leiing- i eit systemisk perspektiv*. Artikkelfest. Artikkel 6. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hargreaves, A., Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., Jensen, K.O., & Vaage, S. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forl.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 2013. 41(5): p. 545-554.
- Helstad, K., (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole- vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I: J.Møller og E.Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef* (s.225-249). Oslo: Universitetsforlaget
- Helstad, K., (2015). Ledelse for læring I klasserommet og i skolen som organisasjon. I: A.B.Emstad og E.A. Angelo (red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s.46-64). Oslo: Cappelen Damm
- Hope, Ole. (2009). *Essays on Middle Management Responses to Change Initiatives*. Doktorgradsavhandling ved Norges Handelshøyskole, Bergen.
- Imsen, Gunn. (1997). *Læreren verden : innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Jenssen, B.A., Langli, H., Turmo, H. (2012) *Ledelse fra midten. En analyse av mellomleders opplevde handlingsrom for ledelse i videregående skole*. Masteroppgåve ved Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leithwood, K., et al. (2004). *Review of research - How leadership influences student learning*. 2004, Center for Applied Research and Educational Improvement: University of Minnesota.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 2005. 43(6): s. 619-629.
- Leithwood, K., et al. (2006). *Successful School Leadership - What It Is and How It Influences Pupil Learning*. 2006, University of Nottingham: Nottingham.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Lund, W., (2010). *Mellomleders handlingsrom i grunnskolen*. Høgskulen i Buskerud, masteroppgåve.
- Mathisen, T. (2008). *Mellomledere i krysspress mellom "hverdagen" og skoleutvikling*. Hønefoss: HIBU, Hønefoss.
- Meld.St.nr.20 (2012-2013) *På rett vei Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole*. Rapport. Trondheim. SINTEF Teknologi og samfunn
- Møller, J. (1996). *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Møller P., P., & Foged, B. (2010). *Nye tendenser i pædagogisk utviklingsarbejde*. Århus: ViaSysteme.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Statens forvaltningsteneste.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Statens forvaltningsteneste.
- Opplæringslova - oppl. (2015) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Trådte i kraft 1998. Sist endra 24.04.2015*.
- Paulsen, J. M. (2008,a): Mellomlederens komplekse handlingsrom. *Skolelederen*, 2008,nr.4, 4-5.
- Paulsen, J. M. (2008,b). *Managing adaptive learning from the middle* (Vol. 4/2008). Oslo: Handelshøyskolen BI.
- Repstad, P. (2009). Mellom nærhet og distanse - enda en gang (pp. S. 306-314). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. [Bergen]: Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Robinson, V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V., M. Hohepa, and C. Lloyd. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why (Best Evidence Synthesis Iteration)*. 2009, Auckland: University of Auckland.
- Robinson, V.M.J., C.A. Lloyd, and K.J. Rowe. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 2008. 44(5): s. 635-674.

- Røseth, T., (2014). Medarbeidersamtalen som ledelsesverktøy for profesjonsutvikling. I: E. Elstad og K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 315- 330). Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. M., & Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Shatzer, R.H., et al. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 2014. 42(4): s. 445-459.
- St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld.nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Vibe, N., Aamodt, P.O., & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)* (Vol. 23/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Aadland, Einar. (2011). *"Og eg ser på deg-": vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforl.
- Wadel, C.C., (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: O.L.Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse* (s.39-54). Bergen: Bokforlaget.
- Wennes, G., og E.J. Irgens (2015). En introduksjon til ledelse og ledelsesforskning . I: A.B.Emstad og E.A.Angelo(red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*(s.27-45). Oslo: Cappelen Damm

VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ingrid Syse
Institutt for lærarutdanning Høgskulen i Sogn og Fjordane

6851 SOGNDAL

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 31.10.2014

Vår ref: 39993 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39993</i>	<i>Korleis jobbar avdelingsleiaren for yrkesfaglege studieretningar i vidaregåande skule for å legge til rette og påverke til pedagogisk utvikling i klasserom/verkstad?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingrid Syse</i>
<i>Student</i>	<i>Nina Bygstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrie.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39993

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Sogn og Fjordane sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

VEDLEGG 2

Nina Bygstad
Hornnes

6815 FØRDE

Førde september 2014

Til Rektorar/avdelingsleiarar i vidaregåande skule

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet for mi masteroppgåve i organisasjon og leiing- utdanningsleiing.

Bakgrunn og formål

I august 2000 starta eg som lærar- og kontaktlærer i den vidaregåande skulen og har sidan 2008 jobba som avdelingsleiar. Hausten 2010 starta eg på masterstudiet i organisasjon og leiing - utdanningsleiing, ved høgskulen i Sogn og Fjordane.

Er no starta skrive masteroppgåve der Ingrid Syse ved HISF er rettleiar for mitt masterprosjektet.

Internasjonale undersøkingar ("TALIS"-rapporten frå 2009) viser at Noreg har gode føresetnadar for å utvikle "verdens beste skule". Vi har ei gunstig fordeling mellom tall lærarar og elever, ein erfaren lærarstand og tilgang på kvalifisert personale. Nokon av utfordringane i Norsk skule er ein svakt utvikla oppfølgingskultur og ei relativt svak pedagogisk skuleleiing. Vi har skuleleiarane som er tydelege som administrative leiarar, men mindre tydelege i den pedagogiske leiinga.

Politiske styringsdokument føreset at skulane utviklar ein kultur for læring og fungerer som ein lærande organisasjon. Forsking viser at mellomleiarar sit i ein unik posisjon mellom rektor og den daglege kjerneverksemda i klasserommet, og har ei mykje viktigare rolle enn tidlegare anteke for å få til ynskt utvikling. Eg har difor valt å sjå på korleis avdelingsleiarane jobbar med pedagogisk utvikling i si avdeling.

Problemstillinga for prosjektet er;

"Korleis jobbar avdelingsleiarane for yrkesfaglege studieretningar i vidaregåande skule for å legge til rette og påverke til pedagogisk utvikling i klasserom/verkstad?"

Spørsmåla eg vil søkje svar på og som dermed blir forskingsspørsmåla i prosjektet, er;

1. Kva gjer avdelingsleiarane konkret for å legge til rette for individuell og kollektiv utvikling i si avdeling?
2. Korleis følgjer avdelingsleiarane opp, og motiverer den enkelte og gruppa til fagleg utviklinga?

3. Korleis skaffar avdelingsleiaren seg kunnskap om den faktiske undervisningspraksisen og faglege utviklinga i klasserommet?

Kva inneber deltaking i studien?

Som det kjem fram av problemstillinga ynskjer eg intervjuje avdelingsleiarar med pedagogisk leiingsansvar for å få datamateriell som kan belyse problemstillinga og forskingsspørsmåla. Eg vil nytte ein kvalitativ metode som inneber at eg vil intervjuje fire til seks avdelingsleiarar. Hovudspørsmål og tema for intervjuja går fram av problemstilling og forskingsspørsmåla.

Etter råd frå erfarne forskarar vil eg nytte lydbandopptak under intervjuja.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Lydband blir lagra nedlåst. Alt datamateriale vil bli anonymisert for at du som deltakar ikkje skal kunne identifiserast.

Som mastergradsstudent er eg forplikta til å følgje dei lovfesta forskningsetiske retningslinjene. Prosjektet skal etter planen avsluttast til sommaren 2015. Datamateriale vil etter godkjenning av masteroppgåva bli sletta.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi noko grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar bli makulert.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt .

Med helsing

Nina Bygstad
nina.bygstad@sfj.no
95086910

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3

Intervjuguide

Tema 1; Avdelingsleiaren sine tankar om det å drive pedagogisk utviklingsarbeid

1. Kva tankar har du om det å drive pedagogisk utviklingsarbeid?
 - Opplever du at det på skulen din er engasjement og interesse for å jobbe med utvikling?
 - Har skuleleiinga ofte utvikling som tema på møter?

Tema2; Korleis jobbar avdelingsleiaren konkret for å legge til rette for individuell og kollektiv pedagogisk utvikling i si avdeling?

2. Korleis legg de formelt til rette for at lærarane kan snakka saman om pedagogiske tema?
 - Møtestruktur /-arena
 - Kva er erfaringane med dette?
 - Har du noko inntrykk av korleis lærarane opplever dette
3. Korleis blir det lagt til rette for at lærarane kan samarbeide om praktisk utprøving av undervisningsopplegg i verkstad/klasserom?
 - Kva er erfaringane med å gjere det slik?
 - Har du noko inntrykk av korleis lærarane opplever dette?
4. Korleis legg de til rette for at lærarane skal kunne utveksle og dele erfaringar og tips, fag- og undervisningsopplegg på andre måtar enn gjennom fysiske møter?
 - Kva erfaringar har de med dette?
 - Har du noko inntrykk av korleis lærarane opplever dette?
5. Korleis legg de til rette for at lærarane kan delta på kurs, etter- og vidareutdanning?
 - Har de noko opplegg for korleis lærarane delar erverva kunnskap med sine kollega?
Korleis ?
 - Kva erfaringar har de med å gjere det slik?
 - Har du noko inntrykk av korleis lærarane opplever dette?

Tema3; Korleis følgjer avdelingsleiarane opp og motiverer den enkelte og gruppa til fagleg utvikling?

6. Kva tenkjer du om det å bli kjend med den enkelte tilsett som person, ikkje berre som fagmenneskje?
 - Er det noko du er oppteken av i denne samanheng?
 - Korleis gjer du det i praksis?
 - Erfaringar?

- Har du noko inntrykk av korleis den tilsette opplever dette?
- 7. Kva tankar har du om det å få lærarane til å føle seg verdifulle og respekterte?
 - Opplever du at lærarane dine har ei slik kjensle?
 - Kva gjer du for at den enkelte skal føle seg verdifull og respektert??
 - Har du noko inntrykk av korleis den enkelte opplever dette?
- 8. Kva former for formelle samtalar har du med dine tilsette?
 - Korleis er desse formelt lagt opp?
 - Kva er fokus i desse samtalene?
 - Erfaringar?
 - Har du noko inntrykk av korleis læraren opplever desse samtalene?

Tema4; Korleis skaffar avdelingsleiaren seg kunnskap om den pedagogiske utviklinga i verkstad og klasserom?

- 9. Kva kunnskap har du om det pedagogiske arbeidet lærarane utfører?
 - Korleis skaffar du deg slik kunnskap?
 - Kva er eventuelt erfaringane her?
 - Har du noko inntrykk av korleis lærarane opplever dette?
- 10. Korleis får lærarane tilbakemeldingar på det pedagogiske arbeidet, utanom dei formelle samtalene ?
 - Kva er erfaringane med å gjere det slik?
 - Har du noko inntrykk av korleis lærarane opplever dette?
- 11. Er det noko du legg spesielt vekt på når du skal gi den enkelte lærar tilbakemelding på det pedagogiske arbeidet i verkstad/klasserom

Avslutning; Har du nokon avsluttande tankar omkring noko av det vi har snakka om?

VEDLEGG 4

BAKGRUNNSINFORMASJON

- Intervjuperson nr.
- Utdanning
 - Fagbakgrunn;
 - Leiing;
- Stilling/tittel;
- Stillingsprosent
- Personalansvar / pedagogisk ansvar for tal personar
 - Pedagogar;
 - Anna personal;
- Mellomleiar for følgande programområder;
- Tal år som mellomleiar i noverande stilling;
- Evt. tal år i tilsvarende stilling andre stader;
- Om skulen
 - ca. tal elevar på yrkesfaglege utdanningsprogram
 - ca tal elevar totalt
 - ca tal tilsette: Pedagogar; Andre;
- Pedagogisk utviklingsarbeid ved skulen
 - Felles satsingsområder
 - Ulike prosjekt