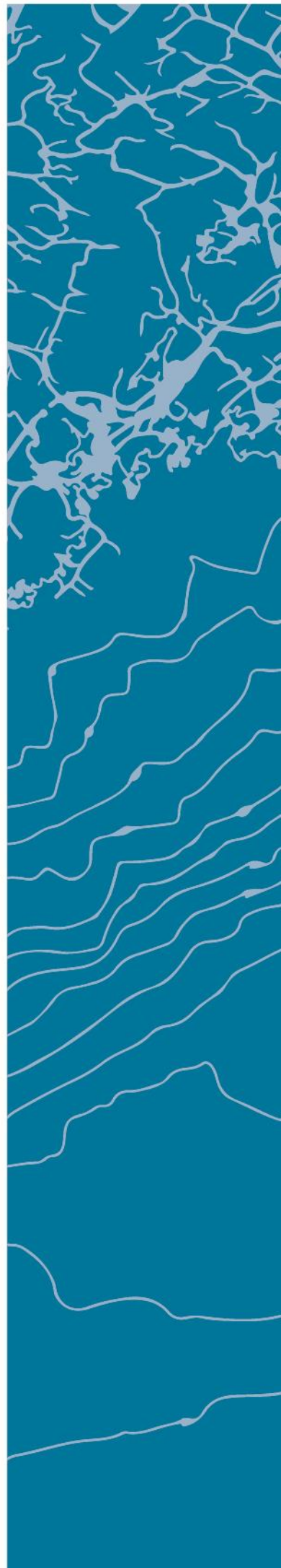


**TIDE pedagogisk vandring og ledelse av læring
i Porsgrunnskolen**

ERIK KIHLE JOHNSEN

VEILEDER
Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2019
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag



Forord

Da var fire år med studier over. Det har vært en lærerik prosess. En prosess som har resultert i denne studien som handler om pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg husker første forelesning på rektorskolen på UIA. Det handlet om kommunale styringssløyfer og hvordan en skulle drive politisk styring på bakgrunn av erfaringer og kunnskap fra praksis. Lite visste jeg da at jeg skulle ende opp med å gjennomføre nettopp et slik forsknings arbeid. En studie der hensikten er å lære mer av eller få en bredere forståelse for hva som skjer når utviklingsarbeid møter praksisfeltet.

Jeg husker jeg var på et seminar om skriving som læring med professor Kjell Lars Berge fra UIO. Han omtalte skriving som dannelse og sa at det var helt normalt med en viss iboende motstand mot skriving. Jeg må si at jeg har kjent på begge de to i løpet av prosessen med denne studien, men når jeg nå er ferdig kjenner jeg mest på dannelsen.

Jeg hadde ikke kommet til dette resultatet uten et godt samarbeid med min veileder Morten Øgård. Det har vært trygt og godt å ha deg til å få meg tilbake på sporet når jeg har rast i vei med mine egne meninger. Takk for et flott samarbeid og tusen takk for all hjelp.

Jeg må også takke gode kollegaer i Porsgrunnskolen. Skoleledere som har stilt opp med sine opplevelser. Leder kollegaer på skolen som har kommet med innspill og lærere som er med og inspirerer å engasjere meg i jobben med skoleutvikling.

Jeg må også få takke de hjemme, kona og gutta for at jeg har fått lov til å sitte å bruke tid på dette prosjektet.

Denne studien er nå ferdig, men tema og problemstillingen lever videre. Jeg har jobbet med dette forskningsarbeidet for å prøve å få en dypere forståelse for hva som skjer når et utviklingsarbeid møter praksis. Jeg har lært mye gjennom prosessen. Håper oppgaven kan gi noen nye tanker som igjen kan føre til noen nye diskusjoner. Det er slik vi sammen kommer videre i den viktige jobben med å utvikle skolen.

Sammendrag

Jeg har i denne studien sett på pedagogisk utviklingsarbeid i Porsgrunnskolen. I 2015 startet Porsgrunn kommune sammen med KS opp en pilot med skolevandringsprosjektet TIDE. TIDE er basert på en modell fra Ontario, Canada og er hentet til Norge gjennom et samarbeid med Dr. Beverly Freedman. Skjer det organisasjonslæring på skolenivå når skoleeier henter inn en ny modell for pedagogisk utviklingsarbeid? Hva kan eventuelt være med på å forklare hvorfor dette arbeidet kan være utfordrende? Oppgaven har følgende to-delte problemstilling:

1. I hvilken grad bidrar skolevandringsverktøyet TIDE til at skoleledere i Porsgrunnskolen har påvirket skolene i retning av en lærende organisasjon?
2. Hva er det som eventuelt kan forklare hvorfor det kan være vanskelig å få til endring i retning av en lærende organisasjon ved hjelp av TIDE i Porsgrunn kommune?

Studien er gjennomført med et kvalitativt design, med intervjuer av fem skoleledere i Porsgrunnskolen. Det teoretiske grunnlaget for organisasjonslæring er Senges 5 disipliner og for å forstå adferd i organisasjoner er teorigrunnlaget Bolmann & Deal sin modell.

Studien viser at TIDE kan føre til påvirkning i retning av organisasjonslæring på skoler, men at det er store forskjeller mellom skolene. Hoved utfordringene med å få til endring ved hjelp av TIDE vises innenfor rammene struktur og politikk i Bolamnn & Deal sin modell. Dette er områder som i stor grad handler om ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid.

I studiens avslutningskapittel blir det presentert en modell med mulige årsaker til at utviklingsprosjektet har vært krevende og forslag til tiltak innenfor hver av de fire rammene i modellen til Bolmann & Deal.

Innhold

1.0 Tema og problemstilling	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling	8
1.3 Oppgavens oppbygning.....	8
2.0 Skoleutvikling i Porsgrunn kommune.....	10
2.1 Organisasjonen Porsgrunn kommune.....	10
2.2 Porsgrunn kommune som skoleeier	11
2.2.1 Kommuneplanens samfunnsdel 2013-2025	12
2.2.2 «Klart vi kan» plan for felles satsingsområder i barnehager og skoler	13
2.2.3 Felles skoleutviklings prosjekter i Porsgrunnskolen.....	14
2.3 TIDE Pedagogisk vandring	15
2.4 TIDE skolevandring i Porsgrunnskolen	18
3.0 Teoretisk rammeverk.....	19
3.1 Læringsteori	19
3.1.1 Individuell læring	19
3.1.2 Senges fem disipliner	20
3.1.3 Wells læringsyklus.....	21
3.2 Organisasjonslæring innen skolefeltet	22
3.3 Ekspertgruppa om lærerrollen	24
3.4 Teoretisk perspektiv for å forstå adferd i organisasjoner	25
3.4.1 Den strukturelle rammen	26
3.4.2 Human resourcse rammen	27
3.4.3 Den politiske rammen	28
3.4.4 Den symbolske rammen	30
4.0 Metode.....	33
4.1 Valg av problemstilling og undersøkelsesdesign	33
4.2 Datainnsamling.....	35
4.3 Utvalg	36
4.4 Analyse.....	37
4.5 Validitet og reliabilitet	37
4.6 Etske perspektiver	38
4.7 Analysematrise for behandling av data problemstilling 1.....	38
4.8 Analysematrise for behandling av data problemstilling 2.....	39
5.0 I hvilken grad bidrar skolevandringsverktøyet TIDE til at skoleledere i Porsgrunnskolen har påvirket skolene i retning av en lærende organisasjon?.....	41
5.1 Empirisk materiale problemstilling 1	41

5.2 Analytisk tabell av data for problemstilling 1	44
5.3 TIDE som bidrag til organisasjonslæring.....	46
6.0 Hva er det som eventuelt kan forklare hvorfor det kan være vanskelig å få til endring i retning av en lærende organisasjon ved hjelp av TIDE i Porsgrunn kommune?	50
6.1 Empirisk materiale problemstilling 2	50
6.1.1 Forståelse av adferd i tilknytning til TIDE gjennom den strukturelle fortolknings rammen.....	50
6.1.2 Forståelse av adferd i tilknytning til TIDE gjennom Human resource rammen....	52
6.1.3 Forståelse av adferd i tilknytning til TIDE gjennom den politiske rammen	54
6.1.4 forståelse av adferd i tilknytning til TIDE gjennom den symbolske rammen.	56
6.2 Analytisk tabell over data problemstilling 2	58
6.3 Hvorfor det kan være vanskelig å få til endring i retning en lærende organisasjon ved hjelp av TIDE i Porsgrunn kommune?.....	59
6.3.1 Struktur.....	59
6.3.2 Human resource.....	62
6.3.3 Politikk	62
6.3.4 Symbolikk	64
6.4 Oppsummering	65
7.0 Konklusjon og avslutning.....	67
7.1 Praktiske tiltak etter denne studien.....	67
Kilder.....	70

1.0 Tema og problemstilling

1.1 Bakgrunn

Rektorer er i dag endringsagenter som er selektert til å lede utvikling, bygge organisasjoner, implementere teknologi, mens de samtidig skal øke skolens effektivitet og elevens læringsutbytte. Internasjonalt kan en se til OECD rapporten, *Leadership for the 21st Century learning* (OECD, 2013). Her antydes et behov for en skole og skoleledelse som er mer nyskapende, nysgjerrig og samarbeidsorientert. Det er en bekymring for at dagens skole ikke klarer å forberede elevene, slik at de er godt rustet til å møte en fremtid vi ikke vet hvordan vil se ut (Aas & Paulsen, 2017, s. 14). Skal skolen være nyskapende og innovativ forutsetter det et lederskap som angir retning og tar ansvar for å sette læring i sentrum. Dette beskrives som den pedagogiske kjernen i lederskapet (Robinson, 2014). Det er antakelig ikke tilstrekkelig at skolen bare blir mer effektiv. Den må også ha en bredere tilnærming enn bare oppfølging av tester og resultater (Aas & Paulsen, 2017, s. 16).

Det har de senere år kommet en rekke fagbøker om skoler knyttet til ledelse og skolen som organisasjon. Ifølge Irgens (Irgens, 2016) følger disse bøkene to ytterpunkter. Det ene ytterpunktet behandler temaene ut fra et pedagogisk ståsted og trekker i liten grad inn ny kunnskap om organisasjon og ledelse. Det andre ytterpunktet presenterer ny viten om ledelse av organisasjoner, uten å sette de inn i perspektiv og praksis knyttet til utdanningsfeltet. Noen eksempler på forfattere som har bidratt de seneste årene i utviklingen av kunnskapsgrunnlag for norsk skole er: Roald, Røvik, Nordahl, Robinson og Fullan m.fl.

Gitt ulike retninger og ytterpunkter i det nye multinasjonale kunnskapsgrunnlaget vi stadig utvikler, er skoleledere uansett dømt til å forstå verden og handle ut ifra det kunnskapsgrunnlaget vi har.

Skoler må utvikle lærende felleskap som jevnlig evaluerer og utvikler sine undervisnings og læringsformer basert på hva som kommer til å være viktige kompetanser for barn og unge i fremtiden (Aas & Paulsen, 2017, s. 16). Det å endre skoler i den retningen som det pekes i vil kunne innebære en gjennomgripende organisasjonsendring, en kulturell endringsprosess som er svært tidkrevende, kompleks og uforutsigbar (Hillestad, 2017, s. 269).

Gjennom reformer på 1990-tallet har troen på ledelse innenfor offentlig sektor fått stadig større fokus. Ledere i offentlig sektor utpekes i lederposisjoner, tildeles ressurser og ansvar.

Den økte oppmerksomheten på ledelse gir en forskyvning i troen på ledelsesideal fra fag og profesjon til administrasjon og management. Dette ledelsesfokuset for rektorer kan sies å være institusjonalisert ved etableringen av den nasjonale rektorutdanningen (Lotsberg, 2014, s. 143).

Intensjonen fra sentrale myndigheter var å bryte med nedarvede og tradisjonelle syn på skoleledelse ved å gjøre rektor ansvarlig for endring både i de pedagogiske og innholdsmessige reformene, og når det gjelder reformer i struktur og styring. Rektor sin rolle skulle gå fra en relativt passiv rolle i en kollegial organisasjonskultur til en leder med mer aktive ledelsesfunksjoner. Dette har blant annet ført til at en del skoleeiere (kommuner) har endret organisasjonen i kommunen. Det har vokst frem tonivå kommuner med rektorer som ledere med ansvar for egne virksomheter (Lotsberg, 2014, s. 144).

For å utvikle Norsk skole har vi de senere år latt oss inspirere og påvirke av retningene blant internasjonale skoleforskere. Norske kommuner har reist til Finland, New Zeland, England, Canada osv. for å se og lære hvordan skoler og skoledistrikter har organisert og systematisert opplæringen. Mange av tankene er tatt med hjem og innført her. I regi av KS har fylkene Telemark og Vestfold i 2015 vært med på en pilot. Her har de fått opplæring i et skolevandring verktøy som kalles Pedagogisk vandring eller TIDE. Opplæringen er gitt av Dr. Beverly Freedman som har vært med på å bygge opp dette i Ontario, Canada (Freedman, 2015).

Samarbeidet mellom Dr. Freedman og KS har nå vart i 4 år og det er 34 Norske kommuner og fylkeskommuner som har vært en del av dette. Dette samarbeidet har i 2019 resultert i en forskningsartikkel: *Mobilizing Norwegian Instructional Leadership: Re-culturing the Role of School Leaders using Evidence-based Practices in a Post-Truth Era* (Freedman og Iversen, 2019) Denne artikkelen ble presentert på Aera konferansen i 2019 i Ontario som er verdens største internasjonale utdanningskonferanse. Artikkelen dokumenterer resultater av dette samarbeidet.

Porsgrunn kommune har vært en del av denne satsingen i regi av KS. Pedagogisk vandring verktøyet skal være innført i alle kommunens skoler. I kommunens overordnede plan for læring «Klart vi kan, 2015-2018», beskrives bruken av verktøyet slik: *Den gode skoleleder skal observere og delta i det daglige samspillet i virksomheten og gjennomføre jevnlig skolevandring med TIDE-fokus* (Porsgrunn, 2015).

1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling

Porsgrunn kommune er en to-nivå kommune. Kommunalområdet for oppvekst er organisert med virksomhetsledere for skole med stor handlefrihet og stort ansvar. Det pedagogiske utviklingsarbeidet drives ved den enkelte skole, etter føringer fra kommunalsjef for oppvekst. Tidligere forskning på rektorrollen i Norge viser rektorer som rapporterer at de utøver pedagogisk ledelse i mye mindre utstrekning enn det de synes er ønskelig (Lotsberg, 2014, s. 144). Jeg har på bakgrunn av dette utledet følgende to-delte problemstilling:

1. I hvilken grad bidrar skolevandringens verktøyet TIDE til at skoleledere i Porsgrunnskolen har påvirket skolene i retning av en lærende organisasjon?
2. Hva er det som eventuelt kan forklare hvorfor det kan være vanskelig å få til endring i retning av en lærende organisasjon ved hjelp av TIDE i Porsgrunn kommune?

Målet med denne studien er å få en større forståelse for hva som skjer når det innføres et felles kommunalt ledelses verktøy for å forbedre pedagogisk utviklingsarbeid i Porsgrunnskolen, og å finne ut om effektene av samarbeidet mellom Beverly Freedman og KS også er å finne i Porsgrunnskolen.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 7 hovedkapitler. Kapittel 1 består av en innledning med bakgrunn, hensikt, problemstilling og oppgavens oppbygning. Kapittel 2 gir en innføring i Porsgrunnskolen som organisasjon og kommunens utviklingsarbeid. Kapitlet gir også en teoretisk presentasjon av verktøyet TIDE. Kapittel 3 er oppgavens teori kapittel. Den første delen er den teoretiske forankringen av den avhengige variabelen i oppgaven. Her beskrives læringsteori for individuell læring og organisasjonslæring. Del to av kapitlet presenterer teorien som forankrer den uavhengige variabelen i oppgaven. Denne delen inneholder Bolman og Deal sitt rammeverk, som er utviklet for å bedre kunne forstå effekter eller mangel på effekter, på adferd i organisasjoner. Kapittel 4 er oppgavens metode kapittel. Her beskrives valg som er tatt på bakgrunn av problemstillingen. Kapitlet gjør rede for og begrunner valg av forskningsmetode og design. Her beskrives også styrker og svakheter ved de valgene som er tatt. I kapittel 5 blir empirien fra problemstilling 1 presentert og analysert. Kapitlet innledes med å presentere data som så analyseres og komprimeres i en analysetabell. Analysen blir så drøftet og konkludert. I Kapittel 6 besvares den andre problemstillingen i

oppgaven. Her presenteres data for denne problemstillingen som analyseres og komprimeres i en analysetabell. Tabellen blir så drøftet og det blir konkludert på problemstilling 2. I kapittel 7 oppsummeres oppgaven. Det blir avslutningsvis presentert en modell med anbefalte tiltak for Porsgrunn kommune, bakgrunn i denne studien.

2.0 Skoleutvikling i Porsgrunn kommune

ligger i Telemark fylke, et fylke som vil bli Vestfold Telemark fra 2020. Kommunen er en del av det som kalles Grenland og ligger i nedre del av Telemark. Arealet er på 164km² og strekker seg ut mot kysten mellom Larvik og Bamble. Porsgrunn har rett over 36.000 innbyggere. Historisk er Porsgrunn en viktig industri kommune som ligger i utløpet av Telemarksvassdraget. Av næringsvirksomhet er det prosessindustrien som dominerer her. Tidligere var det Norsk Hydro som drev dette anlegget, men i dag er dette drevet av Yara og Ineos. Kommunen har god infrastruktur for denne typen industri med havner, gass, damp og kraftforsyning på plass. Industrien i kommunen har utviklet seg til å bli høykompetansebedrifter med høyt fokus på forskning og utvikling. Deler av denne kompetansen utvikles i samarbeid med forskningsmiljøer i Kommunen. En del av Universitetet i Sørøst Norge har sin base i Porsgrunn. USN campus Porsgrunn er en del av et større utdannings og forskningsområde som ligger på Kjølnes i Porsgrunn. Det er ca. 2500 studenter som er tilknyttet dette studiestedet. Her utdannes ingeniører, sykepleiere, barnevernspedagoger, vernepleiere og lærere. Dette gir kommunen og kommunene rundt god tilgang på kvalifisert arbeidskraft (Porsgrunn.kommune.no).

2.1 Organisasjonen Porsgrunn kommune

Porsgrunn kommune har en administrativ flat organisasjonsstruktur. Administrasjonen er organisert i fire kommunalområder og hver kommunalsjef representerer rådmannen i hierarkiet. De fire kommunalsjefsområdene er administrasjon og støtte, oppvekst, helse og omsorg og miljø og byutvikling. Alle virksomheter i de ulike kommunalområdene ledes av en virksomhetsleder som er direkte underlagt rådmannen. Virksomhetslederne har selv ansvaret for personal, økonomi og tjenesteproduksjon i sine virksomheter. Rådmannens ledergruppe i Porsgrunn kommune er kommunens øverste administrative ledelse og består av rådmannen og fire kommunalsjefer. Kommunen har de senere årene redusert antall virksomheter fra 86 til 44 virksomheter. Rådmannen omtaler virksomhetslederne i kommunen som en del av sin utvidede konsernledelse. Virksomhetsledere har rådmannens utvidete fullmakter.

Figur 1 Organisasjonskart Porsgrunn kommune



(www.Porsgrunn.kommune.no)

Kommunalsjefsområdet oppvekst omfatter skoler, barnehager, leirskole, voksenopplæring, barnevernet, PPT, kulturskolen, spesialpedagogisk ressursteam og Saturnveien barne- og ungdomssenter.

2.2 Porsgrunn kommune som skoleeier

Skolene i Porsgrunn hører politisk inn under Utvalg for barn unge og kultur (BUK). Dette utvalget ledes for tiden av en representant fra Krf og har elleve faste utvalgsmedlemmer. Det er arbeiderpartiet som har flest medlemmer i utvalget med fire utvalgsmedlemmer.

Administrativt og faglig ledes utvalget av kommunalsjefen for oppvekst. På skoleområdet har kommunalsjefen for oppvekst to skolefaglige og en IKT rådgiver.

Det er for tiden ti kommunale barneskoler og fem kommunale ungdomskoler i kommunen.

Barneskolene varierer fra ca. 350 til ca. 65 i elevtall, mens variasjonen i ungdomskolen er fra

ca. 330 til ca. 120. Det er en pågående skolestruktur debatt i Porsgrunnskolen (Porsgrunn.kommune.no).

2.2.1 Kommuneplanens samfunnsdel 2013-2025

Kommuneplanenes samfunnsdel, «Sammen for Porsgrunn» 2013-2025, ble vedtatt i bystyret i Sep. 2013. Planen beskriver fire utviklingsmål:

- En god kommune å bo i
- En framtidsrettet byutvikling
- Et nyskapende og variert næringsliv
- En organisasjon med evne til endring og forbedring

Planen beskriver to særskilte satsingsområder:

- Befolkningsvekst
- Barn og unge

Kommunen ønsker å legge til rette for gode oppvekstmiljø i hele kommunen, og utvikle barnehage- og skoletilbud med kvaliteter som fremmer god læring, mestring og inkludering. Mål og strategier som bygger opp under satsingen på befolkningsvekst og barn og unge skal tillegges vekt i prioriteringene i planperioden (Porsgrunn kommune, 2013).

For å nå visjonen er vi avhengige av at våre valg og handlinger er tuftet på felles verdier.

Felleskap, likeverd, mangfold og raushet er typiske verdier som representerer Porsgrunns egenart og identitet, og skal prege våre valg og handlinger

(Porsgrunn kommune, 2013, s. 6).

Et langsiktig utviklingsmål er å ha en robust kommuneorganisasjon som leverer tjenester i tråd med samfunnsutviklingen. En organisasjon med evne til endring og forbedring skal kjennetegnes av:

- *Effektive tjenester med høy kvalitet*
- *En innovativ, kompetent og inkluderende organisasjon*
- *En pådriver i samfunnsutviklingen*
- *En kommune som fremmer innbyggernes trygghet*

(Porsgrunn kommune, 2013, s. 21).

2.2.2 «Klart vi kan» plan for felles satsingsområder i barnehager og skoler

Porsgrunn kommune har de siste ti årene hatt en felles plan for satsingsområder for barnehage og skole samlet i planen «Klart vi kan». Planen skal gi sammenheng og helhet for medarbeidere i disse virksomhetene. Alle virksomhetene skal utarbeide sine egne spesifikke målsettinger basert på denne planen.

Planen 2019 – 2025 løfter frem Porsgrunns verdier gjennom tre satsingsområder:

1. Læringsmiljø
2. Læring og mestring
3. Ledelse for læring

Gjennom kvalitetsplanen «Klart vi kan» legger Porsgrunn kommune vekt på å prioritere sentrale faktorer med stor betydning for økt læringsutbytte for elevene. Tiltak som tilpasset opplæring, tidlig innsats, tydelig ledelse, mangfold og inkludering og redusert spesialundervisning er med på å fremme elevenes læring, mestring og trivsel. Planen beskriver at det er viktig å lykkes med dette for å kunne ha et grunnskoletilbud med høy kvalitet. Andre viktige kvalitets elementer i en skole som planen beskriver er godt læringsmiljø, lærere som behersker god klasseledelse, høy trivsel blant elevene og nulltoleranse for mobbing. For å lykkes på disse feltene viser forskningen at det er nødvendig med en ledelse som er tett på og aktivt leder profesjonsutviklingen på skolen. Pedagogisk lederskap er å skape endring. Å administrere er ikke det samme som å skape endring. Lederne må prioritere å lede. Da må man prioritere administrativ støtte rundt lederne – både i form av teknologi og kompetanse. Tilstrekkelig kapasitet i ledelse og overordnet støtte til lederne må prioriteres. Dette har liten virkning hvis ikke lederne mestrer å lede en lærende organisasjon. Utvikling av lederkompetanse og særlig utvikling av ferdigheter blir sentralt (Porsgrunn kommune, 2016, s. 3).

I «Klart vi kan!» vektlegges ledelse på alle nivåer. Våre rektorer skal i større grad enn før være tett på den pedagogiske praksis på læringsarenaene. Det innebærer at skolelederne skal prioritere utviklingsledelse og læringsledelse sammen med skolens lærere. Da må de få mulighet og handlingsrom til å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet som fremmer den kollektive profesjonsutviklingen og dermed elevenes læringsutbytte (Porsgrunn kommune, 2016, s. 3).

Pedagogisk skoleledelse i Porsgrunnskolen er beskrevet på følgende måte i dokumentet om strukturvalg i Porsgrunnskolen fra 2016.

Kollektiv utvikling:

- *Kunne etablere en delingskultur og legge til rette for kollektivt utviklingsarbeid.*
- *For å forbedre lærernes undervisningsarbeid, må skolen lykkes i å drive et kontinuerlig kollektivt profesjonsutviklingsarbeid som er knyttet til enkeltlærernes pedagogiske praksis i arbeidshverdagen*
(Porsgrunn kommune, 2016, s. 18).

Kollektive driftsoppgaver:

- *For å lykkes i å forbedre lærernes undervisningsarbeid, må skoleledelsen aktivt lede det pedagogiske utviklingsarbeidet på en slik måte at det fremmer det kontinuerlige kollektive profesjonsutviklingsarbeidet i lærergruppene.*
- *Skolens ledelse er tydelig og synlig, veileder personalet, følger opp beslutninger, lytter til lærerne og planlegger sammen med dem.*
- *Organiseringen av skolen er preget av velstrukturerte og planlagte aktiviteter og klare prosesser for utvikling.*
- *Skolens verdigrunnlag er tydelig for alle, og alle lærere vet hvordan verdigrunnlaget skal konkretiseres i hverdagen.*
- *En skoleeier som er stilas for ledelsen på hver skole, og tilrettelegger for at skolelederne kan prioritere utviklingsledelse og læringsledelse sammen med skolens profesjonsgrupper*
(Porsgrunn kommune, 2016, s. 18).

2.2.3 Felles skoleutviklings prosjekter i Porsgrunnskolen

Her er en liste over felles utviklingsprosjekter i Porsgrunnskolen fra 2013 og fremover. Her er det kun tatt med prosjekter som gjelder alle skolene i kommunen.

- 15.08.2013 – 1.7.2015 «Klasseledelse» Prosjektets hensikt var at lærere og ledere i Porsgrunnskolen skulle utvikle sin kompetanse i klasseledelse og læringsmiljø, slik at kommunens samlede praksis på område er i tråd med forskningsbasert kunnskap om hva som fremmer elevenes læring. Prosjektet var i regi av Sepu og professor Thomas Nordahl.
- 2015 – Pedagogisk vandring, TIDE.

- 2015 – 2016 Lærergroupearbeid, lesing i alle fag, utviklingsarbeid drevet av lærergrupper etablert fra klasseledelsesprosjektet.
- 2016 – 2017 Lærergroupearbeid, skriving i alle fag, utviklingsarbeid drevet av lærergrupper etablert fra klasseledelsesprosjektet.
- 2017 – 2019 Utvikling og innføring av felles lokale læreplaner i hele kommunen. Tilsyn ved enkelte av kommunens skoler avdekket at det var forbedrings potensiale ved de lokale læreplanene. Det ble derfor gjennomført en felles prosess for å lage felles lokale læreplaner på kommunenivå.
- Lærergroupearbeid 2017 – 2019 Videreutdanning i Norsk, et samarbeid med USN. Lærere som manglet studiepoeng i Norsk kunne få ta disse, mens alle andre fikk kompetanseheving.
- 2018 – Liv og røre. Et Prosjekt i regi av Telemark fylkeskommune for å få inn mer aktivitet i skolene. Alle skolen i Porsgrunn deltar. (Politikere i Porsgrunn fattet et vedtak om minimum 60 min fysisk elevaktivitet pr. dag i skolen).
- 2018 – Innføring av 1 til 1 Ipad til elevene på alle kommunens skoler, og innføring av Office 365 som digital plattform for elevenes digitale arbeid.
- 2018 – Eleven bak tallene. Et prosjekt i regi av Grenland pluss samarbeidet.
- 2019 – Arbeid mot ny lærerplan, «Fremtidens skole».
- 2019 – Innføring av Visma, et nytt skoleadministrativt system.
- 2019 – 2021 Regional videreutdanning i Engelsk i samarbeid med USN, for kommunens lærere som mangler 30 studiepoeng i Engelsk.
- 2021 – 2023 Regional videreutdanning i Matematikk i samarbeid med USN, for kommunens lærere som mangler 30 studiepoeng i Matematikk.

2.3 TIDE Pedagogisk vandring

"Observing for learning - Learning walks", er hentet fra Ontario, Canada. Oversatt til Norsk brukes pedagogisk vandring eller TIDE som tittel på modellen. Skoleledere i Telemark og Vestfold har gått kurs og fått opplæring i metoden gjennom en pilot, arrangert av KS. Opplæringen ble gjennomført av Dr. Beverly Freedman (Ontario Institute for studies in education). Skoleledere har fått innføring og ferdighetstrening i metodikken, forskningsbasert læringsteoretisk begrunnelse for arbeidsformen og innføring i Ontarios helhetlige strategi "from Great to Excellent". Skolelederne har også fått trening i refleksive utforskende samtaler med enkeltlærere og med grupper av lærere i etterkant av lærende vandring. Metoden har vært brukt i Ontario området i flere år. Formålet med metoden er at skoleledere og lærere

sammen kommer tettere på elevens læring. Sammen lærer de mer om hva som kan bidra til å fremme elevenes læring. Metoden skal hjelpe og holde det kollektive læringstrykket oppe og bidra til felles profesjonsutvikling.

Den pedagogiske vandringen «TIDE» kjennetegnes av følgende:

- *Det er korte uformelle besøk i klasserommet, fra 3-10 minutter.*
 - *De gjentas ofte, til ulike tider.*
 - *Vandringen foregår i alle klasserom og på ulike læringsarenaer, på denne måten får skolebaserte ledere en forståelse av læringen på tvers av skolen og ser om elevene møter en helhetlig praksis.*
 - *Vandringene er ikke ute etter den enkelte lærers utførelse av undervisning, men har til hensikt å se sammenhenger mellom klasserommene og bygge felles kapasitet.*
 - *Fokuset i vandringen er på elevenes læring.*
 - *Besøkene er utført av skoleledere på skolen*
- (Freedman, 2015).

Det er fire kjerneelementer som er i fokus under vandringene.

T står for Task/oppgave. Fokuset på oppgaven handler om å se hvilke oppgaver elever blir satt til å løse og hvorfor de får disse oppgavene. Hvordan er kompleksiteten i oppgaven? Kan oppgaven løses på ulike nivåer?

I står for Instructional Strategies /didaktiske strategier. Her er fokuset på hvordan det blir tilrettelagt for at elevene skal løse oppgavene. Hvilken arbeidsform kan elevene benytte seg av og hvorfor velger en disse?

D referere til design av klasserommet som læringsarena. Hvordan er rommet organisert og hvordan ser det ut. Hva kan hjelpe elevene med læringsarbeidet? Er det mulig å se en helhet i læringen som foregår, finnes det mål, kriterier osv. på det som utføres. Hva med teknologi, hvordan brukes dette?

E står for elevenes engasjement. Er elevene bevisst på hva de skal bruke læringen de jobber med til? Hvordan hjelper undervisningen dem med å lære? På hvilken måte får de tilbakemeldinger, hjelp og støtte? Treffer oppgaven nivået til elevene?

Elevene er delaktige i prosessen og blir stilt spørsmål om deres læring av lederen mens lederen er i klasserommet (Freedman, 2015).

TIDE evalueres i refleksjonssamtaler mellom lærere og ledere. Tilbakemeldingen gis fortrinnsvis i grupper, men kan også gis til enkeltlærere. Tilbakemelding er basert på

målrettede observasjoner. Observasjonene knyttes sammen med forskningsbasert kunnskap. Målet er å samles om forslag for å påvirke elevenes læring (Freedman, 2015).

Skolelederne tar med seg data fra observasjonene for å kunne sette disse sammen til å gjelde for hele skolen. Formålet med metoden kan beskrives slik: *How to Shape Schools from the Inside* (Freedman, 2015).

Hensikten med skolelederens tilstedeværelse i klasserommene er å øke legitimiteten som veileder og mentor fordi tilbakemeldingene blir praksisnære og baserer seg på reell pågående observert praksis. Tilbakemeldingene suppleres for å kunne se sammenheng og helhet mellom skolens virksomhet og overordnede planer. Tilbakemeldingene er deskriptive, spesifikke og bruker åpne spørsmål for å fremme en reflekterende vurdering av praksis. Målet er at både ledere og lærere bidrar i fellesskap for sikre dette (Freedman, 2015).

TIDE bygger på åtte antakelser for skolelederens målrettede tilstedeværelse i klasserommene.

- *Krav til ansvarlighet i forhold til elevenes resultater er økende samtidig som det er et økende press på skolebaserte ledere til å være endringsagenter.*
- *Gjennom å observere oppgaver, spørsmål og indikatorer i klasserommene og i korridorene, kan man innhente utvidet dokumentasjon på læring.*
- *Lærere vokser og utvikler sine ferdigheter og sin kunnskap over tid gjennom økt kapasitetsbygging, refleksjon med kollegaer og tilbakemeldinger.*
- *Lærere ønsker skolebaserte ledere som er kunnskapsrike og synlige i forhold til undervisningen og læringen i klasserommene.*
- *Lærere ønsker å delta i strukturerte diskusjoner om sine elever, oppgaver og deres læring for å bygge felles forståelse.*
- *Skolebaserte ledere kan påvirke klasseromspraksis gjennom deskriptiv tilbakemelding, strategiske aktiviteter (inkludert pedagogisk vandring) og implementert endring.*
- *Tilbakemeldingen kan føre til endring i klasseromspraksis og kan påvirke individuelle og kollektive prestasjoner og ha betydning for profesjonelle relasjoner.*
- *Sammen kan disse strategiene og samtalene forme deler av den pågående prosessen med skoleutvikling*

(Freedman, 2015).

Strategiene i TIDE er ikke ment for evaluering og ikke avgrenset til sjekklister. Modellen er til for å skape refleksjon rundt egen praksis for å forbedre egen og elevenes læring. TIDE søker å opparbeide et eget språk og egne kjennetegn på god undervisning lærerne imellom.

Say goodbye to top-down evaluations and hello to collaboration and change!

(Freedman, 2015).

2.4 TIDE skolevandring i Porsgrunnskolen

Prosjektet Pedagogisk vandring startet i Porsgrunnskolen i 2015. Da reiste en delegasjon til Ontario, Canada for å se og lære om skolesystemet der. Videre ble alle virksomhetsledere i Porsgrunn kurset i verktøyet TIDE av Dr. Beverly Freedman i regi av KS. Det ble gitt en teoretisk opplæring og praktisk trening i bruk av modellen.

Hensikten med opplæringen var at virksomhetslederne i Porsgrunn skulle ta skolevandringens modellen tilbake til sin skole og vandre etter modellen. Dette skulle være starten på et endringsarbeid som virksomhetslederne fikk ansvaret for.

Skolevandring var ikke noe nytt i Porsgrunnskolen. Det er en metode som har vært i bruk i mange år. Men denne modellen kom med flere nye momenter:

- Korte regelmessige besøk på ulike læringsarenaer, 3-10 min.
- Fokuset er på eleven og elevens læring, ikke på læreren. Lederen stiller elevene spørsmål om elevenes læring under vandringene.
- Vandringen resulterer i refleksjonsdialoger hvor data fra vandringene blir reflektert rundt og satt sammen med annen data en har om skolens helhetlige praksis.
- De fire fokusområdene metoden bygger på (TIDE). Dette er viktige områder å utvikle for å sikre god og fremtidsrettet undervisning for elevene.

3.0 Teoretisk rammeverk

Virkeligheten kan fremstå på mange ulike måter, og derfor blir det viktig å klargjøre det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. Det teoretiske rammeverket som oppgaven bygger på, har vært med på å legge føringer og danne grunnlaget for forskingsprosessen.

3.1 Læringsteori

Organisasjonslæring rommer flere perspektiv fra både de organisasjonsteoretiske og de læringsteoretiske fagområder (Roald, 2012). Disse vil bli presentert i dette kapittelet.

Jacobsen definerer en lærende organisasjon på følgende måte:

En organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid. For en slik organisasjon er det ikke tilstrekkelig å bare overleve. Overlevelseslæring er viktig og nødvendig. Men for en lærende organisasjon må tilpasningslæring suppleres med en generativ læring som fremmer evnen til å skape. En organisasjons læringsevne kan kun oppnås gjennom å skape en lærende organisasjon

(Jacobsen, 2012, s. 167).

Fokuset er på hvilke prosesser som må skapes for å få til utvikling. Det er nødvendig å fokusere på menneskene i organisasjonen, fordi det er individene som kan lære. Skal organisasjonen fremstå som lærende må den bestå av mennesker som har evnen til og er villige til å lære, og av grupper der kunnskap spres (Jacobsen, 2012).

3.1.1 Individuell læring

En av de mest benyttede teoriene om individuell læring er utviklet av Argyris og Schön.

Mennesker sin læring er etter teorien ofte styrt av det de kaller bruksteorier.

Kjerneelementene i bruksteoriene gjelder for de fleste mennesker: 1: Definere mål for å forsøke å oppnå dem. 2: Prøve å vinne og unngå å tape. 3: La være å skape eller vise negative følelser. 4: Forsøke å være rasjonell. Bruksteoriene er et resultat av en lang sosialiseringssprosess og er derfor ofte ikke kjent for dem som benytter dem (Jacobsen, 2012).

Denne formen for læring blir kalt enkeltkretslæring. I en gruppe kan denne formen for læring være med å opprettholde det som er og skape en motstand mot endring. Ifølge Argyris og Schön kan denne måten å tenke på føre til at det blir viktigere å forsvare sine handlinger, enn å lære av sine feil (Jacobsen, 2012).

For å komme seg ut av denne uheldige sirkelen er det nødvendig å bryte disse forsvarsmekanismene. Bruksteoriene må testes ut sammen med andre mennesker for å bli vurdert. Dette kalles ofte dobbelkretslæring. Peter Senge kaller dette å kontinuerlig kritisere sine mentale modeller. Skal en få til gruppelæring skjer dette ifølge Senge i dialog og diskusjon, der det er en fri utveksling av meninger og synspunkter (Jacobsen, 2012).

3.1.2 Senges fem disipliner

En lærende organisasjon er en organisasjon der alle kontinuerlig øker sin evne til å skape resultater som de virkelig ønsker å oppnå, der organisasjonen oppmuntrer til nye måter å tenke på. Der den kollektive visjonen om å skape det beste er satt i fokus og der alle kontinuerlig lærer hvordan en lærer sammen (Senge, 1999).

Senge mener at alle i en organisasjon vil det samme, bare de får tenkt seg om. Boka Den femte disiplin, regnes som en klassiker når en studerer lærende organisasjoner. Her skapes et bilde av dette som en idealorganisasjon som alle kunne tenke seg å jobbe i. Her medvirker menneskene i utviklingen og skaper sammen den lærende organisasjonen (Senge, 1999).

De fem disiplinene Senge har utarbeidet er:

Personlig mestring:

Denne disiplinen innebærer kunnskaper, ferdigheter, utvikling gjennom personlige visjoner, mål og en prosess av livslang læring (Senge, 1999).

Mentale modeller:

Mentale modeller dreier seg på mange måter om kultur og kulturens begrensning. Vi er ofte ubevisst våre mentale modeller og hvordan de påvirker vår atferd og organisasjonen (Senge, 1999).

Felles visjon:

Felles visjon er felles mål, verdier og det bilde som felles tegnes av fremtiden. Målet med visjonen er at den skal fremme ekte innsatsvilje og deltakelse, snarere enn lydighet. Senge

mener at en felles visjon må knyttes til personlige visjoner hos mennesker i hele organisasjonen. For at visjonen skal være levende må menneskene i organisasjonen tro de kan skape sin egen fremtid (Senge, 1999).

Teamlæring:

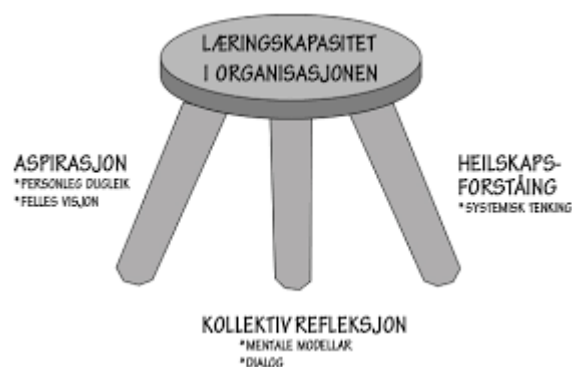
Team eller gruppelæring baserer seg på personlig mestring og en felles visjon. Tanken er at teamet sin totale læring kan overgå enkeltmedlemmer sin mulighet til å lære. Teamlæring kan gi endringer i overbevisninger og virkelighetsforståelser som kan føre til ny læring (Senge, 1999).

System tenking:

Systemtenkning er den femte disiplin. De fem disiplinene bør utvikles parallelt, hvor det er systemtenkningen som binder komponentene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene (Senge, 1999).

I det teoretiske bakgrunnsdokumentet for arbeid med organisasjonslæring i skolen, (ungdomskolen i utvikling 2012 -2017) blir Senge sin modell presentert slik:

Figur 2 organisasjonslæring

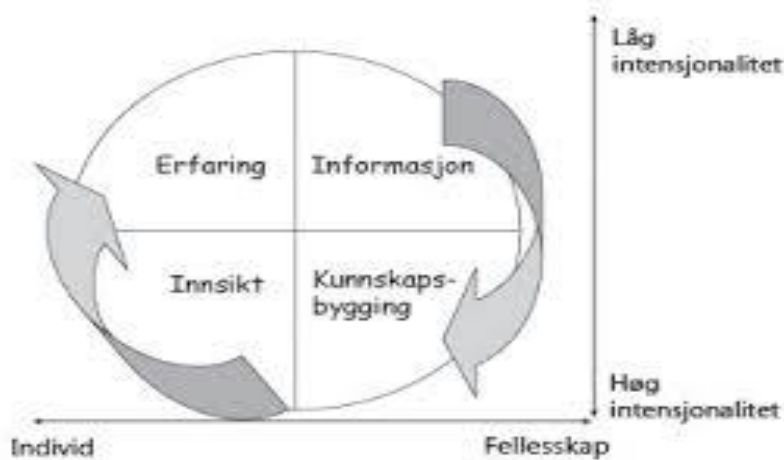


(Udir, 2013, s. 20)

3.1.3 Wells læringssyklus

Wells (1999) ser læring som en kontinuerlig prosess gjennom kollektiv og individuell forståelse og kunnskapsbygging. Kunnskap og læring kan skapes i ulike former avhengig av aktiviteten som skaper læring. Han har laget en modell for å synliggjøre dette:

Figur 3 Wells læringsyklus



(Wells, 1999:85, hentet i Udir, 2013, s.14).

Det å bygge kunnskap skjer gjennom ulike prosesser der menneskene utvikler handling og forståelse gjennom felles aktivitet. Erfaringer og informasjon blir delt gjennom læringsaktiviteter som en sammen jobber med. Det handler ikke om å gjengi informasjon, men å forstå informasjonen i nye sammenhenger. Dette kan bidra til ny kunnskapsbygging som gir både ny felles kunnskap og ny personlig kunnskap fra personlig erfaring, informasjon og kollektiv kunnskapsbygging. Ny mening og ny handling blir dermed skapt i spennet mellom individ og fellesskap og mellom høy og lav intensjonalitet (Wells, 1999).

3.2 Organisasjonslæring innen skolefeltet

I flere omganger har det kommet stortingsmeldinger som fremhever organisasjonslæring. Stortingsmelding nr. 30, kultur for læring heter det, skolen må selv være en lærende organisasjon. Stortingsmelding nr. 31 Kvalitet i skolen sier at kvalitet i skolen krever omlegging av praksis gjennom refleksjon, kritisk tenkning og diskusjoner i personalet. En av faktorene for å utvikle dette, er skoleledelsens ansvar for å legge til rette for et positivt samarbeidsklima og gode relasjoner mellom de ansatte, og mellom ansatte og ledelsen.

Vi har nå fått NOU 2015:8, Fremtidens skole.

Ledelse blir vektlagt i implementeringen av nytt innhold og nye læringsmåter:

- Kompetanseutvikling bør fortrinnsvis skje gjennom kollektive prosesser i skolens profesjonelle fellesskap.

- Skoleledere må planlegge og tilrettelegge for at lærerne selv tar høy grad av ansvar for å videreutvikle faglig innsikt og pedagogisk praksis.
- Betydningen av å fremme og videreutvikle lærenes profesjonalitet må vektlegges (Nou 2015:8).

Å videreutvikle en undervisnings- og vurderingspraksis som gir elevene relevant kompetanse for fremtiden, krever langsiktig arbeid. Det krever at nasjonale myndigheter, lærerutdanningene, lærerkollegiene, skoleeierne og skolelederne arbeider mot felles langsiktige mål. Lærerutdanningen og etter- og videreutdanning er avgjørende for lærernes faglige kompetanse, i tillegg til at nasjonale kompetanseutviklingstiltak og utviklingsarbeid i profesjonsfelleskap ved skolene har betydning (Nou 2015:8).

Flere forskere peker på at systemisk og helhetlig skoleutvikling er en kritisk suksessfaktor (Roald, 2012 & Irgens, 2016). Ifølge Irgens er skolenes kollektive læringskapasitet som organisasjon, deres evne til å tilpasse seg endrede betingelser ved å bryte kollektive adferdsmønstre og etablert praksis, vesentlig (Irgens, 2016).

Michael Fullan (2017) argumenterer for at skolens ledelse og lærerne må bygge en samarbeidskultur hvor de jobber sammen, er gjensidig avhengig av hverandre og tar kollektivt ansvar for læring av alle elever. Skoleutvikling er et organisatorisk fenomen og skoleleder er nøkkelen til endring. En utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse kan deles og utvikles, sammen med kollegaer og andre samarbeidspartnere, internt og eksternt. Felles refleksjon hvor undring og utforskning står i sentrum er kjernen for å få dette til. Det fremheves at måten vi snakker og forstår på, kan forandre måten vi tenker på. Kollektiv kapasitetsbygging er et resultat av at hele kulturgrupper forbedres (Fullan & Quinn, 2017).

Viviane Robinson bruker rammeverket til Argyris og Schön når hun legger vekt på at skoleledere må forholde seg til lærernes eksisterende handlingsteorier ved endring og forbedringsarbeid i skolen. Hun sier at grupper av lærere og ledere ved skoler som skal gjøre forbedringer må holde eksisterende og ny handlingsteori opp mot hverandre. I hennes siste bidrag til forbedringsarbeid i skolen tar hun for seg fire faser for dette arbeidet. 1: Å bli enige om hvilket problem som skal løses. 2: Å stille utforskende spørsmål om den eller de aktuelle handlingsteoriene. 3: Å vurdere de relative fordelene ved nåværende og alternative handlingsteorier. 4: Å implementere og overvåke en ny og tilstrekkelig delt felles handlingsteori (Robinson, 2018).

Robinson mener det finnes to tilnærminger for ledere å forholde seg til handlingsteoriene. Det ene er det mest brukte, men klart minst effektive, omgåelsestilnærmingen. Det andre er det minst brukte, men mest effektive, engasjement tilnærmingen. Engasjement tilnærmingen innebærer at ledere gransker de kreftene som ligger til grunn for den praksisen en vil forbedre, og prøver å oppnå en dypere forståelse av samspillet som opprettholder praksisen (Robinson, 2018).

Grini (2013) sier dette slik: Få de mentale modellene opp til overflaten, hvis ikke blir de til hinder for konstruktiv utvikling og læring i skolen. Mangel på refleksjon rundt mentale modeller er en av de største trussellene mot utvikling i skolen som organisasjon. Det er viktig å identifisere på hvilket område en ønsker å utvikle skolen og avgrense de mentale modellene i relasjon til valgte utviklingsområde (Grini, 2013).

3.3 Ekspertgruppa om lærerrollen

I 2016 fikk vi et nytt kunnskapsgrunnlag om lærerrollen. Her viser resultatene at hva som skjer kollektivt på skolen, er av betydning for hva lærerne gjør i undervisningen. Generelt viser det seg at undervisningspraksis vanskelig lar seg påvirke, men her er forskjellene store. På mange skoler er det som skjer felles på skolen i liten grad med på å påvirke det som skjer i klasserommet. Bare det at lærere er sammen med lærere eller at lærere er sammen med ledelsen synes ikke å utvikle undervisningen. Overvekten av lærerne er misfornøyd med hva fellestiden brukes til. Hvis denne tiden ikke oppfattes som meningsfull kan det som skjer i klasserommet bli enda mer avgrenset og isolert fra det som skjer ellers på skolen.

For å engasjere lærerne bør større del av fellestiden brukes på arbeid som er ment for å styrke kvaliteten på lærernes undervisning og elevenes læringsutbytte (Ekspertgruppa, 2017).

Ekspertgruppa mener dette kan henge sammen med manglende forståelse for og mangel på ferdigheter i de sidene av profesjonsutøvelsen som handler om lærerfelleskapet. Selv om både nasjonal og internasjonal skoleforskning viser at sider ved organisasjonslæring kan ha stor betydning for utvikling av undervisningspraksis, synes dette å være en mangelvare på norske skoler. Det mangler ifølge ekspertgruppa et tolkningsfelleskap på skolen for påvirkninger fra det som kommer utenfra (Ekspertgruppa, 2017).

Det er derimot slik at på noen skoler er samhandlingen som skjer på skolen av en slik art at det tydelig gir utslag i hva lærerne foretar seg i klasserommet. Det som synes som en avgjørende betydning for dette er i hvor stor grad lærerne fungerer godt som et felleskap på

skolen. Dette kan kalles et profesjonelt fellesskap. En del av dette fellesskapet handler om å sikre organisasjonslæring. For å få dette til kan ledelse spille en rolle, men da er en avhengig av å engasjere lærerne. Ifølge ekspertutvalget er det viktig å ikke avgrense seg til det som skjer internt mellom lærerne på skolen, men la det inngå i en større sammenheng. Det profesjonelle fellesskapet må evne å håndtere skoleinternt samarbeid og læringsprosesser, og samarbeid med andre eksterne aktører (Ekspertgruppa, 2017).

3.4 Teoretisk perspektiv for å forstå adferd i organisasjoner

For å forklare organisasjons effekter eller mangel på effekter av TIDE, vil det teoretiske utgangspunktet være Bolman og Deal sin firedelte modell. De fire ulike fortolkningsrammene i denne teorien er: Den strukturelle rammen, human resource rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen.

Det å forstå og forklare bakgrunnen for læring og utvikling i organisasjoner kan være en svært krevende og kompleks prosess. Utdanningspolitiske dokumenter legger ofte til grunn et positivt syn på at organisasjonslæring vil kunne føre til styrking i opplæringen. Samtidig gir faglitteraturen innen organisasjonsutvikling et mer sammensatt og problematiserende bilde. Kollektive læringsprosesser kan føre til ønsket utvikling, men kan også resultere i det motsatte. Spørsmålene er ikke om det skjer læring i organisasjonen, men hva en lærer og hvordan læringsprosessene foregår. I studier av organisasjonskultur rettes søkelyset på hvordan organisasjoner blir konstruerte og rekonstruerte som et meningsmønster skapt og holdt oppe av aktørene sine felles verdier, tradisjoner og skikker (Udir, 2013).

Bolman og Deal har utviklet en modell hvor organisasjoner betraktes fra fire perspektiver: Den strukturelle rammen, human resource-rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen. En fortolkningsramme kan omtales som en mental modell, et sett av ideer eller antakelser som kan brukes til å forstå og finne frem i et bestemt terreng. En god fortolkningsramme kan gjøre det lettere å forstå hva en står overfor, og hva en kan gjøre med det (Bolman & Deal, 2004).

Det å anvende Bolamn og Deal sine fortolkningsrammer beskrives av Udir på følgende måte: *De ulike perspektivene som Bolman og Deal beskriver, gjør det tydelig at både skoleeier og skoleledere bør ta hensyn til flere perspektiver i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling* (Udir, 2013, s 6).

Jeg vil videre gi en beskrivelse av de fire rammene og utvikle konkrete testbare hypoteser for hver ramme. Disse hypotesene vil jeg videre bruke for å kunne beskrive om rammen er ivarettatt ved skoleutviklingsprosjektet TIDE i Porsgrunnskolen.

3.4.1 Den strukturelle rammen

Den strukturelle rammen har to teoretiske utspring. Det ene kommer fra en Tayloristisk tankegang om hvordan en skal få til en mest mulig effektiv organisering. Det andre stammer fra Max Weber og hans tanker om formell organisering av organisasjoner.

To sentrale spørsmål i dette perspektivet er hvordan arbeidet skal fordeles, og hvordan ulike roller og enheter koordineres etter at ansvaret er fordelt. Strukturperspektivet handler om å finne ut av hva som er den beste måten å strukturere organisasjon på. Hva er den optimale vertikale arbeidsdelingen som vi kan ha for å løse oppgavene i de gitte omgivelsene. Det dreier seg også om horisontal koordinering samt delegering av ansvar og oppgaver.

En annen dimensjon i det strukturelle perspektivet handler om strategisk tilnærming til strukturelle valg. Dette skjer gjennom hierarkisk ledelse. Det å utvikle prosjektgrupper som skal få organisasjoner til å drifte på nye måter, er et eksempel på dette. Proaktiv ledelse som gjennom et prosjekt design konstruerer prosjekter som har til hensikt å forbedre organisasjonen. Disse prosjektene er avgrenset i tid, implementert med ressurser og evalueres etter gitte føringer. Dette kan beskrives som en instrumentell ledelses styring for å skape vekst og utvikling i en organisasjon (Bolman & Deal, 2004).

I den strukturelle rammen ser man forbi enkeltpersoner og er opptatt av konteksten de jobber innenfor. Bolman og Deal har definert seks grunnantakelser som ligger under den strukturelle rammen:

- 1) Organisasjoner eksisterer for å nå fastsatte mål. 2) Organisasjoner øker sin effektivitet og sin yteevne gjennom spesialisering og en hensiktsmessig arbeidsdeling.*
- 3) Hensiktsmessige former for samordning og kontroll sikrer at enkeltpersoner og ulike enheter fungerer godt sammen. 4) Organisasjoner fungerer best når personlige preferanser og press utenfra holdes under kontroll ved rasjonell styring. 5) Struktur må utformes slik at de passer til de forhold organisasjonen til enhver tid fungerer under (deriblant målene, teknologien og miljøet). 6) Problemer og forskjeller i yteevne skyldes strukturelle mangler og svakheter og kan rettes opp gjennom analyse og omstrukturering*

(Bolman & Deal, 2004, s. 69).

Suksessrike organisasjoner bruker mange ulike metoder for å samordne enkeltindividenes og gruppens innsats og knytter enkeltstående initiativ sammen, slik at de samsvarer med bedriftens overordnede mål.

Dette gjøres i hovedsak på to måter:

- Vertikalt, gjennom den formelle kommandolinjen. En kommandolinje er et hierarki av ledelses- og inspeksjonsnivåer, der hvert nivå har legitim makt til å forme og styre atferden til folk lenger nede i hierarkiet.
- Horisontalt, ved hjelp av møter, komiteer, koordineringsroller eller nettverksstrukturer. Her finnes det mange varianter, fra de enkle til de svært komplekse. Flere av disse er organisert i det vi kaller flate strukturer uten formell ledelse, men med tilført beslutningsmyndighet og makt.

Det finnes ifølge Bolman og Deal ingen ideell måte å organisere på som er den eneste rette. Hva som er den rette strukturen vil avhenge av mål, strategier, teknologi og omgivelser. Organisasjoner som operer i raskt skiftende, usikre og turbulente omgivelser vil trenge mer komplekse og fleksible strukturer (Bolman & Deal, 2004).

Følgende antagelser er utviklet for den strukturelle rammen:

H1: Utfordringen med å lykkes med TIDE handler om at det er trekk ved prosjektets organisering, drift og ressurstilgang som er problemet.

H2: Utfordringen med TIDE handler om at det har vært basert på et toppstyrt initiativ med lite oppfølging.

3.4.2 Human resource rammen

Folkene våre er vår viktigste ressurs, uten de ansatte får vi ikke løst oppgavene våre.

Denne rammen ser på forholdet mellom mennesker og organisasjoner og hva organisasjonen og enkeltmennesker gjør med og for hverandre. Menneskers ferdigheter, holdninger, energi og engasjement er viktige ressurser, som kan skape eller ødelegge hele virksomheten.

Denne tenkningen har en ide om at hvis prosjekter skal lykkes må det skje en mobilisering nedenfra og opp. Dette innebærer at de uformelle deler av organisasjonen må mobiliseres for å lykkes. Menneskene i organisasjonen må motivers for å ta del og utvikle seg gjennom prosjektet.

Rammen bygger på visse grunnantagelser som belyser dette forholdet:

1) Organisasjoner eksisterer for å oppfylle menneskelige behov – ikke omvendt. 2) Enkeltmennesker og organisasjoner trenger hverandre. Organisasjoner trenger ideer, energi, og talenter, mens mennesker trenger karrieremuligheter, lønninger og fremtidsutsikter. 3) Når den enkelte og systemet er for dårlig tilpasset hverandre, vil den ene eller begge parter lide under det. Den enkelte blir utnyttet eller vil selv prøve å utnytte organisasjonen – eller det går ut over begge parter. 4) En god tilpasning er til gagn for begge parter. Den enkelte finner et meningsfylt og tilfredsstillende arbeid, og organisasjonen får det menneskelige talentet og den energien den har bruk for (Bolman & Deal, 2004, s. 138).

Arbeidstakere er ansatt for å gjøre en jobb for organisasjonen de jobber i, men de vil alltid ha med seg sine sosiale og personlige behov. I de fleste organisasjoner blir mye av tiden brukt i samspill med andre. Kvaliteten på dette samspillet vil kunne være avgjørende for organisasjonens effektivitet. Grupper av mennesker som arbeider sammen fungerer på to måter, på oppgave nivå og på prosess nivå. Begge disse nivåene må mestres hvis grupper skal være effektive (Bolman & Deal, 2004).

Følgende antagelser er utviklet for Human resource rammen.

H3: Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende motivering og mobilisering av de menneskelige ressursene.

H4: Menneskene som skal jobbe med TIDE har for lite kunnskaper/ferdigheter til å kunne realisere TIDE metoden sitt potensiale.

3.4.3 Den politiske rammen

Politikk er sentralt i all beslutningstaking. I det politiske perspektivet handler politikk om prosessen ved å ta beslutninger, fordele knappe ressurser og avveie divergerende interesser. Organisasjoner fremstår i den politiske rammen som arenaer for en kompleks vev av ulike individuelle og gruppeinteresser.

Styrken i den politiske rammen handler nettopp om dynamikken og prosessen i forkant og under innfasingsfasen inn i organisasjonen. Stikkordet er makt. Makt er beskrevet som «the last dirty word», et begrep og forhold som jeg velger å ikke diskutere her. På tross av dette er det ofte dette fenomenet som kan gjøre utvikling krevende. Når vi introduserer nye verktøy

for å skape læring kan dette tolkes som en utfordring for enkelte grupper. Dermed oppstår det makt/konflikt og motstand mot å innføre dette.

I henhold til Bolman og Deal bygger den politiske rammen på følgende grunnantakelser:

1) Organisasjoner er koalisjoner av forskjellige individer og forskjellige interessegrupper. 2) Det er varige forskjeller mellom koalisjonsmedlemmene når det gjelder verdier, overbevisninger, kunnskaper, interesser og virkelighetsoppfatning. 3) De fleste viktige beslutninger angår fordeling av knappe ressurser – hvem som skal få hva. 4) Ressursknappheten og de varige forskjellene gir konflikter en sentral rolle i organisasjonens dynamikk mellom de ulike interessegruppene. 5) Mål og beslutninger vokser frem gjennom kjøpslåing, forhandlinger og posisjonskamp mellom de ulike interessegruppene
(Bolman & Deal, 2004, s. 204).

Den politiske rammen handler om makt. De som får makt og bruker den best, er vinnere. Alle kjemper de om organisasjonens knappe ressurser. Det finnes mange kilder til makt, her er noen eksempler: Posisjonsmakt, informasjon og ekspertise, kontroll over belønninger, makt gjennom tvangsmidler, allianser og nettverk, tilgang og kontroll over agendaer, makt over fortolkningsrammer og personlig makt (Bolman & Deal, 2004).

I det politiske perspektivet ser en på uenighet og konflikter som naturlige. Det vil alltid være knapphet på ressurser i en organisasjon og i den politiske rammen fokuseres det på taktikk og strategi istede for å oppnå enighet. Konflikter kan bringe frem nye måter å nærme seg problemer på og fremme kreativitet og nytenkning. Det skilles her på god og dårlig konflikt håndtering i en organisasjon (Bolman & Deal, 2004).

Følgende antagelser er utviklet for den politiske rammen:

H5: Utfordringen for å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende evne til å forhandle frem en omforent forståelse av TIDE blant ulike interesser i Porsgrunn kommune.

H6: Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE skyldes at en ikke har klart å bygge en endringskoalisjon som kunne fremstå som en garantist for prosjektet.

3.4.4 Den symbolske rammen

Utgangspunktet for fortolkning i den symbolske fortolkningsrammen er det som kan kalles «stammeaspektet». Kjernen er det komplekse og flertydige, hvor en fokuserer på rollen symbolene spiller for å formidle mening i begivenheter og aktiviteter i organisasjoner.

Menneskene legger egen mening inn for å «rydde» i den uryddige verden vi lever i.

Menneskers mening, overbevisning og tro står sentralt her. Interne historier og fortellinger formidler verdier og blir kraftfulle kommunikasjonsformer. Dette perspektivet kan stå i motsetning til tradisjonelle oppfatninger som rasjonalitet og objektivitet (Bolman & Deal, 2004).

Det er myte og mote at kulturperspektivet har reist helt nye linjer innen organisasjons teori. Her kommer de uformelle sidene ved organisasjonen til overflaten. Det er ifølge dette perspektivet like vondt å bryte den uformelle normative siden, som å bryte den formelle siden i organisasjoner. Det å bryte med mytene som ligger til grunn for skole profesjonen kan få hard medfart. I dette perspektivet må det jobbes med de symbolske sidene og verdien som ligger til grunn for disse for å lykkes med å innføre nye læringsverktøy for å skape ny læring.

I henhold til Bolman og Deal bygger den symbolske rammen på følgende grunnantagelser:

- 1) *Det viktigste er ikke hva som skjer, men hva det betyr. 2) Aktivitet og mening henger bare løst sammen; en og samme begivenhet kan ha mange forskjellige meninger fordi forskjellige mennesker opplever den forskjellig. 3) Når vi står overfor usikkerhet og flertydighet, skaper vi symboler for å fjerne forvirringen, øke forutsigbarheten, angi retning og forankre våre forhåpninger i vår tro. 4) Mange hendelser og prosesser er viktigere på grunn av det de uttrykker, enn på grunn av det de frambringer. De danner en kulturell vev av sekulære myter, helter og heltinner, ritualer, sermonier og beretninger som hjelper oss til å finne mening, hensikt og lidenskap i privatliv og arbeidsliv. 5) Kultur er det limet som holder en organisasjon sammen og forener mennesker omkring felles verdier og overbevisninger*

(Bolman & Deal, 2004, s. 273).

Organisasjoner som kulturer er et spørsmål som er sterkt omstridt. Noen mener at organisasjoner har en kultur, andre mener at organisasjoner er en kultur. Ledelse av organisasjonskultur er det også flere ulike oppfatninger om blant organisasjonsforskere. Former ledere kulturen, eller formes de av kulturen de er en del av? (Bolman & Deal, 2004).

Det finnes mange ulike forskjellige definisjoner på begrepet organisasjonskultur. Her er Edgard Schein sin tolkning:

«Organisasjonskultur er mønsteret av grunnantagelser som en gruppe kommer frem til, oppdager eller utvikler etter hvert som de lærer seg å mestre sine problemer med ytre tilpasning og indre integrasjon, og som fungerer lenge nok til å bli betraktet som holdbart, og derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte, tenke og føle på overfor disse problemene»

(Schein 1987:6, hentet i Strand, 2007, s. 184).

Organisasjonsforskning har vist at kollektiv organisasjonsendring muliggjøres, begrenses og påvirkes av organisasjonskulturen og kulturendring (Hillestad, 2017 s. 248).

Skolers evne til å påvirke og endre kulturen ved skolen blir derfor en vesentlig faktor for å kunne utvikle et lærende felleskap som skal bidra til å møte og tilpasse seg fremtidens utfordringer. Dette gjelder også skoleleders rolle. Skoleleders bidrag vil her være å initiere, gjennomføre og evaluere kulturelle endringsprosesser (Hillestad, 2017, s. 253).

Edgar Schein sier: *«Den viktigste symbolske funksjonen ledere besitter, er som kultur bygger og kulturelle arkitekter»* (Schein, 2004, hentet i Hillestad, 2017, s. 256).

Kulturelle omstillingsutfordringer i skoler beskrives av Hillestad gjennom spesielt tre forhold. Dette er forhold som kan være med å forklare hvorfor kulturens mottakelighet for endring ofte er lav. Disse tre forholdene er skolers evne og vilje til å endre etablert praksis og stivhengigheten i organisasjonen (Hillestad, 2017, s. 254).

Tabell 1 kulturutfordringer ved endring og innovasjon.

Problem	Fenomen	Forklaring	Håndtering	Kritisk faktor
<i>Organisasjonens evne til å utvikle kulturen</i>	<i>Kognitiv begrensning</i>	<i>Ubevist/uformell del av organisasjonen</i>	<i>Bevisstgjøring om konsekvenser av kulturen</i>	<i>Komme fra ubevisst til bevisst inkompetanse</i>
<i>Organisasjonens vilje til å utvikle kulturen</i>	<i>Affektiv begrensning</i>	<i>Sterkt eierskap og sterk identitet</i>	<i>Skape trygt psykologisk klima</i>	<i>Motivere og utfordre</i>
<i>Stivhengighet</i>	<i>Erfaringsmessig begrensning</i>	<i>Kulturen er tilbakeskuende i sin natur</i>	<i>Bidra til avlæring</i>	<i>Hindre reaktivering av etablert praksis</i>

(Hillestad, 2017, s. 256)

I stabile organisasjoner er lederen vanligvis en del av kulturen, de må kjenne den godt og uttrykke den for å få legitimitet. Kulturen vil kontrollere lederen, like mye som ledelsen kontrollerer kulturen (Strand, 2007).

Følgende antagelser er utviklet for den symbolske rammen:

H7: Utfordringen med å skape en lærende organisasjon gjennom TIDE handler om at Porsgrunnskolen ikke har utviklet en egnet kultur i tråd med forankringen i TIDE.

H8: Utfordringen med å endre læringskulturen gjennom TIDE er stivhengigheten som er innebygd i organisasjonen.

4.0 Metode

Metode kan ses på som en systematisk prosedyre for iakttagelse og analyse av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Jacobsen beskriver dette slik: *Forskning og undersøkelser kjennetegnes nettopp ved at innsamlingen av data, behandlingen av informasjon og presentasjonen er systematisk* (Jacobsen, 2018, s. 16).

Hensikten med en undersøkelse er å frembringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Metoden handler om hvordan man velger å tilnærme seg og avdekker virkeligheten (Jacobsen, 2018).

4.1 Valg av problemstilling og undersøkelsesdesign

Arbeidet med å begrense og spisse hva jeg ønsker å få en dypere forståelse for, har ført til utvikling av en to-delt problemstilling:

1. I hvilken grad bidrar skolevandringsverktøyet TIDE til at virksomhetsledere i Porsgrunnskolen har påvirket skolene i retning av en lærende organisasjon?
2. Hva er det som eventuelt kan forklare hvorfor det er vanskelig å få til endring i retning av en lærende organisasjon ved hjelp av skolevandringsverktøyet TIDE?

Jeg er først ute etter å prøve og få en dypere forståelse for effekter av skolevandringsverktøyet TIDE i Porsgrunnskolen Videre søker jeg å kunne forklare effekter eller mangel på organisatoriske effekter ved innføring av verktøyet.

Viktigheten av å velge hensiktsmessig undersøkelsesopplegg har betydning både når det gjelder gyldighet og pålitelighet. Valg av design for å gi svar på problemstillingen er derfor av stor betydning for kvaliteten på undersøkelsen. Det intensive designet søker å gå i dybden, mens det ekstensive designet søker bredden (Jacobsen, 2018).

I denne studien søker jeg en dypere forståelse for hvordan læring i organisasjoner kan henge sammen. Jeg trenger derfor data som kan forklare gjennom ulike synsvinkler hvordan dette kan henge sammen. Med dette utgangspunktet har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming. En kvalitativ forskningsmetode går i dybden. Den er følsom for

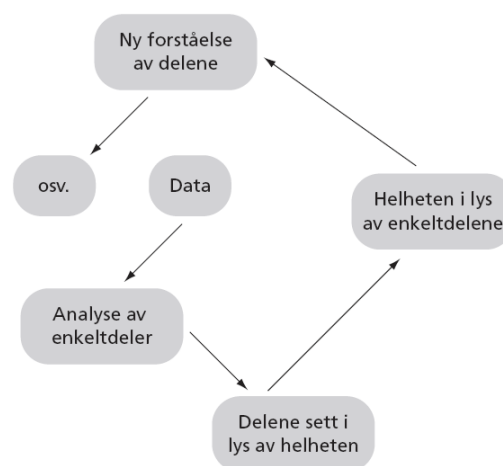
uventende forhold og dermed åpen for kontekstuelle forhold. Dette medfører ofte et behov for å konsentrere seg om noen få enheter (Jacobsen, 2018).

Designet i denne studien er preget av en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi kan beskrives som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Verden beskrives slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr at ved å bruke flere informanter, vil en kunne få flere virkelighetsbilder. I en fortolkningsbasert tilnærming vil det være lite hensiktsmessig å snakke om en objektiv virkelighet (Jacobsen, 2018). *Forståelsen av virkeligheten kan bare kartlegges ved at forskeren setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener* (Jacobsen, 2018, s. 28).

Denne formen for å utvikle kunnskap kalles hermeneutikk. Teorier om virkeligheten blir konstruert gjennom flere ulike fortolkninger fra ulike mennesker. Når flere oppfatter et fenomen på samme måte vil man i denne tilnærmingen nærme seg virkeligheten.

I Hermeneutisk metode er utgangspunktet deler som bindes sammen, for så å forsøke å forstå delene i lys av helheten som dannes. Analysen veksler mellom fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter, mellom deler og helheter. Jacobsen presenterer det han kaller hermeneutiske spiral på denne måten:

Figur 4 hermeneutisk spiral



Den hermeneutiske spiral

(Jacobsen, 2018, s. 198)

Fortolkningsbasert forskning har vært den dominerende i nyere studier av organisasjons kultur. I Bolman og Deal sin lærebok om organisasjonsteori blir fortolkningsbasert forskning på kulturelle perspektivet beskrevet på følgende måte:

- *Det som er viktig er ikke hva som faktisk skjer, men hvordan folk fortolker hendelsen.*
- *Ulike personer vil oppfatte og fortolke samme hendelse på ulike måter.*
- *Det som er viktig for en organisasjons effektivitet, er ikke hvordan strukturen er utformet, men hvilke felles verdier og normer (fortolkninger) de ansatte i organisasjonen har.*

(Jacobsen, 2018, s. 30)

En kvalitativ tilnærming gir ikke bare utelukkende fordeler. Det er også en del ulemper som en bør være klar over. Det å gå i dybden er ressurskrevende og tar mye tid. Dette betyr at en i denne studien må begrense antall respondenter. Dette kan gi en generaliserings utfordring og den eksterne gyldigheten kan bli problematisk. På grunn av stort data omfang og kompleksiteten i dataene kan det være vanskelig å skaffe seg oversikt. Dette kan få betydning for tolkningen av informasjonen. Det kan være krevende å få med seg nyansene ved stor informasjonsmengde, og en kan stå i fare for å luke vekk informasjon som burde vært tatt med (Jacobsen, 2018).

Nærhet blir beskrevet som et ideal, samtidig som en skal bevare evnen til kritisk refleksjon som forsker. Jeg er skoleleder i samme kommune som jeg skal gjennomføre undersøkelsen i, og det blir svært viktig å finne den riktige balansen her.

Jacobsen viser også til det han kaller undersøkelseeffekten. Det kan i enkelte tilfeller være undersøkelsen i seg selv som skaper noen resultater. Forskeren risikerer da å måle noen resultater man selv har vært med på å skape. Dette henger også sammen med nærhet som kjennetegner den kvalitative forskningsmetoden.

Fleksibilitet kan også være krevende. Hele prosessen kan leve og utvikle seg videre, slik at man aldri opplever at en blir ferdig (Jacobsen, 2018).

4.2 Datainnsamling

Kvale og Brinkmann ser på det kvalitative forskningsintervjuet som en aktiv prosess hvor kunnskap produseres og skapes i samtalerelasjonen mellom intervjuer og informanten.

Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved livssituasjonen. Det kvalitative intervjuet egner seg

derfor godt til å innhente opplysninger om informantens meninger, erfaringer, følelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskningsintervjuet kan ha ulik grad av strukturinndelinger, åpne og mer strukturerte. Strukturering trenger ikke å bety at datainnsamlingen blir lukket, men det betyr at det er noen områder det fokuseres mer på enn andre (Jacobsen, 2018). Jeg har valgt et semistrukturert intervju. Dette beskriver Kvale og Brinkmann som en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene er utført med bakgrunn i analysematrisene for problemstilling 1, og eventuelt hypotesestrukturen for problemstilling 2. Temaene er åpne, slik at de gir rom for en mest mulig åpen refleksjon. På denne måten kan uventede funn og fenomener komme frem og oppdages.

4.3 Utvalg

Utvalget i kvalitative studier er formålssyrt, der formålet med undersøkelsen styrer og bestemmer hvem vi bør intervjuer (Jacobsen, 2018).

Jeg har valgt å bruke strategisk utvalg for å komme frem til hvem som skal være med å danne det empiriske grunnlaget. Vi har 14 skoler i Porsgrunn kommune. Skolene varierer i størrelser og det er flere barneskoler enn ungdomskoler. For å sikre at jeg har empirisk grunnlag for bredde og variasjon har jeg derfor valgt å ha med både barneskoleledere og ungdomsskoleledere. Jeg har også valgt å få en variasjon i forhold til størrelse på skolene. Jeg har utelukkende valgt å bruke virksomhetsledere/ass virksomhetsledere som intervjuobjekter. Dette er på bakgrunn av at det er ledere av virksomhetene som sitter med ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved sin virksomhet. Jeg har valgt å intervjuer fem skoleledere. Bakgrunnen for dette er å få et bredt empirisk grunnlag, samtidig som jeg ikke får for stor datamengde å behandle. Dette handler om omfanget av studien, og å få en god oversikt over dataene som er samlet inn.

Jeg har valgt å gjennomføre intervjuene med ledere som har vært skoleledere hele prosessen hvor verktøyet TIDE har vært i bruk. Dette for å unngå å trekke inn ledere som ikke var med å få grunnopplæringen som ble gitt i den første fasen.

Intervjuene har foregått ved ansikt til ansikt på skolen til skolelederne. Det er gjennomført ett intervju med både virksomhetsleder og ass.virksomhetsleder sammen på en skole. De øvrige intervjuene har vært en til en intervjuer.

4.4 Analyse

Kvalitative analyser starter når data samles inn. Det pågår gjentatte dynamiske prosesser gjennom hele datainnsamlingsprosessen. Det er forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet i denne fasen. Selv om intensjonen er at forskeren skal møte dataene med åpent sinn, vil analysen farges av forskerens erfaringer, opplevelser eller subjektive individuelle teorier (Postholm, 2010). Ifølge Jacobsen handler analyse om det å beskrive, systematisere, kategorisere og sammenbinde (Jacobsen, 2018). Alle intervjuene er det tatt lydopptak av. Intervjuene har vært styrt av intervjuer, men informantene har kunnet påvirke retningen av intervjuene.

Før jeg analyserte empirien måtte intervjuene transkribes. Transkripsjon er å oversette talespråk til skriftspråk. Her vil konstruksjonene underveis kreve en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom selv å ha gjennomført transkriberingen og kodet ulike utsagn, fikk jeg god oversikt over empirien. I deskriptive analyser hvor en koder og kategoriserer blir datamaterialet redusert, slik at det kan bli mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010). Kodearbeidet er preget av mine subjektive tolkninger, men jeg har hele tiden jobbet for å få frem skolelederen sine meninger. Det er hyppig brukt direkte sitater fra lederne for å underbygge dette.

4.5 Validitet og reliabilitet

Kvalitet i en studie avhenger av validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Begrepene kommer fra kvantitativ forskning. I kvalitative studier har begreper som troverdighet, pålitelighet og overførbarhet blitt brukt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet handler om dataenes gyldighet for problemstillingen. Dataene må svare for forskerens intensjon med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen.

Reliabilitet handler om hvor pålitelig undersøkelsesopplegget og de innsamlede dataene er. Reliabiliteten til analysen avhenger av om funnene kan følges fra rådata til endelig kategori (Kvale & Brinkmann, 2015).

Den samlede kvaliteten på et forskningsprosjekt bestemmes av om den som leser forskningen faktisk tror dette er sant (Jacobsen, 2018). Det er mange trusler mot en undersøkelses samlede kvalitet, og for å forsterke troverdigheten er åpenhet rundt forskerens refleksjoner helt sentralt. Forskeren må anvende åpne metoder og reflektere åpent om hvordan dette kan ha påvirket resultatene (Jacobsen, 2018).

4.6 Etiske perspektiver

Det etiske perspektivet og etiske spørsmål må gjennomsyre alle fasene i en undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jacobsen viser til tre grunnleggende krav mellom forsker og dem det forskes på. Disse tre kravene er: Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2018).

I denne studien har alle informantene fått informasjon om studien, og alle har signert samtykke. Alle informantene er anonymisert i oppgaven. Intervjuene er foretatt av virksomhetsledere og ass.virksomhetsledere ved skoler i Porsgrunn kommune. Dette er skoleledere som er vant til å ha meninger om skolen sin og organisasjonen de er en del av. I Porsgrunn har vi 14 virksomheter på skole området, og derfor kan det være mulig å finne frem til hvem enkelte av sitatene kan komme fra. Kommunen har følgende verdier for sin organisasjon: Felleskap, likeverd, mangfold og raushet. Med disse verdiene bør organisasjonen kunne tåle ulike meninger for å kunne være med å belyse kommunens skoleutvikling. Dette tror jeg disse lederne forstår og jeg opplever de som robuste i forhold til sine meninger om skoleutvikling.

Jeg er selv skoleleder i Porsgrunn kommune. Jeg er godt kjent med pedagogisk utviklingsarbeid i skolen, og har selv dyptgående erfaring med dette. Denne erfaringen vil kunne påvirke meg i jobben med denne problemstillingen. Samtidig er det denne erfaringen som har drevet frem et ønske om en dypere forståelse av hvordan vi kan utvikle mer kunnskap på området. For at egne kunnskaper, ferdigheter og holdninger på området ikke skal styre kvaliteten på empirien og analysen, har jeg valgt å ta lydopptak og transkribere alle data etter lydopptakene. Spørsmålene som er utformet er også utformet delvis åpne, slik at jeg søker å få frem respondentenes egne meninger om temaet og at de ikke blir begrenset av mine egne. Valget om å bruke lederkollegaer som skal intervjues om egen jobb, kan være krevende. Derfor har jeg valgt å ha flere kilder for å sikre kvaliteten. Jeg har bevisst valgt ut både virksomhetsledere som har hovedansvaret for pedagogisk utviklingsarbeid og ass. virksomhetsledere for å sikre en bredde i dataene som er samlet inn.

4.7 Analysematrise for behandling av data problemstilling 1

Jeg har på bakgrunn av den 1. problemstillingen og det teoretiske rammeverket, utviklet følgende analysematriser for behandling av data for problemstilling 1:

Tabell 2 Analysematrise problemstilling 1

Spørsmål	L1	L2 og L3	L4	L5
1. Startet skolen opp med vandring i 2015?				
2. Følger vandringene fokusområdene i TIDE modellen?				
3. Har vandringen elevene og elevens læring i fokus?				
4. Er TIDE modellen i bruk i dag?				
Har prosjektet Pedagogisk vandring etter TIDE modellen ført til utvikling innenfor følgende disipliner ved skolen?				
Disipliner	L1	L2 og L3	L4	L5
5. Personlig mestring				
6. Mentale modeller				
7. Felles visjon				
8. Teamlæring				
9. Systemisk tenkning				

4.8 Analysematrise for behandling av data problemstilling 2

Jeg har på bakgrunn av den 2. problemstillingen utviklet følgende analysematrise for behandling av data. Analysen tar utgangspunkt i Bolmann og Deal sine fire rammer og det er utviklet to hypoteser innenfor hver av rammene.

Tabell 3 Analysematrise for problemstilling 2

Den strukturelle fortolknings rammen	H1	Utfordringen med å lykkes med TIDE handler om at det er trekk ved prosjektets organisering, drift og ressurstilgang som er problemet.
	H2	Utfordringen med TIDE handler om at det har vært basert på et toppstyrt initiativ med lite oppfølging.
Human resource fortolknings rammen	H3	Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende motivering og mobilisering av de menneskelige ressursene.
	H4	Menneskene som skal jobbe med TIDE har for lite kunnskaper/ferdigheter til å kunne realisere TIDE metoden sitt potensiale.
Den politiske fortolknings rammen	H5	Utfordringen for å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende evne til å forhandle frem en omforent forståelse av TIDE blant ulike interesser i Porsgrunn kommune.
	H6	Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE skyldes at en ikke har klart å bygge en endringskoalisjon som kunne fremstå som en garantist for prosjektet.
Den symbolske fortolknings rammen	H7	Utfordringen med å skape en lærende organisasjon gjennom TIDE handler om at Porsgrunnskolen ikke har utviklet en egnet kultur i tråd med forankringen i TIDE.
	H8	Utfordringen med å endre læringskulturen gjennom TIDE er stivhengigheten som er innebygd i organisasjonen.

5.0 I hvilken grad bidrar skolevandringens verktøyet TIDE til at skoleledere i Porsgrunnskolen har påvirket skolene i retning av en lærende organisasjon?

I dette kapittelet vil jeg presentere data som jeg vil benytte til å belyse problemstilling 1.

5.1 Empirisk materiale problemstilling 1

Det empiriske materialet vil her bli presentert med bakgrunn i spørsmål som ble stilt under intervjurundene av skoleledere i Porsgrunnskolen. Spørsmålene er å finne i analysematrisen for problemstilling 1, tabell 2 på side 39.

Det første jeg ønsket å få en oversikt over var om skolene tok TIDE modellen med seg fra opplæringa og tilbake på egen skole. Ble TIDE modellen implementert i skolene?

Ut ifra dataene kan det se ut til at det ble satt i gang vandring ute på alle skolene. Følgende sitater kan være med å illustrere dette:

Leder 1: *«Når jeg da tok den opplæringen i TIDE, så synes jeg den var veldig positiv. Jeg synes det var et veldig spennende opplegg, og vi begynte med det. Jeg har hele tiden hatt troen på dette med skolevandring. Det at vi fikk vite at det ikke var nødvendig å bruke så lang tid for å finne ut en del ting, tror jeg var positivt».*

Leder 2: *«Metoden har vært brukt og vi har prøvd å gjennomføre det. Det er interessant i forhold til at det er en strukturert sak som du kan bruke etter du har vært og observert ting. Så har du noen nøkkelpunkter som du observerer og som du da kan snakke med læreren om i etterkant».*

Leder 4: *«På denne skolen er det kultur for å ville dele og ville bli sett på. Vi har drevet med skolevandring i mange år. Jeg tror det har stor betydning at man er ute og vandrer og at man er tett på de ansatte».*

Leder 5: *«Vi har holdt på fra 2015 og frem til i dag».*

TIDE modellen får her positiv omtale og det er mye som tyder på at det har foregått vandring på skolene etter opplæringen. Det er flere ledere som snakker positivt om skolevandring og at skolevandring har vært i bruk ved flere skoler på det tidspunktet TIDE modellen ble innført.

Hvordan har vandringene foregått på skolene? Har skolelederne tatt med seg de nye momentene som TIDE kom med tilbake på egen skole. Har fokusområdene (bokstavene) i

TIDE vært i bruk, og på hvilken måte? Vandring var ikke noe nytt i Porsgrunns skolen, men TIDE kom med noen nye momenter. Ble disse nye momentene presentert på skolene, ble de nye momentene jobbet kollektivt med sammen med lærerne? Følgende sitat illustrerer at fokusområdene har vært i bruk på skolenivå og at de har vært gjenstand for kollektive prosesser med ledere og lærere:

Leder 4: *«Vi har organisert TIDE i perioder hvor vi har vært ute og vandret med refleksjonsdialog i etterkant. Vi har hatt fokus på alle de fire bokstavene, som er tatt opp i refleksjonssamtaler i etterkant».*

På andre skoler viser empirien at fokusområdene ikke har vært i bruk, og at det nye som TIDE kom med ikke har blitt jobbet med på alle skolene:

Leder 2: *«Når vi brukte den var vi mer opptatt av å se om det andre utviklingsarbeidet vi var i gang med hadde blitt implementert og at man deltok i det. Når vi var ute og vandret var det med fokus og observasjon på det og ikke på alle bokstavene i TIDE».*

Leder 5: *«Det vi har gjort, som vi har tatt oss frihet på, er fokusområdene. Vi har ikke fulgt disse bokstavene så nøye».*

Data tyder på at TIDE sine fokusområder (bokstavene) har vært i bruk i kollektive utviklingsprosesser mellom ledere og lærere på enkelte skoler, men på andre skoler har fokusområdene ikke vært i bruk. Her kan det se ut til at skolevandring er utført mer slik det tradisjonelt har vært utført.

TIDE vandring har eleven i fokus. Det å snakke om eleven som endringsagent er relativt nytt, og har ikke vært vanlig i skolen. Å snakke med elevene om elevens læring og ha elevene i fokus når en er ute i klasserommet, er annerledes enn å se på læreren og lærerens praksis. Er denne endringen tatt med ut i klasserommene på skolene, og har det kollektive utviklingsarbeidet hatt dette fokuset? Følgende sitater peker på at det på enkelte skoler i undersøkelsen har skjedd en dreining over til mer fokus på elevene:

Leder 5: *«Vi forbereder lærerne på at vi kommer. Vi ser ikke på deg, vi skal se på elevene og andre ting. Vi samler data som vi presenterer for lærerne».*

Leder 4: *«Tidligere skolevandring hadde vi fokus på læreren og læreren fokus på seg selv, mens nå har vi begynt å snakke med elevene. Så fokuset er flyttet fra lærer til elev. Vi snakker nå med elevene: Hvilken læring sitter eleven igjen med, hvorfor skal de lære det de gjør, om de synes oppgaven er vanskelig eller lett eller om de vet hva som er hensikten med dem og hva de kan bruke det til? Når vi så snakker med lærerne om det, opplever jeg at de endrer fokus, at de endrer fokus over på eleven og elevens læring».*

Data viser at andre skoler har beholdt et mer tradisjonelt lærer fokus på sine vandringer.

Følgende sitat kan være med på å illustrere dette:

Leder 3: *«Modellen har ført til møte med læreren etter vandring. Her har vi hatt fokus på klasseledelse og oppbygging av timer. Vi har hatt fokus på ting vi kanskje trodde kom til å være der, og hadde mange spørsmål om hvorfor vi ikke fikk se så mye av det».*

En dreining med fokus over på eleven og elevens læring ser ut til å ha skjedd på enkelte skoler, mens andre skoler ser ut til å ha holdt seg til fokuset på læreren og hva læreren foretar seg i klasserommet.

TIDE kom inn i Porsgrunnskolen i 2015. Er metoden fortsatt i bruk ute i skolene? Har modellen blitt implementert og blitt en del av det helhetlige utviklingsarbeidet på skolene?

Data kan tyde på at for enkelte skoler har TIDE delvis stoppet opp. Følgende sitater kan være med på å illustrere dette:

Leder 1: *«TIDE ble en happening, det var det første som ble skviset ut hvert år».*

Leder 2: *«Vi har ikke gjennomført det dette skoleåret».*

Data viser det motsatte på andre skoler, følgende sitater kan illustrere at TIDE fortsatt er i bruk.

Leder 5: *«Vi har holdt på fra 2015 og frem til i dag».*

Leder 4: *«Skolevandring TIDE er i bruk på skolen her».*

Det er ulikheter ved skolene når det kommer til om TIDE gjennomføres ute i skolene i 2019. Alle startet opp i 2015, men data kan tyde på at TIDE har stoppet opp ved enkelte skoler.

Hvilken type læring har foregått ute i skolene på bakgrunn av TIDE? Har vandringen ført til noe kollektivt på skolen? Har TIDE ført til noen endringer i praksis ute i skolene? Sporene etter læring kan være mange, fra individuell læring til kollektiv organisasjonslæring.

Data viser at det kan ha foregått læring og utvikling ved Porsgrunnskoler på bakgrunn av TIDE. Følgende sitater kan være med å illustrere dette:

Leder 4: *«Forskjellene på skolevandring her på skolen fra før og nå, er fokuset på de fire bokstavene og at fokuset er rettet over fra lærer til elev. Vi stiller spørsmål til elevene om elevenes læring. Når vi så reflekterer sammen med lærerne om dette, så opplever jeg at de også endrer fokus. Vi snakker om åpne oppgaver, dette var begreper som ikke var i bruk her tidligere før vi begynte med TIDE. Så det er begreper som har blitt implementert og som er en naturlig del av skolehverdagen og det med rigging av læring på skolen nå. De fire bokstavene i TIDE er en del av en sammenheng hvordan vi strukturerer og organiserer læringen vår. Vi*

går inn og ser på læringsprodukter og kompetanse. Hvordan skal eleven få vise sin kompetanse».

Leder 5: «Da dette kom var vi midt opp i Nordahl prosjektet, så vi har hatt fokus på det. Vi har kjørt det (TIDE) fra 2015, vi samler data som vi presenterer for lærerne. Lærerne sier at det vi har fokus på, det blir de opptatt av. Så sånn sett har det foregått en form for læring».

TIDE modellen ser ut til å vise spor av læring og utvikling ved enkelte av skolene. Det ser ut til at læringen foregår både på individuelt plan og på det kollektive nivået. Her er et sitat som kan illustrere det kollektive nivået:

Leder 4: «Jeg tror det er en kultur her, der man ønsker at ledelsen er tett på og der man ønsker å dele og bli delt med. TIDE er en god måte å gjøre det på. Det har vært gode refleksjoner og god bevisstgjøring på flere av teamene der de sier at de vil gjøre noen endringer i forhold til praksis».

På den andre siden viser dataene at TIDE ser ut til å ha skapt lite ny læring på andre skoler. Her ser det ut til at metoden ikke har klart å tilføre så mye nytt. Følgende sitater kan være med å illustrere dette:

Leder 1: «I starten hadde vi samarbeid med en annen skole. Vi gikk hos hverandre. Etter dette var jeg ute og gikk noen runder, men ikke sånn helhetlig i det hele tatt».

Leder 3: «TIDE har ikke satt i gang noen nye ting i hvert fall. Vi har ikke brukt metoden dette skoleåret her».

Data tyder på at TIDE har ført til endringer gjennom kollektive prosesser på enkelte skoler, mens på andre skoler viser data at TIDE har ført til få endringer.

5.2 Analytisk tabell av data for problemstilling 1

Med utgangspunkt i empirien har jeg laget en tabell hvor jeg har komprimert dataene til problemstilling 1.

Tabell 4 Komprimert data oversikt problemstilling 1

Spørsmål	L1	L2 og L3	L4	L5
1. Startet skolen opp med vandring i 2015?	Ja «I starten hadde vi samarbeid med en annen skole»	Ja «Modellen har vært brukt her»	Ja «Det har vært laget en plan, TIDE har vært gjennomført»	Ja «Vi har kjørt fra 2015, ser jeg»

2. Følger vandringene fokusområdene i TIDE modellen?	Nei <i>«Vi har gjort det på vår måte, det er ikke TIDE modellen»</i>	Nei <i>«Vi har hatt fokus på det vi jobbet med i skolen i forkant»</i>	Ja <i>«Vi har fokus på alle bokstavene»</i>	Delvis <i>«Vi har tatt oss noen friheter på fokusområdene»</i>
3. Har vandringen elevene og elevens læring i fokus?	Nei Mest fokus på læreren	Nei Mest fokus på læreren	Ja Fokus på elevene	Ja Fokus på elevene
4. Er TIDE modellen i bruk i dag?	Nei <i>«TIDE ble en happening, det ble ikke mer ut av det»</i>	Nei <i>«Vi har ikke brukt den dette skoleåret»</i>	Ja <i>«TIDE er i bruk på skolen her»</i>	Ja <i>«Vi har kjørt det fra 2015 og frem til i dag»</i>
5. Personlig mestring	Nei <i>«Det var det første som ble skviset ut hvert år»</i>	Delvis <i>«Det har vært en bevisstgjøring i hvert fall»</i>	Ja <i>«Vi har sett endringer i oppgavene elevene jobber med»</i>	Ja <i>«Lærerne sier at det vi har fokus på, det blir de opptatt av»</i>
6. Mentale modeller	Nei	Nei <i>«Det har ikke satt i gang noen nye ting»</i>	Ja <i>«Det har foregått en bevisstgjøring i ulike måter elevene kan få vise kompetanse»</i>	Delvis <i>«Vi har fortsatt å ha fokus på klasseledelse og stå i det over tid og ikke blande inn så mye nytt»</i>
7. Felles visjon	Nei	Nei	Nei	Nei
8. Teamlæring	Nei	Delvis <i>«Vi så på om det utviklingsarbeidet vi var i gang med var blitt implementert»</i>	Ja <i>«Det har vært gode refleksjoner og flere sier de vil endre praksis»</i>	Ja <i>«Vi har bygget på noen felles kriterier for god undervisning på skolen»</i>
9. Systemisk tenkning	Nei <i>«Det har ikke vært sånn helhetlig i det hele tatt»</i>	Nei	Ja <i>«Det er begreper som har blitt implementert med TIDE, som er</i>	Nei

			<i>blitt en naturlig del av skolehverdagen»</i>	
--	--	--	---	--

Empirien viser at alle skolelederne startet opp med TIDE etter opplæring i 2015. TIDE modellen blir brukt ulikt ute på skolene. Enkelte skoler tilpasser modellen til det utviklingsarbeidet som skolen allerede var i gang med da TIDE ble innført. Modellen ble da brukt for å bekrefte eller avkrefte om dette endringsarbeidet fant sted og hvordan det utviklet seg. Klasseledelse var et prosjekt som akkurat var ferdig da TIDE ble innført i Porsgrunn. Fokus i klasseledelse prosjektet var på læreren og lærerens valg. TIDE modellen går litt videre og flytter vandringsfokuset over på elven og elevens læring. Fokuset på eleven kan en se igjen ved to av skolene. Ved en av disse skolene kan en se fokus på elvene for å få data om klasseledelsen. Her kan det se ut til at det har blitt utviklet en form for lokal tilpasning. Det kan se ut som vandringer etter TIDE modellen delvis har stoppet opp ved to av skolene i dag, mens to av skolene fortsatt bruker metoden.

Tabellen viser at det er stor ulikhet mellom skolene i undersøkelsen. En skole har ja på åtte av ni områder. Dette er en skole som det ser ut til at jobber aktivt med TIDE og etter modellen sine fokusområder. Denne skolen ser ut til å ha flyttet fokus, fokusområder og skapt ny utvikling gjennom TIDE. Det kan se ut til at modellen har satt spor i organisasjonen her. Empirien her viser spor av både individuell og kollektiv læring på denne skolen.

For to av skolene kan det virke som modellen har tilført lite nytt og lite ny læring i organisasjonene. Her har modellen vært lite i bruk, og trolig satt lite spor.

5.3 TIDE som bidrag til organisasjonslæring.

Rektor utøver ledelse i komplekse organisasjoner som tradisjonelt er karakterisert av løse koblinger mellom administrasjon og kjernevirksomhet som formes av lærernes arbeid. Forskning viser at en skoleleder har bare indirekte innflytelse på elevenes læring, men kan spille en avgjørende rolle for tilrettelegging og oppfølging av lærernes undervisning og kompetanseutvikling (Aas & Paulsen, 2017, s. 19-20).

KS BTV har samarbeidet med Universitetet i Toronto/Dr. Beverley Freedman om lederverktøyene 'Learning Walks' og 'Principal leadership Collaborative Inquiry' siden 2015.

Arbeidet har gitt kunnskapsgrunnlaget til artikkelen: «Mobilizing Norwegian Instructional Leadership» (Freedman & Iversen, 2019). Resultatene fra dette samarbeidet ble presentert på AERA-konferansen i 2019.

Her er resultater som norske skoleeiere rapporterer om fra samarbeidet:

From the perspective of the kommune school owners, the following was noted as changes they observed in their school leaders:

- *Increased culture of sharing*
- *Improved organizational understanding*
- *Some changes in teachers' practices as indicated:*

I more often discuss the learning and progress of my pupils

I more often provide my pupils with open tasks

I am more reflective of my practice

- *Created a culture of openness*
- *leaders focus on the student learning*
- *School leaders can have constructive practical conversations with teachers*
- *Teachers say they are more observed and receive more feedback in 2018 than 2016*

(Freedman & Iversen, 2019).

Lærende Organisasjon handler om læring, utvikling og endring. Begrepet er hyppig i bruk i skoleutvikling både på nasjonalt og kommunalt nivå. Cato Wandel beskriver dette slik:

«Læringsmessig organisering har å gjøre med igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser. Læringsmessig organisering må ha støtte fra en læringskultur i organisasjonen. Det vil si en kultur som verdsetter og prioriterer læring» (Wandel, 2008).

Porsgrunn kommune som skoleeier beskriver dette slik:

Forskningen viser at det er nødvendig med en ledelse som er tett på og aktivt leder profesjonsutviklingen på skolen. Pedagogisk lederskap er å skape endring. Lederne må mestre å lede en lærende organisasjon. Utvikling av lederkompetanse, og særlig utvikling av ferdigheter blir sentralt

(Porsgrunn kommune, 2016, s. 3).

Alle virksomhetslederne i Porsgrunnskolen var i 2015 med og fikk opplæring i metoden TIDE. Virksomhetslederne tok så metoden tilbake til sin skole for å implementere metoden. I kommunens plan «*Klart vi kan, 2015-2018*» var dette beskrevet slik:

Den gode skoleleder skal:

«Observere og delta i det daglige samspillet i virksomheten og gjennomfører jevnlig skolevandring med TIDE-fokus» (Porsgrunn kommune, 2015).

Spørsmålet denne studien stiller er om de gode skolelederne har gjort dette, og hva det eventuelt har ført til. Oppgaven tar det også eventuelt et steg videre og stiller spørsmålet om hva som eventuelt kan være krevende med å implementere en metode innenfor pedagogisk utviklingsarbeid på egen skole.

Det kommer frem fra skoleeier dokumentene til Porsgrunn kommune hva en skoleleder må gjøre for å lykkes i utviklingsarbeidet på egen skole. Det kommer også frem at ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid er en oppgave som skal prioriteres å arbeide med.

«Å administrere er ikke det samme som å skape endring. Lederne må prioritere å lede» (Porsgrunn kommune, 2016, s. 3).

Det som kommer frem gjennom intervjuene jeg har gjort på fire skoler med fem skoleledere fra Porsgrunnskolen, peker i en retning av at TIDE har ført til relativt begrenset læring ved flere skoler. En kommer ikke utenom at det er skoler som har jobbet godt med TIDE og at det har ført til læring, men en kommer heller ikke utenom at flere skoler har jobbet lite med dette prosjektet.

Funn i denne studien kan tyde på at TIDE har ført til en endring i retning av organisasjonslæring ved enkelte skoler i Porsgrunn. Det er funn på skoler i Porsgrunn som ser ut til å samstemme med resultater fra kunnskapsgrunlaget i artikkelen til Freedman og Iversen.

Et eksempel på dette er at det ser ut til å ha oppstått et nytt språk ved enkelte skoler rundt utvikling av elevenes læring gjennom TIDE. Ekspertgruppa om lærerrollen, kaller det som her har oppstått for et tolkningsfelleskap. Et tolkningsfelleskap, for endringer som kommer utenfra. Dette synes ifølge Ekspertgruppa å være en mangelvare i mange Norske skoler (Ekspertgruppa, 2017).

Dette tolkningsfelleskapet kan videre være med på å bygge kollektiv kapasitet. Dette er viktig fordi når kunnskap og ferdigheter utvikler seg blir samarbeidskulturen dypere. Felles mening

blir klarere og forpliktelsene kan bli sterkere. Kollektiv kapasitetsbygging handler om den økte evnen alle i organisasjonen har til å gjøre de endringene som er nødvendige for å øke elevens læringsutbytte. Det er den lederen som hjelper til med å utvikle målrettet kollektiv kapasitet, som vil bidra mest til elevens læring (Fullan & Quinn, 2017).

Det som derimot er det sterkeste funnet i denne studien er variasjonen mellom skoler. Det er en stor variasjon i hvor mye TIDE har vært i bruk. På enkelte skoler kan det tyde på at prosjektet kun var på skolen i en liten periode før skolevandring ble videreført etter den samme oppskriften som før eller stoppet opp. Det er også funn som tyder på at de nye momentene som TIDE hadde med seg ikke har vært innført på alle skolene i Porsgrunn. Det er en stor variasjon i om og hvordan fokusområdene i TIDE har vært i bruk. På enkelte skoler har alle fire fokusområdene vært i bruk, og eleven har vært i fokus i vandring og refleksjonssamtaler. På andre skoler har ingen av fokusområdene vært i bruk og det er læreren som har vært i fokus under vandring og i samtaler. Det er også skoler i undersøkelsen som har hatt tilpasninger innenfor variasjoner av dette. Hva som kvalifiserer for å si at TIDE har vært i bruk er vanskelig å stadfeste, men alle skolelederne i denne studien var enige i oppdraget: *Observere og delta i det daglige samspillet i virksomheten og gjennomfører jevnlig skolevandring med TIDE-fokus* (Porsgrunn kommune, 2015).

På bakgrunn av dataoversikten (tabell 4 s. 44 til 46) og drøftinger foretatt her vil jeg konkludere med at det er stor variasjon i hvilken grad TIDE har vært et bidrag til at skoleledere i Porsgrunnskolen har påvirket skolene i retning av en lærende organisasjon.

Konklusjon:

TIDE synes å ha vært med og bidratt i retning av organisasjonslæring ved enkelte skoler i Porsgrunn, samtidig som TIDE i liten grad kan ha vært et bidrag til organisasjonslæring ved andre skoler i kommunen.

For å prøve å forklare hvorfor det kan være vanskelig å få til organisasjonslæring gjennom TIDE velger jeg å gå videre til problemstilling 2.

6.0 Hva er det som eventuelt kan forklare hvorfor det kan være vanskelig å få til endring i retning av en lærende organisasjon ved hjelp av TIDE i Porsgrunn kommune?

I dette kapittelet vil jeg presentere data som jeg vil benytte til å belyse problemstilling 2.

6.1 Empirisk materiale problemstilling 2

Denne problemstillingen handler om årsaker til at det kan være vanskelig å få til organisasjonslæring gjennom TIDE. Det teoretiske utgangspunktet her er Bolmann & Deal sin fire delte modell for å forstå adferd i organisasjoner. Jeg har utledet to teoretiske hypoteser til hver av disse rammene for å kunne se om utfordringer kan knyttes til rammen.

Gjennomgangen vil ende opp i en analysemodell der jeg komprimerer dataene. Denne analyse tabellen vil i neste omgang danne grunnlaget for drøftingen. Det vil hele veien bli brukt sitater for å illustrere og bygge opp under empirien. Utgangspunktet for sitatene er spørsmål i intervjuene fra de teoretisk utledet hypotesene i tabell 3 på side 40.

6.1.1 Forståelse av adferd i tilknytning til TIDE gjennom den strukturelle fortolkningsrammen

Organisering av arbeid kan gjøres på mange ulike måter. Det finnes ifølge Bolmann og Deal ingen eneste riktige måte å organisere arbeid på, dette vil avhenge av mål, strategier, teknologi og omgivelser. To sentrale spørsmål i dette perspektivet er hvordan arbeidet skal fordeles, og hvordan ulike roller og enheter koordinert etter at ansvaret er fordelt (Bolmann & Deal, 2004).

Jeg har valgt å betegne TIDE i Porsgrunnskolen som et prosjekt. Et prosjekt kan betegnes som en definert oppgave, eller innsats som gjøres for å oppnå et definert mål, som oftest innenfor en planlagt tids- og ressursramme (Wikipedia, 2019).

Den første hypotesen i den strukturelle rammen handler om organisering, styring, oppfølging, tilgang på ressurser og evaluering. Grunnlaget for analysen vil ta utgangspunkt i skoleledernes opplevelser av dette.

Leder 4: *«Det startet med noe felles i kommunen der vi vandret sammen, så har det blitt bestemt at det skulle gjennomføres. Man har da gått tilbake til egen skole og tenkt, hvordan*

fungerer det best i praksis her? Sånn sett har det vært opp til hver enkelt skole hvordan man ville gjennomføre det».

Data kan tyde på at det har vært stor frihet i forhold til hvordan TIDE modellen skulle innføres på skolene. Det ser ikke ut til at oppstarten av TIDE på skolene har vært fulgt opp på noen måte, men at implementeringen kan ha vært opp til hver enkelt virksomhetsleder.

Leder 2: *«Det har med ujevne mellomrom vært oppe i noen ledersammenhenger, og så har vi fått noen invitasjoner. Jeg så vel ikke helt behovet for de tinga, men det har noe med prioritering å gjøre».*

Det ser ut til at TIDE har hatt en uklar plass på ledersamlinger og ledermøter i Porsgrunnskolen. *«Med ujevne mellomrom»*, kan tolkes som at det har vært litt tilfeldig når TIDE har vært et tema.

Leder 1: *«Det var lagt inn mye ressurser i selve kursinga. Du får ikke tilfang av ressurser underveis, etter kursinga er det opp til hver enkelt hvordan man bruker ressursene sine. Jeg har ikke fått noen oppfølging underveis, men det kunne jeg kanskje ha fått hvis jeg hadde spurt».*

Her blir det igjen bekreftet en opplevelse av at det er opp til hver enkelt leder å gjennomføre TIDE. Det oppleves også at ressursene til TIDE prosjektet har hver skole selv ansvaret for. Det ser ut til at det etter kurset på TIDE modellen var avsluttet, har det vært lite oppfølging og styring av prosjektet.

Leder 1: *«I rektor gruppa snakker vi aldri om det».*

Det kan se ut til at det har vært opp til virksomhetsledere på de ulike skolene å drive dette arbeidet fremover. Dataene kan tyde på at ledere i denne undersøkelsen er usikre på om det har vært en struktur i oppfølging av prosjektet. Her er et sitat som kan illustrer dette:

Leder 4: *«Det har vært noe erfaringsutveksling mellom skolene, men det er vel alt?».*

Samtidig er lederne klare på at det lå en forventning om at det skulle leveres på TIDE.

Leder 3: *«Det var en klar beskjed om at dette skulle vi drive med. Vi visste det, at det er man pålagt».*

TIDE prosjektet er kommet inn i Porsgrunnskolens overordnede planer og det fremstår som klart at det er en forventning, og at det skal leveres på TIDE. Det er derimot vanskelig å se noe klar struktur i ledelse og oppfølging av prosjektet. Når en ser på helheten i dataene rundt dette perspektivet fremstår ikke dette som en prosess med en prosjektorganisering. Det kan se ut som det har en ide og en visjon, men ikke en prosjektstruktur. Det er data som viser at struktur, styring, oppfølging og evaluering er uklar og muligens mangelfull.

Hypotese H1: *Utfordringen med å lykkes med TIDE handler om at det er trekk ved prosjektets organisering, drift og ressurstilgang som er problemet, bekreftes.*

Den neste hypotesen i den strukturelle rammen handler om forankring. Hvor kom satsingen på TIDE fra, hvilken prosess var det i forkant av innføringen. Skolelederne i undersøkelsen peker i retning av en toppstyrt prosess.

Leder 1: *«Det er helt soleklart toppstyrt, jeg vet ikke hvor det kom fra».*

Leder 2: *«Dette var ikke noe vi selv gikk inn og valgte, du ble liksom kasta på disse kursa».*

Det kan tyde på at TIDE ikke hadde vært forankret i en prosess før innføring, alle lederne i undersøkelsen er samstemte i at TIDE var basert på et toppstyrt initiativ uten noen form for forankring.

Leder 1: *«Dette var ikke forankret i rektorgruppa i det hele tatt, slik jeg husker det. Det har ikke vært noen gode diskusjoner rundt dette, og det er ikke forankret ute i skolen i det hele tatt».*

Funn tyder samtidig på at det har vært lite oppfølging av prosjektet underveis:

Leder 5: *«Det er mange ting man på en måte skal, jeg vet veldig godt at jeg hadde sluppet unna lett hvis vi ikke hadde gjort det. Det er jo ingen som kommer og etterspør».*

Alle lederne er enige om at innføring av TIDE i Porsgrunnskolen var basert på et toppstyrt initiativ.

Hypotese H2: *Utfordringen med TIDE handler om at det har vært basert på et toppstyrt initiativ med lite oppfølging, bekreftes.*

6.1.2 Forståelse av adferd i tilknytning til TIDE gjennom Human resource rammen.

Denne rammen setter forholdet til den enkelte og organisasjonen i sentrum. Menneskers ferdigheter, holdninger, energi og engasjement er viktige ressurser, som kan skape eller ødelegge hele virksomheten. Hvis prosjekter skal lykkes må det skje en mobilisering nedefra og opp. Dette innebærer at de uformelle deler av organisasjonen må mobiliseres for å lykkes. Menneskene i organisasjonen må motiveres for å ta del og utvikle seg gjennom prosjektet.

Den første hypotesen for denne rammen handler om motivering og mobilisering av de menneskelige ressursene i organisasjonene. Skolevandring var ikke noe nytt i Porsgrunnskolen, og det har vært gjennomført skolevandring før TIDE kom til Porsgrunn. Data viser at det kan se ut til at skolevandring oppleves som positivt både for ledere og lærere ute på skolene. Følgende sitater kan være med på å illustrere dette:

Leder 1: «Grunnen til at jeg var positiv var at jeg hele tiden har hatt troen på dette med skolevandring, og at dette var en metode innenfor dette. Når jeg tok den opplæringa synes jeg den var veldig positiv. Jeg synes det var et veldig spennende opplegg. Jeg synes hun (Beverly Freedman) var flink til å legge det frem på en bra måte og da var jeg villig og motivert til å prøve det».

Leder 3: «Lærerne er veldig opptatt av at vi kommer rundt i klasserommene og ingen er negative. De er veldig opptatt av hva vi så, og få tilbakemeldinger på hva vi så og ikke».

Data viser at det var litt skepsis til metoden før det ble gitt opplæring, men at opplæringen kan ha hatt positiv effekt på mobiliseringen av de menneskelige ressursene.

Leder 5: «Da det kom og det ble presentert tenkte jeg: Hva er dette? Dette er nok en annen fiks ide, Canada? Det finnes hundrevis av gode eksempler på hvordan man kan gjøre det. Hvordan skal dette inn for at det ikke skal drukne i alt mulig annet? Jeg var skeptisk da det kom, men jeg synes selve organiseringen av det var veldig god. Det fikk meg mer ut på en effektiv og målrettet måte».

Leder 2: «Jeg var litt sånn avventende, litt nølende, hva er dette for noe? Det er en god modell på mange måter. Det er en strukturert sak som du kan bruke etter at du har vært ute og observert ting. Du har noen nøkkelpunkter som du observerer og som du kan snakke med lærerne om i etterkant».

Leder 4: «Jeg tror det har stor betydning at man er ute og vandrer, det at man er tett på de ansatte. Lærerne selv etterspør at vi må komme ut å se og hvis vi ikke kommer, etterspør de det også».

Empirien viser at opplæring og metoden ble tatt godt imot blant lederne. Det som trekkes frem er at det er en strukturert og effektiv metode som gjør at man som leder kommer tett på lærernes arbeid med elevens læring. Det ser ut til at skolevandring blir opplevd som positivt og at opplæringen som ble gitt ble tatt godt imot. Det ser ut til at skolelederne i studien opplever motivasjon og mobilisering av de menneskelige ressursene i forbindelse med TIDE. Hypotese H3: *Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende motivering og mobilisering av de menneskelige ressursene, avkrefte*s.

Den andre hypotesen innenfor Human resource rammen tar for seg kunnskaper og ferdigheter for å kunne dra nytte av TIDE metoden. Hvem fikk opplæring og var opplæringen god nok til å kunne utvikle ny læring gjennom metoden. Opplæringen ble gitt i regi av KS og ble ledet av Dr. Beverly Freedman.

Leder 1: *«Jeg synes den første opplæringa som ble gitt var nok til å kunne bruke metoden».*

Leder 2: *«Vi fikk både teoretisk og praktiske øvelser».*

Opplæringa som ble gitt av KS synes å ha vært god, men det var kun virksomhetslederne som deltok på denne opplæringa.

Leder 3: *«Rektorene fikk relativt mye opplæring, mens mellomlederne fikk et lite kurs i etterkant. Det er en generell svakhet jeg synes vi sliter med i kommunen».*

Data viser at det er ulik organisering på skolene om hvem som har det daglige ansvaret for pedagogisk utviklingsarbeid ute i skolene.

Leder 4: *«TIDE på skolen her er det jeg som ass. virksomhetsleder som har ansvaret for».*

Leder 5: *«Vi jobber ganske moderne på skolene, vi jobber som team og har oppgaver som er ut og inn og over og under hverandre. Så jeg mener det er en gammeldags måte. Jeg har veldig trua på at vi må gjøre ting sammen».*

Det er en relativt bred enighet blant lederne som er intervjuet, at mellomledere burde deltatt på felles opplæring i TIDE.

Leder 5: *«Hvis vi skal ha noe nytt er det kjempeviktig at det ikke bare er virksomhetsledere som er involvert, da må mellomlederne med. Jeg tror det er mange mellomledere som sitter tettere på pedagogisk utviklingsarbeid og de burde med».*

Leder 2: *«Ved å være sammen i opplæringa tror jeg vi hadde kommet kjappere i gang og forberedt ting grundigere på skolenivå. Vi har et lederteam som i grunnen står for de tunge oppgavene og avgjørelsene om utviklingen av skolen».*

Opplæringa ser ut til å ha tilført nok kunnskaper og ferdigheter for å jobbe med TIDE, men det var kun virksomhetsledere som fikk grunnopplæring i TIDE metoden. Dette kan ha vært med på å svekke de menneskelige ressursene som skulle arbeide med metoden. Lederne er veldig samstemt på at det å ikke involvere lederteam i opplæring av utviklingsarbeid er en stor svakhet.

Hypotese H4: *Menneskene som skal jobbe med TIDE har for lite kunnskaper/ferdigheter til å kunne realisere TIDE metoden sitt potensiale, bekrefte.*

6.1.3 Forståelse av adferd i tilknytning til TIDE gjennom den politiske rammen

Politikk er sentralt i all beslutningstaking. I det politiske perspektivet handler politikk om prosessen ved å ta beslutninger, fordele knappe ressurser og avveie divergerende interesser. Organisasjoner fremstår i den politiske rammen som arenaer for et komplekst vev av ulike individuelle- og gruppeinteresser. Styrken i den politiske rammen handler nettopp om dynamikken og prosessen i forkant og under innfasingsfasen inn i organisasjonen. På tross av

dette er det ofte dette fenomenet som kan gjøre utvikling krevende. Når vi introduserer nye verktøy for å skape læring kan dette tolkes som en utfordring for enkelte grupper. Dermed oppstår det makt, konflikt og motstand mot å innføre dette.

Den første hypotesen i denne rammen handler om det er forhandlet frem en omforent forståelse blant ulike interesser for TIDE i Porsgrunn kommune. Data tyder på at det er mange og relativt ulike interesser knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid blant skoleledere i kommunen.

Leder 5: *«Det er mange ting... Det er det som er den største utfordringen med å være skoleleder i dag, det er egentlig å sette opp paraplyen å skjerme det som du mener er viktig, og la det andre sprette vekk».*

Leder 1: *«Alt for mye på en gang blir initiert fra toppen, uten at det er forankret ute i skolene i det hele tatt. Vi er nødt til å plukke, vi kan ikke, slik jeg ser det da, vi kan ikke prioritere alt. Det går ikke».*

Det synes som det oppleves at det foregår for mange ting på en gang ute i skolene.

Leder 5: *«Det er så mye press fra statlige og kommunalt hold med ulike retninger som en hele tiden skal gå i. Vi har erfart at vi har hivd oss på voldsomt med trender og ikke stått i ting lenge nok».*

Leder 2: *«Totalpakka vi skal kvalitetssikre på ledernivå i Porsgrunnskolen er ganske omfattende. Når vi har kvalitetsoppfølging med kommunalsjef og rådgivere blir det jo sånn at noe har du fått bra til og noe har vi ikke».*

Leder 5: *«Det å utvikle en skole skjer ikke gjennom virksomhetsledermøter hvor det snakkes om kommunens økonomi, investeringer i et veikryss og at alle skal ha flate kutt. Jeg synes det er for mye at det».*

Empirien viser tegn på at TIDE mangler en felles forståelse og forankring. Lederne er også tydelige på at de tar seg friheter og tilpasser modellen på ulike måter og med ulike begrunnelser.

Leder 3: *«Når vi brukte den var vi mer opptatt av å se om det andre utviklingsarbeidet vi var i gang med hadde blitt implementert og at man deltok i det».*

Leder 5: *«Mange sier at det er all or nothing. Hvis du tar et prosjekt må du gjøre det sånn, hvis ikke får det ikke effekt. Du kan ikke ta litt av det. Det er jeg på mange måter enig i, samtidig har vi jo gått mot det prinsippet her. Vi tar oss noen friheter i forhold til hvordan vi har bygget den opp, vi har ikke fulgt disse bokstavene så nøye».*

Leder 1: *«Vi har gjort det på vår måte, vi har satt av tid. Dette har vi faktisk fått gjennomført, men det er ikke TIDE modellen. Jeg kan ikke være så fastlåst, må være litt mer fleksibel».*

Data viser at TIDE modellen har manglet en omforent forståelse, og blitt implementert på ulike måter ute i skolene.

Hypotese H 5: *Utfordringen for å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende evne til å forhandle frem en omforent forståelse av TIDE blant ulike interesser i Porsgrunn kommune, bekreftes.*

Den neste hypotesen i den politiske rammen handler om det er skapt en endringskoalisjon i Porsgrunnskolen som kan være en garantist for TIDE prosjektet. Finnes det en gruppe som jobber for TIDE sin plass i arbeidet med pedagogisk utviklingsarbeid. Empirien viser at det kan se ut til at denne endringskoalisjonen mangler og at det i 2019 er få eller ingen som etterspør arbeid med modellen. Følgende utsagn kan være med å illustrere dette:

Leder 5: *«Det er jo ingen som kommer og etterspør».*

Empirien viser videre at TIDE er lite oppe i ledersamlinger og at det er få som er med å opprettholde fokuset på metoden.

Leder 1: *«I rektor gruppa snakker vi aldri om det, jeg tror det er en relativt sovende sak».*

Det kan se ut til at TIDE prosjektet ikke har klart å skape en endringskoalisjon som en garantist for gjennomføring av TIDE.

Hypotese H6: *Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE skyldes at en ikke har klart å bygge en endringskoalisjon som kunne fremstå som en garantist for prosjektet, bekreftes.*

6.1.4 forståelse av adferd i tilknytning til TIDE gjennom den symbolske rammen.

I denne rammen kommer de uformelle sidene ved organisasjonen til overflaten. Det er ifølge dette perspektivet like vondt å bryte den uformelle normative siden som å bryte den formelle siden i organisasjoner. Det å bryte med mytene som ligger til grunn for skoleprofesjonen kan få hard medfart. I dette perspektivet må det jobbes med de symbolske sidene og verdien som ligger til grunn for disse for å lykkes med å innføre nye læringsverktøy for å skape ny læring.

Rammens første hypotese handler om læringskultur. Har skolen i Porsgrunn utviklet en læringskultur som er klar for å ta imot nye ideer fra Canada? Disse ideene er relativt nye og på en måte banebrytende innenfor måter å tenke elevers læring på. Ser vi på fokusområdene er dette med åpne oppgaver et eksempel på nytenkingen. Det sammen kan sies om fokuset på

eleven som endringsagent. Det er skoleledere i denne studien som påpeker denne fokusendringen som årsak til at de valgte å tilpasse TIDE modellen. Følgende sitat kan være med på å illustrere dette:

Leder 3: *«Jeg synes de tingene var litt for nytt i forhold til hvordan vi tenkte. Vi var ikke ferdige med dette med klasseledelse, dette med strukturer, hvordan dagen skal organiseres, hvordan timene skal organiseres med mål, avslutning osv. Vi var ikke bra nok der til å plutselig begynne å røre inn noe annet. Egentlig er det derfor vi ikke ville gjøre det også, det ble for mange ting».*

Samtidig ser vi flere skoleledere som fremhever at så lenge det oppleves positivt for lærerne og elevens læring, så stoppes ikke nye tanker inn i skolen.

Leder 3: *«Lærerne må se nytteverdien av det, gjør de det opplever jeg at det er positiv holdning og kultur til å endre».*

Leder 1: *«Jeg vil ikke si at kulturen på skolen, hos mine lærere stopper TIDE. Jeg tror at alt sånt noe har med meg å gjøre. Hvis det er en positiv greie, og det tror jeg skolevandring er, så blir det sett på som positivt».*

Skolene i Porsgrunn er vant til skolevandring, og ifølge skoleledere i denne undersøkelsen blir vandring med tilbakemelding godt mottatt av lærerne ved skolene.

Leder 3: *«Lærerne er veldig opptatt av at vi kommer rundt i klasserommene og ingen er negative. De er veldig opptatt av hva vi så, og få tilbakemeldinger på hva vi så og ikke».*

Empirien rundt denne hypotesen synes å dele seg i to. Kulturen for skolevandring ser ut til å være på plass, men enkelte skoler opplever nye læringstanker fra Canada som en relativt stor endring fra læringskulturen på skolen.

Hypotese H7: *Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om at Porsgrunnskolen ikke har utviklet en egnet kultur i tråd med forankringen i TIDE, blir delvis bekreftet.*

Hypotese H8 handler om stiavhengighet i organisasjonen og er den andre hypotesen innenfor den symbolske rammen. Stiavhengighet i skolen vises i skolens historiske utvikling. De kulturelle normene og verdiene som preger en skole kan få et sterkt avtrykk og få stor betydning for utviklingsarbeid (Hillestad, 2017, s. 255). Empirien viser at det oppleves spor av stiavhengighet ved skoler i undersøkelsen. Følgende sitater kan være med å illustrere dette:

Leder 3: *«Lærerne må se nytteverdien av det, gjør de det opplever jeg at det er positiv holdning og kultur til å endre. Men det er ikke alltid selv om man er positiv til det at man klarer å endre seg like godt. For en ting er å være villig til å endre, en annen ting er å klare å*

gjøre omstillingen å ikke falle tilbake til det man er vant til å gjøre. Det er stadig nye ting og du kan høre det snakkes om, nå er det noe nytt igjen».

Leder 3: «Nye ting må holdes varmt. Det må etterspørres. Jeg tenker det bør skje fra kommunalsjef nivået. Jeg tror ikke det er noe forskjell å innføre noe for en ledergruppe en det er å innføre noe for en ansattgruppe. Du får ingen endring uten å holde det varmt. Man glir fort tilbake i gammel vane hvis ikke det er veldig fokus på det».

Empirien beskriver at kulturen kan gjøre nye tanker inn i skolen krevende.

Leder 1: «Jeg kjenner organisasjonen min, de blir mett hvis det blir for mange ting».

Samtidig viser denne studien skoler som opplever kulturen på skolen som positiv i forhold til jobbing med TIDE metoden.

Leder 4: «Jeg tror det er en kultur her der man ønsker at ledelsen er tett på og der man ønsker å dele og bli delt med. TIDE er en god måte å gjøre det på».

Enkelte av skolelederne i denne studien opplever sti avhengighet i sine organisasjoner. Dette kan komme fra kulturen som ledere og lærere ved disse skolene er en del av, men hvor sterk denne stiafhengigheten er kan det være vanskelig å si noe om. Det er også skoler i denne studien som opplever kulturen som svært mottakelig for nytt utviklingsarbeid. Hypotese H8: *Utfordringen med å endre læringskulturen gjennom TIDE er stiafhengigheten som er innebygd i organisasjonen,* blir delvis bekreftet.

6.2 Analytisk tabell over data problemstilling 2

Med utgangspunkt i empirien har jeg laget en tabell hvor jeg har komprimert dataene til problemstilling 2.

Tabell 5 Komprimert data oversikt problemstilling 2.

Ramme	Nr	Hypoteser	Bekreftet	Delvis	Avkreftet
Den strukturelle fortolkningsrammen	H1	Utfordringen med å lykkes med TIDE handler om at det er trekk ved prosjektets organisering, drift og ressurstilgang som er problemet.	X		
	H2	Utfordringen med TIDE handler om at det har vært basert på et toppstyrt initiativ med lite oppfølging.	X		
Human resource fortolkningsrammen	H3	Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende motivering og mobilisering av de menneskelige ressursene.			X

	H4	Menneskene som skal jobbe med TIDE har for lite kunnskaper/ferdigheter til å kunne realisere TIDE metoden sitt potensiale.	X		
Den politiske fortolkningsrammen	H5	Utfordringen for å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende evne til å forhandle frem en omforent forståelse av TIDE blant ulike interesser i Porsgrunn kommune.	X		
	H6	Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE skyldes at en ikke har klart å bygge en endringskoalisjon som kunne fremstå som en garantist for prosjektet.	X		
Den symbolske fortolkningsrammen	H7	Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om at Porsgrunnskolen ikke har utviklet en egnet kultur i tråd med forankringen i TIDE.		X	
	H8	Utfordringen med å endre læringskulturen gjennom TIDE er stivhengigheten som er innebygd i organisasjonen.		X	

Av åtte hypoteser er fem blitt bekreftet to er delvis bekreftet og en er avkreftet. Både innenfor rammene struktur og politikk er begge hypotesene blitt bekreftet. I den symbolske rammen er begge hypotesene delvis bekreftet, mens Human resource rammen har en hypotesebekreftet og en avkreftet.

6.3 Hvorfor det kan være vanskelig å få til endring i retning en lærende organisasjon ved hjelp av TIDE i Porsgrunn kommune?

Jeg vil nå gå gjennom og drøfte rammene, for så å sette dem sammen til en helhet med utgangspunkt i modellen.

6.3.1 Struktur

Porsgrunnskolen er strukturert gjennom en to-nivå modell. Det er en Kommunalsjef for oppvekst med ansvaret for flere enheter, det er tre rådgivere på skoleområdet. Porsgrunn kommune har de seneste årene redusert antall virksomheter fra 86 og ned til 44. Det pågår en strukturdebatt i Porsgrunnskolen som går på færre og større enheter. Rådmannen ser på virksomhetsledere som en del av sin utvidete konsernledelse og har tydelig forventninger til strategisk ledelse. Strukturen i Porsgrunnskolen gjør at ressurser og ansvar er plassert ut på

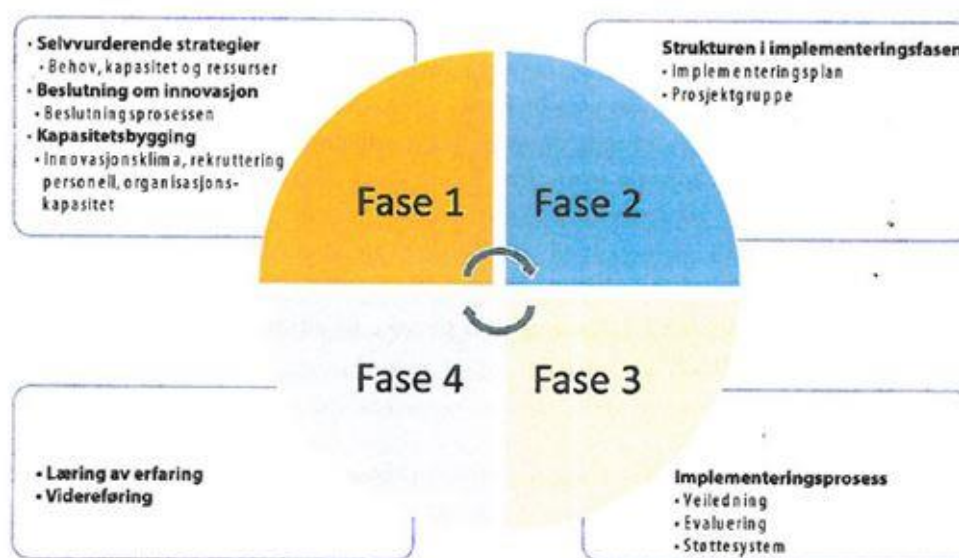
virksomhetene. Gitt denne driftsmodellen er det derfor naturlig at den største delen av drift og ressurstilgang er opp til den enkelte virksomhet. Skoleledelsen ved de ulike skolen er ulik med tanke på størrelse og tildelte oppgaver, men alle skolene har et lederteam med virksomhetsleder og ass.virksomhetsleder. Funn i denne studien tyder på at arbeidet i ledergrupper ute på skolene struktureres ulikt. Enkelte skoler har ledere med definert ansvar og myndighet for pedagogisk utviklingsarbeid, mens andre skoler ikke har dette. Her kan det muligens virke litt mer tilfeldig hvordan dette arbeidet foregår, men det er for lite data i denne studien til å si noe sikkert om dette.

Empirien i denne studien viser at TIDE var basert på et toppstyrt initiativ. Toppstyrt implementering av utviklingstiltak i Norsk skole blir sjeldent vellykket. Dette er også i samsvar med internasjonal forskning på utdanningsreformer (Datonw, 2000, Hargreaves & Goodson, 2006, hentet i Aas & Paulsen, 2017, s. 382).

Det kan synes som om det har vært mangler på iverksettingsstrategier i TIDE prosjektet. Det kan se ut til at det er fattet vedtak om en gjennomføring, uten noen form for tilførsel av ressurser. Dette blir da det en kan kalle for en vedtaks tankegang, der en vedtar en endring som skal føre til læring uten å tilføre noe. I litteratur som omtaler iverksettingsteori innenfor utdanningsfeltet finner vi praktisk forskning som beskriver implementeringsprosesser.

Her er en modell hentet fra boka Implementering, (2015).

Figur 5 Meyers modell over Implementeringsprosessen



Figur 3. Meyers et al.s modell (2012) over implementeringsprosessen²

(Roland & Westergård, 2015)

I denne studie blir TIDE i Porsgrunnskolen beskrevet som et prosjekt. Dette til tross for at skoleledere i studien mangler en opplevelse av at dette prosjektet hadde en organisering som ligner på det modellen over beskriver. Opplevelsen til skolelederne var at de var på et kurs og så var resten av arbeidet med TIDE overlatt til dem.

Virksomhetslederne i Porsgrunnskolen har rådmannens utvidede fullmakter på skolen, men er det å forvente at de klarer å drive et skoleutviklingsprosjekt alene?

Samtidig er det slik at i en to-nivå kommune med virksomhetsledere med høy grad av frihet og ansvar, er en avhengig av selvstendige ledere som søker råd og støtte der det er hensiktsmessig for å løse sine oppgaver.

«Ledere i skolen er representanter for en styringslinje og er ansvarlige for å styrke, støtte og utvikle skolens profesjonsfellesskap. Samtidig er lederne en del av profesjonsfellesskapet. De har ansvar for å være pådrivere for utvikling gjennom å ta initiativ til, iverksette, gjennomføre, evaluere og følge opp utviklingsprosesser. De må ha evne til å legge til rette for læring og utvikling gjennom å involvere og gi ansvar til medarbeidere».

(PSU, 2017).

Ser vi til forskningen fra Freedman og Iversen sier skoleledere at det de ønsker seg mest for å utvikle seg i ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid, er å samarbeide med andre skoleledere (Freedman & Iversen, 2019). Det er lite som kommer frem i denne studien at det ikke har vært muligheter for dette. For de aller fleste kan det gjøres i lederteam på egen skole eller på tvers av skoler. Enkelte ledere sier at de startet opp med å samarbeide med andre ledere i prosjektet. Samtidig ser det ikke ut til at det har vært gode strukturer i prosjektet for å legge til rette for samarbeid mellom skolene og skolelederne. Det ser ut for at det har foregått lite deling og kunnskapsoverføring på utviklingsarbeidet TIDE de siste fire årene. Det er flere ledere i denne studien som bekrefter at prosjektet har fått lite plass på ulike lederarenaer i Porsgrunnskolen. Dette kan være fordi det har pågått for mange utviklingsarbeid samtidig. Det kommer klart frem i studien at alle var enige om at det var en forventning at det skulle leveres på TIDE.

Den strukturelle rammen kan være en medvirkende årsak til at det er oppstått utfordringer med TIDE prosjektet. TIDE var basert på et toppstyrt initiativ og synes å ha strukturelle mangler for å være et godt utviklingsprosjekt.

6.3.2 Human resource

Det synes som det manglet en prosess i forkant av TIDE som kunne skape motivasjon og drivkraft gjennom de menneskelige ressursene i Porsgrunnskolen. Det ser ut til at opplæringen som ble gitt klarte å skape en motivering og mobilisering for TIDE.

Grunnopplæringa som ble gitt fremstår som god, men alle lederne i denne studien er enige om at ass.virksomhetsledere også burde deltatt i grunnopplæring av metoden. Gitt at skolen strukturerer arbeidet med pedagogisk utviklingsarbeid ulikt, er det flere ass.virksomhetsleder som har det daglige ansvaret for denne oppgaven på sin skole.

Studien viser at det har vært lite fokus på TIDE underveis i prosjektet, og at dette kan ha vært med på å svekke motivasjon og mobilisering av de menneskelige ressursene. En form for nettverk eller tilsvarende kunne kanskje vært til hjelp her. TIDE ble også i 2019 tatt ut av den nye «Klart vi kan, 2019-2025». Om dette er fordi metoden nå er implementert i skolene er uvisst.

6.3.3 Politikk

Bolman og Deal sier følgende om politikk og skoler:

«Schools are political because they are inevitably a loose collection of different individuals and groups with enduring differences in background, beliefs and agendas. There is never enough money, time or human energy to do everything or give everyone all they want. Choices have to be made»

(Bolman & Deal, 2010, s. 53).

Strand (2007) beskriver rektor i tjenestelederrollen i posisjon mellom to sterke systemer. På den ene siden oppdragsgivere og på den andre siden de utførende fagfolkene (lærerne). Rektor har bare begrenset mulighet til å påvirke de utførende fagfolkene, fordi det er selve møtet mellom læreren og eleven som produserer tjenestene. Dette innebærer at tjenestelederrollen er tømt for muligheter til å utøve ledelse, slik som i privat sektor. Mål og dokumentasjonskrav kan oppleves lite realistiske og ha standarder som ikke dekker den variasjonene av situasjoner som skolen som organisasjon kan komme opp i. Lederrollen kan da forfalle til å handle om formaliteter og til å være i fokus for konflikter (Strand, 2007).

Bolmann og Deal sier videre:

«Those who ignore and avoid power and conflict simply leave the field wide open for the less squeamish. It makes much more sense to understand the political landscape and develop skills

that enable you to be a full-fledged participant in the inevitable give and take». (Bolman & Deal, 2010, s. 53).

Det ser ut til at det har manglet en felles tanke om TIDE og TIDE sin plass i det pedagogiske utviklingsarbeidet i Porsgrunnskolene. TIDE har kommet under et krysspress mellom annet utviklings arbeid og andre oppgaver. Det kommer også frem i denne rammen at det foregår mange ulike utviklingsarbeid samtidig ute i skolene.

Fokusområdene i TIDE har blitt brukt i svært varierende grad. Dette kan være fordi ulike skoler er kommet ulikt i det pedagogiske utviklingsarbeidet og at skolene hadde ulikt utgangspunkt og ulike behov i 2015 da prosjektet startet. I 2019 er det fortsatt ulike oppfatninger om hva som skal leveres på og prioriteres innenfor området pedagogisk utviklingsarbeid. Enkelte skoleledere mener at det går for fort og at vi må sette ned tempo, mens andre skoler opplever å lykkes i utviklingsarbeid og er klare for å gå videre i endringsarbeidet med fremtidens skole.

Denne rammen handler mye om ledelse, Porsgrunnskolene beskriver dette slik:

«I «Klart vi kan!» vektlegges ledelse på alle nivåer. Våre rektorer skal i større grad enn før være tett på den pedagogiske praksis på læringsarenaene. Det innebærer at skolelederne skal prioritere utviklingsledelse og læringsledelse sammen med skolens lærere. Da må de få mulighet og handlingsrom til å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet som fremmer den kollektive profesjonsutviklingen og dermed elevenes læringsutbytte»

(Porsgrunn kommune, 2016, s. 3)

Det kan se ut til at dette budskapet tolkes ulikt blant ledere i Porsgrunnskolene, og at det gir utslag i ulik praksis. Det er ikke en endringskoalisjon blant ledere i Porsgrunnskolene for å sikre gjennomføring av TIDE, selv om alle lederne er enige at det ligger forventninger om at dette skal det leveres på, og at de aller fleste skolelederne synes at TIDE modellen var positiv. Gitt den store friheten og ansvaret som ligger i to-nivå modellen kan ulikt fokus og ulik prioritering av ledelse innen pedagogisk utviklingsarbeid gi ulikheter ved skolene. Robinson mener at stort press på flere områder ofte fører til overflatisk endringsarbeid der man ikke oppnår de resultatene man ønsker, heller ikke målet om bedre læringsutbytte (Robinson, 2018).

Det er ledere i denne studien som sier at det ikke er lærerne ved skolen som stoppet TIDE prosjektet. De sier derimot at det de som ledere er opptatt av, det blir lærerne opptatt av. Hvis

skoler har ledere som har en oppfatning av at tempo i innføringen av utviklingsprosjekter må settes ned, vil utviklingen på disse skolene sannsynligvis bremses opp.

Robinson (2018) skriver følgende om kvaliteten på lederskap i skolen:

«Kvaliteten på lederskap av skoler er den nest viktigste av de interne faktorene på skolen som påvirker elevprestasjoner, etter undervisningskvalitet (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). «Nesten samtlige evalueringer av skoleforbedring vil delvis knytte graden av suksess til kvaliteten på ledelse (Robinson og Timperly, 2007)»
(Robinson, 2018 s, 31).

6.3.4 Symbolikk

Kulturen i Porsgrunnskolen oppleves av skolelederne i denne studien som god i forhold til at lærere og ledere kan dele erfaringer knyttet til det som skjer i skolens klasserom. Det å flytte fokuset over på eleven kan ha vært en stor overgang fra prosjektet klasseledelse som hadde fokus på læreren. Fokusområdene i TIDE, med mer åpne oppgaver osv. kan ha vært litt for tidlig for læringskulturen på flere av skolene. TIDE kom i 2015 med en læringskultur som var hentet i Ontario i Canada. Denne læringskulturen møtte Porsgrunnskolen rett etter klasseledelses prosjektet. Funn i denne studien tyder på at fokus skifte som TIDE kom med var en relativt stor og krevende endring. Empirien i denne studien viser at skolene i undersøkelsen har utviklet seg ulikt med tanke på dette fra 2015 og frem til i dag. Enkelte skoler ser ut til å ha klart å endre fokus og kanskje til og med læringskulturen ved skolen, mens andre skoler i studien ser ikke ut til å ha klart å utfordre de mentale modellene som ligger til grunn for skolens praksis. Det å utfordre disse mentale modellene gjennom kollektive prosesser beskrives gjennom lærings teorien som noe av kjernen for å få utviklet ny og forbedret praksis.

Kulturens funksjon er blant annet å motivere medarbeiderne ved å skape mening gjennom idealer og felles målsettinger. Skoleleders rolle ved endring og utvikling av skolekultur fremstår som viktig, spesielt når noe nytt og ukjente innføres. Da vil usikkerheten kunne reduseres og lederen fungere som en forsikring om orden og stabilitet i en kompleks virkelighet (Hillestad 2017, s. 252 og 253).

Enkelte skoleledere i studien opplever tegn til stivhengighet i sin organisasjon. Samtidig sier lederne at det de som leder har fokus på, får lærerne fokus på så lenge det oppleves positivt

for lærerne og elevens læring. Det er derfor vanskelig å kunne si at sti avhengigheten har stoppet TIDE.

Det som kan være svakheten i den symbolske rammen i denne studien, er at dataene ikke viser utfordringen kulturen potensielt kan utgjøre. Hvis TIDE ikke har utfordret de mentale modellene som er med på å opprettholde dagens praksis, er det ikke sikkert kulturens utfordringer er kommet til syne. Det kan tenkes at ved de skolene hvor det har foregått lite endring oppleves organisasjonskulturen som stabil på bakgrunn av dette. Hvis organisasjonen hadde blitt utsatt for et press mot endring av praksis er det mulig kulturen kunne kommet til å bli en utfordring. For å måle dette må en nok følge en organisasjon over tid og ikke bare gå inn i et øyeblikksbilde som har vært tilfelle i denne studien.

6.4 Oppsummering

TIDE i porsgrunnskolen ble innført i 2015 i samarbeid med KS. Porsgrunn kommune har en skolestruktur basert på en to-nivå modell med egne virksomhetsledere med utvidet fullmakt og ansvar. I denne Studien kalles TIDE for et prosjekt, men organiseringen av prosjektet viser få tegn på en prosjektorganisering. TIDE ble innført basert på et toppstyrt initiativ og skrevet inn i overordnede planer. Etter opplæring ser det ut til at iverksetting og oppfølging av TIDE ble opp til virksomhetslederne. Resultatene av denne studien viser at det er stor variasjon når det kommer til læring gjennom TIDE etter ca. fem år med modellen. Enkelte skoler viser tegn på organisasjonslæring, mens andre skoler har lite synlig læring fra modellen. Det er få skoler i denne studien hvor metoden har blitt brukt kollektivt til å utfordre de mentale modellene som ligger til grunn for den praksis som gjennomføres. Årsakene til variasjonene i læring kommer sterkest frem i rammen som handler om struktur og politikk i Bolmann og Deal sin modell. Disse perspektivene handler om ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid. Det ser ut til at TIDE ikke har hatt hverken en endringskoalisjon som garantist for prosjektet eller en omforent enighet om at prosjektet skulle prioriteres. Virksomhetslederne opplever at TIDE har kommet i krysspress mellom andre utviklingsoppgaver og annet administrativt arbeid som må gjennomføres. TIDE har derfor i stor grad enten blitt tilpasset til utviklingsarbeid som var i gang da TIDE ble innført, eller av ulike årsaker blitt prioritert ned.

Ekspertgruppa om lærerrollen finner flere av de samme funnene i sine undersøkelser av skolelederens rolle som ledere i utviklingsarbeid:

«Skoleledelsens rolle som mentor for profesjonelle yrkesutøvere som inngår i et felleskap bør styrkes. Rektor har fått mange kommunale og andre byråkratiske kontrollfunksjoner. Noen rektorer fungerer også som det administrative nivået under rådmannen. Ledelsen makter i varierende grad å spille en rolle for hva lærerne gjør i sin undervisning og vurderingspraksis. Det er store forskjeller mellom skoler her, noe som i seg selv kan ha indikasjoner på at ledelse har betydning. Skoleleder bør i større grad enn det tilfeller er i dag, være faglige/pedagogiske leder og ha et klarere ansvar for å styrke skolens profesjonsfellesskap»

(Ekspertgruppa, 2017, s. 209).

Funn i denne studien viser at skoleeiers ambisjoner for at skoleledere i Porsgrunn kommune skal prioritere dette arbeidet er godt dokumentert, spørsmålet er i hvilken grad og på hvilken måte det følges opp.

7.0 Konklusjon og avslutning

Forskningsspørsmålene i denne studien har vært en to-delt problemstilling:

1. I hvilken grad bidrar skolevandringsverktøyet TIDE til at skoleledere i Porsgrunnskolen har påvirket skolene i retning av en lærende organisasjon?
2. Hva er det som eventuelt kan forklare hvorfor det kan være vanskelig å få til endring i retning av en lærende organisasjon ved hjelp av TIDE i Porsgrunn kommune?

Funnene i studien viser at TIDE kan ha vært med å bidra til å påvirke skoler i retning av en lærende organisasjon, men at dette skjer i svært ulik grad ute i skolene.

Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid på alle nivåer, kommer frem som den faktoren som kan forklare forskjellene best. Dette kan skyldes prosjektets struktur og organisering, eller ulike prioriteringer ved ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid hos ledere i Porsgrunnskolen. Det kan også skyldes at TIDE som et felles kommunalt utviklingsarbeid ikke er godt nok tilpasset hvor den enkelte skole står og derfor får utfordringer med å passe inn i skolene.

Det er godt dokumentert at Porsgrunn kommune som skoleeier har ambisjoner om at ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid skal prioriteres og styrkes. Likevel viser denne studien at det kan synes krevende å gjennomføre et felles kommunalt utviklingsarbeid som klarer å skape organisasjonslæring på alle skolene i kommunen,

7.1 Praktiske tiltak etter denne studien

Veien mot fremtidens skole pågår for fullt. Stortingsmelding nr. 28 beskriver dette slik:

«Skape delt forståelse blant alle aktører for behovet for endring. At de som skal gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem og gis rom for å analysere hvordan de kan imøtekomme dem, er avgjørende for at endringer i læreplanverket skal få betydning for praksis og for elevenes læring»

(Stortingsmelding nr. 28, s 67).

Forbedringsarbeidet i skoler gjennomføres i ulike faser. Dette kan forstås som en syklus av organisatorisk læring. Skolene er kommet ulikt med tanke på profesjonelle læringsfelleskap og prosesser knyttet til dette. Det blir da avgjørende å ta hensyn til hvor i denne syklusen skolen er. Dette vil kunne ha betydning både for lederstrategier og de rent organisatoriske strategiene som velges. Skolene bør i større grad analysere hvor de står i forhold til utviklingsarbeid for å kunne treffe med riktige tiltak i arbeidet. Standardoppskrifter og felles utviklingsprosjekter bør tilpasses sterkt lokalt gjennom aktiv oversettelse (Aas & Paulsen, 2017, s 188).

Det bør forskes mer på de ulike fasene i endringsarbeid i skolen. Hvilke sammenhenger det er mellom kontekstuelle dimensjoner og hvilke effektive ledelsesstrategier som egner seg.

Jeg har på bakgrunn av denne studien utarbeidet en tiltaksrekke for iverksetting av pedagogisk utviklingsarbeid basert på Bolmann og Deal sin modell.

Tabell 6 Tiltak for utviklingsarbeid

Ramme	Utfordring i TIDE Prosjektet	Forslag til tiltak
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> - Mangel på prosjektstruktur - Utviklingsarbeid basert på toppstyrt initiativ - For mange utviklingsarbeid på en gang - Skoleeier som stilas for virksomhetsledere - For lite deling og kunnskapsoverføring på tvers av skoler - Mangel på deling av best practice 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablere prosjektledelse ved utviklingsarbeid - Bred involvering av ledere og lærere - Satse mer på færre utviklingsarbeid med lengre horisont - Effektive systemer innen Adm. og HR som gir effektiv lederstøtte - Legge til rette for læringsarenaer som går på tvers av funksjonelle avdelinger - Arrangere samlinger der det deles best practice

<p>Human resource</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kun virksomhetsleder som involveres i starten av utviklingsarbeid - Lite fokus underveis i prosjektet 	<ul style="list-style-type: none"> - Involver hele ledergrupper i alt utviklingsarbeid - Utviklingsprosjekter bør gis mer fokus på flere arenaer og i flere sammenhenger
<p>Politikk</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ulike oppfatninger om prioriteringer inne utviklingsarbeid - Ulikheter i ledelse av pedagogiske utviklingsarbeidet som fremmer den kollektive profesjonsutviklingen 	<ul style="list-style-type: none"> - Klare, tydelige mål og forventninger i alt utviklingsarbeid - Involvere flere på skolen i ledelse av utviklingsarbeid (ledere og lærere) - Skoleutvikling er et organisatorisk fenomen, og skoleleder er nøkkelen til endring - Kan vurderes å rullere på skoleledere på ulike skoler i intervaller. Dette foregår i mange bransjer som et tiltak for å fremme innovasjon og utvikling
<p>Symbolske fortolkningsrammen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sti avhengighet i organisasjonen - Kulturen kan være til hinder for utvikling 	<ul style="list-style-type: none"> - Skape et trygt psykologisk klima som gjør det mulig å utfordre mentale modeller gjennom kollektive prosesser - Arbeide med bevisstgjøring av konsekvenser av kulturen

Kilder

- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2004). *Organisasjon og ledelse* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2010). *Reframing the path to school leadership* (2. utg.). California: Corwin.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2017). *Om lærerrollen* (2.opplag) Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutvikling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor*. Oslo: Cappelen Damm.
- Grini, N. (2013). *Kan LP-modellen hjelpe skolen med å utvikle seg mot å bli en lærende organisasjon?* I Vold, K.E (Red), *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hillestad, T. (2017). *Skoleledere som kulturelle arkitekter og omdømmebyggere*. I Aas. & Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 247-270). Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2016). *Skolen- organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser* (3. utg.), Oslo: Cappelen Damm.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utg.), Bergen, Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.), Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lotsberg, D. Ø. (2014). *Ledelsesteori – hva slags ledere passer i kommunene?* I H. Baldersheim & L. E. Rose (Red) *Det kommunale laboratorium* (s. 131-152, 3.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Robinson, V. (2014). *Elev – sentrert skole – ledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Roland, P. & Westergård, E. (Red) (2015). *Implementering Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplinen. Kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur (2.utg.)* Bergen: Fagbokforlaget.

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Å lede i fremtidens skole*. I Aas, M og Paulsen, J, M (red) *Ledelse i fremtidens skole* (s. 11-30) Oslo: Fagbokforlaget.

Digitale kilder:

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning*, hentet fra: https://read.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en#page7

Freedman, B. (2015). Pedagogisk vandring, hentet fra: https://www.kslaring.no/pluginfile.php/29671/mod_resource/content/1/Freedman%2C%20Pedagogisk%20vandring.pdf

Freedmann, B. & Iversen A. K. (2019). *Mobilizing Norwegian Instructional Leadership: Reculturing the Role of School Leaders using Evidence-based Practices in a Post-Truth Era*. Hentet fra: <https://www.ks.no/globalassets/regioner/ks-btv/AERA-Norway-2019-03-01-002-.pdf>

PFU (2017). Rapport fra sammensatt utvalg, 19.06.2017, hentet fra: <https://skoleneslandsforbund.no/wp-content/uploads/2017/06/PSU-rapport-19-06-2017.pdf>

St. meld. nr. 28 (2015 – 2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*, hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Udir (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*, hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

Wikipedia (2019). <https://no.wikipedia.org/wiki/Prosjekt>

Dokumenter Porsgrunn kommune:

<https://www.porsgrunn.kommune.no>

Porsgrunn kommune. (2013). *Sammen om Porsgrunn*, hentet fra:

<https://www.porsgrunn.kommune.no/no/Kommunens-organisasjon/miljo-og-byutvikling/Byutvikling/Plan-og-miljo/samfunnsdel/>

Porsgrunn kommune. (2015). *Klart vi kan, 2015 -2018*, hentet fra:

<https://www.porsgrunn.kommune.no/no/Kommunens-organisasjon/oppvekst/KLART-VI-KAN/Kvalitetsplaner1/Klart-vi-kan/>

Porsgrunn kommune. (2016). *Strukturvalg i Porsgrunnskolen*, hentet fra:

<https://www.porsgrunn.kommune.no/PageFiles/2699/Utredding%20av%20strukturvalg%20i%20Porsgrunnskolen.pdf>

Porsgrunn kommune. (2018). *Handlingsprogram 2019 – 2022*, hentet fra:

<https://www.porsgrunn.kommune.no/PageFiles/2847/Handlingsprogram%202019%20-%202022.pdf>

Porsgrunn kommune. (2019). *Klart vi kan, 2019 – 2025*, hentet fra:

<https://www.porsgrunn.kommune.no/PageFiles/26890/Porsgrunn%20kommune%20-%20Klart%20vi%20kan%202019-2025.pdf>

Vedlegg 1:

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Pedagogisk vandring og ledelse av læringskultur i

Porsgrunnskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære mer om Pedagogisk vandring i Porsgrunnskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det forestående forskningsprosjektet om Pedagogisk vandring og ledelse av læringskultur i Porsgrunnskolen er en masteroppgave som er en del av studiet Master i ledelse ved Universitetet i Agder.

Formålet med studiet er å belyse om skolelederens skolevandring etter «TIDE» modellen er et bidrag til at læringskulturen ved skolen går i retning av en lærende organisasjon.

Tema for oppgaven er organisasjonslæring og læringskultur. Problemstillingen er:

I hvilken grad bidrar skolevandringsverktøyet «TIDE» til at rektorene i Porsgrunnskolen har påvirket skolene i retning av en lærende organisasjon?

Hva er det som eventuelt kan forklare hvorfor det er vanskelig å få til endring i retning av en lærende organisasjon ved hjelp av skolevandringsverktøyet «TIDE»?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er Universitetet i Agder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om å delta på bakgrunn av at din skole er med i satsingen på Pedagogisk vandring i Porsgrunnskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen i forskningsprosjektet vil være basert på intervju av skoleledere.

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet vil du gjennomføre et intervju på ca en time. Det vil bli tatt lydopptak og notater i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som skriver oppgaven og min veileder av oppgaven som kommer til å ha tilgang til data som er samlet inn til oppgaven. Alle data vil anonymiseres i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.2019. Alle data vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Agder* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Morten Øgård, Universitetet i Agder, Gimlemoen 25 A, 4630 KRISTIANSAND
Morten.Øgård@uia.no Telefon: 38141771

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Morte Øgård
(veileder)

Erik Kihle Johnsen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogisk vandring og ledelse av læringskultur i Porsgrunnskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *31.07.2019*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Tabell 2 Analysematrise problemstilling 1

Spørsmål	L1	L2 og L3	L4	L5
1. Startet skolen opp med vandring i 2015?				
2. Følger vandringene fokusområdene i TIDE modellen?				
3. Har vandringen elevene og elevens læring i fokus?				
4. Er TIDE modellen i bruk i dag?				
Har prosjektet Pedagogisk vandring etter TIDE modellen ført til utvikling innenfor følgende disipliner ved skolen?				
Disipliner	L1	L2 og L3	L4	L5
5. Personlig mestring				
6. Mentale modeller				
7. Felles visjon				
8. Teamlæring				
9. Systemisk tenkning				

Vedlegg 3:

Tabell som viser hypotesestrukturen for den uavhengige variabelen

Den strukturelle fortolknings rammen	H1 H2	<p>H1 Årsaken til utfordringene med å lykkes med TIDE handler om at det er trekk ved prosjektets organisering, drift og ressurstilgang som er problemet.</p> <p>H2 Utfordringen med TIDE handler om at det har vært basert på et toppstyrt initiativ med lite oppfølging.</p>
Human resource fortolknings rammen	H3 H4	<p>H3 Årsaken til at vi strever med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende motivering og mobilisering av de menneskelige ressursene.</p> <p>H4 Menneskene som skal jobbe med TIDE har for lite kunnskaper/ferdigheter til å kunne realisere TIDE metoden sitt potensiale.</p>
Den politiske fortolknings rammen	H5 H6	<p>H5 Utfordringen for å få til organisasjonslæring gjennom TIDE handler om manglende evne til å forhandle frem en omforent forståelse av TIDE blant ulike interesser i Porsgrunn kommune.</p> <p>H6 Utfordringen med å få til organisasjonslæring gjennom TIDE skyldes at en ikke har klart å bygge en endringskoalisjon som kunne fremstå som en garantist for prosjektet.</p>
Den symbolske fortolknings rammen	H7 H8	<p>H7 Årsaken til at vi har utfordringer med å skape en lærende organisasjon gjennom TIDE handler om at Porsgrunnskolen ikke har utviklet en egnet kultur i tråd med forankringen i TIDE.</p> <p>H8 Årsaken til at vi har utfordringer med å endre læringskulturen gjennom TIDE er at stivhengigheten som er innebygd i organisasjonen.</p>

Vedlegg 4:

TIDE skjema for observasjon i klasserommet (TIDE TEMPLATE for Classroom Observations)

<p>T – TASK</p> <p>Oppgave</p>	
<p>I – INSTRUCTIONAL STRATEGIES</p> <p>Didaktiske strategier Undervisningens “hvordan “</p>	
<p>D – DESIGN OF LEARNING SPACE</p> <p>Design av klasserommet som læringsarena</p>	
<p>E – ENGAGEMENT</p> <p>Engasjement</p>	

<p>Questions for Students</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What is your learning goal or target? 2. Why? Why is it important and why is the teacher taking the time to teach this? 3. How does it help you understand the learning goal or target? 4. Is what you are learning easy or difficult? What makes it easy or difficult? 	<p>Spørsmål til elevene</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva er dine læringsmål? 2. Hvorfor? Hvorfor er det viktig og hvorfor bruker læreren tid på dette? 3. Hvordan hjelper undervisningen deg til å lære det du skal? 4. Er det du lærer lett eller vanskelig? Hva gjør det lett eller vanskelig? 5. Vet du hva du skal gjøre for å forbedre arbeidet ditt? 6. Hva gjør læring interessant?
--	--

<p>5. Do you know how to improve your work?</p> <p>6. What makes learning interesting?</p> <p>7. Where do you get help when you are unsure?</p> <p>Observation Protocols</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visits are 5-10 minutes per classroom. • Silence electronic devices. • Enter (without knocking) and leave as a group. • Arrive with note paper and pen (or substitute). <ul style="list-style-type: none"> ○ Write notes or enter on a tablet when you leave the class. • If taking pictures, clarify the school's protocols. Ask permission of the teacher. You can photograph student work and students only from the back of their heads so they cannot be identified. • Refrain from acknowledging teacher or class upon entering or leaving. <ul style="list-style-type: none"> ○ Move about room, and talk to students when appropriate. ○ Refrain from talking loudly to network colleagues in class or hall. <p>After Observations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cluster in your group • Write down and highlight your findings/observations in each of the TIDE categories across classrooms – what was your evidence • The agree as a group – using the sticky notes and share 	<p>7. Hvor får hjelp og støtte hvis du er usikker?</p> <p>I tillegg fra artikkel:</p> <p>8. Gjør du om på arbeid på bakgrunn av fremover meldinger?</p> <p>9. Kan du gi tilbakemeldinger til medelever? Kan du gi en egenvurdering på bakgrunn av kriterier?</p> <p>Rammer og adferd for observasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besøkene varer i 5-10 minutter per klasserom • Elektroniske apparater står på lydløs • Ankom (uten å banke på) og forlat klasserommet som gruppe. • Ha med pair og penn (eller tilsvarende) <ul style="list-style-type: none"> ○ Skriv notater når du forlater klasserommet. • Dersom du tar bilder, sikre at du følger skolens regler. Spør om lov fra læreren. Du kan bare fotografere elevs arbeid og elever bakfra, slik at de ikke kan identifiseres. • Unngå å anerkjenne lærer eller klassen i det du ankommer eller forlater klasserommet. <ul style="list-style-type: none"> ○ Beveg deg i rommet, snakk med elever når det er passende. ○ Unngå å snakke høyt med kollegaer i klasserommet eller i gangene. <p>Etter observasjonene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sett dere sammen i gruppa (når dere har observert sammen). • Skriv ned viktige element og funn / observasjoner på hvert av punktene i TIDE-skjemaet for hvert klasserom – hva er dine funn / kjennetegn observert? • Enighet i gruppa – bruk post-it lapper og del.
---	---