



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# MASTEROPPGÅVE

**På same lag**

Ein kvalitativ studie innan  
kollektive leiings- og læringsprosessar

**On the same team**

A qualitative study within  
collective management and learning processes

**Kari-Ann Bruland**

**Masterstudium i organisasjon og leiing,**

**og utdanningsleiing**

**Avdeling for samfunnsfag**

**Institutt for samfunnsvitenskap**

**09.06.2017**

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## Føreord

Tema i denne masteroppgåva er kollektive leiings- og læringsprosessar, og er avsluttande på eit fireårig deltidsstudium i organisasjon og leiing ved høgskulen på Vestlandet. Arbeidet med å skrive masteroppgåva har vore svært lærerikt og givande, men også tidkrevjande i ein travel kvardag.

På denne reisa og i læringsprosessen er det fleire som fortener ei stor takk. Først vil eg få takke intervjupersonane som sette av si tid til å dele sine tankar og erfaringar gjennom intervjua. Eg vil takke rettleiaren min Øyvind Glosssvik ved høgskulen på Vestlandet som har komme med konstruktive tilbakemeldingar og rettleia meg gjennom prosessen.

Takk til arbeidsgjevar og leiaren min Liv Horvei som heile tida har vist forståing og har hatt tru på at eg skulle klare kombinasjonen masterstudie og leiarjobb. Refleksjonssamtalane og din kunnskapsdeling som leiar og studiekamerat har vore inspirerande og nyttige. Takk til kollega i Sogn og Fjordane fylkeskommune og på Mo og Øyrane vidaregåande skule som har støtta meg. Ei spesiell takk til Laila Marie Nydal som leverte si masteroppgåve for to år sidan. Di forståing, rådgjeving og positivitet har gjeve meg motivasjon. Takk til Anne Cathrine Vindedal som sjølv har vore gjennom masterprosessen i kombinasjon med jobb og familieliv, takk for støtte og gode råd.

Takk til familie og venner som har kome med oppmuntrande ord og støtte. Takk til min mamma som har stilt opp som barnevakt og har funne på kjekke ting med barnebarna. Til slutt vil eg takke min mann Terje og mine fem barn Oliver, Oskar, Brage, Balder og Ulrikke for å ha vist tolmodigheit, gjeve oppmuntring og heia meg i mål.

Takk, det har vore ei fantastisk og lærerik reise.

## Samandrag

Denne studien tek sikte på å finne ut kva kollektive leiings- og læringsprosessar som blir oppfatta som konstruktive av dei tilsette på ulike nivå innan yrkesfagleg utdanningsretning. Det er ein kvalitativ studie der det er gjennomført sju ein-til-ein intervju av leiarar og lærarar.

Oppgåva byggjer på Nonaka & Takeuchis sin kunnskapsspiral, også kjent som SEKI-modellen, som illustrerer korleis kunnskap utviklast og delast i eit arbeidsfellesskap. Oppgåva bygger også på Irgens sitt utviklingshjul, der målet er å vere ein organisasjon i bevegelse og utvikling.

Å jobbe med kollektive utviklingsprosessar i skulen for å få ein organisasjon i utvikling, kan vere ei utfordring å få til i ein hektisk kvardag. Forsking viser at ei slik prioritering er nødvendig for å vere ein lærande organisasjon og for at elevane si læring skal vere i sentrum.

Hovudfunn i denne oppgåva viser at det krev leiing for å jobbe med kollektive utviklingsprosessar i fellesskap. Prosessane må vere godt planlagt med ein god struktur og tydeleg leiing. Arbeidstida må tidfestast, og leiinga må ta del og følgje opp utviklingsarbeidet. Ein må jobbe med få mål over tid, slik ein ser resultat av arbeidet. Når lærarane opplever satsingsområda som nyttige og kan tilpasse eigen undervisning, blir dette opplevd som konstruktivt. På denne måten blir alle tilhøva lagt til rette for å utvikle seg sjølv og organisasjonen - med elevane si læring i sentrum. Det skjer mykje konstruktiv erfaringsutveksling på dei uformelle arena i skulekvardagen. Arbeid knytt til eiga undervisning og driftsoppgåver går stort sett av seg sjølv og krev ikkje leiing i same grad. Dei kollektive utviklingsprosessane ein skal jobbe med i heile organisasjonen, må leiinga legge til rette for slik at ein kan jobbe i fellesskap om å utvikle skulen.

## Summary

This study aims at identifying which collective management and learning processes are perceived as constructive by the employees at various levels in vocational education. It is a qualitative study where seven managers and teachers have been interviewed one-to-one.

This assignment is based on Nonaka & Takeuchi's knowledge spiral, also known as the SEKI model, which illustrates how knowledge is developed and shared in a working environment. It is also based on the development wheel of Irgens, whose goal is to be an organization in motion and development.

Working with collective development processes in school to get an organization in development, can be a challenge to achieve every day. Research shows that such a priority is necessary to be a learning organization with the students in center.

The main findings in this assignment indicate that management is required to achieve collective development processes. The processes must be well planned with a good structure and clear leadership. Working hours must be fixed, and management must follow up the development process. One must work with few goals over time, so the result of the work is clear. The teachers finds this focus useful, and they will adapt their own teaching and perceive the whole process as constructive. In this way, all relationships are facilitated to develop themselves and the organization - with the students learning in center. A lot of constructive experience will be exchanged in the informal arenas of school life. Work related to self-tuition and operational tasks is largely automated and does not require management to the same extent. The management must facilitate collective development processes throughout the organization, so that the school can be developed together.

# Innhald

<b>Føreord</b>	ii
<b>Samandrag</b>	iii
<b>Summary</b>	iv
<b>1. Innleiing</b>	1
<b>1.1 Problemstilling</b>	4
<b>1.2 Oppbygging av oppgåva</b>	4
<b>2. Teori</b>	5
<b>2.1 Lærande organisasjonar</b>	5
<b>2.2 Organisasjonslæring. Korleis idear om organisasjon og leiing utviklar seg i praksis</b>	5
<b>2.3 Leiarrolla i ein lærande organisasjon</b>	6
<b>2.4 Lærarrolla i ein lærande organisasjon</b>	7
<b>2.5 Kollektive læringsprosessar</b>	8
<b>2.6 Utvikling og deling av kunnskap, SEKI-modellen</b>	10
<b>2.7 Utviklingshjul for ein organisasjon i bevegelse og utvikling</b>	13
<b>2.8 Oppsummering av teori</b>	16
<b>3. Metode</b>	19
<b>3.1 Generell innføring i metode</b>	19
<b>3.2 Metodisk val og utforming av forskingsdesign</b>	19
3.2.1 Utval	20
3.2.2 Utval og kriteria for val av informantar	22
<b>3.3 Framgangsmåte i forskingsprosessen</b>	23
3.3.1 Utforming av intervjuguide	23
3.3.2 Prøveintervju	24
3.3.3 Å bruke samtale som forskningsmetode. Intervju og samtalens sin gang	25
3.3.4 Forskingsetikk og analyse	27
3.3.5 Anonymitet	28
3.3.6 Transkripsjon, analyse og presentasjon	29
3.3.7 Analyse (tematisk analyse)	29
3.3.8 Validitet og reliabel	30
3.3.9 Overførbarheit	31
3.3.10 Etisk vurdering	32
<b>4. Historia om skulen som var med i studien</b>	35
<b>4.1 Litt om skulen i prosjektet</b>	35

4.2 Å jobbe i fellesskap	35
4.3 Praktisk nyttig	38
4.4 Få mål-langsiktig arbeid	39
4.5 Struktur og planlegging	40
4.6 Utviklingsarbeidet må ha prioritet i form av tid	41
4.7 Den eksterne fagpersonen	42
4.8 Å jobbe i ulike arbeidsgrupper	42
4.10 Den gode historia	45
4.11 Organisering som aukar samarbeid	45
4.12 Erfaringsutvekslingar	46
5.Oppsummering av forskingsspørsmåla	47
5.1 Kva gjer leiinga for å stimulere samhandling om pedagogisk utviklingsarbeid i kollegiet?	47
5.2 Kva blir oppfatta som gode kollektive utviklingsprosessar?	47
5.3 Kva blir opplevd som konstruktiv erfaringsutveksling?	48
6.Teori i møte med empiri	49
6.1 Organisering av utviklingsarbeidet- planlegging i spennet mellom drift og utvikling	49
6.2 Leiaren si rolle i å legge til rette for gode utviklingsprosessar	56
6.3 Kunnskapsdeling i organisasjonen	57
7.0 Oppsummering og konklusjon	61
Avsluttande refleksjon	64
Forslag til vidare forskning	64
Litteraturliste	65
Vedlegg 1	69
Vedlegg 2	71
Vedlegg 3	73
<b>Figurar</b>	
Figur til Nonaka & Takeuchis (1995:71), SEKI-modellen.....	11
Figur til Irgens (2010:136), Eit utviklingshjul for ein skule i rørsle.....	14

## 1. Innleiing

Formålet med denne studien er å sjå på leiing og kollektive læringsprosessar i skulen. Det er særskilt korleis ein jobbar med kollektivt utviklingsarbeid i fellesskap og leiing eg vil hauste kunnskap om. Dette er ei kvalitativ studie som er avgrensa til yrkesfagleg utdanningsretning.

Kvaliteten og fokuset på elevane si læring i skulen er eit høgst aktuelt tema som ein høyrer om både i media og i daglege situasjonar. Skulen som offentleg organisasjon er ein del av samfunnet sin politiske organisasjon, og har som oftast ei politisk leiing i siste instans. Det er dei sentrale styresmaktene som vedtek læreplanar og styringsdokument, og det er fylkespolitikarane som vedtek kva skular og utdanningslinjer som skal eksistere i fylke og kommunar. Skulen møter krav frå mange aktørar. Både frå regjering til fylkeskommune eller kommune, og frå foreldre og elevar. Ved å sjå heilskapen og arbeidet som blir gjort, blir det truleg meir forståeleg kvifor dei kollektive utviklingsprosessane på den einskilde skule er avgjerande for kvaliteten.

Nokre kan oppleve nivåavstand frå nasjonal utdanningspolitikk til den einskilde elev. Det er ei lang omsetjingsline. Å jobbe med kollektive utviklingsprosessar i fellesskap kan vere krevjande for heile organisasjonen, og krev prioritering for å få til i praksis. For å lukkast med desse prosessane er det avgjerande at leiarar og lærarar klarar å skape felles plattform og mål. Klarar ein å jobbe i fellesskap om utviklings- og læringsprosessar med fokus på elevane sitt læringsutbytte, er dette eit godt utgangspunkt for å vere ein lærande organisasjon og ein skule med god kvalitet.

Regjeringa har teke mange initiativ for å betre kvaliteten i norsk skule. I Norge er vi gode på å sende dokument som NOU og stortingsmeldingar ut på høyring, som er ein viktig del av iverksetjinga av den offentlege politikken. Det er skrive ei rekkje meldingar til stortinget med mål om å heve kvaliteten i utdanningslina. Ein skal ha barnehage og skule med høg kvalitet og høge forventningar til læring for alle. Dette er forankra i opplæringslova §1-1. Vi har eit opplæringssystem i Norge som er likeverdige og tilpassa alle forventningar og evner, alle har same rettigheter og muligheter. Barnehagen, som er ein del av utdanningslina, er underlagt kunnskapsdepartementet for å få ein meir heilskapleg utdanningspolitikk frå barnehage til doktorgrad. Melding til Storting 16 (2006-2007), tek føre seg nødvendige tiltak som kan settast inn tidleg i utdanningssystemet. Forsking og resultat av undersøkingar viser at tidleg innsats

allereie i barnehage og grunnskule er viktig for at våre framtidige barn skal klare seg i dagens samfunn, og vil hindre fråfall seinare i vidaregåande opplæring. Tala kan sjåast opp mot behovet for kompetanse i samfunnet. Statistikk og forskning viser at over 25 % av ungdom i Norge ikkje fullfører vidaregåande opplæring dei har begynt på etter 5 år. I denne samanhengen jobbar regjeringa med å auke gjennomføringa i skulen.

Kunnskapsdepartementet har gjennomført ulike prosjekt og tiltak med mål om forbetre gjennomføringa i grunnopplæringa. Det kan vere å jobbe med å heve dei grunnleggjande ferdigheitene i lesing og rekning. Det blir også nytta undersøkingar og testar der ein ser på resultatata til elevane. Døme er PISA, nasjonale prøver, eksamensresultat, kartleggingsprøver og karakterar. Vidare ser ein på kor mange som fullfører utdanninga si (frå barnehage til doktorgrad). Læringstrykket i skulen er stort, og målet er å heve kvaliteten.

Kunnskapsdepartementet har sett ned Ludviksen-utvalet som skal vurdere kva grad skulen dekkjer den kompetansen vi treng i framtida. Vi lever i eit samfunn som er i enorm utvikling, og skal dagens ungdommar henge med i kunnskapsutviklinga er det viktig at vi førebur og rustar elevane på best mogeleg måte slik at læringa deira er tilpassa skulen i framtida. NOU (2015:8) i framtidas skule byggjer bakgrunnsgrunnlaget sitt på NOU (2014:7) og tek føre seg kva kompetanse vi treng i framtida. Om ein skal lukkast påpeikar Ludviksen-utvalet at skuleeigar, leiarar og lærarar må samarbeide.

Utdanningsdirektoratet (Udir) sin definisjon på kompetanseutvikling er:

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

Udir seier ein må utvikle skulen sin praksis innan kunnskap, haldningar og ferdigheiter når det gjeld læring, undervisning og samarbeid. I dette perspektivet blir skulen sin hovudprioritet å utvikle den didaktiske kompetanse med elevane si undervisning i sentrum. For å lukkast med Udir sin definisjon på kompetanseutvikling, samt bakgrunnsdokumenta Ludviksen-utvalet har komme fram til, må skuleeigar, skuleleiing og lærarane jobbe i fellesskap for å utvikle skulen. Enkeltpersonar klarar det ikkje åleine, ein må jobbe saman med utviklingsprosessane. For at læringsprosessane skal kunne skje, må leiinga ha kompetanse om å utøve leiing og legge til rette for at kollektive læringsprosessar skal kunne finne stad.



Opplæringslova §9-1 tek føre seg leiing og at alle skular skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Rektor har ansvar for å skape ein skule der elevane si læring, resultat, gjennomføring og trivsel er i sentrum. Leiing og kompetanse har fått ein sentral plass i dagens skule. Dette gjeld leiing utøvd av rektor, mellomleiarar, rådgjevarar og lærarar i klasserommet. Etter Stortingsmelding 31 (2007-2008) Kvalitet i skulen, ga utdanningsdirektoratet oppdrag i å utvikle ein kompetansemodell for rektorar gjennom den nasjonale rektorskulen. Det vert satsa på å heve kompetansen til rektorar og mellomleiarar. Leiaren har ei viktig rolle ved å ha fokus på gode kollektive prosessar, medan lærarane har fokus på elevane si læring og forbetring av læringsresultat. Stortingsmelding 19, 30 og 31 understrekar betydinga av god leiing sett opp mot elevane sitt læringsutbytte. Melding til storting 24, 20 og 18 som kom ut i 2012-2013 ser utdanningsløpet i ein samanheng; frå barnehage til grunnskule, vidaregåande skule og høgskule. Regjeringa har som mål å ruste opp Norge som kunnskapssamfunn, samt bidra slik at dagens ungdom lukkast med å fullføre utdanninga si. Tidleg innsats og fokus på grunnleggjande ferdigheiter er eit aktuelt tema i norsk utdanningspolitikk. Mange skular jobbar kollektivt med grunnleggjande ferdigheiter som satsingsområde.

Som nemnt har skulen ei lang omsetjingsline. Fullan (2014) seier det slik:

*«å dra i same retning innebær at heile skolesystemet, både skole, lokalsamfunn, skoledistrikt og regjering bidrar individuelt og i felleskap til å oppnå fremgang og suksess».* (2014:28).

Fullan påpeikar at når ein klarar å dra i same retning, så fungerer det i praksis og fører til fantastiske resultat. Han oppsummerer at dersom ein klarar å tenkje heilskapleg reform og skulesystem, så vil ein lukkast i å få høgre nivå på elevresultata, og ein vil oppnå eit meir heilskapleg skulesystem.

På bakgrunn av satsingsområda som regjeringa gjer, oppfattar eg det som viktig at skulane utarbeidar utviklingsmål og planar for å heve kvaliteten på opplæringa. Styringsdokumenta tek føre seg leiinga og rektor sitt ansvar for tilrettelegging av læringsprosessane i skulen. Styringsdokumenta som regjeringa legg vekt på, tek føre seg satsingsområde og kompetanse som trengs for å styrkje skulen. For å få til dette i praksis må ein jobbe i fellesskap. På bakgrunn av dette ønskjer eg å hauste kunnskap om korleis ein på best måte kan få til kollektive prosessar i skulen der heile organisasjonen jobbar i fellesskap. At ein jobbar mot same mål, og er på same lag.

## 1.1 Problemstilling

**Kva kollektive leiings- og læringsprosessar blir oppfatta som konstruktive av tilsette på ulike nivå innan yrkesfagleg utdanningsretning?**

På bakgrunn av problemstillinga har eg laga tre forskingsspørsmål.

- Kva gjer leiinga for å stimulere samhandling om pedagogisk utviklingsarbeid i kollegiet?
- Kva blir oppfatta som gode kollektive utviklingsprosessar?
- Kva blir opplevd som konstruktiv erfaringsutveksling?

## 1.2 Oppbygging av oppgåva

I kapittel 1 gjer eg greie for bakgrunn, val av tema gjennom problemstilling og forskingsspørsmål. Til slutt beskriv eg korleis oppgåva er oppbygd.

I kapittel 2 viser eg det teoretiske perspektivet i oppgåva, Som kva kollektive leiings- og læringsprosessar som skal til for å vere ein lærande organisasjon.

I kapittel 3 gjer eg greie for metoden og framgangsmåten eg har brukt i forskingsprosessen.

I kapitel 4 har eg presentert mitt empiriske materiale gjennom historia om skulen som var med i studien.

I kapittel 5 oppsummere eg funna mine.

I kapittel 6 presentera eg empiri i møte med teori.

I kapittel 7 avsluttar eg med ei oppsummering og konklusjon av oppgåva og forslag til vidare forskning.

## 2. Teori

Det teoretiske perspektivet i oppgåva er kunnskapsdeling, og kva kollektive leiings- og læringsprosessar som skal til for at skulen skal vere ein lærande organisasjon. Kunnskapsstatus og tidlegare forskning innan tematikken er belyst for å sjå på leiar- og lærarrolla. For å kunne utøve god leiing kan det å forstå forhistoria til lærarane som autonom yrkesgruppe vere nyttig.

Vidare har eg nytta meg av Nonaka & Takeuchi (1995) sin SEKI-modell, samt Irgens (2010) sitt utviklingshjul for ein organisasjon i rørsle.

### 2.1 Lærande organisasjonar

Det som kjenneteiknar lærande organisasjonar er ifølgje Irgens (2011:83) dei som er medvitne på viktigheita av å lære, og at læringa er ein kontinuerlig prosess som er i sentrum. I Irgens (2011:117-122) sitt perspektiv har kunnskap fått ein sentral plass i organisasjonsteorien og blir beskrive som ein kapital som aukar verdien. Vidare seier Irgens (2011:130) at kunnskapsorganisasjonen blir forma av dei tilsette sine kunnskapar. Utvikling, lagring, bruk og deling av kunnskap påpeikar Irgens som avgjerande i dette perspektivet.

Vidare beskriv Irgens (2011:125) kunnskapsdelinga som nødvendig for at kunnskapen ikkje skal bli øymerka einskildpersonar eller grupper i organisasjonen. For at skulen skal kunne utvikle seg, er det naudsynt at leiinga legg til rette for prosessar for ein kunnskapsorganisasjon. Han kallar dette for kunnskapsleiing.

### 2.2 Organisasjonslæring. Korleis idear om organisasjon og leiing utviklar seg i praksis

Irgens (2011:146) definerar det som ei leiaroppgåve å legge til rette for å utvikle organisasjonen. Han seier vidare at ei viktig leiaroppgåve blir å skape - eventuelt omskape organisasjonen. Det krev at leiaren klarar å distansere seg frå det daglege arbeidet og jobbe mot behovet i framtida. Å jobbe med organisasjonsutvikling er krevjande, men naudsynt for at ein skal vere i utvikling.

Rørvik (2007) tek føre seg translasjonsteori. Det vil seie korleis idear blir sett ut i praksis og kva som påverkar organisasjonar. Ei av leiaroppgåvene er å vite kva behovet for kompetanse skulen treng i framtida, og at leiinga legg til rette for god translasjonskompetanse i organisasjonen. Rørvik (2007:322) beskriv viktigheita av å oversetje generelle idéar om

organisasjon og leiing, til lokal kontekst og praksis.

### 2.3 Leiarrolla i ein lærande organisasjon

Ifølgje SINTEF-rapport (Mordal 2014) kan det vere vanskeleg å definere leiing. Det er ei utfordrande og brei oppgåve. Forskinga viser at leiarrolla i skulen har utvikla seg, og at den «profesjonelle» leiaren klarar å praktisere eit medvite skilje mellom administrative- og pedagogiske leiingsoppgåver. Rapporten viser til nyare forskning som seier at leiarrolla har fått fleire administrative oppgåver, ofte fleire enn kva leiarane sjølve og dei tilsette ønskjer. Dette tek tida deira frå andre oppgåver som til dømes kollektivt utviklingsarbeid. SINTEF-rapport (Mordal 2014) viser til norsk utdanningspolitikk sine kjenneteikn på god leiing, som er at leiinga kommuniserer tydelege mål og forventningar. Vidare legg den til rette for å utvikle ein kultur for læring, samstundes som at leiinga har oversikt på administrative driftsoppgåver.

SINTEF-rapport (Mordal, 2014:46-48) påpeikar at det har vore ei dreining og utvikling av leiing. Det har gått frå å ha eit individfokus på leiaren sine eigenskapar, til ein prosess der dei som leiar er delaktige. Dette er også kjent som distribuert leiing. God skuleleiing byggjer på ein distribuert praksis kor leiing blir eit kollektivt ansvar. Lærarane blir ansvarleggjort og får høve til å påverke organisasjonen. SINTEF-rapporten (Mordal, 2014:67) viser at ansvar og medverking er bra for trivsel og motivasjonen til dei tilsette. Vidare seier rapporten at distribuert leiing på denne måten gjer at lærarane får bruke fagkunnskapen sin og blir ein ressurs i utviklings- og kvalitetsarbeid i skulen. Ifølgje Irgens (2011:43) er medverking avgjerande for organisasjonsmedlemmane sine haldningar til endring. Han seier vidare at dersom dei tilsette har delteke i prosessane og bestemt kva ein skal jobbe med, så får dei eigarskap til arbeidet.

Ifølgje Smestad (2015) er det naudsynt med ein kombinasjon mellom kontroll og tillit når ein er leiar. I Smestad (2015) sitt perspektiv er tydeleg leiing og styring viktig. Men dersom ein som leiar har detaljert målstyring med strenge krav til dokumentasjon og kontroll, kan det føre til juks og triks for å oppfylle krav og forventningar. Han skriv vidare at dersom ein får tillit, så tek ein større ansvar. Ifølgje SINTEF-rapport (Mordal 2014) er kollektiv leiing positivt for organisasjonsutviklinga som delast av både leiing og tilsette. Den seier også at leiaren må kunne legge til rette for elevane si læring. Postholm (2012) påpeikar at dersom elevane si læring skal ivaretakast, så må lærarane halde fram med læringa si. Ifølgje Postholm (2012) må

leiaren forstå kva som gir motivasjon i jobben som lærar og at personlege tankar, kjensler og vilje er knytt til handlingar. Dette gjeld også lærarane si profesjonelle utvikling.

Funna til Grismo og Ericson (2008) påpeikar at leiing er avgjerande for læringsprosessane og for å sikre seg at føresetnadane for læring er tilstades og kan utnyttast. Dei understrekar viktigheita av at leiinga og lærarane oppfattar måla i organisasjonen likt. Leiinga må presentere tydelege mål til lærarane, og det må vere ei felles forplikting for å nå måla. I dette perspektivet er medleiing viktig for å lukkast. For at lærarane skal vere motiverte til å jobbe med skuleutvikling må dei føle at utviklingsmåla er relevante og nyttige. Lærarane ønskjer at rektor/leiing skapar motivasjon for skulen sine utviklingsmål og legg til rette for dette.

## 2.4 Lærarrolla i ein lærande organisasjon

Damsgård (2013) tek føre seg utdanningsforskning og korleis lærarane opplever skulekvardagen. Funna seier at det lærarane opplever som det beste med jobben, er det som skjer i relasjon til elevane. Å drive undervisning, sjå og oppleve meistring og læring. I desse situasjonane opplever lærarane at dei har utført ei god lærargjerning. Dei føler meistring. Damsgård kallar dette for lærarlivskvalitet. På den andre sida seier Damsgård (2013) at lærarane føler stor avstand mellom krav til dokumentasjon, effektivisering og økonomi, og den undervisninga dei skal utføre. Lærarane føler dei er i skvis og strekkjer ikkje til i dette spennet. Det er spesielt mangel på ressursar samt myndigheitene sine krav og pålegg som dei opplever som vanskeleg. Dei opplever avstand mellom intensjon og verkelegheit.

TALIS-rapport (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009) viser at lærarane er nøgde med jobben sin og føler dei har god undervisning. Den seier at det er viktig med samarbeid og å reflektere over eigen praksis saman med kollegaer. TALIS rapport Vibe med fleire (2009) viser til gode relasjonar mellom lærarane og elevane, samt lærarane seg i mellom (sett frå læraren sin ståstad). Lærarane skårar positivt på samarbeid seg i mellom, sjølv om det ofte er knytt til koordinering og planlegging av undervisning.

Dahl, Askling, Heggen, Iversen, Lauvdal, Qvortrup, Skagen, Skrøvset, Thue, Mausethagen (2016:161) viser til TALIS-data for lærarane som seier mykje av arbeidstida går til andre aktivitetar enn undervisning. Rapporten viser at lærarane brukar mykje av arbeidstida si i lærar- og læringsfellesskap i skulen. Dei brukar mykje av tida si utanom undervisning saman med kollegaer. Ifølgje rapporten brukar lærarane mykje av tida si på driftsoppgåver kring

undervisninga. Ifølgje artikkelen til Skaalvik og Skaalvik (2009) seier 90% av lærarane at dei tykkjer mykje av tida går til dokumentasjon, administrative oppgåver og ulike møter, og at dette går ut over føre- og etterarbeid til undervisninga. Samstundes viser artikkelen at trivselen hos lærarane er relativt høg, og at dei likar variasjonane i yrket og arbeidskvardagen.

Ifølgje TALIS rapport Vibe med fleire (2009) ønskjer lærarane å bruke mindre tid på planlagte møter og samarbeid rundt administrative- og organisatoriske oppgåver. Lærarane ønskjer å bruke meir tid på undervisning og relasjon til elevane i klasserommet. På den andre sida seier rapporten at lærarane er positive til samarbeid seg i mellom, sjølv om det ofte er knytt til koordinering og planlegging av undervisning.

Postholm (2012:43) viser også til nasjonal og internasjonal forskning som seier at læring som skjer på skulen i samarbeid med andre lærarar, og med ei skuleleiing som støttar opp under sosial læring, er den beste måten lærarane kan utvikle eiga undervisning på. Dette fører vidare til at elevane lærer meir. Ho viser også til viktigheita for at lærarane sin individuelle autonomi blir ivareteke for at lærarane skal kunne lære. Samstundes viser Postholm (2012:42) til forskning som seier at lærarane må sjå framover og i kva retning utviklinga skal gå.

## **2.5 Kollektive læringsprosessar**

Roald (2010) beskriv at dei kollektive læringsprosessane kan føre til auka utvikling og læring i organisasjonen. Men han nemner også at det eksisterande utviklingsarbeidet kan stoppe opp. Dette kan føre til at utviklinga ikkje blir som ein hadde ønskja eller tenkt i utgangspunktet. Ifølgje Roald (2010) føregår læring som ein kontinuerlig prosess i det daglege arbeidet og i det kollektive utviklingsarbeidet som er systematisert. Han påpeikar då kva ein lærer og korleis læringsprosessane går føre seg.

Postholm (2012:28) dreg fram at kollektiv deltaking og samarbeid er ei avgjerande brikke for å lukkast med dei kollektive læringsprosessane. Når det gjeld samarbeid skildrar ho desse momenta som ein viktig faktor for utviklingsarbeid. At lærarar frå same skule, trinn, team og avdeling kan lære saman og at dei kan lære av kvarandre. Det blir påpeika viktigheita av leiaren si rolle i å legge til rette og skape muligheita for læring, og sørge for ressursar, tid og oppmuntring til å leie utviklingsprosessane på ein god måte.

Artikkelen til Colebjørnsen (2013) presenterer funn om korleis lærarar og skuleleiarar

prioriterer arbeid med utviklingsoppgåver og korleis dei opplever leiing og leiingspraksis. Den kastar lys over krav til rapportering og dokumentasjon, samstundes som krava til kvalitet auka. Den seier også at lærarar med sterk fagleg og personleg autoritet kan påverke dei kollektive prosessane i kollegiet. I den samanheng blir det påpeika som avgjerande for leiarar å utvikle strategiar for å unngå å komme i konflikt med lærar som ikkje jobbar mot felles mål. I artikkelen vinklar Colebjørnsen at læraryrket historisk sett har vore prega av individualistar som har styrt undervisninga si sjølve. Det har vore mykje opp til kvar einskild lærar å planlegge og samarbeide med lærarkollegane.

Andre moment som får fokus i artikkelen, er at skuleleiar er lojale til nasjonale styringstiltak som dei fleste utviklingstiltak er forankra i. Leiarane er positive til utviklingsarbeid, men motstand frå einskilde lærarar gjer det vanskelig å implementere utviklingsarbeidet. Det er store skilnader i lærarkollegiet frå det å vere individualistar, til å ønskje meir samarbeid og kollektiv forståing. Funna viser at lærarane ønskjer ei tydeleg leiing som må vere flink til å strukturere og leie møter. Stabilitet i leiarrollene kjem fram som ein avgjerande faktor. Om det er motstand i kollegiet må utviklingsprosessane halde fram. Colebjørnsen (2013) refererer til Eirik Irgens (2010) som drøftar spenningstilhøvet mellom kollektivt og individuelt samarbeid. Funna hans i artikkelen viser at driftsoppgåver tek mykje plass/tid og utviklingsoppgåver vert skubba framover i tid. Å jobbe med utvikling viste seg å vere vanskeleg på alle skulane. Leiinga grua seg for å pålegge det i arbeidstida, som lærarane tenkjer å nytte til driftsoppgåver som planlegging og etterarbeid av undervisning.

Funna i masteroppgåva til Richardsen og Antonsen (2014) viser at kollektiv læring krev tilrettelegging i heile organisasjonen. For lærarane er det naudsynt at leiinga er synleg og tydeleg, er involvert, og setter krav til utviklingsprosessar. Dette blir opplevd som positivt for lærarane og skapar motivasjon. Leiarane har ei avgjerande rolle for å forbetre lærarane sin praksis, og det krevst at dei deltek aktivt i utviklingsprosessane. Det er viktig å framheve det som er bra mellom nivåa. Leiaren må framheve læraren sin profesjonalitet og didaktiske kompetanse som er avgjerande for lærarane sitt arbeid og læringa i klasserommet. I studien til Richardsen og Antonsen (2014) kjem det fram at motivasjon er drivkrafta for alle, og at skulebasert kompetanseutvikling er eit godt verkemiddel for å fremje elevane si læring.

SINTEF-rapporten Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden, Rasmussen (2015), «*Tid til ein kollektiv og attraktiv skole*» viser til resultat for skular som har prøvd ut alternativ

arbeidstidsordning. Her skulle alle lærarane ha meir og lik tid til stades på skulane. Funna viser at lærarane tok større kollektivt ansvar til samarbeid i team og arbeidslag som gav resultat i organisasjonen. Skulane opplevde store endringar i undervisninga og arbeidsformene ved at lærarane samarbeidde tettare. Det kom ut i positiv retning for lærarar, rektor, skuleeigar, foreldre og elevar. Kvaliteten på undervisninga vart betre og skulen vart meir attraktiv. Resultata i undersøkinga kjem først og fremst av større tilstade væring på skulen, men også vilje til endring. Det at det vart brukt tid til samarbeid mellom lærarane, utvikla skulen og undervisninga i positiv retning.

Olsen (2014) tek også føre seg skuleutvikling, og funna i studien viser at dersom ein skal lukkast med utviklingsprosessar i skulen, så må det setjast av tilstrekkeleg med tid. Vidare treng ein ifølgje Olsen (2014) toppstyring frå leiinga, men lærarane sin medverknad og engasjement er avgjerande. Olsen (2014) har nytta utviklingshjulet til Irgens (2010) om ein organisasjon i rørsle. Funna viser at det er ein balansegang mellom det å vere i dei fire utviklingsromma til Irgens, og at det er mogeleg å vere i alle fire romma samstundes. Det kjem fram i oppgåva hans at dersom ein som leiar er støttande og legg opp til læring, så opplever lærarane at dei utviklar seg og blir stimulert til å yte meir.

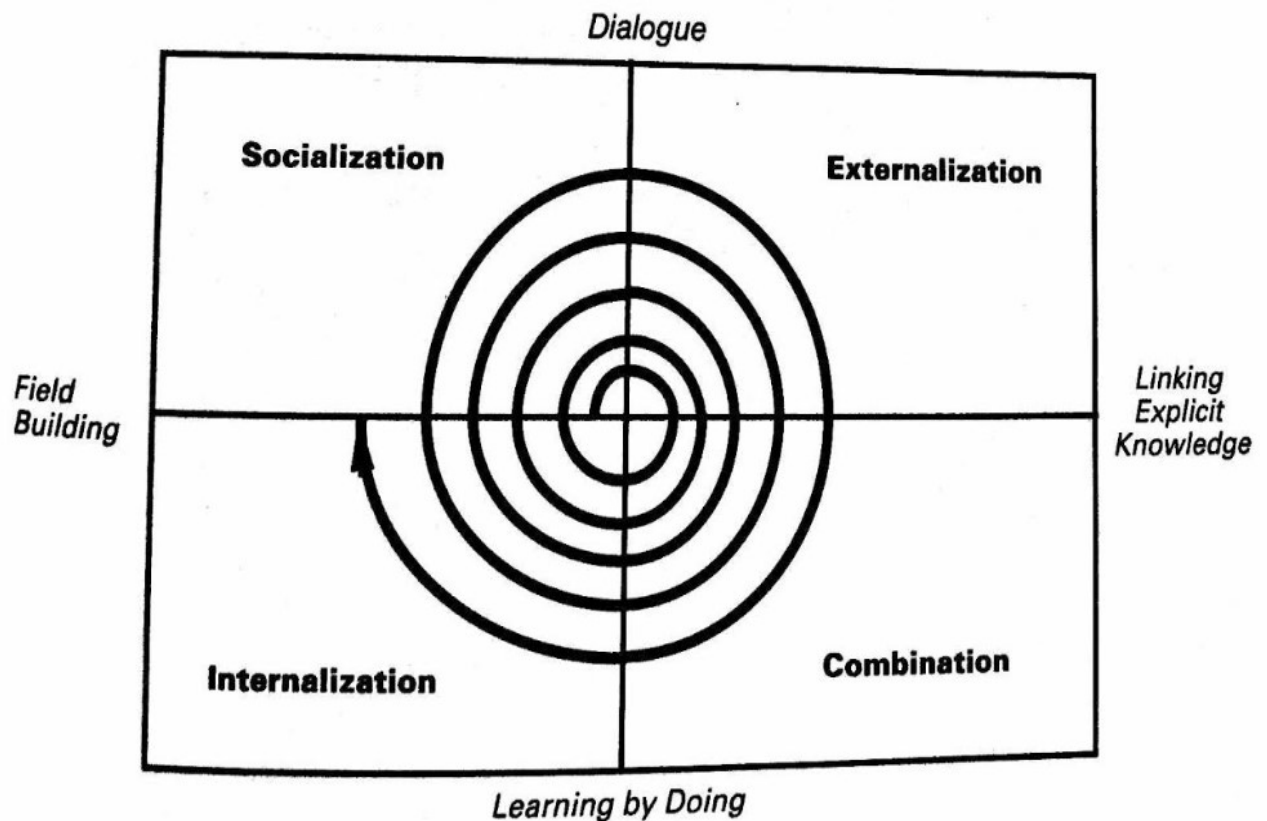
Irgens (2011:43) seier at dersom lærarane deltek meir enn dei ønskjer sjølve i kollektive utviklingsprosessar, kan det føre til frustrasjon, stress og oppgitthet. Vidare seier han at lærarane føler behov for å vere med å påverke og ha større deltaking i utviklingsarbeidet, men opplever å bli til sidesett. Dette vil ifølgje Irgens (2011: 44) påverke kulturen og arbeidsmiljøet i organisasjonen. Lærarane si delaktig i det kollektive utviklingsarbeidet er noko leiinga må ta omsyn til i planlegginga av prosessane. Irgens (2011) påpeikar at dersom dei negative haldningane får grobotn, kan det få uheldige utfall for arbeidet.

## **2.6 Utvikling og deling av kunnskap, SEKI-modellen**

Nonaka & Tekeuchis (1995:62-71) har utvikla ein modell for å illustrere korleis kunnskap utviklast og delast i arbeidsfellesskap. SEKI-modellen har fått namn etter dei fire forbokstavane i dei fire fasane i modellen - som også kallast kunnskapsspiralen. Modellen har fokus på å utvikle og å dele kunnskap, som er basert på eit dynamisk samspel mellom taus og eksplisitt kunnskap. Den kan nyttast som eit verktøy i kollegiet, og den viser korleis ein kan tileigne seg kunnskap og på den måten vere ein lærande organisasjon.



SEKI-modell til Nonaka & Takeuchi (1995:71) sine fire fokusområde er Socialization (sosialisering), Externalization (eksternalisering), Combination (kombinering) og Internalization (internalisering).



**Figure 3-3. Knowledge spiral.**

Sosialisering (delt kunnskap) er i følge SEKI-modellen prosessen der den tause kunnskapen blir delt gjennom samhandling i praksis. For at kunnskapen skal bli delt kollektivt, må kunnskapen delast gjennom ein sosialiseringsprosess. Skal ein få tak i/ta del i ekspertisekunnskapen, som ofte er taus og vanskeleg å formulere, må det skje ei læring som nemnd gjennom samhandling. I det perspektivet treng samhandlingsprosessane å bli tilrettelagt frå leiinga si side, slik læringa kan finne stad.

Eksternalisering betyr å uttrykke eller oversette/artikulere den tause kunnskapen slik at den blir forståeleg for andre gjennom dialog og refleksjon. Til dømes at tilsette kan sette ord på kunnskap etter å ha vore på kurs, eller å ha jobba med eit utviklingsarbeid i praksis. Den tause kunnskapen blir på den måten eksplisitt eller uttrykkeleg.

Kombinering betyr å systematisere omgrepa til meir komplekse kunnskapssystem. Vi oppnår systematisk kunnskap med kommunikasjon og systematisering. Til dømes at skulen sin kunnskap er nedfelt i rutinar, system og prosedyrar. Den nye kunnskapen må koblast til den allereie nedfelte kunnskapen i organisasjonen, som til dømes er å evaluere og kvalitetssikre arbeidsprosedyrar.

Internalisering betyr at kunnskapen blir personleg via erfaring. Kunnskapen blir ein praktisk kunnskap gjennom arbeid eller “learning by doing” (operasjonell kunnskap). Kunnskapen blir slik forankra i organisasjonen, og den blir ein del av den erfaringsbaserte og tause kunnskapen.

Ifølgje Nonaka & Takeuchi (1995:51) er det vanskelig for ein organisasjon å få tak i ekspertisekunnskap i form av skriven tekst. Nonaka & Takeuchi (1995:71) beskriv at kunnskapsutviklinga skjer når kunnskapen går frå taus kunnskap hos nokon, til taus kunnskap hos andre. Og dette skjer ved å jobbe saman i eit fellesskap (learning by doing). Skal ein få dette til, må det leggest til rette for å etablere arenaer der ein jobbar kollektivt, slik at den tause kunnskapen kan bli delt i ein sosialiseringssprosess.

Ifølgje Nonaka & Takeuchi (1995:3) må kunnskap gjennom det subjektive og tause akseptet få større plass i kunnskapsutviklinga. Nonaka & Takeuchi definerar det som evna heile verksemda eller organisasjonen har til å skape kunnskap og spreie den ut i organisasjonen slik at den blir implementert i praksis, teneste og system. Lærarane er framleis ei autonom yrkesgruppe og jobbar framleis mykje åleine med undervisninga si innanfor klasserommet sine fire veggjar. På yrkesfag jobbar lærarane og elevane saman i praksis på verkstad, og det skjer mykje mester til mester-læring frå lærar til elev i denne samanheng. Også frå lærar til lærar ved å vere i eit fagmiljø som jobbar side om side i praksis. I det perspektivet forgår det mykje mester til mester læring og formidling av taus kunnskap som ein naturleg del av arbeidet. Det er det spesielt dei samhandlingsprosessane knytt opp undervisning, klassar og mot dei utviklingsprosessane ein skal jobbe med i fellesskap på skulen som krev tilrettelegging frå leiinga si side. For at alle nivåa i kunnskapsspiralen til Nonaka & Takeuchis (1995) kan nås. Rapporten Dahl med fleire (2016:164) viser til forskning om at lærarane på studiespesialiserande jobbar meir individuelt enn lærarane på yrkesfagleg utdanningsretning.

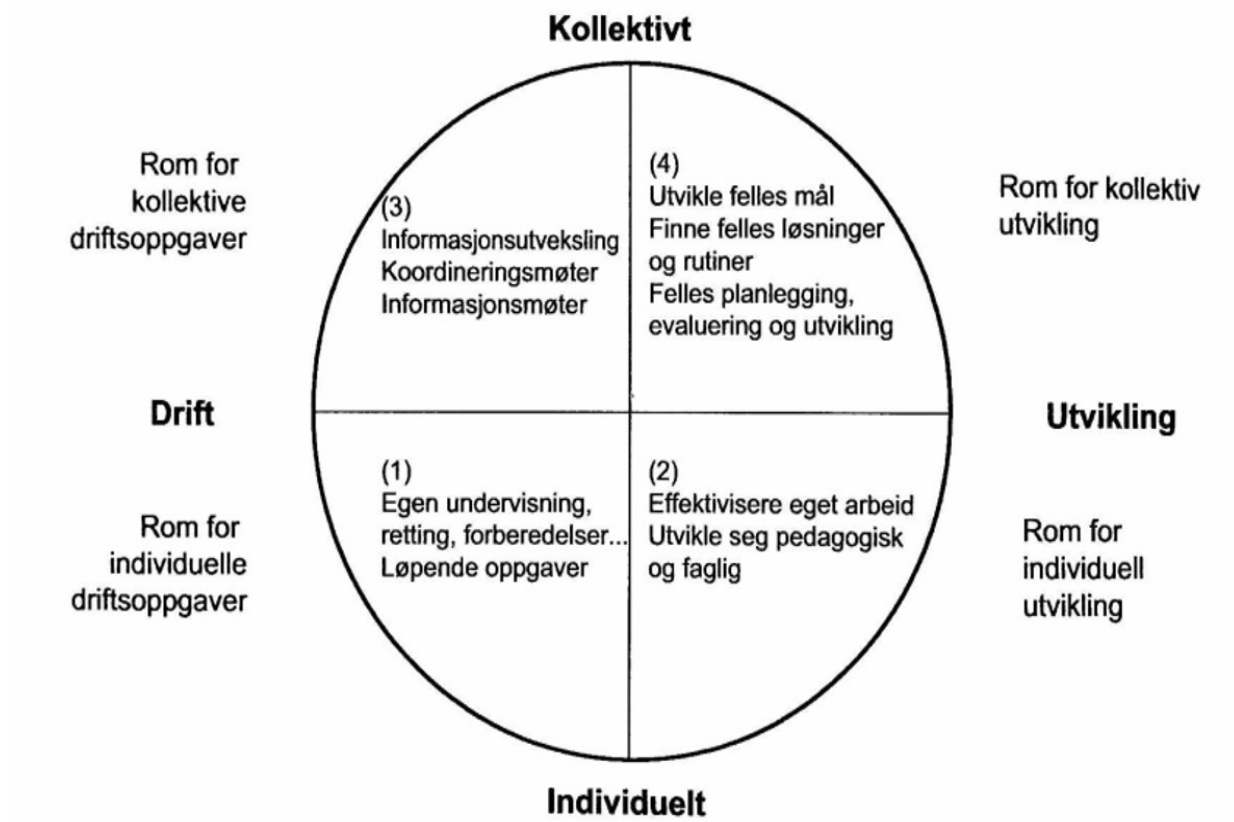
Nonaka & Takeuchis (1995:69) meiner kunnskapsutviklinga skjer når den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt. Det skjer med utprøving og refleksjon - ikkje med eingongsplanlegging og einskildtiltak. Kunnskapen må kollektivt forankrast med dialog og praksis. På denne måten blir

den nye eksplisitte kunnskapen akseptert før den blir forankra og spredd vidare i organisasjonen. Nonaka & Takeuchi framstiller dei ulike stega i prosessen ved hjelp av ein spiral. Nonaka & Takeuchi (1995) understrekar at dersom viktig kunnskap forblir taus innad i organisasjonen og ikkje kjem fram til dei som treng den og stoppar læringa opp.

## **2.7 Utviklingshjul for ein organisasjon i bevegelse og utvikling**

Å finne rom og tid til alle arbeidsoppgåver i skulen kan vere ei utfordring for både skuleleiarar og lærarar. Balansegangen mellom å jobbe med utviklingsoppgåver og å komme seg ajour med arbeidsoppgåver knytta til drift, krev systematisk jobbing og prioritering. Det er utvikla mange arbeidsverktøy og modellar som ein kan bruke slik at ein kan vere ein lærande organisasjon. I dette perspektivet er Irgens (2010:136) sitt utviklingshjul for ein skule i rørsle nytta, der målet er å vere ein organisasjon i bevegelse og utvikling. Det tek føre seg spenningstilhøvet mellom individuelt og kollektivt arbeid, og mellom drift og utvikling. Modellen kan vere eit hjelpemiddel for å få til balansegangen mellom dei fire spenningsfelta og kan vere eit hjelpemiddel for planlegging av tiltak for å lukkast med organisasjonsutviklinga.

Irgens (2010:125) har sett desse spenningstilhøva i perspektiv ved hjelp av teori, som han presenterer i ein pedagogisk og analytisk modell. Denne illustrerer korleis skulen er avhengig av at lærarane og leiarane utfører arbeidet sitt i fire ulike rom. Rom for individuelle driftsoppgåver, rom for kollektive driftsoppgåver, rom for individuell utviklingsoppgåver, og rom for kollektive utviklingsoppgåver.



Lærarane sin profesjonsidentitet er tradisjonelt knytt til at ein er i alle fire romma som illustrert i utviklingshjulet til Irgens (2010:136).

Rom 1). Individuelle driftsoppgåver er individuelle oppgåver knytt opp mot eigen undervisning, førebuing, etterarbeid som retting av innleveringar/prøver, vurdering og eventuelt andre driftsoppgåver som krev å bli løyst. Ifølgje Irgens (2010) er det ikkje nok å vere i det individuelle rommet for utvikling for lærar/leiar. Då vil ikkje skulen oppretthalde og vidareutvikle kvaliteten, og ein får ein skule med kortsiktig driftsperspektiv.

Rom 2). Ved individuell utvikling har ein muligheit til å utvikle seg som pedagog/fagperson/faglærer, eller leiar. Det er i dette rommet ein kan ha fokus på si eiga utvikling og effektivisere sitt eige arbeid. Ifølgje Irgens (2010) er det ikkje nok at lærarane/leiarane aukar sin individuelle kompetanse for at ein skule skal vere i utvikling og skape eit godt læringsmiljø i organisasjonen. Det krev at ein jobbar i fellesskap mot målet.

Rom 3). Kollektive utviklingsoppgåver er til dømes informasjonsutveksling kollektivt, møter på avdelings- eller klassenivå, eller blanda arbeidsgrupper på tvers av studieretningane.

Rom 4). Kollektiv utvikling er i dei fora/arena ein jobbar kollektivt i heile organisasjonen mot felles mål. Det kan til dømes vere eit felles utviklingsarbeid der ein jobbar med å tileigne seg kunnskap og heve kvaliteten. Ein jobbar i fellesskap for å utvikle/finne ei felles løysing, rutinar, planlegging og evaluering.

I Irgens (2010) sitt perspektiv er det ein balansegang å vere i alle fire romma. Dette krev eit samspel mellom leiing og profesjonsgruppa for å få til. Klarar ein dette kan det vere avgjerande for kvalitetsutviklinga. Ifølgje Irgens (2010:134-145) er det gjennom rom tre (kollektive driftsoppgåver) og fire (kollektiv utvikling) at ein utviklar ein god skuleorganisasjon. I den samanheng er elevane si læring, utvikling og undervisning i sentrum. Irgens (2010) si oppsummering frå undersøkingar viser at kollektive prosessar framfor individuelle var ein avgjerande forklaringsfaktor. Irgens refererer til fleire undersøkingar som seier:

*«de beste skolene hadde en felles praksis som var bygd på ett sett verdier og normer som kjennetegnet personalet som kollektivt. Fellesskap, enhet og konsekvens var viktig i disse skolene».* (2010:133)

Irgens (2010) påpeikar at skulane som organisasjon må vere i alle fire romma samtidig for at utviklingshjulet ikkje skal stå stille og det skal vere ei utvikling. Skal ein skule vere i utvikling må skuleleiarane legge opp til kollektive utviklingsoppgåver utover dei individuelle driftsoppgåvene. Det kan utfordre lærarane sin autonome profesjonsidentitet som kan vere knytt til individuelle driftsoppgåver kring eigen undervisning og relasjon til elevane i klasserommet. Skuleleiar si rolle blir å legge til rette for å vere i alle fire utviklingsromma. Lærarane må sjølvstøtt vere i det individuelle rommet og ha kontroll på kortsiktige driftsoppgåver. Dette kan vere å planlegge eiga undervisning og læringa til elevane i klasserommet. Men dei må også vere i dei andre romma, som å samarbeide med kollega og vere med på kollektive drifts- og utviklingsoppgåver. Dette skapar eit godt læringsmiljø som skulen treng for å utvikle seg som organisasjon. Irgens (2010:140) dreg fram at gode einskildlærarar er naudsynt, men det er ikkje nok for å skape ein god skule. Difor krev gode skular at lærarane har kompetanse i alle fire romma. Skuleleiarane må legge til rette for og følgje opp lærarane, slik dei ikkje berre er i det individuelle rommet.

Irgens (2010:128) refererer til resultat av undersøkingar i skular. Desse viser gjennomgåande trekk til at dei kortsiktige driftsoppgåvene hadde ein tendens til å forskyve utviklingsoppgåvene. Altså er det eit spenningsforhold mellom drift- og utviklingsoppgåver, både kortsiktige og langsiktige. Å jobbe med utvikling er truleg meir arbeids- og tidskrevjande i høve dei kortsiktige driftsoppgåvene. Irgens (2010:133) dreg inn spenningstilhøvet mellom individuell og kollektiv praksis. Dette blir utfordra av arbeidstidsavtalen som regulerer tid til individuelle og kollektive arbeidsoppgåver. Dei kollektive arbeidsoppgåvene er avhengig av at kollegane er tilgjengelig når ein treng å samarbeide.

## 2.8 Oppsummering av teori

I det teoretiske perspektivet har eg sett på kva leiings- og læringsprosessar som skal til for å vere ein lærande organisasjon. Kunnskapsstaus og tidlegare forskning om leiar- og lærarrolla er belyst. Gjennom teori belyser eg kva som er viktig for deira profesjonsutvikling, slik at elevane si undervisning blir betre.

SEKI-modellen til Nonaka & Takeuchis (1995) er i denne samanheng nytta som eit arbeidsverktøy for å forstå korleis ein kan dele og tileigne seg kunnskap i eit arbeidsfellesskap i skulen. Modellen blir også kalla kunnskapsspiralen. Dette er eit dynamisk samspel mellom taus og eksplisitt kunnskap. Nonaka & Takeuchis (1995) beskriv at kunnskapsutviklinga skjer når kunnskapen går frå taus hjå nokon til taus hjå andre. Dette skjer gjennom eit samarbeid og eit læringsfellesskap. Det blir ei leiaroppgåve å legge til rette for at desse læringsprosessane skal finne stad i skulen. Ein må setje av tid og lage rammer for at det kan vere eit kollektivt samarbeid, og for at ein kan dele kunnskap med kvarandre.

Nonaka & Takeuchis (1995) framstiller stega i prosessen gjennom ein spiral. Dei påpeikar at dersom kunnskapen blir verande taus hjå einskilde lærarar/leiarar, så stoppar kunnskapen opp og kjem ikkje fram til dei som treng den.

Irgens sitt utviklingshjul for ein skule i rørsle er eit arbeidsreiskap til leiinga for å utvikle ein lærande organisasjon. Eit hjelpemiddel for at skulen sine lærarar og leing skal utvikle seg fagleg og pedagogisk. I Irgens (2010:140) sitt perspektiv kan ein ikkje basere seg på enkeltpersonar åleine. Det er nødvendig med gode leiarar og lærarar, men ikkje godt nok å vere god «åleine» i ein stor organisasjon som på ein vidaregåande skule. Det er i følge Irgens (2010) i det kollektive perspektivet, i rom tre og fire som er avgjerande for å vidareutvikle

kvaliteten i skulen og auke elevane sitt læringsutbytte. Det krev eit samspel mellom lærarane og leiarane for å bli gode saman, og jobbe kollektivt.

Det er i rom fire skulen kan jobbe og utvikle felles utviklingsmål som ein jobbar med i fellesskap heile organisasjonen, både lærarar og leiarar. Som for eksempel det kollektive utviklingsarbeidet ein vel å satse på å jobbe med i fellesskap. Det blir ei leiaroppgåve å legge til rette for å få til eit kollektivt samarbeid i praksis. I følge Irgens (2010) må ein vere i dei fire romma for at utviklingshjulet skal vere i bevegelse.





## 3. Metode

### 3.1 Generell innføring i metode

I samfunnsvitskapleg forskingsmetode nyttar ein som oftast kvalitativ eller kvantitativ metode. Ei oppgåve startar som oftast med ein idé som blir til ei problemstilling. Ut frå problemstillinga og kva type oppgåve ein skal skrive, vel ein ut frå dette kva metode ein ønskjer å nytte seg av. Kvantitativ metode er ein forskingsstrategi som er basert på taldata og tabellar som krev eit relativt stort datagrunlag. Kvalitativ metode er ein forskingsstrategi basert på tekstdata, gjerne intervju, og det er relativt få informantar. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) skildrar samfunnsvitskapleg metode som å samle inn, analysere og tolke data i ein sentral del av empirisk forskning. Dei seier dei viktigaste kjenneteikna i denne samanhengen, er å jobbe systematisk og grundig, og å vere open. Vidare skildrar Johannessen med fleire (2016) at forskning er ein prosess som går over fire fasar; førebuing, datainnsamling, dataanalyse og rapportering. Grønmo (2007:27) skildrar metoden som ein framgangsmåte for å nå eit mål, der målet er å tileigne seg kunnskap om eit bestemt tema og utvikle teoretisk forståing av kunnskap. I dette perspektivet kan ein tenkje at metoden er oppskrifta, eller framgangsmåten, som ein følgjer systematisk for å tileigne seg kunnskap og få svar på problemstillinga.

Ringdal (2013:24) og Thagaard (2013:17) skildrar tilhøvet mellom metodane der ein ved kvalitativ metode jobbar grundigare og vektlegger den sosiale verdien av funna enten i form av intervju eller observasjon, medan ved ein kvantitativ metode har mange informantar og faste taldata. Thagaard (2013:18) refererer i boka si til Grønmo som seier at kvalitativ metode er prega av fleksibilitet. Det vil seie at opplegget kan endrast fortløpande alt ettersom situasjonen ein er i, medan den kvantitative metode er prega av struktur. Ein har større nærheit til forskningssituasjonen ved kvalitativ metode enn ved kvantitativ metode. Ein har i tolkingprosessen til kvalitativ metode større rom for fleksibilitet i tolkinga enn ved kvantitativ metode, som er meir avgrensa og tek utgangspunkt i meir presise svar frå datagrunnlag.

### 3.2 Metodisk val og utforming av forskingsdesign

Planlegginga av forskingsbidraget mitt og val av metode er avhengig av fleire faktorar. Først og fremst er det forankra i formålet med undersøkinga og tek utgangspunkt i problemstillinga. Val av metode kom naturleg sidan eg ønskte å gå i djupna og forstå forskingsspørsmåla. Med dette utgangspunktet har eg laga ei skisse og ein design. I forskingsdesignen ønskte eg å nytte

kvalitativ metode og valde eit casestudie med ein enkeltcase. Ifølgje Grønmo (2007:90) tek ein enkeltcase føre seg ein analyseeining.

Ifølgje Andersen (2013:61) er hovudoppfatninga av eit enkeltcase oppteken av det unike. Motivet er oppteke av interessa som er knytt til spesielle saker, hendingar, grupper eller miljø. Føremålet skildrar Andersen (2013) som eit større fellesskap. Når ein snakkar om å tolke teorien ved eit einskild casestudie, er det ifølgje Andersen (2013:70) at motivasjonen for studien er knytt til interessa for casen som skal studerast. Samstundes vil teorien bli brukt for å avgrense, tolke og forklare. Formålet med å velje ein einskildcase i oppgåva, er å få ei heilskapleg forståing av forskingsspørsmålet mitt. Tidleg i prosessen var eit alternativ å gjennomføre ein komparativ casestudie ved to ulike skular og få meir data og breidde i forskingsprosjektet. Men på grunn av omfang, reiseavstand og måloppnåing med den tida eg hadde til rådighet, valde eg ein vidaregåande skule og eit case. Eg gjennomførte sju intervju i studien.

### 3.2.1 Utval

Når ein skal velje kven ein skal få informasjon av, seier Thagaard (2013) at det er naturleg å definere utvalet undersøkinga er basert på. Vidare skildrar ho at ved kvalitative undersøkingar baserar ein seg på strategiske utval. Ein vel informantar med dei eigenskapane, eller kvalifikasjonar som er strategisk i høve undersøkinga sitt teoretiske perspektiv og problemstilling. Grønmo (2007) støttar også dette. Utvalet undersøkinga baserer seg på er den heilskaplege forståinga ein vel å studere. Grønmo (2007:85) skil mellom fem ulike utval; pragmatisk-, sannsyns- og strategisk utval, samt populasjonsstudiar og strategisk val av case. I forskingsprosjektet mitt tek eg føre meg strategisk utval. Ifølgje Grønmo (2007:91) er strategisk utval naturleg i kvalitative studiar, medan sannsynsutval er meir vanleg i kvantitative studiar. Han påpeikar to føremål som er viktige ved strategisk utval. Det eine er å nytte studien av utvalet til å utvikle omgrep, hypotesar og teoriar som gjeld for eininga som skal studerast. Det andre utgangspunktet eller formålet seier Grønmo (2007) er å studere utvalet si eining der føremålet er å utvikle ei heilskapleg forståing frå konteksten.

Grønmo (2007:100) viser til fire alternative metodar eller framgangsmåtar for strategisk utval: *Kvoteutlevering* tek føre seg eit bestemt tal einingar - ein bestemt kvote innan kvar kategori. Kategori kan til dømes vere kjønn eller alder. *Slumpmessig utlevering* av eining, eller til dømes menneske som er på ein bestemt stad på eit bestemt tidspunkt. *Utlevering ved sjølvseleksjon* der utvalet etablerast ved at aktørane sjølv melder seg og seier seg viljuge til å vere med i

studien. *Snøballutlevering* der aktørane som blir valde ut føresler andre aktørar. I studien min er kvoteutlevering valt. Eg kontakta rektor på skulen og som vidare spurte aktuelle leiarar, som igjen spurte aktuelle lærar og kunne få intervju.

Ifølgje Thagaard (2013) og Grønmo (2007) er det ikkje noko gitt svar på kor stort utvalet bør vere. Dei seier ein bør gjennomføre så mange intervju at ein når eit teoretisk mettingspunkt av informasjon til datainnsamlinga, og at utvalet må vere eigna ut frå problemstillinga. Det må heller ikkje bli for stort og omfattande. I utgangspunktet tenkte eg at det strategiske utvalet i forskingsprosjekt mitt var å gjennomføre seks til åtte «ein-til-ein» intervju. Dersom det vart utilstrekkeleg med data for å kaste lys over problemstillinga, ville eg fortløpande supplert med fleire intervju. Dette ville eg ha gjort heilt til det teoretiske mettingspunktet av informasjon vart nådd. Dette er ifølgje Thagaard (2013) og Grønmo (2007) mogleg ved kvalitativ metode og strategisk utval.

Reiseavstand, tid og erfaring som forskar er ei utfordring, og eg valde til slutt å gjennomføre «ein-til-ein» intervju. Eg vurderte å ha gruppeintervju på lærarane, men valde bort dette for å ikkje presse meg langt ut av komfortsona som ein fersk forskar, og for å ikkje miste tråden i forskingsspørsmåla og dei gode samtalanene. Nærleiken og den personlege kontakten i intervjua var avgjerande for meg for å få fram dei personlege meiningane kring tematikken. Ifølgje Johannessen, Tufte, Christoffersen (2016:9) er «ein-til-ein» intervju føremålstenleg når ein vil ha fyldigare og detaljerte skildringar av informantane sine forståingar, røynsler, haldningar og refleksjonar knytta til tematikken. Dei skildrar også desse intervjua som meir personlege og intime, enn når det er fleire intervjupersonar samstundes. Som nemnt enda eg opp med sju ein-til-ein intervju.

I rolla mi som forskar har eg direkte kontakt med informanten gjennom samtale/intervju ved sidan av intervjuguiden min (vedlegg 2). Eg valde semistrukturerte, eller delvis strukturerte intervju. Eg valde å intervju lærarar og leiarar innan yrkesfagleg utdanningsretning. I forskingsbidraget mitt ville eg samle kunnskap og forståing om korleis pedagogisk utviklingsarbeid, og læring i fellesskap blir oppfatta og teken imot av tilsette på ulike nivå (lærarar og leiar) i yrkesfagleg utdanningsretning. Kvalitativ metode er ifølgje Johannessens med fleire (2016:95) meir oppteken av forståinga og gir ein annan innsikt til informantane, i motsetnad til kvantitativ datainnsamling som ofte gir store og konkrete taldata.

Relasjon mellom meg som forskar og informanten blir ein del av prosessen, og eg brukte mine personlege eigenskapar i situasjonen for å innhente informasjon. Thagaard (2013:11) skildrar ei kvalitativ tilnærming som gir grunnlag for fordjuping i dei sosiale fenomen vi studerer. Ein har kontakt mellom forskar og dei personane forskaren studerer ved deltaking i observasjon og intervju. Intervjusamtale, som eg har nytta i mi undersøking, skildrar Thagaard (2013:12) som er eit godt utgangspunkt for korleis einskildpersonar opplever og reflekterer over eigne situasjonar.

### 3.2.2 Utval og kriteria for val av informantar

Prosesen med å finne aktuelle skular til studien som hadde dei rette deltakarane med dei rette eigenskapane eller kvalifikasjonane, starta sommaren 2016. Grunnlag for val av skular var eit strategisk utval frå problemstilling og teoretisk grunnlag. I denne studien var lærarar, leiarar og rektor ved ein skule med yrkesfagleg studieretning dei mest interessante å spørje. Med dette utgangspunktet valde eg vidaregåande skular med eit breitt utdanningstilbod innan yrkesfag. Hausten 2016 tok eg kontakt med rektor på tre aktuelle skular der eg presenterte forskingsprosjektet mitt. Etterkvart sat eg att med ein skule. Rektor der var veldig positiv til at eg skulle få gjennomføre forskingsprosjektet mitt hos dei, noko som gjorde meg motivert til å komme i gang. I tillegg hadde skulen breidde av utdanningsprogram innan yrkesfag og var ein relativ stor skule. Påfølgande e-post vart sendt med informasjonsskriv (vedlegg 1) utarbeidd etter retningsliner som er i tråd med de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) og Norsk samfunnsvitskapleg data teneste AS (NSD). Då eg fekk klarsignal frå rektor ved den aktuelle skulen, møttest vi og planla korleis vi skulle gå fram i forskingsprosessen med tanke på kva som passar inn i den hektiske kvardagen for kandidatane - og for at eg skulle komme i mål med prosjektet. Informasjonsskriv vart sendt ut til kandidatane og det vart gjort avtale om intervjustad og kva tid vi skulle gjennomføre intervju.

Parallelt i denne prosessen hadde eg gjort avtale med ein kandidat til å gjennomføre prøveintervju som ei førebuing til å starte undersøkingsopplegget og intervju/samtalar av informantane.

### 3.3 Framgangsmåte i forskingsprosessen

Framgangsmåten var å utarbeide ein intervjuguide som hovudverktøy i forskingsprosessen. Mi rolle som forskar var å gå inn i prosessen med eit ope sinn og sjå på svara som informantane ga, samt fordjupe meg i funna. Det var høvesvis få informantar. Håpet mitt var å få god innsikt ved å fordjupe meg i funna og synspunkta til både leiar og lærarar om korleis dei legg opp til samhandling i kollektive utviklingsprosessar. Thagaard (2013:95) skildrar intervju som eit godt grunnlag for å få innsikt i personlege erfaringar, tankar og kjensler. Som nemnt tidlegare går ein ved kvalitativ metode i djupna i forskinga. Ein får større nærleik til forskingsprosessen, samt fylldigare og grundigare informasjon frå situasjonen.

#### 3.3.1 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 2) min er strukturert med fire hovudtematikkar med ei rekkje underspørsmål. I forkant av intervjuet laga eg eit informasjonsskriv (vedlegg 1) der eg presenterte meg sjølv, mi rolle og målet med forskingsprosjektet. Kva eg ønskjer å studere, korleis data vil bli nytta, korleis data vil bli lagra og anonymitet. Forskingsprosjektet omfattar personopplysningar så difor sendte eg ein søknad til norsk samfunnsvitskapleg datateneste (NSD) om godkjenning. Etter at intervjuguiden vart kvalitetssikra og godkjent av rettleiar, vart forskingsprosjektet mitt vart godkjend av NSD (vedlegg 3). Sende eg e-post med førespurnad til rektor ved den aktuelle skulen eg ønskte å komme å intervju leiarar og lærarar. Der la eg ved informasjonsskriv med nødvendig informasjon om prosjektet. Etter nokre dagar følgde eg opp førespurnaden med ein telefonsamtale og avtalte nærare om møtetidspunkt. Dette møtet gjekk på å få klarsignal til å gå i gang med intervju.

Tema og hovudspørsmåla i intervjuguiden var bestemt på førehand og hadde ein bestemt struktur og logisk rekkjefølgje. På denne måten vart det enkelt for informanten å gje gode svar. Eg tenkte at det var ein fordel å ha ei strategisk rekkjefølgje på spørsmåla. Difor valde eg å bygge opp intervjuguiden med enkle og nøytrale emne i starten, og som er greie å ha ei samtale kringom. Formålet var å få ei naturleg stemning og avslappande haldning til intervjusituasjonen. Etterkvart i intervjuguiden var spørsmåla bygd opp slik ein kunne få fram personlege meiningar og røynslar. Til sist vart det avslutta med eit nøytralt emne. Denne oppbygginga kallar Thagaard (2013:110) for intervjuguiden sin dramaturgi. Ho skildrar det som at ein startar med eit nøytralt emne, og at intervjuguiden får ei oppbygging og stigning av eit emosjonelt nivå som blir tona

ned mot slutten. Ifølgje Thagaard (2013:97) er det ein fordel å ha ei opa og uformell tilnærming. Slik kan det kome fram nyttig informasjon frå informanten som kan vere relevant og nyttig for forskaren.

Ved ei kvalitativ undersøking oppdagar ein truleg undervegs at ein må ha tilleggsspørsmål til informantane som ein kan nytte impulsivt under intervjuet. Det gjeld å stille opne spørsmål framfor leiande, og ha gode og tydelege overgangar, gjerne oppfølgingsspørsmål klare til å bli brukt under intervjuet. Fordelen med ei strukturell tilnærming, er ifølgje Thagaard (2013:98) at svara ein får kan samanliknast. Å formulere gode spørsmål som bidreg til å opne for intervjupersonen sine forteljingar og synspunkt, samstundes som ein skal styre intervjusamtalen og vere ein aktiv lyttar, opplevde eg som både spennande og krevjande. Det gjeld ikkje minst det å oppmuntre intervjupersonen til å fortelje om sine erfaringar og historiar når dei starta å snakke seg ut av tematikken. Thagaard (2013:104) påpeikar i denne samanhengen viktigeita av å stille opne spørsmål slik at intervjupersonen gir den informasjonen som intervjuar ønskjer til forskingsprosjektet sitt. Vidare påpeikar Thagaard (2013) at dersom intervjuar stiller leiande spørsmål, så kjem intervjupersonen i ein situasjon der han eller ho seier seg einig eller ueinig med forskaren. Dette kan verke mot sitt føremål og kan gje lukka svar. Ifølgje Thagaard (2013:105) er ei konkret tilnærming til intervjupersonen viktig og avgjerande for at informantane skal fortelje om erfaringar innan tematikken, og for å få fram dei gode historiene. Ein nyttar den uformelle settinga til å få fram nyttig kunnskap. Sitat Thagaard (2013):

*«samspillet mellom forsker og intervjuer bidrar til å utvikle kunnskap».* (2013:105)

Dette er hovudårsaka til at eg valde kvalitativ forskingsmetode. Eg ønskjer å få fram dei personlege tankane og meiningane til lærarane og leiarane i høve det kollektive utviklingsarbeidet. Ikkje minst kva dei oppfattar som konstruktive leiings- og læringsprosessar i denne samanheng.

### **3.3.2 Prøveintervju**

Å gjennomføre prøveintervju blir tilrådd som ei nyttig trening før intervjurundene startar for alvor. Det var også nyttig for meg å gjere erfaringar som intervjuar. Før intervjuet avtalte eg med ein rektor at eg skulle gjennomføre eit prøveintervju. Rektoren fekk tilsendt det same brevet som informantane med hovudtematikkane i intervjuguiden. Thagaard (2013:99) påpeikar at intervjusituasjonen stiller krav til intervjuaren, og intervjusituasjonen vil ofte vere

prega av kompetansen ein har som intervjuar. Ho dreg fram at erfaring i å handtere sosiale situasjonar i tillegg til trening frå intervjuundersøkinga er ein fordel. Kombinasjonen av handverksmessig dugleik, fagleg ekspertise, trening i å mestre sosiale relasjonar, og å bruke seg sjølv som instrument i intervju, er ifølgje Thagaard (2013:100) ein fordel for å lukkast. Vidare påpeikar Thagaard (2013:100) at den beste opplæringa skjer gjennom eigen praksis, og det er ei nyttig erfaring å gjennomføre eit prøveintervju og få tilbakemelding i etterkant.

Sjølve prøveintervjuet gjekk greitt. Eg greidde å lose intervjupersonen gjennom spørsmåla mine og stille relevante oppfølgingsspørsmål frå tematikken. Det var nyttig for meg med eit prøveintervju, og eg merka undervegs i intervjuet eg ville gjere nokre endringar på spørsmålsformuleringane, og at nokre av spørsmåla var repiterande. Då eg hørte på lydfila frå intervjuet gjorde eg meg nokre nyttige erfaringar, som eg tok med meg til sjølve intervju. Eg var oppteken av å ikkje legge orda i munnen på intervjupersonen, samstundes som eg måtte halde intervjuet til tematikken for å ikkje spore av. Sjølv om eg var medviten på dette, merka eg likevel i lydfila at eg la orda litt i munnen på intervjupersonen og hadde fokus på det komande spørsmålet. Årsaken til dette var nok lita erfaring som forskar, og naturlegvis spenning i intervjusituasjonen. Thagaard (2013:119) skriv om dette og påpeikar at det i slike situasjonar kan bli ei overflåtisk negativ stemning mellom intervjuperson og forskar.

Som fersk intervjuar var dette både spennande og krevjande. Det var ei nyttig erfaring å ta med seg vidare til sjølve intervju i forskingsprosjektet. Thagaard (2013:100) seier ein lærer mykje av å lytte til opptak av eigne intervju, vurdering og refleksjon i etterkant over måten ein stiller spørsmål på, og kva tilbakemelding ein gir til intervjupersonen. Ifølgje Thagaard (2013) er noko av det viktigaste å oppnå sjølvtilitt i intervjusituasjonen og halde fokus på spørsmålet ein er på. På denne måten dreiar ikkje fokuset på seg sjølv og dei kommande spørsmåla. Slik var det for meg også.

### **3.3.3 Å bruke samtale som forskningsmetode. Intervju og samtalens sin gang**

Thagaard (2013:100) seier at eit godt utgangspunkt for eit vellukka intervju, er å setje seg inn i intervjupersonen sin situasjon på førehand, ha kunnskap om konteksten for å kunne skape ein god intervjusituasjon, og kunne stille relevante spørsmål. Så i tillegg til intervjuguiden brukte eg mykje tid i forkant av intervju på å lese informasjon om skulen på heimesida. Dette for å forstå korleis skulen var organisert, korleis organisasjonskartet var bygd opp, opplæringstilbodet, korleis dei jobba med utvikling og kvalitet, kva verdiar skulen hadde, og

kva prosjekt og satsingar dei jobba med. I forkant av intervjuet ba eg om å få tilsendt informasjon om mål i utviklingsplanen og pedagogiske satsingsområde for skulen. Parallelt med dette hadde eg ei samtale med rektor for å få forståing for korleis skulen jobbar med det kollektive utviklingsarbeidet. Slik kunne eg best mogeleg førebu meg til intervjuet.

Thagaard (2013:109) skildrar det som eit overordna mål å skape ei tillitsfull og fortruleg atmosfære slik at intervjupersonen opnar seg om tema som forskaren ønskjer kunnskap om. Før eg starta med sjølve intervjuet var det viktig for meg å helse skikkeleg på intervjupersonen, samt fortelje om bakgrunnen for undersøkinga og forskingsprosjektet. Eg forklarar føremålet med lydopptak av intervjuet, at eg ville ta notatar undervegs og i ettertid transkribere frå tale til tekst. Det same gjorde eg med retningslinjene frå NSD om datasikkerheit og anonymisering av alle data . Det var også viktig for meg å skape ei god stemning og ein bra start på samtalane. Eg hadde fokus på å gjere intervjupersonen trygg og komfortabel i situasjonen. Samstundes formidla eg mi takksemd for at eg fekk bruke tida deira og for at dei ville dele sine erfaringar til forskingsprosjektet mitt. Audmjukheit og sjølvikkerheit var viktig å formidle som eit utgangspunkt for ei god intervjusamtale. Ifølgje Andersen (2013) skal:

*«intervjueren skal vere lyttende, men samtidig ta initiativ utan å vere uten å overstyre eller lede svar i en bestemt retning».* (2013:121)

Fortrulegheita er einsidig. Det er informanten si personlege meining som kjem fram, ikkje intervjuaren.

Ifølgje Thagaard (2013:109) vil tillit og ein fortruleg atmosfære kunne ha påverknad på situasjonen. Intervjuar må balansere mellom å spørje og lytte, ein skal stille spørsmål som er passeleg oppmuntrande, stadfestande og utdjupande. Vidare seier Thagaard (2013) at det er relevant å skape støtte og sympati for å slik ein får ein fortruleg situasjon, og påpeikar at dersom ein klarar å ha positive reaksjonar som intervjuar, kan vere avgjerande for å få gode svar. Thagaard (2013) understrekar at ein som forskar bør ha ei lyttande haldning som inneberer at ein har merksemda retta heilt og fullt mot intervjupersonen og forteljingane deira. Slik merkar dei at deira historier og meiningar er viktige og interessante. Ei nyttig erfaringsutveksling for meg i denne samanhengen var å gjennomføre prøveintervju, og høyre gjennom lydfilopptaket i førekant av den vidare forskingsprosessen.



Eit anna dilemma Thagaard (2013:107) dreg fram er motsetnadane mellom bodskap som uttrykkast gjennom kroppsspråk, og at kroppsspråket kan fortelje ei anna historie enn det intervjupersonen seier med ord. Thagaard (2013) dreg fram at dersom forskaren klarar å lese kroppsspråket under intervjusituasjonen, samt stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål, kan det bidra til å utdjupe skildringane og svara til intervjupersonen. Dette merkar eg spesielt godt i nokre av intervju mine, enten/eller ved at intervjupersonen hadde eit litt negativt kroppsspråk i utgangspunktet. Eg observerte også at når praten kom i gong og intervjupersonen fortalte om erfaringar dei hadde rundt tematikken, så vart kroppsspråket endra i takt med engasjementet. Det vart med ein gong ei anna stemning i intervjuet.

For meg var dette nyttig og avgjerande for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål og vise til dømer om eg følte intervjusituasjonen var litt «låst». Vi prata oss ut av spørsmåla og ikkje minst for å få fram gode eksempel og dei ein skilde sine erfaringar. Ifølgje Johanessen med fleire (2016:145) kjem intervjupersonane sine personlege erfaringar og oppfatningar best fram når ein kan vere med å påverke kva som skal takast med i intervjuet. På bakgrunn av det har eg prøvd å stille opne spørsmål og formuleringar der intervjupersonen har muligheit til å fortelje om sjølvopplevde historiar og opplevingar. Dette er erfaringar eg gjorde meg ved å ha gjort eit grundig førearbeid slik at eg klarte å dreie spørsmåla. Slik opplevde eg å få fram dei gode historiane og erfaringsutvekslingane innan tematikken. Eg fekk nytta muligheitene ved “ein-til-ein” intervju og den kvalitative metoden til å få fram kompleksiteten.

### **3.3.4 Forskingsetikk og analyse**

Balansegangen mellom å vere lyttande, stille spørsmål, kva type spørsmål, kor personleg og nærgåande ein kan vere ei i forskingsprosessen, kan vere ei utfordring. Thagaard (2013:121) skildrar noko av desse utfordringane, og at ein i verste fall kan komme i eit etisk dilemma ved til dømes å ha eit negativt tonefall og kroppsspråk som kan virke motstridande og provoserande for informanten. Ho understrekar også viktigheta med ein roleg og god atmosfære når ein skal gjennomføre intervjuet, slik at ein unngår ei negativ oppleving.

Ifølgje Aadland (2011:292) seier forskningsetikken noko om å skildre etisk perspektiv på praktisk forskning. Målet med forskinga er å få auka kunnskap om noko, kunnskap som igjen gir makt. Han påpeikar at makt må forvaltast rett der rettferd, respekt og ærlegheit er viktige prinsipp for god forskningsetikk. Både Thagaard (2013) og Aadland (2011) seier noko om faktorar som kan påverke tilhøvet og opplevinga mellom forskar og informant i intervjuet ved

at ein har ulike veremåtar og meiningar. Aadland (2011:293) gir råd om å ha ei positiv tolking til det som kjem fram i intervjuet som eit godt utgangspunkt. Han seier vidare at personleg veremåte og språk er eit godt utgangspunkt for at avstanden mellom partane ikkje skal bli for stor. Dette er igjen eit godt utgangspunkt for analysen av funna som kjem fram i intervjuet.

Funna som kjem fram må vere etterprøvbare og truverdige ifølgje Aadland (2011:293). Han nemner også viktigheta av at ein som forskar skal vere ærleg og reieleg, ein skal vere nøyaktig og legge fram gyldige/pålitelege resultat. I nokre forskingsprosessar skal ein vere merksam på feilkjelder som krev etisk vurdering frå forskar, og som vil påverke rapporten. Aadland (2011:294) viser til døme når ein nyttar følsame opplysningar i folks liv, som til døme rusmisbruk. Han understrekar viktigheta i forskingsprosessar der ein i forkant informerer tydeleg om føremålet, får samtykke i forskingsprosjektet, at funna blir anonymisert, og at ein er teiepliktig for å ivareta personane og personvernet. Det same understrekar Thagaard (2013:154-155). Slik blir god forskningsetikk ivareteke.

Thagaard (2013:120) seier noko om at forskaren sin innverknad og personlege bakgrunn kjem tidleg fram i analysen og tolkinga av forskingsprosessen. Ho nemner relasjon til fagmiljø/kollega, praktisk erfaring, anna forskning innan feltet, praktisk erfaring, og teoretisk teori som døme. Thagaard (2013:152) påpeikar etiske utfordringar ved analyse av diskursar og forteljingar ut frå eigne personlege erfaringar, meiningar og kroppsspråk, og at forskaren si eigen tolking av forståinga er prega av eigen bakgrunn.

Thagaard (2013:154) dreg fram dei etiske utfordringane som kan vere i tilhøvet mellom teori og data som kjem fram i analysen. Dersom det er stor avstand mellom forskar og intervjuperson kan det bli ein ubalanse mellom fagleg ståstad og fortolking mellom partane sin autoritet og perspektiv. Om ein som informant ikkje kjenner seg att i analysen av historia, og det som blir publisert, kan det oppstå etiske utfordringar.

### **3.3.5 Anonymitet**

Alle informantane er ivareteke og anonymisert ut frå NSD sine retningsliner. Informantane er koda med I for informant og koda med 1; 2; 3; 4 for lærar og A; B; C for leiar. I.A, I.B, I.C og I.1, I.2, I.3 og I.4. Det er funna som kjem fram av forskingsprosessen som er interessante, ikkje kva skule, leiar og lærar det er.

Samtykke frå informantane er naudsynt, ein seier ja til at data som kjem fram i intervju blir

brukt vidare i forskning. Dei informantane som ønskte det kunne få ein notatsjekk i etterkant og lese over, slik at dei kunne sjå at eg som intervjuar hadde oppfatta dei korrekt.

### **3.3.6 Transkripsjon, analyse og presentasjon**

Når møta med informantane var over starta arbeidet med å transkribere intervju. Det vil seie å skrive om intervjuet frå talespråk til skriftspråk. Eg transkriberte etter kvart intervju, og skreiv ordrett utskrift av intervjuet og mine egne notatar.

Deretter starta jobben med å analysere intervjuet og redusere mengde data. Johanessen med fleire (2016:161) seier at det kan vere utfordrande å redusere store datamengder til å få noko fornuftig, noko som det ofte er ved kvalitative undersøkingar. Vidare skildrar Johanessen med fleire (2016) at det er ein fordel at dei som har samla inn data også bør analysere og tolke dei. Teoriar, hypotesar og forskaren si forståing er eit viktig utgangspunkt for dataanalysen. Ifølgje Thagaard (2013:120) startar analysen og tolkinga allereie i kontakten mellom forskar og informant i intervjuet. Mi eiga erfaring er at eg starta automatisk å analysere og selektere relevant informasjon under intervjusamtala, og dette haldt fram medan eg transkriberte frå tale til tekst. Thagaard (2013:120) forklarar at ein som forskar utviklar forståing allereie under kontakten med intervjupersonen.

Mi erfaring er at analysearbeidet er arbeids- og tidskrevjande. Og slik eg ser det er det ein forutsetning å jobbe grundig med analysearbeidet slik at ein får plausible svar ein kan presentere i studien. Thagaard (2013:41) meiner at den hermeneutisk tilnærming legg vekt på at det ikkje finnast ei eigentleg sannheit, men at svara i intervjuet kan tolkast på ulike måtar. Ein skal som forskar tolke og forstå svara, som igjen skal gje handlinga/forskningsprosessen ei spesiell mening.

### **3.3.7 Analyse (tematisk analyse)**

Analysen skildrar korleis funna blir lagt fram i forskingsprosjektet. Thagaard (2013:157) skildrar to måtar ein kan presentere vinklinga på. Den eine er å vektlegge presentasjon av funna ut frå forskningsspørsmål rundt sentrale tema, medan den andre er å ha ei personleg tilnærming. Thagaard (2013:158) tilrår å dele opp analysearbeidet. Ein startar med å avkode data og lese grundig gjennom før ein deler inn i klassifisert data og kategoriar. I mitt tilfelle var det forankra i sentrale tema i forskingsprosjektet. På denne måten vart teksten meir oversiktleg og arbeidet

systematisert. Neste steg er å tolke teksten. Eg jobba med analysearbeidet i fleire etappar, for å komme fram til funna i forskingsprosjektet mitt. Thagaard (2013:161) seier at det er i denne analysefasen at forskaren sin refleksjon kjem fram. Forskaren reflekterer over tolkinga når teksten og datainnsamlinga blir fletta mot innhaldet.

Framgangsmåten min i denne prosessen var å jobbe systematisk med å analysere data frå forskingsspørsmåla mine. Thagaard (2013:158) seier dette ved at ein får eit meir solid fundament på korleis vi tolkar materialet i intervju, som er vanleg å anvende ved analyse av kvalitative data. Først starta eg med å identifisere utsnitt av data frå intervju og knytte kodeord til data. Neste steg i analysearbeidet var å klassifisere utsnitt av data i kategoriar. Eg delte kategoriane inn etter forskingsspørsmål og lagde matriser etter funna. Ifølgje Thagaard (2013:182) vil slike matriser gje eit godt grunnlag for å samanlikne informasjon frå alle informantane på ein systematisk måte. Deretter jobba eg strategisk gjennom intervju og starta analysearbeidet. Eg skreiv kommentarar undervegs i arbeidet medan eg analyserte teksten. Thagaard (2013:159) skildrar dette som «*memos*» og ein nyttig måte å arbeide på i det vidare arbeidet med analysen. Det er ein måte å gjere arbeidet meir oversikteleg på, det å samle informasjon frå informantane innan forskingsspørsmåla.

Siste steg i analysearbeidet mitt var å lage eit dokument med funna som er grunnlag for empirikapittelet. Teksten er støtta av sitat som er informantane sine utsagn, som vidare støttar funna og er skildrande.

### 3.3.8 Validitet og reliabel

Denne delen av forskingsprosjekt vil seie litt om blir korleis eg som forskar forstår og tolkar teorien og funna som kjem fram i prosjektet, og korleis eg klarar å vidareformidle det. Dette er eit bindeledd mellom empiri og teori, noko eg skildrar i kapittel seks. Thagaard (2013:197) seier den kvalitative forskinga er prega av induktive og deduktive tilnærmingar. Ho meiner at når vi skal analysere noko, så kan vi skilje mellom det som er sanning og fakta ved induktiv metode, medan vi kan bruke deduktiv metode til det som har logisk forklaring.

Validitet er sett i samanheng med korleis forskar tolkar data og gyldigheita av dei tolkingane forskaren nyttar. Då kjem ein tilbake til det Thagaard (2013) seier om korleis ein som forskar forstår og tolkar analysen i forskingsprosjektet, og kor gyldig er det som skal målast er.

Reliabelitet seier noko om kor troverdig ei måling/undersøking er. Det er lurt å ha med fleire

for å få eit meir nøyaktig svar. Thagaard (2013:201) skildrar reliabelitet som ei kritisk vurdering av det som er forska på og om det er utført på ein påliteleg måte. Ho dreg fram tillit og truverde når det gjeld vurdering av forskinga. Ho viser til dømes til at ein annan forskar muligens ikkje ville kome fram til 100% likt resultat. Thagaard (2013:202) tilrår å vere konkret. Det vil seie spesifikk i rapportering ved innsamling og analyse av data for å skape størst mulig rehabilitet. Ein måte å styrkje forskingsprosessar på er at fleire forskarar deltek i same prosjekt.

### 3.3.9 Overførbarheit

Generaliseringa eller overførbarheita fortel noko om kor truverdige funna er. For at forskingsprosjektet skal gje mest mogeleg valide resultat har eg gjennomført til saman sju «ein-til-ein intervju». Ifølgje Thagaard (2013:211) baserer den teoretiske generaliseringa seg på studien sine overføringar av forskaren sin tolkingar. Det har blitt utvikla ei felles forståing for grunnleggande trekk av fenomenet som skal studerast. Thagaard (2013:194) skildrar dette som forståinga og tolkinga som forskaren utviklar i prosjektet eller studien sin. Overførbarheita kan også kjennast att for lesaren med kjennskap til fenomenet som skal studerast. Likeeins mitt prosjekt er dette kollektive leiings- og læringsprosessar.

Eg vil ved hjelp av intervju få informasjon om korleis andre menneske opplever og forstår situasjonen, korleis dei opplever prosessane, hendingane, erfaringane og situasjonane i organisasjonen. Eg får vonleg innsikt i informantane sine erfaringar, tankar og kjensler. Thagaard (2013) seier det slik:

*«når forskingsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og personer i felten, kan kvalitativ metode vere særlig velegnet». (2013:12)*

Ved å nytte den kvalitativ metode som er fortolkande, har eg prøvd å forstå kven, kva, kvar og korleis ein kan gå fram for å få til kollektive utviklingsprosessar og implementere utviklingsarbeid for å vere ein skule i utvikling.

### **Kva kollektive leiings- og læringsprosessar blir oppfatta som konstruktive av tilsette på ulike nivå innan yrkesfagleg utdanningsretning?**

For å finne svar på problemstillinga har eg stilt meg nokre kritiske spørsmål.

Klarar eg i intervjusituasjon få fram kva som er viktig for leiarane og lærarane i deira arbeidskvardag? Får eg truverdige svar om kva som er avgjerande for lærarane i dette perspektivet, sett opp mot kva leiarane ønskjer og legg opp til?

Mi erfaring frå intervjuet var at det var ein god tone i intervjusituasjonen. Det var krevjande i den forstand at ein kunne ikkje halde seg heilt og fullt til intervjuguiden, men måtte bruke situasjonen med å la informantane dele erfaringar og fortelje historiar innan tematikken. Samstundes som eg måtte styre samtalane og rettleie informantane tilbake dersom det vart avsporing. Dersom ein stod fast i intervjusituasjonen brukte eg mine egne erfaringar frå undervisning, leing eller yrkesfag for å fram gode svar. Eg meiner eg lukkast i valet med kvalitativ metode, og eg fekk personlege og ærlege svar frå informantane.

### 3.3.10 Etisk vurdering

Etisk vurdering i tilhøvet mellom teori og data baserar seg på forskaren si ærlegheit ovanfor informanten. Thagaard (2013:214) dreg fram at deltakaren ikkje er tilstades under analysen og tolkinga av data, og på den måten har forskaren større innflytelse i denne delen av studien enn under intervjuet. Etikken i oppgåva mi handlar om å behandle data som kom fram skikkeleg. I den samanheng var det viktig for meg å jobbe grundig med å analysere data og eg jobba med dei i mange omgangar for å komme fram til oppsummeringane.

Eg brukte kodeprosessen til Malteruud som er skissert i figur 11.1 i Johannessen med fleire (2016:179) og Thagaard (2013:123-180) si oppskrift på koding av data. Slik føler eg overføringsverdien av oppgåva mi er truverdig og ærleg. Eg jobba grundig i denne prosessen, noko eg følte var nødvendig for essensen i oppgåva. Informantane er anonymisert som skildra i 3.3.5 og NSD sine forskingsetiske retningsliner. Det er tre etiske prinsipp eg har vore spesielt oppteken av i forskingsprosjektet:

1. Prinsippet om informert samtykke.
2. Behandle personopplysningane konfidensielt.
3. Informasjon til informantane om at samtykke var ivareta både skriftleg og munnleg. Skriftleg kjem det fram av informasjonsskrivet (vedlegg 1) og munnleg tok eg som ein introduksjon før intervjuet starta.

I intervjusituasjonen starta eg alltid med å presentere meg sjølv og bakgrunnen for prosjektet. Sjølv om eg hadde sendt ut informasjonsskriv i forkant følte eg dette var nødvendig for å skape ei god forståing og stemning i intervjuet. Eg følte dette var med på å senke skuldrane til informantane. Det var viktig for meg som forskar å vere audmjuk og vise takksemd for at dei ville bruke av tida si, samt dele erfaringar og meiningar som var relevant for meg og prosjektet. Dette uavhengig om dei jobba som leiarar eller lærarar. Eg fortalde at eg sjølv har ei leiarstilling

på ein vidaregåande skule og har jobba som lærar på yrkesfagleg utdanningsretning i mange år. Eg ville formidle til informantane at det i studien, men også i arbeidssituasjonen min, er det å forstå kva som skal til for å lukkast med dei kollektive leiings- og læringsprosessane i skulen, og avgjerande at eg nokre gonger opplever det som utfordrande å få til. I den samanheng trur eg at ved å forstå dei du skal leie, men også forstå leiarane, kan gjere det lettare å få til i praksis. Thagaard (2013:109) skildrar at det å skape ei tillitsfull og fortruleg atmosfære kan bidra til at intervjupersonane opnar seg om dei tema som forskaren ønskjer kunnskap om.

Eg opplevde den munnlege gjennomgangen i forkant av intervjuet som nyttig, sjølv om eg hadde sendt ut informasjonsskrivet på førehand. Det skapte ei naturleg stemning og eg følte det som eit godt utgangspunkt til intervjuet. Informantane kunne stille spørsmål om det var noko dei lurte på, og dei vart komfortable med kvifor eg skulle bruke lydbandopptak.

Vidare gjekk eg gjennom konsekvensane av å vere med i studien, korleis eg ville dokumentere intervjuet med lydbandopptak, og korleis eg skulle oppbevare desse til prosjektet vart avslutta. Eg garanterte også for anonymitet av data, skulen og intervjupersonane. Avslutningsvis informerte eg informantane sin rett til å trekkje seg frå prosjektet kva tid som helst.

Thagaard (2013:194) seier at ein som forskar kan komme i eit etisk dilemma ved tolking av data, som til dømes ved at forskar og intervjupersonen har ulik oppfatning av situasjonen. Dette var eg spesielt medviten på under intervju og analyse av data til lærarane. Det er lett å ta på seg «leiarbrillene» sidan eg er leiar og ikkje lærar.





## 4. Historia om skulen som var med i studien

### 4.1 Litt om skulen i prosjektet

Her i kapitel fire vil eg diskutere funna mine. Dei er organiserte etter forskingsspørsmåla mine. I kapitel fem lagar eg ei kort oppsummering innanfor kvart forskingsspørsmål. Funna blir deretter drøfta i lys av teori i kapittel seks.

Skulen eg har undersøkt er ein relativt stor vidaregåande skule med åtte hundre elevar og nesten to hundre tilsette. Dei har eit breitt utval av utdanningsprogram innanfor yrkesfag og studiespesialiserande utdanningsretning. Dei fleste utdanningslinjene har fleire parallellar og dermed eit breitt fagmiljø. Dei tilbyr også ulike kurs som for eksempel innføringsgruppe for minoritetsspråklege og vaksenopplæring.

Skulen som var med i studien har to utviklingsmål i utviklingsplanen sin. Det eine er skriving i alle fag, det andre er fråvær. Desse satsingsområda skal dei jobbe med over to år. Prosjektet skriving i alle fag blir kalla Skrivestien, og det er dette informantane viser til nedanfor.

### 4.2 Å jobbe i fellesskap

Funna i studien min kan oppsummerast med at det beste utviklingsarbeidet er det ein er blitt einige om i fellesskap i ein organisasjon. Sjølv om det i nokre tilfelle, som med Skrivestien, er rektor/leiinga som har bestemt at ein skal jobbe med skriving i alle fag. Leiarane peiker på at det er naudsynt med ei samla leiargruppe, og at leiarane er delaktige i det kollektive arbeidet. Mellomleiarane veit kva lærarane er opptekne av. Dei skildrar det som «*vi veit kor skoen trykker*». For leiarane er det også ein måte å få jobbe saman med dei tilsette på. Dei opplever fellesskap og kjenner på teamkjensla. Ein av leiarane seier det slik:

«Eg føler vi er eit team som har eit felles mål. Vi jobbar i lag som vi har gjort med Skrivestien. Eg føler vi har ei einighet om kva vi meina i fellesskap. At det ikkje er slik folk berre føyer seg, Greitt eg er ueinig, men eg blir med. Då føler eg ikkje vi er eit team, noko vi er einige om. Så eg føler absolutt at vi har i denne prosessen vert eit tydeleg team som har villa det same». I.B: 6.

Det blir skildra at det er viktig å ha gode prosessar. På denne måten blir det teke godt imot i organisasjonen. Rektor snakka om å førebu dei tilsette i forkant slik at dei ser nytten med å ha satsingsområda som utviklingsmål:

«Eg kan ta litt frå skriving i alle fag. Det kom ikkje nedanfrå, den kom oppifrå. Den kom frå meg der eg såg vi måtte gjere noko. Eg hadde sett set sjølv kor lite mange yrkesfagelevar skreiv, på loggane sine og andre folk som sa dei strauk». I.A:4.

Rektor er også oppteken av å ha eit godt samarbeid med fagorganisasjonane. Desse veit kva som rører seg i organisasjonen. Ved å inkludere dei i prosessen, blir det enklare å implementere utviklingsarbeidet i organisasjonen. Det kan òg vere ein måte å unngå unødvendig motstand. Dei tillitsvalde kan vere viktige støttespelarar som gjer til at det blir framstilt positivt i staden for negativt.

Leiingsfilosofien til leiarane er å få dei tilsette til å sjå behovet for at skriving i alle fag er nødvendig. Gjerne at ein «idé» blir lufta i kollegiet og at lærarane sjølv kjem med ønskje om å jobbe med det. Ein av leiarane seier:

«Det er vel oftast slik eg som må komme med innspel og ide, altså blir det ofte det kjem oppifrå. Det som har vert min politikk heile vegen er jo å prøve å få folk til å føle at det var deira ide. Viss du klarar det, blir det mykje meir vellukka. Så du må ofte jobbe med tingen på forhand og snakke om det sånn litt laust. Og så at det kjem i frå andre at det hadde vert greitt å jobbe med. Då får ein eigarforhold til det». I.A:8.

På denne måten får ein eigarskap til utviklingsarbeidet, noko som kan ha innverknad på iverksetjinga. Læraren skildrar vidare om toppstyring og at lærarane får ansvaret for gjennomføring utan at det finst ein bestemt plan, og at oppfølging ikkje fungerer. Og omvendt fungera det. Framgangsmåten leiinga legg opp til kan vere avgjerande for korleis det blir motteke i organisasjonen. Ein lærar skildrar det slik:

«Eg trur eigarskap til utviklingsarbeidet er viktig for å lukkast, kunne vere med å bestemme. Få ulike alternativ å velje mellom. Om det er altfor stor motstand skal ein ikkje vere redd for å avbryte, jobbe med noko som er meir nyttig». I.1:12.

Leiarane og lærarane tenkjer litt ulikt her. Leiarane er opptekne av å halde fast på utviklingsmåla og er resultatorienterte, medan lærarane ønskjer å bruke meir tid enn planlagt om det ikkje fungerer.

Ved at leiinga legg opp til at ein skal jobbe med skriving i alle fag, er det ein forutsetning å få dei tilsette med på det kollektive arbeidet. Om utviklingsarbeidet opplevast som på realfag sine premiss i programfaget, som skrivestien først kunne blitt antatt for å vere. Føler ikkje programfaglærarane det er deira jobb og fagområde, det kan fort bli motstand og usikkerheit for å ta det inn i undervisninga. Det er avgjerande at programfag lærarane ser nytteverdien og er trygge på å formidle skriving i sine fag, for å få til eit godt utviklingsarbeid. Det vil føre til elevane blir betre i skriving, som er ein grunnleggande kompetanse i alle fag. Dette treng ikkje å føre til noko ekstraarbeid for lærarane, for eksempel når dei skriv logg i programfaget. Ein lærar omtalar arbeidet med Skrivestien slik:

«Det har noko å seie i mange tilfelle, det vil dra lasset i same retning. Slik som Skrivestien. Dersom berre norsklæraren skulle hatt det, ville det ha vore liten effekt av den. Skrivestien er litt skriving i alle fag». I.1:9.

Utviklingsarbeidet må opplevast som nyttig, gjerne eit tema som motiverer og engasjerer. Utviklingsarbeidet må tilpassast dei ulike studieretningane. For elevane på byggavdeling kan det vere ei utfordring å skrive litt tekst, medan ein elev på studiespesialiserande skriv kanskje for mykje. Klarer ein det, kjem det fram at utviklingsarbeidet opplevast som meningsfylt. Det er motiverande og kjekt for elevar og lærarar. Ein annan lærar skildrar det å jobbe med pedagogisk utviklingsarbeid slik:

«Eg tenkjer pedagogisk utviklingsarbeid kan gjere ting på ein litt anna måte, som kan gjere undervisninga si litt betre». 1.3:1.

Å jobbe med Skrivestien i fellesskap meiner dei er naudsynt, leiinga i lag med lærarane. For lærarane blir det viktig at leiinga er delaktig, og styrer arbeidsprosessen. Leiarane ser på dette som meningsfullt og seier det beste arbeidet er å utvikle seg og bli betre saman. Leiarane seier også at når ein er til stades og delaktig i skulekvardagen til elevar og tilsette, løftar ein seg fagleg. Dei beskriv det som kjekt og at det gir energi. Leiarane ser på dette som ein føresetnad for å lukkast. Rektor seier det slik:

«Skal ein få til noko skikkeleg, må alle vere med». I.A:8.

Ein av leiarane seier at det har blitt jobba ulikt med dei kollektive utviklingsprosessane gjennom tida, og beskriv skilnadane og utviklinga slik:

«Det pedagogiske utviklingsarbeidet vi hadde tidlegare hadde eg ingenting med å gjere. Eg satt som ein statist i plenum å hørde det vart sagt av den pedagogiske leiaren. Mens no har vi teke del på ein fin måte og blitt ansvarleggjort alle saman. Dei historiene eg måtte ha, er suksessgruppene i fellesskap. Der eg har hatt ansvar for min del av gruppa, på tvers av programområda. Då føler eg at faktisk det er ein viktig jobb, og at leiarane er meir synlege ute og drive aktivt utviklingsarbeidet alle saman». I.B:14.

Som nemnt tidlegare er det ein føresetnad for å lukkast at heile organisasjonen jobbar mot samme mål. Å sende einskildpersonar på kurs som i ettertid skal vidareformidle kollektivt, fungerer ikkje, det gir dårleg forankring i organisasjonen. Det er mulig det har blitt gjort mykje i skuleverket tidlegare, og utviklinga går no i rett og positiv retning. Leiarane beskriv at jobbing i fellesskap er beste framgangsmåte for å få forankring i organisasjonen. Men alle må vere med (iallefall fleirtalet). Ein leiar seier:

«Du må ikkje bruke energi på dei som ikkje vil, du må ta tak i dei som vil og løfte dei. Så kjem dei andre etter». I.B: 8.

Det er oftast slik i ein stor organisasjon at ikkje alle er like positive til å jobbe med kollektivt utviklingsarbeid. Men leiarane trur at ved å halde fast på utviklingsmåla, så vil flesteparten komme etter. Lærarane såg på utviklingsarbeid som delvis nyttig og litt tungt i starten. Men når ein kom i gang og dei såg utviklinga til elevane, gjekk det betre. Både leiarar og lærarar fekk prøve ut skrivemetodar for å sjå korleis ein kunne jobbe med det i eiga undervisning. Dette opplevde dei som konstruktivt.

### 4.3 Praktisk nyttig

For at det kollektive utviklingsarbeidet skal bli godt motteke må det opplevast som noko ein kan bruke i praksis i faga ein underviser i. Ein av leiarane seier det slik:

«Viss ein drive utviklingsarbeid og har ein ide sjølv, og ein ikkje klarar å kommunisere dette ut til lærarane. Er det forferdeleg tungt å drive utviklingsarbeid». I.C:1.

I følge leiarane er formidlinga av utviklingsarbeidet ut til lærarane viktig. Dette må gjerast på ein slik måte at det blir opplevd som relevant og kan brukast i undervisninga. Vidare seier ein leiar han sjølv var skeptisk til Skrivestien - slik som lærarane. Men når han fekk prøve det sjølv og såg nytteverdien, endra han meining. Han vart positiv og seier det slik:

«At det er eit verktøy som dei føler er nyttig, blir det brukt. Men når det blir for langt frå kvardagen, skjønner dei ikkje korleis dei skal bruke det. Då forstår eg godt dei blir skeptisk, ikkje føler det er så matnyttig og relevant». I.C:3.

Leiarane peikar det som ein forutsetning å få fram dei positive sidene i slike prosjekt. At det er eit hjelpemiddel som vil betre undervisninga for lærarane og elevane, og at det ikkje skapar ekstraarbeid. Tilpassing til studieretningane og elevane på dei ulike utdanningslinene er ein viktig føresetnad. Vidare kjem det fram at lærarane må føle seg trygge på å formidle utviklingsarbeidet ein legg opp til. Ein leiar beskriv det slik:

«Noko dei kan bruke i timar og at det ikkje berre blir prat. Det må vere noko innan yrkesfag og praktisk pedagogisk». I.C:1.

Klarar ein dette unngår ein negative haldningar. Dette kjem fram dersom ein driv med utviklingsarbeid berre for å drive med det. Då kan det lett bli negative haldningar og arbeidet stoppar opp. Likeeins motsett, dersom ein brukar tid på eit utviklingsarbeid som blir opplevd som meningsfullt og nyttig. Ein føler ein har noko igjen for det og det opplevast som meningsfullt for både lærarane og leiarane. Dei beskriv det som ei investering. Lærarane blir

lei og demotiverte dersom prosjekta er for langdryge og foruma ein skal jobbe i fellesskap er dårleg organisert.

Ein lærar beskriv det slik:

«Eg ser jo at når det er noko konkret ein kan bruke. Då er det greitt. Men når ein ikkje er heilt sikker på kva ein skal med det, kvifor brukar ein mange møter eller fleire timar på noko ein ikkje treng. Då får ein iallfall ikkje noko att». I.1:7.

Leiarane opplever at det kan vere utfordrande, og kanskje litt vanskeleg i starten, å få med seg programfaglærarane på kollektive utviklingsprosessar innanfor fellesfag, for eksempel innan skriving. Programfaglærarane kan meine at det korkje er deira jobb eller fag. Men det kom altså fram, at når elevane begynte å bruke Skrivestien, auka interessa for skriving. Då opplevde lærarane prosjektet som positivt og vellukka, det gav meining. Men dersom det igjen blir for mykje fokus mot fellesfag, kjem motstanden blant lærarane til overflata. Slike prosessar krev leiing og tilrettelegging. Leiarane gleda seg over at Skrivestien vart godt motteke og at ein kunne sjå resultat og utvikling. Når elevane blir flinkare og opplever mestring, gjev det meining.

#### **4.4 Få mål-langsiktig arbeid**

Alle intervjupersonane meiner systematisk jobbing med utviklingsarbeidet over ein periode er bra. Vidare at ein har få mål om gongen slik ein får tid til å implementere og sjå utviklinga. Lærarane seier ein ikkje må jobbe med for mange ting samstundes, for dette kan gjere dei stressa og demotiverte.

Leiarane seier at utviklingsarbeid må vere noko konkret ein jobbar med over tid. Arbeidet bør bli oppsummert og avslutta før ein starta på eit nytt. På denne måten blir det forankra i organisasjonen. Då vil ein halde fram med å jobbe med det i etterkant som ein naturleg del av arbeidet. Ein av leiarane seier:

«Så er det dette med å ha avslutta eit arbeid. Det har kanskje gått over to år, og så høyre ein ikkje meir om det. Det er jo eigentleg for kort tid. Ein må ofte opp i 4 og kanskje 5 år for å få det inn i kulturen på skulen». I.B:1.

Både leiarane og lærarane var opptekne av at utviklingsarbeid må få ei oppsummering og avslutning. Det er moglege skulesystemet er kjend for tidlegare å ha jobba med mange prosjekt samstundes. Desse prosjekta kan ha unngått å fått ei naturleg avslutning, men har i staden blitt såkalla skrivebordsarbeid utan praktisk nytte i kvardagen. Leiarane og lærarane var tydelege på at det er verdifullt å få jobbe med få mål over litt lengre tid, at ein ikkje takkar ja til alle prosjekt og satsingsområde som kom inn frå sidelinja. Ein må velje ut og satse på nokre ting få

om gongen. Leiarane meiner dette kan snu negative haldingar og kulturar som eventuelt har danna seg i organisasjonen.

#### 4.5 Struktur og planlegging

Når skulen har ein god plan og struktur på utviklingsprosessane, blir det godt motteke. Det må synleggjerast i form av årshjul og periodeplanar. Arbeidet må leggjast til rette med eit godt planleggingsarbeid og struktur som ein grunnleggande føresetnad. Når leiarane er delaktige i prosessane blir det lettare å følgje opp. Då får alle tydelege ansvarsområde slik ein veit kva ein skal gjere. Leiarane må passe på at ein held seg til planane og følger opp dei tilsette. Det kjem fram frå leiarane at det ikkje er alle i organisasjonen som er like motiverte, og at det viktig at utviklingsarbeidet blir følgd opp. Ein leiar seier det slik:

«Det er heilt avgjerande for å lukkast at me held planen. At vi ser vi følger med og er der». I.A:7.

Alle intervjupersonane peikar på kor viktig der er med god struktur og god møteleiing i arbeidsøktene. Det kan vere at møteleiar held seg til sakslista, og styrer møta slik alle kjem til orde og får seie meiningane sine. Lærarane seier at dersom leiinga har god struktur i arbeidsøktene, får dei utnytta tida og jobba effektivt. Ein lærar beskriv det slik:

«Viktig møteleiaren er/har god struktur og har ein god tidsplan for møte. At det ikkje blir for mykje utanomsnakk. Ein del har lett for å snakke mykje og det er viktig å ha ein god møteleiar. Det har alt å seie». I.4:7.

Ved mangel på struktur og planar blir møta oppfatta som ineffektive og lite konstruktive. Intervjupersonane meiner utviklingsarbeidet ein jobbar på noverande tidspunkt har vore godt planlagt og gjennomtenkt. Intervjupersonane har óg opplevd utviklingsarbeid med både god og dårleg struktur tidlegare. Ein leiar beskriv det slik:

«Eg trur vi er inne på eit godt spor slik vi driv det no. Vi har det i planane, jobbar systematisk med utviklingsarbeid. Ein må avslutta eit arbeid og unngå at ein aldri skal høyre meir om det. At du vidareføre det gamle, sjølv om du sette i gang med eit nytt arbeid. Få til ein god overgang». I.B:13.

Det kjem altså tydeleg fram at arbeidet med dei kollektive utviklingsprosessane går i riktig retning og at det er godt organisert for Skrivestien sin del.

#### 4.6 Utviklingsarbeidet må ha prioritet i form av tid

I tillegg til god planlegging må det setjast av tid. Møtetidspunkta i dei ulike arbeidsgruppene må også vere synlege for alle i ein møteplan/årshjul. Dette gjer det føreseieleg slik at ein kan legge det inn i sine eigne planar.

Skrivestien er organisert slik at det er sett av tid til å jobbe i lag, fast ein dag i veka etter undervisning frå kl.14.45-16.00. Fleirtalet av lærarane tykkjer tidsramma er tilstrekkeleg, men opplever nokre gonger at det halar ut i tid og blir langtekkeleg. Dei beskriv det som om ting gjentek seg og at møta kan bli ineffektive. Då startar dei å kjede seg og mistar motivasjonen. Ein lærar beskriv at han melder seg litt ut, og meiner to år er for lenge å jobbe med utviklingsarbeid - som med Skrivestien. Han meiner det blir gjentakning og opplever ikkje ferdigstilling. Han seier:

«Blir det for langdrygt, blir det kjedeleg. Ein blir lei og det blir masete. Blir ikkje heilt ferdig med det. Det er ikkje bra dersom prosjekta er for lange. Heile prosjektet tek for lang tid. Sjølv om prosjektet er godt gjennomført blir det gjerne over for lang tid slik at ein mister litt gløden for det». I.1:2.

På den andre sida er leiarane opptekne av å jobbe med utviklingsarbeidet over tid for å sjå resultata i organisasjonen. Leiarane er også opptekne av å tidfeste dei kollektive prosessane. Dei gjentek at dei kjenner på tidspresset og driftsoppgåver som må løysast. Dei seier at utviklingsarbeidet må ha prioritet. Når det blir tidfesta, blir det gjort. Ein leiar seier det slik:

«Slik som kvardagen er føler eg det er litt for mykje stress, ein har altfor mange ballar. Det er det som er ulempa». I.A:3.

Leiaren seier også at ved å tidfeste dei kollektive arbeidsprosessane, er det ein måte å komme seg ut av kontoret og bort frå papirarbeidet. Kvardagen er stressande, med for mange driftsoppgåver. Dei seier tida ikkje strekk til slik ein kan vere til stades i skulekvardagen som ein ønskjer for elevar og tilsette:

«Viss ikkje du rekke du rekk å vere blant folk og har litt tid til slike ting. For det er det som løftar deg. Å vere ute blant tilsette og ikkje når du er nedgraven i papir. Det likar eg ikkje». I.A:3.

Leiarane seier dei ønskjer å bruke meir av tida si på å vere saman med elevane og lærarane på ulike arena. Både det å jobbe med utviklingsarbeid, samt å vere synleg på verkstad og i klasseromma. Men dei seier også at dei blir hemma av arbeidspresset og presserande driftsoppgåver. Ein annan leiar seier det slik:

«Så det er veldig lett å skvise vekk dette med oppfølging ute, den blir ofte skyvd på. Det er så mykje forfallande arbeid som må gjerast. Administrativt og driftsoppgåve. Så du får rett og slett ikkje brukt tida på det du burde gjort meir av». I.C:7.

Leiarane føler dei lærer av kollegane når ein deltek i diskusjonar og delaktig i pedagogisk utviklingsarbeid. Dei likar å vere delaktige i kvardagen til lærarane og elevane. Då føler dei seg som eit team som jobbar mot felles mål.

#### **4.7 Den eksterne fagpersonen**

Skrivestien har vore organisert med ein ekstern fagperson med ansvar for det faglege innhaldet. Dette har blitt positivt motteke. Fagpersonen er ekspertten på skriving og har vore ein god støttespelar for både leiarane og lærarane. Fagpersonen har rettleia, og vore pådrivar og ekspert. Leiarane har kunne konsentrere seg om tilrettelegging og oppfølging av fellesarbeidet:

«Ein av grunnane kan vere vi har fått inn ein ekstern fagperson, ein lærar som har teke ansvaret for sjølve innhaldet på sjølve utviklingsarbeidet. Som har erfaring med forelesing på høgskulen og har sett opp planen. Og egentlig drege oss med på lasset. Vi har måtte stilt opp med dei planane ho kjem med. Ho seier ok, no er det neste møtet. Då er det tid til å få gjennomført det, og tid til å lage planar og følgje det opp. Det må eg sei: at fagpersonen som då dreg oss med, også leiargruppa. Eg vil ikkje ta æra frå det som leiargruppe åleine, men at det er ho som på ein måte er pådrivaren». I.B:13.

Slik det blir sagt har fagpersonen vore ein støttespelar for leiinga og ein pådrivar i iverksetjinga. Oppfølging, og det å ettersørje arbeid, har vore leiinga si oppgåve.

For lærarane har fagpersonen hjelpt dei i gong og støtta dei undervegs i prosessen. Ho (fagleiraren) har presentert det faglege innhaldet og kome med konkrete døme på korleis dei kan bruke skrivinga i sine fag. Ho har trygga lærarane til å drive med skriving i sitt programfag. Det har vore spesielt viktig for programfaglærarane å vere trygg på å formidle og ufarleggjere skrivinga som ikkje er deira fagområde. Ofte er elevar på yrkesfag teori- og skrivesvake. Behovet for å auke kompetansen og ferdigheitene har vore målet. For å lukkast med dette i praksis er tilpassing naudsynt.

#### **4.8 Å jobbe i ulike arbeidsgrupper**

Strukturen leiinga har lagt opp til med å jobbe i ulike arbeidsgrupper med Skrivestien, har vore variert. Informasjon og forelesing har vert gitt i fellesforum til heile organisasjonen. Vidare har ein jobba i arbeidsgrupper på tvers av studieretningane. Dei har óg jobba i arbeidsgrupper på tvers av avdeling- og klassenivå. Lærarane har blitt ansvarleggjort med heimearbeid og utprøving i eiga undervisning, noko som har blitt framheva i arbeidsgruppene.



Leiarane og lærarane har positive erfaringar med å jobbe på denne måten. Det har spesielt vore godt motteke å jobbe i miksa grupper på tvers av studieretningane. Der får ein innspel og ser ting på andre måtar, i motsetning til om ein skulle jobba med det på eiga hand. Ein lærar beskriv det å jobbe i blanda arbeidsgrupper slik:

«Du utviklar deg, du ser jo at det finst andre løysingar enn kva ein er vandt med. Eller det du har tenkt sjølv. Så det finst jo mange positive ting med det». I.1:2.

Lærarane opplever at det er dei positive haldningane og dei gode historiene som har blitt delt. På denne måten fekk dei innspel gjennom erfaringsutvekslingar som dei kunne ta med seg til eigen praksis. Og det kollektive utviklingsarbeidet vart framstilt på ein positiv måte, noko også leiarane opplevde. Ein leiar seier:

«Dei høyrer på erfaringane og lære av kvarandre. Det er spennande å sjå når ein går inn att i fagforum. Dei tek med seg idear frå kva andre har gjort. Det er lærerikt, å blande lærarar frå ulike studieretningar. Når ein sit åleine i fagforum er det ikkje sikkert ein kjem på så mykje, som når ein jobbar i blanda arbeidsgrupper». I.B:2.

Leiarane opplevde at dei lærer av kvarandre. Som nemnt tidlegare er det dei positive og gode historiene som delast i arbeidsgruppene. Ein leiar beskriv teamkjensla og iveren i desse arbeidsgruppene slik:

«Å jobbe i eit team heile leiinga, at ein er inne blant lærarane på kryss og tvers på heile skulen. Du ser faktisk iveren hjå dei, og at dei spelar på kvarandre og supplementære kvarandre. At det faktisk fungera. At det ikkje er tungt å drive, at det er mange som stiller seg positivt til det og har gjort det dei skal gjere. Då får eg energi, då føler eg det fungera godt». I.B:8.

Arbeidet og erfaringsutvekslingane som har komme fram i dette tilfelle har blitt godt motteke. Dei opplevde at dei som var negative i utgangspunktet, endra haldninga si ved å få innspel og sjå ting andre perspektiv. Dei tok også med erfaringar, idear og haldningar tilbake til sine avdelingar. Det kjem også fram at ved å jobbe i lag med andre, så utviklar ein seg. Ein leiar seier:

«Eg trur det kan vere viktig for dette med kulturar, at det kanskje kan danne seg kulturar og negativitet til utviklingsarbeid. Ein føler ein har nok med faget sitt. Men det kan vere ei anna avdeling har eit heilt anna syn. Dermed kan ein då få innspel og snur sine egne meiningar, og kanskje andre sine også». I.C:11.

Slik sett opplevde leiarane at denne måten å jobbe med utviklingsprosessen på, var god. Altså ein fekk ei haldningsendring til det kollektive utviklingsarbeidet og lærarane fekk ei anna oppfatning undervegs i prosessen. Å jobbe variert og i ulike arbeidsgrupper har vore

konstruktivt og godt motteke. Ein leiar seier:

«Dei tek med seg innspel og nye idear til sitt eige fagforum i etterkant. Det er også viktig. Det er i situasjonen der ein jobbar i arbeidsgrupper på tvers av studieretningar ein får ideane». I.B:3.

Det som går att som det mest nyttige er det å få innspel, å sjå ting på andre måtar, og å få inspirasjon til å prøve nye ting. Men for å tilpasse og implementere eit felles utviklingsarbeid, er det mest nyttig å jobbe i avdelinga ein tilhøyrrer. Då kan ein diskutere med dei andre korleis «vi» skal implementere det i «våre» avdelingar og klassar.

#### **4.9 Kva utviklingsarbeid skal prioriterast**

Læraren har behov for fagleg utvikling innan både pedagogikk og sine programområde. Dei ser på begge deler som viktige for at eleven og dei sjølv som fagperson skal få vere i sentrum og få utvikle seg. Vidare ønskjer dei å vere ein god lærar som held tritt med tida. Dei tek større ansvar for å utvikle seg innan programfaget, samanlikna med det kollektive utviklingsarbeidet dei jobbar med i fellesskap. Leiarane har same opplevinga. Dei ser på det som ein balansegang mellom det å ha fokus på kollektivt pedagogisk utviklingsarbeid, og utviklingsarbeid samt oppdatering innan programfaget. Leiarane var opptekne av at det må vere lov til å kunne utvikle seg individuelt innan tematikkar dei interesserar seg for. Dei meiner dette kan vere motiverande for einskildlæraren. Dette kan igjen føre til framsnacking, og dei blir pådrivarar kollektivt. Det slik sett ha noko å seie for motivasjonen til einskildpersonar. Leiarane understrekar også at det krev gjennomføringsvilje og lojalitet for å jobbe kollektivt.

Lærarane er flinke til å rettleie kvarandre og driv mykje kollegabasert samarbeid innan programområda. Arbeidsprosessane som dei jobbar med på eige initiativ blir oppfatta som dei beste. Lærarane kjenner ansvar og har teamkjensla innan programområda. Dei beskriv arbeidet innan programfaget som noko ein jobbar med fortløpande. Undervisningsopplegga utviklar og forbettrar ein heile tida. Ein lærar seier dette om det å jobbe med eigen undervisning:

«Eg føler det er ein prosess som føregår heile tida utan at leiinga legg seg fram i det. Det er arbeidet og jobben min, det er derfor eg er her eigentleg». I.2:6.

For programfaglærarane er det er viktig med eit tett samarbeid med næringslivet. Dette ser dei på som ein naturleg måte å halde seg fagleg oppdatert på. Ved at dei er tilstades på denne arenaen, ser og høyrer dei mykje. Eit døme er å følgje opp elevane i utplassering. I slike praksisbesøk er lærarane saman med fagfolk i bransjen. Ein av lærar beskriv dette behovet slik:

«Dette med å følge med i tida ute. Det skjer voldsomt mykje ute, forskjellig typa utstyr, som kjem på maskiner». I.2:3.

Behovet kvar einskild lærar har for oppdateringskurs, eller sertifikat innan sine fagfelt, tek dei med sin næraste leiar. Det er stort sett lærarane sjølv som melder frå om sitt behov.

#### **4.10 Den gode historia**

Ei historie som vart fortalt, både av leiar og lærar, var om eit kollektivt utviklingsarbeid på avdelingsnivå. Det vart arbeidd med å utvikle felles progresjonsplanar for kva elevane skal lære på VG1 og VG2. På denne måten blir det føreseieleg kva ein skal fokusere på i undervisninga og kva ein skal formidle til desse elevane. Ein unngår å undervise i same tema i fleire fag, og på ulike nivå. Dette skapar tryggleik og gjer det føreseieleg for lærarane på avdelinga. Læreplanmål kan gå att fleire fag, og gjerne både på VG1- og VG2-nivå. Lærarane opplevde dette som eit godt arbeidsdokument og som nyttig i undervisninga.

Avdelingsleiaren la til rette for det kollektive utviklingsarbeidet, det vil seie dei reiste vekk frå skulen for å jobbe med prosjektet. På denne måten fekk dei jobbe med å utvikle eit fellesdokument, samt fokusere på miljøet og det sosiale. Lærarane drog fram det viktige dokumentet dei hadde utvikla i fellesskap. Leiaren drog spesielt fram den gode prosessen dei hadde i fellesskap, og kor nyttig dette var for teamkjensla og tryggleiken innan fagforumet. Dei hadde utvikla noko i fellesskap og skapt ein felles plattform.

#### **4.11 Organisering som aukar samarbeid**

Som nemnt tidlegare vart det positivt motteke det å ha ein fagperson med ansvar for det faglege innhaldet i Skrivestien. Både leiarar og lærarar tykkjer denne måten å jobbe på er konstruktiv og nyttig. Lærarane har fått konkrete tips for å tilpasse skrivinga i sine fag og leiarane kan fokusere på utviklingsarbeidet. Det same gjeld det å arbeide i arbeidsgrupper på tvers av studieretningane. Dei positive erfaringsutvekslingane som blir delt i arbeidsgruppene, førte til at ein sjølv endra praksis. Ein lærer av kvarandre. Dette er døme på kollektive utviklingsprosessar der alle er delaktige og kor ein jobbar i felles mål.

Lærarane opplever det som positivt å samarbeide med andre kollegaer om pedagogisk utviklingsarbeid. Men det er altså ein føresetnad at det er godt organisert frå leiinga si side og retta mot undervisning. Då kan det iverksetjast på klassenivå og i team kring klassar og einskildelevar.

## 4.12 Erfaringsutvekslingar

Det skjer mykje konstruktiv erfaringsutveksling på den uformelle arenaen i skulekvardagen. Leiarane seier ein fangar opp mykje berre med å vere til stades. Lærarane set pris på slike uformelle arenaer. Dei meiner at det å ha kontorarbeidsplass i lag, eller i nærleiken av kvarandre, aukar samarbeidet. Terskelen for å ta kontakt og samarbeide med kvarandre, blir lågare. Fellesfaglærarane er ikkje lokalisert i nærleiken, og har undervisning i mange klassar. Det er vanskeleg å samhandle med dei.

Arbeidsplassane er samla avdelingsvis. Ein har felles kontorarbeidsplass som gjer det enkelt å veksle erfaringar om elevarbeid, undervisning og metodar. Ein lærar fortel:

«Det kan jo vere nokre dagar der du står heilt fast, der du ikkje veit korleis du skal kome i gang eller korleis ein skal gripe fatt undervisninga. Då har ein det veldig greitt på kontoret då ein spør og så kjem det nokre idear. Det går alle vegar, ikkje berre eigna på ein klasse, alle på kontoret kan kome med idear». I.1:10.

Dei mange uformelle møtene i skulekvardagen handlar altså om praktiske arbeidsoppgåver knytt til undervisning, prosjekt og einskildelevar.

Lærarane eg intervjuar var ikkje særleg positive til at skuleleiinga skulle drive med skulevandring. Dei oppfattar dette som kontroll. Dei opplever seg sjølve som flinke til å bruke kvarandre og drive med kollegarettleing i det daglege, og dette er ein kvardag også leiarane er ein del av. Det å stikke innom ein verkstad og slå av ein prat er ein naturleg del av leiarane sin arbeidsstil. Dette blir berre sett positivt på, ein leiar seier det slik:

«Men yrkesfaglærarane er ok sånn spesielt når ein jobbar praktisk, dette med å stikke innom verkstad og kikke på kva ein driv på med og snakke litt med elevane og lærarane er veldig positivt mottatt. Det sett heile gjengen stor pris på, der føler eg det er veldig naturleg eigentleg å gjør det. Utan at du må bestille tid eller, det er berre stikke innom». I.C:10.

Så skulevandring kan vere så mangt; ein lærer og utviklar seg ved å vandre i skulen, vere i eit miljø, og snappar opp ting både bevisst og ubevisst. Det er når ein er tilstades og er delaktig i skulekvardagen til elevar og tilsette, at ein løftar seg fagleg.

Også leiarane kjenner eit behov for ein møtearena som handlar om deira arbeid som leiarar. Der får dei auka kunnskap om leiing, og blir fagleg sterkare og rusta for leiarrolla. Dei ønskjer også ein stad kor dei kan få erfaringar og innspel. Gjerne utanfor eigen skule, men i lag med andre mellomleiarar innan same programområde. Leiarar treng også ein verkstad å stikke innom.

## 5.Oppsummering av forskingsspørsmåla

### 5.1 Kva gjer leiinga for å stimulere samhandling om pedagogisk utviklingsarbeid i kollegiet?

Utviklingsarbeidet må vere godt planlagt før det blir iverksatt kollektivt. Det må ha god struktur og med tydeleg møteleiing. Dette krev at leiinga er delaktig og følgjer opp arbeidsprosessane. Få mål og langsiktig arbeid blir trekt fram som det viktigaste for å forankre utviklingsarbeidet i organisasjonen.

Leiinga er opptekne av å jobbe med utviklingsmål over tid. På denne måten ser ein elevresultat, og lærarane får implementert i eigen praksis. Lærarane opplever det som stressande og lite konstruktivt om dei har for mange parallelle satsingsområde. Dette krev at leiinga tek nødvendige prioriteringar på kva som skal satsast på.

Utviklingsarbeidet treng prioritet, og arbeidsprosessane må tidfestast. Leiinga brukar tida til driftsoppgåver og lærarane føler ikkje så stort ansvar for å jobbe med felles utviklingsarbeid, samanlikna med planlegging av eigen undervisning. Lærarane opplever at dersom arbeidet tek for lang tid blir det langdrygt, og dei mistar motivasjonen.

Dei beste utviklingsarbeida er når dei tilsette i organisasjonen har vore med å bestemt kva ein skal jobbe med. Eit grunnleggjande mål er å jobbe i fellesskap for å auke elevane sitt læringsutbytte. Med Skrivestien har likevel leiinga styrt retning og bestemt at ein skal jobbe med skriving i alle fag. Leiinga kan altså styre retninga og bestemme, men prosessane i forkant er avgjerande for det ikkje skal bli motstand blant lærarane. Både einskildlærarar og samarbeid med fagorganisasjonane blir sett på som relevante. Ein må få einskildlærarar med på ideen og sjå behovet for å jobbe med tematikken.

Organisering i ulike arbeidsgrupper har stimulert til kollektiv samhandling. Det har auka samarbeidet og vore ein variasjon i kven ein samarbeider med på klassenivå.

### 5.2 Kva blir oppfatta som gode kollektive utviklingsprosessar?

Når ein ser resultat av utviklingsarbeidet, blir det opplevd som godt og meningsfullt. Det arbeidet ein jobbar med i fellesskap for å betre undervisninga med fokus på elevane si læring og læringsutbytte blir framheva som positivt.

Leiarar og lærarar likar å jobbe i fellesskap med utviklingsarbeidet. Men dei kollektive

utviklingsprosessane krev prioritet i form av tid, struktur, oppfølging og tydeleg leiing. Dei kollektive utviklingsprosessane krevst å vere leiarstyrt. Leiinga krev at ein er lojal mot det ein skal jobbe med i fellesskap. Føresetnaden for å lukkast er at lærarane opplever tryggleik og mestring i å tilpasse si eiga undervisning på klassenivå. Noko dei kan bruke praktisk i undervisninga si. For programfaglærarane er det viktig at dei får utvikla seg innan pedagogikken og programfaget. Dei har eit behov for fagleg utvikling i begge retningar for å føle dei gjer ein god lærarjobb.

Innanfor programfaget går arbeidet stort sett av seg sjølv, lærarane melder behov dei har for fagleg utvikling og oppdateringar dei treng. Mykje oppdatering skjer ute i bransjen ved oppfølging av elevar.

### **5.3 Kva blir opplevd som konstruktiv erfaringsutveksling?**

For mykje fokus på generelle fag blir ikkje oppfatta som konstruktivt. Leiarskapte strukturar må difor vere slik lærarane ser nytteverdien, kan forstå det, og kan tilpasse nye ting til eiga undervisning. Det som konkret kan brukast for å forbetre undervisninga og læringa til elevane.

Erfaringsutvekslingane i ulike arbeidsgrupper blir positivt motteke, spesielt når ein miksar lærarar på tvers av studieretningane. Det er konstruktivt fordi ein får innspel og ser ting frå andre sin ståstad. Det er óg konstruktivt sidan det kan snu negative haldningar ein skilde kan ha til det kollektive utviklingsarbeidet.

Deltaking frå ein ekstern fagperson ser ut til å fungere både for leiarar og lærarar. Lærarane får konkrete tips og hjelp til å tilpasse Skrivestien til eiga avdeling og undervisning. Leiarane kan fokusere mindre på fagleg planlegging og meir på oppfølging.

Mykje konstruktiv erfaringsutveksling og læring skjer på uformelle arena i skulekvardagen. Lærarane opplever uformell problemløysing knytt til dei praktiske arbeidsoppgåvene som konstruktivt. Dette er også ein arena leiarane har tilgang til, men ikkje i form av «skulevandring».

## 6. Teori i møte med empiri

I forskingsprosjektet har eg prøvd å finne svar på og forstå kva kollektive leiings- og læringsprosessar som blir oppfatta som konstruktive av tilsette på ulike nivå innan yrkesfagleg utdanningsretning. I dette perspektivet ser eg på korleis eg kan bruke teorien som er skildra i kapittel to, i møte med empiri som er presentert i kapittel fire og fem, og bruk. Her i kapittel seks tek eg føre med analysen der teori og empiri møtast.

I oppgåva mi kjem det fram at det er vilje til å jobbe med kollektivt utviklingsarbeid hjå lærarar og leiarar. Det viser seg å vere faktorar som kan fungere som pådrivarar for å lukkast med iverksetjinga.

Det utviklingsarbeidet ein skal jobbe med kollektivt, krev at arbeidet er godt planlagt med ein god struktur på utviklingsarbeidet frå leiinga si side. Men det viktigaste er at ein jobbar med utviklingsmål som bedrar undervisninga til elevane, samt at lærarane opplever det som nyttig i undervisninga si. Å jobbe kollektivt er noko ein gjer i fellesskap i heile organisasjonen. Funna mine stettar dette. Det er viktig at leiinga og lærarane jobbar mot felles mål. Dei må jobbe med få mål over tid slik at ein ser utvikling og elevresultat, og at lærarane får implementert det i undervisninga.

Dette blir stetta av funna til Grismo og Ericsen (2008) som seier at det er viktig leiinga og lærarane jobbar mot felles mål og oppfattar desse likt. Dei påpeikar det same som mine funn, nemleg at dersom lærarane skal ha motivasjon til å jobbe med skuleutvikling, så må utviklingsmåla vere relevante og nyttige. Leiinga må skape motivasjon og legge til rette for at ein skal jobbe med utviklingsmål. Det første som må ligge til grunn er eit godt førearbeid med planlegging av utviklingsarbeid slik at lærarane ser nytten og er trygge på å implementere det i eigen praksis. Organisering og planlegging av utviklingsarbeidet tek eg føre meg i neste underkapittel.

### 6.1 Organisering av utviklingsarbeidet- planlegging i spennet mellom drift og utvikling

For å forstå balansegang og prioritering for å arbeide med kollektivt utviklingsarbeid, tykkjer eg Irgens (2010) sitt utviklingshjul for ein organisasjon i bevegelse er nyttig. Irgens (2010) tek føre seg spenningstilhøva mellom individuelt og kollektivt arbeid, og mellom drift og utvikling.

Den viser at lærarane og leiarane må utføre arbeidet sitt i dei fire ulike romma for at det skal vere ei utvikling i skulen. Ifølgje prosjektet mitt er det fleire faktorar som spelar inn for at ein skal vere i dei fire romma i utviklingshjulet. Det viser seg at medan det er nokre utviklingsprosessar som krev leiing, går andre av seg sjølv.

Funna i oppgåva viser at det kollektive utviklingsarbeidet ein skal jobbe med i fellesskap heile organisasjonen, krev prioritet og tidfesting av arbeidstid. Leiinga har strukturert fast møtetid utanom undervisning til å jobbe med det kollektive utviklingsarbeidet i fellesskap på skulen. Det er bunde opp ein time og femten minutt i veka til felles tid, noko som er forankra i arbeidstidsavtalen. Dette viser seg å vere naudsynt for at alle er tilgjengelege og ikkje opptekne med møter eller undervisning. Dei fleste tykkjer tidsramma er tilstrekkelig. Blir det for langdrygt opplever lærarane det som stressande, noko som resulterer i ineffektive og lite konstruktive møter. Det er ein balansegang mellom tida som går til det kollektive utviklingsarbeidet og andre arbeidsoppgåver som trengs å prioriterast i skulekvardagen.

Irgens (2011) påpeikar at dersom lærarane brukar meir tid enn dei sjølve ønskjer på det kollektive utviklingsarbeidet, så blir dei frustrerte og stressa. Om dei ikkje får delta som dei ønskjer føler dei seg tilsidesett. Ifølgje Irgens (2011) kan desse faktorane spele inn på arbeidsmiljøet og haldningane til utviklingsarbeidet. Ein ønskjer ikkje det skal danne seg negative haldningar og kulturar i organisasjonen. I intervjuet beskriv leiarane det som tungt å drive utviklingsarbeid når ein ikkje har lærarane med seg i prosessen. Det kjem heilt klart fram at det er nødvendig å tidfeste kva tid ein skal jobbe med det kollektive utviklingsarbeidet slik at det blir prioritert.

Dette blir støtta av Dahl med fleire (2016) og Skaalevik og Skaalevik (2009) som seier at lærarane opplever at mykje av tida går til andre aktivitetar enn undervisning. Det vil seie driftsoppgåver, dokumentasjon og ulike møter som går på bekostning av føre- og etterarbeid. Ifølgje Damsgård (2013) føler lærarane avstand til krav om blant anna dokumentasjon og økonomi som blir pålagt arbeidet. Lærarane ynskjer å bruke tida si på undervisning og i relasjon med elevane. I følgje TALIS rapport Vibe med fleire (2009) ønskjer lærarane å bruke mindre tid på administrative og organisatoriske oppgåver, og meir tid til undervisning og relasjon til elevane.

Ifølgje Irgens (2010) må ein skape rom for kollektive arbeidsoppgåver og læringsprosessar for å oppnå kollektiv læring. Ifølgje mitt forskingsprosjekt føler ikkje lærarane så stort ansvar for



å jobbe med dei kollektive utviklingsprosessane ein skal jobbe med i fellesskap i organisasjonen. Dei tek større ansvar for dei individuelle driftsoppgåvene som er knytt mot eiga undervisning og samarbeid på avdelingsnivå. Det viser seg at driftsoppgåvene ikkje krev tilrettelegging frå leiinga i same skala som det kollektive utviklingsarbeidet. Det krev at leiinga har sett av tid og laga struktur. For leiarane er det driftsoppgåvene som tek stor plass i arbeidskvardagen. For dei er det også viktig å sette av tid. Dersom ikkje er det lett at driftsoppgåvene tek tida medan utviklingsoppgåvene blir skyvd på. Dette til trass for at dette er arbeid i fellesskap som leiarane opplever som meningsfullt og det beste ved jobben sin. Det kjem fram i studien min at leiarane ønskjer å bruke meir av arbeidstida si på å vere i læringsfellesskapet og jobbe kollektivt. Men dei beskriv det som vanskeleg å komme seg ut kontoret og bort frå driftsoppgåvene.

Ein anna mogleg forklaring kan vere det som Mordal (2014) viser til, nemleg at det har vore ei dreining i leiaroppgåvene. Leiarane har mellom anna fått fleire administrative oppgåver som tek tida frå andre oppgåver, til dømes det å jobbe med utvikling. Det kjem også fram i undersøkinga mi at leiinga kjenner sterkt tidspress som går ut over utviklingsarbeid i fellesskap. Slik eg ser det er dette uheldig for organisasjonsutviklinga. På den eine sida tek kunnskapsstatusen for seg at leiaren må vere i forkant å vete kva behovet for framtida, som betyr ein må prioritere tid til skuleutvikling og vere i forkant. På den andre sida skal leiaren legge til rette for å løyse driftsoppgåvene og legge til rette for utviklingsprosessar. I følge prosjektet mitt er det dette som utfordrar lærarane i ein hektisk kvardag, å klare å løyse driftsoppgåvene og samtidig jobbe med utvikling kollektivt. I følgje Mordal (2014) klarar den profesjonelle leiaren denne balansegangen og dette skilje.

Irgens (2010) påpeikar at ei viktig leiaroppgåve er å legge til rette for å utvikle organisasjonen. Det krev at leiaren distanserer seg frå det daglege arbeidet og kartleggjer framtidige behov. Dette er krevjande men naudsynt for at organisasjonen skal utvikle seg og vere lærande. Rørvik (2007) påpeikar det same og understrekar at leiinga må legge til rette for god translasjonskompetanse for å lukkast med iverksetjinga av utviklingsarbeidet. På den eine sida seier leiarane som er med i min studie at arbeidet i fellesskap er det som gir mest mening og som dei likar best. På den andre sida seier dei det er tidkrevjande å få til i praksis på grunn av alle driftsoppgåvene. Slik eg oppsummera det i dette perspektive er at driftsoppgåvene kjem føre utviklingsoppgåvene til leiinga om ikkje arbeidet blir tidfesta.

Det viser seg at det kollektive rommet for utvikling er det som oftast er det vanskelegaste å få til. Dei kortsiktige driftsoppgåvene skyv lett dei langsiktige utviklingsoppgåvene. Det er ifølgje Irgens (2010) meir krevjande å jobbe med kollektive utviklingsoppgåver enn kortsiktige driftsoppgåver. Spenningstilhøva dreg han inn som døme, men også arbeidstidsavtalen i skulen kan ifølgje Irgens setje ei avgrensing for kollektivt samarbeid. Han seier dei tilsette treng å vere tilgjengelege når kollegane har behov for å samarbeide med dei. SINTEF-rapport Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden, Rasmussen (2015) stettar Irgens i dette og viser til resultat frå skular som har prøvd ut alternativ arbeid-tidsordning, der alle lærarane skulle ha meir og lik tid tilstade på skulen. Resultata som kjem fram av SINTEF-rapport Bungum med fleire (2015) viste det som positivt for lærarar, leiarar, skuleeigar, foreldre og elevar for organisasjonsutviklinga. Lærarane tok større kollektiv ansvar til å samarbeide og skulane opplevde store endringar på undervisninga og arbeidsformene ved at lærarane samarbeida tettare. Funna i undersøkinga påpeikar det kom først og fremst av større nærvær, som Irgens (2010) påpeikar kan arbeidstidsavtala vere ei avgrensing for å jobbe med kollektiv utvikling. Slik skulen som var med i mitt prosjekt har løyst det, er å tidfeste ein time og femten minutt i veka til kollektivt utviklingsarbeid, men det er kanskje ikkje tilstrekkeleg i høve andre oppgåver som treng samarbeid.

Det kjem fram av mitt forskingsprosjekt at det er mykje konstruktiv erfaringsutveksling og læring på uformelle arenaer i skulekvardagen. Det viser også at samarbeid som skjer på eige initiativ opplevast som det beste. Så når slike prosessar går av seg sjølv, er det å føretrekke. Leiarane seier dei fangar opp mykje av det som rører seg i organisasjonen ved å vere ute blant elevar, på verkstad og i lunsjrommet. På den eine sida bør leiarane prioritere det å vere ute i kollegiet sidan det gir motivasjon og synleggjer dei for tilsette. Lærarar set pris på ei synleg leiing. På den andre sida må dei effektuere driftsoppgåver som ventar. Eller kan det tenkjast at å jobbe med utvikling blir valt vekk for det er vanskeleg å få til i ein stor organisasjon. For er det verkeleg slik at vi har det så travelt i skulen, og prioritera ein tida riktig slik ein får jobba med både drift og utvikling?

Det som viser seg å vere positivt for samarbeid er det å ha samla kontorarbeidsplassar for programfaglærarane. Då finn dei tid til samarbeide på eige initiativ, og på ein naturleg måte. Slik eg ser det, og som det kjem fram i undersøkinga mi, er dette nyttig for samarbeidet. Det viser seg naturleg å spørje og hjelpe kvarandre om oppgåver rundt undervisning, elevar, og prosjekt, eller om ein treng råd til undervisningsopplegg. Det blir ein naturleg måte å drive

kollegarettleining og samarbeid på. Her finn lærarane rom, tid og stad på eigen hand etter behov og ein er i det kollektive rommet for drift og det kollektive rommet for utvikling. Dei opplever det som positivt, dei føler det er lett å ta kontakt med kvarandre, og dei søker råd ved behov. Det som eg ser kan vere positivt, er at fellesfaglærarane også deler kontorarbeidsplass med programfaglærarane som har felles klassar og avdelingar. Det kjem fram i intervjuet at programfaglærarane hadde sett på som ein styrkje i å kunne samarbeide tettare på tvers av klassar og einskildelevar. Men også samarbeid på tvers av fag og eventuelle prosjekt. Det kjem fram i studien min at det blir lite tid til samarbeid mellom programfaglærarane og fellesfaglærarane sidan dei er opptekne med undervisning og ikkje tilgjengelege i nærleiken for at samarbeid kan skje naturleg, i motsetnad til programfaglærarane på avdelingsnivå.

Prosjektet mitt viser at det er vilje til å jobbe med kollektivt utviklingsarbeid hjå lærarar og leiarar, men det er viktig for lærarane at det er noko praktisk dei kan bruke i undervisninga si. Som nemnt tidlegare må det utviklingsarbeidet ein skal jobbe med kollektivt vere noko som betrar elevresultata, og som er praktisk nyttig for lærarane.

I følge Damsgård (2013) og Vibe med fleire (2009) er det lærarane opplever som det beste med jobben sin skjer i relasjon til elevane. Undervisning, oppleve at elevane meistarar og lærer. Det kjem fram at lærarane trivast på jobb og likar variasjonen som er i yrket. Men det er ein variasjon blant lærarane når det kjem til haldingar og motivasjon til å jobbe med utviklingsarbeid. Nokre er veldig positive, medan andre vil helst jobbe med sitt eige individuelle arbeid.

Den individuelle autonomien står sterkt i skulen. Så kan det vere ein forklaringsfaktor på kvifor det er vanskeleg å få til gode kollektive prosessar i praksis. Ifølgje Postholm (2012) er det viktig for lærarane å halde på lærarprofesjonen sin autonomi, at dei sjølve kan styre tida og handlingsrommet. Ho meiner det er avgjerande at den individuelle autonomien blir ivareteke slik at lærarane skal kunne lære. Colebjørnsen (2013) dreg også fram at lærarar med sterk fagleg og personleg autoritet kan påverke dei kollektive prosessane. Han påpeikar at det er forutsetning at leiinga utviklar strategiar for å ikkje komme i konflikt med lærarar som ikkje jobbar mot felles mål. Colebjørnsen (2013) vinklar det tilbake til lærarane sin autonomi historisk sett. Dei har ein tradisjon for å jobbe individuelt og sjølvstendig, og kan vere vanskelege å leie. Leiarane i studien meiner det er viktig å halde fast på utviklingsmåla og jobbe med dei over tid, noko som vil skape forankring i organisasjonen. Dei meiner også at dei som er negative ikkje må få

plass og gehør, noko som vil hemje utviklingsarbeidet. Å bruke einskildpersonar som ein veit har positive haldningar og fagleg sterk autoritet, ser leiinga på som nyttig i denne samanhengen.

Å ha eit godt samarbeid med fagorganisasjonane blir framheva som ein positiv ressurs i denne samanheng i undersøkinga mi. Rektor er oppteken av å ha eit godt samarbeid og gode drøftingsmøter med fagorganisasjonane. Dei veit kva som rører seg i organisasjonen og kva lærarane er opptekne av. Dei blir eit bindeledd mellom leiinga og lærarane. For leiinga opplevast samarbeidet og møta som gode når dei føler dei tillitsvalde er med då, og at begge partar tykjer utviklingsmåla ein skal jobbe med er nyttige å satse på. Som i tilfelle med Skrivestien. Slik vil dei tillitsvalde fram-snakke utviklingsarbeidet, og det kan vere med å snu negative haldningar kollektivt.

Arbeidet som er organisert med å jobbe i ulike arbeidsgruppene har vore positivt motteke. Spesielt erfaringsutvekslingane i arbeidsgruppene har vore nyttige, og har vore med på å snu ein del negative haldningar som einskildlærarar hadde i utgangspunktet. Dette har vore ein viktig faktor for å unngå at negative haldningane har fått grobotn i organisasjonen.

Andre faktorar i funna mine som påverker at ein er i det kollektive rommet for utvikling, er:

- At utviklingsarbeidet er godt planlagt med ein tydeleg struktur.
- Det gjeld å arbeide i ulike arbeidsgrupper der lærarane har vore aktive deltakarar, og der dei har blitt ansvarleggjort med heimearbeid som har blitt delt med arbeidsgruppene i etterkant.
- Leiinga har vore aktive deltakarar i arbeidsgruppene. Dei har leia arbeidsøktene og følgd opp arbeidet.
- God møtestruktur og -leiing er avgjerande for lærarane. Dei seier dette er ein føresetnad for alle skal bli sett og høyrte. Ein kan kalle det for eit godt læringsfellesskap der alle har blitt involvert og ansvarleggjort.
- Fagpersonen har vore ein avgjerande faktor for å kunne vere i det kollektive rommet for utvikling.

Fagpersonen har vore ein ressurs i arbeidet med Skrivestien og bindeledd mellom leiarane og lærarane. Struktura og planlegginga i forkant har vore eit godt arbeid mellom fagpersonen og leiinga. Vedkommande er ekspert og har ansvar for det faglege innhaldet. Leiinga har konsentrert seg om å jobbe i fellesskap og utøve leiing. Lærarane har fått hjelp og rettleiing til å tilpasse utviklingsarbeidet til undervisninga. Såleis kan ein seie at organisasjonen har lukkast

med utviklingsarbeidet og har vore tilstades rommet for kollektiv utvikling.

Leiarane beskriv det som viktig å delta sjølve i utviklingsarbeidet og jobbe saman med lærarane. Å vere tydeleg, sette krav, vere konsekvent, og følgje opp jobben som blir gjort. Når rutiane er på plass og innarbeidd, føler dei at ein ikkje treng å følgje så tett opp. Men dei opplever det som ein forutsetning at utviklingsarbeidet er noko ein jobbar med i fellesskap for å skape forankring.

Ifølgje Irgens (2010) er det ein balansegang mellom å handtere/løyse løpande driftsoppgåver som krev løysing, og fokus på utviklingsoppgåver som driv skulen framover. Som nemnt tidlegare treng skulen å vere i alle fire romma i utviklingshjulet til Irgens (2010) for å vere i bevegelse og utvikling. Han påpeikar også at det er eit spenningsforhold mellom desse fire romma.

Som det kjem fram av mitt forskingsprosjekt er den individuelle utviklinga også viktig for enkeltpersonane i organisasjonen. For programfaglærarane er det å utvikle seg og halde seg faglig oppdatert innanfor programfaget viktig. Leiarane var opptekne av at einskildpersonar må få lov til å utvikle seg innan tema dei er opptekne av. Dei meiner at dersom ein legg til rette for individuell utvikling, så vil det skape engasjement i kollegiet. Medan det som er bestemt ein skal jobbe med kollektivt, må ein vere lojale ovanfor. Også leiarane har eit behov for å utvikle seg innan for sitt fag. Og har eit ønske om å vere på arena/forum i lag med andre leiarar, slik at dei kan dele erfaringar og ha fokus på å utvikle seg som leiar. I det perspektivet må det tilretteleggast for at dei skal få utvikle seg både individuelt og kollektivt på denne arena for at deira utvikling ikkje skal stoppe opp.

Postholm (2012) påpeikar også viktigheita med både individuelt og kollegabasert arbeid for å lukkast med utviklingsarbeid. Ifølgje Postholm (2012) og Mordal (2014) er det positivt for organisasjonsutviklinga om leiarane legg til rette for elevane si læring. Postholm (2012) viser til forskning som påpeikar at den beste måten lærarane kan utvikle seg på, er at leiinga støttar sosial læring som skjer i samarbeid med andre lærarar. Ho meiner dette vil føre til at elevane lærer meir. Postholm (2012) er oppteken av at leiarar forstår kva som gir motivasjon i jobben til lærarane. Ho beskriv at dersom elevane si læring skal bli ivareteke, så må lærarane halde fram læringa si. Dette blir støtta i funna mine der leiarane meiner det er viktig at lærarane får utvikle seg individuelt. Dette fører til auka motivasjon, som igjen kan bidrar til å utvikle organisasjonen.

Irgens (2010) seier skulen må vere i alle fire romma til utviklingshjulet. Dersom skulen i hovudsak er i rommet for individuelle drift-, og utviklingsoppgåver, vil enkelt lærar-, og leiaren i følge Irgens (2010) styre på med sitt som igjen føre til at ein utviklar seg lite som lærar og leiar. For at kunnskapsdelinga og kunnskapsutviklinga skal skje i organisasjonen, må dei tilsette vere i alle fire romma. Det må skapast ein kultur for læring, og leiinga må til rette legge for at det er kunnskapsutvikling og -deling i alle dei fire romma. Klarer ein det, er skulen i bevegelse og utvikling, det er ein lærande organisasjon.

I neste underkapittel vil eg ta føre meg kva leiaren kan gjere for å legge til rette for gode utviklingsprosessar i organisasjonen.

## **6.2 Leiaren si rolle i å legge til rette for gode utviklingsprosessar**

Funna eg kom fram til i mitt forskingsprosjekt, samt tidlegare forskning og kunnskapsstaus, støttar at leiinga si planlegging og strukturering vil påverke spenningstilhøvet mellom drift og utvikling, og mellom individuell og kollektiv praksis. Det er i følge Irgens (2010) ei leiaroppgåve å legge til rette for at dei tilsette skal kunne vere i dei fire romma, som er naudsynt for utviklinga ikkje skal stå stille og stoppe opp. Funna frå min studie viser at det er dei kollektive utviklingsprosessane ein jobbar med i fellesskap som er viktige at leiinga prioriterer og lagar ein god struktur på. Rom for kollektive driftsoppgåver, rom for individuelle driftsoppgåver, og rom for individuell utvikling går stort sett av seg sjølv. Som nemnd tidlegare var det faktorar som påverka om ein klarte å vere i alle fire romma. Kollektive utviklingsoppgåver treng prioritet og tydeleg leiing. Colebjørnsen og Antonsen (2014) stadfestar det som Irgens (2010) seier, nemleg at individuelle driftsoppgåver har ein tendens til å skyve dei kollektive utviklingsoppgåvene framfor seg. Å jobbe med utvikling er vanskeleg og krev prioritering.

Leiarrolla er avgjerande for å lukkast med dei kollektive utviklingsoppgåvene i ein lærande organisasjon. Funna til Richardsen og Antonsen (2014) tek føre seg at kollektiv læring krev tilrettelegging i heile organisasjonen. Mine funn støttar funna deira som påpeikar det som naudsynt for lærarane med ei leiinga som er synleg, tydeleg og involvert, og at det blir satt krav til utviklingsprosessane. Og leiarane har ei avgjerande rolle for å forbetre læringsprosessane. Ifølgje funna til Grismo og Ericson (2008) er leiing avgjerande for læringsprosessane, og for at føresetnadane for læring er tilstades. I Olsen (2014) sitt perspektiv er leiinga viktig når ein jobbar med skuleutvikling. Funna hans seier at skuleutvikling krev toppstyring frå leiinga, men

lærarane sitt engasjement og medverknad er avgjerande for å lukkast i praksis. Vidare seier Olsen (2014) om leiinga er støttande og legg opp til læring, opplever lærarane at dei utviklar seg og blir stimulert til å yte meir. Ifølgje Smestad (2015) kjem det fram at kombinasjon mellom kontroll og tillit i leiarrolla er avgjerande. Smestad (2015) påpeikar tydeleg leiing og styring som naudsynt, men om ein utøve strenge krav til dokumentasjon og kontroll, kan det verke mot si hensikt. Han seier om ein får tillit, tek ein større ansvar.

I følgje Colebjørnsen og Antonsen (2013) ønsker lærarane ei tydeleg leiing, som klarar å strukturere og leie møta på ein god måte. Det blir støtta opp under av undersøkinga min frå lærarane, som understrekar at strukturen og møteleiinga er heilt avgjerande for å ha gode kollektive utviklingsprosessar. Dei seier møteleiinga er avgjerande for om møta skal vere konstruktive og gode. Leiaren må ha innkalling med saksliste, styre møta slik alle kjem til ordet og kan vere delaktige i møte. Om det er enkeltlærarar med sterk faglig eller personleg autoritet blir det leiaren si oppgåve å styre møte med god møteleiing. Dei påpeikar også at referat er viktig slik ein har noko å gå tilbake til.

Å jobbe med få og langsiktige mål meina leiarane i studien er viktig. Dei trur om ein brukar litt tid på å få implementert arbeidet i praksis, er det det beste. Det tek litt tid før ein ser elevresultata og ein må «skunde seg langsamt». Når ein ser utviklinga til elevane, og at resultata bedrar seg, vil det gi motivasjon i jobben til lærarane og snu eventuelle negative haldningar ein hadde til utviklingsarbeidet.

### **6.3 Kunnskapsdeling i organisasjonen**

For å forstå korleis kunnskapsdelinga skjer har eg valt å bruke SEKI-modellen til Nonaka & Takeuchi (1995) i analysen av funna mine. Den viser korleis kunnskap utviklast og delast i organisasjonen. Modellen illustrerer korleis individuell kunnskap blir kollektiv. Bakgrunnen til SEKI-modellen er frå ei Japansk industribedrift, som er nokså ulik korleis ein jobbar i skulen. Den teoretiske delen av skulen er prega av at lærarane jobbar åleine i klaserommet og står fritt til å styre korleis dei vil planlegge undervisninga si sjølv (autonomi). Det krev at leiinga har gjort eit grundig førearbeid med planlegging, og lagt tilhøva til rette for dei kollektive utviklingsprosessane. Slik eg ser det er modellen interessant for å forstå kunnskapsprosessen og korleis samhandling kan føre til kunnskapsdeling, og utvikling av det kollektive utviklingsarbeidet i skulen.

Kunnskapsdelinga som blir kalla sosialisering i SEKI-modellen i Nonaka & Takeuchi (1995),

tek føre seg prosessen der den tause kunnskapen blir delt gjennom samhandling. Den kan vere vanskeleg å få tak i, og krev at leiinga har lagt tilhøva til rette for det.

Organiseringa til Skrivestien med å jobbe i ulike arbeidsgrupper har vore godt motteke. Som det kjem fram av min studie viser det seg at arbeidsgruppene som er sett saman av lærarar frå ulike avdelingar, har vore den beste kunnskapsdelinga i prosjektet. Det er ein variasjon i måten å jobbe på, og ei nyttig erfaringsutveksling til å tilpasse arbeidet til eiga undervisning. Skrivestien vart kollektivt framsnakka gjennom observasjon og erfaringsutvekslingar i arbeidsgruppene. Dei som var negative til Skrivestien såg ting frå ein anna synsvinkel og endra meining. Dei fekk inspirasjon og tips til å prøve ut nye ting i eigen praksis og undervisning. Slik har arbeidsgruppene vore ein måte å snu negative haldningar og kulturar som kan danne seg i organisasjonen.

Å ha kontorarbeidsplass i nærleiken av kvarandre vise seg å auke samarbeidet og kunnskapsdelinga. Dette gjer det enklare å kontakte og spørje ein kollega dersom det skulle vere noko. Det krev inga tilrettelegging frå leiinga å samarbeide på desse arenaene i skulen. Kollegarettleiing og samarbeid kring einskildelevar, klassar og undervisning skjer naturleg. I den samheng er ein over i eksternalisering som betyr ifølgje SEKI-modellen til Nonaka & Takeuchi (1995) å uttrykke eller oversetje den tause kunnskapen slik den blir forståeleg for andre gjennom dialog eller refleksjon (frå taus til eksplisitt).

Å jobbe i arbeidsgrupper opplevde leiarane og lærarane som ein god måte å jobbe kollektivt på. Ein jobbar i fellesskap mot same mål. Dette skjedd ved at lærarane fekk heimearbeid og måtte setje ord på erfaringane dei hadde med Skrivestien, og vidare delte desse i arbeidsgruppene sine. Slik reflekterte kvar einskild over eigen praksis. Gjennom erfaringsdeling i arbeidsgruppene blir individuell praksis tilgjengeleg for andre. Ifølgje Postholm (2012) er kollektiv deltaking og samarbeid viktige faktorar for utviklingsarbeidet. Det er i slike fellesforum ein kan lære saman og av kvarandre.

Funna i mitt prosjekt viser at lærarane tek med seg erfaringsutvekslingane sine til eiga avdeling/undervisning og vart inspirerte til å prøve ut nye ting. Dette er ei lærerik erfaring som ein kan omtale som nøkkelen til kunnskap i eksternaliseringsfasen i SEKI-modellen til Nonaka & Takeuchi (1995). Det er i desse fora nye konsept ser dagens lys, når ein lukkast med erfaringsutvekslingane som med Skrivestien.



Fagpersonen kjem inn og bind saman eksteralisering- og kombineringsfasen i modellen til Nonaka & Takeuchi (1995). Abstrakte mål blir aktive prosessar for leiinga, og til konkretisering for lærarane. Når kunnskapen blir skrifteleg er vi over i fasen kombinerings (frå eksplisitt til eksplisitt). Det som kjenneteiknar kombineringsfasen er at nye rutinar, system og planar skrifteleggjerast slik dei blir tilgjengeleg for heile skulen.

Datamateriale viser at Skrivestien har vore godt planlagt og strukturert frå leiinga si side. Dette er ein føresetnad for å lukkast med iverksetjinga. Få mål, langsiktig arbeid, god planlegging, og ein tydeleg struktur som blir forankra i form av utviklingsmål og plan.

Funn i mitt forskingsprosjekt viser at utviklingsarbeidet må ha prioritet og vere tidfesta kollektivt. Fast møtetid som er synleg i form av årshjul/plan. Organisasjonsmedlemmane kjenner på tidspresset, og når struktur og planar er på plass, kan kunnskapsdelinga skje. Dette er eit godt utgangspunkt for å ta innover seg kunnskap og være rusta for læring og utvikling.

På denne måten kan ein seie at ny kunnskap blir kombinert med eksisterande og blir forma systemisk. Kunnskap og eigen praksis blir knytt til det ein visste frå før. Ein vil på denne måten finne nye måtar å drive undervisning på, ein utviklar seg fagleg.

Internaliseringsprosessen i SEKI-modellen er når lærarane tok med seg nye idear til eigen praksis, til dømes når dei tilpassa Skrivestien til eiga undervisning. Ifølgje Nonaka & Takeuchi (1995) blir kunnskapen gjort frå eksplisitt til taus. Etter å ha jobba i arbeidsgruppene som var sett saman av lærarar frå fleire avdelingar, vart det utveksla nyttige erfaringar. Desse tok lærarane med seg til eiga avdeling og praksis.

Ein avgjerande føresetnad for utviklingsarbeidet er at det opplevast som konstruktivt og kan tilpassast i faga innan studieretningane. Når ein jobber med det på eige initiativ, og skriving i alle fag blir naturleg del av undervisninga, kan ein seie at kunnskapsspiralen har gått rundt. Kunnskapen er blitt taus hjå einskildlærarar og kunnskapsdelinga kan begynne på nytt.

Nonaka & Takeuchi (1995) påpeikar at dersom naudsynt kunnskap forblir taus i organisasjonen, og ikkje blir effektivt spreidd rundt, vil ikkje viktig kunnskap komme fram til dei som treng den. Dette blir støtta av Irgens (2011) som seier at kunnskapsorganisasjonen blir forma av dei tilsette sine kunnskarar internt i organisasjonen. Ifølgje Irgens (2011) er det avgjerande at kunnskapen ikkje blir øymerka einskildpersonar eller grupper i organisasjonen. Han seier at det som kjenneteiknar organisasjonar som lukkast, er at dei klarar å formidle kunnskapen

internt. Då er det ei forutsetning at leiinga legg til rette slik at ein kan vere ein kunnskapsorganisasjon.

Ei viktig leiaroppgåve er å skape arena for kunnskapsdeling og legge til rette for at lærarane får prøve ut det dei har lært. På denne måten vil utviklingsarbeidet bli implementert som ein naturleg del av undervisninga/praksisen. Ein får også ny kunnskap som igjen må delast kollektivt, noko som atter ein gong blir gjenstand for refleksjon og revidering. Den same prosessen vil starte på nytt. Dersom skulen har utvikla ein struktur og system for denne kunnskapsdelinga, vil ein vere budd for slik kunnskapsdeling. Då blir skulen også betre rusta for å ta innover seg nye idear og satsingar.

## 7.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgåva har eg prøvd å finne svar på kva kollektive leiings- og læringsprosessar som blir oppfatta som konstruktive av tilsette på ulike nivå innanfor yrkesfagleg utdanningsretning.

I eit overordna perspektiv satsar regjeringa på ei utdanningslinje med høg kvalitet, der alle elevar skal lære og utvikle seg. Det er mellom anna fokus på å auke dei grunnleggande ferdigheitene i lesing og rekning, og i den samanheng er Skrivestien eit høgst aktuelt utviklingsarbeid. Det er ei lang omsetjingsline frå regjering til klasserom, så å jobbe i fellesskap mot måla er ei forutsetning for å vere ein skule med god kvalitet. Tidlegare forskning og empiri støttar viktigheita av å jobbe i fellesskap mot felles mål, både skuleleiing og lærarar.

I mitt prosjekt kjem det fram at det er vilje til å jobbe med kollektivt utviklingsarbeid hjå leiarar og lærarar. Vidare framhevar eg nokre grunnleggande vilkår som må vere på plass for å lukkast med dette i praksis.

Oppgåva mi støttar teorien om at kollektive leiings- og læringsprosessar krev god planlegging og tilrettelegging frå leiinga. Lærarane opplever det som er fagleg, godt organisert og planlagt som konstruktivt. Leiinga må vere tydeleg og konkret mot klassenivå. Det kjem fram av studien min at når lærarane ser elevresultata av utviklingsarbeidet, så blir det opplevd som nyttig og meiningsfullt. Det gjer dei når utviklingsmåla ein satsar på kollektivt er noko ein kan bruke praktisk i undervisninga. På den andre sida er store ord i fellesmøter, samt formelle og ukonkrete ting som blir opplevd som praktisk unyttig. Då opplever dei arbeidet som lite konstruktivt, og dei blir stressa over andre arbeidsoppgåver som treng prioritet og å bli løyst. Til slutt vil dei utvikle ei negativ haldning til utviklingsarbeidet, og det blir motstand.

Arbeidstida til kollektiv utviklingsarbeid må ha prioritet og bli tidfesta. Då veit lærarane når dei skal jobbe med arbeid som til dømes Skrivestien, og kven dei skal samarbeide med. Arbeidet blir føreseieleg, og kvar einskild kan implementere det i sine individuelle rutinar og planar.

Tidlegare forskning støttar mine funn i at kollektive læringsprosessar krev tydeleg leiing, som er involvert og sette krav i prosessane. Lærarane opplever møta som gode når det er ei tydeleg møteleiing og struktur, slik at dei får jobba effektivt og konstruktivt. Leiinga må syte for at alle tek del, og at dei følgjer dette opp. Klarar ein dette opplever lærarane utviklingsarbeidet

som godt, og dei slepp å bruke møtetida på utanomstakk som ikkje fører skulen vidare, og ein oppnår utvikling.

Ifølgje tidlegare forskning er det lærarane trivast best med i jobben sin, er å undervise og vere i klasserommet saman med elevane. Forsking viser til at lærarane ønskjer å bruke mindre tid til planlagte møter, samt samarbeid kring administrative og organisatoriske oppgåver. Både tidlegare forskning og funna mine viser at det ikkje er alle i ein organisasjon som er like positive til dei kollektive utviklingsprosessane i skulen. For å unngå unødvendig motstand er det viktig at arbeidet er godt planlagt. Leiinga er oppteken av å halde fast på utviklingsmåla slik at ein får jobba med dei over tid. Resultatet av dette er at ein får implementert utviklingsarbeidet kollektivt, noko som viser attende hjå elevane. For programfaglærarane er det viktig å utvikle seg innan pedagogiske utviklingsarbeid, men også innan yrkesfaga.

Arbeidsgruppene har vore ein positiv måte å organisere arbeidet i fellesskap på. I desse gruppene har leiing og lærarane jobba saman. Positive og konstruktive erfaringsutvekslingar har komme fram i desse fora. Negative haldningar har blitt snudd ved at ein har framsnakka utviklingsarbeidet. Det er dei positive erfaringane som har blitt delt kollektivt. Det har motivert faglærarane til å prøve nye metodar etter å høyrte andre lærarar sine erfaringar. Eit slikt samarbeid på tvers av studieretningane gjer at ein ser ting frå andre synsvinklar enn vanleg.

Fagpersonen kjem inn og bind saman kollektivt. Abstrakte mål blir aktive og konkrete prosessar for leiinga. Fagpersonen har vore ein støttespelar for lærarane ved å tilpasse skrivinga til eigen praksis, samt for at leiarane skal kunne ha fokus på å jobbe kollektivt og utøve leiing.

Skulen som var med i studien har organisert kontorarbeidsplassane samla for programfaga. Det kjem fram at det fører til auka samarbeid. Her er det mykje konstruktiv erfaringsutveksling, kollegarettleiing, og gode samarbeidsmøter. Desse prosessane går av seg sjølv der lærarane jobbar godt og konstruktivt på eige initiativ. Leiinga må legge til rette dei organisatoriske rammene. Det kan vere kven som skal dele kontorarbeidsplass, og timeplanlegging opp mot dette. Dersom fellesfaglærarane i eit programområde var konsentrert i fleire klassar og delte kontorarbeidsplass med programfaglærarane, ville det truleg ut frå min studie blitt tettare samarbeid mellom program- og fellesfaglærarane også. Det kjem fram i frå intervjuet av lærarane at programfaglærarane ynskjer det og trur det ville vert ein styrke for

klasseteamet. På sikt ville ein kanskje fått til fleire prosjekt og laga undervisningsopplegg på tvers av fag.

Kvardagen er veldig viktig for leiarane og lærarane. Der kan den uformelle praten føre til konkret og praktisk røyndom. Oppgåva mi viser at det er mykje god læring i den uformelle arenaen for både leiarar og lærarar. I denne arenaen har alle tilgang og krev ikkje tilrettelegging. Men det krevst at kvar einskild prioriterer å bruke den. Leiarane har også tilgang til denne arenaen, dersom dei ønskjer. Dei understrekar at det beste med jobben, og det som gjev meining, er å jobbe kollektivt og vere saman med kollegaer. Men på den andre sida seier dei at arbeidskvardagen deira blir styrt av driftsoppgåver som krev handling. Ifølgje tidlegare forskning og Irgens (2010) er det driftsoppgåvene som tek tida, medan utviklingsarbeidet blir skyvd framfor ein. Kva med at ein som leiar nytta tilgangen på dei kollektive arena betre. På den måten drive ein med uformell skulevandring og løyse mange oppgåver undervegs i vandringa. Dette i staden for å sitte inne på kontor å jobbe systemisk med at papirbunken skal bli mindre.

Klarar ein å vere i dei fire romma samtidig er ein ifølge Irgens (2010) i bevegelse, og slik blir ein lærande organisasjon. Elevane si læring og utvikling blir i sentrum. I mitt prosjekt kjem det fram at det er dei kollektive driftsoppgåvene i fellesskap som krev tilrettelegging og leiing. Det er spesielt rommet for kollektiv utvikling som krev prioritet og som ikkje går av seg sjølv. Driftsoppgåver og individuelle utviklingsoppgåver går av seg sjølv. Irgens (2010) påpeikar også at for å vere ein skule i rørsle, så det må vere eit samspel mellom leiing og lærarprofesjonen.

SEKI-modellen til Nonaka & Takeuchi (1995) har fokus på å dele og utvikle kunnskap og er eit dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap. Arbeidet med Skrivestien har vore eit godt døme på kunnskapsutviklinga som modellen tek føre seg. Her går kunnskapen frå taus hjå nokon, til taus hjå andre, i eit læringsfellesskap.

## Avsluttande refleksjon

Arbeidet med oppgåva har vore interessant og lærerik. Funna mine stettar mykje av tidlegare forskning innan leiings- og læringsprosessar, samt kva som skal til for å jobbe kollektivt i ein stor organisasjon. Det har vore ein svært nyttig læringsprosess. Erfaringane og lærdommen vil eg ta med vidare til eigen praksis.

## Forslag til vidare forskning

Eg har i forskingsprosjektet mitt sett på kva kollektive leiings og læringsprosessar som skal til for å vere ein skule i utvikling. Slik eg ser det er det mange interessante og aktuelle problemstillingar ein kunne forska på innan utdanningsleiing.

Det hadde vore interessant å sett på undersøkingar innanfor same tematikk, men med skular som har prøvd ut alternativ arbeidstid med meir tid tilstade på skulen. Irgens (2010) refererer til at arbeidstidsavtala setter ein begrensing for å vere i det kollektive rommet for utvikling, som er eit av romma til ein skule i rørsle. Vile det å hatt meir tid tilstade for lærarane på skulen ført til som SINTEF-rapport (Bungum med fleire 2015) refererer til? Og hadde det ført til at dei kollektive utviklingsprosessane hadde gått meir av seg sjølv? Utan at leiinga måtte legge til rette for det i same grad som det kjem fram av mitt prosjekt og at utviklingsprosessane gjekk meir av seg sjølv når lærarane var meir tilgjengeleg for kvarande til å samarbeide.

## Litteraturliste

Aadland, Einar (2011): «Og eg ser på deg» vitenskapsteori i helse- og sosialfag. 3.utgåve, Oslo, universitetsforlaget.

Andersen, Svein.S (2013): *Casestudier*. 2.utgave. Bergen. Fagbokforlaget.

Andreassen, R.A, Irgens, E.J, Skaalvik, E.A (red.) (2010): *Kompetent skoleledelse*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.

Brikmann, Svend, Thanggaard, Lene (red.) (2010): *Kvalitative metoder- empiri og teoriutvikling*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Bungum, Brita. Dahl, Thomas. Gullikstad, Berit. Molden, Thomas. H. Rasmussen, Bente (2015): *Tid til en kollektiv og attraktiv skole*. Rapport. Trondheim. SINTEF Teknologi og samfunn.

Dahl, Thomas (leder). Askling, Berit. Heggen, Kåre. Iversen, Lise.K. Lauvdal, Torunn. Qvortrup, Kjell. G. Skagen, Kaare, Skrøvset. Siw. Thue. W. Fredrik. Mausehagen, Sølvi (sekretær). (2016) *Ekspertgruppa om lærerrollen, oppnevnt av kunnskapsdepartementet: Lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen. Fagbokforlaget. Henta frå internett 03.04.2017: <file:///C:/Users/karbru/Downloads/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017.pdf>

Damsgård, Hilde L. (2013): *Lærertilsvkvalitet- erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen*. Fagfellesvurdert artikkel, utdanningsforskning.

Grismo, Aslaug og Erichsen, Cecilie W. (2008); *Skolen som lærende organisasjon» En studie av utvalgte rektorers og læreres oppfattninger av forutsetninger for organisasjonslæring i skolen*. (Mastergradsavhandling. Universitetet i Oslo). Grismo, Aslaug og Erichsen, Cecilie W. Oslo.

Grønmo, Sigmund (2007): *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.

Fullan, M (2014); *Å dra i same retning: Et skolesystem som virker*. (oversatt av Silje Sandengen). Oslo: kommuneforlaget.

Hargreaves, Andy og Fullan, Michael (2014): *Arbeidskultur for betre læring i alle skoler*. Kommuneforlaget AS. Oslo.

Irgens, Eirik J. (2011): *Dynamiske og lærende organisasjoner, leiing og utvikling i et arbeidsliv*

*i endring*. Fagbokforlaget. Bergen.

Irgens, Eirik. J (2007): *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget. Bergen.

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne, Christoffersen, Line (2016): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5.utgave. Oslo. Abstrakt forlag.

Krogh, Georg Von, Ichijo Kazuo, Nonaka Ikujiro (2007): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner*. 3.opplag. PDC Tangen. Oslo.

Meyer, C og Stensaker, I (2011); *Endringskapasitet*. Fagbokforlaget. Bergen.

Mordal, Siri (2014). *Ledelse i barnehage og skole*. Rapport. Trondheim. SINTEF Teknologi og samfunn.

Nonaka, Ikujiro. Takeuchi, Hirotaka (1995): *The knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York. Oxford university press.

Norges offentlige utredninger (NOU) 2014:7; *Elevenes læring i fremtidens skole*. Det kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Norsk offentlige utredninger (NOU) 2015:8; *Fremtidens skole-fornyelse av fag og kompetanse*. Det kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Olsen, Geir Ove (2014); «*Hvor blir det av den kvite snøen når den smelter?*» *Barrierer og muligheter i å lede i utviklingsprosesser og vere i utviklingsprosesser*. (Mastergradsavhandling, Norges arktiske universitet). Olsen, Geir Ove. Nord-Norge.

Opplæringslova-oppl. (2016): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Trådte i kraft i 1998. Sist endra 17.08.2016.

Postholm, May Britt. red. (2012); *Læreres læring og ledelse av proffesjonsutvikling*. Oslo, Tapir akademisk forlag.

Ricardsen, Anita og Antonsen Berit Sofie (2014); *Ei god blanding» om kollektiv læring og læringsstrategi som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling*. (Mastergradsavhandling).

Richardsen, Anita og Antonsen, Berit Sofie.

Ringdal, Kristen (2013): *Enhet og mangfold, samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3 utgave, Fagbokforlaget. Bergen.



Roald, Knut (2010): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.

Roald, Knut. Andreassen, Roy Asle. Ekholm, Mats (2012): *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring (2012-2016)*. Utdanningsdirektoratet.

Rørvik, K.A (2007); *Trender og translaksjoner. Ideer som former det 21.århundets organisasjon*. Oslo, universitetsforlaget.

Skaalvik, Einar og Skaalvik, Sidsel (2009). Fagfellesvurdert artikkel: *Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder*. Norges Tekniske Universitet (NTNU). Trondheim.

Smestad (2015): Fagblad for skoleledelsen; *Skolelederen*. Nr 9, 2015 - 29.årgang.

Stortingsmelding 30 (2003-2004); *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Oslo.

Stortingsmelding 16 (2006-2007); *Og ingen stod igjen- tidleg innsats for livslang læring*. Det kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Stortingsmelding 31 (2007-2008); *Kvalitet i skolen*. Det kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Stortingsmelding 19 (2008-2009); *Tid til læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Oslo.

Stortingsmelding 44 (2008-2009), *Utdanningslinja*. Det kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Stortingsmelding 18 (2010-2011); *Læring og fellesskap*. Det kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Stortingsmelding 20 (2012-2013); *På rett vei*. Det kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Stortingsmelding 24 (2012-2013); *Fremtidens barnehage*. Det kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Thagaard, Tove (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4 utgåve. Bergen, Fagbokforlaget.

Tjora, Aksel (2013): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2.utgave. Oslo, Gyldendal Norsk

forlag.

Utdanningsdirektoratet (2016). Artikkel: Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på *ungdomstrinnet 2013-2017*. Utdanningsdirektoratet. Oslo. Henta frå internett 20.05.2017: [file:///C:/Users/karbru/Downloads/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinn2012-2017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/karbru/Downloads/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinn2012-2017%20(2).pdf)

Vibe. Nils, Aamodt. Per Olaf, Carlsten. Tone Cecilie (2009); *Å vere ungdomsskoleleder i Norge. Resultater frå OECDs internasjonale studie av undervisning og Læring* (TALIS rapport 23/2009). Norsk institutt for innovasjon, forskning og utdanning. Oslo.

## Vedlegg 1

Kari-Ann Bruland

Sunde

6819 Førde

Dato: 06.12.2016.

Til rektor, leiarar og lærarar som deltek i forskingsprosjektet ved xxx vidaregåande skule.

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

#### **Bakgrunn og føremål**

Hausten 2010 starta eg på masterstudie i organisasjon og leiing ved høgskulen i Sogn og Fjordane. Hausten 2016 starta eg på sjølve masteroppgåva mi der målet er å være ferdig våren/hausten 2017. Øyvind Glossvik ved HISF er rettleiar for mitt masterprosjekt.

**Tema** for forskingsprosjektet mitt er leiing og kollektive læringsprosessar i skulen.

#### **Problemstillinga for prosjektet er:**

Kva kollektive leiings- og læringsprosessar blir oppfatta som konstruktive av tilsette på ulike nivå innanfor yrkesfagleg utdanningsretning?

#### **Tematikken i intervjuguiden er:**

1. Felles utviklingsprosessar på ein skule.
2. Samhandling i kollegiet og pedagogisk utviklingsarbeid.
3. Nyttig erfaringsutveksling av pedagogisk utviklingsarbeid i kollegiet, både det ein jobbar med individuelt og i fellesskap.

#### **Kva inneber deltaking i studien**

Som det kjem fram av problemstillinga ynskje eg å gjennomføre intervjuar av leiarar med pedagogisk leiingsansvar og lærarar på vidaregåande skule innan yrkesfagleg studieretning.

Eg vil gjennomføre ei kvalitativ undersøking der eg intervjuar leiarar og lærarar og nyttar funna for å få datamateriale som kan belyse problemstillinga og forskingsspørsmåla. Hovudspørsmål og tema for intervjuet går fram av problemstillinga.

Eg vil nytte lydbandopptak under intervjuet og transkribere dei i etterkant.

### **Kva skjer med informasjonen om deg**

Alle personopplysningane vil bli behandla konfidensielt og lydband vil lagra nedlåst og sletta etter transkribering. Datamateriale vil bli anonymisert for at deltakarar ikkje skal kunne identifiserast.

Eg forpliktar meg som masterstudent å fylje dei lovfesta forskningsetiske retningslinjene. Prosjektet skal etter planen avsluttast våren/hausten 2017 og datamateriale vil etter godkjenning av masteroppgåva bli sletta.

Det er frivillig å delta på studien, og du kan når som helst trekkje ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Dersom du trekkjer deg vil alle opplysningane bli makulert.

Eg håpar du ynskjer å delta i studien, ditt svar er viktig.

Dersom du ynskjer å delta i studien, eller har spørsmål ta kontakt med Kari-Ann Bruland [kari.ann.bruland@sfj.no](mailto:kari.ann.bruland@sfj.no) eller på telefon: 917 84 066. Fagleg ansvarleg for undersøkinga og rettleiar er Øyvind Glossvik, [oyvind.glossvik@hisf.no](mailto:oyvind.glossvik@hisf.no), tlf: 577 22641.

Studien er meldt til personvernombodet for forskning, NSD- Norsk senter for forskingsdata AS.

Med vennleg helsing

Kari-Ann Bruland

## Vedlegg 2

### Intervjuguide om kollektive utviklingsprosessar

#### Felles utviklingsprosessar på ein skule

- Kva er pedagogisk utviklingsarbeid for deg?
- Kva er for deg utviklingsprosessar der de jobbar i lag (fellesskap) på ein skule?
- Korleis likar du å jobbe/samarbeide med kollegane dine?
- Når lærer du av kollegane dine?
- Når føler du de er eit team?
- Kor tid føler du at du løftar deg fagleg? (Energi boost/tap).
- Kva faglig utvikling er viktig for deg i jobben din?  
Pedagogisk utviklingsarbeid- individuelt/kollektivt, eller er det retta meir mot grunnfaget/fagbrevet/studieretning di?
- Kan du fortelje ei historie når du har følt det har fungert godt, du har fått energi av å jobbe i fellesskap om utviklingsarbeid med kollegane dine?

#### Samhandling i kollegiet og pedagogisk utviklingsarbeid

- Korleis føler du det er lagt til rette for de skal jobbe med pedagogisk utviklingsarbeid? Tid i form av planar/årshjul og kven som skal arbeide i lag?
- Er det felles utviklingsarbeidet de skal jobbe med i fellesskap nyttig for deg i din arbeidssituasjon? (lærer/leiar/rektor).
- Føler du de brukar tida dykkar på det som er viktig? føler de jobbar godt på desse arenaen? Kva vil du helst bruke tida di til?
- Når opplever du møtene er gode og når føler du det her fungerer for deg i din arbeidssituasjon? (Energitap eller energi boost).
- Trur du/har du erfaring med at uformelle møtearena fungere like godt som formelle arena med struktur?
- Korleis føler du som lærar/leiar/rektor ansvaret for at de skal jobbe saman i fellesskap med pedagogisk utviklingsarbeid?

## **Kva er nyttig erfaringsutveksling av pedagogisk utviklingsarbeid for deg i din arbeidssituasjon, både individuelt og kollektivt**

- Korleis kan du være med å påverke og være delaktige i felles utviklingsmåla ved din arbeidsplass?
- Tykkjer du det utviklingsarbeidet de skal jobbe med i fellesskap er like meiningsfult som det individuelle utviklingsarbeidet som er knytt opp til di undervisning?
- Opplever du skulen har ein klar visjon som støttar opp under di profesjons utvikling?
- Kan vi snakke litt om skulevandring? (kjenner du til begrepet skulevandring) Kan skulevandring være ein måte å bli sett på og er det noko du ynskjer?
- Trur du kollegarettleiing kan være ein god måte og utvikle sitt individuelle og pedagogiske arbeid på?
- Når og korleis trur du skulevandring og kollegarettleiing kan være nyttig for deg i din arbeidssituasjon?

## **Korleis utvikle seg og være ein lærande organisasjon**

Korleis trur du som lærar/leiar/rektor ein bør jobbe i lag (fellesskap) med utviklingsarbeid slik ein er ein organisasjon i bevegelse og utvikling?

## **Kan du som lærar/leiar/rektor fortelje ei historie om kva som er viktig for deg, der du har følt du har gjort ei viktig jobb når det gjeld pedagogisk utviklingsarbeid?**

**Avslutning:** Har du nokon avsluttande tankar om det vi snakkar om, eller noko å tilføre.



Øyvind Glosvik  
Avdeling for lærerutdanning og idrett Høgskulen i Sogn og Fjordane  
Postboks 133  
6851 SOGNDAL

Vår dato: 01.12.2016

Vår ref: 50765 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50765</i>	<i>MR691</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øyvind Glosvik</i>
<i>Student</i>	<i>Kari-Ann Bruland</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 08.10.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 50765

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

Personvernombudet legger til grunn at dere etterfølger Høgskulen i Sogn og Fjordane sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 08.10.2017. Ifølge informasjonsskrivet skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres vanligvis ved å:

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