



Høgskulen på Vestlandet

Profesjonsrettet pedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUPP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUPP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	203
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26825
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Skoleledelsens rolle i å fremme eierskap til utviklingsarbeid i skolen: En utforskning av praksis og perspektiver

The Role of School Leadership in Promoting Ownership of Development Work in Schools: An Exploration of Practice and Perspectives

Sondre Eskeland

Profesjonsrettet pedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere Nina Grieg Viig og Vibeke Solbue

30.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Sammendrag

Hvert år blir det tildelt ressurser til utviklingsarbeid i norske skoler, med det mål om å forbedre elevenes læringsutbytte. Samtidig skal lærerne utvikle sin kompetanse. Litteraturen antyder at skoleledelse spiller en avgjørende rolle i denne prosessen, og at forankring i personalet har en innvirkning på den varige effekten.

Denne kvalitative masteroppgaven undersøker eierskap i arbeid med utvikling på mellomtrinnet. Gjennom semistrukturerte intervjuer utforsker studien hvordan skoleledelse fremmer eierskap blant lærerne og identifiserer faktorer som påvirker utviklingen positivt eller negativt.

Forskningsspørsmålene for studien har dreid seg rundt hva skoleleder konkret gjør for at personalet skal få eierskap til arbeidet, og at det skal forankres i personalet. De handler også om hvilke faktorer som kan påvirke utviklingen av eierskap positivt, og hva som eventuelt kan hindre utviklingen av eierskap.

Funnene i studien understreker den sentrale rollen til skoleledelsen. De antyder at for å fremme eierskap og engasjement blant personalet, bør skoleledere prioritere lærernes involvering i både utformingen av, og innholdet i, utviklingsarbeidet. Ved å skape muligheter for at lærerne kan bidra, kan kanskje eierskapet styrkes.

Abstract

Every year, resources are allocated to development work in Norwegian schools, with the aim of improving students' learning outcomes while also supporting teachers' professional development. The literature suggests that school leadership plays a crucial role in this process and that establishing ownership among the staff has a lasting impact.

This qualitative master's thesis examines ownership in development work at the intermediate level. Through semi-structured interviews, the study explores how school leadership fosters ownership among teachers and identifies factors that positively or negatively influence its development.

The research questions for the study revolve around what specific actions school leaders take to foster ownership among the staff and ensure its establishment. They also address the factors that can positively affect the development of ownership and any potential barriers to its development.

The findings of the study underscore the central role of school leadership. They suggest that to promote ownership and engagement among the staff, school leaders should prioritize teachers' involvement in both the design and content of the development work. By creating opportunities for teachers to contribute, ownership may be strengthened.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på fem års skolegang som lærerstudent ved Høgskulen på Vestlandet.

Først vil jeg takke mine dyktige veiledere Nina Grieg Viig og Vibeke Solbue, som har fulgt meg tett, gitt uvurderlige innspill underveis, og hjulpet meg helt frem til målstreken.

Jeg hadde trolig heller ikke kommet i mål med humøret i behold uten min kone Hanne, som har støttet meg underveis, og som har tilrettelagt for at jeg skal kunne bruke tid på denne oppgaven i både hverdager, helger og ferier.

Som de fleste masterstudenter har jeg opplevd noen oppturer og noen nedturer underveis i arbeidet med denne oppgaven. Jeg har blitt bedre kjent med mine styrker og svakheter. Det har vært en spennende tematikk å skrive om og har vært noe jeg kan relatere til eget liv. Dette er absolutt noe jeg vil ta med meg videre, nå når jeg virkelig skal gå inn i yrket.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
Kapittel 2: Teori.....	7
2.1 Tidligere forskning	7
2.2 Skoleutvikling	10
2.3 Skolen som en lærende organisasjon.....	10
2.4 Skolekulturens rolle i utviklingsarbeid	12
2.5 Lederes rolle i utviklingsarbeid	14
2.6 Eierskap og forankring i utviklingsarbeid	20
2.7 Mulige utfordringer i utviklingsarbeid	22
Kapittel 3: Metode	25
3.1 Metodisk tilnærming.....	26
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	26
3.3 Kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju	27
3.4 Kvalitetsvurdering	31
3.5 Etiske hensyn.....	33
3.6 Analysering av kvalitative data.....	33
Kapittel 4: Resultater	37
Kapittel 5: Drøfting	46
Kapittel 6: Avslutning	64
6.1 Oppsummering av funnene.....	64
6.2 Mitt bidrag til forskningsfeltet.....	65
6.3 Om videre forskning.....	66
Kapittel 7: Kilder.....	67

Tabeller og figurer:

- Tabell 1: Sammenhenger mellom rektors ansvar og konkrete ledelsehandlinger (DuFour & Marzano, 2011, sitert av Vennebo & Aas, 2021, s. 25)
- Figur 1: Det profesjonelle utviklingshjulet (Irgens, 2010, s 135-136)

Oversikt over vedlegg:

- «Vedlegg 1» - Samtykkeskjema NSD
- «Vedlegg 2» - Intervjuguide
- «Vedlegg 3» - NSD vurdering

Kapittel 1: Innledning

I den norske skolen blir det stadig gjennomført utviklingsarbeid med formål om å optimalisere elevenes læringsutbytte. For å få til dette er det nødvendig med dyktige lærere. Dyktige lærere må kontinuerlig utvikle seg i takt med endringene i samfunnet og forskning gir ny kunnskap. Dette innebærer at lærere må dedikere tid og innsats til noe som ikke nødvendigvis gir umiddelbare resultater, men som likevel kan være til det beste for elevene. Min tolkning og forståelse av Utdanningsdirektoratets beskrivelse av utviklingsarbeid er nettopp dette.

Lærernes rolle er betydningsfull, og den kommende generasjonen er viktig. Derfor har grunnskoleopplæringen siden 2017 blitt strukturert som en integrert femårig mastergrad (Utdanningsforbundet, 2021). For min del har utvidelsen av lærerutdanningen bidratt til økt fokus på min rolle som profesjonell lærer. Som lærer må jeg også stadig utvikle meg. Samtidig kan vi lærere stagnere, bli uengasjerte, gi opp eller velge den enkleste veien i møte med utfordringer.

Som lærer har jeg et eget ansvar for min utvikling, men jeg tror også at ledelse er viktig for å drive frem godt utviklingsarbeid, og at det skjer på flere nivåer. Som lærer leder man læringsprosessen i klasserommet. Som avdelingsleder leder man lærerne på sin avdeling. Som skoleleder leder man en hel skole. I Læreplan for Kunnskapsløftet (LK20), spesifikt i Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen, fremheves betydningen av at skolen fungerer som et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte kontinuerlig reflekterer over felles verdier og vurderer samt videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Videre understrekes det at skoleeiere, skoleledere og lærere, i henhold til sine ulike roller, har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. Med andre ord er det et overordnet mål i skolen å arbeide i et profesjonsfaglig fellesskap og kontinuerlig utvikle praksisen. Dette er et ansvar som deles mellom skoleledere, lærere og skoleeier.

I samme kapittel i læreplanen blir også skoleledelsens rolle og ansvar for å skape et positivt og stabilt læringsmiljø omtalt. Skoleledelsen skal lede på en måte som ivaretar både

fellesskapets behov og individuelle styrker, slik at lærere og ansatte kan utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det er derfor etablert at arbeid med utvikling i profesjonsfellesskapet på skolen er av stor betydning, og alle involverte parter bærer et ansvar. Imidlertid har rektorene et spesielt ansvar i denne sammenhengen. Det tydelige fokus på lederskap og arbeidet med utvikling i skolen i Kunnskapsløftet har vekket interesse hos meg for å utforske hvorfor dette er så viktig, og hvordan ledere arbeider for at utviklingsarbeid skal bli skikkelig forankret i personalet, og at lærere for eierskap til prosjektet. Særlig fordi det, som nevnt, handler om langsiktige mål, mens både lærere og ledere fort kan bli styrt av daglige plikter og situasjoner som må løses her og nå.

Et spennende arbeid med utvikling som pågikk mens jeg studerte på Høgskulen på Vestlandet (HVL), er «Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen» (DeKomp). Dette arbeidet, som er sentralt i oppgaven, vil jeg komme mer tilbake til.

1.1 Bakgrunn

På starten av 2000-tallet ble det klart at norske elever gjorde det dårligere i flere fag enn OECD-gjennomsnittet. Det kalles gjerne PISA-sjokket. Det ble nemlig vist gjennom flere PISA-undersøkelser, blant annet i 2000 og 2003 (Utdanningsdirektoratet, 2004). Det skapte blant annet politisk vilje til å legge føringer for skoler med tanke på kvalitetsutvikling. Det ble også arbeidet for å i større grad måle elevenes resultater, og stille lærerne til ansvar for resultatene.

I årene som fulgte etter, ble det sendt tydelige signaler til landets skoler gjennom flere stortingsmeldinger. De signaliserte en litt annen måte å tenke rundt kunnskap og kvalitet i skolen, enn den som hadde gjort seg gjeldene tidligere. Det ble satt et sterkere søkelys på resultater, og på kvalitetskontroll. Det ble også uttrykt tydelig at skoleledelsen har et stort ansvar for, og i stor grad kan påvirke, utviklingsprosesser og læring den skolen de leder.

Kunnskapsdepartementets satsing på utvikling av skole startet på mange måter i 2005. 100 millioner kroner ble bevilget til forskning på utvikling i skolen. Det ble først kalt Program for skoleutvikling, men skiftet siden navn til Kunnskapsløftet - fra ord til handling (Ekholm et al., 2010, s. 15).

I Kunnskapsløftet 2006 (LK06) blir skoleledelsens rolle i utviklingsarbeid omtalt. LK06 tar utgangspunkt i at hvordan skolen ledes er sentralt for utvikling, og for at elever skal kunne ha større læringsutbytte. Dette ble igjen gjentatt i Stortingsmelding nummer 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Der skriver Kunnskapsdepartementet at ledelsen ved en skole påvirker både læringsmiljøet og læringen ved en skole, hovedsakelig ved å formulere felles mål for skolen og inspirere til samarbeid.

Noen år senere, i Stortingsmelding nummer 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 97), stiller Kunnskapsdepartementet skoleledere til ansvar for å også lage systemer for god kompetanseutvikling blant lærerne.

Dette er eksempler på tydelige signaler fra Kunnskapsdepartementet, om at leder er sentrale i utviklingsarbeid, og for at arbeid med utvikling i skolen skal lykkes. Man kan også si at det legger et stort ansvar på skoleledere. 10-15 år senere er utvikling, og særlig utvikling av lærere, sentralt i Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Der står det i overordnet del:

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Det er med andre ord et overordnet mål, og krav, at praksisen i skoler videreutvikles. Ifølge Kunnskapsdepartementet er dette tett knyttet opp mot at både lærere og ledere reflekterer over felles verdier, og hele tiden vurderer og evaluerer egen praksis. Å ha et fellesskap hvor dette skjer, er med andre ord sentralt for videreutvikling, ifølge Kunnskapsdepartementet. En lærers faglige og pedagogiske evner utvikles i samtale og samhandling med andre lærere, står det videre. Altså i det som kalles profesjonelle læringsfellesskap.

Noen eksempler på store utviklingsarbeid er Lesesatsingen (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) og Kompetanse for kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Disse kom som et initiativ fra Kunnskapsdepartementet. Så har fylkeskommuner og kommuner sørget for gjennomføring på sine skoler lokalt, gjerne med støtte fra høyskoler og universiteter.

1.2 Beskrivelse av ordningen «Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen» (DeKomp)

En pågående ordning er, som nevnt, DeKomp. Sentralt i ordningen er profesjonsfellesskapet og kollektiv læring på skolen. Dette er en satsing hvor skoleeiere, skoleledere, lærere, universiteter og høyskoler (UH) samarbeider om utvikling av kompetansen til de ansatte (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 87).

Tanken er at utviklingsarbeidet i større grad skal rette seg mot den enkelte skoles utfordringer, og være mer lokalt basert – såkalt skolebasert kompetanseutvikling. De lokale behovene ved skolen står i fokus, eller det kan ta utgangspunkt i utfordringer og behov i en kommune og fylkeskommune.

Min masteroppgave tar utgangspunkt i et konkret kompetanseutviklingsarbeid i DeKomp, med en spesifikk skole. Skolen har elever fra 1.-7 trinn. Da jeg startet arbeidet mitt med denne oppgaven, var utviklingsarbeidet i en salgs oppstart etter sommerferien og hadde hatt en rekke avbrudd tidligere på grunn av koronarestriksjoner. Men det var nærmere to år siden de hadde startet arbeidet. Nå var arbeidet på sitt siste år. Intervjuene som danner empirien denne studien baserer seg på, ble utført da de hadde et halvt år igjen av arbeidet.

1.3 Viktigheten av forskning på utviklingsarbeid i dag

Systematisk forskning på utvikling av skole er relativt nytt i norsk kontekst. Amerikanske Mort og Cornell begynte på 1930-tallet å forske på hvor lang tid det tar å internalisere et nytt fag i amerikanske skoler. Ifølge dem kan det ta opptil 50 år. Nå handler ikke denne oppgaven om en så stor endring som å få inn et nytt fag, men det er et eksempel på hvor lang tid endring og utvikling kan ta (Ekholm et al., 2010, s. 24). Utvikling i skolen kan tenkes å gå raskere nå. Det er bare å se på hvordan de fleste skoler i Norge i løpet av de siste årene har fått tilgang på PC/Chromebook til hver elev fra mellomtrinnet og oppover – en ressurs som har endret mye i den norske skolen. Likevel kreves det en kompetanseutvikling blant lærerne for å kunne ta i bruk digitale verktøy på en trygg og pedagogisk forankret måte.

En utfordring med forskning på utviklingsarbeid i skolen, kan være at vi per nå ikke har forskningsprosjekter som har strukket seg over lang nok tid, til å kunne dokumentere langvarig utvikling. Har man Mort og Cornells funn i bakhodet, er det rimelig å anta at å dokumentere utvikling på en grundig måte, vil kreve flere tiår med konsekvent arbeid. Ifølge Ekholm et al. er grunnen at mye skoleforskning er offentlig finansiert, og dermed må innfri krav knyttet til finansieringen. Det resulterer ofte i at det forsker over kortere perioder enn

det Ekholm et al. mener trengs for å forske “grundig” på utvikling i skolen (Ekholm et al., 2010, s. 26). Skal man legge dette til grunn, innebærer det at forskningen og teorigrunnet i denne oppgaven, er begrenset.

Ifølge Aas (2013, s. 28) har det vært en overgang fra å ha planarbeid i fokus, til å ha resultater i fokus, når det kommer til skoleutvikling. Som en reaksjon på middels vellykkede, eller mislykkede, reformer i stor skala har arbeid med utvikling endret seg til å handle mer om den enkelte skole. Samtidig er man mer opptatt av læring i grupper, og profesjonelle læringsfellesskap, enn utvikling til den individuelle. Det å drive forskning på arbeid med utvikling kan i stor grad sammenlignes med utviklingsarbeid. Skolen ønsker gjerne gjennom et utviklingsarbeid å heve kompetansen blant lærerne, så samme måte trenger en forskning på det å drive utviklingsarbeid for å kunne utvikle ledere og skoler til å drive et godt utviklingsarbeid.

1.4 Kontekst for oppgaven

Jeg har selv vært på ulike skoler i praksis og jobb og erfart at utviklingstid har blitt snakket ned. Jeg har observert lærere som finner unnskyldninger for å ikke delta, eller lærere som bruker tiden de får til å heller planlegge egen undervisning. Som nasjon, fylke og kommune kan det bestemmes at det skal forskes på arbeid med utvikling eller det skal utføres utviklingsarbeid. Til og med temaene for arbeidene kan bestemmes av noen utenfor skolen. Det kan være fordelaktig, dersom skolen ikke har ressurser eller kompetanse til å gjøre den jobben selv.

Det som derimot kan være utfordrende, er å faktisk lede et utviklingsarbeid. Å lede et arbeid på en slik måte at lærere *faktisk* utvikler seg og blir mer kompetente, og at de kommer til å fortsette å utvikle seg. Med dette så mener jeg at vi kan ha mange gode systemer og ordninger for å drive et arbeid med utvikling, men teori og forskning på feltet antyder at effekten og varigheten i stor grad avhenger av den enkeltes motivasjon.

Teorien og forskningen på feltet tilsier også at skoleleder har en viktig rolle når det kommer til å mobilisere og engasjere den enkelte. Jeg er derfor veldig interessert i hvordan skoleledere arbeider med nettopp dette, hvor lærerne opplever det, og hvilke tiltak og faktorer som kan ha en ønsket effekt, og hvilke som kanskje kan hindre dette.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

«Hvordan arbeider ledelsen ved en skole for å skape eierskap blant lærere til et utviklingsarbeid, og hvordan oppleves dette for et lærerteam på mellomtrinnet?»

Forskningsspørsmålene for denne oppgaven er:

- Hvordan beskriver lærerne sitt eierskap til prosjektet?
- Hvilken rolle kan eierskap spille i utviklingsarbeid?
- Hvilke faktorer kan påvirke utviklingen av eierskap positivt?
- Hvilke faktorer kan påvirke utviklingen av eierskap negativt?

1.6 Begrepsavklaring

I denne delen av kapittelet vil jeg kort forklare hvordan ulike begreper jeg bruker i teksten, skal forstås i denne sammenhengen.

Skoleutvikling skal i denne sammenhengen forstås som The Organisation for Economic Co-operation and development (OECD) beskriver det. Det er «... systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler, med siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt».

Med **utviklingsarbeid** menes det i denne oppgaven arbeid på en eller flere skoler som har som mål å utvikle kompetanse hos de ansatte ved skolen. I denne oppgaven henspiller det oftest til kompetanseutviklingsarbeid i regi av DeKomp, som jeg allerede har omtalt. Der konteksten gjør det klart, henviser det også til arbeid av denne karakteren på en mer generell basis.

Med **ledelsen ved en skole** menes det i denne sammenhengen ledergruppe som vanligvis i hovedsak består av rektor og avdelingsledere. Med skoleleder menes det i denne sammenhengen rektor. I denne oppgaven kan ledelsen også i enkelte tilfeller referere til en kvalitetsutviklingsgruppe, som tilhører denne spesifikke skolen. Gruppen har ansvar for det overordnede i utviklingsarbeidet, men har ingen formelle lederfunksjoner. Gruppen er større leder ledergruppen, i det at den også har med lærere.

Kapittel 2: Teori

I innledningen beskrev jeg blant annet politiske bestemmelser, som er en viktig faktor i det som gjør at skoler driftes som de gjør i Norge. I denne delen av teksten kommer jeg til å se nærmere på hva tidligere forskning og teori sier om utviklingsarbeid i skolen, hvilken rolle lederskap har i det å skape eierskap og endring i utviklingsprosesser, og hvordan det kan gjøres. Jeg kommer også til å vise hva teori og tidligere forskning sier er utfordringer i arbeid med utvikling, som kan være mulige forklaringer på hvorfor ikke alle utviklingsarbeid lykkes.

2.1 Tidligere forskning

Det finnes veldig mye forskning på både skoleutvikling og skoleledelse. I denne delen av oppgaven vil jeg gi en kort presentasjon tidligere forskning som jeg har opplevd som relevant for min problemstilling, og som jeg har brukt i mitt arbeid med denne oppgaven. Jeg vil gå nærmere inn på konkrete funn og teorier i neste kapittel. Dette er ikke en uttømmende oversikt over relevant forskning på feltet.

Som en del av litteratursøkene mine for å finne forskning på feltet har jeg hovedsakelig brukt Google Scholar og Oria.no, som er det digitale biblioteket til HVL. Jeg har ikke satt noen begrensning på alderen på ulike publikasjoner, men har naturligvis sett mer etter nyere forskning på feltet, da det som nevnt stadig kommer nye politiske føringer for denne typen arbeid. Jeg har først og fremst sett etter forskning i en norsk skolekontekst. Det jeg har sett etter er forskning som omhandler eierskap, utviklingsarbeid og ledelse. Søkeordene jeg har brukt har vært: «Utviklingsarbeid i skolen», «Ledelse», «Eierskap», «Forankring», «Skoleutvikling», «Utvikling i skolen» og «Medvirkning», i ulike kombinasjoner.

I Skole- og utdanningssektoren i utvikling (2018) presenterer Postholm et al. et omfattende forskningsarbeid fra satsingen «Ungdomstrinnet i utvikling» (UiU). Tema for forskningen kan sies å være arbeid med utvikling på ungdomstrinnet, samarbeidet mellom UH-institusjoner og skoler, og elevenes læringsutbytte av arbeidet. Deres forskning kan tyde på at både UH-institusjoner og skoler fikk økt kompetanse på utvikling gjennom deres samarbeid, og gjennom satsingen. Forskningen deres antyder også at hvordan den tidlige fasen i et

utviklingsarbeid er, har mye å si for varig endring i en skole. Og hvordan skoleleder leder kan generelt ha stor innvirkning, men kanskje særlig i denne første fasen. Funn fra forskning tyder generelt på at dersom skoleleder er aktiv og involvert, gir det positive resultater.

Postholm et al. (2018, s. 19) viser også til annen forskning fra UiU-satsingen når de skriver at det er avgjørende for at lærerne skal få eierskap til prosesser, at de får være med på å skape innholdet i prosessene, fra tidlig av. Hvem som avgjør tema og utforming for et prosjekt kan ha mye å si for den varige endringen, tyder deres forskning på. Postholm et al. (2018, s. 44) viser også til 19 andre fagfelleverderte artikler med forskning på satsingen «Ungdomstrinnet i utvikling», som peker på at medvirkning er sentralt i prosjekter, og at det er viktig for forankring av utviklingsprosjekter. Dette kan innebære daglig mulighet til å medvirke, og det å gjøre at prosjektet oppleves relevant for lærerne i det daglige. I artiklene beskrives det at det i noen tilfeller er for sterkt preget av beslutninger «ovenfra», og at det går på bekostning av medvirkningen fra lærerne, skriver Postholm et al. Derfor må lederne balansere mellom å ha forventninger og stille krav, men også bygge opp om det lærerne kan medvirke med, og det de har motivasjon for (Engvik et al., 2018, s. 45).

Viviane Robinson har forsket på skoleutvikling i en amerikansk kontekst. I «Elevsentrert skoleutvikling» presenterer hun blant annet fem dimensjoner og tre ferdigheter ledere bør ha for at utviklingsarbeid skal være vellykket. Dette er formulert på bakgrunn av hennes forskning på feltet. Boken er relevant for denne oppgaven i den grad at arbeid med utvikling handler om at elevene skal til slutt få et godt utbytte. Med det ansvaret skoleledelsen har er det derfor relevant å se på hvilke dimensjoner som trengs for en elevsentrert ledelse. Disse dimensjonene vil jeg presentere senere i dette kapittelet.

I «Kompetent skoleledelse» (2010) skriver Andreassen, Irgens og Skaalevik om kompetanse i skoleledelse. Funn fra deres forskning tyder på at hvordan ledere leder, og deres kompetanse, kan ha stor innvirkning på elevens resultater og læreres utvikling. Å få til en balanse mellom utviklingsarbeid og driftsarbeid er sentralt for at skoler skal ha kontinuerlig utvikling.

Vennebo og Aas (2021) er redaktør for boken «Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen». Tematikken for denne boken er i stor grad det tittelen tilsier. Noen av funnen som har vist seg å være nyttig inn mot problemstillingen er hvordan ledelsen kan lede og utvikle

et godt profesjonsfelleskap i skolen. En stor del av utviklingsarbeid i skolen handler ofte om profesjonsutvikling. Det at boken ikke har hovedfokus på hvordan ledelsen skaper eierskap, men heller et vellykket profesjonsfelleskap gjør ikke boken mindre relevant siden profesjonsfelleskapet er sentralt i utviklingsarbeidet. Senere i kapittelet viser jeg til noen av funnene fra Vennebo og Aas som blant annet omhandler skolekultur, relasjonell ledelse og ledelsens rolle for elevenes måloppnåelse.

I fagartikkelen «Spenning i ledelse av skoleutvikling» (2011) skriver Marit Aas om spenningene mellom de ulike interessene, oppfatningene og erfaringene til deltakere i et skoleutviklingsprosjekt, som for eksempel lærere og ledelsen. Et sentralt funn i hennes forskning er at ledelsen kan avdekke og ufarliggjøre slike spenninger ved å lage rom for diskusjon i personalet. Det gir også et bedre grunnlag for å vurdere hva som faktisk er mulig å endre på den gitte skolen, med tanke på kulturen som er der. Dette med skolekulturens rolle i arbeid med utvikling vil jeg komme tilbake til i dette kapittelet. Hennes forskningsarbeid tyder også på at ledelsen kan hindre misforståelser og minske avstand til lærere, samt lage rom for mer medvirkning ved å lage rom for diskusjon og avdekke disse spenningene.

I «Ledelsen i fremtidens skole» (Aas og Paulsen, 2022) presenteres ulike funn fra forskning rundt ledelse og skoleutvikling fra ulike bidragsyttere. Blant annet presenteres forskning på ulike stiler av ledelse som typisk forbindes med utviklingsarbeid, som transformasjonsledelse, og hvilken effekt denne kan ha. I boken argumenterer Brandmo og Aas (2022, s. 163-179) for at vellykket ledelse av utviklingsarbeid handler mer om handlinger og praksis, enn stil, men at handlingene typisk knyttet til transformasjonsledelse kan ha positiv effekt. I boken skriver også Hillestad (2022, s. 269-295) om at skolekulturen ved en skole har mye å si for arbeid med utvikling, og at rektor har en viktig rolle å bygge og forme kultur på en skole.

Funnene i «Organisasjonskultur» av Henning Bang (2011) er også relevante når det kommer til skolekultur og utvikling i organisasjoner generelt. Han presenterer ulike sider av kulturens effekt på læring og utvikling i organisasjoner, på godt og vondt.

2.2 Skoleutvikling

Utvikling av skole handler om å utvikle mennesker (Vennebo & Aas, 2021, s. 23), Disse menneskene er både lærere, og som et resultat av utviklingsarbeidet, elevene.

Robinson (2014, s. 106) skriver om elevsentrert skoleutvikling, at profesjonell utvikling i skolen blir effektiv når den er «forankret en dyp forståelse av læringsbehovene hos elevene», kombinert med «en analyse av hva lærere trenger å lære for å møte disse behovene». Ifølge Timperley (2008, sitert av Robinson 2014, s.106) bør man stille seg følgende spørsmål når man planlegger utviklingsarbeid i skolen: «Hva må vi som lærere lære oss for å kunne fremme læringen til elevene våre?». Men det er ikke mulig å møte *alle* disse behovene på én gang. Her må skoleledere prioritere. Dette må på plass før man kan gå videre i planleggingen (Robinson, 2014, s. 106).

Dette kan komme i konflikt med ønsker og pålegg fra nasjonale og lokale myndigheter, initiativ fra UH-institusjoner og lignende. Konflikter skjer oftest i tilfeller der nasjonale/lokale føringer ikke stemmer overens med de læringsbehovene lærerne har ved den gitte skole som skal inn i et utviklingsprosjekt, ifølge Robinson.

I LK20 står det at det at profesjonsfellesskapet er opptatt av å bedre skolens praksis, noe som ofte vil være en avgjørende faktor for utvikling. Det vil si at lærere så vel som ledelsen må ønske å bedre egen praksis og elevs læring. Dette kan komme til uttrykk gjennom blant annet refleksjon rundt styrker og svakheter ved skolen og praksisen og etiske vurderinger, ifølge Kunnskapsdepartementet. Det må være rom for å stille spørsmål, og lærere må ha eierskap. Dette er viktig for at tiltak man setter inn på skolen for å fremme utvikling, skal være effektive og treffsikre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

2.3 Skolen som en lærende organisasjon

Som tidligere nevnt, uttrykker Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 97) at skoler må være lærende organisasjoner. Hva en lærende organisasjon er, finnes det ulike svar på. Det kan være en organisasjon der mennesker hele tiden utvider sin kapasitet til å oppnå ønskede resultater. Det kan være organisasjoner der systemet er lagt opp til utvikling, blant annet ved tilbakemeldingsløyper. Eller det kan være organisasjoner der både individer og fellesskapet utvikler seg og lærer nye

ting gjennom refleksjon og dialektikk (Aas et al., 2022, s. 78). Samlet sett kan man si at en lærende organisasjon er en organisasjon som evner å utvikle seg og lære, både på individnivå og kollektivt.

For å lykkes med utvikling, er det avgjørende at man søker læring og utvikling på et individuelt nivå (Marthinsen & Postholm, 2012, s. 23–24) Også Kunnskapsdepartementet stiller krav til dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Alle lærere har ifølge departementet et eget ansvar for denne utviklingen. I praksis betyr det at prosesser man prøver å fremme og få til i grupper, og på sikt i hele organisasjoner, også må gjøres på et individuelt nivå. Marthinsen og Postholm skriver at dersom lærere ikke søker personlig mestring og utvikling, kan ikke organisasjonen lære og utvikle seg. Det innebærer at man har en egen motivasjon til å oppdatere seg, lære, prøve nye ting og vokse.

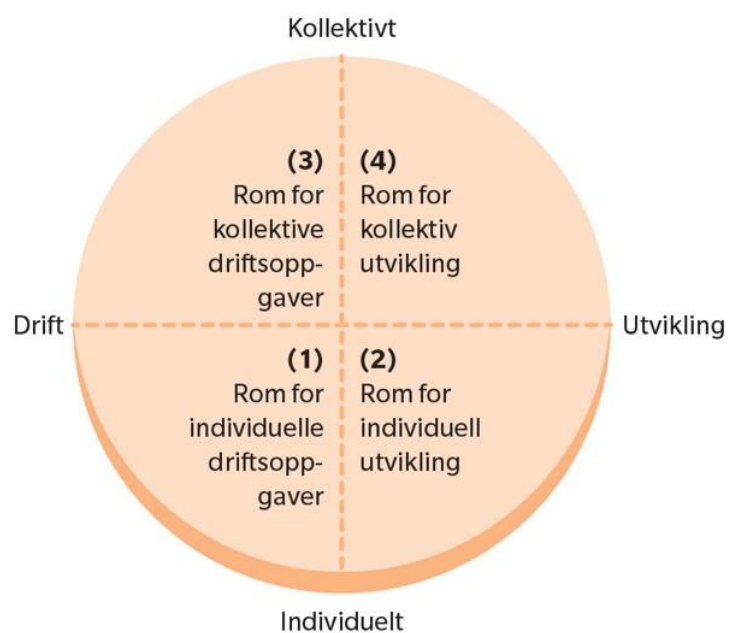
Samtidig kan man ikke bare jobbe på et individuelt nivå. Å lære og å utvikle seg i grupper, som i skolesammenheng ofte kalles det profesjonelle læringsfellesskapet, er også avgjørende for læring i en organisasjon. Et av de mange kravene som stilles til lærere er som nevnt å skulle hele tiden lære og utvikle seg. Da kan man dele både byrder og gleder og idéer i et godt fellesskap. Det kan gi trygghet, som er viktig for utvikling (Rønning og Skogvold, 2010, s. 122). Et paradoks er at å samarbeide også er et krav til lærere, som de må håndtere.

Et aspekt som er særlig relevant i sammenhengen med arbeid med utvikling, er at en organisasjon ikke kan være lærende uten en felles forståelse av organisasjonens visjon (Marthinsen & Postholm, 2012, s. 26). Det gir nemlig retning, og er viktig for å nå målene som settes, og som man ønsker å jobbe sammen mot. Da blir begrepet «fininnstilling» i en gruppe aktuelt, brukt av Marthinsen og Postholm (2012, s. 28). En fininnstilt gruppe er en gruppe med en felles visjon og forståelse av hvordan de kan jobbe sammen. De har også en felles forståelse av målene de har. Ifølge Marthinsen og Postholm er dette en forutsetning. En gruppe uten felles forståelse og mål vil ikke fungere, og dermed ikke lære og ikke utvikle seg. Prosessen for å komme dit, har de gitt navnet «gruppelæring».

Eirik J. Irgens (2010, s 135-136) beskriver spenningen mellom det individuelle og det kollektive i en skole som er i endring. Skolen har historisk sett tradisjon for høy grad av autonomi og frihet når det kommer til valg av metoder blant lærere (Hillestad, 2022, s. 283). De har sine timeplaner, sine planlagte opplegg og sine løp de går. Å skulle legge til rette for

kollektivt arbeid med et utviklingsarbeid, og lærings i fellesskap, kan være en utfordring, ifølge Irgens, Ikke bare på grunn av eventuell individualistisk kultur, men også fordi lærerne faktisk har individuelle løpende plikter og ansvar de må forholde seg til mens de skal jobbe med utvikling. Dette illustreres i Irgens profesjonelle utviklingshjul (2010, s 135-136), som har som mål å holde organisasjoner i kontinuerlig bevegelse og utvikling. Modellen beskriver at for å være en organisasjon i varig utvikling, må det være rom for både individuelle og kollektive oppgaver og behov, og det må være rom for både løpende driftsarbeid og arbeid med utvikling. I Irgens sitt hjul er det plass til alle disse elementene, ved at hjulet deles i fire.

- 1) Individuell utvikling, som kan handle om å lære seg å effektivisere eget arbeid, og utvikle seg pedagogisk og faglig
- 2) Kollektive driftsoppgaver, som informasjonsutveksling og møter for å koordinere og informere
- 3) Individuell utvikling, i form av for eksempel å effektivisere eget arbeid, og utvikle seg pedagogisk
- 4) Kollektiv utvikling, som i praksis kan bety rom for å utvikle felles mål, finne nye felles rutiner og evaluere



Figur 1: Det profesjonelle utviklingshjulet (2010, s 135-136)

Hjulet illustrerer spenningen både mellom det løpende driftsarbeidet på en skole og utviklingsarbeid, og spenningen mellom å arbeide kollektivt og individuelt. Det skal jeg komme tilbake til senere.

2.4 Skolekulturens rolle i utviklingsarbeid

Vennebo og Aas (2021, s. 22) viser til tidligere studier som viser at man trolig ikke vil lykkes

med arbeid med utvikling, hvis man ikke tar hensyn til kulturen som er på en skole. Forskning på organisasjoner har over tid vist at endring av organisasjoner kan være mulig, men også være veldig krevende, avhengig av hva slags kultur det er i organisasjonen (Hillestad, 2022, s. 272). Bang definerer organisasjonskultur slik:

“Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene” (Bang, 2011, s. 23).

En annen definisjon av organisasjonskultur er felles verdier delt av medlemmene, som setter rammene for hva som regnes som viktig i organisasjonen, og hva man jobber for å oppnå. Dette skaper igjen uformelle normer, som styrer hvordan man skal oppføre seg og arbeide, og hva slags holdninger man skal ha (Hillestad, 2022, s. 276).

Ifølge Bang (2011, s. 45) kan man dele organisasjonskultur i to: kulturinnhold og kulturuttrykk. Disse er i et gjensidig påvirkningsforhold. Bang definerer kulturinnholdet som verdier, normer og virkelighetsoppfatninger i medlemmenes tanker. Eller sagt på en annen måte: Hvordan medlemmene erfarer kulturen, og hvordan de selv tror den er. Kulturuttrykket er kort forklart hvordan kulturen “ser ut” i praksis. Det er måten innholdet kommer til praktisk og konkret uttrykk på. Det kan være alt fra lærernes handlinger til den fysiske utformingen av en skole. Kulturinnholdet og kulturuttrykket vil som sagt påvirke hverandre, men det er ikke gitt at de stemmer overens. Bang skriver for eksempel at det er forskjell på forfektete verdier og bruksverdier (2011, s. 48).

Dette er ting som gjelder alle organisasjoner generelt. Berg (1999, s. 17) skriver mer spesifikt om kultur i en skolesammenheng:

“Skolekultur kan generelt beskrives som et usynlig regelsystem, som på et uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole”.

Ledelsen ved en skole kan ha en rekke uttalte kjerneverdier, men det er ikke sikkert at det er disse verdiene som styrer ansattes valg og handlinger i deres daglige arbeid. Ledelsen kan for eksempel si at hjelpsomhet er en sentral verdi. Men lærerne kan i stor grad være preget av individualisme eller konkurranse når de samhandler. Det kan gjøre at lærerne ikke

nødvendigvis hjelper hverandre, men heller arbeider på hver sin kant. Da kan hjelpsomhet være det Bang kaller en forfektet verdi, men ikke bruksverdi.

Det kan samme kan være sant om normer, som i mange tilfeller er tett knyttet til verdier. I tilfellet med hjelpsomhet som verdi, kan en ønsket norm fra ledelsen være at lærere tilbyr hverandre hjelp uoppfordret. Men det betyr ikke at dette blir en gjeldende norm blant lærerne, dersom de har en annen bruksverdi. Og dette kan igjen være sant for atferd. Dermed kan uttrykket for kulturen bli noe annet enn det man sier innholdet er. Dette påvirker naturligvis skolens evne til å utvikle seg og lære (Hillestad, 2022, s. 281).

Hillestad (2022, s. 273–275) skriver at skoleledelsen har en viktig symboleffekt som bygger av kultur. Skoleledere kan påvirke kulturen gjennom hva de prioriterer, hvilke systemer for belønning de velger - og om de velger å ha det - og hva de gir tid og rom til. Dette gjelder på godt og vondt, og er noe skoleledere gjør enten de er bevisste på det eller ikke.

En utfordring når det kommer til å bygge kultur som leder, kan være mangel på felles virkelighetsoppfatning i organisasjonen. Å ha dette er sentralt i en kulturutvikling (Bang, 2011, s. 52). Lærere tolker ikke alltid ledelsens handlinger og utsagn slik som ledelsen hadde intensjon om (Hillestad, 2022, s. 285). Ledelsen kan innføre tiltak med en bestemt hensikt. Men dette kan tolkes til å ha en helt annen hensikt blant ulike lærere, fordi de ikke har samme virkelighetsoppfatning. Ledelsen ved en skole kan for eksempel ønske å innføre noe, og tro at de har inkludert de ansatte i prosessen for å skape medvirkning. Dette kan de ha gjort for eksempel gjennom et møte, der de presenterte forslag til tiltak. Da kan ansatte for eksempel oppfatte møtet som at tiltakene allerede er bestemt, og at de ikke har noen reell mulighet til å påvirke prosessen. Eller kanskje oppfatter de ikke på samme måte som ledelsen hva som er målet og hensikten for tiltakene, og foreslår derfor heller tiltak som vil oppnå andre typer resultater. Ifølge Bang (2011, s. 52-52) er det ikke et kriterium at virkelighetsoppfatningene stemmer. Det som er avgjørende er hvorvidt lærerne og ledelsen forholder seg til sine oppfatninger som om de er sanne, eller stiller spørsmål ved dem.

2.5 Lederes rolle i utviklingsarbeid

Ledelse er også, som tidligere nevnt, et viktig verktøy i arbeid med utvikling (Robinson, 2014,

s.14). Dette vektlegges i stor grad i Kunnskapsdepartementets styringsdokumenter for norske skoler, for eksempel LK20. Ledelsen ved en skole er de med størst ansvar i arbeid med utvikling, ifølge Utdanningsdirektoratet (u.å.). Tidligere forskning på feltet viser også at skoleledelsen er viktig for hva slags læringsmiljø en skole har (Postholm et al., 2018, s. 19). Ledelsen er i en posisjon til å kunne hjelpe lærere til å se hvilke områder de trenger å utvikle seg på. De kan også oppmuntre til å prøve nye ting, og gi lærerne det de trenger for at de skal lære og utvikle seg.

Som tidligere nevnt, handler utvikling av skole til syvende og sist om å utvikle mennesker. Elever så vel som lærere. Robinson (2014, s. 101) skriver at den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en positiv forskjell på i elevenes læring, er ved å fremme og involvere seg i lærernes utvikling på skolen de leder.

Rollen lederne har i utviklingsarbeid, kan grovt forenkles sies å ha to sider (Postholm et al., 2018, s. 19):

- 1) Ledere skal støtte lærerne gjennom oppmuntring, men også praktiske ressurser, slik at de kan utvikle seg.
- 2) Ledere skal stille krav til lærerne, med den hensikt å fremme utvikling

Ideelt sett får alle lærerne den støtten de trenger. Og når det kommer til krav, kan det for eksempel være krav om refleksjon rundt egen gjennomføring og utvikling underveis i en prosess. En konkret måte en skoleleder kan legge til rette for dette på, slik at det faktisk blir gjort, kan være å sette av tid til felles refleksjon i timeplanen. Med det i seg selv er ingen garanti for utvikling (Postholm et al., 2018, s. 19).

Mulford og Silins (2003, sitert av Vennebo og Aas, 2021, s. 22) viser til flere studier hvor det kommer frem at også det profesjonelle læringsfelleskapet trenger aktiv støtte fra ledere for å utvikles. Da er det ikke bare snakk om rektor, men alle med ledelsesansvar. Det kan være avdelingsleder, teamleder og så videre. Dette kalles delegert lederskap. Andre viktige faktorer for lærerens profesjonelle utvikling, er ifølge Feeney (2016, sitert av Postholm et al., 2018, s. 23) blant annet åpen kommunikasjon med ledelsen på en skole, samarbeid om avgjørelser og at lærerne opplever autonomi.

Hensikten med utviklingsarbeid, som jeg allerede har vært inne på, er at det til slutt skal tjene til elevenes beste. Ifølge Robinson (2014, s. 26) presterer elever bedre på skoler der ledelsen er involvert i lærernes arbeid. Hun beskriver fem viktige dimensjoner i utviklingsarbeid, men beskriver også tre ferdigheter ledere må ha for å utøve dimensjonene på best mulig måte. Det kan gjøre at elevenes læring får høyere kvalitet.

Den første er evnen til å kunne anvende relevant kunnskap i sin egen lederpraksis. Det er viktig fordi man som leder skal ta en god del beslutninger, og da trenger man en viss dybdekunnskap for å kunne vurdere hva som er mest hensiktsmessig, og hvilke konsekvenser avgjørelsene kan få for blant annet administrativt arbeid, elever og lærergrupper.

Evnen til å løse komplekse problemer, er den neste ferdigheten Robinson beskriver at lærere må ha for å kunne drive med elevsentrert utviklingsarbeid. Det handler enkelt og greit om å være i stand til å identifisere og løse problemer eller hindringer som kan dukke opp på veien mot målene man har satt, og kunne vurdere hva man skal gjøre for at man kan nå målene.

Siste og tredje ferdighet Robinson beskriver, er at en leder har ferdigheter når det kommer til sosiale relasjoner, og kan bygge tillitsrelasjoner mellom seg og de ansatte (2014, s. 40). Ifølge Robinson styrkes det profesjonelle læringsfellesskapet på skoler med høy tillit. Videre påvirker det elevenes sosiale og akademiske prestasjoner.

Den første av de fem dimensjonene hun beskriver, er at ledelsen må etablere mål og forventninger (2014, s. 50), som nevnt. Å sette mål kan ha en effekt på elevs læring og prestasjoner. Suksessfulle ledere setter ikke bare mål, men gir retning og klarer å gjennomføre, ifølge henne.

Den neste dimensjonen kaller hun «Strategisk bruk av ressurser». Det betyr å være strategisk når det kommer til hvordan man bruker de ansatte, tiden man har og pengene man har til rådighet, slik at man kan nå målene man har satt.

Dimensjon nummer tre er å sikre kvaliteten på undervisningen. Den fjerde kaller Robinson «Å lede lærernes læring og utvikling». Hun forklarer det på denne måten:

«Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring, er

ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine.»
(2014, s. 101)

Videre skriver hun at eksempler på dette er at det er sannsynlig på skoler som presterer høyt, at lærerne ønsker å diskutere undervisningen sin med rektor på den gitte skolen. Robinson sier at funnene fra hennes forskning på viktigheten av at skoleledere og avdelingsledere involverer seg, ikke forklarer godt nok hvorfor akkurat det er høyere elevprestasjoner blant skoler som har involverte ledere. Men en av de viktigste grunnene, tror hun, er at ledelsen oppdager behov og utfordringer lærerne har når det kommer til sin egen læring. Det gjør at lederne kan ta ansvar og prøve å tilrettelegge, slik at lærerne lykkes.

Den siste dimensjonen handler om at skoleledere må påse at arbeids- og læringsmiljøet for lærerne og elevene, er trygt og velordnet (2014, s. 119). Den kommer sist, fordi mye av kunnskapen ledere trenger for å få til dette, ligger i at man har utført eller fått på plass de fire første nevnte dimensjonene. For å kunne ha et velordnet læringsmiljø, må man kunne sette mål først, ifølge Robinson.

Også DuFour og Marzano (2011, sitert i Vennebo & Aas, 2021, s. 25) mener at elevers nivå av måloppnåelse henger sammen med hvordan en rektor ved skolen deres leder. De forklarer det med at rektors handlinger påvirker det profesjonelle læringsfellesskapet, som igjen påvirker den enkelte lærers arbeid i klasserommet. Det påvirker igjen elevenes resultater. Denne påvirkningen kan være både positiv og negativ. De viser til flere studier som tyder på at for å oppnå en positiv dominoeffekt, som naturligvis er det man ønsker, må rektor være direkte involvert i, eller "tett på", det profesjonelle læringsfellesskapet. DuFour og Marzano har beskrevet konkrete måter en rektors ansvar bør komme til uttrykk på, i arbeidet med det gitte læringsfellesskapet, for å oppnå en slik positiv dominoeffekt. Disse er gjengitt i tabellen under:

Rektors ansvar	Konkrete ledelseshandlinger
Etablere positive arbeidsrelasjoner med hvert medlem personalet	Bruke PLF-teamene til å få økt kjennskap til enkeltlærere og hva de er opptatt av
Være synlig på skolen og ha positiv samhandling	Møte hvert team minst fire ganger i året og

med personalet og elever	være opptatt av og involvert i deres bekymringer
Etablere og sikre en effektiv kommunikasjon i hele skolen	Sikre at hvert profesjonelle team har en klar forståelse av skolens prioriteringer og har tilgang til rektor
Artikulere idealer og tro som styrer skolen arbeid fra dag til dag	Introdusere tre sentrale idéer for de kollektive teamene
Delta i design og implementering av læreplan, undervisning og vurdering	Tydeliggjøre teamenes arbeid, overvåke arbeidet og delta i dialogen med teamene knyttet til de fire kritiske spørsmålene om læring
Skape betingelser som optimaliserer skolens forbedringsarbeid	Bruke elevresultater og positivt press fra kolleger til å inspirere lærere til å utvikle ny praksis
Engasjere personalet i en vedvarende gjennomgang av de mest lovende praksisene for å forbedre elevenes læring	Dele relevant forskning med teamene og motivere dem til sammen å undersøke hvilke strategier som påvirker elevenes læring
Tabell 1: Sammenhenger mellom rektors ansvar og konkrete ledelseshandlinger (DuFour & Marzano, 2011, sitert av Vennebo & Aas, 2021, s. 25)	

I likhet med DuFour og Marzano sin tabell, mener Robinson (2014, s. 119) at en leder må ha kunnskap om lærernes utfordringer, for å virkelig kunne være involvert. Da kan lederen lettere kunne tilrettelegge for løsninger.

Ifølge Vennebo og Aas (2021, s. 27–28) er det enda en faktor som er sentral for å lykkes med arbeid med utvikling: Relasjonell ledelse. Ledelsen kan ikke bare se på struktur og strategi, men hjelper lærerne til å ha tro på at de kan forandre sine omgivelser.

Klev og Levin (2021, s. 128) kaller denne måten å lede på for endringsledelse. Det handler blant annet om å klargjøre rammene for endringsprosessene. Det å være tydelig på roller og

ressurser i beslutningsprosesser er et eksempel på det.

Typiske utfordringer for lærere kan være tid, opplevelsen av at andre ting er viktigere, eller at det de sier og gjør ikke gjør en forskjell. Dette skal jeg komme tilbake til. Ved å klargjøre rammene tidlig i endringsarbeidet, kan man kanskje adressere disse utfordringene eller formidle løsninger på dem.

2.5.1 Ledelsesstrategier

Det finnes mange ulike stiler av ledelse og metoder, noen har vist seg å være nyttige i møte med utviklingsarbeid i skolen. Ledelsesstil i skolen har endret seg de siste tiårene. Ifølge Tor Colbjørnsen (2015) var skoleledelse mer instruerende tidligere, blant annet fra 70-tallet og utover. På 90-tallet gjorde en transformativ ledelsesstil, eller transformasjonsledelse, seg mer gjeldende.

Delt og distribuert ledelse ble mer vanlig, fordi ønsket var å i større grad involvere lærere i beslutninger, ifølge Colbjørnsen. Leithwood var sentral i utformingen av transformasjonsledelse i skolesammenheng. Det er en ledelsesstil som søker å påvirke nedenfra og opp. (Brandmo og Aas, 2022, s. 166).

Ønsket om en stil i tråd med transformasjonsledelse kan sies å ha kommet som en reaksjon på den mer instruerende og kontrollerende lederstilen som var vanligere tidligere. I ledelsesteori er dette kanskje nærmere det man kaller transaksjonell ledelse. Det er en måte å lede på hvor ytre motivasjon og krav gitt fra leder til underordnede er det som driver arbeid fremover (Li, 2013, s. 17). Burns er en av de som viser til denne koblingen ganske tidlig, hvor transaksjonell ledelse var opptatt av ytre belønning mens transformativ ledelse handlet om den enkeltes indre motivasjon for endring og utvikling (Li, 2013, 17).

Tar man utgangspunkt i tankegangen som er typisk for transformasjonsledelse, er det ikke bare lederen ved en skole som setter betingelsene for blant annet utvikling. Lærerne skal også det. Ansvar ligger ikke alene hos for eksempel en rektor, men også hos lærerne. Denne tankegangen finner man tydelig igjen i føringene fra Kunnskapsdepartementet, som jeg tidligere har skrevet om. Ifølge Li er transformasjonsledelse i større grad orientert rundt verdier, etikk og målrettet arbeid i tråd med en felles visjon.

Li (2013, s. 5) forklarer at det handler om å transformere, noe som ligger i ordet. Det handler om å motivere de man leder. Verdier, etikk og mål blir viktige. Transformasjonsledelse sammen med distribuert ledelse og delt stiler av ledelse kom som et svar på den instruerende ledelsesstilen. Det handlet om å involvere lærerne mer i beslutninger som ble tatt (Colbjørnsen, 2015).

Leithwood og Sun (2012) forklarer at mange av grepene i transformasjonsledelse som gir positiv effekt kan kjennes igjen i andre stiler av ledelse og handler mer om ledelsespraksis fremfor modeller og stiler. Ifølge dem bør fokuset skiftes fra hvilken ledelsesstil eller modell skoler skal bruke, til konkrete tiltak man vet har positiv effekt. Hvilken ledelsespraksis en rektor faktisk utfører er med andre ord viktigere enn hvilken ledelsesstil eller ledelsesteori de identifiserer seg med.

En annen utfordring kan ifølge Colbjørnsen (2015) være at ledelsen ved en skole ofte ønsker å arbeide i tråd med prinsippene i transformasjonsledelse, mer eller mindre ubevisst. Men diverse krav fra skoleeier og nasjonale og lokale myndigheter kan gjøre at skoleledelse i større grad blir resultatorientert, heller enn at de har det å fremme utvikling og mestring i fokus.

2.6 Eierskap og forankring i utviklingsarbeid

Denne oppgaven dreier seg hovedsakelig om eierskap blant lærere i utviklingsarbeid. Begrepet brukes relativt lite i utviklingsteori, men dukker opp enkelte steder, både direkte og indirekte. Et annet begrep som heller brukes i flere sammenhenger, men som jeg mener bare er et annet uttrykk for det samme, er forankring.

Hillestad (2022, s. 276) gjør en kobling mellom skolekultur og eierskap, på den måten at kulturen kan skape eierskap hos personalet, dersom kulturen «appellerer til deres idealer» og skaper «felles målsettinger som fremstår som menings- og verdifulle». Dette er ikke i direkte sammenheng med utviklingsarbeid, men med skolekultur generelt. Dette kan likevel mobilisere for eksempel inn i arbeid med utvikling.

Annen forskning tyder som sagt på at medvirkning fra lærere er en nøkkel til å skape eierskap. Forskningen viser blant annet at for å skape eierskap blant lærerne til utviklingsprosessene, må de få være med på å skape innholdet. Dette kan være avgjørende

(Postholm et al., 2018, s. 19).

Ifølge Dehlin og Irgens (2018, s. 241) kan mulighetene lærerne får til å medvirke i arbeid med utvikling, og til å være med på å skape dem, ha stor betydning for utvikling. Ifølge dem er det sentralt at lærere får påvirke innholdet så tidlig som mulig, og i stor nok grad til å skape genuint eierskap. Ifølge deres funn, er medvirkning viktig for sin egen skyld, men hvis lærerne i tillegg kan «samskape», som de kaller det, oppstår «kunnskaping», som kan føre til varige endringer i skolen. Ved samskaping mener Dehlin og Irgens at de ikke bare får medvirke, men at de får ansvar når det skal tas valg i prosjektet, og ansvar for å utforme det.

Én måte å gjøre det på, kan være ved å gi lærere ansvar for ulike deler av prosessen. Dette gjør at de blir nødt til å medvirke, men også gjerne at de opplever et ansvar, som igjen kan skape eierskap. De er selv, og ideelt sett sammen med andre, ansvarlige for hvordan deres bit av prosjektet blir. Dette kan kalles distribuert ledelse, som jeg har omtalt tidligere. Det kan involvere både ledere i formelle roller, men også ledere som ikke nødvendigvis har et formelt ansvar. Dette er en måte å lede på hvor samhandling står i fokus (Aas et al., 2022, s. 78)

Ifølge Dehlin og Irgens (2018, s. 243) har selve opphavet til et gitt utviklingsarbeid ved en skole, også noe å si for eierskapet blant de ansatte. Med eksempler fra case-en fra et arbeid med utvikling i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling, viser de at utviklingsarbeid initiert utenfor skole, for eksempel på en UH-institusjon, eller i kommunen, gjør det vanskelig å skape forankring, eller eierskap, blant lærerne ved en skole. Dette forsinket utviklingen i lang tid. Deres undersøkelser tyder også på at det at et tema for et utviklingsarbeid oppleves relevant blant lærerne, er viktig for forankring. Ligger det tett opp mot etablert praksis, og er det noe lærerne kan dra nytte av i det daglige, kan det være enklere å skape forankring og eierskap.

Også Postholm (2018, s. 147) viser til forskningsfunn som tyder på at oppstartsfasen av et arbeid med utvikling er viktig for forankring. Hun viser til en case hvor arbeidet lærere og ledelsen gjorde sammen i starten av prosjektet, for å forankre temaet i noe som opplevdes som relevant for lærerne, førte til at lærerne opplevde eierskap til arbeidet. Aller mest fordi de selv hadde vært veldig delaktige i prosessen, skriver Postholm. Hun argumenterer for å bruke god tid i denne fasen av arbeidet, slik at lærerne i hvert fall forstår hensikten med

arbeidet. Det kan bli et kraftsenter videre (Postholm 2008, sitert av Postholm, 2018, s. 148).

Postholm viser samtidig til en case som kanskje kan være et uttrykk for det motsatte: Det var motstand i personalet i utviklingsarbeidet, fordi de manglet eierskap og forståelse for prosjektet. Det trekkes en kobling mellom dette og det Postholm beskriver som at «de hadde blitt utsatt for en utenfra-og-inn-tilnærming» (Dehlin og Irgens, 2018, s. 246). Funnene antyder at det at dette personalet hadde medvirket i oppstarten i mindre grad, bidro til manglende eierskap, som igjen bidra til motstand mot endringen.

2.7 Mulige utfordringer i utviklingsarbeid

Basert på det jeg har skrevet så langt, er det ikke vanskelig å se for seg utfordringer i et utviklingsarbeid. Vi har så langt sett på behovet for blant annet involverte ledere, delegert lederskap, en konstruktiv skolekultur, at lærere får ressurser og tid til å reflektere rundt egen praksis osv. Da sier det seg selv at fravær av noe av dette, vil kunne skape hindringer for det å lykkes med profesjonell utvikling av lærere.

Ifølge Hillestad (2022, s. 277) er en utfordring i utviklingsarbeid at skoler ofte ikke er åpne for endring, på grunn av kulturen. Hillestad mener det blant annet skolers manglende evne og vilje til å endre etablert praksis. Det kan være fordi kulturen i en organisasjon/skole kan være ubevisst. Dersom lærerne ikke er bevisst rundt egen kultur, vil det da være vanskelig å endre den. Som nevnt har ledelsen en viktig rolle når det kommer til å åpne for refleksjon, dialog og spørsmål rundt dette.

En annen utfordring kan være dersom kulturen er mer sentrert rundt elevenes kortsiktige læringsmål og resultater, heller enn langsiktige mål og resultater. Det vil hemme viljen til å ta i bruk nye verktøy og virkemidler, som kanskje midlertidig vil gjøre undervisningen eller måloppnåelse mer krevende (Hillestad, 2022, s. 277). Som nevnt handler skoleutvikling til syvende og sist om å møte elevers behov når det kommer til læring. Dette kan også vise seg på en annen måte; Dehlin og Irgens (2018, s. 243) beskriver funn fra sin forskning på arbeid med utvikling i skoler som tyder på at lærere kan ha et syn på at forelesere som kommer utenfra underveis i prosjektet, for eksempel fra en UH-institusjon, skal bringe inn noe ganske konkret eller matnyttig. For eksempel konkrete verktøy som lærerne kan bruke direkte i

undervisning. Dette kaller Dehlin og Irgens en «overdreven instrumentell holdning» blant lærere. Paradoksalt nok kommer det frem i intervjuer med de samme informantene som er lærere at de egentlig har mest tro på at de vil lære i samtale og refleksjon med hverandre, ikke ved at en foreleser «gir dem» noen konkrete verktøy.

Hillestad (2022, s. 279) peker også på «stivhet» i skoler som en utfordring, altså manglende vilje til å bryte ut av etablert praksis, tenkte utenfor boksen, prøve nye ting. Han kaller det et paradoks, at den etablerte praksisen/kulturen ved en skole, som en skole kan ha stivnet i, opprinnelig var et resultat av innovasjon og utprøving da skolen var ny.

Som nevnt dannes skolekultur av et sett felles verdier ved en skole. Historisk sett har autonomi vært en viktig verdi i den norske skolen. Som tidligere nevnt skriver Feeney (2016, sitert av Postholm et al., 2021, s. 23) at det at lærerne opplever autonomi også er en viktig faktor for å lykkes i utviklingsarbeid. Hillestad (2022, s. 283-284) mener på sin side at skolen må utfordre autonomi som en verdi for å få til dobbeltkretslæring. Det vil si læring hvor de gjeldende verdiene i skolekulturen evalueres og endres hvis det er behov. Motsetningen er enkeltkretslæring, hvor man kun lærer og utvikler seg innenfor de etablerte verdiene - noe som naturlig nok begrenser utviklingen.

Hillestad (2022, s. 279) trekker også frem mot som en viktig faktor i kulturendring og utviklingsarbeid. Ledelsen må ha mot til å utfordre "status quo", og til å ikke være konforme. Det samme gjelder lærerne, som kanskje i enda større grad kan være preget av konformitet i dagens kultur. Manglende vilje til å bryte ut av eventuell konformitet vil kunne hindre utviklingsarbeid.

Ifølge King (2016, sitert i Postholm et al. 2018, s. 19) er mangel på tid noe som kan hindre utvikling. Med utgangspunkt i det, sier det seg selv at mangel på tid til å samarbeide, også kan hindre utvikling. Også for stort press på å produsere resultater kan være et hinder. Mangler det felles målsetting og felles verdier blant lærerne og ledelsen, kan det også hindre utvikling.

Robinson (2014, s. 111) snakker også om «motstand til endring». Det er ganske normalt med en form for motstand når endring skal gjennomføres, ifølge henne. Roten til motstanden er ikke Robinson så opptatt av å undersøke, men heller hvordan ledelsen ser på motstanden.

Robinson hevder at fokuset på motstand i tillegg kan lukke rommet for legitime uenigheter i utviklingsarbeid mellom lærere og ledelse, noe det er viktig å la det være rom for. Det å behandle det som motstand bærer ifølge henne lite frukt. Ledelsen bør heller behandle det som noe de skal prøve å forstå. Hvorfor det ikke ble sett på som like viktig eller nødvendig fra læreren.

2.7 Oppsummering

For å oppsummere dette kapittelet, koker all skoleutvikling ned til utvikling av mennesker i skolen (DuFour og Marzano, 2011, sitert av Aas og Paulsen, 2022, s. 23). Elevsentrert skoleutvikling skal ideelt sett styres av elevenes læringsbehov, men dette kan i tilfeller havne på kollisjonskurs med blant annet politiske føringer for denne utvikling (Robinson, 2014, s. 106). Det profesjonelle læringsfellesskapet, samt hver enkelt ansatts ønske om å bedre egen praksis til elevenes beste, kan være avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å lykkes med utvikling, må skoler som nevnt være lærende organisasjoner. Det innebærer læring på et individuelt nivå, som vil føre til kollektiv læring (Marthinsen og Postholm, 2012, s. 23-24). Felles forståelse av visjon, retning og mål er avgjørende (Marthinsen og Postholm, 2012, s. 26). For at en organisasjon skal kunne utvikle seg kontinuerlig, må det være rom for både individuelle og kollektive behov, oppgaver og ønsker (Irgens, 2010, s. 135).

I arbeid med utvikling av skole må man ta kulturen på skolen med i beregningen (Vennebo og Aas, 2021, s. 22). Det uttalte og/eller ønskede innholdet i en kultur kan være noe annet enn måten kulturen kommer til uttrykk på (Bang, 2011, s. 45). Det samme kan sies om normer og verdier, noe som påvirker skolers evne til utvikling. Skoleledere er viktige når det kommer til å bygge kultur (Hillestad, 2022, s. 276).

Ledelse er et viktigste verktøy i arbeid med utvikling (Robinson, 2014, s. 14), og skoleledere er også viktige i å forme læringsmiljøet på en skole (Postholm et al., 2018, s. 19). Lederne skal enkelt sagt støtte gjennom oppmuntring og fordeling av ressurser, men også stille krav som kan føre til utvikling.

Forskningen tyder på at medvirkning fra lærerne kan være viktig for å utvikle eierskap i

arbeid med kompetanseutvikling på en skole (Postholm et al., 2018, s. 19).

Typiske utfordringer i generelt utviklingsarbeid i en skolekontekst, kan være mangel på tid (King, 2016, sitert i Postholm et al., 2018, s. 19), manglende vilje til å utfordre «status quo» eller kultur som motsetter seg endring (Hillestad, 2022, s.279)

Kapittel 3: Metode

For at forskning skal være troverdig, er det viktig å være transparent (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021, s. 43). I denne delen av oppgaven skal jeg derfor gjøre rede for mine valg når det kommer til forskningsmetoden, og valgene jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen. Som Thagaard skriver, må en være forsker konkret og spesifikk når de presenterer fremgangsmåten sin, og vise den frem trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188), noe jeg vil forsøke å være i denne delen av oppgaven. Ved å først presentere funn, og deretter min analyse av funnene, har jeg et tydelig skille i oppgaven mellom hva som er primærdata, og hva som er min tolkning av dataen. Dette kan ifølge Seale (2007, sitert i Thagaard, 2018, s. 188) styrke transparensen.

Når det kommer til metodisk tilnærming, kan jeg se at jeg har brukt både en deduktiv og en induktiv tilnærming, noe jeg vil komme tilbake til.

Når det gjelder problemstillingen, har den blitt justert og spisset underveis, noe som ikke er uvanlig i kvalitative forskningsprosjekter (Thagaard, 2018, s. 49). Senere, og underveis i analyseprosessen, fordypet meg i relevant teori og tidligere forskning. Etter hvert som jeg har funnet relevant teori, har jeg koblet det opp mot funnene i forskningen (Larsen, 2017, s. 24).

Jeg har intervjuet fire informanter i tre intervjuer.

Jeg vil som nevnt presentere funnene mine i neste kapittel. Der presenteres de etter temaene jeg kategoriserte dem i, da jeg gjennomførte min tematiske analyse. Rekkefølgen er vilkårlig. Kort oppsummert er disse temaene:

- Praktiske ressurser
- Hensikt, visjon og mål

- Medvirkning
- Ledelse av utviklingsarbeidet
- Elevsentrert skoleutvikling

3.1 Metodisk tilnærming

Jeg har valgt kvalitativ metode som tilnærming og overordnet strategi i forskningen. Det er fordi jeg ikke undersøker noe som kan måles i "harde data", men heller et fenomen. Ifølge Dalen (2011, s. 15) er det nettopp dette som er det store målet i kvalitativ forskning; å bidra til forståelse av «... fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet». Jeg ønsker svar på spørsmål som «Hva», «Hvorfor?» og «Hvordan?» heller enn «Hvem?», «Hvor mange?» og «Hvor ofte?» (Wessel Svenkerud, 2021, s. 91).

I kvalitative studier kan man velge ulike måter å samle inn data på. Det kan være gjennom observasjon, både hvor man deltar og hvor man ikke deltar. Det kan være gjennom analyse av tidligere forskning eller intervjuer. Jeg har valgt å innhente data utelukkende gjennom intervjuer med informanter. Et intervju kan gjøres på ulike måter. Både individuelt eller i grupper. Det er intervjuer som er den mest vanlige måten å samle inn data på i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 89).

En av fordelene ved å gjøre det på denne måten, er at jeg vil kunne få skildringer av personers opplevelser, oppfatninger og meninger, som jeg ikke nødvendigvis hadde fått ved observasjonsstudier, for eksempel.

Blant hovedutfordringene ved denne typen intervju, er at jeg er prisgitt at informantene kan svare sant, åpent og ærlig om sine egne opplevelser, om deres tanker om sine ledere, og om egen atferd (Wessel Svenkerud, 2021, s. 92).

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

I denne oppgaven intervjuer jeg tre grupper med totalt fire personer. Analysen og drøftingen bærer preg av mine erfaringer og forståelser av intervjuene og svarene fra informantene. Det kalles derfor en kvalitativ metode som bygger på hermeneutikk og fenomenologi.

Hermeneutikken kommer frem av at jeg tolker deler av svarene i intervjuene og det bærer da preg av meg og min forståelse av hva som blir sagt og situasjonen. Utgangspunktet i hermeneutikken er at det ikke finnes én absolutt sannhet, men at man kan tolke fenomener på flere måter (Thagaard, 2018, s. 37).

Det fenomenologiske bærer preg av å beskrive ting slik de viser seg. Fenomenologien er forankret i en tanke om at virkeligheten er sånn som folk oppfatter den. Målet er derfor å få en forståelse av «den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Den tar utgangspunkt i subjektive opplevelser. Derfor kan forskeren, i dette tilfellet meg, også bruke refleksjon fra sine egne erfaringer.

3.3 Kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju

Ettersom jeg har valgt kvalitativt intervju så handler det om å se ting fra forskningsobjektets synspunkt. Det brukes ofte å være tre ulike metoder for å gjennomføre et kvalitativt intervju. Det kan være løst strukturert, semistrukturert og strukturert (Thagaard, 2018, s. 90). Jeg valgte en semistrukturert, også kalt delvis strukturert, intervjuform, også kalt et samtaleintervju. Dette kommer av at jeg ønsket å intervju rektor, avdelingsleder og et lærerteam. Med et semistrukturert intervju kan jeg da stille forberedte spørsmål som er ganske like til alle sammen, men jeg tror at jeg vil få ulike svar og vil da ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål til de ulike informantene og deres svar. Temaene for intervjuet hadde jeg i stor grad bestemt på forhånd, men rekkefølgen var tilfeldig (Thagaard, 2018, s. 91). Samtidig var jeg åpen for at det kunne komme opp andre temaer underveis, enten ved at informantene nevnte dem, eller at jeg opplevde det som naturlig og relevant å ta opp ved oppfølgingsspørsmål. Fordelen med dette er at jeg kunne gå dypere inn i tema eller fortellinger informantene tok opp, som jeg kanskje ikke selv hadde tenkt på allerede, noe som gjerne egentlig forbindes med lite strukturerte intervjuer (Thagaard, 2018, s. 90).

Ettersom tematikken for oppgaven er eierskap blant lærere og hvordan ledelsen arbeider med å skape dette, er det naturlig å spørre både læreren og flere fra ledelsen hvordan de opplever prosjektet, hvorvidt de opplever å ha eierskap, hva de tenker rundt viktigheten av eierskap, hvordan ledelsen arbeider, hverandres roller.

Et semistrukturert intervju gir både meg og informantene mulighet til å være mer fleksible og muligheten til å improvisere. Det å kunne tilpasse spørsmål og stille oppfølgings spørsmål ut fra svarene jeg får er hensiktsmessig for å få frem ting fra informanter som jeg kanskje ikke ville kommet på å spørre om på forhånd.

3.3.1 Utvalg

I tråd med problemstillingen min har jeg ønsket å finne ut hvordan man arbeider med visse aspekter av et utviklingsarbeid i praksis ved en spesifikk skole. Jeg har gjort en strategisk, men ikke-sannsynlighetsutvelging av informanter til denne oppgaven. Det vil si at de ikke er tilfeldig utvalgt, og ikke nødvendigvis er representative for populasjonen (Larsen, 2017, s. 89). Personene jeg har valgt har «egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen», som Thagaard skriver (2018, s. 54). Utvalget mitt kan også kalles et bekvemmelighetstutvalg (Blikstad-Ballas og Dalland, 2021, s. 39). Hvorfor kommer jeg tilbake til.

Jeg har altså forsøkt å finne informanter som kan fortelle meg om både deres erfaring med et arbeid med utvikling, i dette tilfellet DeKomp, men også om ledelse og eierskap. Det var derfor relevant for meg å finne både noen som utøver ledelse og ønsker å skape eierskap, og i tillegg dem som blir ledet og som eventuelt opplever eierskap til prosjektet. Fordi oppgaven min i stor grad handler om samspill mellom ledere og lærere, ønsket jeg å intervjuer både ledere og lærere om visse sider av hvordan skolens arbeid med utvikling foregår. Fordi ledelsens valg og handlinger er sentrale for å få svar på det jeg lurer på, intervjuet jeg både rektor og avdelingsleder på den aktuelle avdelingen.

Jeg satte meg som mål å intervjuer fire informanter. Den største grunnen til det, er hensynet til oppgavens omfang og min egen kapasitet. Fordi kvalitative intervjuer ideelt sett skal være dyptgående og omfattende, må man naturlig nok ha en størrelse på utvalget som gjør at det blir overkommelig å få til den type analyse (Thagaard, 2018, s. 59). Det kunne blitt en utfordring for meg å i tilstrekkelig grad analysere all dataen, med tanke på min kapasitet og tidsbegrensningen for dette arbeidet, dersom jeg hadde valgt flere, er min vurdering.

Som tidligere nevnt har utvelgelsen av skole og informanter å forske på, vært et samarbeid mellom meg og DeKomp gjennom HVL. Fordi jeg selv er student ved HVL, var det naturlig å

ta utgangspunkt i en skole som hadde samarbeidet med HVL.

Valget av lærerteam ble bestemt ut ifra hvilken avdeling og lærere avdelingslederen hadde ansvar for. Lærere jobber og skal jobbe mye i team, så det var naturlig å intervju noen fra et lærerteam sammen.

Utviklingsarbeidet på skolen har som nevnt vært et samarbeid med DeKomp.

3.3.2 Presentasjon av informantene

Utvalget er satt sammen av både menn og kvinner i ulike aldre. Av totalt fire informanter er to menn og to kvinner. Objektene er både i 30-årene, 40-årene og 50-årene. Det tilsier naturlig nok at de har varierende lengde med erfaring fra læreryrket.

Rektor har jobbet på skolen i nærmere fire år, og har vært rektor hele den tiden. Rektor opplyser å ha vært sykemeldt i perioder, blant annet underveis i utviklingsarbeidet.

Avdelingsleder har arbeidet ved skolen lenger enn rektor, og har flere års erfaring som avdelingsleder. Lærerne jobber sammen i et lærerteam på mellomtrinnet, og har ulik erfaring fra feltet.

3.3.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utviklet jeg en intervjuguide (se vedlegg 2). Som nevnt var det noen tema, og også spørsmål, som var bestemt på forhånd. Disse skulle representere viktige temaer i arbeidet mitt (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg valgte ut tre temaer som passet til alle informantene. Det vil si at alle fire kunne svare, selv om de har ulike roller i arbeidet. Fordi jeg skulle intervju informanter med ulike roller, men ville høre om deres refleksjoner og erfaringer knyttet til noen felles tema, var tre-med-grener-modellen (Rubin og Rubin, 2012, sitert av Thagaard, 2018, s. 95) nyttig.

Det ene teamet jeg valgte å spørre alle om var generelt om utviklingsarbeidet, det andre var roller i prosjektet og siste handlet om eierskap til prosjektet. Temaene ble valgt ut basert på forskningsspørsmålene om eierskap, men jeg stilte også spørsmål som for eksempel handler om prosjektet eller forståelsen av hverandres roller. Dette handler ikke direkte om eierskap eller forskningsspørsmålene, men tanken var at det er essensielt å spørre om. Eksempelvis er

hvis jeg spør lærerne om hva utviklingsarbeidet handler om, og så svarer de noe helt annet enn det rektor svarer på det samme spørsmålet. Det kan si noe om for eksempel hvorvidt de har en felles forståelse av hva prosjektet egentlig handler om, som igjen kan indirekte si noe om deres eierskap og samskaping.

Intervjuguiden er delvis basert på teori, som nevnt, og ble utviklet som ledd i forberedelsene til intervjuene, og som støtte til å holde meg til tema og sikre at vi snakket om alt jeg planla. Her har jeg brukt problemstillingen og forskningsspørsmålene aktivt. Eksempelvis er det relevant for meg å få svar på i hva slags grad lærerne opplever å ha fått eierskap til prosjektet, jamfør både forskningsspørsmålene og problemstillingen min.

Jeg planla også noen mulige oppfølgingsspørsmål. Som Thagaard (2018, s. 95) skriver, kan informanter være veldig ulike i hvor åpent de svarer på spørsmål, og hvorvidt de snakker generelt om ting, eller bruker sine egne erfaringer og refleksjoner for å svare.

3.3.4 Prøveintervju

Som en del av forberedelsene til intervjuene utførte jeg et prøveintervju på en ungdomsskole med en lærer som har ledet en gruppe lærere i innføring av digitale systemer de bruker på skolen. Intervjuet blir tatt opp med mobil og gjennomført på cirka 20-25 minutter. Siden dette var et prøveintervju diskuterte vi etterpå hvordan spørsmålene ble opplevd og innspill som læreren hadde. Etter intervjuet merket jeg at det å være i større grad forberedt på at en bør stille oppfølgingsspørsmål er viktig og var en nyttig erfaring å ta med videre når intervjuene på skolen skulle gjennomføres. Det å venne seg til å være en som intervjuer var også en god erfaring. Det frister å komme med kommentarer og innspill eller å legge til noe, når en ikke er vant til å intervjuer folk. Dermed var det nyttig å erfare det.

En observasjon jeg gjorde meg var at informanten selv ikke så på det han gjorde for å engasjere sine medlærere som en metode eller strategi for å skape eierskap til prosjektet. Dette gjør at jeg må være obs på at informantene ikke alltid ser sammenhengen mellom egen praksis og teori. Jeg merket meg også noen spørsmål som jeg måtte tenke på om de skulle tilpasses informantene som jeg skulle intervjuer senere. Eksempel på dette er da jeg stilte det første spørsmålet: «Kan du beskrive det på gående utviklingsprosjektet dere har på skolen?». Da svarte informanten, i tillegg til mange andre ting jeg skulle spørre om. Slik som

hvilke utfordringer de har hatt eller hvordan det har gått så langt, eller hvorfor de har selve prosjektet. Dette var ikke helt uforventet, men en nyttig erfaring å ha slik at jeg er mer forberedt på hvilke spørsmål som kanskje må sløyfes underveis i intervjuet, og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg heller kan stille.

3.3.5 Innsamling og gjennomføring

I forkant av intervjuene fikk alle informantene som hadde gitt informert samtykke, lese både problemstillingen for oppgaven og forskningsspørsmålene mine.

Jeg har både gjennomført individuelle intervjuer, og fokusgruppeintervjuer. Jeg gjennomførte intervjuene på arbeidsplassen deres, altså skolen. Både fordi det var praktisk, men også fordi intervjuet mitt dreier seg om arbeidet de gjør på skolen, og at kanskje det å møte dem på «hjemmebane» kan gjøre dem tryggere. Jeg har tatt lydopptak av alle intervjuene, med hensikt om å transkribere opptakene. Jeg har gjennomført to individuelle intervjuer: ett med rektor, og ett med avdelingsleder. Så gjennomførte jeg et gruppeintervju med to lærere i samme team på mellomtrinnet.

3.3.6 Behandling av datamaterialet

Jeg tok lydopptak av alle intervjuene. Så første steg i behandling av datamateriale var å transkribere opptakene. Jeg prøvde først med et tale-til-tekst-program for å gjøre transkriberingen enklere. På noen måter gjorde den arbeidet lettere der å da, men det var flere feil med transkriberingen blant annet på grunn av at programmet ikke tolket dialektene til informantene riktig. Dette gjorde at jeg gikk over intervjuene manuelt mens jeg hørte på opptaket, for å passe på at transkriberingen ble rett. I løpet av denne prosessen fikk jeg tid til å lytte og gjøre meg kjent med svarene jeg fikk i intervjuene. Jeg noterte ikke funn eller koder i denne delen av prosessen, men utviklet likevel noen tanker om hva som kunne være mulige funn videre i analyseprosessen.

3.4 Kvalitetsvurdering

Empirien i dette masterprosjektet må være gyldig og relevant, det vil si ha validitet, og pålitelig og troverdig, det vil si være reliabel. Thagaard (2018, s. 187) skriver at man ved hjelp

av kritisk vurderingen av et forskningsprosjekt kan si noe om forskningens reliabilitet. Altså om den er pålitelig og tillitvekkende. Marshall og Rossmann (2016, sitert av Thagaard, 2018, s. 187) mener at det er spesielt viktig å vurdere særlig troverdighet i kvalitativ forskning.

Validitet i denne oppgaven handler enkelt sagt om i hvilken grad jeg har undersøkt det jeg faktisk skulle undersøke (Larsen, 2017, s. 93), og om tolkningene mine av dataen jeg har samlet inn kan sies å være gyldig (Thagaard, 2018, s. 189). Da er det viktig å beskrive det teoretiske ståstedet jeg tolker ut ifra, slik jeg har gjort tidligere i dette kapittelet. Har jeg faktisk stilt spørsmål i intervjuene som gir meg svar på det jeg ønsket å undersøke? Jeg vil si at svaret er både ja og nei. Jeg har både stilt spørsmål som går spesifikt på ledelsens arbeid for å skape eierskap blant lærerne, som jo er problemstillingen min, men også spurt om andre ting rundt, som er interessant, men som ikke går direkte på eierskap. Resultatet er likevel mange interessante funn som til sammen kan si noe om det jeg forsøker å undersøke.

Fordi jeg ikke bare skal beskrive et fenomen, men forsøke å tolke det, må jeg ifølge Thagaard (2013, s. 205) også vurdere hvorvidt tolkningene mine er troverdige. Jeg har så langt det er mulig vært bevist på hva som er informasjon jeg har innhentet, og hva som er mine tolkninger av denne informasjonen. Jeg kommer selvfølgelig ikke utenom at jeg er preget av antakelser og forutinntatthet til en viss grad, men jeg har likevel forsøkt å være så åpen som jeg kan være, og ikke danne meg en for tydelig hypotese i forkant. For å bevare min objektivitet har jeg valgt informanter jeg ikke kjenner, og ikke har hatt noen form for relasjon utover som informanter i denne masteroppgaven. Jeg har heller ingen tilknytning til skolen de jobber på, utover den rollen skolen spiller i masteroppgaven min.

Jeg synes det er vanskelig å vurdere om funnene mine har konsistens med forskningen og teorien som allerede finnes på feltet, da det er begrenset hvor mye forskning og teori som handler spesifikt om dette med eierskap i arbeid med utvikling, som jeg har funnet. Jeg ser likevel ingen åpenbare brudd mellom mine funn og det man kan trekke ut av teorien på dette området, og vil på det grunnlaget tenke at det er en viss konsistens. Når det gjelder overførbarhet, er det viktig å se på utvalget (Thagaard, 2018, s. 195). Ettersom mitt utvalg er begrenset til fire personer, er det også begrenset hvor overførbart funnene i dette arbeidet er. Samtidig ser jeg fellestrekk med tidligere forskning og teori på feltet, som tilsier at det er funn her som om ikke annet kan støtte opp under tidligere funn.

Det kan fort være ubehagelig å vurdere andre eller kommentere andre. Dette var noe jeg spurte informantene om å gjøre da jeg spurte om hvordan de opplevde hverandres eierskap. Jeg merket at de kunne tenke litt og brukte flere nølende ord. Noen svarte også mer generelt enn selve spørsmålet antyder. Larsen (2017, s. 29) sier det kan være lett for å svare det en tenker kollegaer eller den som intervjuer ønsker å høre. I tillegg mener jeg at det å vurdere noens eierskap er komplekst, og kanskje vanskelig å svare direkte på en slik intervjusetting som dette. Som nevnt kan også informanter være ulike når det kommer til hvor åpne og personlige de er (Thagaard, 2018, s. 95). Enkelte ønsker heller å uttale seg mer generelt, mens andre deler mer av sine egne tanker og erfaringer. Det fikk jeg oppleve i disse intervjuene også, at informantene var ulike når det kom til dette. Det påvirker naturligvis også svarene de ga meg, og sammenligningsgrunnlaget, da jeg senere skulle sammenligne svarene i analysen.

3.5 Ethiske hensyn

Studien er gjennomført i tråd med relevant GDPR-lovgivning, og er godkjent av Norsk senter for forskning (vedlegg 3).

Alle informantene skrev under på et samtykkeskjema, hvor både hensikten og målet for oppgaven var tydelig beskrevet, og videre deres rettigheter. De fikk også informasjon om hvordan jeg kom til å lagre all data på HVL sine servere for forskning. De ble også informert om at jeg for eksempel skulle slette all informasjon om informantene og skolen ved masterprosjektet slutt.

3.6 Analysering av kvalitative data

Braun og Clarke (2022, s. 4) skriver om tematisk analyse som en viktig metode for forskere som driver med kvalitativ forskning. De oppsummerer det kort som en metode hvor man utvikler, analyserer og tolker mønstre i et kvalitativt datasett. For meg som er en ganske uerfaren forsker, virket det naturlig å lære seg og bruke denne metoden. De forklarer også at den skal være enklere å forstå enn noen av de mer krevende analysemetodene. Den skal være fleksibel med tanke på at metoden skal kunne passe både forskere med et realistisk

verdenssyn og et konservatorisk verdenssyn. Braun og Clarke (2022, s. 35) har laget en strukturert tilnærming til det å analysere kvalitative data og identifisere sentrale temaer, med seks steg, som jeg har brukt i mitt arbeid.

Første steg innebærer å bli kjent med dataen, eller forskningsmaterialet ditt, enten det er transkripsjoner av intervjuer, tekstutdrag eller andre kvalitative datakilder. I praksis kan det bety å lese gjennom materialet grundig flere ganger, for å få en helhetlig forståelse av innholdet. Det kan hjelpe til å danne et overordnet bilde av dataene dine.

Andre steg er å kode dataen. Det innebærer systematisk merke av deler av dataene som er relevante for forskningsspørsmålene og problemstillingen for prosjektet. Dette kan gjøres ved å bruke nøkkelord eller setninger som fremhever viktige aspekter av dataene. Kodingen kan være deskriptiv (beskrivende) eller konseptuell (knyttet til teoretiske begreper). Min koding var i hovedsak deskriptiv.

Steg tre går ut på å finne overordnede temaer. Da går du gjennom kodene for å kategorisere dem. Et tema kan betraktes som et mønster eller en idé som går på tvers av dataene, og som gir innsikt som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Du sorterer kodene i temaer basert på likheter. Målet er å identifisere mulige temaer som er interessante og meningsfulle.

Steg fire handler om å gå gjennom temaene, og vurdere om det er konsistent og meningsfullt i forhold til dataene. Dersom du er nødvendig kan du endre på eller redefinere temaene for å sikre at de er tydelige, omfattende og representative for dataene dine. Hvert tema bør ha en klar definisjon og kunne knyttes til eksempler fra dataene.

Steg fem handler om å gi temaene navn, om du vil, og dokumentere dem. Du kan gi dem beskrivende navn som gjør innholdet i hvert tema tydelig. Dette bidrar til å gi struktur i analysen.

Sjette og siste steg er det Braun og Clarke kaller rapportering. Da skal du, som navnet tilsier, rapportere funnene. Resultatene presenteres på en strukturert måte som gir mening. Det kan gjøres gjennom det som kan kalles en analytisk rapport, som blant annet inkluderer sitater og eksempler fra dataen for å forklare eller underbygge temaene. Det vil jeg gjøre i

neste kapittel av denne oppgaven.

Alle disse stegene har jeg som sagt brukt i min analyse, og jeg vil videre presentere hvordan jeg har jobbet og hvilke funn og tanker jeg har gjort underveis.

Jeg hadde planlagt å bruke programmet Nvivo for å lage koder og temaer. Men etter å ha prøvd programmet, ble det mer naturlig å legge til kommentarer manuelt mens jeg leste gjennom de transkriberte intervjuene i en Word-fil. Å sette seg inn i Nvivo var mer omfattende enn jeg hadde sett for meg. Da tenkte jeg at det var vel så greit å gjøre jobben manuelt, for å spare tid.

Som nevnt kan det sies at jeg har hatt både en deduktiv og en induktiv tilnærming, eller kanskje heller en kombinasjon av de to. Larsen (2017, s. 24) sier at deduktiv og induktiv metode kan sies å være to ytterpunkter på en skala. Skille mellom de to metodene er ikke tydelig, ifølge henne. Ifølge henne er det ikke unormalt å bytte mellom en induktiv tilnærming og en deduktiv tilnærming. Dette kjenner jeg meg igjen i mitt eget arbeid. Jeg startet med en relativt åpen problemstilling, uten å ha gjort dyptgående undersøkelser av hva tidligere forskning og teori sier om det konkrete temaet. Det beskrives typisk som en induktiv tilnærming. Da jeg kom til å skulle lage en intervjuguide og gjennomføre intervjuer, gikk jeg til teorien for å få ennå mer innsikt i og forståelse for feltet. Dette gjorde at jeg kunne gjøre intervjuguiden bedre og mer rettet mot teori jeg allerede opplevde som relevant. Det kan gjerne beskrives som en deduktiv tilnærming. Da jeg senere arbeidet med å analysere intervjuene, arbeidet jeg samtidig med å finne ytterligere teori som jeg opplever som relevant for funnene – noe som igjen kan kalles en induktiv tilnærming.

Larsen skriver at vekslingen kan skje fordi det i praksis er umulig å bare ha én tilnærming, fordi man uansett er preget av antakelser når det kommer til det teoretiske, og kanskje også personlige forventninger om hva man kan finne i forskningen (Larsen, 2017, s. 24). Det hadde selvsagt også jeg. Kanskje er det da ikke unaturlig å kalle min tilnærming for en abduksjon, det vil si at tilnærmingen min er pragmatisk (Jacobsen, 2015, sitert av Larsen, 2017, s. 25).

I forskningen min har jeg hele tiden vært motivert av en tanke om at god ledelse er viktig for å skape eierskap og at eierskap er viktig for å se utvikling blant lærere. Det vil si at under

kodingsprosessen har jeg hatt noen bevisste og ubevisste mål om å finne koblinger til eierskap og ledelse, samt om noen sier noe om viktigheten dette har. Det kan altså sies å være en deduktiv tilnærming. På andre siden har jeg lest og jobbet med intervjuene og måtte finne og velge temaer og koder ut ifra hva som blir sagt. En lærer sier for eksempel at eierskap ikke er nødvendigvis så viktig for alle. Det blir derfor også en induktiv tilnærming hvor jeg må tilpasse meg intervjuene.

Da leste jeg gjennom og kommenterte alt jeg tenkte og så på som relevant. I neste omgang leste jeg gjennom transkriberingene igjen. Da endret jeg på kommentarer og la til nye der jeg tenkte at det var relevant. Slik jobbet jeg meg gjennom transkriberingene i flere omganger. Jeg kommenterte fritt uten en spesifikk tanke om tema eller kategorier.

Videre begynte jeg å jobbe med å kategorisere kommentarene ved å fylle ut med bestemte stikkord. For eksempel leste jeg gjennom kommentarene for å se hvor informantene direkte eller indirekte formidlet at de hadde elevens beste i fokus underveis i prosjektet. Da la jeg inn stikkordet «elev», slik at jeg senere lettere kunne søke i dokumentet og finne ut hvilke av svarene/kommentarene som dreide seg om elevene.

Etter å ha gjort meg ferdig med koder var neste steg å utvikle overordnede temaer. Basert på spørsmålene mine i intervjuguiden, kunne jeg allerede trekke ut noen overordnede temaer. Eksempel på det er eierskap, ledelse og roller. De andre temaene måtte jeg finne basert på kommentarene jeg hadde notert, eller kodene. Eksempel på dette var koder som handlet om «retning», «felles forståelse» og «dra lasset sammen». Jeg noterte alle slike mulige temaer og kategoriserte det basert på all kunnskapen jeg hadde etter å ha lest gjennom intervjuene. Jeg noterte for eksempel ordet «visjon» som tema, med underkategorier som «retning», «dra lasset sammen» og «felles forståelse».

Noen temaer hadde få underkategorier, og kan passe som underkategorier under flere temaer. Et eksempel på dette er «informasjon». Ordet kunne kobles til temaet «visjon», men også til «eierskap» eller «ledelse». Derfor måtte jeg og inn å se hvilken kontekst svaret ble gitt i, og hva budskapet faktisk var, når det gjaldt informasjonsutveksling i utviklingsarbeidet. Jeg sammenlignet disse temaene med de jeg hadde notert meg helt i starten, med en gang jeg var ferdig å transkribere.

3.7 Oppsummering

Jeg har brukt både deduktiv og induktiv i mitt metodiske arbeid (Larsen, 2017, s. 24). Jeg har valgt kvalitativ metode, for å bedre kunne forstå fenomener (Dalen, 2011, s. 15). Jeg har samlet inn data gjennom semistrukturerte intervjuer (Thagaard, 2018, s. 91) med fire informanter på en skole.

Når det gjelder utvalget av informanter, er en strategisk, men ikke-sannsynlighetsutvelgning (Larsen, 2017, s. 89), selv om de er valgt ut etter spesifikke krav. Jeg gjennomførte et prøveintervju i forkant av intervjuene, med en lærer på mellomtrinnet fra en annen skole. Dette ga meg nyttige erfaringer, og gjorde at jeg bedre kunne forberede meg til senere intervjuer. Disse ble gjennomført etter min egen intervjuguide.

Empirien i dette masterprosjektet må ha validitet og være reliabel. For denne typen forskning må jeg også vurdere ikke bare informasjonen og prosessen ved å hente den inn, men også min egen tolkning (Thagaard, 2013, s. 205). Det er aspekter ved prosjektet som har både validitet og reliabilitet, og så er det andre ting som kanskje svekker validiteten og reliabiliteten. Med teorien som er lagt til grunn i denne oppgaven, er det vanskelig å vurdere konsistens, men jeg ser ingen åpenbare brudd.

Jeg har brukt tematisk analyse, og fulgt Braun og Clarke (2022, s. 35) sine seks steg til analyse. Ved hjelp av koding og senere tematisering, har jeg organisert funnene mine i fem overordnede temaer, noen med underkategorier, som presenteres i neste kapittel.

Kapittel 4: Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funnene i analysen jeg har gjort. Jeg har delt dem inn i underkategorier, og valgt ut dem jeg mener er mest relevante for å svare på min problemstilling, som jo er:

«Hvordan arbeider skoleledere for å skape eierskap blant lærere til et utviklingsarbeid, og hvordan oppleves dette for et lærerteam på mellomtrinnet?»

Direkte sitater fra intervjuene vil bli presentert slik som jeg strukturerte den i transkriberingen. Eksempel:

Sondre: Hva tenker du om det?

Avdelingsleder: Det er fint

Av hensyn til personvern, omtales rektor bare som rektor. Avdelingsleder omtales bare som avdelingsleder, og lærerne omtaler jeg som lærer 1 og lærer 2.

4.1 Praktiske ressurser

I alle intervjuene blir det kommentert at det ligger ulike praktiske utfordringer ved å lære seg den nye kompetansen fra noen utenfor skolen, i denne sammenhengen den samarbeidende UH-institusjonen. I deres tilfelle handlet det om ulike operativsystemer og tilgang og tillatelse til å bruke ulike programmer. Det kommer frem at dette gav en liten knekk på motivasjonen både hos ledelsen og lærerne.

Rektor: «Vi fikk se masse spennende, og så var det ingenting som kunne brukes i vår skolehverdag, så da fikk vi litt sånne utfordringer i den startgropen.»

Lærer 1: «Dette kan vi ikke gjøre, og da ble det litt sånn at, greit nok å få input på det, men når vi ikke kan faktisk ta det inn i skolene og vårt læringsarbeid, så..»

Lærer 2: «Da bli det glemt om et par år. Man må på en måte få input på ting som man kan bruke direkte i skolen tenker jeg at det er viktig»

Avdelingsleder: «Alle var veldig på, og så skulle vi gå tilbake til skolen og teste ut hva vi lyst til å gjøre videre med. Og så oppdaget vi etter en kommune har masse sperrer på grunn av personvern, og da dalte motivasjonen betraktelig, fordi at det var så mange ting man har lyst til å teste ut som man ikke kunne ta tak i praksis, så måtte vi gå tilbake til hva er det vi har. Hva er det vi kan jobbe med?»

Det kunne ikke brukes da programvaren de som drev kurset brukte, som var ment til å brukes i arbeidet, ikke kunne tas i bruk ved denne skolen.

Andre praktiske hindringer kan være tid. Det å ha tid til å jobbe med utviklingsarbeidet er ikke alltid like enkelt. Det forstår både rektor, avdelingsleder og læreren. Det blir nevnt som en utfordring og noe de forstår påvirker engasjementet, men rektor er også tydelig på hvor viktig det er å utnytte tiden de har godt og ikke bruke det som en unnskyldning.

Rektor: *«og så er dette her med den tiden vi har. Vi må ikke klage, og at vi har så liten tid. Vi må heller tenke, hvordan kan vi bruke den tiden best mulig.»*

Lærerne uttrykte dette mer direkte. Et eksempel er at en av lærerne sier at rektor vil ha mer tid til å sette seg inn i prosjektet. Dette svaret kom som et svar på et spørsmål om hva lærerne har opplevd har gitt dem eierskap til utviklingsarbeidet.

Lærer 1: *«Det å få jobbe med deg selv og få litt god tid til å sette oss inn i hva det egentlig er. Vi har jo alltid så lite tid. Når vi var med på det prosjektet i fjor, så følte jeg jeg fikk litt god tid til å planlegge det å sette oss ordentlig ned ... så da følte jeg da er det mitt på en måte, sånn at når jeg hadde tid til det, ellers så er det så mye sånn som fyker rundt. Så du tar litt her og litt der, og da eier du det ikke, men når du på en måte får sett deg ned og bruker tid, så blir de mer ok.»*

Læreren knytter god nok tid direkte til det å oppleve eierskap til prosjektet – eller her mangel på tid direkte til manglende eierskap. I svaret sitt sammenligner læreren dette prosjektet med et tidligere arbeid med utvikling ved skolen, hvor læreren opplevde å ha bedre tid, og dermed følte at prosjektet var “mitt”, som læreren sier. Læreren uttrykker at de ikke har samme opplevelse denne gangen.

I intervjuet med rektor kommer det frem som en positiv ting at de har hatt bedre økonomi og tid, slik at de har kunnet lage en utviklingsgruppe blant personalet. Det kommer frem at dette blant annet er noe de har fått som følge av samarbeidet med DeKomp og UH-institusjonen.

Denne utviklingsgruppen har bestått av både ledere og utvalgte lærere, som blant annet har blitt sendt på kurs. Denne gruppen har hatt tid, ifølge rektor, til å stoppe opp og bli samkjørte, sette retning og minne hverandre på målene for prosjektet. Gruppen virker til å være viktig for rektor, men dette arbeidet er også noe rektor virker til å skulle ønske at de var bedre på.

Rektor: *«Vi har hatt litt mer å rutte med, med tanke på å ha flere i utviklingsgruppen, for vi har da frikjøpt de ekstra og i den perioden har vi hatt muligheten for å reise utomhus og ha gode planleggings økter, dager med utviklingsgruppen, hvor vi har gått gjennom ting som:*

Hva gjør vi nå? Hva kan bli bedre? Litt sånn fot i bakken her fås uten på rett kjøll igjen, ikke sant? Det har vært positivt, også har engasjementet økt. Ønske om å lære, finne ut av og å øve sammen, være i læringsgruppen sammen.»

4.2 Hensikt, visjon og mål

Sitat nevnt over her, er også relevant for det neste funnet, som handler om hensikt, visjon og mål i et utviklingsarbeid. Særlig denne delen:

Rektor: «...vi har gått gjennom ting som: Hva gjør vi nå? Hva kan bli bedre? Litt sånn fot i bakken her fås uten på rett kjøll igjen, ikke sant? Det har vært positivt, også har engasjementet økt. Ønske om å lære, finne ut av og å øve sammen, være i læringsgruppen sammen.»

Dette gir et inntrykk av at de har arbeidet bevisst med å felles visjon og mål, og holde dette høyt i utviklingsgruppen gjennom hele prosessen.

Det er også ting som kommer frem i intervjuene som tyder på at ikke alle har en felles forståelse for prosjektet. Rektor sier at utviklingsgruppen har foreslått å gjøre mer for å få alle lærerne til å forstå prosjektet, fordi det er noen som «savner» å se «tråden i det», etter at de har holdt på med prosjektet i ett år. Rektor sier at de derfor nå jobber med å visualisere det på en magnettavle i personalrommet. Rektor virker likevel ikke stresset over det. Ifølge rektor virker de fleste til å forstå det. Rektor kan tolkes som at rektor mener at noen alltid vil delta litt mindre, sånn er det bare.

Rektor: «Du har alltid noen som sitter med litt sånn. Litt tilbaketrukket og tenker kanskje på sine timer i morgen, liksom? Ja, men de fleste er veldig utviklingsorientert.»

Lærerne forstår tilsynelatende viktigheten av felles forståelse for mål og retning, og at dette er noe de ønsker. En lærer sier for eksempel at det å få felles forståelse av prosjektet i et personalteam kan gi eierskap og opplevelse av hensikt med det man jobber med.

Lærer: «Dere får en felles forståelse av det med teamet ditt og få en felles forståelse av ... Hva faktisk dette skal føre til? Det gir også et eierskap for da får du liksom ... det blir en hensikt med det. Altså det får en hensikt. Det er viktig ja.»

Samtidig forteller lærerne at dette var noe de savnet, spesielt eller mest i oppstarten. Da visste de veldig lite om prosjektet, ifølge det de sier. De beskriver et kurs eller en samling de hadde på HVL fem uker etter at prosjektet hadde startet, og at det egentlig var der at de begynte å forstå hva det gikk ut på.

Lærer 1: *«Når vi skulle opp på Høyskolen der, så var det de som visste om det var utviklingsgruppen og ledelsen. Så hvis vi hadde kanskje fått litt bedre informasjon om det, så at det hadde vært litt kjekkere da.»*

Lærer 2: *«Vi bare brukte litt tid der oppe på en måtte sette oss inn i sann: Hva er det vi egentlig skal gjøre? Hva er DeKomp egentlig? Det kom jo fem uker uti det, at vi kanskje skjønnte det litt mer og mer. Så hvis man da hadde fått litt mer input før man begynte på hva er det vi faktisk skal gjøre, i stedet for å sitte der og spørre.»*

Et interessant funn med tanke på felles visjon og forståelse er i hvor liten grad lærerne sier at de trenger å utvikle seg, eller at de har dette prosjektet for selv å bli bedre lærere. Det handler mest om elevene og hva elevene får ut av ideene de kommer med gjennom prosjektet for dem. De måler nyttigheten av det de lærer på hvorvidt de får bruk for det i et undervisningsopplegg. Det å lage QR-kode er en konkret ting de kunne gjøre, men hvordan komme på nye ting og holde seg oppdatert rundt dette? Det er noe som i liten grad kommer frem i svarene. Jeg spør ikke om det konkret, men det er nok av muligheter til å fortelle om hensikt og mål hvor denne siden bli belyst.

Dette påvirker igjen hvordan de ulike informantene ser på lærernes rolle i prosjektet. Rektor sier at alle lærerne har en rolle, at de skal utvikle seg, og at det vet alle.

Rektor: *“Alle har en rolle, fordi at alle skal utvikle seg til barnas beste. Ja sant, og det vet alle.”*

Lærerne sier derimot ingenting om egen utvikling, men at deres rolle hovedsakelig er å utvikle opplegg til undervisning basert på det de lærer i prosjektet.

Rektor sier at rektor leder prosjektet, men skulle ønske ledergruppen tok mer ansvar og torde å ta bestemmelser uten rektor.

I avdelingsleder sitt intervju sier avdelingsleder på spørsmål om rektors eierskap at det er ikke så lett å svare på rektor sitt eierskap, men at hele ledergruppen har et godt eierskap.

Avdelingsleder: «Ja, men jeg altså det det det blir litt kunstig for meg å skille mellom. Rektor som person og rektor som en del av ledergruppen. Ja, for vi er veldig en ledelse. Ja, og tenker som en ledelse.»

4.3 Medvirkning

Et tema jeg har valgt ut er medvirkning. Rektor uttrykker et veldig stort ønske om medvirkning både fra andre ledere og lærerne ved skolen. Evaluering og åpenhet er to andre ting ledelsen er opptatt av og løfter frem som viktig ifølge intervjuene. Rektor sier at særlige ærlige tilbakemeldinger er sentralt for å få til et godt prosjekt. Det er noe rektor opplever at rektor får spesielt fra utviklingsgruppen.

Men i intervjuet med lærerne kommer det frem flere ganger at de ikke opplever noe stor grad av innvirkning eller innflytelse. De trekker blant annet frem at de ønsket seg et annet tema for utviklingsarbeidet. Det skal ha blitt tatt opp på et hoveddriftsmøte året før, hvor lærerne fikk komme med forslag.

Lærer 1: «I fjor når vi har det sånn hoveddriftsmøte, så hadde vi ganske andre forslag til hva vi ville ha et stort prosjekt på skolen. Og da har vi gjerne mer sånne uteaktiviteter og mer sånne ting. Gjerner ikke så mye digitalt ... men så ble det nå det da.»

Et annet eksempel er at læreren sier at de kan komme med tilbakemeldinger og ta opp ting i prosjektet som frustrerer dem, men at de samtidig ikke kan endre prosjektet noe særlig. Ifølge læreren går de i så fall til avdelingsleder.

Lærer 1: “Jeg tror ikke vi har mye å si på utviklingen av prosjektet. Det er på en måte bestemt av utviklingsgruppen og ledelse som har sagt det, men vi kan jo ta opp frustrasjoner og ønsker og sånne ting med avdelingsleder hvert fall.”

4.4 Ledelse av utviklingsarbeidet

I intervjuene spør jeg om roller, ledelse og lignende. Det kommer frem at rektor ønsker å være en leder som er transparent og som delegerer. Fra avdelingsleder er det helhetlige

bildet viktig og avdelingsleder liker systemer. Ledelsen, altså avdelingsleder og rektor, kommer ikke med så veldig tydelig svar når jeg spør om hvilke metoder de bruker for å skape eierskap. Det handler nok om at det ikke er noe som har vært reflektert over så mye, men mer er noe som skjer i det naturlige eller metoder og tiltak som blir gjort for å skape medvirkning, engasjement eller motivasjon.

For lærerne er det ikke så viktig at noen leder. De mener det skjer naturlig ut ifra kompetanse og initiativ. De ønsker mer informasjon og å bli motivert, samtidig som de ønsker autonomi når det gjelder å løse oppgavene i det daglige.

Jeg merker på informantene at det ikke er like enkelt å svare konkret på hvilke metoder eller strategier de bruker som ledere, men det kommer likevel frem flere metoder og strategier som de naturlig har brukt for å lede arbeidet.

Eksempler på dette er alt fra at de har sendt lærere på kurs at de har utviklingsgruppe at de inviterer til evaluering og ønsker å ha oppe en magnetavle med en plan på.

Det er et ønske fra rektorens side å være en transparent leder og delegere oppgaver og andre ting. Samtidig så sier rektor at det har i hvert fall tidligere vært vanskelig. Da rektor begynte som rektor ønsket rektor naturligvis å ha oversikt og ble kanskje i for stor grad kontrollerende i forhold til hva rektor selv skulle ønske.

Ved spørsmål om samarbeid med ledergruppen sier rektor blant annet dette:

Rektor: «Vi har jobbet en del med å klare å bli eller være litt mer i forkant, fordi noen ganger før utviklingstiden så vet vi liksom knaggen, men findetaljene har vi ikke alltid. Så altså det å klare å finne tid i hverdagen til å planlegge de gode stundene.»

Hun skryter videre av ledergruppen, men forklarer først at de trenger tid, før hun retter seg selv og sier at de må bruke tiden enda mer effektivt.

4.5 Elevsentrert skoleutvikling

Det kommer frem i intervjuene at alle tenker at arbeid med utvikling er for elevenes beste, og at det til slutt skal gagne elevene. Dette er noe alle virker til å være enige om, og har høy bevissthet om. Lærerteamet vurderer som nevnt verdien det meste de gjør i prosjektet mot hvordan det fungerer for elevene. Fra ledelsen kommer det mer frem at det ønskede

sluttresultatet er at elevene skal tjene på godt utviklingsarbeid. Det at det handler om elevenes beste er essensen med arbeid med utvikling i skolen, og grunnen til at lærere blir bedre på jobben sin, men det kan også bli en distraksjon. Det fikk jeg merke på intervjuet med lærerne da jeg håpet på å få mer informasjon om hvordan de jobbet i utviklingsarbeidet og hvordan de vurderte det. Svarene ble veldig ofte vinklet inn på hvordan det var for elevene eller om de kunne ta med seg dette konkret til sine timer. Hvilke metoder og lærdommer de har gjort for å integrere temaet for utviklingsarbeidet i sin undervisning frem i tid, og hvordan det skal holde seg oppdatert på denne tematikken, var vanskelig å forstå basert på svarene deres, når de handlet om konkrete ting de har gjort med elevene i prosjektperioden.

Lærer 2: *«Det som er viktig for min del er det at du ser at elevene mestrer noe. Jeg synes det er viktig at de får noe ut av det som jeg kan ta med meg videre i annet arbeid, at det ikke bare blir noe sånn der.»*

Rektor: *«Altså det viktigste for meg er jo at barna får et utbytte av dette, sant. At barna lærer, og at barna synes det er gøy at de får utfordret seg, at man ser det igjen i klasserommet.»*

Avdelingsleder: *«Jeg er mest opptatt av at elevene får utbytte av det. At det er de som sitter igjen med motivasjon, glede, mestringsfølelse ... At det liksom det blir ikke kun dette prosjektet, men det blir overført videre som et nytt arbeidsverktøy.»*

Avdelingsleder legger til at han ønsker at dette prosjektet skal bli videreført eller overført som et nytt arbeidsverktøy. Det at dette skal være et arbeidsverktøy i framtiden er en ting som ikke blir nevnt like mye fra de to andre, men som mest sannsynlig er en stor del av hensikten med et utviklingsarbeid.

Holdninger og eierskap:

I et spørsmål hva jeg spør om holdningene lærerene hadde til utviklingsarbeidet svarer

Lærer 2 dette:

Lærer 2

«I begynnelsen så var jeg faktisk litt sånn lunken, for jeg skjønnte ikke hva DEKOMP var, hva i all verden er det da? dere kommer, og så skulle vi opp på Høgskolen, og så var noen som

gjorde noe i et rom, men noe annet i et rom, men det var og mye kjekt, men jeg tenkte hva er det jeg skal gjøre her? At de følte at de kanskje ikke var for meg? Jeg har ikke fått nok informasjon eller sånn om hva det var vi skulle gjøre, men når jeg fikk det av de som jobbet der. Da synes jeg det var veldig kjekt, så da fikk jeg snudd på en måte holdningen. Når jeg fikk prøve det ut selv, så snudde det og jeg var ikke så lunken.»

Sondre

«Når du gjorde ting selv, mener du med klassen da?»

Lærer 2

«Det at når vi planla og gjorde det med klassen, så synes jeg ja, ja, dette var jo veldig kjekt. Så det snudde på en måte mens vi jobbet med det.»

Det kommer frem at læreren er lunken i starten og forklarer at hun opplever en mangel på informasjon, og forståelse av sin rolle i arbeidet. Det kommer også frem at når hen får prøve ut ting i team og i klassen så endret holdningen seg.

I et spørsmål om eierskap til utviklingsprosjektet sier en av lærerne dette:

Sondre

«Synes dere det det blir viktig at andre lærere har og eierskap?»

Lærer 1

«Ja, det burde være et felles eierskap til det sånn at folk faktisk klarer å så se viktigheten av det. Hvis det bare er ei litt knippe med folk som er motivert, så er det jo ikke vits å lære av hverandre heller. Det er jo det som gjør det. men hvis det ikke er et felles eierskap over det, så,.. Blir liksom det der å dele kompetanse og sånn, det blir plutselig et sånn der ork egentlig.»

Det er tydelig at Lærer 1 tenker at et felles eierskap er viktig og særlig for å lære av hverandre uten at ting skal være et ork.

4.6 Oppsummering

Til slutt i dette kapittelet vil jeg oppsummere funnene jeg nå har presentert. Jeg har delt funnene mine inn i fem hovedtema, med noen underkategorier. Praktiske ressurser var et tema som gikk igjen i intervjuet. Informantene snakket både om ressurser de har hatt, ressurser de har manglet, og sier noe om hvordan dette har opplevdes underveis i arbeidet

med utvikling på skolen deres. Informantene uttrykker blant annet at det opplevdes utfordrende at programvare i prosjektet ikke kunne brukes ved deres skole. Både rektor og lærere uttrykker også at de har vært presset på tid, som også er en ressurs.

Neste tema går på felles forståelse av hensikten med arbeidet, og visjonen og målene for det. Det kan se ut til at lærerne og ledelsen på noen områder ikke deler forståelse av disse tingene. De virker likevel enige i at dette er viktig å ha.

Tredje tema er medvirkning, noe rektor fremstår veldig opptatt av. Lærerne på sin side uttrykker at de ikke opplever at deres innspill har noen ekte effekt og kan endre ting i arbeidet deres. Dette kobler de blant annet opp mot at de kom med forslag til tema for utviklingsarbeidet, men at det ble valgt et annet tema. De uttrykker likevel at de opplever at de kan ta opp frustrasjoner og behov med avdelingsleder.

Fjerde tema handler om selve ledelsen av arbeidet. Rektor og avdelingsleder uttrykker at de er opptatt av lærernes behov og elevene først og fremst. De virker ikke til å ha reflektert mye rundt dette som har med eierskap og forankring å gjøre. Rektor virker til å ønske å i større grad delegere og involvere flere, og ønsker ennå mer initiativ fra resten av lærergrupper. Lærerne virker til å ønske god ledelse, motivering og støtte, samtidig som de ønsker autonomi.

Siste tema er elevsentrert skoleutvikling, fordi det kommer tydelig frem at både lærere og ledergruppen har elevens beste i tankene. På dette området er de tilsynelatende helt samkjørte.

Kapittel 5: Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte funnene fra analysen opp mot teorien presentert i oppgaven, og problemstillingen for denne oppgaven. Den er, som nevnt:

“Hvordan arbeider skoleledelse for å skape eierskap blant lærerne til et utviklingsarbeid og hvordan er eierskapet til et lærerteam på mellomtrinnet?”

Jeg vil også se hvordan funnene, sammen med teori, kanskje kan gi svar på spørsmålene mine, som er, som nevnt:

- Hvordan beskriver lærerne sitt eierskap til prosjektet?
- Hvilken rolle kan eierskap spille i utviklingsarbeid?
- Hvilke faktorer kan påvirke utviklingen av eierskap positivt?
- Hvilke faktorer kan påvirke utviklingen av eierskap negativt?

5.1 Hvordan ser informantene på utviklingsarbeidet og eierskap?

Først vil jeg starte med å se på informantenes forståelse av utviklingsarbeidet og eierskap. Dette er viktig for drøftingsdelen av denne oppgaven, å ta med i beregningen hvordan informantene vurderer dette, og at informantene kan vurdere det ulikt. De første spørsmålene i intervjuene jeg hadde med dem, handlet om utviklingsarbeidet ved skolen. Hensikten var å se om forståelsen var lik blant informantene. Dette gjorde jeg fordi en felles forståelse av visjon og mål kan være avgjørende i et arbeid med utvikling (Marthinsen og Postholm, 2012, s. 26).

Basert på svarene i intervjuet tenker lærerne at utviklingsarbeidet handler om elevene. Dette kommer blant annet frem da jeg spør lærerne hva hensikten med prosjektet er. En lærer svarer hva salgs utbytte hun mener elevene skal få, og går gjennom hva de skal lære og kunne til slutt. Dette går igjen i flere svar senere i intervjuet. Lærerne virker til å i stor grad måle om utviklingsarbeidet er vellykket eller ikke, på om de får konkrete verktøy de kan ta med seg tilbake til klasserommet. Det er ikke feil at det til syvende og sist handler om elevenes læring. Lærerne har på mange måter forstått det viktigste, som er at elevene skal få bedre læringsutbytte (Robinson, 2014, s. 101). Men det kommer også frem at det ikke er så mye fokus på hva slags utbytte de som lærere får av utviklingsarbeidet. DeKomp er jo en kompetanseutviklingsordning, der nettopp lærernes læring og utvikling av deres kompetanse er det sentrale. Deres egen læring og utvikling, enten på individuelt nivå eller i det pedagogiske læringsfellesskapet, som er nødvendig i det å utvikle skolen (Marthinsen og Postholm, 2012, s. 23-24), sier de lite om.

Også avdelingsleder svarer at det viktigste er at elevene skal få best mulig undervisning underveis i intervjuet. Det fremstår ikke til å være et stort fokus på viktigheten av den personlige og kollektive utviklingen hos lærerne hos avdelingsleder, men det nevnes i større grad enn hva det blir gjort hos lærerne. Som avdelingsleder selv sier er det organisatoriske

og systemer viktig, som også gjør det naturlig at oppmerksomheten ikke i like stor grad rettes mot lærerens arbeid med utvikling og kompetanseutvikling.

Alle informantene ble stilt spørsmålet om hvilken rolle eierskap har for utviklingsarbeid, som er et av forskningsspørsmålene jeg ønsker å utforske.

Lærerne uttrykker at de ser på det som viktig. Lærerne sier de jobber mye i team og at det da har mye å si om noen er engasjert og motivert. Særlig én lærer sier at de merker når noen ikke har det, og at det kan ødelegge for gruppen. Én lærer sier at uten eierskap så kan det bli et svakt arbeid, og lærerne kan bli litt tafatte uten det. Den andre læreren sier at for de var det viktig å etter hvert få skape noe selv i prosjektet, og at elevene merker om lærerne liker det de holder på med eller ikke. Dette kom som svar på et spørsmål rundt eierskap. Det er klart at svarene speiler mye av det som også jeg i denne oppgaven har måtte erkjenne. Det er at eierskap kobles fort til andre begreper. I svarene til lærerne på spørsmål om eierskap handler det om innsats, motivasjon og medvirkning.

Avdelingsleder virker ikke til å vurdere eierskap som like viktig, som det de to lærerne fremstår som at de gjør. Han sier at ikke alle nødvendigvis må ha eierskap til arbeidet. Han begrunner dette med at en ikke kan forvente det av alle, da folk er blitt involvert i ulik grad og folk har ulike opplevelser av hvor skoen trykker. Det påvirker eierskapet og engasjementet til utviklingsarbeidet, ifølge avdelingsleder.

Dette er en tanke som en lett kan forstå og kanskje det er nødvendig å ha i møte med så mange ulike mennesker. Det kan tenkes at dersom avdelingsleder vil at alle skal ha et stort eierskap til prosjektet så vil han slite seg ut på å få det til, i stedet for har han en pragmatisk tilnærming hvor det er ikke nødvendig at alle har det i like stor grad.

Rektor på sin side uttrykker en tro på at eierskap er viktig for arbeid med utvikling. Rektor mener at det er viktigst at ledelsen og utviklingsgruppen har det største eierskapet, og at det gjerne skjer naturlig også siden de sitter med et annet ansvar enn lærerne, og må ta avgjørelser. Rektor nevner også at målet er at alle i hvert fall skal ha en grad av eierskap til hensikten og målet med arbeidet, og hvordan en skal komme seg dit. Dette sier rektor ikke har vært like enkelt da rektor merker at ikke alle lærere forstår dette alltid.

Ser man på forståelsen av utviklingsarbeidet så svarer informantene ulikt. Alle har samme forståelse av tematikken for arbeidet, og de er tilsynelatende enige om at sluttresultatet er at elevene skal tjene på det. Alle informantene uttrykker som en sterk bevissthet rundt elevenes behov, og at det er elevenes læring de jobber for å bedre, helt i tråd med det Robinson (2014, s. 106) beskriver som kjernen i arbeid med utvikling. I hvilken grad informantene snakker om at det er lærerne som skal utvikle seg, eller at de bare skal bli inspirert og få nye metoder og verktøy som kan brukes inn i undervisning, er ulik. Rektor vektlegger ikke dette i så stor grad, men heller at lærere skal utvikle seg. Lærere derimot vektlegger i større grad hva de kan få bruk for i undervisning, som nevnt.

De to siste forskningsspørsmålene mine er hvilke positive og negative faktorer påvirker eierskapet. Jeg kommer til å se nærmere på dette for å kunne svare på problemstillingen om hvordan skoleledelsen skaper eierskap til utviklingsarbeidet.

5.2 Medvirkning

Ifølge Dehlin og Irgens (2018, s. 241) kan lærernes medvirkning kan få stor betydning i et utviklingsarbeid. Det er ifølge dem viktig at det skjer så tidlig som mulig. Det må også være nok medvirkning til å skape en følelse av ekte eierskap. Ifølge Dehlin og Irgens betyr det at lærerne må få ansvar i prosjektet, og være med å utforme det og ta valg. Basert på intervjuene kan det virke som at store deler av utformingen av prosjektet ligger utenfor lærernes påvirkning. Ledelsen og det legges av politiske føringer eller bestemmes på nasjonalt nivå for skoler, påvirker selvfølgelig både tema og hvilke ressurser som gis til et utviklingsarbeid.

I intervjuene kommer det frem at lærerne ikke opplevde at de hadde så stor påvirkning på temaet som ble valgt for utviklingsarbeidet. Den ene læreren sier i intervjuet at hun ikke tror det har så mye å si hva den ønsker skal være en del av utviklingsarbeidet, men at ledelsen og utviklingsgruppen bestemmer det. Lærerne opplever tilsynelatende at de ikke har fått være med på å skape innholdet, som kan være avgjørende hvis man ønsker å skape eierskapsfølelse og forankring (Postholm, et al., 2018, s. 19).

Temaet for akkurat dette arbeidet er bestemt på lokalt myndighetsnivå, altså «utenfor» skolen. Og ettersom skolen deltar i DeKomp, og en UH-institusjon står for mye av

undervisningsinnholdet, kan det virke som at det er begrenset hvor mye lærerne kan påvirke og utforme prosjektet. Det kan igjen tenkes å naturlig nok begrense ledelsens mulighet til å legge til rette for medvirkning.

Ifølge Dehlin og Irgens (2018, s. 243), kan dette påvirke eierskapet blant de ansatte. De viser med sin forskning at prosjekter som kommer «utenfra» skolen, kan gjøre det vanskeligere å skape forankring, som igjen kan forsinke utviklingsprosessen. Det er mulig å tenke at det kan være tilfellet på denne skolen også, selv om det selvfølgelig ikke kan slås fast. Når det er sagt, ble det på ingen måte nevnt av lærerne at de forventet å få være med å bestemme alle disse tingene, eller tenkte selv at de måtte det, for at prosjektet skulle lykkes. Men at lærerne sier at de egentlig ønsket seg et annet tema for prosjektet, er interessant.

Fordi medvirkning i oppstartsfasen synes å være svært viktig for utviklingen av eierskap, og forankringen av arbeidet (Dehlin og Irgens, 2018, s. 241; Postholm, 2018, s. 147), og det at lærerne får være med å skape innholdet i prosjektet er viktig, er det ikke utenkelig at det at lærerne ble bedt om å jobbe med noe annet enn det de selv opplevde som viktig, og det de selv opplevde som elevenes behov (Robinson 2014, s. 106), kan ha hatt en negativ effekt på lærernes eierskap.

Hvis målet er å skape medvirkning blant lærerne, betyr det at rektor og ledelsen ved skolen må finne andre måter å involvere lærerne på, enn ved å involvere de i de beslutningene som er tatt «utenfor» skolen. Lærerne sier at de egentlig visste veldig lite om tema for prosjektet eller noe som helst, da de skulle dra på introduksjonskurs for prosjektet. Dette kan, som Postholm skriver (2018, s. 246), ha skapt en motstand i deler av personalet. Det får meg til å tenke at det kan ha vært muligheter før dette introduksjonskurset, hvor ledelsen kunne ha introdusert prosjektet og invitert til medvirkning i større grad, enn det de kanskje har gjort. Og dersom det skulle være tilfellet at ledelsen har gjort dette (det kommer ikke frem i intervjuene) har det tilsynelatende ikke hatt ønsket effekt på disse lærerne hvert fall. Det er likevel ikke umulig å se for seg at dersom de hadde gjort det, hadde lærerne kanskje hatt mer kjennskap til prosjektet før introduksjonskurset, enn det de uttrykker at de hadde.

Det kan tenkes at ledelsen kunne ha prøvd å skape eierskap blant lærerne i forkant av introduksjonskurset, blant annet gjennom å spørre om allerede innspill og tilbakemeldinger. Kanskje kunne lærerne da få medvirket til de tingene som gjelder hvordan skolen lokalt

skulle arbeide fremover, og kanskje hadde introduksjonskurset falt i bedre jord hvis de var forberedt på hva slags tema de skulle ha, for eksempel.

Rektor uttrykker på sin side en stor vilje til å legge til rette for medvirkning på de områdene der det går an, og et stort ønske om at lærerne skal medvirke inn i arbeidet. Likevel uttrykker lærerne at de ikke opplever at de kan påvirke prosjektet noe særlig. En mulig forklaring kan være mangel på felles virkelighetsoppfatning mellom ledere og ansatte. Her blir Bangs (2011, s. 52) poeng relevant. Det er ifølge han essensielt å ha en felles virkelighetsforståelse. En utfordring for ledere vil alltid være å bli forstått og tolket i tråd med intensjonene deres (Hillestad, 2022, s. 285). Svarene jeg fikk i intervjuene tyder på at lærerne ikke har tolket ledelsens forsøk på medvirkning og samarbeid, til å være like åpen og reell som ledelsen kanskje har ønsket.

Kanskje kan, som Hillestad (2022, s. 285) beskriver, ledergruppen tenke at de har lagt frem for lærerne tiltak og forslag på et eller annet stadium i arbeidet. De lærerne som er informanter i denne oppgaven, har åpenbart ikke opplevd det slik, men heller oppfattet at tema, fremgangsmåte og verktøy som skal brukes i prosjektet ikke er oppe for diskusjon. Teori på feltet antyder at i arbeid som dette, er det viktig at både ledelsen og de ansatte er åpne for at deres egne oppfatninger kanskje ikke er hele sannheten, og kan stille spørsmål ved dem. Det er selvfølgelig mulig at informantene gjør dette, og at det ikke kom frem i intervjuene. Men det var ikke tydelig i intervjuene at verken ledelsen eller lærerne hadde et bevisst forhold til dette.

5.3 Felles forståelse av visjon og mål

En annen faktor som kan synes å påvirke utvikling av eierskap, deltakelse og forankring er felles forståelse for visjon og retning i arbeid med utvikling (Marthinsen og Postholm, 2012, s. 26). Dette var jeg inne på i starten av kapittelet, men jeg ønsker å gå mer inn i det som en faktor som kan påvirke utviklingen av eierskap negativt og positivt, jamfør forskningsspørsmålene for denne oppgaven. I intervjuene kommer det frem hvor nyttig det har vært når personalet har klart å komme sammen og skape en felles forståelse rundt hva de holder på med, og skal gjøre. Særlig da i utviklingsgruppen. Det blir ikke sagt direkte, men basert på svarene fra informantene, er det tydelig at de mener at de gangene de har gjort dette, har det vært godt og nyttig.

Robinson (2014, s. 106) skriver at utvikling blir effektiv først når folk forstår læringsbehovet elevene deres har, og hva lærerne trenger å lære seg for å møte behovene. Rektor og avdelingsleder sier i sine intervjuer at de gjennom pandemien merker at de har behov på skolen for å øke kompetansen når det kommer til det temaet som ble fokus for dette utviklingsarbeidet. Basert på lærerne sine intervjuer kan det virke som at det tok litt tid før lærerne både forsto og kunne si seg enige i dette. Dette kan tenkes å ha sammenheng med at de ikke var involvert i beslutningsprosessen hvor temaet for utviklingsarbeidet ble bestemt, som nevnt.

Det kommer også frem i intervjuene at det er et mål for personalet at de skal arbeide sammen på en slik måte at de sammen skal sette ord på mål og visjonen og drar i samme retning. Jeg tolker svarene i intervjuene som om at det ikke har vært like lett å få til i praksis. Det kan på enkelte av informantene virke som at de ikke har blitt en fininnstilt gruppe (Marthinsen og Postholm, 2012, s. 28). Rektor ønsker sterkt at hele personalet skal dele visjon og mål, men sier samtidig at det ikke er lett.

Et eksempel på det er noe som kommer frem i intervjuene da det ble snakk om at de har evaluert arbeidet underveis. Etter evalueringen endte personalet opp med å henge opp en magnetavle på et lærerrom, hvor de skal henge opp ting som løfter frem visjonen og målene for utviklingsarbeidet, for å skape en forståelse for hva de egentlig holder på med. Dette ble etterlyst av lærerne, ifølge informantene, fordi ikke alle lærerne forsto helt hvorfor de gjorde som de gjorde i arbeidet. Dette skjer ett år etter at prosjektet startet. At det er behov for et slikt tiltak så sent i prosessen, kan tyde på at ledergruppen ikke i stor nok grad har klart å formidle hensikten og visjonen for prosjektet til sine lærere. Samtidig må det merkes at de som tidligere nevnt har hatt avbrekk på grunn av pandemi, som kan ha påvirket kontinuiteten og muligheten til å kommunisere disse tingene jevnlig.

Det kan også tenkes at ledelsen ikke har arbeidet nok med å formulere for seg selv hva som er det viktigste med utviklingsarbeidet, eller arbeid med utvikling generelt i skolen. Dette er lett å forstå da det settes mange mål gjennom et slikt prosjekt, og ledelsen hele tiden står i en spenning mellom dette prosjektet og sine vanlige driftsoppgaver og ansvar, som de skal forvalte underveis, jamfør Irgens utviklingshjul (2010, s 135-136). Dette kan tenkes på bakgrunn av deres beskrivelser av hensikten med arbeidet. De er tydelig enige om at det til

syvende og sist handler om elevene, men lærernes utvikling og kompetanseheving er de som tidligere skrevet mindre tydelige på.

Men som sagt er både ledelsen og lærerne er tydelig samstemte om én ting: Utviklingsarbeid i skolen skal være til elevenes beste. Det er noe alle informantene vet og viser tydelig at de er opptatt av gjennom svarene sine. Dette stemmer overens både med det teorien uttrykker som kjernen i vellykket utvikling av skole, og de politiske føringene for denne typen arbeid. Sånn sett er de tilsynelatende samstemte og har en felles forståelse av hva som er viktig i prosjektet, og hva det overordnede målet og hva visjonen er.

Det er noe som får meg til å stusse likevel på om alle er helt samkjørte. Lærerne viser som nevnt med sine svar i intervjuene at de er veldig opptatte av hvilke deler av utviklingsarbeidet de kan bruke direkte i undervisningen sin, og hvordan elevene tar imot det. De fremstår hele veien orientert mot i hvor stor grad de kan lage undervisningsopplegg direkte fra det de går gjennom i prosjektet. De virker til å vurdere suksessen i prosjektet ut ifra hvor mange konkrete læringsressurser de har fått, og har klart å ta i bruk i klasserommet. Dette minner om lærerne som er informanter i Dehlin og Irgens forskning (2018, s. 241), som forteller at de ønsker at input de får fra UH-institusjonen eller andre forelesere skal være så matnyttige som mulig. Med det mener de ifølge Dehlin og Irgens at lærerne ønsket at det de fikk av input skulle kunne være omtrent direkte overførbart til klasseromsundervisning. Et liknende fokus kan se ut til å finnes i skolen i denne konkrete oppgaven, noe som kan tenkes å kanskje påvirke lærernes evne til å ha langsiktige mål i fokus.

Sin egen læring og utvikling som lærere kan det til tider virke som at lærerne ikke er særlig bevisste på, eller kanskje ikke like opptatte av, som elevenes læring. Det er hvert fall ikke noe de snakker om i intervjuet. Det gir meg inntrykk av at de kanskje ikke søker læring og utvikling for sin egen del, utover å sette seg inn i konkrete verktøy, i så stor grad som teorien på utviklingsfeltet tilsier at individer i en organisasjon bør, for at organisasjonen skal være lærende. Det er både et krav, som nevnt i teoridelen, men også en forutsetning for å lykkes med arbeid med utvikling, ifølge Marthinsen og Postholm (2010, s. 23-24).

Her blir igjen Irgens utviklingshjul (2010, s. 135-136) relevant. Det er ikke vanskelig å forstå lærerne: Det stilles mange krav til dem, og de har begrenset med tid. De skal hele veien

planlegge undervisning og bedre vilkårene for læring for sine elever. Samtidig skal de lære og utvikle seg, men med et så sterkt fokus på elevene som disse informantene virker til å ha, er det ikke rart at hensynet til behov i undervisningen veier tyngst, og at de ønsker løsninger som er lett å overføre til daglige arbeidet sitt. Det blir da et spørsmål om det går på bekostning av læringen og utviklingen til hele organisasjonen på lengre sikt (Marthinsen og Postholm, 2012, s. 23-24). Å ha en elevsentrert skolekultur er i utgangspunktet positivt, men dersom den blir sentrert rundt kortsiktige læringsmål og resultater, kan det skape utfordringer i arbeid med utvikling, som i sin natur er mer langsiktig (Hillestad, 2022, s. 277). Det betyr at før selve prosjektet i denne aktuelle skolen i det hele tatt begynte, så er det muligens noen forutsetninger for å drive effektiv utvikling i skolen, som de manglet. Da mener jeg felles forståelse for hensikten og formålet med prosjektet, som en forutsetning. En elevsentrert skolekultur som er aller mest opptatt av kortsiktige mål hjelper heller ikke.

Det samme gjelder hva et profesjonsfelleskap har til hensikt å gjøre. Et funn fra et utviklingsarbeid hvor UH-sektoren var involvert, er at både de og skolene de drev utviklingsarbeid sammen med, ikke hadde de generelle forutsetningene for å drive utvikling på plass (Dahl et al., 2018, s. 78).

Det kan også sies her, dersom flere lærere ikke klarer helt å skille mellom hva de kan få direkte utbytte av i en undervisningssituasjon, og hva som handler om at de utvikler seg selv som lærere. De skal ideelt sett øke sin kompetanse og evne på en slik måte at de ikke bare kan legge inn det nye de har lært i undervisning ikke bare om en uke, men at de om fem år klarer å gjøre seg nytte av denne nye tenkningen og verktøyene som er tilgjengelig, også etter at verktøyene kanskje har endret seg. Da handler det mer om forståelsen av hvordan lage et opplegg hvor denne tematikken tas i bruk, enn hvor mange konkrete verktøy man mestrer.

Som nevnt i analysen har rektor, avdelingsleder og lærerne tilsynelatende ulike oppfatninger rundt noen sider av prosjektet. Andre ting fremstår de som at de er ganske samkjørte om. Det som er interessant når det gjelder dette med felles virkelighetsoppfatning, er når ledelsen oppdager at det er et behov for å henge opp en tavle som forklarer prosjektet. Som viser hva de holder på med og hvor de er i løypen. Det er i utgangspunktet et nyttig tiltak i arbeid med utvikling. Tiltaket er ikke problemet, men det sier litt om en mulig dissonans

mellom ledelsen og lærerne. Ledelsen har kanskje ikke forstått i hvor liten grad noen av lærerne henger med på hva utviklingsarbeidets mål og retning er. Eller så har kanskje ikke lærerne kommunisert sine reelle behov og spørsmål tidligere. Bang sier at man ikke kan unngå å ha ulike virkelighetsoppfatninger i organisasjoner, men det som er spørsmålet er hvorvidt det gjøres noe med det, eller om det forblir slik. Det vil si at for at ledelsen skulle ta i bruk en magnettavle for å vise progresjon og retning i prosjektet, måtte det enten komme et spørsmål eller ønske fra noen som uttrykte at dette var et behov. Eller så måtte det være at ledelsen plukket det opp at lærerne ikke helt forstod arbeidets hensikt.

Denne problematikken gjelder også når jeg var praksisstudent og lærerne anbefalte oss å skrive opp på tavlen hvordan dagens undervisning skulle struktureres. Vi ble bedt om å skrive opp hvilke timer elevene skulle ha, når det var lunsj og når det var friminutt. Uten denne planen og rammen kunne noen elever bli stresset, frustrerte eller bare vanskelig å justere inn på det de faktisk skulle holde på med. Det ble som oftest fanget ganske fort opp av en lærer dersom en annen lærer glemte å skrive en plan på tavlen. Det var fordi elevene allerede i første time ville spørre når det var tid før friminutt og lunsj, eller hva skal de skulle i neste time. Dette var effektivt, i å få læreren til å skrive opp planen likevel. Jeg nevner denne historien fordi jeg den overføres til den konkrete ledelsen og lærerne det er snakk om i denne oppgaven. Det kan virke som om ledelsen ikke hadde noen reelt god ordning for å fange opp hvorvidt lærerne har forstått hensikten og planen for utviklingsarbeidet, selv om rektor uttrykker sterkt at rektor ønsker åpen og ærlig kommunikasjon med personalet. Det tok likevel så lang tid som et helt år før de forsto at de måtte «skrive opp planen på tavlen».

5.4 Ressurser

Rektor forklarer at temaet for utviklingsarbeidet ble valgt fordi at skolen under koronapandemien oppdaget hvor viktig digital kompetanse er. Da de fikk tilbud om å bli med på DeKomp som ga dem tilbud om et prosjekt innenfor denne typen tematikk, var det noe de ville gjøre. Dette kan sammenlignes med den refleksjonen Robinson (2014, s. 106) skriver at er sentral for å få til effektiv utvikling. Altså refleksjon og analyse hvor man identifiserer elevers læringsbehov og hva lærerne trenger å lære for å møte behovene.

Det å ha tilgang på hjelp og ressurser fra en ytre bidragsyter kan tenkes å være nyttig på mange områder i et utviklingsarbeid. Rektor uttrykker at det å velge å delta i akkurat dette

arbeidet, blant annet handler om tilgangen på ressurser som penger. Dette har igjen bidratt til at skolen kunne frikjøpe enkelte lærere, slik at de fikk bedre tid til å arbeide med prosjektet. Dette kan være en måte å tilrettelegge for lærerne, og løfte av dem noen av de løpende driftsoppgavene Irgens beskriver i utviklingshjulet (2010, s 135-136), som kan gå på bekostning av tid til utvikling. Ifølge Irgens må det være rom i arbeid med utvikling for både løpende, daglige oppgaver, men også tid til utvikling, for at en organisasjon skal faktisk kunne utvikle seg. I det samme hjulet illustrerer han også spenningen mellom individuelle oppgaver og individuell utvikling, og kollektive oppgaver og kollektiv utvikling. Lærerne som ble frikjøpt frikjøpes også fra individuelle oppgaver, og skal bruke mer av tiden sin til å jobbe for den kollektive læringen på skolen. Det kan samtidig tenkes at deres individuelle utvikling får mer plass.

Det kommer frem i intervjuene at det helt i starten ble en utfordring da mye av de læringsressursene UH-institusjonen presenterte for de ansatte på skolen, ikke kunne brukes på deres skole. Dette ga en knekk i motivasjonen, ifølge flere av informantene. Starten av prosjekter er en viktig fase med tanke på å skape forankring og eierskap. For å få med seg lærerne, skulle de ha et introduksjonskurs hvor de skulle få input og retning for prosjektet, kommer det frem i intervjuene. Skoleledelsen gjorde, sammen med UH-institusjonen som en ytre aktør, et strategisk valg som kunne ha skapt forankring, eierskap og motivasjon til å arbeide med det valgte temaet for utviklingsarbeidet, i deres skole.

Å få input fra andre som har et godt forberedt opplegg, og som har kompetansen skolen skal tilegne seg gjennom prosjektet, kan ha en positiv effekt på lærerne og deres motivasjon og eierskap, når det gjelder å innlemme dette inn i sin egen praksis. På samme måte kan det tenkes å ha en negativ effekt dersom det mangler. Som Dehlin og Irgens (2018, s. 241) viser frem i sin forskning, kan lærere ha en veldig instrumentell holdning til slik undervisning fra UH-institusjoner eller andre forelesere som kommer utenfra. Sett i lys av deres funn, kan det tenkes at lærerne fra akkurat denne skolen også gjerne ønsket seg konkrete verktøy de kunne ta i bruk i klasserommet, som de ikke fikk. Dette kan tenkes å mulig kunne skape skepsis eller motvilje blant lærerne. Det kommer også frem i noen av intervjuene at lærerne opplevde at representanten fra UH-institusjonen til tider hadde en for teoretisk tilnærming til tematikken.

Men lærerne trekker også frem nytteverdien av denne undervisningen, og at praktiske ressurser som direkte resultat av kurset var nyttig. Et eksempel som lærerne forteller om i intervjuet, er at de kunne bruke noen konkrete verktøy i undervisningen for at elevene skulle finne frem til ulike Powerpointer de hadde laget. Dette er tilsynelatende noe de hentet direkte fra UH-undervisningen. Dette trekker de som sagt frem som noe positivt, et slags høydepunkt ved prosjektet, som underbygger Dehlin og Irgens poeng at lærere kan være veldig orienterte rundt konkret utbytte i undervisning.

5.5 Viktigheten av ledelse

Ledelse er, som nevnt flere ganger, den viktigste faktoren for å få et utviklingsarbeid til å lykkes (Robinson, 2014, s. 14). Ifølge DuFour og Marzano (2011, sitert av Vennebo og Aas, 2021, s. 25) har måten en rektor leder på, stor påvirkning på det profesjonelle læringsfellesskapet og elevers måloppnåelse. Med tanke på problemstillingen for denne oppgaven, er det veldig interessant å se på hva lærerne uttrykker i sine intervjuet når det kommer til skoleledelsen og hvordan utviklingsarbeidet ledes, sammenlignet med hva rektor og avdelingsleder uttrykker om sin rolle, sine måter å arbeide på, i utviklingsarbeidet.

Rektor sier at rektor ønsker å være en transparent leder. En leder hvor andre tørr å komme og si hva de tenker. Rektor ønsker at lærere skal kunne gi tilbakemeldinger og si ifra hvis det er noe som ikke fungerer. Dette gjelder også avdelingsleder, som tilsynelatende verdsetter at folk kan snakke med han om hva som helst. Det kan også påvirke i positiv retning den ideoende motstanden man ofte kan finne i utvikling- og endringsarbeid (Robinson, 2014, s. 111).

Rektor innrømmer også at det har vært vanskelig å ikke være for kontrollerende. Rektor har vært ny i jobben og har hatt et sterkt ønske om at ting skal være bra på skolen. Robinson (2014, s. 40) forklarer at ferdigheter som sosiale relasjoner og tillitsrelasjoner er viktige for utvikling. Dersom rektor klarer å være transparent på en slik måte at lærerne opplever at det er lett å komme til rektor og dele og spørre om det en måtte ønske kan det styrke tilliten. De informantene som er lærere uttrykker i sitt intervju at de opplever at de kan ta opp alt, og komme med konstruktive tilbakemeldinger, til ledelsen. Sånn sett kan det tyde på at rektor og/eller den avdelingslederen som jobber med disse lærerne, har lyktes med å opprette en form for tillit.

Vennebo og Aas (2021, s.25) skriver også at relasjonell ledelse er en viktig faktor for å styrke profesjonsfellesskapet. Vennebo og Aas viser videre til en tabell laget av DuFour og Marzano. (2011, sitert av Vennebo og Ass, 2021, s. 25) beskriver i sin tabell, vist på side 15 i denne oppgaven, at en konkret måte å arbeide på for rektor, for å oppnå positive relasjoner med personalet på en skole – som de mener er viktig for å oppnå utvikling blant personalet – er ved å jobbe tett med lærerteamet og avdelingsledere. Rektor uttrykker i sitt intervju at rektor har et sterkt engasjement for at lærergruppen som arbeider *sammen*. De øver og er i «læringsgropen» *sammen*, sier rektor.

Rektor sier samtidig at rektor til tider kan ha vært kontrollerende. Det er forståelig ettersom både rektor og lederteamet har løpende driftsoppgaver de fortsatt må ha ansvar for, som illustrert i utviklingshjulet, og dette kan tenkes å legge et press på dem, som det kan tenkes at kan gjøre det krevende å for eksempel arbeide med teamets indre motivasjon og engasjement. Transaksjonell ledelse er opptatt av ytre belønning, mens transformativ ledelse handler om den enkeltes indre motivasjon for endring og utvikling (Li, 2013, s. 17). Ut fra rektor sitt svar kan rektor tolkes dit rektorat rektor har et sterkt ønske om å være en transformativ leder. Så kommer det frem at det kanskje ikke alltid like enkelt i praksis. Dette stemmer overens med det Colbjørnsen (2015) skriver om at ledelsen ved en skole ofte gjerne ønsker å ha en stil av transformasjonsledelse, bevisst eller ubevisst, men at krav, mål og press fra skoleeier, myndigheter og så videre kan påvirke skoleledelsen på den måten at de blir mer orientert rundt resultater, og da heller arbeider i tråd med prinsippene i transaksjonell ledelse.

Samtidig er det ikke et mål i seg selv å følge én ledelsesstil. Og i kontekst av denne oppgaven er det heller ikke et poeng å plassere rektors stil, eller avdelingsleders stil for den saks skyld, i én kategori. Som Leithwood og Sun (2012) skriver, kan god ledelse handle mer om konkrete handlinger, grep og praksis, enn at man holder seg til en bestemt stil. Utover at transformasjonsledelse, som også kalles endringsledelse inneholder prinsipper som ifølge teori og forskning fungerer best i en kontekst av arbeid med utvikling, er det mye som tyder på at man ikke *må* ha utelukkende akkurat denne stilen for å være mest mulig effektiv i å skape forankring og eierskap til et slikt arbeid. Det kan sies å handle mer om hvilke handlinger man som leder gjør.

Rektor uttrykker at rektor ønsker en ledergruppe som tar initiativ, og at rektor ønsker å delegere mer til dem. Samtidig sier rektor at det kan kjennes utfordrende, og at rektor skulle ønske at de tok mer ansvar. Rektor uttrykker at rektor skulle ønske at ledergruppen i større grad fungerte uten at rektor måtte ta initiativ hver gang. Som Mulford og Silins (2003, sitert av Vennebo og Aas, 2021, s. 22) sier, trenger det profesjonelle læringsfellesskap ved en skole aktiv støtte fra ledere for å utvikle seg. Det er ikke bare skoleleder, men også avdelingsleder, teamleder og lignende – altså kan det sies at det trengs delegert lederskap. Dette ser vi igjen i DuFour og Marzano sin tabell, hvor konkrete handlinger rektor kan gjøre for å ha en positiv effekt på læringsfellesskapet, er å bruke for eksempel teamledere til å jobbe relasjonelt. Colbjørnsen (2015) sier at delt, delegert eller distribuert lederskap har blitt mer vanlig, fordi man har ønsket at å i større grad involvere lærerne i beslutninger. Dette kan kobles til den positive effekten medvirkning kan ha, som jeg allerede har skrevet om. Dette kan igjen være med på å skape forankring og eierskap i et utviklingsarbeid som dette. Delegert ansvar kan være viktig at praktiske grunner, som at rektor for eksempel ikke har kapasitet til å være like tilstede med alle ansatte og i alle situasjoner, men det også argumenteres for at det kan øke opplevelsen av eierskap i personalet.

I dette konkrete arbeidet kan det handle om å bruke ledergruppen, utviklingsgruppen og de som bli sendt på kurs til å drive fram prosjektet. Det skjer i stor grad automatisk fordi de har en rolle og makt slik som rektor og avdelingsleder sier, og forventer at de og opplever at ledergruppen og utviklingsgruppen har større eierskap enn de andre. Det er det vi kan kalle delegert lederskap, som også er nevnt tidligere i denne oppgaven. Rektor sier at distribuert ledelse er viktig for henne og for å skape eierskap (Aas & Paulsen, 2022, s. 25). Et interessant funn er at medvirkning har mye å si for eierskap og når en da hører fra lærergruppen at deres kollegaer som har vært på kurs gjør at de også skulle gjerne vært på kurs og syns det er interessant har en positiv effekt på noe som kunne vært mye mer utfordrende i den grad at ingen ville på kurs.

Gjennom distribuert ledelse og særlig det å sende lærere på kurs kan det tenkes at man vil kunne engasjere flere, og ha flere som tar ansvar. I intervjuet med lærerne var det et ønske om at alle skulle få lov å dra på kurs, men slik ble det ikke, sier den ene læreren. De to andre kollegaene har vært på kurs og vært viktige faktorer for deres engasjement rundt utviklingsarbeidet.

Her er det relevant å trekke inn begrepet «samskape», som Dehlin og Irgens (2018, s. 241) bruker. Det går ut på at lærerne ikke bare får medvirke i beslutninger for eksempel, men at de også får ansvar i prosjektet, som innebærer at de både må være med å ta valg, men også kan få forme hvordan prosjektet skal være. Én måte å oppnå dette på kan være gjennom delegert lederskap.

Det er heller ikke vanskelig å forestille seg at dersom flere har lederansvar, og da får medvirke i blant annet beslutninger, og kanskje da opplever større eierskap og forankring (Postholm, et al., 2018, s. 19), vil flere kanskje ha en felles forståelse av visjonen og målene for arbeidet, og ta videre dette ut i de leddene de arbeider i.

Ledelse er en viktig faktor i utviklingsarbeidet og rektor selv ser det og ønsker sammen med sine ledere å drive et arbeid med utvikling som skaper eierskap og god utvikling. Et interessant funn er at lærerne ikke tenker så mye behovet for ledelse seg imellom. Blant lærerne virker det ikke til å være noen uttalte ledere når de arbeider i utviklingsarbeidet. De sier derimot at det er naturlig at de som har vært på kurs har regien på for eksempel møter, da de sitter med mest kunnskap rundt tematikken. De virker til å uttrykke et ønske om autonomi, som kan være viktig når profesjonelle læringsfellesskap skal utvikles (Feeney, 2016, sitert av Postholm et al., 2018, s. 23)

En interessant ting som går igjen både i teori og i intervjuene er tid. Lærerne sier selv at det er begrenset med tid de har til å arbeide med utviklingsarbeidet og de liker derfor veldig godt å få et opplegg. Avdelingsleder sier at han forstår at de som opplever et press fra både ansvar og tid på andre områder ikke kjenner på det samme eierskapet til utviklingsarbeidet fordi skoen trykker andre plasser. Dette er naturlig og en stor del av ikke bare skolen, men mange arbeidsplasser, jamfør Irgens utviklingshjul (Andreassen et al., 2010, s 135-136). Skal en ledergruppe drive det perfekte utviklingsarbeidet hvor hver enkelt lærer opplever den graden av eierskap som ledelsen har som mål, vil det kreve mye tid. Derfor er det hensiktsmessig å vite hva en skal prioritere og hvorfor. Her kommer bevissthet rundt visjon, mål og kultur inn som viktige faktorer. En viktig oppgave ledelsen har i arbeid med utvikling, er også å legge praktisk til rette for sine ansatte (Postholm et al., 2018, s. 19). Ved denne skolen er det ifølge rektor satt av tid til møter hvor utviklingsarbeidet står i fokus, både i ledergruppen og med lærerne. Samtidig sier rektor at det kan være vanskelig å finne tid til å

planlegge disse møtene godt nok, slik at de blir best mulig, og at det er noe rektor ønsker at de skal jobbe med.

Rektor sier at det alltid er noen som kan være litt tilbakelent og mer opptatt av sin egen undervisning den dagen, enn det man driver med i et utviklingsarbeid. Eirik J. Irgens (2010, s. 135–136) skriver om denne spenningen mellom det individuelle og det kollektive i en skole, og spenningen mellom utviklingsoppgaver og driftsoppgaver. Her er det blant annet lederens oppgave å tilrettelegge med for eksempel tid, slik at det skapes balanse.

Lærerne sier også i intervjuet at de tror eierskap er viktig, og at om andre kollegaer ikke har det så er det negativt for kompetansedelingen de imellom. Li (2013, s 17) skriver om transformativ ledelse og viktigheten av dette i møte med indre motivasjon for endring og utvikling. Det er altså mye som tyder på at endringsarbeid og utviklingsarbeid kan skape motstand hos deltakerne. Det kan være nytt og skummelt, og dersom det ikke oppleves relevant nok for det daglige arbeidet (Postholm et al., 2018, s. 44), kan det tenkes at det ikke oppleves som så viktig. Det at læreren sier at over tid så har eierskapet økt betyr at graden av informasjon, medvirkning, arbeid i team og lignende har vært viktige faktorer for denne endringen. En ledelse som også legger til rette for dette kan med stor sannsynlighet oppnå økt eierskap blant sine ansatte.

5.6 Kultur og visjon

Basert på teorien og forskningen presentert i denne oppgaven, er det tydelig at skolekulturen har mye å si for hvordan utviklingsarbeid går (Vennebo og Aas, 2021, s. 22). Det samme er selvsagt sant om skolen jeg har forsket på. Når det er sagt har jeg ikke stilt noen spørsmål i intervjuene som handler direkte om kultur. Jeg vil likevel drøfte temaet basert på det som indirekte kommer frem fra de svarene som informantene ga i sine intervjuer.

Rektor sier at rektor skulle ønske at ledergruppen dro i samme retning i enda større grad. Det at initiativene ikke bare må komme fra skoleleder, men at ledergruppen tok enda mer eierskap til arbeidet. Rektor sier ikke at ledergruppen ikke fungerer, men at rektor til tider merker at rektor er avgjørende for videre progresjon i utviklingsarbeidet. På den andre siden sier avdelingsleder når jeg spør om rektors eierskap at han ønsker ikke å svare på rektors eierskap, men heller på ledergruppens eierskap. Dette er fordi han mener de først og fremst

er en ledergruppe som bærer det sammen. Det kan virke som om det er to ulike oppfatninger mellom avdelingsleder og rektor. Det første jeg vil trekke frem her er kulturen i ledergruppen. Rektor sier selv at rektor prøver å delegerer, men at i starten var rektor i større grad en kontrollerende leder. Det kan tolkes som at det sitter litt igjen i ledergruppen og at det vil ta tid å endre kulturen. Når det kommer til å endre kultur er skoleleder viktig (Hillestad, 2022, s. 280–286). Rektor kan endre stil på en dag, men det betyr ikke at medarbeiderne og kulturen som er etablert der har endret seg. Det kan ta lengre tid. Det kan også tenkes at ledergruppen allerede opplever at de har og gjør mye siden rektor har vært sykemeldt deler av perioden.

Det å lede et arbeid med utvikling i en periode hvor hele landet stenger ned og restriksjonene forandres ofte kan tenkes å være krevende. Det at lærere allerede har mye å tenke på, jamfør utviklingshjulet til Irgens, gjør det heller ikke lettere. Utviklingsarbeid kan på mange måter sammenlignes med endringsarbeid. De fleste endringer noen gjennomfører på en arbeidsplass er for å skape en form for utvikling. Noen ganger utvikling på personlig plan, andre ganger bare for et systematisk plan. Uansett er det avgjørende å få folk med på hva og hvorfor de skal delta og gjøre dette.

Et paradoks med intervjuene er at avdelingsleder sier at alle ikke trenger å ha eierskap, rektor og lærerne sier at det er viktig. Det kan tenkes at avdelingsleder også syns det er viktig, men ikke nødvendig at alle har det. Det viser at avdelingsleder har noen tanker om hensikten og målet med utviklingsarbeidet og gjør seg en mening om at det må og kan gjennomføres uten alles eierskap. På den andre siden så må en da stille spørsmål til om alle forstår hensikten med utviklingsarbeidet? Er virkelighetsoppfatningen når det kommer til akkurat dette prosjektet den samme (Bang, 2011, s. 52-55) Jeg opplever gjennom analysen at lærerne finner stor inspirasjon i det de kan bruke inn i undervisningen sin, men det reflekteres ingen ting rundt viktigheten av at de har utviklingsarbeid eller utvikler seg selv som lærere. En kan tenke at visjonen rundt dette konkrete utviklingsarbeidet er formidlet.

Dahl et al. (2018, s. 78) viser som nevnt til en case hvor de konkluderte med at skolen de hadde drevet utviklingsarbeid på ikke hadde på plass de viktigste forutsetningene for et godt utviklingsarbeid før de begynte med arbeidet. Det vil nok med stor sannsynlighet alltid være ulike faktorer som er i veien for et perfekt utviklingsarbeid. Slik som i skolen jeg har fulgt

hvor både korona og en sykemeldt rektor ikke er ideelt.

Det er likevel en ting jeg legger merke til i intervjuene som er ganske tydelig formidlet i kunnskapsløftet og setter rammen og utgangspunktet for arbeid med utvikling og tanken på at skolen er en profesjon. Det at lærere skal holde seg oppdatert, utvikle seg, innhente ny kunnskap, forståelse, forskning og arbeide som en profesjon handler om mer enn konkrete verktøy en kan bruke i klasserommet neste uke. Det handler om at en etter utviklingsarbeidet skal selv kunne holde seg oppdatert og lage egne opplegg og ta i bruk nye metoder om to, fem og åtte år når teknologien har forandret seg så hengeren en likevel med uten at vi må ha et om det digitale hvert år. Det er klart at lærere i teorien forstår, men min tolkning etter funnene i analysen er at det er ikke noe de tenker særlig på. Det kan være om jeg hadde spurt og presentert det så ville de sagt at det er viktig, men at det ikke kommer opp som svar i noen av spørsmålene sier litt om at det ikke er på radaren.

5.7 Motstand til endring

Hillestad (2022, s. 281) nevner at det kan være en stivhet i skolen, at det er utfordrende å bryte med etablert praksis. I første omgang virker lærerne veldig fornøyde med opplegget de fikk som ble brukt til å lage konkrete undervisningsopplegg, og til å lage oppgaver som elevene kunne bruke i klasserommet. Det er klart at det å oppleve noe som enkelt nok og gjerne noe som et engangsprosjekt er naturlig å tenke som mer en opplevelse og erfaring fremfor en endring. Det å klare å bryte med det som er etablert kan være utfordrende. I intervjuet med lærerne kommer det frem at en av dem var lunken i starten av utviklingsprosjektet.

Robinson (2020, s. 111) snakker om «motstand til endring». Det at en lærer har en lunken holdning til prosjektet i starten kan komme av mange ting, men i dette tilfellet sier læreren at mangel på informasjon og forståelsen av sin rolle var blant hovedårsakene til at hun opplevde det slik. Robinson sier det er viktig for ledelsen og ikke møte motstand med motstand, men heller prøve å forstå hva som er grunnen til motstanden. Det kommer ikke frem i intervjuet om skoleledelsen plukket opp denne lunkenheten eller motstanden, for så å gjøre tiltak for å endre det. Uansett om ledelsen gjorde en bevisst eller ubevisst handling for å endre det, beskriver læreren at denne lunkenheten gikk over da læreren opplevde å arbeide i team med andre og gjøre det mer konkret inn mot sin klasse. Rønning og Skogvold (2010, s

122) forklarer at det ofte er en trygghet å arbeide sammen med andre. Denne tryggheten i et nytt prosjekt kan muligens være viktig for å hindre motstand til endring, som igjen kan være med på å legge til rette for økt eierskap til utviklingsprosjektet.

Kapittel 6: Avslutning

I dette avsnittet vil jeg oppsummere funnene fra analysen og drøftelsen som er presentert i denne masteroppgaven. Videre vil jeg diskutere mitt bidrag til forskningsfeltet og vurdere behovet for ytterligere forskning angående eierskap og forankring i arbeid med utvikling i skolen.

6.1 Oppsummering av funnene

Målet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan ledelsen ved en skole arbeider for å skape eierskap blant lærere til et arbeid med utvikling, samt hvordan dette oppleves av et lærerteam på mellomtrinnet. For å besvare forskningsspørsmålene har jeg utforsket lærernes beskrivelser av sitt eierskap til prosjektet, vurdert rollen eierskap kan spille i utviklingsarbeid, og identifisert faktorer som kan påvirke utviklingen av eierskap både positivt og negativt.

Basert på analysen av teori og av intervjuene, kan det konkluderes med at eierskap betraktes som en positiv faktor i et utviklingsprosjekt. Resultatene fra denne oppgaven, sammen med tidligere forskning og presentert teori, understreker betydningen av ledelse for å oppnå forankring og eierskap. En av de viktigste tiltakene skoleledelsen kan gjøre for å skape eierskap og forankring er å sikre at de ansatte får delta aktivt i utviklingsarbeidet. Dette kan oppnås ved å la lærere delta på relevante kurs, slik at de får muligheten til å undervise og dele sin kompetanse med hverandre. Når lærere som har deltatt på kurs returnerer til skolen, kan de styrke utviklingsteamene med sin nyervervede kompetanse. En utfordring knyttet til medvirkning er imidlertid at mye av beslutningsprosessen i utvelgelsen av utviklingsarbeidets tema skjer på en top-down-måte, der myndigheter utenfor skolen, i samarbeid med skoleledelsen, bestemmer prosjektets tema. Dette aspektet er av betydning for spørsmålet om hvordan ledelsen skaper eierskap til prosjektet.

Teorien antyder at involvering av lærere i valg og utforming av et arbeid med utvikling er en effektiv måte å oppnå medvirkning, eierskap og forankring. Når utforming i stor grad foregår utenfor skolen, før prosjektet har startet, og temaet for prosjektet bestemmes av kommunale myndigheter basert på nasjonale politiske føringer, samt at eksterne organisasjoner som DeKomp og UH-institusjoner har en viss form på prosjektene de initierer, begrenses lærernes mulighet til å forme prosjektet.

Samtidig, basert på informantenes perspektiver i denne oppgaven, kommer det frem flere fordeler ved å benytte seg av DeKomp og UH-institusjoner for å drive arbeid med utvikling. Det kan argumenteres for at skolen kan ha behov for den kompetansen som UH-institusjonene bidrar med, samt nødvendige ressurser og veiledning for å kunne drive utviklingsarbeid i en hektisk skolehverdag og oppfylle kravene som stilles av nasjonale myndigheter. Det er tydelig at det eksisterer solide argumenter for å arbeide på denne måten.

Med utgangspunkt i forståelsen av medvirkning som en viktig faktor for å utvikle eierskap og forankring, kan en skoleleder i en situasjon som denne må søke alternative måter å skape arenaer for medvirkning blant personalet, slik at lærerne opplever at de har reell innflytelse og påvirkningsmuligheter. Dette kan bidra til å styrke følelsen av eierskap og engasjement blant lærerne.

Det kan også reises spørsmål ved hvorvidt eierskap er avgjørende for suksessen til utviklingsarbeid. Basert på funnene i denne oppgaven, kan det antydes at eierskap spiller en viktig rolle, men det er muligens ikke en avgjørende faktor i seg selv. Det kan være flere elementer og faktorer som samvirker for å sikre en vellykket implementering av utviklingsarbeid i skolen.

6.2 Mitt bidrag til forskningsfeltet

Det er forsket mye på arbeid med utvikling i skolen og skoleledelse. Etter å ha gjort denne kvalitative studien, som handler om hvordan skoleledere klarer å skape eierskap og forankring blant sine ansatte, har jeg sett at dette spesifikke temaet ikke er det som opptar de fleste bøker og artikler om ledelse av arbeid med utvikling, først og fremst. Mitt bidrag er

ikke betydelig, og som nevnt tidligere er det begrenset grad av overførbarhet. Men det kan kanskje bidra til å gi skoleledere eller andre ledere som skal lede utviklingsarbeid i skolen noen pekepinner til hva de kan gjøre for å fremme eierskap og skape forankring i sine ansatte.

6.3 Om videre forskning

Den norske skolen er i konstant utvikling, uavhengig av lærernes og ledernes ønsker. Kravene som stilles til skolen endrer seg over tid, som ble illustrert i innledningen av denne oppgaven. Det er også mulig at ideene om hvordan man skal utføre utviklingsarbeid, hvordan man skal lede slike prosesser, og til og med hva som bør utvikles, kan endre seg i årene som kommer. Derfor er det avgjørende å fortsette forskningen på dette området.

Det finnes allerede betydelig forskning på god ledelse og effektivt utviklingsarbeid. Jeg mener videre at det bør forskes mer på hvordan ledere arbeider i utviklingsarbeid, og hvordan de kan fremme eierskap og effektivt forankre utviklingsarbeidet blant personalet på en skole. Som tidligere teori har vist, og som jeg har diskutert i denne oppgaven, kan skolelederens tilnærming til utviklingsarbeid være avgjørende for hvordan det går med arbeidet. Likevel kan det være at mange skoleledere ikke har tilstrekkelig kompetanse når det kommer til å forankre utviklingsarbeid, sammenlignet med det omfanget av utvikling, og den kvaliteten på utvikling, som forventes og kreves av statlige myndigheter.

Som tidligere teori og eksisterende forskning antyder, er det avgjørende at hver enkelt lærer streber etter å utvikle seg og heve sin kompetanse for at hele skolen som organisasjon skal kunne utvikle seg. I den forbindelse mener jeg at eierskap og forankring spiller en viktig rolle. Disse faktorene kan skape engasjement og gi opplevelsen av et personlig ansvar for utviklingen, noe som kan være en positiv drivkraft for hver enkelt lærer til å delta i og nyttiggjøre seg av utviklingsarbeid. Jeg mener derfor at det er viktig å forske videre på hvilke faktorer som fremmer disse aspektene, samt hva som muligens kan hindre dem. Videre forskning kan også med fordel sette søkelys på hvilke områder skoleledelsen har reell innflytelse over, og hvordan de bør bruke den på best mulig måte med tanke på å fremme eierskap.

Kapittel 7: Kilder

Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget.

Aas, M. (2011). *Spenning i ledelse av skoleutvikling*. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-05>

Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K. F., & Dehlin, E. (2022). Ledelse av skoleutvikling - En kunnskapsoversikt. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*, 2. utgave (s. 73–88). Fagbokforlaget.

Aas, M. og Paulsen, J. M. (2022): *Ledelse i fremtidens skole*, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Aas, M., & Paulsen, J. M. (2022). Å lede i fremtidens skole. Aas, M., & Paulsen, J. M. (Red.). *Ledelse i fremtidens skole*, 2. utgave (s. 21–37). Fagbokforlaget.

Andreassen, R.-A., Irgens, E. J., & Einar M. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Tapir akademisk forlag.

Andersson-Bakken, E. og Pedersen Dalland, C. (2021): *Metoder i klasseromsforskning*. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse, 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, R.-A., Irgens, E. J., & Einar M. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Tapir akademisk forlag.

Bang, H. (2011) *Organisasjonskultur*, 4. utgave. Universitetsforlaget.

Berg, G. (1999) *Skolekultur nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.

Blikstad-Balas, M., & Pedersen Dalland, C. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge forskningsprosjektet? Andersson-Bakken, I. E., Pedersen Dalland, C. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 21–43). Universitetsforlaget.

Brandmo, C., & Aas, M. (2022). Med skråblikk på ledelsesmodeller: «Instructional» og «transformational» ledelse i norsk kontekst. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i*

fremtidens skole (s. 163-179). Oslo: Fagbokforlaget.

Braun, V., Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Colbjørnsen, T. (2015). *Skoleledelse i en ny tid - Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere*. *Bedre skole*, 2/2013. URL: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skoleledelse-i-ny-tid/>

Dahl, T., Dehlin, E., Irgens, E. J. (2018). De nasjonale sentrene—Læring og samarbeid med UH. I M. B. (Red) Postholm, A. Normann, & G. Engvik, *Skole- og utdannings-sektoren i utvikling* (1. utg., s. 75–89). Fagbokforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*, 2. utgave. Universitetsforlaget.

Dehlin, E., & Irgens, E. J. (2018). Case C. I M. B. (Red) Postholm, A. Normann, T. Dahl, & G. Engvik, *Skole- og utdannings-sektoren i utvikling* (1. utg., s. 225–268). Fagbokforlaget.

Ekholm, M., Lund, T., Roland, K., & Tislevoll, B. (2010). Lærdommer fra skoler i utvikling. Ekholm, M., Lund, T., Roland, K., & Tislevoll, B. (red.) I *Skoleutvikling i praksis* (s. 11–17). Universitetsforlaget.

Ekholm, M., Lund, T., Roland, K., Tislevoll, B. (2010) Utvikling av skoler – et kunnskapsfelt i bevegelse. Ekholm, M., Lund, T., Roland, K., & Tislevoll, B. (red.) I *Skoleutvikling i praksis* (s. 20-30). Universitetsforlaget.

Engvik, G., Dahl, T., Postholm, M. B. (Red), & Normann, A. (2018). Ungdomstrinn i utvikling—Hva har forskningsrapporter, evalueringer og erfaringer vist så langt? I M. B. (Red) Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, & E. J. Irgens, *Skole- og utdannings-sektoren i utvikling* (1. utg., s. 33–45). Fagbokforlaget.

Hillestad, T. (2022). Skoleledere som kulturelle arkitekter og omdømmebyggere. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*, 2. utgave (s. 269–295). Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. Andreassen R. A., Irgens, E. J., Skaalvik, M. E. (2010) *Kompetent skoleledelse* (s. 125–145). Tapir

akademisk forlag.

Klev, R., & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis - endring og utvikling som samskapt læring*, 3. utgave. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartement (2015) *Kompetanse for kvalitet*. URL:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, 2. utgave. Fagbokforlaget.

Leithwood, K., & Sun, J. (2012). *The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research*. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>

Li, Z. J. (2013). Transaksjonsledelse og transformasjonsledelse. Glasø, L. & Thompson, G. (Red.), *Transformasjonsledelse* (s. 11-40). Gyldendal.

Marthinsen, M., & Postholm, M. B. (2012). *Personalutvikling i en lærende organisasjon*. Tapir Akademisk Forlag.

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Url:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/s-tm2-00720080031000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter— Ungdomstrinnet*.

Kunnskapsdepartementet. Url: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=10>

Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet. Url: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21->

20162017/id2544344/

Postholm, M. B. Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. J. (red.), (2018). *Skole- og utdannings-sektoren i utvikling*. Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (Red), Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. J. (2018). Innledning. I *Skole- og utdannings-sektoren i utvikling* (1. utg., s. 13–25). Fagbokforlaget.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Rønning, W., Skogvold, A. S. (2010) Lærersamarbeid – et verktøy i skoleutvikling. Utfordringer, modeller og muligheter. Ekholm, M., Lund, T., Roland, K., & Tislevoll, B. (red.) I *Skoleutvikling i praksis* (s. 119-135). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*, 4. utgave. Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*, 5. utgave. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (u.å.) *Overordnet del. Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. URL: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?curriculum-resources=true>

Utdanningsforbundet (2021) *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*. URL: <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Utdanningsdirektoratet (2004) *PISA 2003 - Rett spor eller ville veier?* URL: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2003---resultatene-2004/>

Vennebo, K., Aas, M. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vennebo, K. F., & Aas, M. (2021). Profesjonelle læringsfelleskap—En litteraturgjennomgang. I Marit Aas & K. Foshaug Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*, 1. utgave (s. 13–28). Fagbokforlaget.

Wessel Svenkerud, S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 91–101). Universitetsforlaget.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Utviklingsarbeid i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere og ledelsen ved en skole jobber med utviklingsarbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å intervjuere lærere og ledelsen ved en skole som driver et utviklingsarbeid. Hensikten med det er å undersøke hvilken rolle eierskap spiller i et slik prosjekt.

Problemstilling for prosjektet:

Hvordan arbeider skoleledelse for å skape eierskap til et utviklingsprosjekt i et lærerteam, og hvilken effekt har det på lærernes opplevelse av eierskap?

Forskningsspørsmål:

- Hvilken rolle spiller eierskap i utviklingsarbeid?
- Hvordan kan man skape eierskap i et utviklingsarbeid?
- Hvilke faktorer kan påvirke utviklingen av eierskap positivt?
- Hvilke faktorer kan påvirke utviklingen av eierskap negativt?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi vi ønsker å undersøke hvordan ledelsen ved en skole arbeider med lærernes eierskap til et utviklingsprosjekt, er det naturlig å intervju både ledelsen, ved rektor og avdelingsleder, og et lærerteam. Denne konkrete skolen og lærerne ble valgt i samarbeid med veileder Vibeke Solbue, som allerede er involvert i et pågående utviklingsarbeid ved skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Deltagelse innebærer at du deltar i et intervju på cirka 45 minutter. Intervjuet vil bli gjort lydopptak av, som skal transkriberes. Lydopptaket vil bli slettet etter det er transkribert. De transkriberte resultatene vil være en del av forskningsdataen som legges til grunn i masteroppgaven.
- I intervjuet vil det stilles spørsmål om hvordan du ser din rolle i utviklingsprosjektet, hvordan du ser på ledelsens/lærernes rolle, avhengig av hvilken stilling du har, hvordan du opplever at utviklingsarbeidet går, og hvorvidt du opplever eierskap til prosjektet, og eventuelt hvordan du jobber med å skape eierskap.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare student og veileder som vil ha tilgang til forskningsdataen ved Høgskulen på Vestlandet.
- Dataen lagres på ekstern lagringsenhet. Ditt navn vil blir erstattet med en kode når intervjuet transkriberes.
- Når det gjelder gjenkjenning i publikasjonen, skal både skole og deltakere i intervju anonymiseres. Dersom noen med inngående kjennskap til masterprosjektet eller utviklingsprosjektet ved skolen leser oppgaven, er det en mulighet for at de vil kunne gjenkjenne deler av dataen som kommer frem.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31. august 2023 og alle personopplysninger vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Sondre Eskeland på e-post sondre.eskeland@gmail.com eller mobil 94873027
- Veileder Vibeke Solbue på epost vibeke.solbue@hvl.no eller mobil 55585915
- Vårt personvernombud Trine Anikken Larsen på e-post trine.anikken.larsen@hvl.no og mobil +47 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Vibeke Solbue
(Forsker/veileder)

Sondre Eskeland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Utviklingsarbeid i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et kvalitativt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide til intervju med rektor

Generelt om prosjektet:

Kan du beskrive det pågående utviklingsprosjektet dere har på skolen?

-Hva er hensikten med utviklingsprosjektet?

-Hvorfor har dere dette prosjektet?

Hvordan syns du utviklingsprosjekt går så langt?

-Hvilke utfordringer har dere møtt?

-Hva syns du fungerer bra med utviklingsprosjektet?

Hvordan opplever du samarbeidet med de andre avdelingslederne fungerer?

Spørsmål om ledelsens rolle og arbeid:

Hvordan vil du beskrive din rolle i utviklingsprosjektet?

Hva er viktig for deg som leder i prosjektet?

Hvordan vil du beskrive deg selv som leder? Hvilke verdier og metoder er viktig for deg?

- Har du noe form for ledelse stil du prøvere å ha?

Hva tenker du er avdelingsleders rolle i utviklingsprosjektet?

Hvordan jobber du med prosjektet?

- Fasiliterer du ?
- Er du også med i samtaler?

Spørsmål om lærerne og eierskap:

Hva tenker du er hver enkelt læres rolle i utviklingsprosjektet?

Hvilken rolle tenker du eierskap har i et slik prosjekt?

Hva tenker du er viktige metoder for å skape eierskap i et utviklingsarbeid?

Hvordan jobber dere for å skape eierskap i prosjektet så langt?

Hvordan opplever du at det fungerer?

Opplever du at avdelingsleder for mellomtrinnet har eierskap til prosjektet?

Opplever du at lærerne ved 5 trinn har eierskap til prosjektet?

Intervjuguide til intervju med avdelingsleder

Generelt om prosjektet:

Kan du beskrive det pågående utviklingsprosjektet dere har på skolen?

Hva er hensikten med utviklingsprosjektet?

Hvorfor har dere dette prosjektet?

Hvordan syns du utviklingsprosjekt går så langt?

Hvilke utfordringer har dere møtt?

Hva syns du fungerer bra med utviklingsprosjektet?

Hvordan jobber du med lærerene og lærerteamene på 5 trinn?

Hvordan samarbeider du med rektor og ledergruppen om prosjektet?

Spørsmål om ledelsens rolle og arbeid:

Hvordan vil du beskrive din rolle i utviklingsprosjektet?

Hva er viktig for deg som avdelingsleder i prosjektet?

Hvordan vil du beskrive deg selv som leder? Hvilke verdier og metoder er viktig for deg?

Hva tenker du er rektors rolle i utviklingsprosjektet?

Hvordan jobber du med prosjektet?

Spørsmål om lærerne og eierskap:

Hva tenker du er hver enkelt læres rolle i utviklingsprosjektet?

Intervjuguide Master Sondre Eskeland

Hvilken rolle tenker du eierskap har i et slik prosjekt?

Hva **metoder** bruker du for å skape eierskap i et utviklingsarbeid?

Hvordan jobber dere for å skape eierskap i prosjektet så langt?

Hvordan opplever du at det fungerer?

Opplever du at rektor har eierskap til prosjektet?

Opplever du at lærerene ved 7 trinn har eierskap til prosjektet?

Intervjuguide til intervju med Lærere

Generelt om prosjektet:

Kan dere beskrive det pågående utviklingsprosjektet dere har på skolen?

Hva er hensikten med utviklingsprosjektet?

Hvorfor har dere dette prosjektet?

Hvordan synes dere utviklingsprosjektet går så langt?

Hvilke utfordringer har dere møtt?

Hva synes dere fungerer bra med utviklingsprosjektet?

Hvordan jobber dere med avdelingsleder?

Hvordan samarbeider dere med rektor og ledergruppen om prosjektet?

Hvordan samarbeider dere som lærere på 5 trinn?

Spørsmål om ledelsens rolle og arbeid:

Hvordan vil du beskrive din rolle i utviklingsprosjektet?

Hva er viktig for deg som lærer i prosjektet?

Hvordan vil du beskrive dine holdninger til prosjektet?

Hva tenker du er rektors rolle i utviklingsprosjektet?

Intervjuguide Master Sondre Eskeland

Hva tenker du er avdelingsleders rolle i prosjektet?

Hvordan jobber du med prosjektet?

Spørsmål om lærerne og eierskap:

Hva tenker du er hver enkelt læres rolle i utviklingsprosjektet?

Hvilken rolle tenker du eierskap har i et slik prosjekt?

Hva opplever dere gir eierskap i et utviklingsarbeid?

Har temaet mye å si for eierskapet deres til prosjektet og hvorfor?

Hvordan opplever du at det fungerer?

Tror du at egen utvikling blir bedre når du har eierskap til prosjektet?

Opplever du at rektor har eierskap til prosjektet?

Opplever du at dine med lærerene ved 5 trinn har eierskap til prosjektet?

Opplever du selv ha eierskap til prosjektet?

Hvilke metoder eller tiltak tror dere ledelsen gjør for å skape eierskap?



[Meldeskjema](#) / [Utviklingsarbeid i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

283224

Vurderingstype

Standard

Dato

16.12.2022

Prosjekttittel

Utviklingsarbeid i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Vibeke Solbue

Student

Sondre Eskeland

Prosjektperiode

20.11.2022 - 30.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.08.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!