

Marlen Faannessen
Mats Andreas Gilberg

Lyden av en hånd som klapper

Om autonomi som noe mer enn privatpraksis

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Erlend Dehlin og Mari-Ana Jones
Juni 2022

Marlen Faannessen
Mats Andreas Gilberg

Lyden av en hånd som klapper

Om autonomi som noe mer enn privatpraksis

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Erlend Dehlin og Mari-Ana Jones
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både spennende, frustrerende og givende – mest givende. Vi kan se tilbake på et år som har bydd på en stadig veksling mellom å se på både detaljer og helhet, hvor vi har satt oss inn i forskning, snakket med mange mennesker, reflektert og drøftet. Gjennom denne prosessen har vi lært mye som er nyttig i våre jobber, men også mye om oss selv.

Det finnes mye god litteratur og forskning som retter seg direkte mot utviklingsledelse, skoleutvikling og sosiale samspill mellom mennesker i organisasjoner. Konkretiseringen av denne teorien og kunnskapen, i akkurat denne skolens rammer, har vært spesielt spennende, da en av oppgavens forskere jobber på denne skolen til daglig og den andre har fungert som ekstern aktør. Denne muligheten til både ha et blikk fra innsiden av skolen i møte med et blikk utenfra, har gitt oss noen muligheter til å utfordre eksisterende oppfatninger, samt nyansere og gå i dybden på mer overfladiske utsagn og funn.

Som deltidsstudenter har vi hatt fokus på mange steder av gangen og sjonglert mange hensyn. I en krevende hverdag har det opplevdes som en styrke å kunne trekke seg tilbake og jobbe på et mer overordnet nivå, der man har forsøkt å se de store linjene. Vi har brukt hverandre som drøftingspartnere, ikke bare rundt det som gjelder selve skriveoppgaven, men siden oppgaven har vært så tett knyttet til vårt praksisfelt, også som støtte i hverdagens store og små utfordringer. Til sammen har dette vært et prosjekt som har ført oss ut i pluss og som har gitt oss veldig praksisnær og konkret kunnskap, som i stor grad kan settes ut i live gjennom videre utviklingsarbeider lokalt.

Vi vil takke forelesere på studiet Utdanningsledelse ved NTNU for inspirasjon og utfordringer av egne tanker, og våre medstudenter for spennende diskusjoner underveis. Vi retter en spesiell takk til våre veiledere Erlend Dehlin og Mari-Ana Jones for tålmodigheten, klokskapen og støtten dere har vist oss gjennom hele prosessen. Vi vil også takke våre informanter for velvilligheten, og for åpenhet i våre samtaler.

Trondheim og Nannestad

Juni 2022

Mats Gilberg og Marlen Faannessen

Sammendrag

Denne studien tar for seg utviklingsarbeid i skolen, med fokus skolelederens og læreres opplevelser knyttet til utviklingsarbeid og ledelse. Bakgrunn for valg av tema har vært vår nysgjerrighet og vårt ønske om å bidra med kunnskap om hva som kan gi en god balanse mellom behovet for et individuelt handlingsrom og forventninger til kollektive læringsprosesser i skolen, og hvordan skoleledere kan komme i posisjon til å utøve innflytelse på utviklingsarbeid.

Problemstillingen som besvares er *hvilken betydning læreres autonomi kan ha for ledelse av utviklingsarbeid i skolen*, og basert på våre empiriske funn har vi hatt søkelys på hvordan erfaringer, sosial interaksjon og rolleforståelse og identitet kan påvirke individuell og kollektiv læring. Vi har videre sett på hvilke konsekvenser dette kan få for skoleledere.

Vi har gjennomført en kvalitativ studie, med semistrukturerte gruppeintervjuer av lærere og ledere på samme skole. Den ene forskeren har fylt rollen som ekstern forsker og intervjuer, mens den andre jobber som leder på den aktuelle skolen vi forsker på. Vi har latt datamaterialet være styrende for hvilken teori vi har anvendt, og har laget et rammeverk som forsøker å få fram en sammenheng og en systematikk, i en sammensatt og kaotisk verden.

Intervjuene ga oss en forståelse av at lærerne opplevde tidligere utviklingsarbeid ved skolen som både demotiverende og lite relevante. Lærerne mente at dette kunne skyldes at de ikke i tilstrekkelig grad var blitt involverte i sentrale prosesser, og at utviklingsarbeid i hovedsak var initiert «ovenfra og ned» og dermed ikke tok utgangspunkt i skolens og lærernes egne behov for utvikling. Lederne var i likhet med lærerne opptatte av at utviklingsarbeid måtte oppleves relevant for at det skulle føre til engasjement og deltakelse. Dette ga oss kategorien «erfaringer». De mente at praktiske tilnærminger kunne bidra til dette, og at involvering av lærere var sentralt for å kunne skape initiativ og drivkraft. Intervjuene ga oss også en forståelse av at lærerne hadde opplevd at mangelfull involvering og lite påvirkning på valg av utviklingsområder, som kan ha ført til tillitsbrudd mellom lærere og ledere. Lærerne opplevde at de ikke hadde blitt lyttet til, og mente at lederne måtte finne lærernes motivasjonsskilder for å kunne få en reell innflytelse på deres læring og utvikling. Lederne var i stor grad enige i dette, og mente at god ledelse handlet om å legge til rette for utviklingsarbeid som ble initiert og drevet av lærerne selv. Dette ga oss kategorien «sosiale interaksjoner». Samtidig påpekte lederne at det var viktig å skape rom for refleksjon, og å hjelpe lærerne med å skape sammenhenger mellom forventninger fra ytre omgivelser og elevenes behov. Både lærere og ledere mente at en kollektiv kultur kunne være en sentral drivkraft i utviklingsarbeidet, men at også selvtilit kunne bidra for å håndtere ulike forventninger. Felles for både lærere og ledere var et ønske om å kunne utvikle praksisen ved skolen, og at det individuelle handlingsrommet var viktig innenfor bestemte rammer. Sprikende uttalelser i behandlingen av den kollektive kulturen og erfaringene vekket vår interesse, og vi kalte den siste kategorien «rolleforståelse og identitetsutvikling».

Gjennom å analysere de ulike intervjuene kom vi frem til et interessant mønster hvor erfaringer, sosial interaksjon og rolleforståelse gjorde seg fremtredende, og vi ønsket å utforske betydningen disse kategoriene kunne ha for læring og utvikling. Vi argumenterer for at gjentatte erfaringer med å mislykkes kan føre til at både lærere og ledere får lav mestringstro, og dermed redusere potensialet for læring (Bandura, 1977a; Dewey, 1938). Gjentatte erfaringer med mestringstap kan også føre til at både individuelle og

organisatoriske forsvarsrutiner bygges opp (Argyris, 1986a, 1986b; Irgens, 2016a), og dermed føre til at en utilstrekkelig praksis kan fortsette. Vi har også sett at gjentatte negative erfaringer kan føre til at både lærere og ledere ikke fullt ut tar ansvar for sine egne handlinger, men heller forsøker å plassere årsaker og forklaringer i andres atferd.

Vi har konsentrert oss om å forstå *autonomi* gjennom å utforske lederes og læreres betraktninger om utviklingsarbeid og ledelse, og på grunnlag av analysearbeidet valgt å rette oppmerksomheten på mulige sammenhenger mellom autonomi og erfaringer, sosiale interaksjoner og rolleforståelse og identitetsutvikling. Teorier og forskning om ulike perspektiver på ledelse, mestring, erfaringslæring, sosial interaksjon og identitetsutvikling har vært sentrale elementer i denne studien.

Våre funn har gitt oss en forståelse av at anerkjennelse av erfaringer kan gi den tryggheten som trengs, for å kunne kommunisere og reflektere rundt disse erfaringene. Denne sosiale interaksjonen kan føre til læring og refleksjon, og kan bidra til å styrke tilliten mellom lærere og ledere. Tillit kan gi rom for psykologisk trygghet og det vi kaller «det ekte møtet», der kvaliteten på kommunikasjon og sosial interaksjon framstår som viktig og kan gjøre skolen i stand til å håndtere komplekse utfordringer. God kommunikasjon og høy kvalitet i den sosiale interaksjonen kan påvirke læreres og lederes bevissthet og kunnskap rundt individuelle og kollektive roller. Forståelsen av autonomibegrepet, som noe mer enn metodefrihet, som frihet til å skape noe, sammen med andre, har vært bakteppe og linsen vi har brukt – spesielt i møte med motivasjon og tilhørighet.

Summary

This study is about school development work, with a focus on school leaders' and teachers' experiences related to development work and leadership. Our curiosity and our desire to contribute knowledge about balance between the need for individual room for manoeuvring, expectations for collective learning processes in schools and how school leaders can exert influence on development work has been our motivation for this study. The research question is about the significance of teachers' autonomy for the leadership of development work in school. Based on our empirical findings, we have focused on how experiences, social interaction and role understanding and identity can affect individual and collective learning. We have also looked at the implications this may have for school leaders. We have concentrated on understanding autonomy by exploring leaders' and teachers' views on development work and leadership, and on the basis of the analysis work have chosen to draw attention to possible connections between autonomy and experiences, social interactions and role understanding and identity development.

We have conducted a qualitative study, with semi-structured group interviews of teachers and leaders in one school. One researcher has filled the role of external researcher and interviewer, while the other is a leader at the current school we are researching. The data have guided our choice of the theory, and we have created a framework for a context and a system, in a complex and chaotic world.

The interviews revealed that the teachers experienced previous school development work as demotivating and irrelevant. The teachers felt that they had not been sufficiently involved in key processes, that development work was mainly initiated "from top to bottom" and thus was not based on the school and teachers' own needs for development. Like the teachers, the leaders felt that development work had to be perceived as relevant in order for it to lead to commitment and participation. They believed that practical approaches could contribute to this, and that the involvement of teachers was central to creating initiative and drive. The interviews also showed that teachers had experienced a lack of involvement and little influence on the choice of development areas, which may have led to a breach of trust between teachers and leaders. The teachers felt that they had not been listened to, and believed that the leaders had to find the teachers' sources of motivation in order to have a real influence on their learning and development. The leaders largely agreed with this, and believed that good leadership was about facilitating development work that was initiated and run by the teachers themselves. At the same time, the leaders pointed out that it was important to create room for reflection, and to help the teachers to create connections between expectations from the external environment and the students' needs. Both teachers and leaders believed that a collective culture could be a central driving force in development work, but that self-confidence could also contribute to dealing with different expectations. Common to both teachers and leaders was a desire to be able to develop the practice at the school, and that individual room for manoeuvring was important within certain limits. Divergent statements in the treatment of the collective culture and experiences aroused our interest.

By analyzing the different interviews, we came up with an interesting pattern where experiences, social interaction and role understanding became prominent, and we wanted to explore the significance these categories could have for learning and development. We argue that repeated experiences of failure can lead to both teachers and leaders having

low efficacy, thus reducing the potential for learning (Bandura, 1977b; Dewey, 1938). Repeated negative experiences can lead to both individual and organizational defense routines are built up (Argyris, 1986a, 1986b; Irgens, 2016a) and inadequate practice can continue. Furthermore, it can lead to both teachers and leaders not taking full responsibility for their own actions, but rather trying to place causes and explanations in the behavior of others.

Our findings have given us an understanding that recognition of experiences can provide the security needed to be able to communicate and reflect on these experiences. This social interaction can lead to learning and reflection, and can help strengthen trust between teachers and leaders. Trust can provide space for psychological security and what we call the "real meeting", where the quality of communication and social interaction appears to be important and can enable the school to handle complex challenges. Good communication and high quality in the social interaction can affect teachers' and leaders' awareness and knowledge of individual and collective roles. The understanding of the concept of autonomy, as something more than freedom of method, as freedom to create something, together with others, has been the backdrop and lens we have used - especially in the face of motivation and belonging.

Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1.	Problemstilling og struktur i oppgaven	3
1.2.	Kontekst	3
2.	Teorigrunnlag	4
2.1.	Autonomi, rolleforståelse og ledelse	4
2.2.	Lederens rolle, lederstil og verdigrunnlag.....	7
2.3.	Erfaringer	9
2.4.	Sosial interaksjon	11
2.5.	Roller, rolleforståelse og identitet	12
2.6.	Oppsummering av teorigrunnlaget.....	14
3.	Metode	16
3.1.	Valg av metode.....	16
3.2.	Kvalitativ forskningsmetode	16
3.2.1.	Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn.....	17
3.2.2.	Hermeneutikk.....	18
3.2.3.	Fenomenologi	18
3.3.	Forskningsprosessen	19
3.3.1.	Utvalg	20
3.3.2.	Intervjuguiden	20
3.3.3.	Det semistrukturerte intervjuet.....	21
3.3.4.	Gjennomføring av intervjuet	21
3.4.	Analyseprosess	22
3.4.1.	Transkripsjon.....	22
3.4.2.	Koding og kategorisering.....	22
3.5.	Analysen.....	23
3.6.	Etiske betraktninger	24
3.6.1.	Etiske dilemmaer i vår forskning.....	24
3.6.2.	Å være leder og forsker	25
3.6.3.	NSD	25
3.6.4.	Informert samtykke og konfidensialitet.....	26
3.7.	Troverdighet i forskningen	26
3.7.1.	Reliabilitet og validitet	27
3.7.2.	Generalisering og overførbarhet.....	27

4.	Presentasjon av funn.....	29
4.1.	Våre funn på utvikling og ledelse.....	29
4.2.	Utvalgte kategorier	32
4.2.1.	Kategori 1: Erfaringer	32
4.2.2.	Kategori 2: Sosial interaksjon	35
4.2.3.	Kategori 3: Roller og rolleforståelse.....	37
5.	Drøfting av funn	40
5.1.	Betydningen av erfaringer.....	40
5.2.	Betydningen av sosial interaksjon	46
5.3.	Betydningen av rolleforståelse	53
5.4.	Autonomiens betydning og implikasjoner.....	59
6.	Hvilken betydning kan læreres autonomi ha for ledelse av utviklingsarbeid i skolen?.....	61
6.1.	«Epilog» - Refleksjoner rundt rollen som ny leder.....	64
7.	Kilder	67
8.	Vedlegg.....	70

Figurer

Figur 1: Den autonome læreren (Dehlin og Skrøvset, 2020)	s. 6
Figur 2: 24-timersmennesket (etter Spurkeland, 2012)	s. 8
Figur 3: Lederens forståelse av autonomi (Faannessen og Gilberg, 2022)	s. 60

1. Innledning

Yrkesprofesjonene i skolesektoren som ikke står i klasserommet, er avhengig av å redusere lærerens makt for å fremme og rettferdiggjøre egne profesjonsinteresser.

Dette er et nylig sitat hentet fra en Facebook-gruppe for lærere, og er et svar på en artikkel hvor en skolepolitiker sier at skolen og lærerne selv har vært for dårlige til å sette grenser i klasserommet (Mersland, 2022). Sitatet belyser hvordan noen lærere opplever å bli fratatt makt eller handlingsrom i egen jobb, og viser samtidig en stadig tilbakevendende debatt i mediebildet om lærerens posisjon i klasserommet og i samfunnet for øvrig. Lærere har lenge uttalt et ønske om større grad av relevans i utviklingsarbeid, økt autonomi og metodefrihet, og mindre statlig og lokal styring (Dahl, 2016). Samtidig har forventningene til profesjonsutviklingen og kollektive læringsfellesskap blitt enda tydeligere de senere år (skolebidrag, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020). En profesjon kan kjennetegnes ved å ha handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse basert på sitt samfunnsmandat (Molander et al., 2008), og for at lærere skal kunne oppleve autonomi fordrer det at de har fått videredelegert myndighet til å utøve sitt profesjonelle skjønn (Molander, 2013). Denne myndiggjøringen av lærere er basert på tillit til at de har evne og vilje til å utføre jobben sin på en hensiktsmessig måte, og at de kan begrunne sine handlinger (Molander, 2013). Profesjonsfellesskapet kan forstås som en forutsetning for at en skole kan profesjonaliseres innenifra (Dahl, 2016, s. 40). En bør vurdere om forventningene til selvbestemmelse og refleksjon i tråd med kompetansen (Dahl, 2016, s. 40), samtidig som en kan undre seg over om lederes og byråkraters behov for kontroll er ødeleggende for læreres motivasjon og autonomi.

Overordnet del av læreplanverket vektlegger forventningene om at skolen skal være en lærende organisasjon ved at lærere og ledere reflekterer over og forbedrer egen praksis i et profesjonsfaglig fellesskap.

Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap 3.5)

Denne spenningen mellom behovet for et individuelt handlingsrom og forventninger til kollektiv utvikling kan være krevende å håndtere, og vår erfaring er at skoleledere ofte opplever å stå i et krysspress mellom disse forventningene. Er det slik at organisatorisk læring, eller refleksjon i et profesjonsfaglig fellesskap, nødvendigvis fører til forbedring av praksisen hos lærere og ledere? Kan det være mer motiverende og føre til opplevelse av mer autonomi og faglig trygghet, hvis man kan kjenne på at man står sammen i et faglig fundert fellesskap, heller enn alene? Hvordan bør skolelederen jobbe for å unngå at ønsker om autonomi kommer i konflikt med plikten om å være en del av dette fellesskapet?

Felles er for både lærere og ledere er forventningene til læring og utvikling. Lærere er gjerne motivert av sitt ønske om å kunne bidra til elevenes læring og utvikling, og denne motivasjonen beror gjerne på en kjennskap til både fagstoffet eleven skal lære, konteksten og samfunnet som eleven skal ut i, og kjennskap til eleven og klassen som skal dannes og utdannes. Det krever både utøvelse av profesjonelt skjønn og refleksjon

over egen praksis (Irgens, 2016a). Autonomi blir dermed et viktig kjennetegn på læreryrket.

Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap 3.5).

Behovet for autonomi kan, i sin ytterste konsekvens, komme i konflikt med målet om profesjonelle læringsfellesskap og kollektiv utvikling, dersom det begrenser det opplevde handlingsrommet til læreren. På den ene siden snakker vi om «privatisert» autonomi med individuell frihet til skjønnsutøvelse, og på den andre siden snakker vi om «profesjonalisert» autonomi hvor den individuelle friheten er forankret i profesjonsfellesskapets rolleforståelse. Nyere kunnskap om hvordan vi kan forstå og håndtere spenningen mellom det individuelle behovet for autonomi og behovet for å lære sammen i et profesjonsfellesskap kan bidra til å redusere motsetningsforholdet i dette (Dehlin & Skrøvset, 2020).

Så kan en spørre seg om hvor det blir av eleven i dette spenningsforholdet og jakten på å finne en gylden middelvei mellom det individuelle og det kollektive. Eleven er hovedaktøren i skolen, og både ledere og lærere har en viktig rolle for å bidra til elevenes læring og utvikling (Grissom et al., 2021; Hattie & Yates, 2014; Robinson, 2014). En ensidig oppmerksomhet på lærerens behov for autonomi kan føre til redusert oppmerksomhet på viktige sammenhenger mellom lærerens praksis og elevenes læring. På en annen side er det forståelig at lærere har behov for å kunne kontrollere en større del av eget arbeid (Mausethagen, 2015), uten å bli for mye styrt av lokale og nasjonale myndigheter.

Skoleledere kan befinne seg i et spenningsforhold der man på den ene siden opplever læreres behov for individuell anerkjennelse og handlingsrom. På den andre siden har man kunnskap om sosiale interaksjoner som kjerne for læring, utvikling og sikkerhetsnett for kvalitet (Bandura, 2009), noe som kan komme i direkte motsetning til enkeltlæreres behov (Shirley & Hargreaves, 2021). Da kan det handle om å finne riktig balansegang som må tilpasses den konteksten man befinner seg i, i samråd med de enkeltindividene som utgjør organisasjonen. *En organisasjon er hva praksis gjør den til* (Klev & Levin, 2009). Å være situasjonssensitiv krever at man er kunnskapsrik, ikke bare når det kommer til ledelse og undervisning, men man må også kunne se den enkelte og forstå det sosiale systemet og mekanismene som foregår rundt en selv. Balansen må altså ikke bli for tilbaketrukket, der man ikke tør å gå inn å mene noe, ikke prøve å påvirke eller forandre, men man må som leder være ydmyk i møte med det man lærer og blir kjent med og vise med handling at man tar det på alvor.

«En lærer et sosialt system best å kjenne gjennom å søke å forandre det» (Lewin, 1943, sitert i Klev & Levin, 2009, s. 46-47).

Andre måter å etablere et likeverdighetsforhold mellom lærere og ledere er å legge til rette for at samarbeidet gis tid og rom (Fullan & Hargreaves, 2012), og at det oppleves relevant (Dahl & Østern, 2019). Skolelederes rolle i dette kan være sentralt, og særlig hvordan de engasjerer seg i utviklingen av profesjonsfellesskapet (Robinson, 2014). Skoleledere må med andre ord komme i posisjon til å kunne utøve innflytelse på både profesjonsfellesskapet og den individuelle og kollektive identitetsutviklingen.

Vår motivasjon er å bidra til mer kunnskap om skoleutvikling, og med det mener vi kollektivt utviklingsarbeid som bidrar til elevenes læring og utvikling gjennom systematiske forbedringer av både leder- og lærerpraksis. Vi ønsker først og fremst å bidra med kunnskap om hva som kan gi en bedre balanse mellom det individuelle behovet for handlingsrom og forventninger til kollektive læringsprosesser, og hvordan skoleledere kan komme i posisjon til å få innflytelse på utviklingsarbeidet.

1.1. Problemstilling og struktur i oppgaven

Innledningsvis har vi beskrevet et spenningsforhold mellom behov for autonomi og forventninger til kollektive læringsprosesser, til tross for et unisont ønske fra både lærere og ledere om læring og utvikling. Vi ønsker derfor å utforske hvordan læreres autonomi kan forstås, og hvilken betydning denne forståelsen kan ha for ledelse av utviklingsarbeid i en skole. Med utgangspunkt i denne nysgjerrigheten er vår problemstilling for forskningsoppgaven følgende:

Hvilken betydning kan læreres autonomi ha for ledelse av utviklingsarbeid i skolen?

Vi ønsker med dette å utforske hvilke nyanser og muligheter som kan ligge i å utvide den eksisterende forståelsen av autonomi, både hos lærere og ledere. Fremfor å utarbeide egne forskningsspørsmål for å nyansere problemstillingen, har vi valgt å beholde problemstillingen også som forskningsspørsmål. Dette er for å kunne ivareta en helhetlig tilnærming til vår forskning.

Vi legger til grunn en forståelse av læring som innebærer endring av atferd over en viss varighet, og vi velger et sitat fra Thomas Shuell for å beskrive dette: «Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring» (Irgens, 2016a, s. 47). Ved å overføre dette til utviklingsarbeid kan vi forstå kollektive læringsprosesser som organisasjonens vedvarende endring av felles praksis, eller kapasitet til å handle basert på erfaringer.

For å operasjonalisere problemstillingen vår ser vi på betydningen av autonomi som både et forståelsesgrunnlag og et verktøy for ledelse av læreres og skolers utviklingsarbeid. Vi velger å bruke autonomi som perspektiv når vi utforsker erfaringer, sosial interaksjon og rolleforståelse, og for å samle disse bestanddelene vil vi avslutningsvis se på hvordan ledere kan komme i posisjon til å kunne påvirke både individuell og den kollektiv læring og utvikling.

1.2. Kontekst

I vårt forskningsprosjekt skal vi se på hvilken betydning læreres autonomi kan ha for ledelse av utviklingsarbeid og har derfor valgt å sette søkelyset utelukkende på de voksne. Vi har valgt å forske på en skole der en av forskerne i denne oppgaven jobber, mens den andre kommer utenfra som ekstern aktør. Skolen som vi skal forske på har som oppdrag å møte elever som er innlagt i barne- og ungdomspsykiatrien, til utredning eller akutt innleggelse. Grunnet elevenes særlige sårbarhet, har vi derfor valgt å kun presentere den informasjonen om skolen er relevant for å kunne svare ut problemstillingen vår. Videre har dette gitt oss en større mulighet til å konsentrere oss om det vi anser som generaliserbart og har overføringsverdi til andre skoler.

Elevgrunnlaget på denne skolen kjennetegnes av spesielt sårbare elever, med utspring i psykiske vansker og ofte med et vanskelig forhold til skole og utdanning. Omfanget på undervisningen, samt alvorlighetsgraden på helsetilstanden blant elevene har vært i utvikling de siste årene, der oppholdene blir generelt kortere (4-6 uker) og helsetilstanden gjerne alvorligere og gjerne mer sammensatt. Dette har satt et press på skolen som enhet, der man blir nødt til å redefinere hvem man er og hvordan man skal jobbe, i lys av hvordan oppdraget utvikler seg over tid. Dette ble spesielt tydelig da det kom inn ny ledergruppe, som gjorde sine analyser av hva skolen skulle være, i lys av omverdenen og egne erfaringer.

Den nye ledergruppa har hatt mange opplevelser av turbulens og konflikt, som ikke så lett har latt seg analysere, samtidig som man blir stående i hverdagens oppgaver preget av drift. Motsetninger og misforståelser har vært gjennomgående og ledergruppa beskriver seg selv med et ønske om å få til en jevnbyrdig deltagelse, med mål om utvikling i lys av det man i ledergruppa opplever som førende for elevsyn og profesjonelt læringsfellesskap. Forventninger som ligger til roller og til hverandre, vil prege alle utsagn og ord som blir brukt. Eksisterende forventninger til hva rektors rolle er, vil prege samhandlingen, selv om det er ny rektor og avdelingsleder. Dette stiller ekstra krav til ny ledergruppe, der man må sikre seg at alle føler seg ivaretatt, anerkjent og relasjonelt robust nok til å ta inn nytt budskap, uten for mange forventninger og fortolkninger.

2. Teorigrunnlag

I denne studien har vi jobbet fram problemstillingen: *Hvilken betydning kan læreres autonomi ha for ledelse av utviklingsarbeid i skolen?* Vi har konsentrert oss om å forstå autonomi gjennom å utforske lederes og læreres betraktninger om utviklingsarbeid og ledelse, og på grunnlag av analysearbeidet valgt å rette oppmerksomheten på mulige sammenhenger med erfaringer, sosiale interaksjoner og rolleforståelse og identitetsutvikling. Teorier og forskning om ulike perspektiver på ledelse, mestring, erfaringslæring, sosial interaksjon og identitetsutvikling har vært sentrale elementer i denne studien, og vi har gjennomgående benyttet oss av nyere forskning og modeller på autonomi for å kunne få en dypere forståelse av våre empiriske funn. Av den grunn har vi valgt å ikke benytte oss av teorier på ledelse generelt, eller på teorier om kollektive læringsprosesser. Vi har valgt et teoretisk rammeverk som skal hjelpe oss å belyse spenningsforholdet mellom lærerens autonomi og frihetsopplevelse på den ene siden, og det profesjonelle læringsfellesskapet og kraften i et kollegium på den andre siden.

2.1. Autonomi, rolleforståelse og ledelse

Autonomi har blitt trukket frem gjentatte ganger i de intervjuene vi har gjennomført, og da spesielt i et spenningsforhold til ledelse, rolleforståelse og motivasjon. Vi vil derfor i dette delkapittelet gjøre rede for noen mulige sammenhenger og motsetninger i disse begrepene, sett i lys vår forståelse av lederrollen. Autonomi har lenge blitt sett i sammenheng med frihet, men da spesielt som frihet til å kunne bestemme selv og ikke bli styrt av andre (Morgan & Gjestland, 1998; Taylor, 1985), og har lenge eksistert som en viktig faktor for kunnskapsarbeidere (Hislop, 2009; Janz et al., 1997; Mausethagen, 2015). Vi legger en sosialkonstruktivistisk forståelse av identitetsskaping til grunn (Hatch & Schultz, 2012; Mead, 2013), og ser nærmere på sammenhengen mellom autonomi og

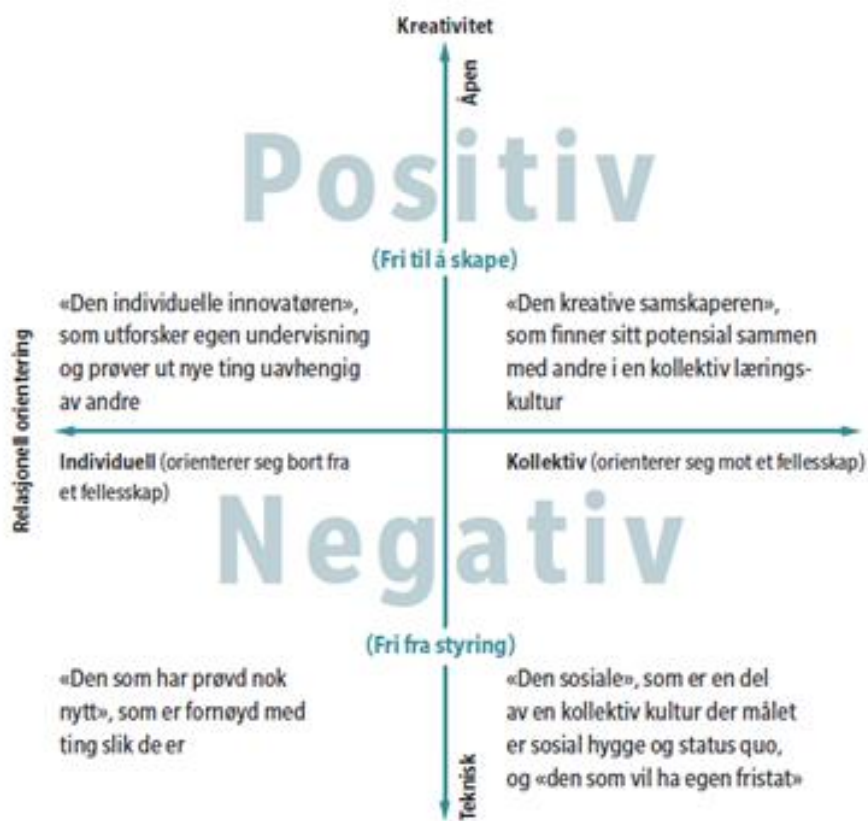
rolleforståelse. Skrøvset og Dehlin definerer autonomi slik: «Autonomi er å vokse sammen med andre like mye som å finne sin egen unike stemme» (Dehlin & Skrøvset, 2020, s. 51), og bygger på den måten en bro mellom læreres krav til autonomi, forstått som metodefrihet, og lederens behov for styring og kontroll. Det er ikke enten eller, vi har heller behov for å benytte autonomibegrepet for å forstå hvordan lærere skaper sin mening og sin identitet, og hvordan mennesket skaper sin identitet gjennom kreativ handling (Dehlin & Skrøvset, 2020). De legger tre dimensjoner til grunn for autonomiforståelsen:

Positiv frihetsforståelse: Med en positiv frihetsforståelse mener de muligheten til å kunne bevege seg mot det å kunne ha kapasitet og potensial til å skape noe nytt, og til å finne sin egen stemme. Autonomi sett gjennom en positiv frihetsforståelse innebærer frihet til å kunne skape noe nytt. Det motsatte er å ha frihet til å kunne bestemme over seg selv, det vil si å være fri fra styring. Dette bør ikke ses på som to motsatser, men heller som to dimensjoner vi beveger oss mellom. Det filosofiske negative frihetsbegrepet kan også ses på som en mulighet (kanskje til og med en nødvendighet) i identitetsutviklingen, som noe som muliggjør den personlige utviklingen, modning og kreativitet. I et kollektivt perspektiv er det kanskje først når du opplever at dine kollegaer har en praksis du ikke ønsker å sammenligne deg med, at du forstår at «slik vil jeg ikke gjøre det» og dermed åpner opp for å finne din egen stemme. Vi kan derfor si at en negativ frihetsforståelse kan gi et potensial til positiv frihetsforståelse (Dehlin & Skrøvset, 2020).

Autonomi som handling: Dehlin og Skrøvset fremhever at autonomi ikke er en «ting», men heller en handling. Autonomi kan ses på som en kapasitet eller en mulighet som kan bidra til selvstendighet og ekspertise, men det er først gjennom handling det kommer til uttrykk. Det handler om å ha definisjonsmakt over egen person og identitet, det «å gjøre selv». Autonomi kan ikke gis til deg av andre, det er noe du må skape selv gjennom egne handlinger (Dehlin & Skrøvset, 2020, s. 58).

Relasjon: Dehlin og Skrøvset poengterer at autonomi ikke kan bli gitt av andre, men noe du må skape selv. Det er i relasjon til andre at du finner din egen stemme, og at du tar standpunkt til om du vil la deg inspirere og påvirke av andre, eller om du vil ta avstand fra det andre gjør (Dehlin & Skrøvset, 2020).

For å konkretisere forståelsen av autonomi, beskriver Dehlin og Skrøvset fire arketyper for å få frem noen typiske eksempler på hvordan autonomi kan forstås i praksis (Dehlin & Skrøvset, 2020, s. 58)



Figur 1: Dehlin og Skrøvset 2020, s. 58

Den individuelle innovatøren beskrives som en som har fått anledning til å holde på for seg selv. Dette kan enten skyldes at den kollektive retningen har gått en annen vei enn det en selv er fortrolig med, eller fordi en har en overbevisning om at «jeg kan utgjøre en forskjell» og dermed vil legge ned mer arbeid i jobben enn det kollegiet gjør.

Den som har prøvd nok nytt beskrives som en som muligens har opplevd en leder som har slitt ut lærerne med for store omveltninger, og som på den måten har ført til lærere som har blitt utsatt for så mange endringsprosesser at en nærmest har resignert.

Den sosiale har mest sannsynlig blitt utsatt for ledelse som ensidig har konsentrert seg om administrative oppgaver, som kan ha ført til at læreren ikke opplever at utvikling er viktig, og som heller velger å bruke tid på en sosial tilhørighet i kollegiet. Dette er lærere som i hovedsak tiltrekkes det kollektive fremfor det individuelle. Det samme gjelder *den som vil ha egen fristat*, men her kommer et tilleggselement av konflikt inn i bildet. Da er det ikke bare et apatisk forhold til forsøk på ledelse som gjelder, men heller en aktiv avstand fra styringssignaler «ovenfra».

Den kreative samskaperen er den læreren som tiltrekkes den kollektive kraften og som forsøker å skape noe nytt sammen med kollegiet. Anerkjennelse er viktig for å bli møtt på en hensiktsmessig måte, samtidig som at denne arketyper har behov for tydelige rammer for å redusere risikoen for å «brenne av alt kruttet» og bli utbrent. I tillegg er det en risiko for at slike «samskapere» kan bli overveldende for sine kollegaer.

Hvordan kan da ledere bidra til de ulike arketyperne? Skrøvset og Dehlin (2020) mener det er et poeng at en ensidig vektlegging av det kollektive kan virke mot sin hensikt,

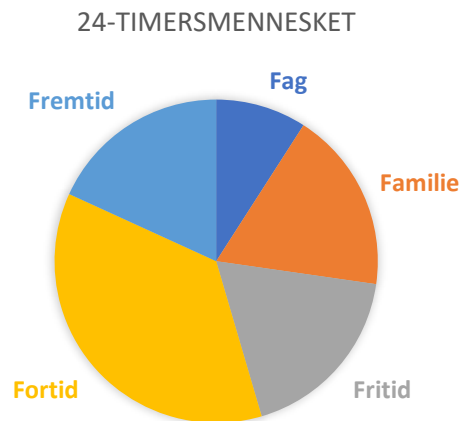
men at ledere heller bør ha en lærende tilnærming for å komme i posisjon til å kunne skape innflytelse på alle arketyper. Skjermende lederskap, anerkjennelse og å legge til rette for deling er noen av tilnærmingene lederen kan ha, og Dehlin og Skrøvset antyder at det i bunn og grunn kanskje handler om å oppleve å bli sett av lederen. Autonomi er ikke et spørsmål om enten eller, men at ledere heller bør bruke autonomibegrepet som et forståelsesgrunnlag for å bedre kunne forstå læreres handlinger og tanker, og på den måten komme i en bedre posisjon til å kunne utøve innflytelse på lærernes læring og utvikling.

2.2. Lederens rolle, lederstil og verdigrunnlag

Hvilken betydning kan lederskap ha for å bygge bro mellom det individuelle og det kollektive perspektivet i et profesjonelt læringsfellesskap? Hvordan kommer en skoleleder i posisjon til å kunne påvirke utviklingsprosesser? Vi har hovedsakelig støttet oss på forskningsbasert litteratur, men har også brukt en noe mer praksisnær oversettelse, gjennom Spurkeland. I en akademisk verden, er det viktig for oss å ikke miste fotfestet og stadig komme tilbake til utdanningens hovedmål, som blir å påvirke og forbedre utdanningen til våre elever. Vi har derfor valgt å ta med en del av Spurkelands perspektiver, men har vært nøye på å ta med en bakenforliggende, forskningsbasert forståelse for det Spurkeland mer folkelig omtaler.

Robinson beskriver god ledelse som det å utøve *innflytelse* fremfor det å utøve makt (Robinson, 2014). Spurkeland (2015) beskriver ledelse som naturlig autoritet og påvirkning. Han sier at dette kun kan skje i relasjoner mellom likeverdige mennesker (Spurkeland, 2015). Basert på metaforskning trekker Robinson frem tilrettelegging og egen deltakelse i læreres læring og utvikling som den dimensjonen av ledelse med størst betydning for elevenes læringsresultat. For å kunne komme i posisjon til å være en reell utviklingspartner for lærerne er det ifølge Robinson noen lederferdigheter som er spesielt viktige: å kunne *anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer* og å *bygge tillitsrelasjoner* (2014, s. 26). Spurkelands legger spesielt vekt på å bli kjent med hele mennesket og at ledelse er et samspill som bygger på jevnbyrdighet, gjensidig respekt og demokratisk fordeling av makt og goder (Spurkeland, 2011, 2012, 2015). Her tar ikke Spurkeland høyde for utdanningsorganisasjoner ofte har interne asymmetriske maktforhold, og at de sentrale beslutningene knyttet til elevenes læring tas av de som står nærmest elevene, nemlig lærerne (Mintzberg, 1979). Læreren besitter dermed en kritisk kunnskap om eleven som lederen trenger for å kunne lede utviklingsarbeidet. Dette samspillet fordrer at leder innehar en posisjon som kjennetegnes av naturlig autoritet, i motsetning til kunstig og tvunget autoritet. En vei inn i denne naturlige autoriteten kan betegnes som tjenende lederskap (Irgens, 2016b), der lederen beskrives som usynlig, men varm og en som skaper tillit blant de som skal ledes. Å bli en tjenende leder begynner med et ønske om å hjelpe andre, deretter å velge ledelsesveien. Dette blir i sterk motsetning til å ønske seg den makt og fordeler, som følge av en lederrolle. Den tjenende leder ønsker å legge til rette for at de man jobber sammen med kan vokse og utvikle seg, i takt og samspill med organisasjonens felles mål og retninger (Irgens, 2016a). Spurkeland (2015) mener å ha svaret på hvordan man kan få til dette, å legge til rette for utvikling og vekst hos de man skal lede, gjennom de fem «F-områdene». Disse områdene omhandler fag, familie, fritid, fortid og framtid, og Spurkeland hevder at kjennskap til alle disse fem områdene i et menneske, er nødvendig for å drive ledelse med vekt på jevnbyrdighet og med naturlig autonomi. Han har også delt opp disse områdene i forskjellige kakestørrelser, der fag utgjør det minste kakestykket

(Spurkeland, 2015, s. 28 fig. 1.2 24-timersmennesket). Familie, fritid og framtid utgjør omtrent like store kakestykker, mens fortid utgjør det største kakestykket.



Figur 2: Spurkeland, 2015, s. 28

Vi har valgt å legge vekt på «erfaringer», som vi legger fram i neste delkapittel (2.3), som er tett koblet til Spurkelands kakediagram benevnt som «fortid».

Grissom, Egalite & Lindsay har i en langtidsstudie (Grissom et al., 2021) forsket på hva det innebærer å komme i en posisjon til å utøve innflytelse på lærernes læring, og dermed kunne påvirke elever og skoler. Studiet viser at rektor kan ha nesten like stor effekt på elevenes læring som det lærerne har, og vi har valgt ut det vi mener er de to mest relevante funnene i rapporten:

1. *Instruksjon* eller veiledning: lederen engasjerer seg i fokusert interaksjon med lærerne gjennom eksempelvis lærerevaluering, veiledning og observasjon. Lederens rolle er å komme i posisjon til å kunne påvirke lærernes læring og utvikling.
2. *Mennesker*: lederen etablerer eller bidrar til et produktivt læringsmiljø på skolen basert på tillit, lagarbeid, engasjement og mestringstro.

Basert på resultatet av disse metaforskningene kan det dermed se ut til at lederens posisjon i utviklingsprosesser, sammen med noen spesielle ferdigheter, kan ha betydning for lærernes utvikling og læring. For å kunne få en dypere forståelse av hva disse ferdighetene kan være, vil vi også trekke frem hva kraften av engasjement kan utgjøre i et utviklingsperspektiv. Shirley og Hargreaves (2021) trekker frem engasjement som sentralt i læring, og hva som kan være sentrale drivkrefter for å oppnå det. Riktignok tar de utgangspunkt i elevenes læring, men vi mener dette kan være like relevant for læreres læring. De betegner engasjement som et sentralt element i identitetsutviklingen og opplevelse av livskvalitet, og de beskriver 5 mulige veier for å oppnå dette:

- *Egenverdi* handler om magien med en utfordring eller en aktivitet i seg selv, og knyttes til det å like å lære og til indre motivasjon.

- *Betydning* handler om å finne mening i det du gjør. Motsatsen til dette er å være på jobb for å få lønn.
- *Assosiasjon* handler om å kunne assosiere seg med et fellesskap gjennom reell samskaping (Klev & Levin, 2009). En slik tilhørighet kan bidra til gjensidige forventninger i et fellesskap.
- *Myndiggjøring* (Empowerment) handler om å utvikle selvtillit og kapasitet til å skape sin egen fremtid og deltakelse i samfunnet. Autonomi og medvirkning er viktige elementer her.
- *Mestring* handler om å tåle utfordringer og av og til lidelser for å mestre nye ferdigheter

Shirley og Hargreaves (2021) vektlegger viktigheten av å adressere spenningsforholdet eller motsatsene i hver av disse veiene for å kunne utvikle engasjement. Det er gjennom å utforske de «mørke sidene» (The Dark side) at vi klarer å utvikle motstandskraft og å verdsette og nyttiggjøre oss de elementene som bringer oss fremover. I drøftingskapittelet vil vi se nærmere på hvilke drivkrefter som kan ligge i slike spenningsforhold.

2.3. Erfaringer

I vårt tilfelle går vi inn i en skole hvor kollegiet består av lærere med både lang og kort fartstid i skolen, og vi er nysgjerrige på i hvilken grad tidligere erfaringer kan ha betydning for den individuelle læringen. Erfaringer kan forstås som den kunnskapen en person får om seg selv gjennom ulike opplevelser, sett i lys av sine omgivelser. I følge Dewey (2005) kan erfaringer forstås som et samspill mellom et individ og de fysiske og sosiale faktorene i et miljø, og er et sentralt element i læring. Erfaring er tett knyttet til handlinger og konsekvensene av handlingene, og kan splittes i et aktivt og passivt element:

Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gjør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne. Vi gjør noget med forholdene, og dernæst gør de noget ved os.» (Dewey, 2005, s. 157)

Læringen skjer i denne balansen mellom det aktive og passive elementet, og kommer av et grunnleggende behov hos mennesker for å søke stabilitet. Det er ifølge Dewey en sterk kobling mellom erfaringer og læring (education), men det skjer ikke nødvendigvis automatisk (Dewey, 1938). Noen erfaringer kan føre til redusert sensitivitet og respondering. Andre erfaringer kan være morsomme, interessante eller livlige, men frakoblet andre erfaringer og dermed ikke bidra til økt innsikt og læring. Spørsmålet blir da hva erfaringene forbindes med. Hvor mange assosierer læringsprosesser med kjedsomhet eller utilfredshet? Problemet blir dermed ikke fravær av erfaringer, men heller om *kvaliteten* på erfaringene. Disse kan beskrives i to aspekter: den umiddelbare opplevelsen av behag eller ubehag, og erfaringens påvirkning på fremtidige erfaringer. Hva er da kriteriene for at erfaring skal kunne ha god kvalitet og bidra til økt innsikt og læring? I følge Dewey (1938) er det viktig at erfaringer bygger på hverandre, at det er *kontinuitet* (Experiential Continuum). Vi kan dermed skille mellom erfaringer som har betydning for læring og utvikling både intellektuelt og moralsk, og de som ikke gjør det. Erfaringer som vekker nysgjerrighet, styrker fremtidige initiativ. Altså blir vi mer aktive.

Men erfaringene er kun nyttige (i et læringsperspektiv) dersom de bringer frem modning og større innsikt.

It ought not to be necessary to say that experience does not occur in a vacuum. There are sources outside an individual that give rise to experience.” (Dewey, 1938, s. 39)

Her bringer Dewey inn det andre kriteriet for kvalitative erfaringer; at situasjon og *interaksjon* er uadskillelige. En erfaring er alltid det den er på grunn av samspillet mellom individet og dens omgivelser. Mennesker trenger frihet til å tenke, drømme og til å skape mening, men man må se denne friheten som et middel og ikke et mål. Friheten, eller autonomien, må knyttes til aktivitet og refleksjon, og handler om å skape makt til selvkontroll.

Dersom vi legger denne fremstillingen av erfaringens betydning for læring til grunn, ser vi at det handler om kvaliteten på erfaringene, og evnen til å lære av, gjennom og for erfaringer. Erfaringene må bygge på hverandre, og de må reflekteres over i interaksjon med våre omgivelser. Men er det så enkelt at læring vil skje nærmest automatisk dersom en legger dette til grunn?

Ifølge Bandura er læring i stor grad en kognitiv prosess hvor et individ tar inn over seg responsen fra omgivelsene, for så å justere egen atferd (Bandura, 1977b). Mestringstro har en sentral rolle i hvorvidt denne absorberingen av respons fører til faktisk endring av atferd, og Bandura ser erfaringer som en av kildene til å kunne påvirke mestringstroen. Ved å erfare mestring vil du kunne bygge opp troen på at du skal mestre lignende situasjoner også i fremtiden, og dermed legge mer innsats i nye situasjoner. Bandura peker på at selv om en opplever situasjoner hvor en ikke mestrer, vil en kunne trene dette opp ved å erstatte dårlige erfaringer med nye prestasjoner.

I likhet med Dewey trekker også Bandura frem betydningen av interaksjonen knyttet til erfaring og læring (Bandura, 2009), og at erfaringer først blir gjort instruerende eller får betydning for atferd når det skjer i kognitive prosesser gjennom refleksjon. Han poengterer også at det ikke er snakk om å mestre enkle situasjoner, men situasjoner hvor et individ opplever motstand og hindringer. Tilfredsstillende erfaringer gir indre motivasjon, og kan sånn sett bidra til bedre selvregulering. Motsatt kan en si at erfaringer med å ikke mestre en situasjon kan føre til lav mestringstro, og her trekker Bandura frem viktigheten av å ha støttende omgivelser som kan kompensere for en lav mestringstro. Ifølge Bandura er det fire sentrale kilder til å bygge mestringstro: å erfare mestring selv, å erfare mestring gjennom andre ved hjelp av for eksempel modellering, gjennom å få tilbakemeldinger fra andre som bygger opp din egen mestringstro, og ved å fremme fysisk og psykisk tilstand som for eksempel ved å redusere faktorer som bidrar til angst eller stress.

Hva kan da være viktige drivere for at et individ skal kunne lære av egne erfaringer utover kvaliteten på erfaringene og et støttende miljø? Hva kan få et individ til å velge nye handlinger basert på tidligere erfaringer? Ryan og Deci (2017a) har utviklet en teori om selvbestemmelse og mente at opplevelsen av autonomi og bruk av kompetanse var sentrale viktige drivere for den indre motivasjonen hos et menneske, og indre motivasjon som den viktigste driveren for ytelse. I tillegg trakk de frem betydningen av å oppleve tilhørighet til sine omgivelser. Også her trekkes den sosiale konteksten frem, med at den har stor betydning, enten som fremmer eller hemmer for læring og utvikling hos et individ.

Vi har nå trukket frem det vi mener er relevante perspektiver og teori som får frem betydningen erfaringer har for individuell utvikling og læring. Forutsatt at det er sammenheng og samhandling med andre mennesker, og rom for refleksjon, kan erfaringer bidra til selvinnsikt og selvregulering, og er tett knyttet sammen med mestringstro og indre motivasjon. Støttende omgivelser kan motvirke lav individuell mestringstro. Dette avhenger av den individuelle opplevelsen av autonomi, bruk av egen kompetanse og tilhørighet til en gruppe, og kan dermed være et sentralt element, enten som fremmer eller hemmer, i skoleutvikling. I drøftingskapittelet skal vi knytte dette teoretiske perspektivet inn mot funn som får frem betydningen ulike erfaringer kan ha for lærerens utvikling. Men viktigheten av den sosiale interaksjonen mellom mennesker fremstår som en viktig forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg av tidligere erfaringer i fremtidig læring og utvikling, og vi gjør i neste delkapittel rede for det vi mener er relevante teoretiske perspektiver rundt dette.

2.4. Sosial interaksjon

Vi vil i dette delkapittelet gjøre rede for betydningen sosial interaksjon i et kollegium kan ha for både individuell og kollektiv læring og utvikling.

Vi bruker begrepet sosial interaksjon, heller enn ordet kommunikasjon, for å ta innover oss helheten i aktiviteten og ikke begrense oss til kommunikasjon alene. Kommunikasjon begrenser seg ikke bare til samtale, men kan fort assosieres med ord. Med sosial interaksjon mener vi alt fra ordvekslinger på gangen, til strukturerte møter, samspill og samvær, fra uformell til formell. Spesielt viktig for oss blir det å få fram betydningen av støttende omgivelser, altså støttende sosial interaksjon, for å fungere. Mead forklarte det slik:

Mind arises through communication by a conversation of gestures in a social process or context of experience-not communication through mind." (Mead, 1934, s. 50).

Troen på å lykkes har, ifølge Bandura (1977b), stor betydning for evnen til å klare å lære av erfaringer til å endre fremtidig atferd, og støttende omgivelser kan bidra til å øke denne mestringstroen. I en organisasjon vil dette bety omgivelser som responderer på en slik måte at enkeltindivider korrigerer troen på egne evner. Bandura (2009) fremhever betydningen av å utvikle både individuell og kollektiv mestringstro, for dens unike bidrag til motivasjon og handling. En organisasjon som legger til rette for mestringsopplevelser, modellering av god praksis, konstruktive tilbakemeldinger og gjensidig støttende kommunikasjon, får proaktive medarbeidere som er tilfredse med jobben. Den individuelle mestringstroen bygges gjennom en kompleks prosess med overtalelse av seg selv basert på informasjon som er innhentet fra omgivelsene. Mestringsopplevelser, observasjon av andres modellering, andres overtalelse til å tro på seg selv og gjennom å være bevisst på egen psykiske tilstand (stress, angst eller begeistring), er eksempler på denne typen informasjon (Bandura, 2009).

Måten omgivelsene responderer på handlingene til det enkelte individ, kan dermed se ut til å ha stor betydning for både den individuelle og kollektive mestringstroen, som igjen har betydning for motivasjon, ytelse og evnen til å lære av erfaringer. Hva er det da som kan ligge i veien for at omgivelsene kan opptre støttende og bidra til læring og utvikling? Argyris (1986a) kaller et slikt hinder for dyktig inkompetanse (Skilled Incompetence) og refererer til organisasjoner som ikke snakker til seg selv, men som bygger opp forsvarsrutiner og utvikler ekspertise i å unngå konfrontasjoner og ubehageligheter.

Manglende eller tvetydig kommunikasjon kan føre til at både ledere og medarbeidere fortsetter som før, og skaper forsvarsrutiner som legitimerer fortsettelsen av etablert atferd. Irgens betegner det som «et forsvarspregert resonnement» og presiserer at profesjonelle også kan hindre sin egen læring basert på den beholdningen av kunnskap en har. I vårt tilfelle kan både læreren og lederen synes det er vanskelig å innrømme egne feil, og hvordan en kan lære av de feilene en gjør. Da kan det være lettere å gå i forsvar og flytte oppmerksomheten over på andre (Irgens, 2016a). Argyris mener at det i slike situasjoner er behov for avlæring av etablerte rutiner og mønstre, og åpen refleksjon om praksisen som finner sted. Mennesker må kunne snakke om det de ikke liker ved hverandre for å kunne verdsette hverandre. Behovet for avlæring kan knyttes til det Dewey (2005) mente var erfaringer av «feil» karakter ved at de ikke bidro til læring og utvikling, men ble tatt ut av sammenheng enten de ga positive eller negative opplevelser.

I likhet med Argyris fremhever også Irgens (Irgens, 2016b) en reflektert praksis for å kunne omsette ny kunnskap eller innsikt til nye handlinger, og han trekker frem to ulike måter å reflektere på (Irgens, 2016a): refleksjon *i* handling og refleksjon *over* handling for å kunne nyttiggjøre seg ny innsikt til nye og mer adekvate handlinger. Irgens bygger videre på det Argyris kaller forsvarsrutiner når han påpeker at manglende refleksjon kan være en barriere for læring, fra det individuelle perspektivet til det organisatoriske. For å kunne nyttiggjøre seg en individuell læring og gjøre det om til organisatorisk læring er det viktig å kunne forankre læringen gjennom praktisk samarbeid, skriftliggjøre læringen («statisk hukommelse») og å omskape det til en aktiv organisasjonshukommelse gjennom å skape mentale modeller slik at læringen blir innbakt i organisasjonskulturen («slik gjør vi det hos oss»).

Edmondson trekker frem viktigheten av å oppleve psykologisk trygghet i en sosial interaksjon, og løfter det opp fra et individuelt perspektiv til et organisasjonsnivå (Edmondson, 2018). Hun bygger videre på tidligere forskning på organisasjonskultur (Schein & Schein, 2016), og trekker frem viktigheten av å ha rom for feil i en organisasjon. Det å kunne innrømme sin egen inkompetanse og heller lytte ydmykt til de som kan mer enn deg, er et viktig kjennetegn for å oppnå denne tryggheten. Edmondson mener lederen bør legge til rette for likeverdig deltakelse, tilbakemeldingskultur og god rolleforståelse som omfatter forståelsen av å kunne gjøre feil og oppleve usikkerhet.

Psykologisk trygghet, ærlig kommunikasjon, mestringstro og rom for refleksjon kan dermed synes å være sentrale element i interaksjonen mellom menneskene for at en organisasjon skal kunne opptre som støttende og bidra til at erfaringer fører til læring og utvikling. Hva kan da være viktig for at læring blir en integrert og naturlig del av medlemmene i en organisasjon, og som en del av organisasjonskulturen? I neste delkapittel legger vi det teoretiske rammeverket for kunnskap om anerkjennelse av de erfaringer som de ansatte har, og hvordan høynet kvalitet på de sosiale interaksjonene i organisasjonen kan føre til økt individuell og kollektiv rolleforståelse.

2.5. Roller, rolleforståelse og identitet

Hvordan kan man som ledergruppe bruke kunnskapen om erfaringer, sosial interaksjon og mestringstro, til å påvirke utviklingen i positiv retning? Vi vil starte med et individuelt perspektiv, og er nysgjerrige på hvordan den sosiale interaksjonen kan påvirke den individuelle rolleforståelsen. Hva kan prege et individs sensitivitet ovenfor responsen ens handlinger får fra sine omgivelser? Vi er i spenningsforholdet mellom behovet for

autonomi, det å kunne foreta (og stå for) egne valg, og behov for å tilpasse seg sine omgivelser.

Mead definerte identitet som en sosial prosess som blir utviklet i interaksjon med andre mennesker (Mead, 1934). Han så på sosialisering, evnen til å tilpasse seg sine omgivelser, og individualisering - bevisstheten om seg selv, som to sider av samme sak. Først når en ser seg selv gjennom andre, klarer en å ta inn over seg de forventningene samfunnet har til deg som individ - først da klarer en å virkelig forstå seg selv som individ og som en del av et sosialt fellesskap. Dette kan ses i sammenheng med forskningen fra Ryan og Deci (2017a) som sier at opplevelsen av tilhørighet er en av tre sentrale elementer for indre motivasjon, og dermed det som virkelig driver oss fremover og bidrar til læring og utvikling. Meads speilingsteori (Mead, 1934) etablerer begrepene *jeg*, *meg* og *de generaliserte andre*, hvor interaksjon med andre mennesker er sentralt for å utvikle identitet i en kontinuerlig prosess. «Jeg» gir ny atferd og erfaring, «meg» gir forventninger og sosial ansvarlighet, og interaksjonen med «de generaliserte andre» preges av sensitivitet ovenfor andres reaksjoner eller respons på dine handlinger, altså i hvor stor grad du klarer å oppfatte og reagere på responsen. Mead definerte de sosiale omgivelsene som ga respons for *de generaliserte andre* slik:

The organized community or social group which gives to the individual his unity of self may be called "the generalized' other (Mead, 1934, s. 154).

I likhet med Mead betraktet Erikson identitetsutviklingen som en sosial prosess som blir formet når et individ ser seg selv i lys av sin omverden, og han vektla den sosiale betydningen av å kunne utvikle sin identitet. Erikson beskrev utviklingsfaser for hele livsløpet (Erikson, 2000), og mente at identiteten vår ble utviklet gjennom hele livet. Voksnes identitetsutvikling kunne beskrives i tre faser, hvor hver av fasene har en motsats som utgjør et spenningsforhold. Identitet og identitetsutvikling er et tema som i vår kontekst blir for omfattende, så vi har valgt å konsentrere oss om roller og rolleforståelse. Det er likevel viktig å ha med et lite faglig kunnskapsgrunnlag på identitetsutvikling for å kunne få innblikk og forståelse i enkeltpersoners behov og uttrykk i møtet med vår forståelse av ledelse.

Intimitet handler om å utvikle solidaritet og evne til å ofre eller inngå kompromisser. Ekte intimitet krever åpenhet og omsorg, og moralsk styrke til å leve opp til sine forpliktelser. Det motsatte er *isolasjon*. I spenningen mellom intimitet og isolasjon vil voksne kunne bygge videre på sin identitet.

Generativitet handler om evne og vilje til å ta et overordnet ansvar, og ønsket om å skape noe. Det motsatte er *stagnasjon* og avvisning av andre. I spenningen mellom generativitet og stagnasjon vil voksne i dette stadiet kunne utvikle toleranse, omsorg og skaperevne.

Integritet handler om sammenheng og helhet, og å akseptere at livet ble som det ble. I dette stadiet fullbyrdes identitetsutviklingen, med å godta sine sterke og svake sider. Det motsatte er *frykt for død* og manglende aksept av eget livsforløp. I spenningen mellom integritet og dødsfrykt kan filosofisk utfoldelse bidra til utvikling av visdom.

Identitet har overordnet betydning for hele livsløpet, og vi har ifølge Erikson behov for å oppleve normative psykologiske kriser for å oppnå forløsning eller regresjon (2000). Dette kan sammenlignes med det Bandura betegner som et behov for motstand for å kunne utvikle mestringstro (Bandura, 1977a, 2009).

Normative kriser kan dermed føre til at vi beveger oss til neste stadium i den livslange identitetsutviklingen, men avhenger av en form av konflikt i interaksjonen med omgivelsene. Mennesker har behov for å oppleve en form for konflikt mellom selvet og omgivelsene for å være i stand til å utvikle identiteten. Dette er å tråd med det vi tidligere beskrev som dyktig inkompetanse (Argyris, 1986a) når en organisasjon unnlot å snakke om det ubehagelige, men heller bygde opp forsvarsmekanismer ved å bli eksperter i å fortie. Ved å ikke snakke om det som kan være mulige konflikter i en organisasjon, bidrar vi heller ikke til identitetsutviklingen. Erikson definerte identitet som en syntese av individets erfaringer og dets møte med anerkjennende andre mennesker. Mennesket har en overhengende utfordringer i alle faser, nemlig spenningen mellom autonomi og tilpasning eller forpliktelse (Erikson, 2000).

Hatch og Schulz bygger videre på det sosiokonstruktivistiske synet på identitetsutvikling når de trekker linjene mellom organisasjonsidentitet og organisasjonskultur (2012). De viser til Stuart Albert og David Whetten som i 1985 introduserte begrepet organisasjonsidentitet i organisasjonsstudier, og beskrev det som et fenomen som oppstår i det øyeblikket en organisasjon spør seg selv: Hvem er vi? Hvem ønsker vi å være? Hatch og Schultz tar utgangspunkt i Meads speilingsteori og beskriver utviklingen av organisasjonsidentitet eller organisasjonskultur i fire faser (Hatch & Schultz, 2012):

1. «Speiling» av andres oppfatninger av organisasjonen
2. Refleksjon fletter identiteten inn i kulturen (slik gjør vi det/tenker vi her hos oss)
3. Kulturell forståelse uttrykker identiteten (måten organisasjonen oppfatter seg selv på sammenlignet med andre)
4. Uttrykt identitet påvirker andres oppfatninger av organisasjonen.

Disse fire fasene bidrar til å skape, opprettholde og endre organisasjonsidentiteten, og alle fire faser kan påvirkes av de som har makt. Organisasjonsidentiteten blir dysfunksjonell når det blir (for) stor avstand mellom image (det man gir uttrykk for) og kultur (slik det faktisk er) erklært og opplevd virkelighet, men avstanden kan minskes gjennom en kobling mellom intern og ekstern kommunikasjon.

I drøftingskapittelet vil vi se nærmere på grunnlaget for forventninger til roller og rolleforståelse og se dette i sammenheng med læring og utvikling. Vi skal også drøfte hva som kan være mulige påvirkningsfaktorer for å kunne utvikle en kollektiv identitet i en organisasjon.

2.6. Oppsummering av teorigrunnlaget

Vi har i kapittel 2 gjort rede for det vi mener danner et godt rammeverk for vår vinkling på studien, og spesielt for hvordan erfaringer, sosial interaksjon og identitetsutvikling kan forstås. Når det gjelder erfaringer kan vi kort oppsummert si det ser ut til å være viktig at erfaringer settes i en sammenheng, og at det kan være viktig å reflektere over erfaringer for at de skal kunne bidra til økt selvinnsikt og læring. Erfaringer kan ha betydning for å bygge mestringstro, som igjen er et sentralt element for den indre motivasjonen. Den sosiale interaksjon er avgjørende for at erfaringer skal kunne bidra til læring, og vi har trukket frem betydningen den sosiale interaksjonen kan ha for læring. En god sosial interaksjon bør preges av å være støttende og å skape psykologisk trygghet, og god kommunikasjon sammen med rom for refleksjon er viktige elementer for at den sosiale interaksjonen skal kunne bidra til å bygge mestringstro. Videre har vi

gjort rede for mulige sammenhenger med rolleforståelse, hvor opplevelsen av autonomi, identitetsutvikling og organisasjonskultur er sentralt.

Vi har også gjort rede for hvordan en kan forstå sentrale elementer i lederens rolle for å lykkes med utviklingsprosesser. Aktiv deltakelse i lærernes læring, relasjonsbygging og å øke både den individuelle og kollektive mestringstroen er viktige stikkord her. Vi har også trukket frem betydningen av at ledere får frem spenningsforhold og «den mørke siden» fremfor å skjule det, og at autonomibegrepet kan brukes som et verktøy for å forstå læreres handlinger og tanker. I drøftingsdelen vil vi se på hva som kan være mulige oppmerksomhetsområder for skoleledere i tilretteleggingen for profesjonelle læringsfellesskap i utviklingsprosesser.

3. Metode

I dette kapitlet vil vi gjøre beskrive og begrunne våre metodologiske valg i studien for å besvare problemstillingen, hvordan vi har utviklet og behandlet datagrunnlaget, og styrker og svakheter ved dette. I tillegg vil vi gjøre en etisk betraktning for å vurdere pålitelighet og troverdighet i forskningen. Før vi går inn i beskrivelsen av hvordan vi har hentet inn og behandlet data, vil vi beskrive hvordan vårt kunnskapssyn har preget valg av metode.

3.1. Valg av metode

Opgaven tar utgangspunkt i skoleledelse og hva skoleledere bør være oppmerksomme på for å kunne lykkes med utviklingsarbeid. Det startet med at vi ville forske på hva som skulle til for å lykkes med ledelse av slike utviklingsprosesser, men etter å ha lest om flere teorier og forskning på feltet, fant vi ut at vi ønsket å være mer presis i problemstillingen og konsentrere oss om betydningen av autonomi. Vi hadde erfaringer med at både ledere og lærere har god praksis, i tråd med hva vi fant i forstudien. Med utgangspunkt i forståelse av autonomi, ble det naturlig å velge en metode som kunne hjelpe oss å forske på fenomenet *ledelse av utviklingsarbeid*.

Vi ønsket å få fram lærere og leders opplevelse av utviklingsarbeid, og deres perspektiv på hva som kan komme i veien. Med dette som utgangspunkt ble det tydelig for oss at en kvalitativ metode var det som egnet seg best for vår forskning. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i antakelsen om at virkeligheten er kompleks og omskiftelig, og at vår forståelse av virkeligheten må forstås i en slik kontekst (Thagaard, 2018). De kvalitative metodene er nyttige for å finne nyanser, og kan brukes som verktøy i møte forskningsprosjekter som har som mål å forstå hvorfor noe skjer, der man anerkjenner at i det sosiale samspillet ikke eksisterer objektive sannheter eller absolutter. Det betyr at vi utvikler vår forståelse i samspill med andre. Språket er vårt viktigste verktøy i samspillet, i møte med elever, i utviklingsarbeidet og i det sosiale samspillet som finner sted i en organisasjon og en skole. Det blir da naturlig å bruke språket som vår inngang til den informasjonen som finner sted i de menneskene som er de viktigste aktørene i dette systemet. Vi er interesserte i språk og begreper mennesker bruker i sin forståelse og opplevelse av det fenomenet skal utforske, og valget på et kvalitativt forskningsdesign ble derfor naturlig.

3.2. Kvalitativ forskningsmetode

I kvalitativ forskning interesserer man seg gjerne for hvordan noe skjer eller utvikles, i motsetning til kvantitativ forskning, der man gjerne er opptatt av hvor mye som finnes av noe (Brinkmann et al., 2012, s. 11). Thagaard beskriver kvalitativ forskning som noe som retter sin oppmerksomhet til hvordan folk lever sine liv, fra innsiden. Det gir oss grunnlag for å kunne fordype oss i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomen vi studerer (Thagaard, 2018). I vårt prosjekt har vi intervjuet lærere og ledere, der en av denne oppgavens forskere selv har vært et av intervjuobjektene. Dette byr på en rekke dilemma og utfordringer, som vi vil drøfte videre i metodekapitlet, men som har gitt oss en mulighet til å få tilgang på intervjuobjekter, forståelsesrammer og nyanser, som ellers ville vært skjult for oss, uten denne «foten på innsiden» av skolen. Thagaard (2018) sier at valget av kvalitativ metode kan gi tilgang på personer og miljøer som ikke ellers ville vært tilgjengelig for forskning. Nærhet mellom forsker og fenomenet som skal analyseres kan være avgjørende for å kunne gjennomføre prosjektet.

Et viktig mål med den kvalitative forskningsmetoden er at den skal hjelpe oss å forstå sosiale sammenhenger og fenomener (Thagaard, 2018). Å drive utviklingsarbeid på en skole, der lærere skal samhandle, utfordre og utvikle seg selv, sammen med andre – til elevens beste – må kunne forstås som et sosialt fenomen. En kvalitativ tilnærming gir oss muligheten til å leve oss inn i det fenomenet vi skal studere. Vi er til stede, sammen med de menneskene det gjelder og deltar aktivt i samtale med dem. Dette kan gi oss innblikk i personlig og skjult kunnskap. Samtidig påpeker Thagaard (2018) viktigheten av systematikken. Hun sier at en systematisk tilnærming handler om at vi har et reflektert forhold til de beslutninger og valg vi tar. Det er systematikken som gjør at den kvalitative forskningsmetoden kan brukes som forskningsmetode (Thagaard, 2018).

3.2.1. Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn

Vårt syn på det å skape kunnskap har et sosialkonstruktivistisk opphav. Vi mener at vårt ønske om å forstå fenomenet ledelse av utvikling, ikke kommer utenom det subjektive og det menneskelige perspektivet. Praksisperspektivet, eller det prosessuelle kunnskapssynet, skiller ikke kunnskap fra *kunnskaperen* (Irgens & Dehlin, 2017). Det kan være vanskelig å skille ens egen *oppfatning* av virkeligheten fra *kunnskapen* om den samme virkeligheten. Vår kunnskap om virkeligheten kommer til oss gjennom praktisk erfaring eller aktiv handling, og all kunnskap er en pågående praksis. Hvordan kunne vi da få innblikk i den subjektive kunnskapen til lærere og ledere, og ville vi kunne konkludere om vår nye kunnskap basert på noe så flyktig? For å få innblikk i et annets menneskes tanker og betraktninger er språket vårt viktigste verktøy. Med et prosessuelt kunnskapssyn vil språket kun være et verktøy for kunnskaping, og ikke kunnskap i seg selv. Det uttrykte språket ville likevel gi oss ulike subjektive virkelighetsoppfatninger, og et innblikk i noenlunde like eller ulike oppfatninger av ledelse og utviklingsarbeid.

Å drive utvikling i en skole, som faktisk påvirker undervisningen og hvordan folk tenker om seg selv og andre, krever at vi har en menneskelig kobling og at vi forstår viktigheten av relasjoner og fenomener som motivasjon og anerkjennelse. Å ta innover seg den dype subjektive opplevelsen og forståelsen av utviklingsprosesser og samhandling, gjør at vi må designe forskningsprosjektet vårt på en måte som gjør at dette kan komme til syne. Å få innblikk i lærere og lederes opplevelser med utviklingsarbeid og hva som kan komme i veien for dette, krever at vi går i dialog med dem, at vi bruker språket. I det at vi går i dialog, skapes det kunnskap, gjennom sosialt framforhandlede konsensususer. Å desifrere dette og kalle det fakta eller rett, blir feil bruk av metoden og innsikten. Men det gir oss en mulighet til å virkelig prøve å forstå, skape ny kunnskap, skape felles kunnskap, forstå verden med nye blikk og reflektere sammen og alene.

Hva er så kunnskap? For å kunne forske på betydningen av autonomi i det å utvikle felles kunnskap på en skole, måtte vi ta et oppgjør med vårt eget syn på kunnskap. Vi forstår ikke kunnskapen som noe som overføres mellom mennesker som et objekt (Irgens, 2016b). Vi ønsket heller å ta det hermeneutiske utgangspunktet på alvor og se på kunnskapen som noe som skapes i prosess for å skape en ny eller felles virkelighet. Vi var samtidig klar over at man ofte ser på egen kunnskap, den subjektive forståelsen av seg selv i en gitt kontekst, som noe prosessuelt. Likevel kan egen kunnskap oppleves som ens egen sannhet, og dermed en statisk kunnskap (Irgens & Dehlin, 2017). For å motvirke denne statiske forståelsen av egen kunnskap, utnyttet vi hele tiden det at vi jobbet to sammen, til å utfordre uttalelser og påstander som kunne oppleves som statiske, eller som sannheter. Det var viktig for oss å forbli så åpne som mulig, så lenge

som mulig, for ikke å «komme i veien» for intervjuene, analysen og videre drøftingen av våre funn.

For å best ivareta intervjuobjektene mulighet til å bruke egne opplevelser og erfaringer valgte vi å gå inn i intervjuet med en veldig åpen plan, der to tema eller spørsmål skulle behandles. Første tema var utviklingsarbeid og andre tema var ledelse av utviklingsarbeid.

3.2.2. Hermeneutikk

Vi har beskrevet vår sosialkonstruktivistiske posisjon på hvordan vi oppfatter kunnskap og hvordan en kan tilegne seg ny kunnskap. Forståelsen av sine egne omgivelser skapes av mennesker i en prosess av fortolkninger, med mål om å skape mening (Irgens, 2016a). Vi startet vårt forskningsarbeid med en forståelse av at kunnskapen vi utarbeider i dette arbeidet kun er vår fortolkning av hvordan vi «leser» innsiden av en skole (Thagaard, 2018). Vi måtte derfor være både sensitiv og fleksibel til konteksten vi skulle inn i, og åpne for at vi kunne komme til å oppdage nye veier til kunnskapen vi var ute etter. For å forstå ulike deler eller elementer av en helhet, måtte vi også forstå helheten på grunnlag av delene som inngår i helheten (Irgens, 2016b). Basert på våre erfaringer og forforståelse, ville det komme til å bli utfordrende å oppdage disse nye veiene til kunnskap uten å sammenligne det med noe annet. Vi har gjennom denne forskningsprosessen fått kjenne på kroppen av framdriften skjer i en hermeneutisk spiral (Befring, 2010), hvor vi måtte veksle mellom å studere små elementer og å se på helheten. Den hermeneutiske sirkelen blir dermed en teori om vår egen læringsreise, hvor vi skulle forsøke å ikke være forutinntatte ut ifra våre egne tidligere erfaringer og kunnskap på området, men samtidig anerkjenne at alt bygger på en forforståelse. Sann sett mener vi at denne prosessen har tatt form som hermeneutisk, og ikke bare som et perspektiv i analyse og tolkning av et datagrunnlag.

3.2.3. Fenomenologi

Det hermeneutiske forståelsesbildet, og vår forkunnskap og erfaring med kompleksiteten i *fenomenet* skoleledelse, tilsa at vi måtte velge et forskningsdesign og en undersøkelsesmetode som kunne fange opp små nyanser av forståelsen hos ledere og lærere, som var sensitiv for omgivelsene eller konteksten studien skulle gjennomføres i. Befring (2010) beskriver fenomenologiske studier som studier som setter søkelys på folks oppfatning og forståelse av en situasjon. Ved å anvende en hermeneutisk analyse, kan man videre søke å plassere disse opplevelsene inn i et teoretisk rammeverk (Befring, 2007). Fenomenet vi ønsker å se på er utviklingsarbeid i rammene av en gitt skole, med utgangspunkt lærere og lederes opplevelser rundt dette. Fenomenologi handler om hvordan ulike fenomener forstås ut ifra hver enkeltes førstehåndsperspektiv på verden rundt seg (Tjora, 2021). I vår sammenheng gir det mening i form av at vi var ute etter å finne nyansene i de subjektive forståelsene og opplevelsene knyttet til ledelse og utviklingsarbeid, fremfor statiske betraktninger og tanker om «fasit» på problemstillingen (Thagaard, 2018). En fenomenologisk tilnærming ville gi oss muligheten til å betrakte fenomenet med en betydelig følsomhet ovenfor konteksten vi skulle gjennomføre forskningen i, og å få organisasjonsmedlemmer i en skole til å sette ord på sin forståelse av verden (Tjora, 2021). Ved å jakte på mulige ulikheter eller likheter i de subjektive fortolkningene ville vi kunne finne mønster i ulike forståelser av autonomi for å lykkes

med god ledelse av utviklingsprosesser i en skole. Fortsatt plassert med et hermeneutisk ståsted, vil vi også gi en dypere beskrivelse av hvilket kunnskapssyn som har preget forskningsprosessen vår.

3.3. Forskningsprosessen

Vi har valgt å skrive denne masteroppgaven i par, der vi søker å utnytte de styrker som ligger i dette, samtidig som vi må være bevisst hvilke utfordringer dette kan gi. I første omgang valgte vi å la den eksterne forskeren (forsker A) være intervjuperson og den interne forskeren (forsker B) var til og med intervjuobjekt i en av fokusgruppene. Før vi startet intervjuene skrev forsker B en samling av sine erfaringer og tanker rundt teamene skoleutvikling og ledelse av disse prosessene, med utgangspunkt i den aktuelle skolen vi forsker på. Dette ga oss en mulighet til å skape noen rammer for hvilke temaer og avgrensinger vi kunne velge, for å være mest mulig treffsikre i våre intervjuer og i analysen av disse. Videre har vi brukt både de interne og eksterne ståstedene som utgangspunkt for analyse og drøfting av funn. Som forsker B har vi konsentrert oss om å se etter nyanser, utbrodere og fylle kjøtt på beinet rundt observasjoner og funn som vi har gjort oss. Som forsker A har vi hele tiden utfordret oppfatninger som oppleves som forutinntatte eller tillærte. Forsker A har hatt muligheten til å møte praksisfeltet med «blanke ark», og har hatt fokus på å holde tilbake på konklusjoner så lenge som mulig. Dynamikken har gitt oss et forståelsesbilde som oppleves som mye mer helhetlig og dypere enn hva noen av oss kunne klart om vi hadde skrevet og forsket alene.

Slik vi ser det, er kunnskap «ferskvare» og avhengig av at den skal være integrert i medlemmene i organisasjonen for å være gyldig. Vi mente derfor at vi kunne velge oss et tilfeldig «øyeblikksbilde», altså en slags stikkprøve hvor vi «fryser» organisasjonen og dens medlemmer, for å finne ulike perspektiver der og da. Ikke for å finne en fasit som kan generaliseres til andre kontekster og øyeblikk, men for å gi oss et grunnlag for å utvikle ny forståelse av fenomenet. Vi plasserer oss selv og forskningsobjektet midt i tiden, men kaster et blikk både bakover og fremover i tid. Vi tar dermed utgangspunkt i et prosessuelt kunnskapssyn i vår forskning, og ønsker å komme dypere inn i refleksjonene, opplevelsene og erfaringene lærere og ledere har. Dette for å forstå egen virkelighet når det kommer til utviklingsarbeid på egen skole, og lærere og lederes roller i dette arbeidet.

Vi valgte å gjennomføre intervjuene i små fokusgrupper basert på forkunnskapen forsker B hadde om læreres stress knyttet til det å bli intervjuet. Gjennom å ha noen å støtte seg på i en dialog med flere, ønsket vi å kunne senke stressnivået og relativt raskt kunne komme til kjernen av de temaene vi ønsket å forske på. Det er også en effektiv form, da vi kunne utvikle data fra flere informanter samtidig (Tjora, 2021). Når det gjelder ledergruppa, valgte vi også å gjennomføre intervjuene i par, da det kun er to ledere på skolen. Som tidligere nevnt innehar forsker B også en lederrolle på skolen. For å tone ned denne stemmen litt i datamaterialet, var det fornuftig også å gjennomføre dette intervjuet i par. En annen fordel med fokusgrupper er at deltakere i en fokusgruppe kan bygge videre på hverandres utsagn, og på den måten utvikle ny form for forståelse sammen. Dette var også i tråd med vårt kunnskapssyn. Ved å være mer effektive i datautviklingen risikerer vi samtidig å miste små nyanser av hva som skjer i rommet, enten at vi ikke fanger det opp dersom informanter snakker i munnen på hverandre, eller kroppsspråk, tonefall og bruk av pauser som vi ikke klarer å fange opp når oppmerksomheten rettes mot den som snakker. En annen ulempe kan være at nettopp

ved at informantene bygger på hverandres utsagn, utelater noen av informantene deler av sin egen forståelse, fordi det ikke passer inn med det resten av gruppen uttrykker. I tillegg kan det være relasjonelle forhold mellom deltakerne som vi ikke er klar over, som gjør det utrygt å uttale seg i strid med andres forståelser. For å kunne utnytte fordelene med fokusgrupper, og forsøke å unngå baksidene med det, valgte vi små fokusgrupper, samt strategisk sammensetting av deltagerne i gruppene.

3.3.1. Utvalg

Utvalget av informanter var tilpasset de tidsmessige rammene vi har tilgjengelig til denne oppgavens omfang. Vi valgte å intervju 5 lærere og 2 ledere. I utvalget av lærere forsøkte vi å vektlegge deltakere som til sammen hadde en kombinasjon av lang og kort fartstid på skolen, og den interne kjennskapen til skolen hos forsker B gjorde at vi kunne sette sammen gruppene basert på deres fartstid og konstruktive relasjoner. Vi ønsket grupper som var trygge på hverandre, men ikke nødvendigvis med samme forståelse av omgivelsene. Vi var ikke ute etter at deltagerne nødvendigvis skulle bekrefte hverandres utsagn, heller få fram nyanser og motsetninger, som belyses best mellom aktører som opplever verden litt forskjellig.

En svakhet i utvalget vårt, er at de som takket ja til å stille opp i utgangspunktet må kunne tenkes å oppleve seg selv som trygge i sin relasjon til ledergruppa og/eller at deres ståsted og meninger ikke oppleves å være spesielt kontroversielle eller ytterliggående. Når deltagere frivillig stiller opp som informant, kalles det *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018). Thagaard drøfter flere nyanser innen tilgjengelighetsutvalg, der man står i fare for at de som takker ja, gjerne også føler at de mestrer fenomenet bedre enn gjennomsnittet. De som har et problematisk forhold til fenomenet, i vårt tilfelle (ledelse av) utviklingsarbeid, eller har vansker med å sette ord på sine tanker og formuleringer, vil være mer skeptisk til å stille opp. Dette kan i sin tid føre til en skjevhet i utvalget (Thagaard, 2018, s. 56). Vi hadde et tilfelle av en ansatt som takket nei til å bli intervjuet og flere ble ikke spurt. Da spørsmål om deltagelse i intervjuet ble tatt opp i fellestid, var det ingen som meldte seg. Det var kun ved direkte spørsmål at vi klarte å skaffe tilstrekkelig antall informanter. Dette kan bety at informantene følte seg til dels presset inn i intervjuet, der forsker B måtte benytte seg av sin relasjon til de ansatte for å skaffe intervjuobjekter. Dette gjør at utvalget faller inn under mange av de betraktningene Thagaard (2018) problematiserer rundt tilgjengelighetsutvalg. Det at ingen meldte seg frivillig, i en av fellestidene, kan tolkes i retning av et noe anstrengt forhold mellom ledelse og ansatte, samt at det sier noe om gruppedynamikken koblet til aktiviteter som strekker seg utenfor de vanlige oppgavene til læreren. Det er et viktig bakteppe å ha med seg, når vi analyserer det intervju materialet vi har, med hensyn til hvem som har takket ja til å være med.

3.3.2. Intervjuguiden

Intervjuguiden (vedlegg 1) hadde en åpen tilnærming til utviklingsarbeid og ledelse, og ble bygd opp etter strukturen oppvarmings-spørsmål, refleksjonsspørsmål, mulige oppfølgingsspørsmål og avrundings-spørsmål (Tjora, 2021). Vi valgte å utarbeide noen få, åpne spørsmål for å få frem informantenes betraktninger basert på deres egne erfaringer, nå-situasjonen og for fremtiden. I tillegg hadde vi utarbeidet mulige oppfølgingsspørsmål dersom det ble naturlig under intervjuene, basert på det vi trodde kunne komme frem under samtalene. Vi hadde en hypotese om at medvirkning kunne

være et sentralt tema på forhånd, men valgte å gå åpent inn for å høre lærernes perspektiver. I retrospekt ser vi at vi muligens kunne fått frem enda flere nyanser om medvirkning dersom vi hadde stilt flere spørsmål rundt dette, samtidig som det var vår forståelse av konteksten som avgjorde valget om å starte intervjuene på et mer overordnet nivå om utviklingsarbeid generelt. Vi viste at ansatte på skolen hadde begrenset kunnskap om bruk og forståelse av begreper knyttet til skoleutvikling generelt, og manglet et felles språk for refleksjon over egen praksis. Det ble derfor vurdert (bygd på konkret erfaring knyttet til tidligere samtaler rundt denne typen temaer, utført av forsker B) at faren for at intervjuobjektene ville opptre som avvisende, ukomfortable og i verste fall tause, gjorde at vi la oss på et litt mer ufarlig og overfladisk nivå, men med stadig åpning og invitasjon om å utdype.

3.3.3. Det semistrukturerte intervjuet

I et semistrukturert intervjuprosjekt, skriver Brinkmann og Tanggaard (2012) at det er viktig å bestemme seg for hva man ønsker å finne ut av, før man velger hvordan man skal gå fram. Det vil være behov for å skaffe seg god oversikt og et godt grunnlag om temaet man ønsker å intervjuer rundt. Dette gjøres gjerne i en litteraturstudie (Brinkmann et al., 2012). Brinkmann og Tanggaard (2012) drøfter kort rundt om man kan bli forutinntatt, om man har skaffet seg for mye kunnskap før et intervjuprosjekt. De konkluderer med at dette i deres øyne er helt feil. Som forsker skal man gå inn i intervjuet med et *åpent sinn og en "bevisst naivitet"* (Brinkmann et al., 2012, s. 27). Man skal kunne være kreativ innen de rammene man har lagt, i et semistrukturert intervjuprosjekt. Man har en retning man ser for seg, noen tema og spørsmål som man ikke vil glemme, men intervjuobjektet vil kanskje på egne premisser komme innom disse temaene og spørsmålene, om man lar dem (Brinkmann et al., 2012). I forkant av intervjuene, jobbet vi med mange innganger og vinklinger på tematikken vi ønsket å intervjuer rundt. Vi brukte god tid på å utforske teori og litteratur der vi foretok flere idemyldringer og diskusjonsrunder, og vi valgte ut til slutt temaer vi mente var mest interessante og relevante.

3.3.4. Gjennomføring av intervjuet

Gjennomføringen av de semistrukturerte fokusgruppe-intervjuene ble gjort i forståelsen av konteksten vi skulle inn i. Vår erfaring var at de fleste lærere og skoleledere opplever å ha en hektisk jobbhverdag, og at tiden til for- og etterarbeid sjelden strekker til. Vi valgte derfor å innlemme intervjuene i skolehverdagen, og det ble tilrettelagt slik at lærerne kunne gå ut av undervisningssituasjoner for å delta. Det ble også lagt til rette for at intervjuene foregikk på et møterom avsatt til formålet, slik at vi ikke skulle bli avbrutt underveis i samtalene. Selv om deltakerne var informert om formål og tema på forhånd, var vi likevel bevisste på at informantene «hadde hodet sitt» i kjerneoppgavene sine, og at intervjuene ble en forstyrrelse i seg selv. Det kunne bli vanskelig å komme i dybden, få frem de små nyansene, med disse rammene. Videre valgte vi å begrense intervjuene til 45 minutter, av hensyn til både deltakerne og elevene. To av intervjuene ble avsluttet etter 30 minutter med samme begrunnelse. Vi vurderte at temaene for intervjuene ikke var av sensitiv art, og heller ikke for utfordrende å skulle snakke om, i og med den åpne og generelle inngangen. Vi mente derfor at den relativt korte tidshorizonten på gjennomføringen kunne forsvares. Ulempen med korte intervjuer kunne være at vi ikke rakk å komme i dybden på det vi var ute etter, men fordelene kunne være at alle

impliserte var bevisste på å unngå unødvendig tidsbruk på oppvarming og overflatiske temaer. Vi gjorde lydopptak av alle intervjuene, hvor vi la mobilen midt på bordet og lot det rulle og gå uten å gi det oppmerksomhet. Vi startet med å notere stikkord i det første intervjuet, men oppdaget at det tok bort oppmerksomheten fra dialogen. Vi valgte lydopptak fremfor fortløpende referatføring for å kunne frigjøre fokus til informantene, og for å kunne ha opptakene slik at vi kunne gå tilbake til disse under transkriberingen.

For å kunne utnytte fordelene av å ha både en intern og ekstern tilknytning til skolen og informantene, valgte vi at forsker A gjennomførte intervjuene. Intensjonen med dette var at informantene kunne snakke mer åpent uten å være bekymret for hvordan deres uttalelser kunne bli oppfattet av egen leder. I tillegg ville forsker A kunne stille uten forforståelse for konteksten og dermed stille mer utforskende oppfølgingsspørsmål, uten å føle «trangen» til å forsvare egen lederpraksis. Vi var bevisste på at selv med en ekstern intervjuer, ville informantene likevel være klar over vår organisering i skrivepar og at forsker B uansett skulle høre og analysere lydopptakene. Håpet vårt var at informantene skulle kunne leve seg inn i intervjuet og slippe seg løs i nuet og sånn sett glemme rammene litt – hvert fall mer enn om forsker B var til stede.

3.4. Analyseprosess

Vi skal nå se nærmere på hva vi gjorde i analyseprosessen. Vår framgangsmåte i denne fasen av arbeidet har hatt som mål å utnytte styrken ved å være to forskere med ulike ståsted. Vi har arbeidet sammen, deretter hver for oss og så sammen igjen for å kunne utnytte våre ulike ståsteder til det fulle.

3.4.1. Transkripsjon

Transkripsjon handler i korte trekk om å gjøre tale til tekst (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 37), og er en viktig måte å bearbeide og bli kjent med sitt datamateriale. Transkripsjon ivaretar også muntlige virkemidler som tonefall og andre dynamikker, som gjerne går tapt i ren tekst. Transkripsjoner er aldri helt korrekte gjengivelser av det som blir sagt, og det finnes mange ulike måter å gjøre det på. Det viktigste er å gjøre det konsekvent (Brandi & Sprogøe, 2019). Det var fristende å kun gjøre en enkel transkripsjon hvor vi kunne noterte kun nøkkelbegreper som vi mente var mest relevante i forhold til for kunnskap og forforståelse av problemstillingen. Men skulle vi innta praksisperspektivet på kunnskap med en hermeneutisk tilnærming, måtte vi gå mer detaljert til verks. Vi transkriberte alt intervjumaterialet, med hovedvekt på å skrive ned ord for ord hva som ble sagt. Vi la mindre vekt på lyder, pauser, men la til kommentarer om noe kom tydelig fram i det muntlige språket, men som kunne forsvinne eller misforståes i tekst-form. For å kvalitetssikre det ytterligere valgte vi å transkribere alle fire intervjuer i hver vår versjon for så å sammenligne og sikre at vi hadde fått med oss alt (Tjora, 2021).

3.4.2. Koding og kategorisering

Å kode er å skape orden i din empiri (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 40). I arbeidet med å kode datamaterialet var vi bevisste på at selv om vi ikke kom til å bruke alle kodene i det videre arbeidet, ville det likevel være et første steg på veien av vår forståelse av materialet. Kodingen kunne også gi oss nye innsikter i sammenhenger og oppdagelser, som vi ellers ikke ville funnet (Brandi & Sprogøe, 2019). Selve kodingen og

kategoriseringen gjorde vi i flere faser, også her hver for oss for å sikre nøyaktigheten gjennom senere sammenligning, og for å kunne gå inn i materialet med hvert vårt forskerblikk slik at vi kunne utnytte styrken ved å inneha både det interne og eksterne blikket. Vi valgte en induktiv tilnærming til kodingen (Thagaard, 2018) ved å utvikle koder basert på informantenes utsagn. Uten å avtale det starten et en av oss med lederintervjuet, og den andre med lærerintervjuene. Når alle intervjuene var kodet, sammenlignet vi og oppdaget at det at vi gjennom to ulike startsteder hadde kodet litt ulikt. Den som startet med lederintervjuet laget fargekoder basert på ledernes uttalelser, og ble «farget» av dette i kodingen av lærernes uttalelser. Det var fristende å la lærernes uttalelser «passe inn i» kodene som var satt basert på lederintervjuet. Hos den som startet med lærerintervjuene ble det motsatt; der ble kodene fortløpende utvidet. Vi undret oss over om dette ville ha betydning for kategoriseringen, men gjennom sammenligning mente vi at den totale kodingen likevel ble dekkende. Vi lagde hver våre tabeller hvor de ulike intervjuene fikk hver sin kolonne, og lagde rader med koder basert på meningen i det informantene fortløpende nedover i tabellen etter hvert som det dukket opp meningsbærende nøkkelord eller setninger.

Deretter gikk vi i gang med *kategoriseringen*. Hver for oss så vi på kodene, lagde kodegrupper og kategorier. Her ble det en vekselvirkning mellom induktiv og deduktiv tilnærming (Tjora, 2021), og flere runder hvor vi sammenlignet, gikk tilbake til kodene og kategoriserte på nytt. Vi så etter mønster mellom de transkriberte intervjuene, og var opptatte av å ikke gå for raskt frem og trekke konklusjoner. I den første fasen av analysen var kodene preget av det muntlige språket i intervjuene, og det var vanskelig å finne kategorier som kunne samle utsagnene. Ved å gå tilbake til kodene hvor vi aksepterte vår egen kunnskap og teori om skoleledelse, ble det enklere å finne kategorier (Tjora, 2021). Denne *iterative* behandlingen av datamaterialet, hvor vi gjennomførte koding og kategorisering om og om igjen, gjorde at vi justerte og forbedret analysen vår og kom stadig dypere inn i meningsinnholdet til informantene (Tjora, 2021). Vi «skrelte» bort kategorier som vi mente var mindre interessante til vårt formål; kategorier som vi mente allerede var grundig forsket på av andre, og dermed ikke så interessante for oss. Vi oppdaget at det mønsteret vi mente å se i første fase, ble endret og mer presist hver gang vi restartet prosessen, og vi oppdaget at vår felles forforståelse av fenomenet skoleledelse ble justert og mer presist underveis i prosessen.

3.5. Analysen

Vi støttet oss på en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet hvor vi kunne gå frem og tilbake mellom enkeltdeler og helhet (Brinkmann et al., 2012), og var bevisste på at det første blikket skulle være så åpent som mulig uten å være for farget av teori. Dette er basert på Grounded Theory hvor idealet er å ikke være forutinntatt og preget av teorier vi tror på, men å vise en reell nysgjerrighet til datamaterialet fra informantene (Tjora, 2021). Denne induktive inngangen skulle hjelpe oss med å forsøke å finne mønster i det informantene uttrykte, og derav de åpne spørsmålene i intervjuguidene. Hva var informantenes forståelse av utviklingsprosessen på egen skole, og kom vi til å finne mønster i det de sa? Vi gikk frem og tilbake mellom datamaterialet, koding og kategorisering flere ganger, og var på stadig jakt etter små nyanser som vi kunne ha oversett. Med bakgrunn i våre egne forforståelser eller kunnskap om temaet, kan vi som forskere ubevisst ha kodet og kategorisert datamaterialet ut ifra det vi ønsket å finne, men vi mener at den hermeneutiske sirkeltilnærmingen (Brinkmann et al., 2012) har bidratt til en dypere forståelse i noen deler av fenomenet skoleledelse.

3.6. Etiske betraktninger

Etikk innebærer å vurdere moral og normer, og er derfor et sentralt element i all forskning (Befring, 2010). Vi har gjort etiske vurderinger fortløpende i arbeidet, og beskrevet dette der vi mener det er passende i oppgaven. Forskningsetiske retningslinjer krever at vi som forskere er redelige og nøyaktige i vårt arbeid i forskning som innebærer direkte kontakt mellom forsker og informant (Thagaard, 2018), og vi vil nå gjøre rede for hvordan vi har håndtert spesielt viktige områder for å sikre en etisk forsvarlig forskning.

3.6.1. Etiske dilemmaer i vår forskning

Det er viktig å vurdere de etiske konsekvensene av å studere bestemte grupper med mennesker i en tidlig fase, og et viktig grunnprinsipp i forskning er at man vurderer negative konsekvenser for deltakerne i arbeidet (Thagaard, 2018). Vi diskuterte dette i starten av forskningen, ettersom vi var redde for at det kunne oppleves som belastende for lærerne som skulle delta. Vi var klar over at lærere ved skolen hadde både negative og positive erfaringer med utviklingsarbeid og ledelse, og at det kunne oppleves problematisk at forsker B også var leder ved samme skole.

I tidlige avklaringer med aktuelle informanter forsikret vi oss om at dette likevel skulle la seg gjøre. Hensikten med prosjektet ble beskrevet på fellestid og deltagerne ble forsikret om at deres uttalelser skulle brukes til å forstå skolen, ikke for å henge ut enkeltpersoner. Alle intervjuene ble startet med en avklaring rundt frivillighet og mulighet til å trekke seg. Det samme ble formulert i et skriv, som deltagerne fikk lese og signere. Vi må likevel ha forståelse for at deltagerne vil ha med seg en visshet om at det de sier vil bli hørt og analysert. Dette kommer til syne blant annet på denne måten, der en av intervjuobjektene egentlig er inne i en lengre utgreiing rundt hvilke prosjekter som har vært demotiverende og hvorfor de ikke har fungert. Om dette er en faktisk refleksjon rundt forskjellige roller i et system, eller om det er en slags moderasjon av en kritikk, må vurderes i vår analyse av datamaterialet:

Samtidig så ser man jo utfordringer fra andre sida og. Man har ledere som får det der tredd nedover, fra noen som har noen forventninger om at dette skal gjennomføres på arbeidsplassen, liksom. Der ledere (på skolen) blir dratt litt imellom. Så vi skjønner jo at det er vanskelig.

I en intervjusituasjon er det forskernes rolle å vurdere de etiske dilemmaene gjennom å vurdere hvor personlige spørsmål en skal stille (Thagaard, 2018). Eksempler på dette være at deltakerne deler for mye, blir for private eller setter seg selv eller andre i unødvendig dårlig lys. Dette er viktig å avveie, spesielt om intervjuet skal handle om personlige eller private tema. I vårt tilfelle intervjuet vi personer i kraft av den profesjonelle rollen de har, og vi var ute etter opplevelser og oppfatninger i deres profesjonelle roller som lærer eller leder. Vi valgte å stille åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål som kunne stille informantene i et godt lys, og unnlot å stille oppfølgingsspørsmål der informantene viste tegn til ubehag.

De samme etiske vurderingene ble gjort i analysen og tolkningen av dataene. Der var ikke informantene til stede, og vi som forskere hadde større innflytelse i denne delen av forskningen (Thagaard, 2018). Vi som forskere har analysert og tolket datamaterialet med utgangspunkt i våre posisjoner på utsiden av klasserommet eller skolen, noe som

kan innebære at vi har satt datamaterialet inn i en annen forståelse av konteksten enn den informantene har. Vi vil derfor forsøke å synliggjøre skillet mellom det som er utsagn og ytringer fra informantene, og det som er våre tolkninger av det. Vi har valgt i stor grad å bruke sitater fra de lærerne og lederne vi har intervjuet, for å redusere den påvirkningen vi som forskere gjennom vår fortolkning. Vi vil likevel ha en påvirkning i det utvalget vi gjør av sitater, men vi har forsøkt så godt som mulig å være tro mot datamaterialet (Nilssen, 2012).

3.6.2. Å være leder og forsker

Vi har hatt mange roller å holde styr på i dette arbeidet. Vi har vært ute etter læreres opplevelse og faglige forståelse av områder som berører driften av en skole, og har hatt roller som intern eller ekstern forsker, leder og utøvende lærer. For å kunne sette ord på våre egne forutinntattheter basert på disse rollene har vi gjort en analyse av vår forforståelse (Ramian, 2012, s. 113). Et viktig aspekt i denne analysen av forutinntatthet er selve erkjennelsen av dens betydning. Selv om man erkjenner at en forutinntatthet er et faktum, er ikke det en sikring mot at forutinntatthet ikke vil forekomme. I følge Ramian må man beskrive sitt personlige engasjement, tenke over sitt personlige verdisystem, beskrive mulige områder hvor det kan oppstå konflikter, være bevisst hvilke parter som kan ha interesser i forskningen, og hvilke tegn og følelser som kan vitne om manglende nøytralitet (Ramian, 2012). I vårt tilfelle beskrev forsker B sine oppfatninger og tanker om skolen før intervjuene ble gjennomført. Dette ga oss et godt innblikk i hvilke tema vi ønsket å sette søkelys på, men det ga oss også en bevissthet rundt en rekke forutinntattheter som kunne finne sted. Her dro vi igjen nytte av å være to forskere som samarbeidet om prosjektet, der forsker A hadde et spesielt fokus på å være observant på mulige blindsoner og forutinntattheter hos forsker B.

Intervjuene ble gjennomført av forsker A i prosjektet, samtidig som at alle deltagere var klar over at forsker B, altså deres nærmeste leder, ville være delaktig i analyse og videre skriveprosess. På samme måte har den interne forskeren hatt med seg noen tanker og kanskje ønsker om hvordan han kunne benytte seg av denne informasjonen og analysen i videre arbeid på skolen. Dette kan være både en styrke og en svakhet. Styrke, i det at man som leder har gjort en grundig analyse, sammen med eksterne aktører, på egen arbeidsplass. Dette kan komme enheten til gode og munne ut i gode tiltak og handlinger, som vil kunne ha direkte konsekvens for drift og utvikling på skolen. Å få et mer ufiltrert innblikk i hva lærere mener og uttaler, kan sette den enkelte lærer i noe negativt (men også mer positivt) lys. I det at vi søker å få mer kunnskap om hvilken betydning lærerens autonomi kan ha for ledelse av utviklingsarbeid, står vi i fare for å bli utsatt for kritikk og kommentarer som går direkte på oss som personer, eller i kraft av den rollen vi innehar. Det å ha på seg forskjellige hatter i forskjellige sammenhenger, er viktig i de fleste deler av samfunnet, ikke minst på en skole. Sånn sett ser vi på det som vår profesjonelle plikt og ikke dra med oss utsagn og funn, som kan komme enkeltpersoner til skade, med oss videre inn i andre deler av jobb eller prosesser.

3.6.3. NSD

Vi brukte en mye tid på å opparbeide oss en noenlunde felles forståelse og teoretisk tilnærming til forskningen, før vi utarbeidet intervjuguide og sendte søknad til NSD,

Norsk senter for datainnsamling. Søknaden (vedlegg 2) ble sendt for å forsikre oss om at vår innsamling av data ble gjort i tråd med de gjeldende retningslinjene på området. Intervjuguide og samtykkeskjema ble sendt sammen med søknaden, og NSD innvilget søknaden med vurderingen av at det innfridde personvernlovgivningen (vedlegg 3). Begrunnelsen ble gitt i at vår behandling av data ivaretok kravene ved at det var en frivillig, informert og tydelig bekreftelse som ble gitt, og at informantene hadde mulighet til å trekke seg tilbake når som helst i prosessen. Vi har etter beste evne fulgt retningslinjene for anonymitet ved å ta bort navn på personer og skole og all annen beskrivelse som kan gjøre kandidatene gjenkjennbare.

3.6.4. Informert samtykke og konfidensialitet

Informert samtykke ble innhentet fra alle informantene i forkant av intervjuene. Vi utarbeidet et informasjonsskriv med tittelen «Vil du delta i forskningsprosjektet «Hva kan stå i veien for utvikling» (vedlegg 4) hvor vi beskrev formålet med forskningen vår, hvem vi var, hvorfor de fikk spørsmål om å delta, at det var frivillig deltakelse, hvordan vi ville ivareta personvern og databehandling, og hvilke rettigheter de som informanter hadde. Informasjonsskrivet ble på forhånd godkjent fra NSD, som en del av hele forskningen. Deltakerne fikk gjennom formålsbeskrivelsen i dette skrivet vite at vi ønsket innblikk i deres tanker og assosiasjoner til utviklingsarbeid generelt, og spesielt hva de så som mulige hindringer for å lykkes. Selv om vi da kan si at deltakerne har samtykket til deltakelse, er det likevel et dilemma knyttet til hvor mye informasjon vi kan gi på forhånd (Thagaard, 2018). Under intervjuet observerte vi kroppsspråk, tonefall og bruk av pauser som kunne ha betydning når utsagnene skulle analyseres og settes inn i en helhet knyttet til oss som forskere sin for forståelse og utvikling av ny forståelse underveis i forskningen. Dette var forhold deltakerne ikke har blitt informert om på forhånd, for at det ikke skulle være så naturlig som mulig, og det ble derfor viktig for oss å vektlegge muligheten til å trekke seg fra deltakelse når som helst i prosessen.

Konfidensialitet ble ivaretatt ved at alle navn, både på skole og enkeltpersoner ble anonymisert fra starten av. Vi brukte enkelt bokstav for å skille informantene i lydopptak og transkribering, og i presentasjon av funn har vi brukt fellesbenevnelsene *lærere* og *ledere*. Lydopptak, transkribering og notater har blitt trygt oppbevart underveis i prosessen, og blir slettet etter fullføring.

Som beskrevet mener vi å ha ivaretatt konfidensialiteten til deltakerne på en etisk forsvarlig måte. Når det er sagt har vi hele tiden vært bevisste på at selv om vi mener at konfidensialiteten er godt ivaretatt utenfor skolen, vil den ikke være like konfidensiell innenfor den spesifikke skolen hvor undersøkelsen er foretatt. På en relativt liten skole kan det være enkelt for kollegaer å kunne gjenkjenne enkeltutsagn eller yttergående meninger som kan forekomme i intervjuer. Vi har berørt områder som kan være krevende for en organisasjon å håndtere, spesielt dersom det er store ulikheter i forståelsen av dette. Vi har derfor forsøkt å hele tiden vise stor respekt for konteksten informantene står i og deres forståelse av sine egne omgivelser.

3.7. Troverdighet i forskningen

Kvalitative studier preges av både teorier som vi utvikler i analysen av funn, og av eksisterende teori og tidligere studier (Thagaard, 2018, s. 181). Troverdighet i kvalitativ forskning beror i stor grad på at deltagere og andre forskere skal kunne vurdere

fremgangsmåtene i prosjektet og resultatet. Reliabilitet, validitet og overførbarhet er sentrale begreper, som kan danne grunnlag for å kunne bedømme prosjektets kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181). Vi vil nå gjøre rede for vår forskning i lys av disse begrepene for å vurdere om kvaliteten på forskningen vår er god.

3.7.1. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to sentrale begreper for å vurdere og gjøre rede for troverdigheten til vår forskning, og gir samtidig et grunnlag for å vurdere kvaliteten av arbeidet. *Reliabilitet* er forskningens pålitelighet. Thagaard (2018) trekker frem at denne påliteligheten kan skapes ved å sørge for å redegjøre for hvordan man utvikler data. Det blir da viktig å redegjøre for hvilken betydning relasjoner, observasjoner og hvilken kontakt vi har med deltakerne ute i felten, der dette har betydning. Brandi og Sprogøe (2019) beskriver at reliabilitet handler om den tilliten vi klarer å skape gjennom vår analyse. I vår forskning handler det om at vi hele tiden klarer å beskrive kontakten vi har etablert med informantene, og at vi får frem en tydelig sammenheng eller konsistens mellom datamaterialet og analysen vi har gjort. Vi har forsøkt å være transparente ved å beskrive vurderinger og refleksjoner fortløpende for å underbygge reliabiliteten i oppgaven.

Validiteten, eller gyldigheten av forskningen vår, handler om å gjøre en kritisk vurdering av vår tolkning av datamaterialet (Thagaard, 2018). Validitet handler også om hvilken mulighet andre forskere har til å gjenskape de funnene de har funnet, og på forskerens posisjon i det faglige miljøet de beveger seg innen og virkningen av dette på funnene og analysen (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 118). Vi må stille oss spørsmålet om andre forskere ville kunne finne de samme mønstrene og analysegrunnlag med det samme datagrunnlaget. Vi mener det har vært en styrke ved å være to forskere, hvor vi mener at denne dualiteten mellom en intern og en ekstern forsker har styrket den kritiske tolkningen av datamaterialet i forskningen vår. I tillegg har den først induktive og deretter abduktive tilnærmingen til datamaterialet ytterligere forsterket gyldigheten ved at vi har forsøkt å se på datamaterialet med nye vinklinger over flere faser. Men selv med både intern og ekstern tilknytning til skolen har begge kunnskap og erfaringer fra tilsvarende miljøer, noe som vil prege våre tolkninger uavhengig av denne tilknytningen. Vi har hele tiden vært bevisste på våre posisjoner som ledere, og forsøkt å synliggjøre hvorfor vi mener at våre tolkninger kan være til å stole på ved å hele tiden forsøke å vise til hvordan våre roller kan ha påvirket tolkningene våre. Vi har forsøkt å være etterrettelige i våre beskrivelser av forskningsprosessen, og brukt forskerlogg og tankekart underveis for å ivareta denne nøyaktigheten. Dette har vært viktig for å kunne være transparente gjennom alle fasene av arbeidet.

3.7.2. Generalisering og overførbarhet

Når man har sikret reliabilitet og validitet i sitt forskningsprosjekt, er det interessant å vurdere forskningens generalitet og overførbarhet. Er forskningen hovedsakelig av lokal interesse, eller vil den kunne brukes i andre kontekster og situasjoner (Befring, 2010, s. 87)? Befring (2010) argumenterer med at det innen kvalitativ forskning vil være viktig å replisere forskning i de miljøene en ønsker å overføre funnene og konklusjonene til. Et forskningsprosjekt som gjennomføres i amerikanske omgivelser, men som omhandler spesialpedagogikk, vil ikke automatisk være gyldig i norske omgivelser (Befring, 2010, s.

87). Til spørsmålet om *generaliserbarhet*, må man forstå den kunnskapen man finner i et gitt fenomen, i lys av de rammene man ønsker å benytte kunnskapen. Det er dette som gjør at dette forskningsprosjektet i seg selv er så viktig, for oss som forskere, men også i overføring til andre skoleledere. Å oversette teori og kunnskap i seg selv, krever at man forstår den i de rammene man selv befinner seg i. Man må selv vurdere hvilke variabler som er gjeldende og hvordan man vekter forskjellige sider av en drøfting, nettopp i sine rammer. *Overførbarhet*, eller generalisering, handler om hvorvidt vi vurderer at vår forskning har relevans for andre. Vi har forsøkt å få en dypere forståelse av små nyanser i et fenomen vi mener er av interesse for de fleste skolene i Norge. Selv om det er et snevert utvalg og i kun en skole, mener vi at det kunne være overførbart til andre. Erfaringene og opplevelsene til lærere og ledere vil aldri kunne være direkte overførbart, fordi dette er knyttet til det enkelte subjektet. Men betydningen av læreres autonomi mener vi er generelt, og det vil derfor kunne være interessant for andre å gjøre egne tolkninger og vurderinger i lys av det vi har kommet frem til.

Den skolen vi forsker på er på mange måter et «avvikskasus» som Thomas (2021) beskriver det. Alle skoler vil i seg selv være spesielle, men vår skole utpeker seg som spesielt spesiell. Det har foregått få utskiftninger av ansatte, over en lengre periode. Faktisk er de senest ansatte i denne skolen de tre som utgjør ledergruppa (rektor, avdelingsleder og konsulent). Dette spisser ikke bare utfordringer som en nyansatte kan kjenne på, eller utfordringer som ledere kan kjenne på – men forsterker og tydeliggjør denne problematikken dobbelt. Dette er overførbart til alle skoler, men kan virke mer skjult, der ikke begge disse faktorene gjelder på en gang. Videre kan vi kombinere disse faktorene med det tilfellet at denne typen skole, som vi har forsket på, drives under samme opplæringslov som resten av Norge, men med en elevmasse som hovedsakelig rekrutteres fra de 1% dårligst fungerende elevene. Det betyr at disse elevene finner du igjen i alle Norske skoler, men vil gjerne være unntaket, heller enn regelen. I praksis har dette ført til at man som skole har operert på siden av skole-Norge, på godt og vondt. Man har hatt enorm tillit og autonomi, der man har vært nødt til å definere hva skole skal være, litt i vakuum og uten særlig krav og innspill fra omverdenen. Dette er naturlig, da kombinasjonen skole og psykisk helse, på det nivået denne skolen møter, kan defineres som så spesielt at ikke mange har muligheten til å inngående gå inn å vurdere kvaliteten av tilbudet eller stille målbare krav, som skal følges opp. Dette er til en viss grad sant i alle klasserom, men det har ikke hindret politikere, foreldre og media i å ha sterke meninger og føringer for skolen. Dette vakuemet har gitt grobunn for en profesjonsidentitet og en rolleforståelse som står i fare for ikke lenger å ha god nok sammenheng med samfunnet ellers. Dette kan igjen ha ført med seg at de som trives i dette vakuemet også har blitt værende lenge, som igjen fører til få nye impulser og lite påvirkning utenifra. Igjen er dette noe som kan forekomme på alle skoler, men som blir spesielt synlig på den aktuelle skolen vi har hatt som forskningsfelt. Konsekvensene og dilemmaene blir spisset og spesielt synlige på den aktuelle skolen, men vil ha stor overføringsverdi til andre skoleledere, i mindre utpregende praksismiljøer.

Vi har nå beskrevet hva vi har gjort i forskningen vår, og hvorfor vi har foretatt de valgene vi har gjort. Underveis i prosessen har vi dokumentert egne refleksjoner og foreløpige funn, vi har gjort stadige koblinger til teori, og vi har vært hverandres kritiske venner i arbeidet. Vi mener dette bidrar til transparens, pålitelighet og gyldighet.

4. Presentasjon av funn

Vi har i metodekapittelet gjort rede for våre vurderinger i forberedelsene og gjennomføring av fokusgruppeintervju, og hvorfor vi valgte en relativt åpen inngang. Vår problemstilling og hovedtemaer for intervjuene ble gitt på forhånd, men vi har latt datamaterialet vært førende for veien videre, i en hermeneutisk sirkel. Vi vil nå gjøre rede for det vi mener er de mest relevante funnene fra empirien. I delkapittel 4.1 vil vi først presentere funn som handler om oppfattelser av utvikling, og deretter ledelse. Basert på dette vil vi i delkapittel 4.2 gjøre rede for det vi har trukket ut som de mest framtrepende hovedkategoriene, og som vil danne drøftingsgrunnlaget når vi skal se på empirien i et teoretisk perspektiv i kapittel 5. Vi har valgt å bruke tre hovedkategorier for funn: erfaringer, sosiale interaksjoner og rolleforståelse, men har behov for å plassere disse inn i en kontekst. Denne konteksten blir i vår oppgave individuell og kollektiv læring, eller utviklingsarbeid. Bakteppet vårt er med utgangspunkt i lederrollen og har derfor også vært interessert i funn knyttet direkte til denne:

4.1. Våre funn på utvikling og ledelse

På spørsmålet om forståelse av hva *godt utviklingsarbeid* var, svarte lærerne at de var opptatte av at utviklingsprosesser måtte innebære *involvering* og gode *prosesser*. Som en av lærerne sa: «Så jeg tenker at det kan ikke bli sånn ovenfra og ned, vi må være delaktig i prosesser. En annen lærer forklarte det slik:

Hvis man skal få til god skoleutvikling, så er man helt avhengig av at det ligger en motivasjon blant lærerne der, for å få det til. At vi drar i samme retning. Da trengs det motivasjon der ja. At man ser at det man har fokus på eller det man skal gjøre da, at det er noe vi får nytte av. At det henger sammen med det vi gjør.

Flere lærere presiserte også viktigheten av at utviklingsarbeidet ble relatert til deres praktiske hverdag, og at det skulle innebære noe som kunne brukes direkte inn i klasserommet for å kunne oppleves som *relevant*. Da vi ba dem om å utdype dette, fikk vi eksempler som beskrev deres erfaringer med flere utviklingsprosesser som hadde vært vanskelige å omsette i praksis. Felles for disse eksemplene var at det var prosesser som var enten statlig eller kommunalt initiert, og ikke med utgangspunkt i skolens opplevde behov for utvikling sett fra lærernes ståsted. En av lærerne forklarte opplevelsen av manglende relevans slik:

Der ble jeg litt sittende og høre på flotte opplegg som det gikk an å få til, men så tenkte jeg at vi har liksom helt andre rammer (...) Det blir nesten litt sånn demotiverende. Det liksom oppleves som litt sånn motivasjon også hører du liksom hvor supert de får det til på alle andre skoler. Så (her) er det liksom så annen hverdag.

En annen lærer beskrev det slik:

Det har vært ovenfra, ting som skal gjøres på en skole. Som kanskje har følt noen ganger litt fjernt fra oss (...) Det kan føles litt sånn på siden da. Litt sånn irrelevant, og da blir det jo lite motiverende, hvis en føler at dette handler ikke om oss.

Oppsummert var lærerne opptatte av å bli tatt med i prosesser, og at utviklingsarbeidet måtte være basert på dere egne behov for å kunne oppleves relevant og dermed motiverende.

Lederne var også opptatte av involvering, gode prosesser og relevans. På spørsmål om hva godt utviklingsarbeid var, svarte en av lederne slik:

Det må ha noe å si for sluttbrukeren kan du si, det vil jo si eleven for vår del. Han må på en måte være med oss hele veien. Det er jo ikke så enkelt å se. (...) Det som er målet er jo at man motivasjonsmessig ønsker å drive ting fremover, og skjønner og aksepterer at det er en del av en kollektiv prosess. (...) At utviklingsarbeid drives ikke alene, det er noe man gjør i fellesskap..

På oppfølgingsspørsmål presiserte de at det handlet om å «fase seg inn» på hvor lærerne var i sin tenkning, avhengig av hvor i yrkeskarrieren en befant seg og hvilke erfaringer lærerne hadde med tidligere utviklingsprosesser. For å få til utvikling innebar det felles arbeid som kunne bringe skolen videre i forbedring av sin praksis, og at det var viktig at dette opplevdes egeninitiert og at det var egendrevet.

Når det gjaldt relevans, var lederne opptatte av betydningen historien til skolen hadde:

Det som jobber imot her, slik jeg ser det, er historisk. Det er jo litt sånn utfordringen her, for at det hvordan det historisk har vært her vet vi jo egentlig ikke. Det blir jo antakelser. Men hvordan utviklingsarbeid har vært drevet og hva er på en måte utviklingsarbeid. (...) Jeg sitter her med en tanke om at man har vært utsatt for mye sånn top-down utvikling, som har tatt litt motet. I det tror jeg man oppøver en struktur eller måter å jobbe på som tilsynelatende er effektive. (...) Man skrapet overflaten, man ser ut som man holder på med noe. Men det er ikke på grunn av at man virkelig har lyst til å utvikle noe, det er at man er bedt om å gjøre det.

Med denne antakelsen om dårlige erfaringer knyttet til utviklingsarbeid som grunnlag opplevde lederne at de var i ferd med å gjøre et gjennombrudd i måten de hadde innrettet et pågående utviklingsarbeid på. En av lederne forklarte det slik:

Jeg tror det handler om det vi vet og kjenner er motiverende, og der man ønsker å gjøre endringer, det blir på et veldig praktisk nivå. Så hvis man greier å koble (drift og utvikling), så er det ikke feil i det hele tatt tenker jeg. Så tror jeg at mye av nøkkelen ligger der. Å faktisk drive fornuftig utvikling, kan du si.

Oppsummert var lederne opptatte av at utviklingsarbeidet måtte oppleves som relevant for lærerne gjennom en praktisk tilnærming, og at det skulle være involverende prosesser ved å benytte initiativ og drivkraft fra lærerne selv. Dette er i tråd med det lærerne betegnet som godt utviklingsarbeid.

På spørsmålet om hva *god ledelse* var, og hva ledere bør gjøre for å legge til rette for skoleutvikling, trekker flere av lærerne frem viktigheten av at lederne viser *tillit* som en viktig faktor. En av lærerne mente at *tillit* handler om å også kunne vise frem sine svakere sider til sin leder:

At man føler tillit og det at man føler at en leder ser deg, ser hva du står for, ser hva du utfører og ser at du er opptatt av det du utfører. Både på den positive og den litt mer konstruktive/negative sida.

En annen lærer presiserte at for å kunne oppleve *tillit* fra ledere, var det viktig at lederne lyttet og var nysgjerrige på den eksisterende praksisen og viser til tidligere opplevelser:

Følelsen av ikke å bli hørt, det skulle nesten kjøres gjennom et nytt regime. Hvor vi ikke ble tatt med på laget (...) Det er jo ikke unaturlig at det skjedde. Men det hadde kanskje vært lurt å spørre hva har dere holdt på med her? Hva fungerer, hva fungerer ikke så bra? For det er alltid noe som kan fungere bedre, men i alle fall å ta med det som har fungert bra da.

Flere lærere mente det hadde skjedd en positiv endring i nyere tid som bidro til å styrke *tilliten* mellom lærere og ledere, og en av lærerne forklarte det slik:

Jeg synes at det har skjedd mye positivt der da, at de kanskje har skjønt litt mer av gamet her (...) Lytting, uten å komme med et motargument, for eksempel. At de har tillit til at vi ønsker det beste for jobben og det beste for hele bruket her. Og det er ingen som, hvis du får mer autonomi, stikker av og drar på butikken.

Videre var flere lærere opptatte av *motivasjon* i arbeidet, og ledelsens rolle i det. På spørsmålet om hva lederens rolle bør være for å få til et godt utviklingsarbeid, svarte en av lærerne at det handlet om å finne lærernes motivasjon, og å kunne begrunne hvorfor utviklingsarbeidet var så viktig for akkurat denne skolen. På oppfølgingsspørsmål om hvordan ledere kan finne hva som motiverer lærerne, var svaret at det kunne være lurt å snakke med den enkelte eller i mindre grupper, heller enn i store grupper. En annen lærer mente at det var en forutsetning at lederne var motiverte selv for å kunne motivere andre.

Oppsummert mente lærerne at god ledelse innebærer evnen til å skape tillit ved å lytte og involvere, og at lederne måtte finne lærernes motivasjonskilder for å kunne få innflytelse på deres læring og utvikling.

Ledernes betraktninger på god ledelse var å kunne ta mindre og mindre plass i utviklingsarbeid, og for å komme dit var det viktig at lederne tilrettela for prosesser som kunne hjelpe lærere med gode og spissede oppgaver som kunne bidra til refleksjon over praksis:

På sikt så vil man selvfølgelig kunne håpe og jobbe seg i retning av at man tar mindre og mindre plass, men der vi er per nå så ser jeg jo at for å kunne få til noen fremgang, for å gjøre noe mer enn bare å bli på et hva – praktisk nivå, og flytte seg opp på et hvorfor – metanivå, så er vi helt nødt til å lage spissede og gode oppgaver som vi bare må bestemme at dette må vi levere innenfor.

På oppfølgingsspørsmål utdypet en av lederne det slik: «Vi må legge til rette for (...) at de tar med seg inn den teoretiske og overordnede biten inn i det praktiske arbeidet.»

Lederne var i likhet med lærerne opptatt av å finne motivasjonskilder som kunne føre til fremdrift i utviklingen, og mente det var viktig å jobbe aktivt med utvikling over tid, styrke evnen til refleksjon over egen praksis, sett i lys av nasjonale styringsdokumenter og «ytre faktorer», for å trene opp skolens syn på egen utvikling. En av lederne beskrev det slik:

Vi har sett for oss flat deltakelse, åpne spørsmål. Men kanskje blitt stående igjen med spørsmålet om hvorfor vi ikke klarer å skape engasjement rundt dette her. Hadde noen stilt meg spørsmålet «hva synes du er viktig at vi jobber videre med nå?», så hadde jo det vært en drømmeoppgave.

Her trekkes det frem *engasjement* som en av drivkreftene. I likhet med lærerne opplevde også lederne at de hadde oppnådd et vendepunkt i det siste, og at motivasjonsfaktoren kunne være økt involvering. En av lederne sa det slik: «Nå prøver vi å gi makta til lærerne i gjennomføringen av dette her.», men presiserte at det i første rekke handlet om å trene seg på en arbeidsform som måtte utvikles over tid:

Det er noe med top-down her da, og tenke som.. fordi nå øver vi oss litt, og det er jo ikke placebo-områder vi bruker, men det er jo veldig hentet i fra hvor det er lærerne selv tenker det er lurt at vi jobber. Og det er jo kjempebra. Men det vil alltid være styringssignaler (...) og krav også på andre områder som vi er nødt til å ta på alvor da. (...) Du må på en måte akseptere at dette er en utviklingsform som vi bruker, og du må akseptere at du er en del av noe større enn seg selv. For hvis ikke så innavler vi oss selv også, hvis vi ikke tar inn signaler utenfra.

Dette ble utdypet med at den kollektive kulturen er en viktig pådriver, og lederens rolle var å fremme dette:

Det jeg har jobbet mye med siden jeg kom hit er den kollektive kulturen. (...) De begynte å redefinere hva betyr det å være en kollektiv kultur. Og det er klart at det er viktig for utviklingsarbeid, å skjønne (...) at utvikling det handler om (...) hvordan vi kollektivt opptrer inn mot elever.

Lederne snakket avslutningsvis om viktigheten av å opparbeide seg *selvtillit* i rollen som leder:

Så det er det med å bare stole på at det verdigrunnlaget du leder ut ifra, er rett da. At du må stole på at du er ikke her for at folk skal klappe deg på skuldra og si at «dette var steinbra balanse mellom styring og ledelse. Der traff dere spikeren på hodet». For de tilbakemeldinger kommer aldri til å komme (...) Krevende så det synger da, for vi mister jo selvtilliten hele tiden. Vi går jo i kjelleren rett som det er.

Oppsummert betegnet lederne god ledelse som å legge til rette for egeninitiert og egendrevet utviklingsarbeid, samt prosesser som bidro til refleksjon over praksis. Lederne trakk også frem viktigheten av at de bidro med å sette disse prosessene i sammenheng med styringsdokumenter og signaler fra omgivelsene, og å fremme kollektiv kultur som drivkraft i arbeidet. Selvtillit til å kunne håndtere ulike forventninger var en viktig lederegenskap for å kunne lykkes med dette.

Vi har nå gjort rede for det vi mener er essensen av lærernes og ledernes betraktninger på utvikling og ledelse, og kort sagt er både lærere og ledere i stor grad enige om at involvering, relevans og motivasjon var sentrale faktorer. Vi vil i neste delkapittel beskrive hvordan vi på bakgrunn av våre funn mener å ha funnet noen mønstre bestående av både likelydende og sprikende uttalelser som danner grunnlaget for utvalgte kategorier til videre fordykning i vårt drøftingskapittel.

4.2. Utvalgte kategorier

Gjennom vår analyseprosess har vi kommet fram til tre kategorier som vi har valgt å avgrense drøftingen i oppgaven til. Det første temaet er *erfaringer* og om disse kan stå i veien for læring og utvikling, individuelt og kollektivt. Det andre temaet er *sosiale interaksjoner* lærere og ledere har om erfaringene og om betydningen av å kunne kommunisere ekte og helhetlig rundt disse. Det siste temaet er *roller og rolleforståelse*. Vi landet på disse kategoriene, gjennom vår søken etter mønstre og sammenhenger. Disse kategoriene var tydelige, i det at de ble benevnt fra flere vinkler, av mange intervjuobjekter og i både lærer- og lederperspektiv. Disse kategoriene ga oss videre grunnlag for å forstå autonomi som et mer overordnet perspektiv og linse, i forståelsen av motivasjon og hvilken påvirkning man kan utøve som leder.

Vi vil nå vise hvordan vi har kommet frem til disse kategoriene ved hjelp av noen utvalg av sitater fra intervjuene, sammen med våre forklaringer på hvordan vi har knyttet ulike funn sammen til å utgjøre disse kategoriene.

4.2.1. Kategori 1: Erfaringer

Lærere og leders erfaringer har vært et gjennomgående tema, som oppleves så sentralt at vi ønsker å ta med dette som en av våre hovedkategorier i oppgaven. Det kommer fram i datamaterialet to tydelige skiller, som lærere forholder seg til ved hjelp av «før og

etter». Det ene skillet er overgangen fra gammel til ny ledelse og det andre er etter halvannet år, med oppstart av et nytt utviklingsprosjekt. Dette spenningsfeltet med «før og etter» danner et godt utgangspunkt for å lete etter forskjeller og likheter. Hvis noe beskrives som bedre før, gir det oss et godt grunnlag for å lete etter hva som mangler nå, enten gjennom direkte spørsmål, eller ved å lete i beskrivelsene av «før-situasjonen» og på den måten få kjennskap til hva som savnes i «nå-situasjonen».

Mestringsopplevelser er viktige erfaringer for å kunne bygge og opprettholde mestringsstro. Noen av forklaringene på hvorfor det har vært utfordrende å finne motivasjon til å jobbe grundig nok i et utviklingsarbeid finner vi bl.a. i lærernes erfaringer med tidligere prosesser. En av lærerne beskriver slik:

Men vi er jo lydige da. Så man sitter jo og jobber med det da. Men når det kommer til implementeringen av det da, inn i hverdagen og i praksis, så stopper det jo opp. Det blir liksom et utviklingsarbeid også setter man i gang, også tenker man at hvis man skal lykkes med implementering, så må det holdes varmt hele tida og det må føles viktig for at man skal få utført jobben din på en god måte. Og hvis man ikke lykkes, så blir det fort at man husker hva man skulle så er man fort tilbake til den gamle tralten og bare fortsetter på sin måte da.

Læreren peker her på viktigheten av å være utholdende og å jobbe tilstrekkelig lenge med utviklingsarbeid for at ny praksis skal få mulighet til å etablere seg. Et funn vi har gjort i datamaterialet, er manglende utholdenhet og slutføring i utviklingsarbeider. Tvert imot har mange lærere opplevelser av at det påbegynnes et utviklingsarbeid, men at det ikke blir opprettholdt trykk på det, sånn at det kan være med å prege praksis og kultur. Hvordan denne typen mønster er med å påvirke kulturen i negativ retning, med tanke på å gjøre utviklingsarbeid til en del av den kollektive identiteten, skal vi drøfte i drøftingskapittelet.

«Det må føles viktig for at man skal få utført jobben på en god måte» er et utsagn som trekker frem viktigheten av relevans, uttalt av en av lærerne. Av datamaterialet vårt kommer det fram mange eksempler rundt erfaringer med utviklingsarbeider som ikke oppleves som relevante, eller som blir introdusert og krevd innført ovenfra og ned. En lærer beskriver hva som er viktig med utviklingsarbeid, med egne ord. Her henvises det til at dette har vært manglende i tidligere utviklingsprosesser:

Man må kjenne at dette er noe man trenger, at man har nytte av. Det mener jeg er helt vesentlig for å kjenne på motivasjonen. Og det har vi snakket en del om her (på skolen), at relevans har vært viktig for oss. Det er nesten litt sånn selvsagt, tenker jeg.

På oppfølgingsspørsmål om å konkretisere dette svarer læreren som følger:

Det ble liksom sånn at du gruet deg litt til de øktene, for du visste liksom at det hadde skjedd så lite siden sist. Så det var kanskje ikke så heldig. Det vi sitter igjen med er ikke så gode erfaringer.

En annen lærer beskriver viktigheten av relevans og sammenheng med det praktiske arbeidet i klasserommet slik:

Hvilken betydning kan dette ha for min del da. Hvilken betydning har dette for ungene? Og det er jo det som er målet da. Å være i skolen og drive undervisning da - hele vitsen er jo at man må få til endring. Det jeg ser er jo at når det kommer forskrifter, nye læreplaner, pålegg som vi nesten tenker at "dette her er ikke relevant", så skaper ikke dette noe motivasjon eller engasjement.

Her kommer det fram at koblingen til klasserommet, eleven og seg selv må være veldig framtrepende. Dette viser også at man som leder og lærer kan ha samme ønske, men at negative erfaringer og dårlig kvalitet i en sosial interaksjon ser ut til å ha kommet i veien for at man opplever seg selv i et samspill og i en samskapende prosess.

Opplevelsen av at det har skjedd en endring, i det seneste utviklingsprosjektet blir bekreftet når både lærere og ledelse beskriver opplevelsen av dette:

Vi har jo startet en prosess nå da. Der vi har utviklingsarbeid på ulike grupper. Jeg tror jo det er lurt, at man får jobbe i mindre gruppe og at man får jobbe med det man brenner litt for.

Lærerne forteller at de nå opplever å bli involvert i oppstarten av arbeidet, og at deres innspill blir lyttet til. De sier at de nå skal jobbe med noe som de selv føler er behov å gjøre forandringer rundt, og at det faktisk er noe de har lyst til å gjøre. De bruker uttrykk som «*det var jo artig*», og «*vi ble jo så gæli gira!*», og viser med det et tydelig engasjement for de forbedringsprosessene som pågår ved skolen nå. Lederne er opptatte av å øke engasjementet og motivasjonen hos lærerne for utviklingsarbeidet, og å finne det som oppleves som relevant i hverdagen. De har tilrettelagt for prosesser hvor lærerne har listet opp og prioritert det de mener det er mest behov for å forbedre: «*Nå prøver vi å gi makta til lærerne i gjennomføringen av dette her da.*», og at de på den måten forsøker å støtte lærerne i arbeidet med å finne koblingen mellom LK20, det som skjer i klasserommene, elevenes behov og deres egen praksis. En av lærerne forteller at dette har vært en viktig kursendring fra lederne: «*Å bli tatt på alvor på det var jo greit, nå har vi ventet lenge nok.*»

Å bytte ledelse kan i seg selv være en overgang, og nye ledere vil kunne være gjenstand for sammenligninger med det som var før. Mye av spenningene og motstanden mot endring finner vi igjen i skolens historie og erfaringer fra før den tiden den nye ledergruppen jobbet der. En lærer beskriver skolen på denne måten:

Ja, rektoren vi hadde før var jo veldig opptatt av at vi ikke var en spesialscole. Da var vel elevene litt friskere også, en del av dem. (...) Man kunne lage opplegg som kunne gå over lengre tid og man kunne tenke litt mer periodeplaner. Nå kommer de og går i løpet av bare en time, sant.

Når da ny ledelse har kommet inn og utfordret eksisterende antagelser om utviklingsarbeid, i lys av ny læreplan, overordnet del og med eleven i sentrum, har opplevelsen blant lærerne blitt turbulent og tilnærmet konfliktfylt. En lærer beskriver dette på følgende måte:

Jeg synes at ledelsen her har utviklet seg i positiv retning her da, i forhold til hva det var til å begynne med, for da var det ganske mye uro her. Med følelsen av ikke å bli hørt, det skulle nesten kjøres gjennom et nytt regime. Hvor vi ikke ble tatt med på laget. Og da ble det pigger ut, og det er jo ikke unaturlig at det skjedde. Men det hadde kanskje vært lurt å spørre hva har dere holdt på med her? Hva fungerer, hva fungerer ikke så bra? (...). Så der var det litt sånn krasj til å begynne med. Så det har tatt nesten to år, men vi har rodd det i land ganske greit. Men det var ikke noe sånn pangstart. Eller jo, det var en pangstart. Hvis en skal si noe om hva som ikke er så lur ledermåte, så er det å komme inn en plass og ikke spørre, ikke ta med folk på laget liksom. Nå skal vi forandre alt her.

Denne opplevelsen av at «*alt skal endres*» og at «*vi har ikke blitt hørt*», har vært framtrepende og har bidratt til at mange har følt seg overkjørt, ikke blitt gitt tillit og til tap av autonomi.

Lederne reflekterer over betydningen tidligere erfaringer med ledelse kan ha hatt for lærerne på følgende måte:

Hvordan det historisk har vært her vet vi jo egentlig ikke. Det blir jo antakelser. Men hvordan utviklingsarbeid har vært drevet og hva er på en måte utviklingsarbeid. Det er jo litt av det vi prøver å resette litt nå. Jeg sitter her med en tanke om at man har vært utsatt for mye sånn top-down utvikling, som har tatt litt motet.

Oppsummert er lærere og ledere i stor grad enige om betydningen av erfaringer, og vi velger å bruke et sitat fra en av lærerne som snakker om påvirkningen tidligere erfaringer har for samarbeidet blant lærerne i nåtid, når de arbeider med å bli enige om hva som skal være gjeldende praksis fremover, og viser til at det er krevende dialog i en av gruppene: «Det er mye ballast fra gammelt av. Det blir fort litt punktert». Med dette viser vi hvordan funn i vårt datamateriale peker i retning av at tidligere erfaringer kan ha betydning for hvordan man møter nye prosesser og oppgaver. Kunnskapen om hverandres tidligere erfaringer blir avgjørende, før man kan gå videre inn i nye oppgaver. Vi vil drøfte disse funnene gjennom vårt teoretiske rammeverk i delkapittel 5.3.

4.2.2. Kategori 2: Sosial interaksjon

Vi skal nå trekke frem funn som handler om kommunikasjon og samhandling i møtet mellom lærere, og mellom lærere og ledere, og vi har valgt å kategorisere dette som *sosial interaksjon*. I datamaterialet kommer det frem det vi kan betegne som et veiskille på *før* og *nå* i opplevelser knyttet til utviklingsarbeid. En lærer beskriver den nye opplevelsen med utviklingsprosesser på følgende måte:

Ja, så det syns jo jeg er interessant utviklingsarbeid da. Det er veldig relevant for den jobben vi skal gjøre.

Oppstarten av denne prosessen viser seg gjennom analysen å ha vært heldig og lærere føler seg hørt og at deres medvirkning og autonomi har blitt ivaretatt, i motsetning til hvordan lærerne beskriver andre forsøk på liknende prosesser.

Vi har jo startet en prosess nå da, der vi har utviklingsarbeid på ulike grupper. Jeg tror jo det er lurt, at man får jobbe i mindre grupper og at man får jobbe med det man brenner litt for.

Denne opplevelsen av hvordan prosesser og kommunikasjon har forløpt, ser ut til å ha vært helt sentralt for hvordan motivasjonen, deltagelsen og resultatet blir. Lederne trakk inn viktigheten av en kollektiv organisasjonskultur som rammer for den sosiale interaksjonen. En av lederne beskriver det slik:

Den kulturen jeg opplevde da jeg kom hit, i mitt hode så var den ikke kollektiv i min forstand da. Den hadde mange kollektiver i seg, men den felles-overordnede kollektivet mener jeg er sentralt. Den har vi utfordret sterkt de siste par årene, og holder på en måte nå å se at det løsner. Det skjer noe her nå. De individuelle forholdene blir dysset.. blir gitt mindre kraft da, med det oppdragsløsnings-fokuset som bidrar i det kollektive fremfor det relasjonelle.

Vi har beskrevet hvordan det gjennom intervjuene relativt tydelig har kommet frem at tidligere negative erfaringer med utviklingsarbeid har preget skolen, men at nyere erfaringer har ført til en mer positiv respons fra lærerne. Noen av lærerne snakker om viktigheten av å snakke om erfaringer for å kunne skape nye positive erfaringer i fremtiden, og for å bygge opp selvtilliten og økt mestringstro:

Vi hadde en runde (...) Der skulle hver faggruppe fortelle litt om hvordan de jobbet da. Det var veldig fint for vår del (...) Vi er jo ofte litt bak lukket dør da, så det er ikke alltid så lett å forstå hvordan det fungerer. Da fikk jo vi en sånn bolk på fellestid for å legge fram metodikken og hva vi tenker, og hva vi ser at fungerer (...) Det å få tid til å snakke litt om det da og reflektere litt rundt det da, det var positivt.

En annen lærer fortsatte med å forklare egen opplevelse rundt samme situasjon:

Jeg føler også at vi fikk litt mer selvtillit i det vi driver med da. Litt mer stolt over hvor vi starta hen. Vi merka bare en liten spire i elevene som vi tok tak i da også bygde vi videre på denne. Også ble det liksom noe som ble så bra da (...) Det ble liksom et veldig løft for oss selv.

En tredje lærer fremhever behovet for å snakke sammen og å dele ulike erfaringer for å kunne bli enige om en felles retning for den videre utviklingen av skolen slik:

Lærer: For ellers vil det bli ganske sprikende, tenker jeg. Og så har vi ikke snakket om den samme tingen, selv om man har tenkt at man har snakket om det samme (...) Men så er vi ikke helt enig da veit du.

Intervjuer: Men er dette noe dere snakker om i fellesskap da? Denne uenigheten i personalet?

Lærer: Ja, delvis. Men vi er kanskje ikke så flink da. Vi er så redd for å såre hverandre. Så vi er ikke så tydelige som jeg er nå.

Sagt med litt andre ord vektlegger også lederne betydningen av å snakke om erfaringer, og hvilke utfordringer de som ledere møter:

Og da blir vi jo møtt med kritikk, dette er ovenfra, dette er styring. Vi har hatt autonomi, dere har tatt i fra oss autonomi, og så kan du blande inn alle faktorer som makt, frykt, det å miste osv. Tillit blir brukt veldig mye.

Involvering og å snakke om erfaringer har blitt trukket frem som sentrale element i den sosiale interaksjonen eller samhandlingen mellom lærere og ledere. Men for å kunne nyttiggjøre seg disse elementene er det noen lærere som forklarer hvor viktig det er å snakke om de samme tingene, og om å gi hverandre innspill. To lærere diskuterer her om deres opplevelser knyttet til det å snakke sammen, om å bygge en felles forståelse og om å ha arenaer for dialog:

Lærer 1: Nå har vi sett på hva som egentlig er forventet fra før, men så har vi funnet ut at det ikke er helt klart. Ingen av oss vet egentlig helt det. (...) Men kanskje det burde gjøres vurderinger på hva som skal gjøres. For nå er det litt tilfeldig. Du får den læreren, og den vurderer om den gjør det, og du får den læreren, og den vurderer noe annet. Man må kanskje ha en liste over ...

Lærer 2: Men vi har litt for lite tid til de drøftingene da.

Lærer 1: Ja, (det) skulle det egentlig være sånn teamtid. Men i alle fall på mitt team så har det kanskje smuldret litt bort. (...) Tre team blir litt sårbart, igjen med tanke på at folk er borte. Og da blir det litt sånn å jobbe med sitt i stedet. Jeg synes drøftingene fungerte bedre før.

Viktigheten av felles språk trekkes også frem av en av lederne:

Klarer vi å forankre begrepene, klarer vi å motivere til de begrepene som vi tenker at vi tar som en selvfølge egentlig. Så det blir, det har vært veldig komplekst. Jeg har opplevd at vi har gjort noen gjennombrudd det siste halvåret.

Oppsummert er både ledere og lærere opptatte av at trygghet, involvering, erfaringsdeling og felles språk er viktige bestanddeler for å kunne skape en god sosial interaksjon mellom lærere, og mellom lærere og ledere. Vi ser likevel av datamaterialet at man kan være enige om noen grunntanker og intensjoner, uten at man klarer å kommunisere dette til hverandre. Dette skal vi drøfte videre i drøftingskapittelet.

4.2.3. Kategori 3: Roller og rolleforståelse

Vi skal nå presentere noen funn vi mener kan være relevante for å forstå den individuelle og kollektive forventningen til roller og rolleforståelse i skolen vi har forsket på. Erfaringer med at noe kommer ovenfra og/eller utenifra og som ikke oppleves som relevant er et viktig funn, som vi har gjort rede for i delkapittel 4.2.1. Videre, eller som et resultat av disse erfaringene, ser vi da også spor av at dette kan påvirke hvordan man tenker om seg selv og den rollen man innehar, altså rolleforståelsen. I uttalelsen nedenfor beskriver en lærer sin manglende opplevelse av relevans, men det kommer også fram en resignasjon i lærerens møte med eleven, altså rolleforståelse knyttet til lærerrollen og et manglende mestringsklima. Dette er et viktig funn for oss, som etablerer kobling mellom stadig opplevelse av å mislykkes med utviklingsarbeid (impulser utenfra), manglende verktøy i møtet med krevende elevsaker (som et resultat av å ikke ta inn over seg nye impulser), med et elevsyn som plasserer problemet i eleven, heller enn en kollektivt faglig utfordring:

For det kan jo være vi er små, det er ikke mange voksne, så har vi ganske mye ungdommer da, men de sakene som kommer hit, de er så heftige. Så jeg tror dem etter hvert har skjønt at «Oj! Det kommer jo ambulanser inn her hele tiden, og så er det noen som har tatt livet sitt», eller. Så ting går tregt noen ganger med elevene da. (...) Det er en av våre store frustrasjoner, at alt det vi legger til rette for, ikke blir noe av. Jeg tror de har skjønt det litt selv.

Denne uttalelsen tematiserer flere erfaringer, med det til felles at lærere ikke føler seg sett, hørt eller forstått. Dette sier mye om hvordan kvaliteten på samhandlingen mellom ledergruppe og lærere har vært, men det kommer også fram spor av hvordan dette påvirker forståelsen av egen rolle, som lærer. Opplevelsen av alvorlighetsgraden på elevproblematikken, som både belastende, men også som et verktøy for å holde kritikk og innsyn på avstand, er noe vi kommer til å drøfte mer i drøftingskapittelet.

Videre har vi gjort funn som avdekker en splid i syn på egen rolle, men som kan hjelpe oss å tydeliggjøre viktigheten av å stadig jobbe med avklaring, oppdatering og utvikling i kobling til roller og rolleforståelse. På vår aktuelle skole stammer denne «rollekonflikten» fra at man har tett kobling til helseapparatet, i det at elevene gjerne har med seg helsevansker som tar stor plass i deres hverdag. Hvor mye man identifiserer seg med det helsefaglige og hvordan man klarer å balansere dette opp mot det mer ordinære skolefaglige, har vært et gjennomgående tema i analysen av datamaterialet. Det er også et funn som gir grunnlag for forståelse rundt hvorfor man som skole føler seg så utenfor, annerledes og til dels underlegen «ordinærskolen». En av lærerne beskriver behovet for en felles rolleforståelse som skole slik:

Det er jo dette (felles opplevelse og forståelse) som er vanskelig med denne skolen. Noen har jo store sammensatte vansker på mange felt. Og det vi ikke har diskutert gjennom enda da, men som vi kanskje driver og diskuterer litt nå da, er jo hvilken type skole skal vi være?

En annen lærer følger det opp med å si følgende:

Vi er ikke der helt enda nei, men vi er i bevegelse. Vi er nok ikke veldig uenig, men (...) vi må ikke blir for kreative heller. Vi må ikke bli så løs i kanten, at vi ikke har noen rammer. Vi må jobbe innen rammene, men rammene kan være mye mer enn at vi underviser i fagene våre der da. Så det er en slags balansegang der da, vi kan slippe opp litt på fag, men hva skal vi spisse mot da?

Uttalelsen om å være i bevegelse indikerer at skolen er i en fase hvor den leter etter en redefinering av hvem de som skole skal være. Dette har nok både kobling til ny ledergruppe, men også en gammel eksisterende splid i identitet og rolle, mellom helse og skole. Et felles veivalg og et oppgjør med balansen mellom helse og skole, er noe flere lærere har uttalt og en viktig avklaring som kan hjelpe skolen på veien mot bedret rolleforståelse, både som individ og i kollektivet. En annen lærer beskriver det som en brytningstid, og vektlegger elevenes behov som grunnlag for å definere skolens rolle. Dette behovet handler ikke bare om at det har kommet en ny ledergruppe, men mer om at forutsetningene rundt elevrekrutteringen og kortere tidsrammer har forandret seg relativt mye de siste årene:

Lærer: Også var vi delt opp i team, så jeg var på et team som het for kortidsteamet. Så vi hadde på en måte de elevene som alle har nå. Og vi jobba på en annen måte (...)

Intervjuer: Men det er ikke alle med på da?

Lærer: Kanskje man vil det innerst inne, men så vil man jo gjerne ha det sånn som det var og fungerte så godt før. Så der står vi nok i en slags brytningstid da.

Intervjuer: Er det faget da, at man vil undervise i faget da, som står på den ene spenningen. Og på den andre siden handler det om ...

Lærer: Nei ... det er klart at (noen) hadde jo god erfaring med å ha elevene i gruppe, det fungerte så fint. (...) det kunne man jo ønsket å kunne fortsatt med. Også er vi kanskje ikke enige i hva som er best for elevene. (...) Det tenker jeg er litt uheldig da, for jeg er veldig opptatt av å ikke påføre nye tapsopplevelser da. Jeg er opptatt av det med trygghet og relasjon.

Flere lærere setter ord på det som handler om å forstå sin egen og skolens rolle eller identitet i arbeidet med elevene: «kanskje begynner vi å bevege oss mot det jeg har syns har vært så viktig da, nemlig forståelsen av hva som er selve problemet».

Hvordan man beskriver seg selv og hvilken balanse og praksis man velger, har variert mye mellom hvilke lærere man snakker med. Dette vil alltid være tilfelle, men i vårt datamateriale finner vi mange motsetninger og selvmotsigelser. Det kan være et resultat av manglende kontinuitet og rød tråd i arbeidet med hvilke forventninger som ligger til roller og hvilke forventninger som ligger til samspillet mellom de forskjellige rollene. Det vil over tid føre med seg en manglende rolleforståelse og kanskje også manglende mestringstro. En lærere som er relativt nyansatt, setter ord på hvordan hen opplever at mye av rolleforståelsen har opphav i strukturer og utviklingsprosesser som er gjennomført før hens ansettelse. Den illustrerer at organisasjonen ikke har evnet å ivareta eller har gjort det til en del av sin identitet å jobbe kontinuerlig med roller og rolleforståelsen:

Lærer 1: Vi hadde det veldig sånn strukturert. Jeg jobbet på (en annen enhet) før. (...) Så det var den sløyfa. Men her har det ikke vært den samme tradisjonen.

Lærer 2: Og jeg tror det er noe som henger igjen fra det der, og så er det noen som aldri har jobbet der. Jeg er jo ikke ny lengre, men jeg har ikke jobbet der.

Den samme opplevelsen, altså at det mangler strukturer og metoder som ivaretar og utvikler roller og rolleforståelsen, bekreftes også fra ledergruppa. En av lederne sier det slik: *«Og så handler det jo mye om identiteten du knytter til utviklingsarbeidet, og hvem du, og hva skal vi som skole være»*. En annen leder trekker frem viktigheten av å se seg selv som en del av de kollektive prosessene for å finne motivasjon i arbeidet.

Også her kan vi ane en manglende enighet rundt forventningene til roller og rolleforståelsen. Ledere beskriver et ønske og et behov for å påvirke og forandre det eksisterende, mens lærere opplever å ikke bli tatt på alvor, bli hørt eller bli gitt tillit. Fra lederhold har man tanker om at rollen har ansvar for å gjøre noe med de manglene man ser og opplever, mens man fra lærerhold opplever at dette utfordrer deres autonomi og metodefrihet. Denne spenningen, mellom rolleforventninger og autonomi vil vi drøfte videre i drøftingskapittelet.

Vi har nå presentert funn som viser at lærere og ledere er opptatte av hvem de skal være som skole, hva som er elevenes beste og hvordan ulike erfaringer har preget den enkelte lærers rolleforståelse. I neste delkapittel vil vi ta for oss de tre kategoriene vi har samlet våre viktigste funn i, og vil drøfte hvordan våre funn som handler om erfaringer, sosial interaksjon og rolleforståelse kan ses i lys av de teoretiske perspektivene vi presenterte i kapittel 2.

5. Drøfting av funn

I kapittel 2 gjorde vi rede for det vi mener er de viktigste teoretiske perspektivene som grunnlag for å forstå betydningen læreres autonomi kan ha for ledelse av skoleutvikling. Der trakk vi frem en teoretisk forståelse av erfaringer, sosial interaksjon, forventninger til roller og rolleforståelse, sammen med en teoretisk beskrivelse av hvordan autonomibegrepet kan brukes som verktøy for å bygge videre på denne forståelsen. Vi trakk også frem det vi anser som sentrale teorier for å forstå lederens rolle i utviklingsarbeid. I kapittel 4 har vi presentert det vi mener var de viktigste empiriske funnene, og vi vil nå forsøke å presentere disse i en sammenheng som gir forståelse og kunnskap som man kan bygge videre på, i utviklingsarbeidet på vår skole spesielt, men som vi mener har overføringsverdi til ledelse av utviklingsarbeid også generelt. I kapittel 5 vil vi drøfte hvordan våre empiriske funn på erfaringer, sosial interaksjon og rolleforståelse kan forstås i sammenlignet med de teoretiske fremstillingene, og vi vil benytte vårt perspektiv på autonomi for å få en enda dypere forståelse. Underveis vil vi fremheve det vi mener kan være relevante oppmerksomhetsområder for skoleledere for å lykkes med utviklingsarbeidet.

5.1. Betydningen av erfaringer

Vi skal nå se nærmere på mulige sammenhenger mellom ulike erfaringer lærere og lederne gjorde seg ved vår skole og hvilke konsekvenser det kan ha for den individuelle og kollektive læringen. Hvilken betydning kan erfaringer ha for læreres opplevde autonomi? I tråd med våre funn vil vi konsentrere oss om tre former for erfaring: erfaringer med å mislykkes, erfaringer som bidrar til positivitet og erfaringer med overgang til ny ledergruppe.

Vi har presentert funn som viser at både lærere og ledere ved vår skole har hatt en rekke opplevelser av å mislykkes i sine roller. Begreper som for eksempel å «*miste selvtillit*», «*miste troen*» eller å «*miste motivasjon og mening*» har vært brukt for å beskrive dette, og lærerne og lederne fortalte også at dette er erfaringer de har gjort seg over tid. Vi vil nå se nærmere på faktorene *kontinuitet*, *mestringstap* og *styring* for å forstå betydningen erfaringer av å mislykkes kan ha for skoleutviklingen, også forstått som den individuelle og kollektive læringen.

I følge Dewey (1938) kan erfaringer være både morsomme og kjedelige uten at det nødvendigvis fører til læring, dersom de ikke ses i sammenheng eller på en eller annen måte bygger på tidligere erfaringer. Kontinuitet i erfaringer kan dermed se ut til å spille en rolle for utvikling, og sånn sett være et viktig kriterium for både den individuelle og kollektive læringen i en skole. Eller motsatt kan en si at *fravær* av kontinuitet kan være en hindring for utvikling.

Spørsmålet er da hva de ulike erfaringene assosieres med (Dewey, 1938). Når lærerne ved vår skole forteller om en rekke av erfaringer knyttet til utviklingsarbeid som har bidratt til opplevelsen av å mislykkes, kan det dermed antas at de assosierer utviklingsarbeid generelt som noe negativt. Hvis vi tar utgangspunkt i forståelsen til Dewey om kontinuitet, vil likevel ikke slike negative erfaringer være ensbetydende med at en *ikke* lærer av det. Hva er det da som kan være mulige forklaringer til at lærerne og lederne på mange måter ser ut til å ha repetert atferden sin, og startet nye utviklingsarbeid over samme måte som tidligere? Dette er et eksempel fra et kommunalt

initiert utviklingsarbeid hvor lærerne ved skolen skulle delta på en samling sammen med lærere fra andre skoler hvor de fikk presentert noen praksisfortellinger til inspirasjon og som hjelp til å konkretisere noen av forventningene i LK20:

Lærer 1: Tenker du på den (X)-runden vi var på? Der ble jeg litt sittende og høre på flotte opplegg som det gikk an å få til, men så tenkte jeg at vi har liksom helt andre rammer.

Lærer 2: Det blir nesten litt sånn demotiverende. Det liksom oppleves som litt sånn motivasjon, og så hører du liksom hvor supert de får det til på alle andre skoler. Så er det liksom så annen hverdag (her).

Negative eller manglende assosiasjoner kan dermed være en forklaring på at selv om erfaringer er kontinuerlige, blir de ikke sett i sammenheng med det som skjer i skolens praksis, og forblir erfaringer som består som enkelthendelser. I et kollektivt perspektiv kan manglende assosiasjoner også føre til at enkeltlæreren ikke klarer å finne tilhørighet sammen med andre lærere, og på den måten ikke bidra til å oppfylle de gjensidige forventningene som ligger i et fellesskap (Shirley & Hargreaves, 2021). Det kan bety at manglende assosiasjoner, eller evne til å se ting i sammenheng, ikke bare betyr at negative erfaringer forblir enkelthendelser som ikke bidrar til læring, men at det også kan bety at læreren opplever seg isolert og utenfor utviklingskraften som kan ligge i et fellesskap. Læreren kan som følge av denne isolasjonen risikere å bli mindre sensitiv på signalene hen får på sin atferd fra sine omgivelser (Dewey, 1938). Dine erfaringer ender da opp med å bli «sannheter» som ikke blir utfordret, og som kan føre til at du mister nysgjerrigheten og motivasjonen til å utforske nye måter å løse fremtidige oppgaver på. Sammenhengende negative erfaringer kan dermed sies å føre til regresjon, og til lave forventninger til å lykkes med nye erfaringer (Dewey, 1938).

En annen forklaring kan ligge i at lærere og ledere plasserer årsaken til manglende utvikling eller praksisendring hos andre enn seg selv. Det innebærer at de ikke lærer av sine egne feil, men plasserer feilen hos andre i sine omgivelser. Et eksempel på dette er når en av lærerne fortalte om en periode hvor lærerne ved skolen fikk jevnlig besøk av veiledere i forbindelse med et utviklingsprosjekt. Veiledningen skulle bidra som støtte og hjelp til oversettelse fra teori til praksis, men læreren fortalte at veilederen virket lite motivert. Dette førte til at lærerne ikke utførte avtalte utprøvinger mellom veiledningsmøtene, og at det derfor ikke ble fremdrift i arbeidet. Opplevelsen er reell, og kanskje ville det vært enklere for lærerne å holde avtalene dersom veilederen viste mer entusiasme eller motivasjon i deres møter. Poenget med dette eksempelet er derimot å få frem at dersom en ikke reflekterer over egen atferd i slike situasjoner, og lærer av det, er det kanskje enklere å rette oppmerksomheten over på andres atferd. Argyris betegner dette som en forsvarsrutine mot læring (Irgens, 2016a). På vår skole kan denne typen erfaringer legges i samlingen av andre erfaringer med å mislykkes med blant annet utviklingsarbeid.

Erfaringer med å mislykkes kan dermed se ut til å hindre læring, dersom de ikke settes i sammenheng med tidligere erfaringer, dersom de ikke assosieres med egen praksis, eller dersom en plasserer årsaken til at det var mislykket hos andre enn seg selv. Erfaringer med å mislykkes kan likevel være et viktig element for å fremme læring, fordi betydningen av å oppleve en form for krise får frem behovet for å gjøre endringer hos deg selv (Bandura, 1977a; Erikson, 2000; Shirley & Hargreaves, 2021). Et eksempel på en slik krise kan i vårt tilfelle være lederskiftet. Flere lærere fortalte om sine opplevelser knyttet til det å få nye ledere, og det kan oppsummeres med en gjennomgående følelse av å ikke bli lyttet til eller anerkjent for den jobben de gjør. Noen av lærerne mente at

det hadde vært lurt om lederne hadde brukt mer tid på å lytte til hva som fungerte, før de startet forbedringsprosesser på det som ikke fungerte. En av lærerne sa det slik:

Så der var det litt sånn krasj til å begynne med. Så det har tatt nesten to år, men vi har rodd det i land ganske greit. Men det var ikke noe sånn pangstart. Eller jo, det var en pangstart. Hvis en skal si noe om hva som ikke er så lur ledermåte, så er det å komme inn en plass og ikke spørre, ikke ta med folk på laget liksom.

Lederskiftet kan ha fungert til å forsterke den allerede etablerte forståelsen hos lærerne av at de ikke er gode nok, og som en forsvarsmekanisme resulterte det i at lærerne fikk «piggene ut», som en av lærerne beskrev det. Lederskiftet kan likevel ha vært en positiv hendelse, ved at det har fremtvinget en revurdering av egen praksis i møtet med det nye hos både ledere og lærere, og dermed også kanskje være et viktig brudd med de tidligere erfaringene med å mislykkes. En av lærerne beskriver denne dreiningen slik:

Jeg synes at det har skjedd mye positivt der da, at de kanskje har skjønt litt mer av gamet her (...) Det er en av våre store frustrasjoner, at alt det vi legger til rette for, ikke blir noe av. Jeg tror de har skjønt det litt selv.

Det kan se ut til at lærerne nå opplever anerkjennelse og å bli lyttet til, og at de nå kan bearbeide de negative erfaringene slik at det blir et grunnlag for læring og utvikling. Dette viser også noe av dualiteten i lederrollen, som blir spesielt synlig når situasjonen blir preget av motstand og konflikt. Ledere må være sensitive for hvilke signaler som gis, men de kan ikke være bundet av den analysen som gjøres, eller bli for konkret i sin tolkning av tilbakemeldingene. Det blir enkeltkretset læring (Irgens, 2016b), mens en dobbelkretset refleksjon vil kunne åpne for at man bruker faglig forståelse rundt den motstanden som ytes. Lærere og ledere kan oppleve motstand mot forandring, noe som er naturlig og (uten at man har gode rutiner eller god kunnskap rundt tematikken) gjerne gjør seg synlig i konflikt og kritikk. Som leder må man balansere (være kontekstsensitiv) i sin ledelse, der man må ha en grunnforståelse av at man skal utvikle seg og bli flinkere, men at ved for mye motstand må man gjerne ta noen steg tilbake og prøve en ny vinkel.

For å oppsummere så langt kan vi si at kontinuitet i erfaringer, enten de er negative eller positive, kan forsterke læringen og enten føre til utvikling, eller til regresjon eller forsterking av en uhensiktsmessig. Ledernes rolle kan se ut til å ha betydning i form av å anerkjenne tidligere erfaringer hos lærerne, og å legge til rette for at lærerne får muligheten til å bearbeide og reflektere over sin egen praksis i lys av disse erfaringene.

Vanskegraden i en oppgave er avgjørende for å føle ekte mestringsfølelse. Hvis en oppgave er enkel og man ikke bruker nevneverdig innsats eller krefter for å løse den, vil den heller ikke ha noe å si for læring. Antakeligvis hadde du ikke reflektert så mye over det, og fortsatt med nye oppgaver. Bandura (2009) trakk frem viktigheten av nettopp det å erfare motstand og hindringer for å kunne oppleve mestring, og dermed bygge mestringstro; troen på at du kan mestre nye og utfordrende situasjoner i fremtiden. Hva skjer da med læringen til ledere og lærer når de gang på gang opplever at de ikke mestrer oppgavene sine? I vårt tilfelle har både lærere og ledere fortalt at de har opplevd å miste selvtilliten til å kunne løse de oppgavene de har i jobben, og en av lederne beskrev det som «å gå i kjelleren rett som det er». Konsekvensen av slike mestringstap kan være at både lærere og ledere holder seg til det en behersker, og ikke tør å gjøre justeringer av egen praksis selv om du kanskje innser at denne praksisen ikke er ideell. En slik opprettholdelse av eksisterende praksis kan dermed innebære at du enten overvurderer eller undervurderer din egen kompetanse, og sånn sett ikke få brukt den kompetansen du innehar eller har potensiale til å skaffe deg (Lai, 2011). Noen av

lærerne vi intervjuet brukte ord som «*dårlig samvittighet*» eller «*lav selvtillit*», og beskriver på den måten en opplevelse av å ikke strekke til. Noe av forklaringen kan ligge i en rekke av erfaringer med å ikke mestre, og både lærerne og lederne har funnet begrunnelser for å kunne opprettholde denne utilstrekkelige praksisen. En av lederne forklarte at det var vanskelig å kunne forstå disse mekanismene godt nok, og at de bare klarte å «*skrape i overflaten*» samtidig som at alle fortsatte med sitt: «*Man ser ut til å holde på med noe, men det er ikke fordi at man virkelig har lyst til å utvikle noe.*» Her peker lederen på en viktig sammenheng mellom mestring, bruk av kompetanse og motivasjon (Ryan & Deci, 2017b). Gjentatte erfaringer med å ikke mestre kan påvirke bruk av din kompetanse, som igjen kan påvirke den indre motivasjonen hos både lederne og lærerne for de oppgavene de skal utføre.

Mestringstap kan dermed se ut til å være en hemmer for læring og utvikling, dersom det fører til du mister troen på at du kan løse utfordringer du møter på i jobben din, eller at du ikke får brukt kompetansen din fullt ut. Erfaringer med å ikke mestre noe kan likevel være en viktig kilde til å gjøre nødvendige praksisjusteringer dersom du klarer å overtale deg selv til å tro på dine egne evner, og til å ikke gi opp «*jakten*» på å finne den ideelle måten å løse en oppgave på (Bandura, 1977a). En av lærerne forteller at elevene er den største motivasjonskilden til å gjøre slike praksisjusteringer, slik at hen som lærer virkelig kan utgjøre en forskjell:

Jeg tror jo alle lærere er genuint opptatt av at alle elever skal ha det bra og klare seg best mulig i livet, på de ulike feltene og områdene som vi skal ha opplæring i.

Videre forteller læreren at det er viktig å engasjere seg, og finne det man som lærer virkelig brenner for. Noen av lærerne sier at i alle fall deler av LK20 oppleves som relevant, og at selv om de innser at de ikke klarer å gjennomføre de forventningene som ligger der enda, prøver de å finne en form på arbeidet som kan møte elevenes behov. Den overordnede delen oppleves som mest relevant, og spesielt det som gjelder livsmestring og folkehelse. En av lærerne sier det slik:

Hva trenger man der, for å forstå seg selv. Blant annet med tanke på psykisk og fysisk helse da. Hvordan påvirker dette eleven i skolehverdagen? Hvordan skal man da jobbe med det på en OK måte, sånn at det ikke virker støtende?

Til tross for en rekke erfaringer med mestringstap, kan det se ut til at lærerne har klart å overtale seg selv til å ikke gi opp, men å fortsette forbedringsprosessen av egen praksis. En slik *prososial motivasjon*, hvor ønsket om å kunne være til nytte for andre mennesker (Grant & Berg, 2011), kan sånn sett være en mulig kilde til å klare å «*overvinne*» mestringstap og fortsette sin egen læringsprosess. Mestringstap, eller erfaringer med å mislykkes, kan på lik linje med lederskiftet være en *krise* som bidrar til en revurdering av egen praksis, slik vi beskrev tidligere. Vi går nærmere inn på betydningen omgivelsene kan ha for at denne overtalelsen av deg selv og revurderingen av din egen praksis skal kunne skje i delkapittel 5.3 «*Betydningen av sosial interaksjon*».

Kort oppsummert kan det se ut til at mestringstap både kan svekke og forsterke læring og utvikling. Erfaringer med gjentatte mestringstap kan føre til lav mestringstro og lav indre motivasjon, dersom det ikke kompenseres av høy prososial motivasjon; ønsket om å være til nytte for andre enn deg selv. Ledernes rolle blir da å hjelpe lærerne til å finne den prososiale begrunnelsen i det de gjør, og til å legge til rette for situasjoner hvor lærerne kan oppleve mestring.

Vi vil nå se nærmere på hvordan vi kan forstå betydningen av erfaringer enda bedre ved å se det i lys av vår forståelse av autonomi. Ved å legge en *positiv frihetsforståelse* til grunn, mener vi kort sagt muligheten til å bestemme over seg selv. Lærerne trekker frem autonomi som en viktig forutsetning for å kunne utøve sin rolle som lærer på best mulig måte (Dahl, 2016), men da først og fremst med forståelsen av å ha metodefrihet. Vi utvider denne forståelsen til å også omfatte evnen til å kunne reflektere over egen praksis og klare å forbedre den (Dehlin & Skrøvset, 2020). Dewey sier at den vanligste feilen vi gjør, er å se på frihet som den ytre eller fysiske siden av en aktivitet, og trekker sammenligningen mellom klasserom og et militært regime hvor handlingsfriheten også begrenser den intellektuelle og moralske friheten (Dewey, 1938):

The only freedom that is of importance is freedom of intelligence, that is to say, freedom of observation and of judgement exercised in behalf of purposes that are intrinsically worthwhile (Dewey, 1938, s. 61).

I vår sammenheng snakker både lederne og lærerne om autonomi som ensbetydende med frihet, men definerer ikke hva de konkret legger i dette begrepet. Lederne betegner autonomi som et «rødflegg-ord» og mistenker at lærerne bruker autonomi, sammen med begreper som maktmisbruk og manglende tillit, for å beskytte seg selv i frykten for å miste friheten til å kunne kontrollere sin egen hverdag. Med det mener de at slike ord, som i utgangspunktet kan innebære sentrale elementer for å kunne utøve en god jobb både som lærer og leder, benyttes for å trenere utviklingen.

Ved å forstå autonomi som en *handling*, legger vi til grunn at autonomi ikke er en gjenstand, men heller en mulighet til å bevisst kunne velge sine egne handlinger (Dehlin & Skrøvset, 2020). Autonomi er sånn sett ikke kun begrenset til å kunne ha metodefrihet, men er noe som utvikler seg gjennom de handlingene du gjør. Lærerne knytter autonomi eller frihet til opplevelsen av å få tillit:

Så det er noe med tillit og noe med å gjøre det beste. Ikke være redd for å gi ansvar eller litt frihet da.

Lærerne peker selv på at en slik frihet kommer med ansvar, og de har behov for en viss enighet i kollegiet på hvordan de skal utføre jobben sin. De opplever at det i dag er for store ulikheter og at dette kan ha betydning for hvor mye innsats den enkelte læreren legger inn:

(...) og så er det store forskjeller på arbeidsbelastningen som en tar på seg selv, for en kan egentlig velge ganske hvor mye du skal gå inn her.

De mener at det er behov for å gi hverandre innspill, og for muligheten til å drøfte dilemmaer og utfordringer som dukker opp underveis i hverdagen.

Noen ganger kan det være drøfting, men vi var jo organisert i litt andre team før, og da hadde teamet vårt veldig mye større autonomi. (...) da kjente vi hverandres elever ganske godt, og så drøftet vi de som behøvde å drøftes.

Lærerne trekker her frem betydningen av autonomi for å kunne frigjøre tid til slike drøftinger, samtidig som de sier at ny struktur på denne drøftingstiden har ført til en større sårbarhet når det er fravær. Denne sårbarheten fører til at de ender opp med å bruke tiden til å jobbe med det den enkelte er opptatt av, fremfor å benytte muligheten til å reflektere over egne handlinger i møte med ulike dilemmaer:

Vi har jo torsdagsøktene fra 14-15.30, og da skulle det egentlig være sånn teamtid. Men i alle fall på mitt team så har det kanskje smuldret litt bort. Fordi før, så var vi to team, nå

er vi tre team. Tre team blir litt sårbart, igjen med tanke på at folk er borte. Og da blir det litt sånn å jobbe med sitt i stedet.

Noen av lærerne ser på autonomi som frihet innenfor fellesskapets rammer, og beskriver det slik:

Du må samkjøre deg litt med teamet ditt, det er jo ikke sånn at du driver og meler helt din egen kake. Jeg tenker sånn autonom i et felles.. ikke at en skal kjøre sitt eget løp.

Vi vil se nærmere på betydningen av fellesskapets betydning i utviklingen av autonomi, og at den skapes i relasjon til andre (Dehlin & Skrøvset, 2020) i neste delkapittel. Oppsummert kan vi si at erfaringer med å tidligere ha opplevd å ha hatt autonomi, til det å miste autonomi ved overgangen til ny ledelse, er noe både lærerne og lederne ved skolen vår er bevisste på, men at de først og fremst forstår autonomi som metodefrihet og som det å være fri fra påvirkningen andre kan ha på dine handlinger. Vi skal nå se nærmere på hvilken betydning dette kan ha for ledere.

Basert på vår redegjørelse av funn og drøfting knyttet til erfaringer og ledelse, mener vi det er fire ulike spenningsforhold lederne bør være spesielt oppmerksomme på. For det første handler det om ulike forståelser av det å være autonom. Vi har argumentert for at ledere har en viktig oppgave med å anerkjenne lærere og deres tidligere erfaringer for å kunne dra lærdom av disse erfaringene, uavhengig av om det er negative eller positive erfaringer. Dette kan gjøres ved å legge til rette for prosesser hvor lærere opplever at deres innspill blir tatt på alvor. Å ta del i læreres læring og utvikling omtaler Viviane Robinson som den viktigste faktoren for at ledelse skal ha betydning for skolens utvikling og til slutt elevenes læring (Robinson, 2014). Ved å bruke autonomi som et perspektiv inn i denne deltakelsen, kan ledere komme i en bedre posisjon til å forstå betydningene tidligere erfaringer kan ha for lærernes læring.

For det andre bør ledere være oppmerksomme på *spenningen mellom en positiv og negativ forståelse av å ha frihet*. I stedet for å betrakte autonomibegrepet som et forsøk fra lærere på å trenere egen utvikling, bør ledere heller anse det som en mulighet til å utforske hvordan autonomi kan forstås som et middel for utvikling, hvor lærere kommer i posisjon til å kunne skape noe nytt. Ledere bør derfor legge bort «det røde flagget» og heller utfordre lærere på hva det innebærer å ha autonomi, og hvordan denne autonomien kan benyttes til å møte elevenes behov. Dehlin og Skrøvset mener ledere bør være opptatte av å forstå de ulike mekanismene bak autonomi for å kunne bygge seg opp tilstrekkelig sensitivitet og nysgjerrighet på hvordan lærere reflekterer og begrunner sine egne handlinger (Dehlin & Skrøvset, 2020).

For det tredje bør ledere være oppmerksomme på *spenningen mellom tidligere erfaringer og fremtidige handlinger*. Ledere bør følge opp ulike arenaer for erfaringsdelinger og drøftinger av de ulike dilemmaene lærere møter i hverdagen på en slik måte at det fører til refleksjon over egen praksis. Kontinuitet er et bærende element i det å kunne lære av sine erfaringer, og selv om erfaringene er negative vil de kunne bidra til forbedring og læring forutsatt at de ses i sammenheng med kontekst og legges til grunn for fremtidige erfaringer (Dewey, 1938).

Det fjerde området en leder bør være oppmerksomme på når det gjelder betydningen erfaringer kan ha for læring, er *spenningen mellom det individuelle og det kollektive*. Ledere står i et forventningspress mellom det å skape profesjonelle læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020) og læreres forventninger til autonomi (Dahl, 2016). Det kan se ut til at overivrige skoleledere overdriver betydningen av den kollektive

utviklingen, og på den måten overser betydningen av at det kollektive skal være en drivkraft for å muliggjøre den individuelle utviklingen hos enkeltlæreren (Dehlin & Skrøvset, 2020). Kort sagt kan vi si at ledere bør være oppmerksomme på hvordan de kan bruke kraften i fellesskapet som «hjelp til selvhjelp» for den enkelte lærer.

Oppsummert har vi i dette delkapittelet sett på betydningen erfaringer kan ha for læreres opplevde autonomi, og sett det i sammenheng med læring og utvikling hos lærere og skoleledere. Vi vil fremheve at skoleledere bør rette en spesiell oppmerksomhet på hvordan gjentatte erfaringer med å mislykkes kan hindre utvikling. Dette begrunner vi med at gjentatte erfaringer med å mislykkes, og som ikke blir bearbeidet og reflektert over, kan føre til lav mestringstro og dermed lav indre motivasjon. Gjentatte situasjoner med mestringstap kan også bidra til at forsvarsrutiner bygges opp og gir feilaktige begrunnelser til å kunne fortsette en utilstrekkelig praksis. Videre kan gjentatte erfaringer med å mislykkes føre til at både lærere og ledere ikke evner å ta ansvar for sine egne handlinger, men finner forklaringer i andres atferd. Læreres autonomi er et viktig for indre motivasjon og egen læring, og en manglende eller snever forståelse av autonomi forsterker opplevelsen av å bli fratatt sine egne valgmuligheter og frihet til å skape noe nytt.

5.2. Betydningen av sosial interaksjon

I delkapittel 5.1 har vi drøftet erfaringers betydning for individuell og kollektiv læring. Disse funnene bygger på den enkelte læreres subjektive opplevelser og blir til sammen, i en speiling og forhandling med andre lærere, deres kollektive og subjektive opplevelse. Vi skal nå se nærmere på hvilken betydning sosial interaksjon kan ha individuell og kollektiv læring og utvikling, og hvordan dette kan påvirke læreres opplevde autonomi. I tråd med våre empiriske funn vil vi konsentrere oss om trygghet, mestringstro og kommunikasjon som viktige elementer i den sosiale interaksjonen.

Meads sentrale prosjekt var å etablere en sosialpsykologisk teori som kunne beskrive hvordan mennesket utvikler selvet som resultat av genuint sosiale prosesser (Rye, 2013, s. 172). Det blir et viktig poeng for ledergruppa å ta på alvor og anerkjenne denne subjektive prosessen, da den vil ha stor betydning for hvordan nye erfaringer oppleves og det vil ha stor betydning for hvordan den sosiale interaksjonen kan fungere (Mead, 1934). Den subjektive opplevelsen er på mange måter ukrenkelig, men som deltager i et samspill, og da spesielt i et profesjonelt læringsfellesskap, må man være sin påvirkningskraft bevist. Den subjektive opplevelsen kan by på en rekke dilemmaer, som man må ta innover seg, på godt og vondt. I en kultur eller organisasjon som setter demokratiske verdier høyt og har tro på at diskusjon og prosess i et kollektiv fører lenger enn enkeltindivider på hver sin øy, så vil man kunne finne drivstoffet i disse prosessene i de subjektive opplevelsene, og i forlengelsen også de subjektive meningene. Men om man trer inn i rollen som leder, må man også balansere de individuelle opplevelsene, meningene og ønskene opp mot hverandre og skape en forståelse for at prosesser har forskjellige faser. Tidlige faser vil kunne handle om å nettopp dyrke forskjeller og utforske vinkler og opplevelser, og senere faser vil kunne handle om å komme fram til en konsensus og skape legitimitet og lojalitet til de valg som tas, i tråd med samskapingsmodellen til Klev og Levin (2009). Enda vanskeligere kan det være i tilfeller der man som kollegium ikke ser behovet for utvikling, eller er helt uenig i retningen som utviklingen tvinges i retning av. Dette er noe vi kan tolke at har vært tilfellet på vår aktuelle skole, der man av forskjellige grunner har blitt stående i en «dem mot oss»-

situasjon, der man ikke har klart å skape enighet rundt at utvikling må skje, eller at det man ser på som utvikling ikke fører organisasjonen dit det er forventet at man skal være.

Vi tolker ut ifra vårt datamateriale at man på denne skolen ikke har hatt tilstrekkelig trygghet for å drive utviklingsarbeid på en funksjonell måte. Å få ny ledergruppe og å være ny ledergruppe vil i seg selv være grunnlag for utrygghet. Som lærer har man bygd seg opp et bilde av hvilke rammer som finnes og hvilken grunnmur disse rammene skal stå på. Man har mange års erfaring med å være trygg på hvem sine ledere er, og hvilke forventninger disse lederne har. Man har gått runder på runder med sine kollegaer og sine ledere, der man har framforhandlet og formet hverandre, i lys av hverandres innspill og tilbakemeldinger. Over tid vil denne speilingen og konstante formingen bli mindre og mindre utpreget og man vil kunne oppleve stabilitet, eller mer stabile rammer over tid (Mead, 1934). Ved å bytte noen av disse menneskene i dette systemet, vil man utsette systemet for ustabilitet, og det kan for mange føre til utrygghet. Denne utryggheten kan forsterkes av at man har lav selvtillit på om det man presterer har tilstrekkelig kvalitet eller relevans for omverdenen. Det vil komme en fase der det vil forekomme behov for å reetablere rammene. Avhengig av hvem man flytter inn, eller bytter ut i systemet, så vil det bli større og mindre behov for å reetablere rammene. Sett at en student skal hospitere en liten periode, så vil man ha behov for å være bevist sine egne mønstre og egen praksis, men maktbalansen mellom de som trer inn i nye samspillsrelasjoner vil være så skjeve at de ikke nødvendigvis vil ha behov for å store endringer - og i så måte ikke oppleves som så veldig utrygge. Hvis man, som vi har sett fra vår aktuelle skole, bytter ut hele ledergruppa, vil det ha mye å si for rammeverket og i dette bildet også «grunnmuren». Ny ledergruppe vil se organisasjonen med nye øyne og vil ha et ønske om å sette sitt preg på skolen. En ny ledergruppe vil ha med seg en ny grunnmur, bestående av grunnleggende verdier som elevsyn, syn på undervisning og tolkninger av styringsdokumenter, læreplaner og nyere forskning. Dette vil skake ved det meste av antagelser, selv uten store konkrete grep – som for mange vil oppleves som utrygt.

Vi ser av vårt datamateriale at dette har ført til mye turbulens og opplevelser av å ikke bli «tatt med på laget». Dette til tross for uttalelser fra ledelsen om intensjoner som var i retning av inklusjon og medbestemmelse. Selv om rammene var mer stabile, spesielt før ny ledergruppe kom inn, aner vi også at dette ikke nødvendigvis betyr at organisasjonen fungerte på sitt beste, da spesielt med tanke på å utvikle seg i takt med omverdenen og det eksterne aktører forventer av skolen. Vi har fått innblikk i flere eksisterende spenninger, motsetninger og lett antennelige konflikter, som gjerne har kommet til overflaten i sammenheng med at man blir utfordret på eksisterende praksis eller ved at noen ønsker å se litt bak fasaden. Noen lærere har uttalt en redsel for å såre hverandre, og vi mener dette kan hemme kommunikasjonen mellom deltagerne i det profesjonelle læringsfelleskapet. Denne redselen sier noe om hvilket syn man har på uenighet og hvordan man har håndtert faglige og personlige uenigheter i samarbeid rundt elever, fag og utviklingsarbeid. Flere lærere viser til at man blir utsatt for sosial «straff» ved å stille seg kritisk til en eksisterende praksis, noe som kan være skadelig for organisasjonen på sikt. Gjennom å ha et stabilt, men kanskje skadelig miljø, står man i fare for å stagnere, skyve fra seg de som tenker annerledes og på sikt ha problemer med å rekruttere eller holde på talenter som ønsker å forme og utvikle seg selv og organisasjonen over tid. Det er med andre ord ikke noe kvalitetsindikator i seg selv å ha lavt konfliktnivå og stabilitet, hvis man ikke på samme tid klarer å ivareta en oppdatert og utviklingsrettet praksis. På den andre siden vet vi at uforutsigbarhet, forandring og konflikt kan føre til utrygghet. Denne utryggheten vil kunne komme i veien for utvikling, så man må hele tiden søke å finne balansen mellom det stabile og det ustabile (Klev & Levin, 2009). Gjennom å være

kontekstsensitiv, som leder, kan man «lese» når organisasjonen ikke tåler mer, være lydhør og dempe trykket – sånn at man sikrer at organisasjonen befinner seg i «lærevillig» modus og ikke blir «skadelig» på den andre siden av skalaen, der skalaen strekker seg fra stabilt (men i skadelig tilstand) til ustabil og belastende (og muligens skadelig, om man blir værende for mye i bevegelse).

Også ledere, både nye og erfarne, vil kunne oppleve utrygghet. Dette kan stamme fra akkurat de samme opplevelsene av uforutsigbarhet og konflikt som lærere kjenner på. Som leder er man gjerne i undertall og har et asymmetrisk ansvar for både å drive utvikling, men også å sørge for et arbeidsmiljø som oppleves så trygt at ansatte finner rom for å drive utviklingsprosesser og tør prøve noe nytt eller støtter forandring. Denne doble rollen og asymmetrien, gjør at det kan være krevende å finne gode måter å måle framgang på og det vil alltid være et behov for å tolke de tilbakemeldingene som lærere gir i respons, sett i lys av den komplekse organisasjonsdynamikken som vil finne sted. Som leder vil man være i prosesser som vil oppleves som verre, før de blir bedre. Det blir da viktig for ledergruppa å bruke hverandre og ha et stadig verdigrunnlag som de leder ut ifra, for å kunne stå av de verste toppene i konflikt og uro. Lederne i vårt forskningsprosjekt beskriver at de har sett seg nødt til å tune seg inn og finne et nivå som lærergruppa er klar for og kan oppleve som trygg nok. På den måten kan de sammen, i samskapende prosesser, skape nye opplevelser med utvikling, kommunikasjon og samspill. Man anerkjenner også behovet for å ta mindre plass i selve meningsutvekslingen, der man må tone ned egne meninger og innspill, for å gi plass til læreres stemmer. Som ny ledergruppe har man gjort seg opp tydelige meninger om hvilken retning man må bevege seg i, som organisasjon, men har erfart at man gjerne har kommet i veien for seg selv. Noe av svaret kan ligge i å anerkjenne og bruke tid på de erfaringer som de ansatte har med seg. En annen faktor er tålmodighet og tid, der man får bygd trygghet gjennom uformelle og naturlige samhandlingsarenaer og sosiale interaksjoner. Ledergruppa hevder å ha det samme verdigrunnlaget og tanker om hva man ønsker å oppnå nå, som for to år siden. De mener å ha forsøkt å oppnå medvirkning og samskaping, men har ikke lyktes i dette før i det seneste utviklingsprosjektet. Dette skal vi drøfte litt mer i detalj i avsnittet under, der vi ser på noen opplevelser av mestring og suksess, i kobling til utviklingsarbeid. Både ledere og ansatte har altså over tid har klart å bygge mer trygghet og mer stabilitet, gjennom en blanding av konkrete tiltak, men også uformelt samspill og tilstedeværelse. Kanskje har man vist at man kan forvalte rollen som leder, bare gjennom å ha «stått av stormen», selv om ikke alle vil være enige om dette.

Det kommer tydelig fram i vårt datamateriale at opplevelsen av involvering, medbestemmelse og autonomi er avgjørende for at deltagere i en prosess skal føle på motivasjon og velge å kjøpe seg inn i prosessen. Dette er i tråd med det Ryan og Deci betegner som avgjørende for å kunne styrke den indre motivasjonen, og som Bandura mener er sentrale element for å bygge mestringstro (Bandura, 2009; Ryan & Deci, 2017b). Summen av dette velger vi å kalle «det ekte møtet», som har oppstått som en kontrast til mange av de prosessene som har foregått historisk. Disse prosessene har preget lærere og lederes erfaringer, og dermed også den sosiale interaksjonens kvalitet (Dewey, 1938). «Det ekte møtet» kjennetegnes av trygghet, felles agenda og intensjon, jevnbyrdighet og med mål om å hente innspill, meninger og tanker fra alle deltagere i møtet (Spurkeland, 2015). I datamaterialet fant vi stor støtte til en prosess som nettopp var igangsatt, der man som lærer følte seg involvert og som et resultat motivert. Det samme var opplevelsen i ledergruppa, selv om de påpekte et noe manglende metaperspektiv og vilje/evne til å ta innover seg nye impulser. Det kommer også fram i

intervjuene at lærere var veldig motivert av det konkrete og hadde mye fokus på praktiske gjøremål, noe som gjerne gikk på bekostning av refleksjoner og drøftinger. Man kan argumentere for at denne opplevelsen, sett fra begge sider, virker til å være et steg i riktig retning. Ledere og lærere har lyktes med å samskape et felles prosjekt, som danner grunnlag og legitimitet for å evaluere og diskutere veien videre (Klev & Levin, 2009). Selv om man fra lederhold sikkert kunne ønsket seg både høyere nivå av refleksjon, mer struktur koblet til framdriftsplan, kobling til læreplan og bedre organisering av tid, så har de klart å fjerne seg selv fra sentrum av prosessen. Man har klart å bli en tilrettelegger, som legger til rette for evaluering og refleksjon rundt egne erfaringer, heller enn selv å være gjenstand for evalueringer og kritikk. Evalueringen kan være knyttet til det konkrete prosjektet, der lærere selv har definert og stått for mye av aktiviteten og framdriften. Man er ikke sikret at evalueringen kommer fram til det ledergruppa kunne tenkt seg, men man har lagt til rette for at de som er tettest på prosjektene også er med å definere hvordan veien videre skal se ut. Over tid har vi tro på at denne typen kvalitet i den sosiale interaksjonen vil skape større trygghet, mer tillit og åpne for bedre kommunikasjon.

Denne evnen og viljen til å snakke om erfaringer gjort i organisasjonen, vil kunne beskrives som det motsatte av, eller en avlæring fra «Skilled Incompetence» (Argyris, 1986a). Dette vil kunne føre til læring, gjennom at man reflekterer rundt de erfaringer som gjøres (Dewey, 1938) og det vil over tid kunne heve kvaliteten i den sosiale interaksjonen som finner sted på vår aktuelle skole. Videre vil det gi muligheten til å utvikle et mer felles språk, som igjen kan danne grunnlag for metarefleksjon og større faglig selvtillit.

Samtidig beskrev to lærere en positiv opplevelse i forbindelse med at de på fellestid delte suksesshistorier fra eget klasserom med andre lærere og ledere. De beskrev at dette ga dem selvtillit og det kan også forstås som positiv modellering for andre lærere. Dette er i tråd med forskning som tilsier at mestringsstro er sentralt for læring og utvikling (Bandura, 1977a, 2009; Hattie & Yates, 2014). På en annen side må man som leder forstå denne typen dynamikk fra forskjellige ståsteder. Hvis dette er lærere som oppfattes som eksperter i organisasjonen (Dehlin & Skrøvset, 2020) og man bidrar til å bekrefte ekspertisen gjennom å legge til rette for noe som kan minne om «pålagt felles feiring», kan dette også oppleves som et nederlag for novisene i organisasjonen. Dette blir avveininger ledere må gjøre, men som i utgangspunktet kan være med å styrke en kollektiv mestringsstro (Bandura, 2009). En forsiktig tilnærming vil kunne være å snakke om egen praksis, med mål om å skape et felles faglig språk og en felles arena hvor kan erfare at lærere lykkes i primæroppgaven sin, som jo er å gjennomføre god undervisning med elever. Denne typen selvtillit kan vi ane at mangler i flere andre uttalelser rundt egen praksis, der man blant annet beskriver seg selv som underlegen andre skoler. Flere lærere har pekt på det å være annerledes enn andre skoler, der forventninger, kurs og informasjon gjerne må oversettes inn i eget praksisfelt. Denne evnen og viljen til oversettelse kan se ut til å være lav, som også kan bidra til at lærere tar enda mer avstand fra impulser utenifra. Her kan man argumentere med at man har kastet «babyen ut med vannet», i det at man (sett utenifra) har behov for nye impulser og inspirasjon i møtet med komplekse elevsaker, men har manglende mestringsstro og tillit til andres forståelse og innspill til egen praksis. En fare med dette kan være at man blir selvforsterkende og «frakoblet» en omverden som stadig er i bevegelse, noe som igjen kan forsterke følelsen av å ikke tilhøre fellesskapet. Responsen fra omgivelsene er en viktig kilde til å bygge mestringsstro (Bandura, 2009), og dersom den sosiale interaksjonen preges av mistro og manglende tillit, vil det kunne føre til mindre

sensitivitet og oppmerksomhet til de signalene omgivelsene forsøker å sende. Ved å bli eksponert for mestringsopplevelser, enten det er dine egne eller fra en av dine kollegaer, kan en lav mestringsstro bli erstattet med tro på at du kan lykkes i fremtidige situasjoner. Dette er i tråd med det vi tidligere har løftet frem som mulige erstatninger eller kompensasjon på erfaringer med å mislykkes (Dewey, 1938), og kan samtidig bidra til å øke den indre motivasjonen hos lærerne (Ryan & Deci, 2017b). Hargreaves og Shirley betegner dette som engasjement, hvor egenverdien av dine oppgaver, mestringsopplevelser og myndiggjøring (Empowerment) er sentrale elementer (Shirley & Hargreaves, 2021).

Kvaliteten i de sosiale interaksjonene vil bero på mange faktorer, men vi mener at en verbal og non-verbal kommunikasjon er et sentralt element for å kunne legge til rette for en reell samskaping som fremmer en likeverdig deltakelse og en gjensidig påvirkning av hverandre (Klev & Levin, 2009; Robinson, 2014). Kommunikasjon er det verktøyet lærere bruker, både i møtet med elever, men like viktig, i møte med hverandre, der metarefleksjon og læring skal finne sted. Det er denne refleksjonen som kan føre til læring (Dewey, 1938). Kommunikasjonen internt i profesjonen kan være med på å skille et profesjonelt læringsfellesskap fra en ordinær samtale rundt middagsbordet. Språket som følger med profesjonen, er i stadig utvikling og vil ha behov for å oppdateres og koordineres i en organisasjon som en skole. På den skolen vi har forsket på, vil det i tillegg være sterk knytting mellom egen profesjons språk (lærerprofesjonen) og nært tilknyttede profesjoner (helseprofesjon og psykiatri). I vårt datamateriale har vi funnet flere eksempler på svak begrepsforståelse og en bruk av begreper og ord, som kan fungere som forsvar mot å la seg lede eller tildekke og danne vikarierende begrunnelser for ikke å involvere seg i ulike utviklingsprosesser. Nøkkelbegreper og forståelsen av disse kan være et godt utgangspunkt for å definere hvordan en skal jobbe sammen som profesjon. Begrepsavklaringer kan tydeliggjøre ulike forventninger og krav fra ledere til lærere (og visa versa), og mellom lærere, ved at både lærer og ledere får en mer omforent forståelse av hva som forventes av den enkelte. Ord og begreper kan ofte ha omfattende definisjoner, som da får ekstra verdi om man klarer å skape en felles forståelse av hva det innebærer i praksis– som en del av det profesjonelle læringsfellesskapet.

Kommunikasjon ser dermed ut til å være en viktig bestanddel i den sosiale interaksjonen i en skole. Sett fra en annen side kan tvetydig eller manglende kommunikasjon utgjøre et viktig forsvarselement (Argyris, 1986a) for å kunne fortsette som før. Dersom en organisasjon tilsynelatende kommuniserer om det som foregår i praksis, kan det hende at man likevel klarer å forsvare en fortsettelse av egen praksis, uavhengig av forventninger fra andre om å gjøre nødvendige justeringer. Lærerne forteller oss at de har behov for arenaer hvor de kan drøfte det de synes er utfordrende i møte med elevene, samtidig som at de ikke klarer å prioritere disse arenaene tilstrekkelig:

«Ja, vi har jo torsdagsøktene fra 14-15.30, og da skulle det egentlig være sånn teamtid. Men i alle fall på mitt team så har det kanskje smuldret litt bort. Fordi før, så var vi to team, nå er vi tre team. Tre team blir litt sårbart, igjen med tanke på at folk er borte. Og da blir det litt sånn å jobbe med sitt i stedet.»

Dette er et eksempel på tvetydig kommunikasjon, hvor det på den ene siden kommuniseres et behov for å drøfte, men hvor det på en annen side bortforklares med at det ikke blir prioritert i tilstrekkelig grad av lærerne. Da er det «å jobbe med sitt i stedet» et tegn på at en kan forsvare bortvalg av arenaer hvor en åpen kommunikasjon kunne ha styrket den sosiale interaksjonen.

Kort oppsummert kan vi si at den sosiale interaksjonen kan være viktig for å kunne sikre trygghet og anerkjennelse i et kollegium, og for å øke både den individuelle og kollektive mestringstroen. Åpen og tydelig kommunikasjon er et sentralt element for å kunne lykkes med dette.

Vi har tidligere drøftet hvordan betydningen av erfaringer kan ha i et autonomi-perspektiv. Der la vi en positiv frihetsforståelse til grunn, og anså autonomi som en utvidet forståelse av handlinger. Vi vil nå se hvordan autonomi kan forstås i lys av sosial interaksjon og relasjoner. Vi legger til grunn at autonomi skapes sammen med andre (Dehlin & Skrøvset, 2020), og vil trekke frem tre trekk ved vår skole som kan ha betydning for den sosiale interaksjonens mulighet til å kunne påvirke forståelsen og utviklingen av autonomi hos den enkelte lærer eller leder:

Tvetydig kommunikasjon: Hvis vi legger til grunn at kommunikasjon er en sentral del av sosial interaksjon, enten den er verbal eller non-verbal, og at det kan bety noe en gjør i fellesskap, vil en tvetydig kommunikasjon innebære at en snakker om ulike ting. Dette kan sammenlignes med parallell-lek i barnehagen, hvor barna tilsynelatende leker sammen, men i virkeligheten lever seg inn i hver sin lek. Det kan likevel gi en opplevelse av tilhørighet, men denne tilhørigheten vil ikke kunne gi tilstrekkelig kraft i en sosial interaksjon til å kunne påvirke hverandre i den ene eller andre retningen. Vi vil gå så langt at vi sier at kommunikasjonen ikke blir relevant, men heller bidrar til en forsterking av forsvarsrutinene i skolen.

Utrygghet: Sosial interaksjon som preges av utrygghet kan være en annen faktor som reduserer den sosiale interaksjonens evne til å kunne påvirke utviklingen og forståelsen av autonomi. Dette kan, ifølge Mead, gjøre at man blir mindre sensitiv ovenfor responsen en får fra sine omgivelser. I vårt tilfelle ser vi dette i form av at både lærere og ledere kan vise en tendens til å plassere «feil» hos andre enn seg selv, og ved en svak eller manglende evne til å reflektere over egen praksis.

Svakt mestringsklima: Hvis vi legger til grunn at omgivelsene kan motvirke lav individuell mestringstro, vil et svakt mestringsklima ved skolen kunne bety at den sosiale interaksjonen (med sine nevnte mangler) ikke vil kunne gi tilstrekkelig støtte til den individuelle utviklingen. For at lærere og ledere skal kunne bevege seg fra en negativ til en positiv frihetsforståelse, må dette skje i en sosial kontekst som preges av reell samskaping – i «det ekte møtet».

Dette mener vi er tre viktige hindringer i den enkeltes forståelse av eget handlingsrom, og dermed bidra til å begrense forståelsen av autonomi til å være individuell og isolert fra omgivelsene, og med en negativ frihetsforståelse. Dersom vi ser på en ideell forståelse av autonomi som «en positiv kapasitet til å skape noe nytt» (Dehlin & Skrøvset, 2020, s. 56), vil disse hindringene kunne føre til at både lærere og ledere tar avstand fra mulighetene som ligger i omgivelsenes muligheter til å inspirere og påvirke i positiv retning. Vi vil gå så langt at vi sier at tvetydig kommunikasjon, utrygghet og et svakt mestringsklima bidrar til å begrense det opplevde handlingsrommet og autonomien til både lærere og ledere. Vi skal nå se nærmere på hva lederens rolle kan være for å motvirke disse hindringene.

Vi har nå sett på hvordan trygghet og anerkjennelse, mestringstro og kommunikasjon kan ha betydning for den sosiale interaksjonen i en skole, og hvordan dette kan påvirke forståelsen av den enkeltes opplevde autonomi og handlingsrom. Vi vil nå trekke frem to

områder ledere bør være spesielt oppmerksomme på for å kunne styrke den sosiale interaksjonen mellom lærere og ledere for å kunne bidra til utvikling.

For det første bør ledere legge til rette for at en *åpen og tydelig kommunikasjon* preger den sosiale interaksjonen mellom lærere og ledere. Vi har tidligere pekt på viktigheten av at ledere kommer i posisjon til å kunne ha innflytelse på lærernes læring (Robinson, 2014), og dette kan gjøres ved hjelp av konstruktive og fokuserte dialoger (Grissom et al., 2021) hvor relevant kunnskap anvendes (Robinson, 2014). Helt konkret kan dette være at ledere toner ned egne meninger, bringer frem gjeldende antakelser for å sette ord på ulike opplevelser og meninger, og ved å bruke tilstrekkelig tid på prosesser som bidrar til felles begrepsforståelser av profesjonsfaglige nøkkelpbegrep. Dette for å kunne løse komplekse problem i fellesskap (Robinson, 2014).

For det andre bør ledere legge til rette for at *mestringsklimaet styrkes*. Vi har drøftet viktigheten for både individuell og kollektiv mestringstro, og betydningen dette kan ha for den indre motivasjonen og dermed jobbytelsen (Bandura, 2009; Ryan & Deci, 2017b). Når vi ser på mulige kilder til å bygge mestringstro (Bandura, 2009), og dermed et kollektivt mestringsklima i en skole, er det tre av kildene som kan være særlig relevante for å styrke den sosiale interaksjonen. Den ene kilden til mestringstro er å bli inspirert av andres suksess, det vil innebære at ledere bør legge til rette for arenaer hvor lærere kan modellere for hverandre, og å dele sine mestringsopplevelser. For å unngå at dette blir en fasade og en anledning til å skryte av seg selv, bør ledere samtidig skape rom for at både ledere og lærere kan ta feil, for å bygge opp tilstrekkelig psykologisk trygghet i kollegiet (Edmondson 2019). Den andre kilden til å bygge mestringstro og styrke mestringsklimaet kan være å legge til rette for arenaer hvor lærere trenes i å både gi og motta respons på eksisterende praksis (Bandura, 2009), for å kunne øke bevisstheten og begrunnelsene for egne handlinger, og på den måten kunne få en mer presis forståelse av hvilke konsekvenser for elevenes læring ens egne handlinger gir. En tredje kilde til å bygge mestringstro kan være at ledere retter oppmerksomheten sin på å redusere faktorer som bidrar til stress og angst (Bandura, 2009) på jobb. Samskapende prosesser, hvor lærere og ledere sammen skaper en ny forståelse av hva som er adekvate handlinger for å bidra til elevenes læring, vil kunne øke den psykologiske tryggheten og samtidig styrke kvaliteten på den sosiale interaksjonen (Edmondson, 2018).

Vi har i dette delkapittelet sett på betydningen sosial interaksjon kan ha for læring og utvikling hos lærere og skoleledere, og hvordan dette kan påvirke læreres opplevde autonomi. Oppsummert vil vi peke på viktigheten av at skoleledere retter sin oppmerksomhet på hvordan en mangelfull kvalitet i sosial interaksjon kan hindre utvikling. Dette begrunner vi med at et svakt mestringsklima kan føre til lite støtte fra omgivelser, og dermed redusere muligheten til å oppmuntre og korrigere hverandre. Videre kan tvetydig kommunikasjon føre til en forsterkning av forsvarsmekanismer og opprettholdelse av uheldig praksis. Autonomi skapes i sosial interaksjon med andre, og dersom den enkeltes forståelse av autonomi og eget handlingsrom blir utviklet i isolasjon fra sine omgivelser, og kan dermed øke avstanden fra det kollektive – det å søke seg vekk fra påvirkning fra andre.

5.3. Betydningen av rolleforståelse

Gjennom intervjuer og bearbeiding av datamaterialet ble det tydelig at lærerne ved vår skole hadde ulike forståelser for hvilken rolle skolen skulle ha i møte med elever. Det utgjorde to hovedretninger, hvor den ene retningen var at skolens viktigste rolle var å hjelpe elevene med læring og utvikling. Den andre retningen var at skolens viktigste rolle var å bidra til elevenes psykiske helse. La oss kalle det «læringssporet» og «helsesporet». Disse to ulike forståelsene av hvem de skulle være som skole fattet vår interesse, og vi ble nysgjerrige på om denne sprikende rolleforståelsen kunne ha betydning for det kollektive læringsfellesskapet. Vi vil derfor i dette delkapittelet gå nærmere inn på hvordan våre funn kan forstås i et identitetsperspektiv, og om det kan være en sammenheng med erfaringer og sosial interaksjon. Vi ser på både individuell og kollektiv identitetsutvikling, og på hvordan vi kan forstå autonomi enda bedre ved å sette det i sammenheng med identitetsutviklingen. Til slutt i delkapittelet vil vi se på hvilke konsekvenser dette kan få for skoleledere.

Individer, mennesker og lærere preges av sine tanker om seg selv. Hvilke tanker om hvem man er, hvilke styrker og svakheter, hvilken personlighet man har og hvem man er i møte med andre, kan oppsummeres som et individs identitet, men i vår sammenheng hvilken rolle de fyller i en skole. Denne rollen vil ikke være statisk, den vil være i stadig utvikling, forandring og i forhandling med omverdenen (Mead, 1934). Ved vår skole har det i de siste årene skjedd tre store forandringer; lederskifte, innføring av ny læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020) og stadig raskere pasientforløp og kortere opphold på skolen. Disse endringene i omgivelsene har ført til nye forventninger til lærerne, noe som kan ha ført til at enkelte lærere opplever å ha «mistet fotfestet» og må dermed skaffe seg en ny forståelse av seg selv og sin rolle som lærer, som en del av et fellesskap. En av lederne forklarer det slik:

Det er vel egentlig samvittighet til lærerne, at man bygger også samtidig, tenker jeg, den samvittigheten til å skjønne at du er noe mer enn deg selv og den lille øya du er på her. Sett de samarbeidsskolene og de som er rundt oss da. Det er noe med å sette seg selv i kontekst, og å skjønne at hvis ikke man blir med så blir man akterutseilt, man blir irrelevant. Og blir du irrelevant så, da kan du på en måte snakke om stolthet til arbeidsplassen, og slike ting som vil kunne bli vanskelig da. Jeg tenker det å henge med, å være med å utvikle seg i takt med på en måte skole-Norge, for å si det sånn, det gir også en mestringsstro og en mestringsfølelse, og en stolthet for arbeidsplassen sin.

Kombinert med tvetydig kommunikasjon, som vi har gjort rede for tidligere, bidrar en svak eller manglende forståelse av seg selv i lys av endringer i konteksten til lite trygghet og vil nærmest tvinge frem nødvendigheten av å finne seg selv på nytt. Vi har pekt på viktigheten av at den sosiale konteksten kan virke disiplinerende på den enkelte. Det at det har vokst frem to «spor» kan være et tegn på at den enkelte lærer har gjort noen bevisste eller ubevisste valg på hvem man lytter til. Lytter du til skolens samarbeidspartnere innen helse, lytter du til dine kollegaer, og i så fall til hvem? Til ledere eller til elevene? Flere av lærerne forteller at de er svært opptatte av elevenes behov og elevenes læring. Når vi spør dem om elevenes medvirkning eller muligheter til å kunne påvirke retningen skolen skal utvikle seg i, er elevenes behov nærmest fraværende. Lærernes egne behov for forutsigbarhet ser ut til å overskygge elevenes behov, og det skinner igjennom en holdning av at «vi vet best»:

Lærer om elevmedvirkning: «Nei, vi har ikke brukt det, vi har ikke satt det i system i alle fall vi. Når vi hadde den prosessen der vi møblerte og kjøpte møblene til klasserommet, så hadde vi noen samtaler med noen (elever), med tanke på hva de kunne tenkt seg. Hva

funker? Men i gruppa har vi ikke hatt de med inn i det. Vi skal jo liksom videreutvikle en kjøkkenhage her og få inn noe drivhus og prøve å få inn en ekstra læringsarena her da. Der har vi foreløpig ikke hatt med elevstemmen, sånn konkret inn, annet enn av erfaring så vet vi hva som fungerer.

Dersom vi ser dette i lys av Meads speilingsteori, vil du utvikle din egen identitet basert på ditt eget «speilbilde» hvor du ser deg selv slik du antar at andre oppfatter deg (Mead, 1934). Når lærerne ser seg selv gjennom øynene til elevene, uten å spørre dem direkte, ser de kun fragmenter av dette bildet, og ender kanskje da opp med å ikke justere egen atferd selv om det kunne ha vært formålstjenlig. Når noen lærere ser seg selv gjennom øynene til helsespesialister, er det grunn til å anta at lærernes antakelser tilsvarende blir farget av en helsefaglig kontekst, at deres profesjonsidentitet som lærere blir farget av dette, og at deres forståelse av egen rolle blir justert i en helsefaglig retning. I praksis betyr dette at man som skole underlegger seg helsefaglig praksis, der man gjerne kommer inn med et brukket bein, får gips og er «reparert». Dette vil være i sterk kontrast til hvordan LK20 beskriver lærerrollens forventninger og krav om å forstå læring som en sosial prosess, med eleven som sentral og styrende aktør, framfor å være en pasient/elev som tar imot «medisin». Ulike forventninger til rollen som både lærer og leder, kan føre til at ulike forståelser av elevenes behov får lov til å eksistere side om side i skolen. For å fortsette tankerekken i lys av Meads speilingsteori, kan en si at det ubevisste «jeg» handler på «autopilot» og refleks, nærmest uavhengig av hva elevene måtte gi uttrykk for, og det er først når responsen fra omgivelsene på dine handlinger når din bevissthet at det blir en del av «meg» og bli gjenstand for refleksjon over egen praksis. Først da vil du kunne være i stand til å justere egen praksis basert på de refleksjonene du gjør på bakgrunn av de signalene du får fra dine omgivelser. Kanskje trenger man ikke forstå ledergruppa som sentral i konflikter og støy, men som aktører som tvinger fram refleksjon og bevissthet rundt praksis. Denne nummenheten til hverandres speiling blir vekket til live og man må ta et oppgjør, ikke bare med seg selv, men hverandre.

Erikson mente at det å oppleve motstand eller normative kriser var viktig for å utvikle vår identitet, og at spenningsforholdet mellom det positive og negative i hver fase ga rom for å utvikle ulike egenskaper (Erikson, 2000). I vårt tilfelle kan det se ut til at lærerne og lederne har beskyttet seg selv mot motstand ved å ikke være ærlige med hverandre, og til ikke å benytte seg av muligheten til å lytte til elevstemmen for å kunne utvikle seg selv i sine roller som lærere og ledere. «*Vi er så redd for å såre hverandre. Så vi er ikke så tydelig da, som jeg er nå.*» er et utsagn fra en lærer som tilsier at de ikke har en tilstrekkelig trygghet i kollegiet til å kunne utfordre hverandre eller til å utfordre elevene på hva som kunne vært svært relevant respons for å utvikle seg i sin egen rolle i tråd med endringene som har skjedd i omgivelsene.

For å oppsummere det som handler om den individuelle identiteten, kan vi si at spenningen mellom det å høre til et fellesskap og å finne seg selv og sin egen stemme ser ut til å ha begrenset identitetsutviklingen, eller i alle fall ha kunnet føre til usikkerhet om egen rolle, mer enn den har klart å bidra til en økt bevissthet og sikkerhet omkring egen rolle. Både lærere og ledere gir uttrykk for usikkerhet og forsvar av egen praksis, og ulike rolleforståelser har fått anledning til å befeste seg. Tvetydig kommunikasjon har forsterket dette, og elevenes behov kan i verste fall se ut til å ha blitt mindre betydningsfulle.

I det øyeblikket en organisasjon har behov for å spørre seg selv: «Hvem er vi?» kan vi kalle det en kollektiv identitet (Hatch & Schultz, 2012). Hvorfor er kollektiv identitet

viktig i en skoleutvikling? Vi mener det handler om å ha en felles forståelse av hvilken retning skolen skal utvikle seg i, og på den måten bidra til å skape mer forutsigbarhet i en kompleks hverdag. På samme måte som at omgivelsene har betydning i den individuelle identitetsutviklingen, vil den også spille en viktig rolle i utviklingen av kollektiv identitet. Så kan en jo spørre seg om hvorfor det kollektive skal gis så mye oppmerksomhet, i den grad det er den enkelte lærer som møter elevene i det daglige, ofte isolert fra sine kollegaer. Vi har tidligere drøftet betydningen den sosiale interaksjonen har for å muliggjøre at erfaringer bidrar til læring og utvikling hos den enkelte lærer. Vi vil nå se nærmere på hvorvidt en kollektiv identitet kan spille en rolle for utvikling av den individuelle rolleforståelsen. Kan det være slik at ved å styrke den kollektive identiteten, kan fellesskapet virke disiplinerende på atferden til den enkelte lærer? Enten vi vil eller ikke, så vil vi påvirke hverandre, speile hverandre og sørge for at vi ikke er de samme om et år, som de vi er i dag. Dette gir håp og det gir muligheter, men det krever at vi forstår og utnytter de mulighetene og er ansvaret bevist, sånn at vi påvirker hverandre i riktig retning (Hatch & Schultz, 2012).

En kollektiv identitet vil miste sin funksjon dersom avstanden blir for stor mellom det synlige uttrykket organisasjonen gir, og det som skjules under overflaten i den interne kulturen; verdiene og holdningene som råder i medlemmenes handlinger. Avstanden kan reduseres ved hjelp av intern og ekstern kommunikasjon. Med andre ord må det gis rom for å kunne snakke om det usagte, det som i beste fall blir sagt «mellom linjene». På lik linje med den tvetydige kommunikasjonen som begrenser den individuelle identitetsutviklingen, vil det også kunne hindre den kollektive identitetsutviklingen ved vår skole. Skolen kan dermed se ut til å ha nytte av prosesser som får frem antakelser og halvsagte sannheter, slik vi har drøftet under avsnittet om «det ekte møtet».

Når både lærere og ledere gir uttrykk for at det er en sprikende rolleforståelse av hva skolen skal være, kan dette tyde på at det også er en utydelig og sprikende kollektiv identitet. Både «læringssporet» og «helsesporet» opptrer parallelt som like viktige, uten at de har snakket tilstrekkelig om hva dette innebærer av utfordringer i praksis, eller landet på en funksjonell struktur for å kunne ivareta begge perspektivene. Det kan til og med virke som at de ulike forståelsene utgjør hindringer for hverandre, heller enn å fylle verdifulle vinklinger inn i faglige drøftinger for å finne løsninger på komplekse utfordringer i hverdagen. Dette kan innebære at kraften i fellesskapet svekkes, og at den enkelte lærer og leder blir overlatt til seg selv å finne løsninger på sine utfordringer. Slike «identitetskriser» kan være nødvendige for å kunne utvikle identiteten (Erikson, 2000), og en lærer forklarer nødvendigheten av å snakke sammen på en slik måte at de forstår sine roller i lys av konteksten på samme måte: *«For ellers vil det bli ganske sprikende, tenker jeg. Også har vi ikke snakket om den samme tingen, selv om man har tenkt at man har snakket om det samme.»*

Kort oppsummert kan vi si at den kollektive identiteten eller skolens rolleforståelse, på lik linje med den enkelte lærers rolleforståelse, kan ha betydning for skoleutvikling. Dersom avstanden mellom det synlige uttrykket og den interne kulturen basert på holdninger og verdier blir for stor, vil en kollektiv identitet bli dysfunksjonell og kan hemme utvikling.

Vi har tidligere drøftet betydningen erfaringer kan ha i et autonomi-perspektiv. Der la vi en positiv frihetsforståelse til grunn, og anså autonomi som en utvidet forståelse av handlinger. Vi har også drøftet en mulig sammenheng mellom autonomi, relasjoner og sosial interaksjon. Vi vil nå se autonomi i sammenheng med ulike individuelle og kollektive rolleforståelser i en skole.

Det individuelle perspektivet: Vi har sett på hvordan ulike forsvarsmekanismer i skolen kan ha bidratt til en form for beskyttelse av seg selv, og trukket frem tegn på at elevstemmen har blitt mindre betydningsfull i den individuelle utviklingen av læreren. Hvordan kan en dypere forståelse av autonomi hjelpe oss til å forstå mekanismene som ligger bak usikre rolleforståelser?

Det at lærerne og lederne vi har intervjuet gir uttrykk for forskjellige formål med skolen, og da spesielt mellom «læringssporet» og «helsesporet», indikerer at det er store sprik i deres rolleforståelser både som lærere og ledere. Dette kan være en viktig kilde til at det blir spenninger mellom det kollektive og det individuelle perspektivet i skolen, og at den enkelte lærer kan finne det utfordrende å identifisere seg med de kollektive prosessene som foregår. Dersom vi tar utgangspunkt i de fire mulige arketyper som Dehlin og Skrøvset skisserer (Dehlin & Skrøvset, 2020), kan denne avstanden mellom det individuelle og det kollektive få to mulige utfall. Det ene er at lærere tar avstand fra det kollektive, og passer med beskrivelsene av arketyperne «Den individuelle innovatøren» eller «Den som har prøvd nok nytt». Det andre er at det er ulike former for kollektiv identitet i skolen, og at lærere finner tilhørighet i det kollektive, men enten som en del av «Den sosiale» eller «De som vil ha egen «fristat», hvor de søker seg bort fra styring, eller de som ønsker å bidra til de kollektive prosessene som foregår. Vi har presentert funn som viser at lærerne opplever et «regimeskifte» ved skolen når det ble et lederskifte, hvor tidligere ledere har vært opptatte av at skolen ikke skulle være en spesialskole, ergo «læringssporet», og nye ledere kanskje er litt mer søkende på hvem de skal være som skole, i sin forståelse av rammene. Riktignok har lærere beskrevet at lederskiftet ble en «pangstart» og at lærere fikk «piggene ut», og det kan muligens skyldes at de nye lederne fremsto som tilhengere av «læringssporet» og dermed fortsatte med et lederskap som forsterket den sprikende profesjonsidentiteten. Lærere beskriver at lederne nå «endelig har skjønnet det» og mener med det muligens at lederne nå har fått en større innsikt i denne sprikende identiteten. Hvor kan tilhørerne av de ulike «sporene» nå finne sin identitet, og hvem lytter de til i sin søken på respons? Ved å begrense innsynet i ditt eget speilbilde, ved å velge hvem de «generaliserte andre» skal være (Rye, 2013), velger du samtidig, enten det er bevisst eller ubevisst, hvem som skal ha størst påvirkning på din egen identitetsutvikling.

Det kollektive perspektivet: Når den individuelle rolleforståelsen er uklar og usikker, er det også lett å anta at dette påvirker den kollektive rolleforståelsen eller identiteten til skolen. Dette skjer når det blir for stor avstand mellom det skolen gir uttrykk for å være, og det som preger organisasjonskulturen (Hatch & Schultz, 2012). Store sprik i skolens kollektive forståelse vil kunne være problematisk også når vi ser dette i et autonomiperspektiv. Det kan være fordeler med å ha sprikende forståelser, i den grad det muliggjør mangfold og kritiske røster som kan utfordre det bestående. Dersom vi legger «den kreative samskaperen» som ideal, i den grad den best svarer ut forventningene til skolen gjennom LK20 og profesjonelle læringsfelleskap, vil sprikende og uklar kollektiv rolleforståelse sannsynligvis kunne føre til at krefter drar i flere retninger. Vi kan da få det som Hargreaves og Fullan kaller «balkanisering» (2012), hvor krefter og energi brukes til å gå i «skyttergraven» fremfor å bruke energien konstruktivt til å utvikle skolen i en felles retning. Den kollektive kraften og mulighet til å være disiplinerende (Dehlin & Skrøvset, 2020) for de individuelle og sprikende rolleforståelsene vil da kunne bli redusert. Noe som er i tråd med det Bandura (1977b) kaller kollektiv mestringsstro, og som vi har valgt å kalle mestringsklima.

Oppsummert kan vi si at autonomi er viktig for identitetsutviklingen dersom en forstår autonomi i en bredere forstand enn metodefrihet. Autonomi er viktig for å kunne bygge mestringstro, for den indre motivasjonen og for å finne egenverdien i jobben, men kan også begrense identitetsutviklingen dersom den muliggjør frikobling fra ytre påvirkninger og frikobling fra kollektive prosesser. Vi skal nå se på hvilke konsekvenser dette kan ha for skoleledere.

Vi har argumentert for at den individuelle og kollektive rolleforståelsen er viktig for å kunne lykkes med skoleutvikling, og lagt som forutsetning at avstanden mellom den uttrykte og den opplevde organisasjonskulturen ikke må være for stor. Ved å utforske disse aspektene gjennom et autonomiperspektiv har vi også sett at det kan være viktig å bygge mestringstro og for å få en bedre sammenheng mellom det som skjer innad i skolen og det som skjer utenfor skolen. Hvilke konsekvenser kan dette da få for skolelederen? Vi mener det er særlig tre områder ledere bør være spesielt oppmerksomme på:

For det første kan det se ut til at lederne bør legge til rette for at lærerne eksponeres for *respons fra omgivelsene*, og da først og fremst fra elevene. Elevene og deres ulike behov kan være den sikreste kilden for lærerne til å finne sin egen stemme og til å bli tryggere i sin egen rolleforståelse. Med det mener vi en reell elevmedvirkning hvor elevenes stemme blir lagt som grunnlag for å utforske lærerrollen i større grad enn det ser ut til at det blir gjort i dag. Som en av lærerne uttalte: «*Vi kunne sikkert vært flinkere til å ta dem (elevene) med mer inn. Hørt litt hva dem sier og tenker, for å få fram deres stemme litt mer.*»

For det andre kan det se ut til at lederne bør forsøke å finne en *balanse mellom individuell og kollektiv oppmerksomhet*, og på den måten unngå en overdreven oppmerksomhet på det kollektive. Det kan se ut til at det eksisterer flere kollektiver, og fremfor å «skremme bort» de som søker seg bort fra styring, og kanskje også det kollektive, bør de heller forsøke å få frem de ulike rolleforståelsene, og hvilke tanker og begrunnelser lærerne legger i sine ulike forståelser. Det finnes ingen fasiter på hva som er den ideelle rolleforståelsen, og ved å sammen utforske hverandres forståelser, kan både lærere og ledere kanskje få en dypere og felles forståelse over hvilke roller som er mest mulig ideelle for å treffe elevenes behov.

For det tredje kan det se ut til at lederne bør legge til rette for prosesser som muliggjør *deling av de ulike forståelsene om lærerrollen*. På den måten kan lederne både skjerme lærerne fra energitappende interne konflikter, og anerkjenne de ulike forståelsene og praksisene. Det finnes sannsynligvis ingen fasit, men mange ulike måter å forstå seg selv i lys av sine omgivelser på. Når vi ba lærerne om å beskrive hva de mente var god ledelse, sa en av lærerne at det viktigste en leder burde gjøre var å lytte, og beskrev det slik: «*Uten å komme med et motargument, for eksempel. At de har tillit til at vi ønsker det beste for jobben og det beste for hele bruket her.*»

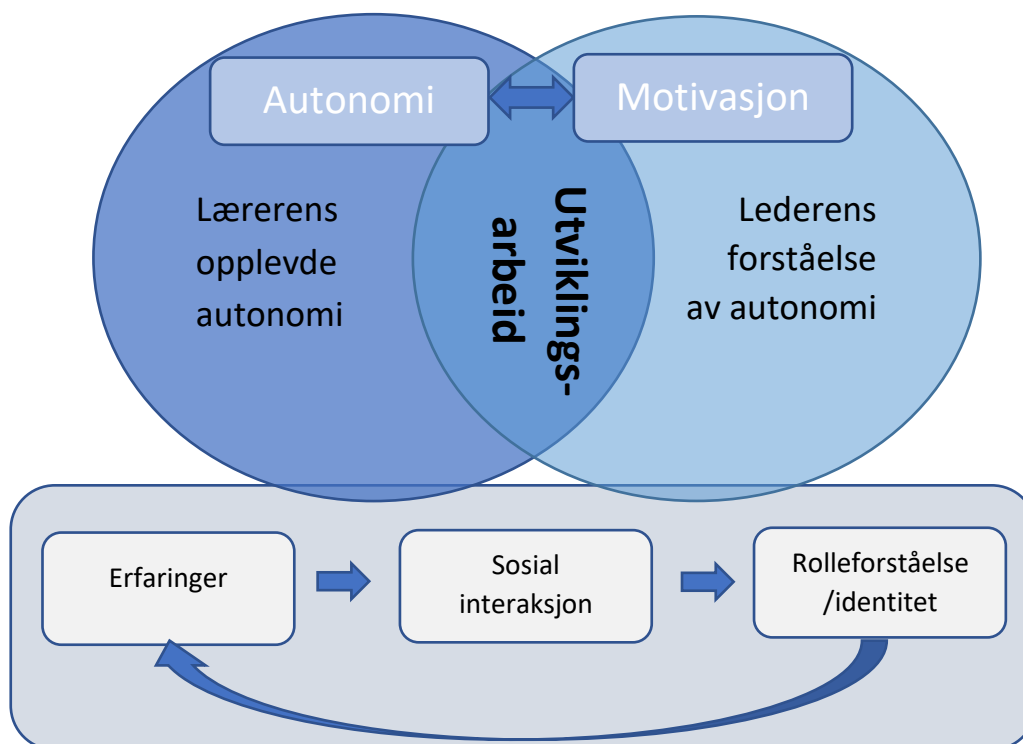
I dette delkapittelet har vi løftet frem betydningen rolleforståelse og identitetsutvikling kan ha for læring og utvikling, og hvordan dette kan ses i sammenheng med læreres opplevde autonomi. Skoleledere bør være oppmerksomme på hvordan sprikende individuelle og kollektive forståelser kan hindre utvikling. Dette begrunner vi med at selvstendig utvikling av en individuell rolleforståelse kan bli frikoblet fra signaler fra sine omgivelser, og da spesielt fra elevene. Videre kan en sprikende kollektiv rolleforståelse miste sin kraft til å kunne påvirke og disiplinere lærere og ledere i en felles retning. I et autonomiperspektiv vil sprikende rolleforståelser kunne forsterke fremfor å redusere

spenninger mellom det individuelle og det kollektive, og å forsterke en negativ frihetsforståelse.

Vi har nå drøftet betydningen erfaringer, sosial interaksjon og rolleforståelse kan ha for skolers utviklingsarbeid, og vi har benyttet autonomi som linse for å få en enda dypere forståelse. Underveis har vi fremhevet hvilke mulige hindringer disse kategoriene kan utgjøre, og hvilke konsekvenser dette kan få for skoleledelse. Oppsummert viser funnene våre at gjentatte erfaringer med å mislykkes, mangelfull sosial interaksjon og sprikende rolleforståelser kan være hindringer i utviklingen av skolen. Ved å benytte autonomi som perspektiv har vi vist at en bredere forståelse av frihet og handlingsrom kan styrke rolleforståelsen hos både lærere og ledere.

5.4. Autonomiens betydning og implikasjoner

Vi har ved flere anledninger vist til autonomi som verktøy (ikke et mål i seg selv) og til lederens forståelse av autonomi, som grunnlag for ledelse *av* og motivasjon *til* utviklingsarbeidet. I kapittel 4 gjorde vi rede for sentrale funn for læreres og leders betraktninger på utviklingsarbeid og ledelse, og kort oppsummert var ledere og lærere enige i at involvering og relevans var to sentrale faktorer for at utviklingsarbeidet skulle være motiverende. Denne motivasjonen var knyttet til autonomi i form av demokratiske prosesser, medvirkning og medbestemmelse. Vi har ikke utforsket motivasjon spesifikt, men sett på mulige sammenhenger mellom autonomi, rolleforståelse, mestringsklima og mestringsstro og motivasjon. Vi velger å forenkle dette ved å knytte våre utvalgte kategorier og begreper sammen i en modell, som har til hensikt å vise hvilken konklusjon og oppsummering vi har kommet fram til i vårt drøftingskapittel:



Figur 3: Lederens forståelse av autonomi

Modellen beskriver en kontinuerlig og sosialkonstruktivistisk prosess, der alt glir over i alt, men i vår oppgave har valgt å dele opp i mindre bestanddeler og begreper. Begrepene «erfaringer», «sosial interaksjon» og «rolleforståelse/identitet» er drøftet tidligere i kapittelet og vi har valgt å presentere dem i følgende sammenheng: Prosessen starter med «erfaringer», som alle mennesker har med seg, i sin subjektive livshistorie. Disse erfaringene preger den «sosiale interaksjonen», som man i en organisasjon, gjennom kjennskap og anerkjennelse, kan bruke som utgangspunkt for å bygge tillitt og forståelse. Gjennom kommunikasjon rundt erfaringer, kan man anerkjenne og få kjennskap til sine kollegaer og sammen danner man en sterkere rolleforståelse og utvikler identitet, både individuelt og felles: «Sånn gjør vi det hos oss». Dette danner nye erfaringer, bedre kvalitet i den sosiale interaksjonen og styrker rolleforståelse og identitetsutviklingen ytterligere, hvis man lykkes. Denne spiralen er et kontinuerlig arbeid, som ledere må ta ansvar for og legge til rette for at skal skje og selv være jevnbyrdig deltager i – dette vist med pilen som peker tilbake til «erfaringer». Modellen

symboliserer en kontinuerlig prosess eller syklus som en grunnmur, og som autonomien støttes opp av. En sterkere grunnmur vil kunne gi et bedre fundament.

Autonomi har vært vår forståelseslinse og bakteppe gjennom hele drøftingen og er et sammensatt begrep, som vi har argumentert for kan kjennetegnes mer av en kollektiv aktivitet, med mål om å skape noe nytt, heller enn noe statisk eller som et objekt. Autonomi og motivasjon er knyttet tett sammen i rollen som lærer og kan styrkes gjennom at ledelsen som legger til rette for dette. Derfor ligger det en pil som peker fram og tilbake mellom autonomi og motivasjon i modellen. Læreren opplevde autonomi er subjektiv og avgjørende for opplevelse av mening i arbeidet, og det er lederens oppgave å ha tilstrekkelig kunnskap om både begrepet, individet og kollektivet. Med denne kunnskapen kan man kan lage samspillsrom, som gir mulighet for å skape, feile og være kreativ. Innen dette overlappende feltet mellom *opplevelsen av autonomi og faktisk skapende* og produktiv aktivitet, kan utvikling og læring skje, ikke bare i den enkelte lærer, men som en kollektiv aktivitet. Dette kalles gjerne et profesjonelt læringsfellesskap.

Grunnlaget for god kvalitet i den sosiale samhandlingen bygger på tillit (Grissom et al., 2021; Robinson, 2014; Spurkeland, 2015). Robinson trekker frem tillitsrelasjoner som avgjørende for skoleledelse, og knytter det til den kollektive læringen og økt risikovilje: «*I skoler med høyere nivå av tillit opplever lærerne et sterkere profesjonelt fellesskap og er mer villige til å fornye praksis og ta sjanser*» (Robinson, 2014, s. 41). Vi har argumentert for at denne tilliten kan bygges ved å anerkjenne hverandre, gjennom å gjøre seg kjent med hverandres erfaringer og historier, samt gjennom å styrke kvaliteten i den sosiale interaksjonen. Lærerne var opptatte av at lederne måtte skape tillit ved å lytte og involvere dem, for å kunne få innflytelse på lærernes læring. Lederne var også opptatte av å legge til rette for utviklingsarbeid som var initiert og drevet av lærerne selv, og å skape rom for refleksjon over praksis. Denne anerkjennelsen, lyttingen til innspill og reflekteringen over erfaringer er i seg selv sosiale interaksjoner. Dette vil skape nye erfaringer, der man gjennom videre refleksjon og målrettet arbeid over tid, forhåpentligvis styrker kvaliteten i kommunikasjon og den sosiale interaksjonen. Dette vil kunne bidra til at lærerne blir mer relevant for hverandre i sine læringsprosesser, og mer bevisste et gjensidig avhengighetsforhold som både kan styrke en sosial tilhørighet til hverandre (Robinson, 2014), bygge en kollektiv mestringstro (Bandura, 2009) og psykologisk trygghet (Edmondson, 2018). Når trygghet og blir etablert, kan man reflektere sammen om mer utfordrende og komplekse tema, og med støttende mestringstilstand og nye mestringsopplevelser, vil man både kunne styrke og korrigere hverandre (Bandura, 1977b). Dette arbeidet vil kunne være med å påvirke og utvikle deltagerens rolleforståelse, både kollektivt og individuelt, og med tiden også styrke og forme profesjonsidentiteten. Denne syklusen danner grunnmuren for utviklingsarbeidet. Vi argumenterer med en viss asymmetri i krav til oversikt, rød tråd og fasilitering, der mye av det overordnede ansvaret ligger hos ledere. Som lærer har man ansvar for å ta innover seg forståelsen av at denne typen arbeid har en viktig rolle i en skole, og for å delta konstruktivt, kritisk og nysgjerrig. Felles for ledere og lærere er ansvaret for å ha kunnskap om roller og oppgavefordelingen mellom disse, samt at man anerkjenner og tilslutter seg de resultatene som prosessene fører med seg.

Opplevelsen og forståelsen av autonomi støtter seg på tillit, og befinner seg i sirklene som hviler på grunnmuren. Opplevelsen og utøvelsen av autonomi befinner seg i det overlappende feltet mellom de to sirklene og kan utvides gjennom lederes forståelse av autonomi, i samspill og samskaping med lærerne. Desto større denne felles forståelsen

av begreper, praksis og yrkesidentitet er, desto større plass kan utviklingsarbeidet ta i organisasjonen, som en naturlig del av daglig drift. Opplevelse og utøvelse av autonomi kan virke som en drivkraft i utviklingsarbeidet og å øke lærernes bevissthet omkring sitt eget handlingsrom (Dehlin & Skrøvset, 2020; Ryan & Deci, 2017b). Ved at lederne benytter læreres opplevelse av autonomi, basert på erfaringer, sosiale interaksjoner og rolleforståelse, som «byggesteiner» for sitt eget lederskap, vil lederne på den måten kunne sies å utgjøre en støtte for lærernes læring og utvikling, heller enn at det oppleves som en interessekonflikt.

6. Hvilken betydning kan læreres autonomi ha for ledelse av utviklingsarbeid i skolen?

I denne studien har vi, som beskrevet innledningsvis, hatt vårt søkelys på problemstillingen: *Hvilken betydning kan læreres autonomi ha for ledelse av utviklingsarbeid i skolen?* Vi har konsentrert oss om å forstå autonomi gjennom å utforske lederes og læreres betraktninger om utviklingsarbeid og ledelse, og på grunnlag av analysearbeidet valgt å rette oppmerksomheten på mulige sammenhenger med erfaringer, sosiale interaksjoner og rolleforståelse og identitetsutvikling.

Vi har fremhevet betydningen av den sosiale interaksjonen mellom lærere og ledere for å kunne lære av erfaringer, og for å styrke den kollektive kraften i læring og utvikling (Bandura, 2009; Dewey, 1938; Mead, 1934). Det kollektive mestringsklimaet på en skole kan kompensere for gjentatte erfaringer med å mislykkes, dersom lærere og ledere opptre støttende for hverandre. Dette kan skje ved å oppmuntre hverandre når det blir utfordrende og motet svikter, men også ved å korrigere hverandre ved uakseptabel atferd. Vi har argumentert for at psykososial trygghet i kollegiet er sentralt for å kunne oppleves som støttende (Edmondson, 2018), og at åpen og tydelig kommunikasjon er et viktig kjennetegn på en sosial interaksjon som er både trygg, støttende og korrigerende (Bandura, 2009; Dewey, 1938; Mead, 1934). Vi har fremhevet betydningen av den sosiale interaksjonen mellom lærere og ledere for å kunne lære av erfaringer, og for å styrke den kollektive kraften i læring og utvikling (Bandura, 2009; Dewey, 1938; Mead, 1934). Tvetydig kommunikasjon kan føre til en forsterkning av forsvarsmekanismer og på den måten hindre læring og utvikling.

Vi har også trukket frem betydningen av rolleforståelse og identitetsutvikling kan ha for læring og utvikling hos lærere og ledere (Erikson, 2000; Hatch & Schultz, 2012; Mead, 1934). Identitet handler om å bli bevisst seg selv i lys av sine omgivelser (Mead, 1934), og vi har argumentert for at sprikende individuelle og kollektive rolleforståelser kan føre til en frikobling fra signaler fra omgivelsene. Vi har spesielt trukket frem risikoen for at lærere og ledere utvikler sine rolleforståelser uten å ta hensyn til tilbakemeldinger og signaler fra elevene. Sprikende kollektive rolleforståelser kan også føre til at den mulige kraften til å korrigere og påvirke lærere og ledere i en felles retning forsvinner.

Når vi har sett disse kategoriene i et autonomiperspektiv, har vi betraktet autonomi som positiv frihet ved å ha mulighet til å kunne skape noe nytt, at autonomi er en handling og ikke et objekt, og at autonomi skapes i relasjon til andre (Dehlin & Skrøvset, 2020). Vi har argumentert for at det er sammenhenger mellom læreres og lederes erfaringer, kvaliteten på den sosiale interaksjonen, individuelle og kollektive rolleforståelser og

opplevelsen av autonomi. Vi har trukket frem det vi mener er tre viktige sammenhenger som kan bidra til en dypere forståelse av autonomi. Den første sammenhengen handler om hvordan læreres autonomi kan ha betydning for den indre motivasjonen for oppgavene jobben som lærer innebærer, og for lærerens egen læring. Ved å snevre inn forståelse av autonomi til å omhandle metodefrihet, kan lærere samtidig få forsterket sine opplevelser av å bli fratatt valgmuligheter og dermed friheten til å kunne skape noe nytt. For det andre handler det om at autonomi skapes i sosial interaksjon med andre. Dersom den enkelte lærers forståelse av autonomi og eget handlingsrom blir utviklet i isolasjon fra hens omgivelser, kan dette øke avstanden til det kollektive, ved at læreren søker seg vekk fra påvirkning fra andre. For det tredje handler det om betydningen sprikende rolleforståelser, både rollen til den enkelte lærer og leder, og til skolens kollektive rolle. Vi har ved flere anledninger i oppgaven trukket frem ulike spenninger (Argyris, 1986a; Bandura, 2009; Dehlin & Skrøvset, 2020; Shirley & Hargreaves, 2021), og hvordan disse spenningene kan være viktige for å lære og utvikle seg både som individ og i et profesjonelt læringsfellesskap. På samme måte kan spenninger mellom en positiv og negativ frihetsforståelse, og mellom den kollektive og individuelle drivkraften være viktig for å kunne utvikle autonomi. Dersom sprikende rolleforståelser mellom lærere og ledere ikke blir løftet frem, kan det likevel føre til å øke avstanden mellom de ulike forståelsene, fremfor å redusere den, og dermed også redusere utviklingskraften denne spenningen kan utgjøre.

Vi har presisert at ledere bør benytte autonomibegrepet som et verktøy for å kunne få en bedre forståelse av læreres tanker og handlinger, og oppsummerer her det vi mener skoleledere bør være spesielt oppmerksomme på:

For å kunne legge til rette for at erfaringer fører til læring og utvikling, bør ledere anerkjenne lærere og deres erfaringer. Ved å lytte og ta læreres innspill på alvor, vil ledere kunne hjelpe lærere til å legge til rette for utviklingsarbeid som oppleves som relevant og motiverende. Gjennom å løfte frem spenninger som kan skyldes ulike opplevelser og forståelser, kan ledere bidra til å skape en bedre sammenheng mellom tidligere erfaringer og fremtidige handlinger (Dewey, 1938). Ledere bør bruke autonomi som et grunnlag for å forstå lærernes motivasjon, tanker og handlinger, fremfor å betrakte autonomi som et forsøk fra lærere på å trenere sin egen og skolens utvikling (Dehlin & Skrøvset, 2020). her vil det også være nyttig å jobbe med en felles forståelse av autonomibegrepet, spesielt der man opplever at lærere i for stor grad forstår det som metodefrihet og med en for individuell inngang.

Ledere har en viktig rolle i å styrke mestringsklimaet, og på den måten bidra til å bygge en sterkere sosial interaksjon mellom lærerne. Åpen og tydelig kommunikasjon er en nøkkel for å kunne oppnå dette, kombinert med å legge til rette for modellering, tilbakemeldingskultur og psykologisk trygghet (Bandura, 2009; Edmondson, 2018).

Ledere har også en viktig rolle i å redusere sprikende rolleforståelser, særlig dersom dette spriket blir så stort at det blir destruktivt (Hatch & Schultz, 2012). Ledere bør derfor legge til rette slik at lærere blir eksponert for respons fra sine omgivelser, både elever, andre lærere og ledere og utenfra skolen. På den måten gis lærere mulighet til å utforske sin egen rolle i lys av denne responsen, og å begrense muligheten til å isolere seg i utviklingen av sin rolle. Ved å ha en lærende tilnærming bør ledere anerkjenne ulike rolleforståelser, og benytte muligheten til å reflektere sammen med lærerne for å finne en felles forståelse av de ulike rollene i og for elevene og skolen. Samtidig bør ledere også være oppmerksomme på å ikke overdrive oppmerksomheten på kollektive

prosesser, men heller forsøke å balansere oppmerksomheten opp mot det individuelle perspektivet (Dehlin & Skrøvset, 2020).

Hvilken betydning kan da læreres autonomi ha for ledelse av utviklingsarbeid i skolen? Vi har argumentert for at en klar rolleforståelse eller profesjonsidentitet avhenger av god kvalitet i sosiale interaksjoner, som igjen er viktig for å kunne fremme læringspotensialet av erfaringer. Vi mener disse tre faktorene kan påvirke hvordan lærere *opplever* sitt eget handlingsrom, sin frihetsforståelse eller autonomi, og at ledernes *forståelse* av lærernes autonomi kan bidra til at lederne i større grad oppnår tillit hos lærerne og dermed kommer i posisjon til å kunne påvirke lærernes individuelle og kollektive læring og utvikling. Ved at lederne benytter læreres opplevelse av autonomi, basert på erfaringer, sosiale interaksjoner og rolleforståelse, som «byggesteiner» for sitt eget lederskap, vil lederne på den måten kunne sies å utgjøre et «stillas» for lærernes læring og utvikling.

6.1. «Epilog» - Refleksjoner rundt rollen som ny leder

Den nye ledergruppa har følt seg plassert i en bås, som de ikke føler seg komfortable i. Det ligger forventninger til hvordan man skal utøve rollen som leder og til egen rolle som lærer. Det kan se ut som at de på denne skolen har behov for å skape en mer felles rolleforståelse, både blant lærere seg imellom, og mellom lærere og ledere. Den felles rolleforståelsen vil kunne være noe av svaret på hvordan ledergruppa kan komme seg videre i sine prosesser, *sammen* med lærere, for å bedre kunne møte sine ønsker om bevegelse og utvikling på den aktuelle skolen. Denne prosessen kan starte med å anerkjenne og å ha kunnskap om hvilke erfaringer lærere har, historisk og nåværende. Har man med seg gamle erfaringer, som er avgjørende for hvordan man forstår verden i dag, som må opp i lyset og anerkjennes, før man kan komme seg videre? Har man erfaringer med eksisterende ledelse, der man føler seg oversett, overkjørt og ikke hørt? Da må dette kunne benevnes og diskuteres, på en «ekte måte», med felles mål om å komme seg videre og med mål om et best mulig tilbud for elevene. Når den nye ledelsen avdekker at man har manglende forståelse eller at de mener man har for lite fokus på *eleven* i eksisterende rolleforståelse og praksis, så vil de ha behov for å kommunisere rundt dette, uten å skyve lærere fra seg eller at de opplever seg som overkjørt. Uten å lykkes med dette, vil de kunne oppleve at partene blir bare mer forankret i det eksisterende og man kjemper for å beholde gjeldende praksis, eller kanskje jobbe for å bevege seg bakover i tid, mot det som var enda tryggere.

Det er en krevende posisjon å stå i, rollen som ny leder, for man har ikke vært en del av det eksisterende, det gjeldende og man kjenner ikke til de prosessene som førte fram til der man står i dag. Man kan bli fanget i situasjoner der man, som ny leder, må stå til ansvar for innholdet i en avtale eller gjeldende praksis, uten å ha vært deltagende i prosessen som førte fram dit man er i dag. Ved uenighet rundt sluttresultatet, altså praksisen, står man i fare for å få presentert bare en side av saken. Dette kan føre til mistillit, begge veier, når man opplever at argumenter og vinklinger velges ut, for å passe til det man ønsker å oppnå. Andre veien kan det føre til mistillit gjennom å oppleve ikke å bli hørt, betrodd eller tatt på alvor. Spurkeland har satt spesielt søkelys på relasjonen mellom leder og ansatt (Spurkeland, 2011, 2012, 2015), og manglende tillit vil være ødeleggende for denne relasjonen. Videre vektlegger Spurkeland (2015) ansvaret som ligger til ledere, der man bør bruke mer tid på å bli kjent med den ansattes fortid, og på den måten anerkjenne den. Det er mye som peker i retning av at det ikke er brukt tilstrekkelig tid på denne delen av læreres 24-timershjul.

Den nye ledergruppa har hatt mange tanker om hvilken retning og hvilken skole de tenker at man skal utvikle. Dette har ikke gått så smertefritt som man kunne håpet på og dette har preget mye av samspillet og den sosiale interaksjonen på skolen. Spurkeland (2015) oppsummerer at positiv anerkjennelse og tilbakemelding vil føre til vekst og tro på egen mestring hos ansatte. Kritik og anklage vil gjøre medarbeidere passive, usikre utrygge eller forsiktige medarbeidere. Disse siste kjennetegnene, usikre, utrygge eller forsiktige, har vært beskrivende for observert gjort i flere møter, drøftinger og prosesser på vår forskningsskole, både blant lærere og ledere. Det kan være nyttig for ledergruppa å gå i seg selv og lete etter om de har vært for tidlig ute med å foreslå endringer og utviklingspunkter, uten å ha skaffet seg trygghet, legitimitet og posisjon til å kunne fremme denne typen forslag. Ved å gå for hastig fram, står man i fare for å oppleves som kritiserende og gjøre medarbeidere usikre og passive. Spurkeland beskriver ledelse som naturlig autoritet og påvirkning, som kommer som et resultat av en jevnbyrdig relasjon, mellom to mennesker. Vi ser av intervjuet med ledergruppa at de

har fokus og ønske om å framstå som likeverdige og jevnbyrdige, men plukker opp ansatte at det ikke alltid har opplevdes sånn. Ledergruppa beskriver seg selv med et ønske om å få til en jevnbyrdig deltagelse, med mål om utvikling i lys av det man i ledergruppa opplever som førende for elevsyn og profesjonelt læringsfellesskap. Det blir presentert to roller som man fyller som leder, en fasiliterende rolle og en deltagende rolle Klev og Levin (2009). Sjongleringen av disse to kan gå på bekostning av hverandre, hvis man blir stående for rigid i den fasiliterende rollen. Et annet bilde som blir beskrevet blant ansatte, er et der ledergruppa blir beskrevet som overkjørende og autoritær. Denne typen opplevelser og uttalelser har vært pregende for kommunikasjonen som har dannet grunnlaget for utviklingsprosesser på vår aktuelle skole. Intensjoner og mål kan oppleves som stikk motsatt, avhengig av hvilken part man snakker med. Når man avdekker denne typen motsetninger, vil ledergruppa (som ansvarlig for å legge til rette for gode prosesser) gjøre klokt i å ta noen steg tilbake og forsøke å starte på nytt, med blanke ark.

Når ledergruppa (i forlengelsen av denne oppgaven) nå avdekker et manglende fokus på eleven som subjekt (Aas & Vennebo, 2021), som har fått blitt så gjeldende at den er med å definere læreres profesjonelle skjønn og praksis, blir det lettere å forstå hvorfor man også avskriver eksterne påvirkninger så raskt. Ledergruppa kan vise til et behov for å styrke troen på at man kan tilpasse og tilrettelegge for god undervisning, men med en plan som har som utgangspunkt at eleven ikke nødvendigvis gir den responsen som man hadde håpet eller sett for seg. Når man som ansvarlig lærer har tanker om at eleven ikke er tilgjengelig for undervisning, som utgangspunkt, heller enn som unntaket, så gir det lite mening å lete i kompetansemålene i LK20, for å finne inspirasjon og føringer for hvordan planlegge og gjennomføre undervisning. Dette er noe ledergruppa må ha som grunnlagsforståelse og bruke som inngang til videre arbeid. Dessverre har man kastet babyen ut med vaskevannet i denne antagelsen om at eleven ikke er tilgjengelig for læring, og med det heller ikke gått i dybden på ny overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil derfor være avgjørende for å forstå hvorfor ekstern påvirkning og føringer kan og skal være gjeldende, også på den aktuelle skolen vi har forsket på, gjennom å få bevegelse og utvikling i rolleforståelsen og identitetsutviklingen, både hos lærere og ledere. Å ta inn utvikling og kunnskapsløft rundt nye styringsdokumenter, for å se om de kan hjelpe skolen på veien videre, heller enn å avvise det på gammel vane, peker seg ut som et viktig funn i vår oppgave og et viktig lederansvar, som man ikke kan fravike. Når målet er funnet, gjenstår det bare å finne den beste veien dit, som vi også mener å kunne se spor av at er på gang, i vårt datamateriale, gjennom det «ekte møtet».

Dette prosjektet har gitt oss god innsikt i denne enhetens historie, praksis og rolleforståelse, men har gitt oss flere områder som kunne vært spennende å forske videre på. Spesielt spennende kunne det være og forske på hvordan en som enhet kunne fått elevperspektivet mer i sentrum for alt arbeid, samtidig som man ivaretar motivasjon og bygger opp under ny forståelse av autonomi som en kollektiv prosess. Et mål vil da være å plassere eleven som en mer framtrædende aktør i organisasjonen og sørget for en organisering som svarer til dette i alle ledd - først eleven, så organiseringen. Mye av motivasjonen til lærere ligger i møtet med eleven, så her vil det være store overlappende områder, der vår nye forståelse av autonomi, som kollektiv, skapende prosess, kunne vært førende - både for lærere og ledere. Videre hadde det vært interessant og jobbet videre med intervjuer og observasjoner, i kobling til det nye utviklingsprosjektet og «det ekte møtet». Klarer man å vedlikeholde engasjementet og opplevelsen av medvirkning, motivasjon og autonomi, selv når man over tid bringer inn nye impulser, perspektiver og

teorier i prosessen? Og like viktig, klarer man å endre praksis, i tråd med de prosessene man jobber i? Og hva med lederes opplevelse av autonomi? Hvem har ansvar og hvilke prosesser sikrer at skoledelen ikke blir stående som driftsansvarlig og med direktiver og føringer som oppleves som «ovenfra og ned»?

7. Kilder

- Argyris, C. (1986a). Reinforcing organizational defensive routines: An unintended human resources activity. *Hum. Resour. Manage*, 25(4), 541-555.
<https://doi.org/10.1002/hrm.3930250405>
- Argyris, C. (1986b). Skilled incompetence. *Harvard business review*, 64(5), 74.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2009). Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. ed.). Samlaget.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget.
- Brandi, U., & Sprøge, J. (2019). *Det magiske øjeblik : kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforl.
- Dehlin, E., & Skrøvset, S. (2020). Den autonome læreren? In C. F. Dons, N. O. Nilsen, & S. Skrøvset (Eds.), *Ledelse innenfra* (1. utgave. ed., pp. 49-71). Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Forlaget Klim.
- Edmondson, A. C. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Newark: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Erikson, E. H. (2000). Livscyklens -identitetens epigenese. In (pp. 134-138). Roskilde Universitetsforlag.
- Grant, A. M., & Berg, J. M. (2011). Prosocial Motivation at Work: When, Why, and How Making a Difference Makes a Difference. In. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0003>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). What Great Principals Really Do. *Educational Leadership*, 78(7), 21.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hatch, M. J., & Schultz, M. (2012). The dynamics of organizational identity. *Comunicação e sociedade (Braga.)*, 8, 115-139. [https://doi.org/10.17231/comsoc.8\(2005\).1186](https://doi.org/10.17231/comsoc.8(2005).1186)
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Hislop, D. (2009). *Knowledge management in organizations : a critical introduction* (2nd ed. ed.). Oxford University Press.
- Irgens, E., (2016a). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E., (2016b). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Irgens, E., & Dehlin, E. (2017). Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis. In *Kunnskap for en bedre skole* (pp. 161-188). Fagbokforlaget.
- Janz, B. D., Colquitt, J. A., & Noe, R. A. (1997). KNOWLEDGE WORKER TEAM EFFECTIVENESS: THE ROLE OF AUTONOMY, INTERDEPENDENCE, TEAM DEVELOPMENT, AND CONTEXTUAL SUPPORT VARIABLES. *Personnel psychology*, 50(4), 877-904.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb01486.x>
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg. ed.). Fagbokforl.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. *Magma*.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforl.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self & society: from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (2013). *Mind, self & society*. heptagon.
- Mersland, F. (2022, 22.05.25). Det bør være et hierarki i klasserommet, og der bør læreren være på toppen. *Fædrelandsvennen*.
<https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/Or5qxO/det-boer-vaere-et-hierarki-i-et-klasserom-og-der-boer-laereren-vaere-paa-toppen>
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations : a synthesis of the research*. Prentice-Hall.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten : mekanismer for ansvarliggjøring. In (pp. 44-54). Universitetsforl.
- Molander, A., Terum, L. I., & Studier av profesjonell yrkesutøvelse - kompetanseoppbygging i, p. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforl.
- Morgan, G., & Gjestland, D. (1998). *Organisasjonsbilder : innføring i organisasjonsteori* ([Ny utg.]. ed.). Universitetsforl.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udg. ed.). Hans Reitzels Forl.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017a). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017b). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Rye, J. F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Mead, Berger and Luckmann and the significant others*, 21(2), 169-189.
- Schein, E. H., & Schein, P. (2016). *Organizational culture and leadership* (Fifth edition. ed.). Wiley.
- Shirley, D., & Hargreaves, A. (2021). *Five Paths of Student Engagement: Blazing the Trail to Learning and Success*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- skolebidrag, E. f. (2021). *En skole for vår tid* (Sluttrapport).
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2015). *Tilpasset ledelse : kunsten å lede et mangfold av individer*. Universitetsforl.
- Taylor, C. (1985). *Philosophical Papers*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173490>
- Terry, P. E. (2019). Fearless Health Promotion and an Interview with Dr Amy Edmondson. *Am J Health Promot*, 33(4), 493-497. <https://doi.org/10.1177/0890117119841697>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thomas, G. (2021). *How to Do Your Case Study* (3 ed.). SAGE Publications, Ltd.
<https://doi.org/https://akademika.vitalsource.com/books/9781529755909>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket. In (Vol. yr:2006).
Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Innvilget søknad fra NSD

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide for fokusgruppe lærere

1. **Introduksjon:** Intervju med fokusgruppen starter med en introduksjonsrunde, etterfulgt av en forklaring av roller og etiske betraktninger. Dette inkluderer en gjennomgang av prosedyrene: det er frivillig å delta, de kan melde av når som helst, de kan be om forklaring, og at vi lytter og responderer til hverandre. Hensikten er å etablere tillit og kontekstforståelse. Formålet med vår forskning og fokusgruppeintervju blir presentert. Guiden er fleksibel og kan endres underveis basert på diskusjoner.

2. Hoveddel

<i>Tema</i>	<i>Innledende spørsmål</i>	<i>Mulige oppfølgingsspørsmål</i>
Skoleutvikling	<i>Hva legger dere i begrepet skoleutvikling ved deres skole?</i> <i>Kan dere fortelle hvordan dere jobber med utviklingsarbeid ved deres skole?</i> <i>Kan dere gi eksempler på utviklingsarbeid som har fungert godt?</i>	<i>Har dere jobbet med en felles begrepsforståelse? Hvis ja, hvordan?</i> <i>Kan dere fortelle hvordan dere samarbeider på skolen? (mellom lærere, fag og faggrupper).</i> <i>I hvilken grad påvirker utviklingsarbeidet deres egen undervisning? Gi gjerne eksempler.</i> <i>Hvilke tanker gjør dere dere rundt autonomi i utviklingsarbeid?</i> <i>Hvordan bruker dere evt. elevstemmen inn i dette?</i>
Ledelse av skoleutvikling	<i>Hva mener dere er god ledelse?</i> <i>Kan dere fortelle hvordan lederne ved deres skole legger til rette for skoleutviklingen?</i>	<i>Har dere jobbet med en felles begrepsforståelse? Hvis ja, hvordan?</i> <i>Kan dere gi eksempler?</i> <i>Kan dere fortelle hvordan dere som lærere bidrar til å gjøre lederne gode?</i> <i>Hvordan er samspillet mellom lærere og ledelse i utviklingsarbeidet? Beskriv.</i> <i>Hvilke tanker og assosiasjoner gjør dere dere rundt kultur?</i>

3. **Oppsummering:** Intervjuet avsluttes med en oppsummering og deltakerne takkes for sine innspill.

Intervjuguide for fokusgruppe ledere

1. Introduksjon

Intervju med fokusgruppen starter med en introduksjonsrunde, etterfulgt av en forklaring av roller og etiske betraktninger. Dette inkluderer en gjennomgang av prosedyrene: det er frivillig å delta, de kan melde av når som helst, de kan be om forklaring, og at vi lytter og responderer til hverandre. Hensikten er å etablere tillit og kontekstforståelse. Formålet med vår forskning og fokusgruppeintervju blir presentert. Guiden er fleksibel og kan endres underveis basert på diskusjoner.

2. Hoveddel

<i>Tema</i>	<i>Innledende spørsmål</i>	<i>Mulige oppfølgingsspørsmål</i>
<i>Skoleutvikling</i>	<i>Hva legger dere i begrepet skoleutvikling ved deres skole?</i> <i>Kan dere fortelle hvordan dere jobber med utviklingsarbeid ved deres skole?</i> <i>Kan dere gi eksempler på utviklingsarbeid som har fungert godt?</i>	<i>Har dere jobbet med en felles begrepsforståelse? Hvis ja, hvordan?</i> <i>Kan dere fortelle hvordan dere samarbeider på skolen? (mellom lærere, fag og faggrupper)</i> <i>I hvilken grad opplever dere at utviklingsarbeidet påvirker lærernes undervisning? Gi gjerne eksempler.</i> <i>Hvilke tanker gjør dere dere rundt lærernes autonomi i utviklingsarbeid?</i> <i>Hvordan bruker dere evt. elevstemmen inn i dette?</i>
<i>Ledelse av skoleutvikling</i>	<i>Hva mener dere er god ledelse?</i> <i>Kan dere fortelle hvordan dere legger til rette for skoleutviklingen?</i>	<i>Har dere jobbet med en felles begrepsforståelse? Hvis ja, hvordan?</i> <i>Kan dere gi eksempler?</i> <i>Kan dere fortelle hvordan dere samarbeider med lærerne for å utvikle lederskapet?</i> <i>Hvordan er samspeillet mellom lærere og ledelse i utviklingsarbeidet? Beskriv.</i> <i>Hvilke tanker og assosiasjoner gjør dere dere rundt kultur?</i>

3. Oppsummering

Intervjuet avsluttes med en oppsummering og deltakerne takkes for sine innspill.

Vedlegg 2: Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Meldeskjema

Referansenummer

715055

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Masteroppgave "Hva kan stå i veien for utvikling?"

Prosjektbeskrivelse

LK 20 stiller høye forventninger til skolene når det gjelder profesjonelle læringsfelleskap og en kontinuerlig utvikling av praksis. Vi, Mats Gilberg (Lianvatnet skole) og Marlen Faannessen (KS Konsulent), skriver en masteroppgave hvor vi ønsker å undersøke hva som kan stå i veien for denne utviklingen, både sett fra læreres og skolelederes perspektiv. Dette ønsker vi å gjøre med å intervju 4 lærere, samt avdelingsleder og rektor ved deres skole. I intervjuene ønsker vi å konsentrere oss om hvilke tanker og assosiasjoner lærere og ledere gjør seg om utviklingsarbeid generelt, og om hva som kan være mulige hindringer for å lykkes.

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Ingen andre formål

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Vi har behov for å benytte navn for å kunne identifisere lærere ved en aktuell skole, og for å skille disse fra hverandre i analysen av våre funn. Vi har behov for å benytte lydopptak for å kunne transkribere intervjuene i etterkant, slik at vi får en korrekt gjengivelse.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mari-Ana Jones, mari.a.jones@ntnu.no, tlf: 98051254

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere ved en norsk skole

Rekruttering eller trekking av utvalget

Utvalget rekrutteres ved samme skole som en av studentene jobber ved.

Alder

25 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Gruppeintervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/01e5535e-5364-47fc-890f-4c7504e21b0d>

2/5

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Ledere ved en norsk skole

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering ved samme skole som en av studentene jobber

Alder

40 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Gruppeintervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Muntlig, pr telefon eller på e-post.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

En registrert kan kontakte de to aktuelle studentene eller veileder pr telefon, epost eller muntlig og be om innsyn, rettelser eller tilbaketrekking av egne uttalelser i lydopptak, notater og transkribering av intervjuene.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EOS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Opplysningene krypteres under lagring
- Flerfaktorautentisering
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

14.02.2022 - 30.06.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 3: Innvilget søknad fra NSD

Melding

27.01.2022 10:24

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.01.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

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 behandles 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

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).

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.

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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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: nsd.no/personverntjenester/fyll-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.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hva kan stå i veien for utvikling?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer som kan stå i veien for utvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

LK 20 stiller høye forventninger til skolene når det gjelder profesjonelle læringsfelleskap og en kontinuerlig utvikling av praksis. Vi, Mats Gilberg (Lianvatnet skole) og Marlen Faannessen (KS Konsulent), skriver en masteroppgave hvor vi ønsker å undersøke hva som kan stå i veien for denne utviklingen, både sett fra læreres og skolelederes perspektiv. Dette ønsker vi å gjøre med å intervju 4 lærere, samt avdelingsleder og rektor ved deres skole. I intervjuene ønsker vi å konsentrere oss om hvilke tanker og assosiasjoner lærere og ledere gjør seg om utviklingsarbeid generelt, og om hva som kan være mulige hindringer for å lykkes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Lianvatnet skole er utvalgt fordi det er arbeidsplassen til Mats Gilberg. Dette gir oss tilgang til lokal kunnskap til praksisfeltet, samt tilgjengelighet. Samtidig fyller Marlen Faannessen rollen som ekstern intervjuer. Du er valgt ut som mulig intervjukandidat med bakgrunn i at du er lærer ved Lianvatnet skole. Totalt 4 lærere får denne henvendelsen, basert på deres kunnskap og erfaring fra Lianvatnet skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å gjennomføre et gruppeintervju med 4 lærere sitter sammen, som blir intervjuet av Marlen Faannessen. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille til et intervju med varighet på ca. 45 minutter. Det blir tatt notater av gruppens svar på spørsmålene og lydopptak av intervjuet. Notatene blir anonymisert og tråd med personvernregelverket.

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.

Vi vil understreke at dine svar ikke vil påvirke ditt forhold til arbeidsplassen og ledelsen ved skolen. Vi er ute etter ulike perspektiv på hva som kan hindre eller bremse skoleutvikling, og er taknemlige for alle bidrag. Intervjuet vil foregå utenom undervisning, og vil ikke berøre spørsmål som handler om enkeltlærere eller enkeltelever.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Ved NTNU vil følgende ha tilgang til gruppens svar: Veiledere Mari-Ana Jones og Erlend Dehlin, og studentene Mats Gilberg og Marlen Faannessen.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og dataene lagres på en kryptert server hos KS Konsulent AS.

Deltakerne i gruppeintervju vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven. Der vil vi omtale våre funn på generell basis, og skolens og deltakernes navn vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Personopplysninger og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [NTNU](#) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

• NTNU ved Mari-Ana Jones (e-post: mari.a.jones@ntnu.no) eller studentene Mats Gilberg (mats.gilberg@gmail.com) og Marlen Faannessen (marlen.faannessen@ks.no)

• Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (e-post: thomas.helgesen@ntnu.no) ved NTNU.

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

• NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Mari-Ana Jones

(Forsker/veileder)

Marlen Faannessen og Mats Gilberg

(studenter)

