

Sammendrag

Denne studien tar for seg å undersøke hvilke utfordringer lærerne opplever i utviklingsarbeid i skolen og hvilken støtte trenger de i arbeidet. Forskningsspørsmålene dreier seg om hvordan lærerne møter utviklingsprosjekter i skolen, hva de opplever som krevende og hvilken støtte lærerne trenger.

En del av bakteppet for denne studien er føringer i overordnet del av Læreplanverket om at skolens ledelse har ansvar for å legge til rette for utvikling, både for skolens ansatte og elever. Rektor har ansvar for å drive utviklingsarbeid, og legge til rette for motivasjon, mestring og utvikling hos lærerne. Videre skal skolen jobbe i profesjonsfaglige fellesskap der både skolens ledelse, lærere og andre ansatte skal reflekterer over felles verdier og utvikle sin praksis. Hovedfokus ligger på å finne ut av lærernes perspektiver der de opplever utfordringer knyttet til utviklingsarbeidet og hvilken støtte de trenger fra kolleger og skolens ledelse i arbeidet. Sentrale perspektiver i dette studiet er teorier om motivasjon og mestringstro, sett i sammenheng med profesjonelle læringsfellesskap, lærende lærere og ulike perspektiver på ledelse som innbefatter lærende ledelse, verdsettende ledelse og distribuert ledelse.

Dette er en kvalitativ studie, der datagrunnlaget består av et semistrukturerte intervju med tre lærere som jobber ved sammen skole på barnetrinn. Tema for intervjuene er delt opp ut i fra de tre forskningsspørsmålene der det første handler om hvordan lærerne møter nye utviklingsprosjekter i skolen, og deres opplevelse og erfaring knyttet til utviklingsarbeid. Ut i fra forskningsspørsmål to handlet det om hva de opplever som krevende i arbeidet, og hvordan det er å stå i de krevende situasjonene. Det tredje forskningsspørsmålet handler om støtte de trenger for å jobbe med utvikling i skolen, både fra kolleger og skolens ledelse. Elementer fra metoddelen er tatt fra tekst som er skrevet i prosjektdesign, som en forberedelse til denne masteravhandlingen.

Funn i studien viser at lærerne ikke møter utviklingsprosjekt spesielt positivt i oppstartsfasen, men når de ser nytteverdien av utviklingsarbeidet for elevenes læring, øker motivasjonen. Det kommer også frem i undersøkelsen at utviklingsarbeidet bør være et meldt behov initiert av lærerne og ledelsen i fellesskap, der de jobber i profesjonelle læringsfellesskap. Lærernes autonomi står sterkt, samtidig som de ønsker en rektor som skal lede, være støttende og delta aktivt i utviklingsarbeidet. Videre viser funn at lærerne opplever alt av utviklingsarbeid som krevende, ved at de må endre sin praksis og tenke på nye måter. De opplever det krevende når utviklingsarbeid er initiert ovenfra og ned, og når de opplever det er vanskelig å få hele kollegiet til å dra i sammen retning. Funn viser at støtte i utviklingsarbeidet er viktig, både fra kolleger og rektor. Det viser store sprik i svarene til informantene hva de trenger av støtte, og dette viser kompleksiteten leder står overfor ved å skal prøve å sy sammen et fellesskap og samtidig gi støtte på individnivå. Teamleder har en viktig rolle ved at de har et tett samarbeid med skoleledelsen.

Forord

Denne reisen mot en masteravhandling har vært spennende, lang og krevende. Jeg har kjent frustrasjon, tidspress og samtidig har det gitt meg nye perspektiver og ny kunnskap. Jeg har fått en bedre forståelse for utviklingsarbeid i skolen som jeg entusiastisk tar med meg inn i arbeidshverdagen som rektor.

Jeg er glad for å kunne levere en oppgave der tema er noe jeg brenner for å jobbe med i skolen, og noe jeg anser som viktig for at det til sist skal gi vår tids generasjon med elev det kunnskapsgrunnlaget de trenger for å møte voksenlivet.

Gjennom studiet *Master i skoleledelse* ved NTNU har jeg lært mye. Takk til lærere og forelesere for kunnskapen dere har delt, hjelpen jeg har fått, forståelse og klokskap på veien. Takk til medstudenter for gode samtaler og refleksjoner, og motivasjon til å skrive en masteravhandling.

Takk til May Britt Postholm, veilederen min i første fase av arbeidet, som hjalp meg med retning og startfasen av prosjektet. En spesiell takk til Kjell Atle Halvorsen, som tok over som veileder, og har motivert meg og gitt meg trua på at jeg skal få til dette. Takk for gode og tydelige tilbakemeldinger, konstruktiv kritikk og kloke betraktninger som jeg tar med deg videre. Takk for støtten og tilgjengeligheten når jeg har trengt det.

Jeg vil også takke mine informanter, for tilliten og åpenheten i samtalene.

Jeg vil takke familien min for raushet og forståelse. En spesiell takk til barna mine, Emilie og Maria som har gitt meg rom til å skrive på kvelder og i helger. Det er mange helger og kvelder som vi kunne brukt til aktiviteter sammen som har blitt ofret. Takk kjære barn, jeg er ufattelig stolt av dere.

Sist, men ikke minst vil jeg takke kolleger på jobb for forståelsen og heiarop på oppløpssiden med masteravhandlingen. Dere har motivert og gjort at det har vært enklere å være både student og rektor.

Trondheim, november 2022
Lene Skjølsvik

Innhold

1.0 Innledning	10
1.1 Bakgrunn	10
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.3 Begrepsavklaringer og definisjoner:.....	12
2.0 Teori	14
2.1 Motivasjon og mestringstro	14
2.2 Autonomi	16
2.3 Lærernes læring.....	17
2.4 Profesjonelle læringsfellesskap.....	18
2.5 Teori om ledelse.....	19
2.5.1 Lærende ledelse	20
2.5.2 Verdsettende ledelse.....	20
2.5.3 Distribuert ledelse	21
2.6 Oppsummering	22
3.0 Metode	23
3.1 Forskningsdesign og metode.....	23
3.2 Intervju	24
3.3 Forberedelse av intervju.....	25
3.4 Utvalg og rekruttering.....	25
3.5 Intervjuguide.....	26
3.6 Gjennomføring.....	26
3.7 Datagrunnlag og analyse.....	27
3.8 Transkribering	27
3.9 Koding og kategorisering.....	28
3.10 Etiske og praktiske vurderinger	30
3.11 Kvalitet, gyldighet og pålitelighet	31
3.12 Meg som forsker	32
3.13 Oppsummering av metode.....	32
4.0 Analyse	33
4.1.1 Motivasjon og opplevd mening	34
4.1.2 Tid.....	35
4.1.3. Rektorstyrt drivkraft	36
4.1.4 Oppsummering forskningsspørsmål.....	37
4.2 Krevende arbeid i utviklingsarbeid.....	37
4.2.1. Mestringstro.....	37

4.2.2. Motivasjon for endring.....	37
4.2.3. Profesjonelle læringsfellesskap	39
4.2.4 Oppsummering.....	39
4.3 Støtte i utviklingsarbeid- ledelse og kolleger	40
4.3.1 Ledelse.....	40
4.3.2. Kolleger - Team som fungerer	42
4.3.3. Oppsummering.....	43
5.0 Drøfting	45
5.1 Faglig refleksjon og diskusjon	45
5.2 Hvordan møter informantene utviklingsarbeidet.	45
5.3 Krevende i utviklingsarbeid.....	46
5.4 Motivasjon for utviklingsarbeidet	48
5.5 Støtte	49
5.5.1 Lederstøtte	49
5.5.2 Kollegastøtte.....	51
5.6 Oppsummering	52
6.0 Avsluttende refleksjoner	54
Referanser.....	56
Vedlegg.....	60

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. 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.

Sitatet er hentet fra overordnet del, kapittel 3,5, LK20, om profesjonsfellesskapet og skoleutvikling, som beskriver leders ansvar for å legge til rette for utvikling, både for elever og lærere. Skolens ledelse har det overordnede ansvaret for utviklingsarbeid ved skolen, og at de skal legge til rette for motivasjon, mestring og utvikling hos lærerne. For å kunne få til dette må ledelsen, med rektor i spissen, jobbe for å skape gode samarbeidsklima og gode relasjoner. Dette gjelder både mellom ledelse og lærerne, og lærerne seg imellom. Dette for å kunne bygge tillit i skolen. Videre i overordnet del, kapittel 3,5, står det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Dette er grunnmuren for å kunne drive utviklingsarbeid i skolen, som igjen skal gi elevene god læring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Robinson (2020) hevder at mange ledere strever med å stå i en tosidig målsetting. Med det mener hun å stå i spenningsfeltet med å skal forbedre eller utvikle undervisningen av elevene, samtidig som lederne skal bygge eller opprettholde relasjonen og tilliten til lærerne. Hun beskriver en ledelsesmodell som kalles lærende ledelse, og denne modellen handler om å integrere både arbeidsoppgaver og relasjonsbygging. Leders jobb er å bygge tillitsfulle relasjoner til lærerne, og samtidig drive utviklingsarbeid på skolen (Robinson, 2020 her i Emstad & Birkeland, 2020). Jeg vil komme tilbake til ledelsesmodellen lærende ledelse i teorikapittelet.

Skolen har gått gjennom noen betydelige endringer de senere årene, og dette har gitt endringer for lærernes arbeidshverdag. Da stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) kom ble det innført *målstyring* i skolen. Det vil si at gjennom målstyringsprinsippet var det definerte mål for opplæringen kombinert med bruk av tester som for eksempel nasjonale prøver. Samtidig ble det gitt stor lokal frihet i valg av metoder for å nå målene. Aasen (2007) i Skaalvik og Skaalvik (2012) sier at disse testene blir brukt som statlige styringsverktøy, for å se om elevene har nådd målene. Tanken bak denne målstyringen er å ansvarliggjøre skolene, og Skaalvik og Skaalvik (2012) omtaler dette som prinsippet om "accountability". Det vil si at målene og rammevilkårene blir definert sentralt fra staten, og skoleeier og rektor står til ansvar for resultatene. Resultatene fra nasjonale prøver blir offentliggjort, og gjennom denne tenkningen skal det fremme motivasjon og læring hos elevene. Denne ideologien om målstyring og ansvarliggjøring er i stor grad overtatt fra næringslivet og tatt inn i offentlig sektor under betegnelsen New Public Management (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Rektors rolle har også endret seg med prinsippet om målstyring, og rammene for rektor og skoleledere ble gitt i Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991) Om styring i utdanningssektoren. Rektor har et tydelig arbeidsgiveransvar, der de har stor autonomi til å organisere sin egen virksomhet, men samtidig er deres virke knyttet sterkt opp til den nasjonale målstyringen. Utdanningsdirektoratet sier i sin definisjon av ledelse at rektor skal ansvarliggjøres for det som skjer på skolen, og at skoleledelse i seg selv er en egen profesjon. Andreassen, Irgens og Skaalvik (2009) beskriver dette som en utvikling fra der lederrollen har gått fra en utvidet lærerrolle til en egen rolle som rektor og profesjonell leder. I stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) framheves rektors rolle som en tydelig leder som viktig for å utvikle gode skoler.

Med innføringen av New Public Management kom også behovet for endring i skolen, og den stadig nye læringen skjedde gjennom *utviklingsarbeid* eller *utviklingsprosjekter*. Skaalvik (2012) skiller mellom fire ulike måter å jobbe med utviklingsarbeid som blir brukt i skolen. *Implementering av ny praksis som er utprøvd ved andre skoler* er en type utviklingsarbeid der skolene tar utgangspunkt i en såkalt oppskrift på en pedagogisk praksis som er utprøvd tidligere. *Fra teori og generelle prinsipper til praksis* tar utgangspunkt i prinsipper fra en teori, og omgjør dette til praksis ved skolen. *Fra identifisering av et problem til tiltak og endring av praksis* er i følge Skaalvik (2012) utfordrende fordi det verken har utspring i teori eller en beskrevet praksis som skal implementeres. Den fjerde måten som nevnes av Skaalvik (2012) er *Implementering av et program*. Dette er programmer som ofte skal løse et problem, og det er ofte foreskrevet som konkrete oppskrifter til hvordan utviklingsarbeidet skal foregå. Gjennom ulike måter å jobbe med utviklingsarbeid er det større krav til samarbeid mellom lærerne og skolens ledelse. Skoler går mot å være lærende organisasjoner der de jobber i profesjonelle læringsfellesskap.

Aas (2013) beskriver gjennom ideen om skolebasert utvikling at det har blitt stor interesse for skoler som lærende organisasjoner. *Profesjonelle læringsfellesskap* er et begrep som brukes om det voksende fellesskapet i skolen, og ifølge Stoll med flere (2006) er det en enighet internasjonalt om at det innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet er mennesker innenfor en kollektiv virksomhet som deler og kritisk undersøker sin praksis. Dette begrepet har røtter tilbake til John Deweys (1966) undersøkende pedagogikk med overskriften *Learning by doing*. Aas (2013) refererer til Louis og Leithwood (1998) som sier noe om at skoler som utvikler en samarbeidskultur karakteriseres som skoler som arbeider med en felles visjon og felles verdier. Der ansatte tar et felles ansvar, samarbeider og lærer av hverandre og reflekterer over praksis. Stoll med flere (2006) legger til tre kjennetegn til det Lois og Leithwood (1998) sier, og det er *tillit*, *respekt* og *støtte* blant lærerne. Aas (2013) refererer til at en rekke empiriske studier konkluderer med at profesjonelle læringsfellesskap ikke kan utvikles i skolen uten en aktiv støttende leder på alle nivåer (Stoll et al., 2006; Aas, 2013). Rektors innsats og delt lederskap er viktig for å få et profesjonelt læringsfellesskap.

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (Overordnet del, kap 3.5 Utdanningsdirektoratet, 2020).

Før jeg presenterer problemstilling og forskningsspørsmål, vil jeg nevne at den skolen jeg har gjort min forskning på er jeg tilsatt som rektor. Da jeg intervjuet informantene hadde jeg jobbet et halvt år i stillingen. Utviklingsarbeid i skolen er noe jeg brenner for, og jeg valgte å gjøre forskning på egen enhet fordi jeg som skoleleder vil utvikle meg og lære om skolen jeg leder og hvordan jeg best kan lede utviklingsarbeidet. Jeg tenker at denne forskningen også vil være relevant for andre skoler. Jeg vil komme tilbake til meg som forsker på egen enhet og utdype mer der. Denne konteksten ga retning til problemstilling og forskningsspørsmål for avhandlingen min.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut i fra iveren til å drive utviklingsarbeid i skolen, og som relativt ny rektor og mitt engasjement for at skolen skal være en utviklende, lærende og god plass å være for både ansatte og elever har jeg kommet fram til følgende problemstilling for avhandlingen min:

Hvilke utfordringer opplever lærere i utviklingsprosjekter, og hvilken støtte trenger de?

Problemstillingen nyanseres med følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan møter lærere utviklingsprosjekt i skolen?
- Hva opplever lærere i skolen som krevende i utviklingsarbeid?
- Hvilken støtte trenger lærerne fra kolleger og ledelsen?

Disse forskningsspørsmålene ble valgt for å få fram lærernes egne tanker og erfaringer knyttet til utviklingsarbeid. Jeg ønsket å finne ut hvilke holdninger de møter nye utviklingsprosjekter med, og hva de opplever som krevende i dette arbeidet. Jeg er også interessert i hvilken støtte de har behov for i arbeidet, og da både fra kolleger og skolens ledelse.

1.3 Begrepsavklaringer og definisjoner

Utviklingsarbeid i skolen: Det kan forstås som et systematisk arbeid som omfatter hele skolen for å forbedre eller endre sider ved skolens virksomhet. Utgangspunktet for et utviklingsarbeid kan være forskjellig fra skole til skole og til og med innad i samme organisasjon

(https://www.ssb.no/innrapportering/naeringsliv/_attachment/349841?_ts=1635e8032d0)

Skoleledelsen eller ledelsen brukes som et samlebegrep for avdelingsleder og rektor, eller evt. andre som har et utvidet lederansvar i skolen.

Lærerne som jeg intervjuet omtales i hovedsak som informanter, men informantene blir også omtalt som lærerne og med fiktive navn.

Profesjonsfellesskap beskriver det lærende fellesskapet som lærerne utgjør, og dette er også et sentralt begrep som blir brukt i overordnet del i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Begrepet Team brukes om lærerkolleger som jobber i samme avdeling og på samme klassetrinn.

Begrepene mestringstro og mestringsforventninger, blir brukt om hverandre, og det springer ut fra Banduras (1997) nøkkelbegrep self-efficacy.

PFL- profesjonelt læringsfellesskap er et begrep som er knyttet til skoler med en samarbeidskultur som har som mål å bygge kapasitet for kontinuerlig å jobbe med forbedring med vekt på elevenes læring (Fullan, 2006; Hord, 1997; Emstad, 2014).

Struktur og oppbygging av oppgaven

Jeg har i innledningen presentert bakgrunnen for tema og redegjort for hvorfor jeg har valgt å fordype meg i tema om lærernes utfordringer og støtte i utviklingsarbeid. Jeg har presentert problemstillingen og forskningsspørsmålene for å belyse tema. I det følgende vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver knyttet til tematikken. Det innebærer teoretiske perspektiver på motivasjon, mestring, lærernes autonomi og lærernes læring. Jeg presenterer også teori om profesjonelle læringsfellesskap, fordi å jobbe med utviklingsarbeid bør gjøres i samarbeid med hverandre. Jeg kommer også med teori om ledelse, der jeg trekker fram lærende ledelse og verdsettende ledelse som to viktige ledelsesdimensjoner med tanke på å utvikle profesjonelle læringsfellesskap og arbeide med utviklingsarbeidet i skolen. Disse ledelsesdimensjonene ser jeg i sammenheng med støtte i utviklingsarbeidet i skolen. Jeg løfter også fram teori om distribuert ledelse.

Videre går jeg nærmere inn på forskningsdesign og metode som er brukt i denne kvalitative undersøkelsen. Jeg vil gjøre rede for utvalg av informanter, gjennomføring av intervju og etterarbeidet som innebar å transkribere, kode og kategorisere. Jeg vil også si noe om studiens validitet og reliabilitet, forskningsetiske prinsipper og meg som forsker.

Jeg vil så presentere empiriske funn i analysen av datamaterialet, for så til slutt drøfte funnene i analysen opp mot teoretiske perspektiver. Jeg avslutter med en konklusjon der jeg sammenfatter det jeg har belyst i drøftingen, og jeg vil i tillegg oppsummere de viktigste funnene i drøftingen.

2.0 Teori

Jeg vil nå presentere ulike perspektiver på teori for å belyse min problemformulering. Jeg har valgt å ha fokus på perspektiver som beskriver læring og utvikling gjennom samarbeid i fellesskap. Aktuelt i denne avhandlingen er å se på lærernes motivasjon og deres mestringstro for å delta i utviklingsarbeid, og se dette i sammenheng med profesjonelle læringsfellesskap og lærende lærere og ledere. Jeg har i tillegg ledelseperspektivet som går gjennom som en rød tråd, og vil også presentere noen ledelsesteorier. Jeg har valgt å ikke ha med teori om verdier og tillit, selv om dette er en viktig grunnmur i arbeidet med utviklingsarbeid. Det ligger som et bakteppe i arbeidet som blir gjort. Jeg presenterer profesjonelle læringsfellesskap, og dette kan sees i sammenheng med den samskapte læringsmodellen som Klev og Levin (2018) beskriver. Jeg har valgt å avgrense oppgaven ved å ikke presentere den samskapte læringsmodellen, men heller skrive om profesjonelle læringsfellesskap, lærende lærere og ledelse.

2.1 Motivasjon og mestringstro

Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse eller autonomi ("Self-determination theory") er en teori om motivasjon. Denne teorien tar ikke bare utgangspunkt i hvor motivert en person er for en oppgave, men den kommer inn på ulike typer av motivasjon (Ryan & Deci, 2000; her i Skaalvik & Skaalvik, 2012). De skiller mellom *amotivasjon*, *indre motivasjon* og *ytre motivasjon*. Med amotivasjon menes at en person ikke har en intensjon om å utføre en bestemt handling, og det kan skyldes at akkurat denne handlingen ikke har nytteverdi for vedkommende. Det betyr ikke at personen ikke har allmenn motivasjon, men akkurat for denne aktiviteten. Det kan være at man ikke ser nytteverdien av det utviklingsarbeidet skolen jobber med, og at de ikke opplever det nyttig for sin undervisning i klasserommet. Man tenker at den aktuelle aktiviteten ikke har noe ønsket resultat, og dette kan henge sammen med mestringsforventninger som blir beskrevet senere i teorikapitlet. Med indre motivasjon menes en atferd som utføres av interesse eller fordi personen opplever tilfredsstillelse eller glede i seg selv over oppgaven som skal løses, og aktiviteten starter opp og opprettholdes av disse faktorene. Ryan og Deci (2000) definerer indre motivasjon som "the doing of an activity for its inherent satisfaction rather than for some separable consequence" (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærerne kan oppleve å ha en indre motivasjon for elevenes læring og skolens utviklingsarbeid. Det kan både by på utfordringer å lære seg nye måter å tenke på og legge til rette for god undervisning, men også være en ekstra glede når lærerne lykkes i sitt utviklingsarbeid med egen læring og elevenes læring. Skaalvik og Skaalvik (2012) sier at indre motivasjon blir betraktet som den optimale formen for motivasjon, og Csikszentmihalyi (1975) refererer til begrepet sterk indre motivasjon, som sier noe om å komme inn i en "flow", eller flytsone, der man glemmer omgivelsene og tid og er oppslukt i oppgaven som skal utføres. Skaalvik & Skaalvik, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2012 sier at man skiller mellom oppgave og ego-orientering. Den oppgaveorienterte har et likhetstrekk med den indre motivasjonen, som har vist seg å resultere i trygghet, gå løs på oppgaven, bedre læringsstrategier, og har større innsats og utholdenhet for å nå det felles målet skolen har i sitt utviklingsarbeid. Selv om en person er indre motivert for en aktivitet betyr ikke det at han trenger å være det for en annen aktivitet, men selv om man ikke er indre motivert kan oppgaven utføres allikevel. Det kaller Deci og Ryan

(2000) for ytre motivasjon, og med ytre motivasjon mener de atferd som utføres fordi den forventes å gi et ønsket resultat. En ytre motivasjon kan være forårsaket av belønning eller straff. Lærerne kan tenke at en ytre motivasjon for å jobbe med utviklingsarbeidet kan være at de blir forfremmet, får større ansvar og mer lønn.

Ryan og Deci (2000) skiller mellom to typer ytre motivasjon, og det er *kontrollert ytre motivasjon* og *autonom ytre motivasjon*. Med kontrollert ytre motivasjon mener de at man føler seg tvungen til å utføre en aktivitet, og opplever at man som lærer ikke har noe valg. Det kan være det å få en beskjed eller at man vil oppleve sanksjoner om man ikke utfører aktiviteten som det er forventet at man skal gjøre (Gagne & Deci, 2005, her i Skaalvik & Skaalvik, 2012). Da blir aktiviteten utført på en lite entusiastisk måte og man utfører ofte aktiviteten motvillig. Med en autonom ytre motivasjon menes at handlingen er egeninitiert, og at den spesifikke handlingen er selvbestemt og valgt fremfor en annen handling. Den skiller seg fra indre motivasjon ved at man gjør handlingen fordi man tenker at handlingen er viktig og har verdi, i motsetning til indre motivasjon der man utfører handlinger fordi man har glede og en entusiasme over det. Som lærer kan du delta i utviklingsarbeid, fordi du ser at det kommer til nytte for elevene selv om du ikke har den brennende interessen for arbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2012) sier at autonom ytre motivasjon henger sterkt sammen med verdier, og at skolen må tilstrebe seg å jobbe etter et felles sett av normer, verdier og mål.

Deci og Ryan (1985) peker på tre grunnleggende psykologiske behov som er viktig for å fremme den indre motivasjonen og autonom ytre motivasjon. Det er;

- autonomi eller selvbestemmelse
- tilhørighet
- kompetanse

Disse tre punktene er et grunnleggende behov hos alle mennesker, og blir ikke disse behovene møtt, vil det undergrave den indre motivasjonen og ha negative konsekvenser for menneskers psykologiske helse. Det å ha behov for kompetanse har betydning for opplevelsen av å lykkes i det arbeidet man skal gjøre, og sine mestringsforventninger. Dette kan sees i sammenheng med Banduras (1993) mestringstro, som jeg vil komme tilbake til. Behovet for tilhørighet og å høre til i en gruppe med mennesker, og kjenne på en gjensidig respekt og tillit er viktig. Selvbestemmelse eller autonomi sier Deci og Ryan (1985) er den viktigste faktoren. De skiller på aktiviteter som er selvbestemt og aktiviteter som har en ytre påvirkning. De sier at jo større grad av ytre kontroll, vil det undergrave den indre motivasjonen. De hevder at følelsen av selvbestemmelse er en forutsetning for indre motivasjon. Selv om Bandura ikke snakker om indre motivasjon direkte på samme måte som Deci og Ryan, kan man se en parallell til sosial kognitiv teori.

Mestringstro eller *mestringsforventninger*, *self-efficacy*, er et nøkkelbegrep fra Albert Bandura (1993, s.118) og han beskriver det som "People's beliefs about their capabilities to exercise control over their own level of functioning and over events that affect their lives". Det kan defineres som at man har evnen og troen til å kontrollere sin egen utførelse av en oppgave. Bandura (1997) peker på at evner og ferdigheter ikke automatisk gir en god utførelse av oppgaven, men at man i tillegg må ha tro på at man klarer å løse oppgaven. Disse to faktorene må være tilstede. Har man evnen og kunnskapen til å være aktiv deltakende i utviklingsarbeidet, men tenker at man ikke har trua på at dette utviklingsarbeidet er nyttig for skolen, vil ikke arbeidet være en suksess, og man kan oppleve liten grad av mestringstro. Tiltro til egen mestring er en forutsetning for at man skal kunne bidra til endring og utvikling, for seg selv og i et fellesskap i skolen. Bandura (1997) trekker fram fire faktorer som påvirker menneskets

mestringstro. Dette er tidligere erfaringer knyttet til en oppgave, læring gjennom observasjon, oppmuntring fra andre mennesker og fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner. Schunk og Muller (2012) legger til at konkrete mål gjør at motivasjon og mestringstroen styrkes i det arbeidet som skal utføres.

Bandura (1997) sier at den viktigste kilden til mestringsforventninger er tidligere erfaringer med tilsvarende oppgaver og utfordringer de står ovenfor. Bandura bruker begrepet "autentisk mestringserfaring". Har lærerne med seg gode mestringserfaringer fra tidligere utviklingsprosjekt, er det større sjanse for at de vil lykkes enn om de sitter med erfaringer med noe som ikke har lyktes tidligere. Skaalvik og Skaalvik (2015) sier at starten av en læringsprosess er viktig for at lærerne skal få positive mestringserfaringer. Det er viktig å starte på et nivå som er forståelig, og at lærerne får en forventning om at dette skal de klare, og kjenner på en mestringsfølelse. Ut i fra definisjonen til Bandura (1997) om mestringsforventning er det en vurdering av å være i stand til å utføre en spesifikk oppgave for å nå et bestemt mål. Det vil si at mestringsforventningene til lærerne vil være ulike fra gang til gang og hvilket utviklingsprosjekt de skal delta i. Skaalvik og Skaalvik (2009) sier at lærernes mestringsforventninger kan derfor påvirkes både i positiv og negativ retning gjennom skolens ledelse og hvordan de møter et utviklingsprosjekt. Skaalvik og Skaalvik (2009) nevner også en annen kilde til mestring, og det er observasjon gjennom å se på andre kolleger som mestrer oppgaven som skal løses. Lærerne lærer også gjennom observasjon av hverandre, og her har lærerteamet en stor betydning for støtte i utviklingsarbeidet og kan gi hver enkelt lærer en bedre mestringstro. Det er da større sjanse for at lærerne opplever utviklingsprosjektet som motiverende, og er åpen for læring. De to siste faktorene, oppmuntring fra kolleger og ledelse er også viktig for at man kan føle en mestringstro. I følge Bandura (1997) er ikke oppmuntring i seg selv en varig virkning for mestringstro, men om man er i en flyt og kjenner at dette går veien kan det forsterke følelsen av at dette mestrer man. Det motsatte kan oppleves som press, og da kan det gi en dårlig mestringsfølelse. Jeg ser dette i sammenheng med *anerkjennelse* og *verdsetting*, og jeg vil komme tilbake til dette når jeg vil beskrive *verdsettende ledelse* i et skolelederperspektiv der jeg vil belyse hvilken støtte lærerne trenger fra kolleger og ledelse. Fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner kan også være en kilde til mestringstro. Ulike følelser kan dukke opp i kroppen, som for eksempel når man kjenner at man mestrer noe og blir glad og det kribler i kroppen. Det gjør at lærerne stoler mer på egne ferdigheter og stoler mer på sin egen autonomi.

2.2 Autonomi

Lærerrollen har endret seg gjennom årene, og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2009) er det ulike faktorer som påvirker hva som gjør at lærerne kan oppleve arbeidet som krevende, og da utviklingsarbeid som denne avhandlingen handler om. Det er stadig endringer i planer, nye utviklingsprosjekt kommer før lærerne opplever at det har vært tid til å fullføre allerede påbegynte prosjekt. Lærere er en yrkesgruppe som er høyt utdannet, og en høy grad av autonomi er en faktor for at de skal lykkes og trives i arbeidet (Koustelios, Karabartzaki, & Koustelidou, 2004; Skaalvik og Skaalvik, 2009). I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) trenger lærerne autonomi innen klare rammer for å kunne gjøre en god jobb, både i klasserommet og med utviklingsarbeid. Det gir en trygghet og en handlingsfrihet, som igjen kan gi gode og trygge lærer for elevene. Det er gjort nyere forskning på lærernes autonomi i skolen, og den viser at deres autonomi er snevret inn som følge av stadig større grad av styring og kontroll fra skoleeier, byråkrater og skoleledere (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006). Irgens (2016) refererer til Skaalvik og Skaalvik (2013) der de mener det er en tendens til utvikling av prestasjonsorienterte målstrukturer i skolen. Skaalvik og Skaalvik (2013) oppfordrer til en drøfting av mål og verdier i skolen for å øke kunnskapen om hva lærerne står for og

deres verdier i sin yrkesutøvelse. Irgens (2016) hevder at hvis skolene utvikler en læringsorientert målstruktur med en felles forståelse for verdier og skolens mål, vil behovet for kontroll bli mindre. Dette er i tråd med det Pernille Jansen Berg skrev i sin doktorgrad. Hun konkluderer med at den mest effektive strategien for målstyring i skolen var å vektlegge dialog og innflytelse, og hun sier: "Den eneste kommunen som klarte å påvirke skolene sine, har bevisst valgt bort typisk målstyringsmodeller og New Public Management" (Berg, 2015, s.372 her i Irgens, 2016).

Irgens (2016) sier det ikke er mye som tyder på at en top-down-styring er en god strategi for å gjøre endringer i skolens praksis, og han viser til forskning fra Elmer Fly Steensen (2008) der han hadde undersøkt 200 private virksomheter i Danmark. Han hadde kommet fram til at jo mer toppstyrt virksomhetene var, jo dårligere var resultatutviklingen og de hadde mindre motiverte medarbeidere. Ledere som hadde en streng strategi for virksomheten og gjennomførte denne, hadde mindre kreativt arbeidere og de hadde lave innovasjonsevner. Steensen kom fram til i sin forskning at det var mange faktorer som gjorde at virksomhetene lyktes, men en årsak som blir nevnt er at de ansatte har stor innflytelse på virksomhetens kurs og løpende aktivitet (Steensen, 2008). Dette kan ses i sammenheng lærernes *autonomi*. Som Steensen påpekte er det viktig at makt ikke konsentreres ovenfra og ned, men at det deles gjennom lærende prosesser der tillit og gjensidig ansvar for utvikling står i sentrum. Jf. *lærende ledelse* (Emstad & Birkeland, 2020). Irgens (2016) sier at med en sentralisert makt er det vanskelig å dele kunnskap i organisasjonene, som kommer andre til gode. Det motsatte av top-down-styring er bottom-up. Da kommer ønskene eller et meldt behov for utviklingsarbeid nedenfra, eller innad på skolen. Det gir lærerne frihet og autonomi til å jobbe med det som lærerne og skolen ser på som er behov. Det er en skole som deler kunnskap seg imellom og har en indre motivasjon til å jobbe med et utviklingsarbeid som de opplever som nyttig. Irgens (2016, s. 325) viser til en modell, der elementer fra både top-down og bottom-up kan være en klok ledelse for en klok skole. Man trenger en ledelse som har det overordnede ansvaret og gir utviklingsarbeidet en retning, og samtidig anerkjenner lærernes ønske eller behov for utviklingsarbeid initiert fra lærerne selv. Dette kan sees i sammenheng med det Postholm og Rokkones (2014) refererer til de engelske forskerne James og McCormick (2009) som sier at autonomien er viktig ved at lærerne selv får identifisere egne læringsmål, og ved at læringen og målene omtales og reflekteres over i fellesskap. De sier også noe om at lærerne bør ha en klar formening om hvor utviklingen skal gå, og at skolen har en felles visjon. Lærerne skal ha et støttesystem som bygger opp om lærernes profesjonelle utvikling, og at de har mulighet til å planlegge, implementere og evaluere sin praksis med refleksjon sammen med kolleger i et profesjonsfellesskap.

2.3 Lærernes læring

Postholm og Rokkones (2014) sier noe om lærernes læring i skolen, og de refererer til forskning fra Desimone (2009) som kommer med fem kjennetegn ved lærernes læring som bør være fremtredende for at lærernes utvikling av kunnskap og ferdigheter skal skje. Dette er *innholdsfokus* som handler om hvordan elevene lærer og om fagkunnskap innenfor det feltet man jobber med. *Aktiv læring* kan innebære å observere andre lærere som er god på sitt felt, og med en felles refleksjon etter endt observasjon. *Sammenheng* handler om innholdet i lærernes læring og om det er en sammenheng mellom det de kan fra før og deres overbevisning om at dette gir de læring. *Varighet* handler om at utviklingsarbeidet må jobbes med over en viss tid, og Desimone (2009) antyder at det bør gå over et semester eller minimum 20 timer for at det skal ha effekt. *Samarbeid* eller en *kollektiv deltakelse* er en svært viktig faktor for utviklingsarbeidet som innebærer at lærerne jobber sammen. Jf. *profesjonelle læringsfellesskap*. Desimone påpeker også at leders rolle er viktig for å skape muligheter for utviklingsarbeid ved å legge til rette ved å

sørge for tid, ressurser og oppmuntre til arbeidet og lede utviklingsarbeidet. Dette er viktig for lærernes læring, uten at hun beskriver dette som en av de fem punktene for lærernes læring. Det er viktig at lærerne engasjerer seg både kognitivt med sin kunnskap, er handlingsmessig engasjert og er med emosjonelt og motivasjonelt inn i den profesjonelle utviklingen av lærere (Hoekstra & Korthagen, 2011; Vygotsky, 2000; Postholm & Rokkones, 2014).

2.4 Profesjonelle læringsfellesskap

Hargreaves og Fullan (2016) sier at begrepene profesjonelle fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap oppsto på 1990-tallet, og at det sistnevnte, profesjonelle læringsfellesskap, har spredt seg som ild i tørt gress de senere årene. Shirley Hord (1997) dannet begrepet profesjonelle læringsfellesskap, PLF, og hun mente i utgangspunktet at PLF skulle være en plass der lærerne kunne utforske sin undervisningspraksis sammen for å forbedre den, for så å iverksette det de har lært. I følge Hargreaves og Fullan (2016) består PLF av følgende tre elementer. Det er *fellesskap* der lærerne jobber sammen i grupper eller på team over en lengre periode, og der det er en gjensidig forpliktelse og felles ansvar for et gitt felles undervisningsmål. Lærerne er forpliktet til å forbedre sin praksis for å nå dette målet, og de må respektere og være en støttespiller for hverandre innad i teamet på skolen. Det andre begrepet er *læringsfellesskap*, og drivkraften for forbedring er å øke elevens læringsutbytte og prestasjoner. Denne forbedringen baserer seg på profesjonell læring og utforske elevenes læring. Lærerne må lære seg å løse problemer innad på skolen, og ikke bruke såkalte ferdigsnekrede overflateløsninger. Det tredje begrepet er *profesjonelle læringsfellesskap* som er samarbeidsbaserte og inspirert av vitenskapelige funn. I PLF jobber lærerne sammen og har samtaler om gode og dårlige praksiser. Hargreaves og Fullan (2016) sier at profesjonell kapital handler om alle disse tre elementene, og de sier videre at *profesjonell kapital* inneholder tre elementer som er *human kapital* (individuelle ferdigheter og kunnskap), *sosial kapital* (relasjoner mellom mennesker og samarbeid) og *beslutningskapital* (evnen til å ta avgjørelser basert på profesjonelt skjønn).

Lærernes profesjonsfellesskap er noe som eksisterer på alle skoler, men begrepet sier ikke noe om kvaliteten i lærernes profesjonsfellesskap. Emstad og Birkeland (2020, s. 138) refererer til Hargreaves og O`Connor (2018) der de trekker opp et skille mellom "*profesjonssamarbeid*" og "*profesjonalitet gjennom samarbeid*". Profesjonssamarbeid dreier seg om lærere som arbeider sammen i en profesjon uten å tenke på kvaliteten i sitt samarbeid. Profesjonalitet gjennom samarbeid, betyr å jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap der lærerne jobber sammen for å forbedre eller utvikle god undervisning, som igjen har som mål å gi elevene god læring. Ved at dette skal fungere i skolen kan det være hensiktsmessig å ha en ledelse som har nok kunnskap til å bygge profesjonelle læringsfellesskap ved å utvikle teamene til å jobbe i PLF. Det er lurt at rektor er driveren for å skape PLF, siden mange lærere opplever denne måten å jobbe på som ukjent. Det må gjennomføres et systematisk arbeid der det legges til rette for samtaler rundt deres praksis, der man kan være undrende og ha en undersøkende tilnærming til dette. Flere studier knytter PLF til karakteristikk som felles visjon, individuell og kollektiv læring, kollektivt ansvar for elevenes læring, refleksjon rundt praksis og støttende og delt ledelse (Bolam et al., 2005; Hord, 1997; Vescio, Ross & Adams, 2008; Emstad og Birkeland, 2020). Dette gjenspeiler seg i det Utdanningsdirektoratet beskriver om viktigheten av at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der de ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Emstad og Birkeland (2020) refererer til empiriske studier som viser at det kreves en aktiv, sterk og støttende ledelse for å kunne opprettholde og legge til rette for et profesjonelt læringsfellesskap (Bolam et

al.,2005). Det er i tillegg viktig at rektor er en lærende leder som er med å skaper en god kultur for utvikling ved skolen.

2.5 Teori om ledelse

Det finnes ulike teorier om ledelse, men jeg tar utgangspunkt i Erik Johnsen's definisjon på ledelse der han sier at ledelse er et målformulerende, problemløsende og kommunikasjonsskapende samspill mellom mennesker (Johnsen, 2002, her i Emstad, 2014). Disse tre faktorene henger tett sammen, og de er integrert i ledelsesprosesser på alle nivå i organisasjonen. Emstad (2014) sier at det er leder som har det formelle ansvaret for samspillprosessene i skolen, og de andre ansatte deltar etter de forutsetningene de har. Johnsen's (2002) definisjon på ledelse kan sees på som en prosessorientert oppfatning av ledelse, og han benevner seks komponenter i denne prosessen. Det er *mål, problemløsning, kommunikasjon, den enkelte leder, gruppen som undersystem og organisasjon som totalsystem* (Busch, Johansen & Vanebo, 2003, s.4; Emstad, 2014). For å kunne ivareta disse komponentene er det viktig med god kommunikasjon i skolen, slik at prosesser som planlegging, styring, oppfølging, tilbakemelding og læring fungerer godt (Busch, Johansen & Vanebo, 2003, s.76; Emstad, 2014, s.24). Johnsen (2002) fokuserer på tre typer mål som er driftsmål, tilpasningsmål og utviklingsmål. I min avhandling velger jeg å fokusere på utviklingsmål, selv om både driftsmål og tilpasningsmål er noe som ledelsen står i et spenn hver dag om hva de skal prioritere.

Ved å sette utviklingsmål i skolen er dette mål som skal gi utviklingsarbeidet retning. Emstad (2014) sier at dette kan være en utfordring for skoleledelsen, da man har som oppgave å gjøre lærerne engasjert i utviklingsarbeidet, og samtidig holde den røde tråden over tid, samtidig som man står i presset mellom utviklingsarbeid og andre oppgaver i skolen. Skolelederne er viktig for å sette prosesser i gang, og samtidig kan det være en utfordring fordi man er avhengig av motiverte lærere. Johnsen's (2002) ledelsesteori er rettet mot ledelsesprosesser, men han mener ikke rektor skal delta direkte inn i utviklingsarbeidet på alle nivåer. Hans teori går ut på å distribuere ledelse ut til lærerne, og det betyr ikke at rektors rolle blir degradert av den grunn. Jeg vil komme tilbake til begrepet distribuert ledelse senere i avhandlingen. Jeg vil også presentere en annen definisjon på ledelse, og det er det Emstad og Birkeland (2020) referer til Robinson's (2011) definisjon på ledelse. Hun definerer den som en påvirkningsprosess der kilden til din påvirkning ligger i en eller flere følgende faktorer: "dine relasjoner til andre, dine ideer, din ekspertise og din formelle autoritet". Ut i fra denne definisjonen ligger det implisitt at ledelse utøves gjennom samtaler, og at det er viktig at rektor er med i utviklingsarbeidet. Robinson (2011) har gjort nyere forskning på ledelsesdimensjoner, og hun peker på fem ledelsesdimensjoner som har betydning for elevenes læring. Det er å *etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplaner, fremme og delta i lærernes utvikling og læring og sørge for et systematisk og støttende miljø*. Emstad (2014) sier at den dimensjonen som er særlig viktig er leders involvering og deltakelse i lærernes læring og utvikling, samtidig som alle disse fem dimensjonene står gjensidig til hverandre. Emstad (2014) sier også at leders deltakelse og involvering i profesjonelle læringsfellesskap har betydning for lærernes læring. Det vil si at rektor er en aktiv deltakende part inn i utviklingsarbeidet, og vil da være en lærende ledelse som er med å utvikler en profesjonell læringskultur i skolen.

2.5.1 Lærende ledelse

Før jeg går nærmere inn på lærende ledelse vil jeg si noe om hva som må ligge til grunn for å kunne utvikle en profesjonell læringskultur. I følge Emstad og Birkeland (2020) er det viktig at lærerne har tillit til sin leder, både som fagperson og rektor. De sier at høy grad av tillit er knyttet til høye prestasjoner, og lav grad av tillit ofte er knyttet mot utbrente lærere (Ford, Olsen, Khojasteh, Ware & Urick, 2019; Emstad og Birkeland, 2020). Tillit er viktig for å skape lojalitet til beslutninger og mål som er satt, og i skoler som opererer med høy grad av tillit, har de et sterkere fellesskap der de prøver ut nye ideer og det er enklere å prøve nye ting i læringen som kan oppleves som en risiko. En leder som er en lærende leder og som samtidig leder læringen ved skolen, har en viktig rolle som relasjonsbygger som bidrar til en skolekultur som er åpen og har tillit til hverandre (Bryk & Schneider, 2002; Emstad & Birkeland, 2020). En annen viktig faktor som må være tilstede er at rektor har kompetanse i den praksisen som skal utvikles. Dette for at leder skal kunne utfordre lærerne til å forbedre kvaliteten på det de gjør i praksis. Emstad og Birkeland (2020) sier at skolen skal ikke bare ha en samarbeidskultur, men at det er viktig med en refleksiv tenkning på alle nivåer i organisasjonen. Leder må gå foran med en bevisstgjøring av seg selv som en lærende leder, og også være en leder for læring. Emstad og Birkeland (2020) snakker om begrepet lukket-for-læring og åpen-for-læring. For å være åpen for læring sier Emstad og Birkeland (2020) at kjernen i denne modellen er verdien av å øke gyldigheten av den informasjonen som ligger til grunn for det lederen mener må forbedres, og hvordan dette skal gjøres. Her er det viktig at rektor er åpen om hvordan man har resonnert seg fram til sine synspunkter om for eksempel utviklingsarbeidet som skal foregå på skolen. Rektor må kunne være ærlig, og denne informasjonen inkluderer både egne og andres antakelser, attribusjoner, resonnementer og følelser. En lærende samtale er en samtale der tenke- og talemåten synliggjør verdiene. Det er viktig at lederen ikke prakker på andre sine antakelser som de tenker er gyldige, men være som en søkende lærende leder som prøver å avdekke og korrigerer feiltakelser i egen og andres tenkemåte. Det er viktig å høre nøye etter lærernes synspunkter, og særlig dersom synspunktene er forskjellige fra sine egne. Det er å ha respekt for andre og behandle dem som selvstendige individer med rett til å ytre egne meninger. Å utfordre kjerneantakelser står sterkt i lærende ledelse. Ved å gjøre det motsatte av det som er beskrevet over kan man si at man er lukket for læring, ved å anta at sine egne synspunkter er de med gyldighet (Emstad & Birkeland, 2020). Lærende ledelse kan sees i sammenheng med verdsettende ledelse, ved at en respektfull dialog mellom ansatte må i følge Skrøvset og Tiller (2019) være tilstede for å kunne skape fornyelse og utvikling.

2.5.2 Verdsettende ledelse

I følge Skrøvset og Tiller (2019) må verdsettende ledelse sees i sammenheng med demokratisk ledelse. Demokratisk ledelse handler om samarbeid, og for at leder skal oppnå suksess i sin ledelse er de avhengig av samarbeid på flere plan. Det må være samarbeid både i ledergruppa, med lærerne og andre ansatte, foreldre og overordnede på kommunenivå (Møller, 2004; Skrøvset og Tiller, 2019). Skrøvset og Tiller (2019) hevder at verdsettende ledelse og demokratisk ledelse forutsetter hverandre, fordi uten demokratiske verdier er det vanskelig å drive verdsettende ledelse. Det motsatte er at uten det verdsettende perspektivet vil samarbeidet som den demokratiske ledelsen bygger på være vanskelig.

Skrøvset og Tiller (2019) referer til Ghaye (2008) som viser til flere prinsipper for verdsettende ledelse, og jeg vil nevne noen av de. Ghaye (2008) sier noe om å *skape energi ved å se muligheter, istedenfor å reparere et problem* i ettertid. Det har betydning for skolens utviklingsarbeid ved å se framover hva skolen kan bli bedre på, enn for

eksempel at man skal oppdage at elevenes resultatet på nasjonale prøver er svært dårlige og man må ta tak i problemet i ettertid. Ghaye sier også at en verdsettende leder *viser fram det nye, det bedre og det mulige på en måte som gir energi og løft, og som får andre med*. Det at lærerne kjenner på støtte i utviklingsarbeidet, og har en engasjert leder inn i dette arbeidet, gjør at lærerne kan oppleve støtte gjennom *positive samtaler* som igjen *styrker hver enkelt kunnskap, ferdigheter og visjon*. Det at en leder *setter individer og team i stand til å respondere på ulikheter på en positiv måte*, støtter opp om arbeidet i et profesjonelt læringsfellesskap. Som en verdsettende leder er det også viktig å *skape allianser i verdier og styrker ved å hjelpe til med å gjøre folks svakheter mindre tappende* og heller *forstørre alt som er bra hos menneskene*. I et lærerkollegium har man ulike styrker og svakheter, og som en verdsettende leder er det viktig å verdsette lærerne for den kunnskapen de har, og samtidig motivere lærerne til å dele sin kunnskap med andre lærere for læring (Skrøvset & Tiller, 2019, s.12).

Skrøvset og Tiller (2019) hadde et prosjekt om verdsettende skolevandring, og i den forbindelse hadde de intervjuet lærere ved skolen om deres rektor. De fremhevet at rektor hadde en verdsettende lederstil fordi hun ville ha fram det beste i alle, og at hun brukte dialog slik at folk skulle føle seg verdifulle. Hun var tydelig i det hun sa uten å være autoritær, og hun bygget på medbestemmelse og respekt for hverandre. Hun hadde tillit til sine ansatte og hun brydde seg og var opptatt av at alle skulle ha det bra. Dette gjaldt både voksne og barn på skolen. Skrøvset og Tiller (2019) sier at utsagnene fra læreren var i tråd med annen forskning de har gjort, og at dette henger sammen med Ghayes (2008) prinsipper for verdsettende ledelse. De hevder videre at behovet for verdsettende ledelse er stor i tider med forandringer, som et utviklingsarbeid vil være. Vi lever i en tid som er sterkt preget av New Public Management, der kontrolltiltak gjennom nasjonale føringer og testing, maktbalanserte beslutninger og sosial disiplinering har stått og står fortsatt sterkt, og derfor stiller Skrøvset og Tiller (2019) spørsmålet om de verdsettende dimensjonene i kommunikasjonen mellom mennesker er viktigere enn noen gang. De refererer til et gammelt visdomsord; "En hånd som gir, blir aldri tom". I tider med forandringer, som et utviklingsprosjekt vil være, er det viktig å støtte lærerne, fordi man ønsker mennesker med rake rygger som har overskudd til å bistå andre, og ha kraft til å gjøre andre god. Skrøvset og Tiller (2019) sier at målet må være at man stolt kan si; "Jeg er, jeg kan, jeg vil. Sammen med de andre". For at man skal få til dette ved en skole, er det viktig at rektor går i front og selv praktiserer verdsettende ledelse. Det er ofte små grep som skal til, som for eksempel å bruke ti sekunder ekstra på å snakke med en medarbeider. Lytte og høre etter hva den andre har å si. Andre verdsettende og anerkjennende dimensjoner er å gi lærere mulighet til å lede andre, distribuert ledelse, i noe de behersker og kan være en god ressurs for sitt kollegium. Som nevnt tidligere i teorikapitlet, trenger det ikke være rektor selv som skal lede alle utviklingsprosessene alene, men kan distribuere det til andre som for eksempel teamleder eller avdelingsleder.

2.5.3 Distribuert ledelse

I arbeidet som foregår i profesjonelle læringsfellesskap hevder Aas (2013) at både rektors innsats og delt lederskap er viktige ressurser inn i arbeidet med utviklingsarbeid, og den felles aktiviteten i det profesjonelle læringsfellesskapet har vært beskrevet som et distribuert perspektiv på ledelse. Aas (2013) og Halvorsen (2014) refererer til Peter Gronn (2002) og James Spillane (2006) som viktige bidragsyttere. De hevder at all ledelse i sin natur er distribuert, og at distribuert ledelse ikke er en måte å lede på, men en måte å tenke på. I følge Halvorsen (2014) må det forstås som at distribuert ledelse må undersøke hvordan ledelse er distribuert og hvilke konsekvenser dette får i en gitt

situasjon. Spillane (2006) peker på at det finnes formelle og uformelle ledere i skolen, og noen ganger blir lederansvaret fordelt gjennom bevisste valg. Det kan være gjennom å skape formelle lederposisjoner eller å omdefinere allerede eksisterende stillinger. Det kan også oppstå ved å endre og skape nye strukturer og rutiner i skolen som gjør at lærere blir ledere i utviklingsarbeidet. Det kan for eksempel være at en lærer har god kompetanse på akkurat det utviklingsarbeidet som foregår i den gitte situasjonen. Det er ikke alltid at ledelse blir distribuert gjennom bevisste valg, men at det kan oppstå over tid ved at man for eksempel har noen lærere som er gode på det temaet og som man ser tar ledelse og ansvar. Halvorsen (2014) referer til Gronn (2002) som skiller mellom to hovedkategorier for distribuert ledelse. Det første er *numerisk distribusjon*, som innebærer at ledelse utføres av flere personer i en organisasjon, og alle disse delhandlingene utgjør totaliteten av ledelsen som foregår i organisasjonen. Den andre hovedkategorien Gronn (2002) sier noe om er *samhandling*, og her skiller han mellom tre former for distribuert ledelse i samhandlingen. Det er *spontant samarbeid*, som for eksempel kan oppstå i en krise. Både ledelse og lærerne kan ta ansvar i krisen, og vil da ta ledelse på ulike arena. Det blir utført en rekke handlinger i aktiviteten, og Gronn kaller dette for *ledelsesaktivitet* (Aas, 2013). Gronn (2002) sier noe om *intuitive samarbeidsrelasjoner som oppstår mellom kolleger*, og eksempel på dette kan være når lærerne retter oppmerksomheten inn i utviklingsarbeid, og ser at det trengs å gjøre en endring i skolens praksis. Dette kan over tid drive fram endringsprosesser som skolen ser er nyttig for utviklingen og for eksempel lærernes læring. I ettertid av utviklingsarbeidet kan det etableres *institusjonaliserte praksiser*. Det vil si at det lages en plan for utviklingsarbeidet, og at skolens ansatte har samordnet sin aktivitet for å bidra inn i arbeidet med skolens utvikling (Aas,2013).

I følge Aas (2013) er det viktig at et distribuert perspektiv på ledelse ses på fra den enkelte leder som sitter og bestemmer på toppen til å se på ledelse som aktiviteter og praksis. Hun viser til Stoll med flere (2006) som hevder at skal det jobbes godt i et profesjonelt læringsfellesskap, er det behov for former for lederskap som kan gi støtte og næring til samarbeid mellom lærerne, som igjen kan gjøre at lærerne også kan ta ansvar i utviklingsarbeidet ved skolen. Aas (2013) sier at et viktig poeng ved å koordinere profesjonelle aktiviteter innebærer at lærerne har tilstrekkelig autonomi til å ta avgjørelser som har betydning for elevenes læring.

2.6 Oppsummering

I presentasjonen av teori har jeg beskrevet perspektiver fra forskningsfeltet som tar for seg lærernes *motivasjon* og deres *mestringstro* rundt arbeid med utviklingsarbeid. I tillegg har jeg tatt med meg perspektiver på lærernes *autonomi* og *lærernes læring*. I forlengelsen av det presenterer jeg perspektiver som omhandler læring og utvikling i det *profesjonelle læringsfellesskap*. Jeg har også tatt for meg ulike ledelsesteorier som *lærende ledelse*, *verdsettende ledelse* og *distribuert ledelse*.

Jeg har nå presentert ulike teoretiske perspektiver som jeg vil ta med inn i drøftingen, og de vil i noe grad vektet ulikt.

3.0 Metode

3.1 Forskningsdesign og metode

Det er riktig å definere dette studiet som et ikke-eksperimentelt design, da det er et studie som handler om å samle data som skal beskrive og belyse et fenomen (Befring, 2016). I følge Ramian (2012) og Befring (2016, s.90) kan man dele fenomenene inn i tre hovedtyper. Man kan forske på systemer, hendelser eller personer.

Min problemstilling er knyttet til et sosialt relasjonelt fenomen og jeg ønsker å få en dypere forståelse for hvilke utfordringer lærere opplever i utviklingsprosjekter, og hvilken støtte de trenger. Det betyr at jeg vil ha en empirisk tilnærming ved å studere lærernes erfaringer og meninger knyttet til min problemformulering. Det er riktig å benytte et kvalitativt design i dette forskningsprosjektet, fordi kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 89). I min problemstilling er jeg interessert i å undersøke den subjektive oppfatningen hos lærerne om hva som bidrar til utfordringer lærerne opplever og hvilken støtte de trenger i et utviklingsprosjekt. Både *fenomenologiske* og *hermeneutiske* perspektiver er tett knyttet opp mot kvalitative studier.

Befring (2016, s. 109) sier at fenomenologien tar utgangspunkt i å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, og da gjennom deres oppfatninger og erfaringer, og dette er i tråd med det jeg ønsker å ta utgangspunkt i min problemstilling. I et fenomenologisk perspektiv er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) alle oppfatninger av verden sanne for det enkelte mennesket, og i denne studien er det lærernes oppfatning av virkeligheten som er i fokus, og som vil bli sentral å hente fram for å kunne belyse problemstillingen. Jeg ønsker å finne ut hva akkurat lærerne på denne arbeidsplassen opplever som utfordrende med utviklingsarbeid og hvilken støtte de trenger, og da er det viktig å få fram deres opplevelse av fenomenet. Det hermeneutiske perspektivet handler om analyse og tolkningen av datamaterialet, det informantene forteller. Befring (2016) viser til den hermeneutiske sirkel, som starter med en forutforståelse som videreutvikles ved innhenting av erfaringer som fortolkes og medfører til utvidet forståelse. Det er en kontinuerlig prosess der forståelsen av de enkelte delene som jeg forsker på vil påvirke forståelsen for helheten. Som forsker er man en del av den sosiale virkeligheten, og det vil være uunngåelig å ikke ta med seg sin egen virkelighetsforståelse inn i forskningen (Nyeng, 2012, s.51). I mitt tilfelle som forsker har jeg med meg bakgrunnen som både lærer, avdelingsleder og rektor inn i forskningen. Jeg forsker i mitt daglige miljø, og mine informanter jobber på samme arbeidsplass som meg. Dette gjør at jeg mest sannsynlig blir påvirket av min forforståelse i tilnærmingen til datamaterialet. Jeg vil komme tilbake til dette i avsnittet som handler om reliabilitet og validitet.

I følge Ramian (2012) handler valg av kvalitative eller kvantitative datakilder om deres verdi til å kunne besvare problemformulering i en argumenterende bevisførsel (Ramian, 2012). I kvalitativ forskning finnes det ulike varianter av forsknings- og datagenereringsmetoder. I casestudie trekker Ramian (2012, s. 29) fram eksperimentell, surveys og multimedia strategien som mulige framgangsmåter. Forskningsspørsmålene vil være av avgjørende betydning for hvilken strategi man velger. Ramian (2012) skiller

mellom fast og fleksibel design. Eksperimentell og surveys er eksempel på fast design og kjennetegnes ved at det ikke kan endres underveis i studiet. Da søker man gjerne svar på eller bevis for årsakssammenheng mellom to variabler eller svar på mengde i forhold til en bestemt gruppe. Min problemformulering handler om å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen i en bestemt kontekst som kan ha betydning for et resultat. Det betyr at jeg velger datagenereringsmetode som gir meg en viss mulighet til fleksibilitet etterhvert som jeg tilegner meg ny kunnskap, og denne studien kan karakteriseres som et fleksibelt studie. Det innebærer at man kan forandre på forskningsspørsmål og datainnsamlingsmetoder underveis i undersøkelsen ettersom man lærer. Underveis i intervjuene kunne jeg stille noen ulike spørsmål ut i fra hva informantene snakket om. Dette for å få en bredere forståelse for fenomenet, og det har som formål å forstå hvordan noe henger sammen, som er utgangspunktet for min problemformulering (Ramian, 2012, s. 28). Her brukte jeg et hermeneutisk perspektiv ved å fortolke det som ble sagt.

Problemformuleringen er avgjørende for valget jeg har tatt av datakilder og metode jeg har benyttet i innsamling av data for å oppnå en dypere forståelse for fenomenet jeg ønsker å undersøke. Kvalitativ metode er særlig fordelaktig for å forstå informantens meninger, intensjoner, engasjement og involvering. Kjernen i min undersøkelse er å komme inn på informantens personlige forståelse og opplevelse av sin situasjon. I følge Tjora (2013) fremhever kvalitative metoder innsikt og forståelse for fenomenet. I kvalitativ tilnærming vil man ifølge Tjora (2013) gå inn i forskningen med genuin nysgjerrighet på hvordan folks liv formes og hvordan sosial orden oppstår ved å undersøke folks innerste tanker og følelser (s. 22). Jeg er genuint interessert i utviklingsarbeid i skolen, og det vekker min nysgjerrighet som forsker. Jeg tenker dette studiet kan ha en overføringsverdi til andre skoler og i deres arbeid med utviklingsarbeid. Jeg er også svært interessert i hvordan ledelsen med rektor i spissen kan støtte lærerne i utviklingsarbeidet på skolen for at vi skal kunne oppleve en endring med motiverte lærere. For å få innsikt i og forståelse for fenomenet jeg ønsker å belyse, anser jeg at valg av kvalitativ metode (med intervju som tilnærming til datagenerering) er den mest optimalt for å få svar på det jeg ønsker å undersøke. I følge Befring (2016) er kvalitativ metode særlig egnet til å komme inn på informantens selvforståelse og egen opplevelse av situasjonen. Det er sentralt for min avhandling å få fram lærernes stemme for å kunne belyse problemstillingen. Lærerens oppfatning av hva som er utfordrende og hvilken støtte de trenger i arbeidet er viktig å få fram i denne sammenhengen. I følge Befring (2016, s. 74) er intervju særlig egnet i kvalitativ metode. Intervju som datagenereringsmetode er spesielt relevant når man søker informantens oppfatninger og vurderinger.

Formålet med å forske på et fenomen er å undersøke hva som påvirker i den virkelige verden. I den virkelige verden vil vi ikke ha den fulle kontroll og oversikt på alle variabler som kan være med å påvirke fenomenet. Jeg vil ikke kunne vise til at denne undersøkelsen er statistisk representativ, men den vil kunne gi indikasjon på hva som påvirker en prosess i et utviklingsarbeid, hva som er utfordrende og hvilken støtte lærerne trenger sett i lys av det fenomenet jeg ønsker å få større forståelse for.

3.2 Intervju

I forskningen valgte jeg å benytte intervju for å hente ut kunnskap og fylldig informasjon om hva informantene tenker er utfordrende i et utviklingsprosjekt og hvilken støtte de trenger. Kunnskap skapes dermed i møte mellom meg som forsker og informanten, som man kan se i et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Guba & Lincoln, 1988, Postholm og Jacobsen, 2018, s.117). Jeg og informanten var i interaksjon der vi samarbeidet om å

utvikle forståelse av de erfaringene og svarene som informantene kom med. De ulike informantene kan ha ulike oppfatninger av det samme fenomenet, og det forklares godt ut fra det sosialkonstruktivistiske perspektivet (Tjora, 2021, s.31). Jeg gjennomførte intervjuene på arbeidsplassen til informantene, som i følge Befring (2016) kalles et oppsøkende intervju eller feltintervju. Postholm og Jacobsen (2018) skiller på tre typer intervju, det strukturerte, det ustrukturerte og det semistrukturerte intervjuet. Jeg lagde en intervjuguide ut i fra min forforståelse basert på egne erfaringer og teori som jeg utdyper under overskriften intervjuguide. Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju. I følge Befring (2016) og Postholm og Jacobsen (2018) er de fleste spørsmålene bestemt på forhånd i en intervjuguide, men jeg som forsker var ikke opptatt av at spørsmålene kom i en bestemt rekkefølge. Jeg stilte spørsmålene slik at de opplevdes som naturlig i kommunikasjonen mellom meg og informanten. Målsetningen for det semistrukturerte intervjuet er å forstå lærerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, Postholm og Jacobsen, 2018, s.121).

3.3 Forberedelse av intervju

Som Postholm og Jacobsen (2018) viser til var det vesentlig at jeg satte meg godt inn i tema før intervjuet, og at jeg har lest teorien på emnet, slik at jeg var godt forberedt til å utforme en god intervjuguide. Jeg måtte tenke gjennom hvordan jeg skulle presentere prosjektet for den aktuelle informanten, slik at det oppleves interessant og følte trygt å delta i prosjektet. Jeg tenkte godt gjennom den praktiske gjennomføringen ved at jeg måtte ha med lydopptaker som ble brukt under intervjuet, hvilket rom vi brukte, hvordan vi skulle sitte og at tidspunkt er planlagt sammen med informanten. Jeg prøvde å lage en god atmosfære i rommet ved å sette fram sjokolade og noe drikke i koppen. Jeg ønsket at informantene skulle oppleve intervjuet som en positiv opplevelse, både faglig og relasjonelt.

3.4 Utvalg og rekruttering

I denne studien er informantene lærere som underviser på barnetrinn ved en skole. I følge Nyeng (2018, s. 121) er det sjelden krav til eller grenser for hvor stort utvalg man må ha i en kvalitativ studie, og jeg har valgt å begrense antall informanter til tre lærere. Når utvalget er relativt lite, er det viktig at jeg benytter en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemformulering. Det er mange ulike framgangsmåter ved en utvelgelsesprosess, og ifølge Tjora (2013) kan man velge de som er mest interessante eller relevant for problemformuleringen, altså en strategisk utvelgelse. Man kan også bruke en bekvemmelighetsutvelgelse, og det vil si de som forskeren kommer lettest i kontakt med. Det hender også at forskeren får tips fra andre informanter om andre som bør intervjues, en "snøballutvelgelse". Ved å benytte basarprinsippet (Befring, 2016, s.128), som er loddtrekning, vil man få et representativt utvalg av forskerdeltakere. Ved å bruke et stratifisert utvalg vil dette styrke representativiteten. Ut i fra min problemformulering er det riktig å benytte en strategisk utvelgelse, som betyr at jeg søker etter lærere som har jobbet noen år, og har vært med noen runder med utviklingsprosjekt skolen. En mulig utfordring innen den kvalitative forskningen med denne utvelgelsesmetode er at den ikke blir representativ med tanke på hele populasjonen fordi kunnskapen ikke kan generaliseres og adderes opp til en helhetlig sum av befolkningen. Samtidig er jeg ikke ute etter dette med denne problemformuleringen, siden jeg ønsker å studere et fenomen ved utviklingsarbeid og leders støtte til lærerne ved den aktuelle skolen. Ved kvalitative studier sier Nyeng

(2018) at man i stedet for å snakke om generalisering, kan man heller snakke om grad av overførbarhet mellom lignende fenomener og caser.

Jeg har intervjuet lærere på egen enhet, og siden analyser i kvalitative studier er både tid- og ressurskrevende velger jeg ut tre informanter ut i fra den tiden jeg som forsker har. Jeg er samtidig bevisst på at jeg må kunne skaffe nok informasjon for å kunne besvare problemformuleringen. Jeg valgte ut tre informanter som har jobbet i skolen over en lengre periode og har vært med på noen utviklingsarbeid gjennom deres yrkesliv. Jeg har valgt å kalle de Anne, Bernt og Celine. Alle tre har jobber over ti år i læreryrket, og har hatt tjenestested på samme skole lenge. Alle tre har hatt funksjonsstillinger i skolen der de har jobbet med utviklingsarbeid. Jeg vil komme tilbake til hvilke utfordringer og muligheter jeg har som forsker ved å forske på et fenomen som er den del av egen virkelighet, og med informanter som jeg er leder for.

3.5 Intervjuguide

Jeg valgte å benytte et semistrukturert intervju, og jeg utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som utgangspunkt for intervjuene. Ved å stille oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål under intervjuet, opplevde jeg at det sørget for at jeg oppnådde bedre dybde, detaljer og nyanser i intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2018). I intervjuet var det et mål å skape kunnskap mellom meg og informanten sine synspunkter. Jeg hadde tema og spørsmålene klare på forhånd, men jeg stilte spørsmålene i den rekkefølgen som ble naturlig i intervjusituasjonen. I følge Postholm og Jacobsen (2018) foregår det en kontinuerlig analyse gjennom et intervju som bidrar til at forskeren stiller ulike spørsmål til det som blir sagt for å få en bedre forståelse av det som frambringes i intervjuet. Underveis i intervjuet kom informantene med noen betraktninger jeg ikke hadde tenkt på på forhånd, og da stilte jeg noen tilleggsspørsmål og oppfølgingsspørsmål for å belyse problemstillingen.

Jeg lagde en intervjuguide med relativt åpne spørsmål slik at de inviterte til at informantene fikk fram sine erfaringer og synspunkter (Tjora, 2013), samtidig som jeg tenkte gjennom at spørsmålene ikke skulle bli for generelle (Thagaard, 2018). Jeg prøvde å unngå å stille hvorfor-spørsmål, da det kan være vanskelig å svare på rundt egne handlinger og valg. Ved å stille hvorfor spørsmål kan informanten komme i forsvarsposisjon, og da kan det være vanskelig å opprettholde den åpenheten og tilliten som bør være tilstede under intervjuet. Det er likevel viktig for meg som forsker at spørsmålene ble konkret, og at de utfordret informantene til å fortelle om erfaringer og konkrete episoder. Selv om informantene synes det er noe som er utfordrende å svare på, er det viktig at jeg stiller utdypende spørsmål og ifølge Befring (2016) må spørsmålene som stilles til informantene ikke lede til svar som er ønskelig.

3.6 Gjennomføring

Et semistrukturert intervju kan formes på mange måter, men ifølge Tjora (2013) kan intervjuet deles opp i tre faser: oppvarming, refleksjon og avrunding. Forberedelsene og rammene rundt intervjusituasjonen er viktig å tenke gjennom for å skape et tillitsfullt og en trygg atmosfære. I følge Befring (2016) er de første minuttene av intervjuet avgjørende for å oppnå tillitsfull kommunikasjon. Jeg stilte noen oppvarmingsspørsmål der informantene fikk fortelle litt om seg selv og sin yrkeskarriere, hvor de hadde jobbet og om de har hatt noen funksjonsstillinger i skolen. Dette er enkle og konkrete spørsmål.

For å trygge informantene bekreftet og oppmuntret jeg ved å si; "Dette går fint. Du svarer tydelig og ærlig" (Befring, 2016).

I følge Tjora (2013) danner refleksjonsspørsmålene kjernen i intervjuet. Her inviterte jeg informanten til å ta meg med inn i dybden av de ulike forskningstemaene. Jeg startet spørsmålene med; "Kan du beskrive...?" "Hva opplever du.... " osv. I løpet av intervjuet som tok ca. 45-60 minutter stilte jeg flere slike spørsmål. Jeg kom også med oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål. Noen av informantene svarte på neste spørsmål når jeg hadde stilt det ene, og samtalen fløt godt. Jeg var bevisst på at jeg underveis i intervjuet måtte balansere mellom det å stille spørsmål og lytte, og at jeg ikke avbrøt den som snakket. Jeg var også bevisst på at informanten måtte svare på det temaet jeg var ute etter å få svar på, og at jeg stilte de rette spørsmålene for å besvare problemstillingen.

Som en avrunding av intervjuet prøvde jeg å normalisere praten og gå over til en mer generell prat. Jeg takket informanten for innsatsen, og jeg som forsker fortalte hvordan forskningsprosjektet går videre og hva som vil skje med dataene for dette intervjuet. Som Tjora (2013) sier kan man avtale med informanten om de ønsker å vite hvordan forskningsprosjektet har gått, og at man kan snakke sammen etter at dataene er analysert. Jeg informerte alle mine informanter om dette.

3.7 Datagrunnlag og analyse

I intervjuet benyttet jeg lydopptak, og ifølge Tjora (2021) er hovedregelen at man benytter seg av lydopptak i semistrukturerte intervjuer. Jeg brukte dette for å sikre at jeg fikk med meg det som ble sagt og de språklige variasjonene hos informantene. Ved at jeg benyttet lydopptak, kunne jeg konsentrere meg om å stille spørsmål og lytte til informantene. Jeg kunne skrevet ned svarene deres, men ifølge Befring (2016) vil ikke det være tilstrekkelig for å få med seg det som blir sagt i samtalen. Ved at jeg benyttet lydopptak kan jeg være mer presis ved analyse av intervjuet. Før jeg startet intervjuet spurte jeg informantene om de aksepterte at jeg brukte lydopptak, og at jeg lagret lydopptaket noen måneder fram i tid på min mobile enhet. I tillegg til lydopptak hadde jeg med en notatbok, i tilfelle noe skulle gå galt med lydopptaket og jeg måtte notere. Etter intervjuet gjorde jeg meg noen notater om hvordan jeg opplevde intervjuet, og jeg hørte gjennom opptaket samme dag så jeg kunne oppdage svakheter som jeg kunne forbedre ved neste intervju.

3.8 Transkribering

Etter intervjuene startet jeg med å strukturere data ved å transkribere intervjuene som utgjør rådata. Dette arbeidet var omfattende og krevende. Det innebar å skrive ut en samlet tekst av lydopptaket. Jeg transkriberte intervjuene ordrett, men gjorde om dialekt til bokmål. Dette for at det skulle være enklere å tolke data i ettertid. I transkriberingen utelot jeg også en del ventespåk med "mmm" og "ahhh" osv. Jeg tok det med der jeg tenkte at det hadde betydning for min tolkning av informantenes utsagn. Jeg hadde sjekket ut at lyd fungerte godt før vi startet intervjuet for å få best mulig kvalitet på opptaket. Jeg valgte å ikke bruke et standard transkriberingsverktøy for å transkribere, da jeg ønsket å få med meg detaljer i intervjuene selv, og de språklige variasjonene og uttrykkene.

I følge Befring (2016) er formålet med analyse av materialet å systematisere, ordne og komprimere datamaterialet, for så å utvikle tolkninger av funnene. Etter at jeg hadde transkribert, leste jeg gjennom svarene, og kategoriserte og grupperte innholdet i relevante kodegrupper. Jeg så det hensiktsmessig å samle svarene til informantene under hvert enkelt spørsmål som er tatt opp i datainnsamlingen for å få frem tendenser og mønstre som fremhever forhold i problemstillingen. En mulig begrensning ved å kategorisere er at jeg overser noe av dataen som kan være viktig for forskningen, men i følge Tjora (2021) blir ikke en oppgave god ved å oppsummere empiriske funn i hele bredden, men heller gå i dybden på fenomenet som er interessant i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, som igjen baserer seg på teorier, tidligere forskning og perspektiver på fenomenet. Thagaard (2018) sier at analysearbeidet er i gang allerede i feltarbeidet, gjennom at jeg allerede i intervjuene begynner å forstå hva deltakerne ga uttrykk for. Første ledd i analysen gjør jeg ved å lese teksten nøye, og setter koder for å kategorisere data. Jeg er ute etter å forske på fenomenet hvordan lærerne møter utviklingsprosjekt i skolen, hva opplever lærerne som krevende og hvilken støtte trenger lærere fra kolleger og ledelse i arbeidet med utviklingsarbeid?

3.9 Koding og kategorisering

Datamaterialet ble analysert gjennom koding og kategorisering. Noen eksempler på kodene som ble utviklet var mangel på tid, oppleves nyttig, samarbeid, støtte, engasjement, åpne for å lære, og villige til å se på egen praksis, mestringstro (Self-efficacy). Jeg satte koder til det som informantene formidlet først, så for å redusere datamaterialet startet jeg med en deskriptiv analyse som i følge Postholm og Jacobsen (2018) er å strukturere og gjøre materialet rapportvennlig. I kategoriseringsprosessen koblet jeg sammen koder for å kunne kategorisere for å få fram tendenser, og målet var å finne kategorier som ga en beskrivelse av de opplevelsene som informantene formidlet i intervjuet (Charmaz, 2006).

Jeg prøvde å ha en induktiv tilnærming til prosessen med å analysere materialet, som innebærer å legge til side all forutinntatthet og subjektivitet, og ha et så åpent sinn som mulig for å forstå informantene (Postholm og Jacobsen, 2018, s.101). Siden jeg hadde med meg en forforståelse for, og et teorigrunnlag som bidro til retningen for dette studiet, har det også noen elementer av deduktiv tilnærming til materialet. Det er så og si umulig å ikke ha med seg både en induktiv og deduktiv tilnærming, fordi man har noe forkunnskaper om tema og observasjoner gjort i skolen over tid fra tidligere. Dette vekselspillet mellom induktiv og deduktiv kalles for en abduktiv tilnærming. En deduktiv analyse vil si at kategoriseringen knyttes til eksisterende teoretiske perspektiver, og at min forforståelse som forsker, problemformulering og mine forskningsspørsmål gir en retning i analysearbeidet (Thagaard, 2018; Postholm og Jacobsen, 2018). Gjennom arbeidet med kategoriseringen utviklet jeg en tabell med informantene, sitater og kodeord.

Tabell 1. Illustrasjon av kode - og kategoriseringsprosesser

Forskningsspørsmål 1: Hvordan møter lærere utviklingsprosjekt i skolen?

Kandidat	Intervju	Koding
A	<p>I: Hvordan jobber dere med utviklingsarbeid her på skolen?</p> <p>A: Litt forskjellig, det arbeidet vi lyktes best med for noen år tilbake er RESPEKT. Det ble tatt veldig grundig. Alle var med, alle var forpliktet til å være med. Øøø så, den gangen synes jeg var kjempebra. Vi har også hatt litt sånn utviklingsarbeid som har kommet litt sånn ovenfra og ned som vi ikke helt kjent for da... mmm... og så har det vel vært sånn at noen har blitt satt til å være sånn frontreier, og så skal dra det inn har kanskje heller ikke lyktes på samme måte bestandig. mmm, ja, men det kommer litt an på prosjektene tror jeg.</p>	<p>Ulike metoder</p> <p>Motivasjon</p> <p>Indre motivasjon</p> <p>Felles prosjekt for å lykkes</p>
B	<p>I: Hvordan jobber dere med utviklingsarbeid her på skolen?</p> <p>B: ... vi begynte jo med dette RESPEKT-arbeidet ganske fort etter at jeg startet her... sånn for meg så har det vært en del av arbeidshverdagen her på skolen. Jeg var med i denne oppstartsgruppa husker jeg, men fant ut at den måtte jeg gå ut av for det hadde jeg ikke kapasitet til, men det var noen som hadde et utvidet ansvar for at dette skulle bli en del av oss. Det er kanskje det som er nøkkelen da, at det var en del av oss.</p> <p>I: At dere kjente behovet?</p> <p>B: Ja, og at vi så at dette er noe som faktisk funker. Vi så det kanskje ikke så tydelig i hverdagen her, men vi så det veldig tydelig når vi hadde med klasser andre plasser. At vi ganske snart hadde klart å få en struktur i gruppa vi hadde med.</p> <p>... Vi hadde en sånn aha-opplevelse da vi var med hele skolen i Olavshallen hvor det var flere andre skoler der, og på egentlig alle de andres kolene var det litt sånn ustruktur da og unger som føyk litt hit og dit, mens vi følte at vi hadde veldig god kontroll på våres uten at vi følte at vi gjorde noe spesielt for å ha det.</p>	<p>Rutiner og god struktur</p> <p>Behov for endring</p> <p>Raske resultater</p> <p>Aha-opplevelse</p>
C	<p>I: Hvordan jobber dere med utviklingsarbeid her på skolen?</p> <p>C: Det er jo forskjellig da vettu, for vi har jo hatt så mye forskjellige rektorer. Jeg føler det er veldig rektorbestemt hvordan man jobber med prosjekt. Det er litt sånn vanskelig å svare på fordi det er ikke noen rød tråd gjennom det.</p> <p>C: Vi hadde jo dette Leinstrand-prosjektet, det var jo det siste vi skulle jobbe med. Det er jo egentlig ingen som vet hva er enda, og det merker du kanskje på fellestid. Hva skal vi gjøre? Skal vi ha det på foreldremøtene nå? Hva skal vi si da? Er det ikke bedre å ta en kick-off til høsten? Vi vet jo ikke helt hva vi skal gjøre enda. Skjønner du? Det kom bare en plan fra oven at i 2039 så skal dere ha vært gjennom dette her. Det blir liksom så åååå... ja. Så det er jo en måte det er gjort det på, så var det da vi jobbet med RESPEKT, det synes jeg var veldig bra igjen da for da tok vi med hele personalet og det ble en sånn VI da. For jeg synes jo det er veldig viktig å ha med SFO på utviklingsarbeid på skolen. For det første så er de masse inne i skolen, og for det andre er jeg opptatt av å se ungen hele dagen da. Altså, ungen min er ikke ferdig kl.13.30 her. Jeg har en som er her noen timer til som setter veldig preg på hans liv. Jeg synes det er så viktig, og det klarte vi på RESPEKT, at vi fikk felles kjøreregler og at SFO gjorde det likens.</p> <p>... Vi stod sammen om det og vi hadde en rektor som var interessert i å gjøre det.</p> <p>... Sette fokus...</p>	<p>rektorbestemt hva som er fokusområde</p> <p>Fellesskap og vi-følelse</p> <p>Skole/SFO</p> <p>Engasjement hos rektor</p>

Etter arbeidet med å utvikle en tabell gjorde jeg en videre analyse gjennom konstant-komparativ metode (Postholm og Jacobsen, 2018). Denne delen av analysen gjorde jeg et forsøk på å analysere og sammenkoble empiri og teori. Jeg slo sammen koder for å få færre koder, for så tilslutt å samle disse i kategorier.

Ut fra disse kodene har jeg laget tre hovedkategorier som er knyttet til forskningsspørsmålene;

- Motivasjon
- Mestringstro
- Støtte

Jeg kom også fram til noen underkategorier som blir presentert senere i analyse.

3.10 Etske og praktiske vurderinger

I følge Postholm og Jacobsen (2018) er det et absolutt etisk forskningsprinsipp at ansvarligheten til informanten må komme først, dernest oppgaven og til slutt forskeren selv (s. 246). Det innebar at jeg i planleggings- og gjennomføringsfasen i innhenting av data, og i tekstdokument måtte foreta etiske vurderinger hele veien. Det første jeg sjekket ut var å avklare om forskningsprosjektet er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven (<https://nsd.no/personvernombud/>). Jeg sendt inn til NSD, og fikk godkjent forskningsprosjektet. Det var viktig med god informasjon om forskningsprosjektet i rekrutteringsfasen av informanter for å sikre meg informert samtykke. Det innebar at jeg ga informantene tilstrekkelig informasjon om forskningens formål, hvem som vil få tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, samt at deltakelse er frivillig og at man kan trekke seg underveis når som helst uten å måtte oppgi begrunnelse for det. Informanten har i forskningen et absolutt krav på at personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Å delta i forskning skal ikke være forbundet med risiko (Befring, 2016, s. 32, 33). Det betyr at i informasjonen jeg ga til deltakerne, hadde jeg med i inneholde et avsnitt om forsikring om full anonymitet. Formålet med informasjon er at informantene skal forstå hva de velger å bli med på. Det betydde at jeg måtte vurdere hva som var god og tilstrekkelig informasjon for at det skal være forståelig for informantene. Et informert samtykke innebærer at informantene skal vite om hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre (Postholm og Jacobsen, 2018).

Min problemstilling gjør at jeg som forsker vil komme tett innpå informantene. Det vil derfor være særdeles viktig at jeg er meg etisk bevisst i vurderingen av hvordan jeg behandler opplysningene jeg får tilgang til og konsekvensene det kan få for informantene. Jeg benytter pseudonymer for å anonymisere informantene i teksten som skal skrives både under transkriberingen og i den endelige teksten. Et viktig forskningsetisk prinsipp i følge Postholm og Jacobsen (2018) er krav til privatliv. Brudd på privatlivets fred skjer først og fremst når utenforstående kan identifisere enkeltpersoner i datamaterialet. Brudd skjer hvis man klarer å identifisere utsagn fra enkeltpersoner. Denne faren er større jo mindre utvalg vi opererer med, og dette er noe jeg er svært bevisst på i min forskning (Postholm og Jacobsen, 2018 s. 250). I kvalitativ forskning brukes færre informanter og er derfor mer sårbar for sporing tilbake til enkeltindivider som deltar i forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018). Det stilles enda større krav til meg for hvordan jeg ivaretar etiske prinsipper og retningslinjer. Jeg har derfor et særlig ansvar for å utøve godt skjønn i vurdering av hvordan jeg behandler datamaterialet. For forskningen vil det være av stor betydning at informantene kjenner seg trygg på at datamaterialet vil bli behandlet i tråd med samtykkeerklæringen. I tillegg til måten jeg har møtt informantene på vil tryggheten på anonymisering bidra til større åpenhet og tillit i situasjoner der informantene kan blir utfordret, både faglig og emosjonelt i intervjuene.

3.11 Kvalitet, gyldighet og pålitelighet

Forskningens kvalitet bestemmes i hovedsak av hvordan kunnskapen er produsert (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 219). I det ligger det tre sentrale begrep, beskrivelse, gyldighet og pålitelighet, som jeg som forsker må forstå verdien av og være meg bevisst og anvende i avhandlingen. For å kunne sikre kvaliteten på forskningen vil jeg beskrive kritisk hvordan kunnskapen er konstruert i teksten. Kunnskapen blir til i møte mellom teori og empiri, mellom meg som forsker og mine informanter, og mellom forsker og mottakere i følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 220).

Gyldighet handler om hvilke begrensninger som ligger i forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222). Hvilke konklusjoner kan jeg egentlig trekke ut basert på funn i dataen (Postholm og Jacobsen, 2018). Dette handler om å forstå det jeg forsker på. For å styrke gyldigheten vil jeg beskrive det teoretiske ståstedet for tolkningene mine og gå kritisk gjennom analyseprosessen. En utfordring som jeg er bevisst på som forsker er at jeg kan være styrt av ønske om å få bekreftet antakelsene mine, og dermed bli mindre åpen for nyanser i det jeg undersøker. Jeg har stort fokus på dette i forskningen. Har jeg koblet de rette dataene og forstått det riktig, har jeg trukket ut riktig årsakssammenheng, finnes det noen blindsoner? Jeg har derfor beskrevet intervjudata eksplisitt og så presist som mulig for å styrke gyldigheten i undersøkelsene mine. Jeg har finstilt og justert min optiske linse i analysen av funnene for å oppdage og forstå bedømminger og valg jeg har truffet i undersøkelsen styrket opp mot teori som allerede eksisterer.

Pålitelighet handler om hvordan måten jeg har gjennomført studien på kan ha påvirket resultatet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222). I hvor stor grad kan man stole på funnene i forskningen. Postholm og Jacobsen (2018) knytter dette opp mot refleksjon over hvordan undersøkelsen og meg som forsker kan ha påvirket resultatet.

- *at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og*
- *at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den.*

I følge Befring (2016, s.53) står begrepet pålitelighet (reliabilitet) for nøyaktighet og stabiliteten av data. For å vurdere stabiliteten av data handler det om at resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere ut fra tradisjonelt perspektiv på forskning. Det Postholm og Jacobsen (2018) kaller for *Test-retest*. I kvalitativ forskning, vil det bli vanskelig fordi den må sees i sammenheng med konteksten forskningen skjer i og med. Det ble for meg viktig at gjennomføringen blir utført på en troverdig og tillitsvekkende måte. Jeg har valgt en semistrukturert intervjuguide som betyr at de fleste spørsmålene er bestemt og det kan være med å styrke påliteligheten. For å gjøre forskningen synlig for andre, er det viktig at jeg beskriver forskningsstrategien og analysemetoden sannferdig. Jeg vil være så transparent som mulig, og beskrive forskningsprosessen så åpent så mulig for å gi innsyn i hvordan jeg har gått fram og hvilke vurderinger jeg har gjort. Det gir for eksempel min veileder mulighet til å se oppgaven med kritisk blikk og bidra til refleksjoner for å utvikle mer presist språk. Dette er elementer som vil bidra til å styrke påliteligheten i forskningen.

3.12 Meg som forsker

I møte med informantene prøvde jeg å skape tillit og være åpen rundt min forskerrolle, spesielt da jeg jobber som rektor ved denne skolen, og i følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) er det et kjent fenomen at mennesker tilpasser det de sier til forskeren, og kan si det de tror forskeren vil høre. Det kan være ulike faktorer som spiller inn, og hvordan ulike informanter fortolker intervjueren ulikt. Her er det viktig at jeg som forsker er åpen på hvordan jeg opplevde relasjonen, og gjøre det mulig for den som leser forskningen å gjøre seg opp en mening selv hvor troverdig den er. I utvelgelsen av informanter valgte jeg personer som jeg tenkte har noe å bidra med inn i forskningen ved at de har jobbet i skolen i noen år, og har erfaring fra ulike utviklingsprosjekter. Det at de har en mening om hva de tenker de trenger som støtte, og hvilke utfordringer de opplever i arbeidet med utviklingsprosjekt. Om jeg har valgt noen som ikke har den erfaringen jeg er ute etter, har materialet blitt fattigere, og forskningen hatt lite å komme med. En mulig utfordring ved at jeg både er rektor og forsker på egen arbeidsplass, og samtidig står med begge beina opp i utviklingsprosjekter sammen med lærerne kan være at de ikke er helt ærlige i svarene sine, og sier ting slik de tenker at jeg som leder vil høre. Jeg opplevde at informantene svarte ærlig og reflektert på spørsmålene, og at det var en gjensidig tillit i samtalen. Siden jeg forsker på egen arbeidsplass og har en forståelse for fenomenet jeg forsker på, kan dette bidra til å forstå informantens situasjon på grunnlag av egne erfaringer. Dette kan være en styrke, men samtidig kan det være lett å overse noen nyanser som ikke samsvarer med egne opplevelser, så dette har jeg vært svært bevisst på i forskningen. Jeg ser i tillegg denne forskningen som svært nyttig for skolen jeg jobber på, ved at jeg har fått en god innsikt i hvordan utviklingsarbeid ved skolen kan jobbes med i profesjonelle læringsfelleskap, og som en lærende leder.

3.13 Oppsummering av metode

Jeg har valgt et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv for å svare på min problemstilling, som handler om å beskrive og forstå informantens erfaringer rundt fenomenet jeg forsker på. Jeg har benyttet et kvalitativt design som innhenter informasjon om virkeligheten gjennom informantens språk, og for å komme inn på kjernen av informantens selvforståelse og subjektive oppfatning av fenomenet (Postholm og Jacobsen, 2018). For å undersøke lærernes opplevelser har jeg valgt en kvalitativ metode ved å benytte intervju. Jeg utformet en intervjuguide som var delvis strukturert. Jeg hadde et fokus på å skape en ramme rundt intervjusituasjonen som skulle føre til at informantene skulle føle trygghet og at jeg som forsker skulle være lyttende til det informantene kom med av informasjon. Etter intervjuene var transkribert benyttet jeg en kontekstanalytisk metode for å kode og kategorisere, og hente ut det jeg som forsker opplever som mest relevant data. Dette gjorde til at jeg har fått hentet ut relevant kunnskap for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg har også beskrevet studiets reliabilitet og validitet, samt etiske og praktiske hensyn jeg har tatt i studien.

4.0 Analyse

I presentasjonen av funn vil jeg presentere data gjennom en kategorisk framstilling. Kategoriene er utarbeidet for å gi en rik forståelse for fenomenet jeg forsker på, forskningsspørsmålene og problemstillingen. Som nevnt tidligere, har jeg valgt å fordype meg i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan møter lærere utviklingsprosjekt i skolen?
- Hva opplever lærere i skolen som krevende i utviklingsarbeid?
- Hvilken støtte trenger lærerne fra kolleger og ledelsen?

Spørsmålene springer ut av problemstillingen: Hvilke utfordringer opplever lærere i utviklingsprosjekter, og hvilken støtte trenger de?

I presentasjonen av mine funn, vil jeg bruke tematikken i forskningsspørsmålene som avsnittsoverskrifter, og presentere kategoriene i underoverskrifter. Jeg er opptatt av å få fram informantenes stemme, så jeg vil gjengi noen sitater fra intervjuet. Dette gjør jeg for å gi noen eksempler og kan utdype kategoriene. Samtidig som jeg bruker sitater vil jeg gjenfortelle med egne ord fra informantens beretninger fra samtalen og deres historie. Jeg brukte forskningsspørsmålene som utgangspunkt for kategoriseringen, og studerte utsagnene til informantene for å finne kategoriene for å belyse forskningsspørsmålene. Jeg har laget noen underkategorier for å belyse forskningsspørsmålene ytterligere.

Motivasjon

- Opplevd mening
- Tid
- Rektorstyrt drivkraft og suksessfaktorer for utviklingsarbeid

Mestringstro

- Motivasjon for endring
- Profesjonelle læringsfellesskap

Støtte

- Ledelse - "viser vei" og gjensidig tillit
- Kolleger - Team som fungerer

Gjennom presentasjonen av funnene velger jeg å gi informantene fiktive navn, og jeg kaller de Anne, Bernt og Celine.

4.1.1 Motivasjon og opplevd mening

I samtalen om hvordan lærerne møter nye utviklingsprosjekt i skolen sier samtlige informanter at de er avventende og noe skeptisk til nye prosjekter som blir presentert. Som Anne beskriver: *"I den perioden der ble jeg veldig avventende, og hva er dette her, nå er det litt fullt. øøø... Jeg blir litt sånn at da lener jeg meg bare litt tilbake og venter til det smell, så henger jeg meg på da.. Fliring.."*. Det Anne beskriver er at det en periode i arbeidslivet var mange ulike utviklingsprosjekter som ble presentert, og det følte som det ble ganske fragmentert ved at en uke jobbet de med et tema og neste uke noe annet. Det opplevdes ikke som en kontinuitet i arbeidet. Det gjorde at Anne ble avventende for å se om dette er et utviklingsprosjekt som hun tenkte er nyttig og at ting gikk fort nok for at hun skulle orke å henge på. Bernt beskriver møtet med utviklingsprosjekt slik:

Det blir jo litt sånn f... , men det handler jo ikke om at jeg ikke har trua på det. Det er jo det at nå skjønne jeg at det krever en mental jobb da i en hverdag som er krevende fra før. Men så er det forskjell på utviklingsområder også. Det handler jo litt om hvor stor trua man har på at det er noe som vil komme oss til gode. Så må vi kanskje bli litt bedre på å gi det en sjanse.

I samtale med Bernt kjente han på at nok et utviklingsprosjekt kom på toppen av det daglige han holder på i klasserommet, og at det kjentes som merarbeid ved at han må tenke nytt. Samtidig uttrykker han at det er viktig å gi det en sjanse, og at det kan være et nyttig prosjekt for skolen. Celine oppsummerer det sånn når hun blir spurt om hvordan hun møter utviklingsprosjekter;

Ja, det møter jeg ikke noe spesielt positivt, men det er alt etter hva som kommer. Er det noe som jeg tenker dette høres spennende ut. Så har du kommet dit, at huff, ikke enda et nå. Sant nei, det blir for mye da. Og det kan være dagsform og alt sammen det, men jeg trenger ikke være spesielt positiv når det kommer inn en kompetansepakke klokka kvart på to en mandag altså. fliring,..

Celine sier at som nyutdannet var alt spennende, og med årene har det blitt mindre lystbetont når det kommer til utviklingsarbeid. Hun uttrykker at det har blitt for mye forskjellige utviklingsprosjekt opp gjennom årene, og at motivasjonen ikke er like god nå som da hun startet som nyutdannet lærer. Så uttrykker Celine:

Men så er det sånn at man faktisk ser at dette er noe faktisk skolen vår kan skåre på. ...Så er det jo at det skal møte meg, så skal det møte alle som sitter i rommet der da. Så jeg skjønner jo at det er kjempeutfordrende. Men jeg tenke hvis man snakker alle sammen, så er det jo ofte at det er et lite sånn meldt behov da. At man hvertfall tar tak i det, og ikke sklir det ut på noe som ingen har tenkt var et problem eller man ikke ser at man trenger hjelp til".

Både Celine og Bernt uttrykker at utviklingsarbeidet må oppleves som relevant for skolen, og at man da er mer motivert for å sette i gang arbeidet på skolen. Informantene har en felles opplevelse av at utviklingsprosjekt må være et meldt behov, og da uttrykker de at motivasjonen for arbeidet blir bedre og de møter utviklingsprosjektet på en bedre

måte. Det ble også nevnt at prosjekter som kommer ovenfra og ned, for eksempel kompetansepakkene og arbeidet med fagfornyelsen, kan oppleves tyngre å sette i gang med enn et utviklingsprosjekt initiert av skolen, rektor og lærerne sammen.

4.1.2 Tid

Informantene ble spurt om hva de tenker bør gjøres for å holde utviklingsprosjekt i gang, og alle informantene beskriver at det må være en tydelig ledelse som setter av nok tid til å jobbe med prosjektet. Det må være en tydelig ledelse som har noen forventninger til lærerne og holder den røde tråden og motiverer lærerne gjennom arbeidet.

Det er jo viktig at vi.. altså.. motivere hverandre synes jeg, og at vi ikke begynner å signalisere at det er krevende og at vi må gå inn i dette her og tenke på å få noe ut av det, og at det ikke blir bortkastet tid. Også er det jo viktig at vi får nok tid til å arbeide med det. Og så at det er kontinuitet i arbeidet. Men også at det kanskje kreves litt av oss, og at vi skal bruke avsatt tid til å jobbe med akkurat det, at vi ikke begynner å holde på med annet forefallent arbeid.

Det må være tydelighet på at nå er det satt av tid til dette her og da må vi gjøre det. At det ikke bli sånne hull i systemet.

Celine sier også at man bør ha et samlet utviklingsprosjekt som man ønsker å bli god på. Det å sette fokus på et prosjekt i gangen og gi prosjektet nok tid til å virkelig jobbe godt med tema. Som Celine uttrykker;

Jeg tenker at vi kanskje må stoppe litt der, og si at vet du, vi må bare satse på en ting. Og det er ikke sånn at utvikling skjer med et knips. Nei. Det tar ganske lang tid, og jeg vet ikke hvor mange år som er forespeilet, men det er mange år for at det skal skje en endringsprosess og kanskje spesielt i skolen. Du er jo liksom i forandring hele tiden, og det er nye folk, ja.... Det jeg har savnet i skolen er å si at man er skikkelig god på noen ting. Altså på vår skole er vi skikkelig god på begynneropplæring.

....Det er ikke sånn at Rom ble bygd på en dag, det er ikke sånn at det er bare å tro at nå skal det skje en ting. Det er en modningsprosess som ligger der som, ja....

Anne nevner også at det er viktig å være tydelige til nyansatte og det å holde kontinuerlig liv i utviklingsarbeidet.

Man må jo være tydelig til alle nyansatte at sånn har vi det tenker jeg. Sånn at de får god informasjon og hvorfor vi velger å gjøre det. Forklare bakgrunnen for ting kan være viktig. Og så tror jeg alle ansatte uansett prosjekt trenger oppfriskning, ny guts og påminnelser.

Ut ifra det informantene uttrykker tolker jeg det dit at det de opplever er at det er viktig å holde på over tid, og at man tør å stå i prosjektet over en periode for å bli god på det de holder på med. Det blir det også nevnt viktigheten av rektors evne til å holde prosjektet i gang gjennom å holde den "røde tråden", sette av nok tid, og en rektor som er engasjert i utviklingsarbeidet.

4.1.3. Rektorstyrt drivkraft

Som et bakteppe for funnene, vil jeg si at alle mine informanter sier de opplever at det har vært hyppige rektorskifter på arbeidsplassen, og at dette har gjort at det ikke har vært en sammenheng hvordan de jobber med utviklingsarbeid. Jeg spurte informantene hvordan de jobbet med utviklingsprosjekter, og de kunne ikke si at det var på den ene eller den andre måten. Celine sier; *“Jeg føler det er veldig rektorbestemt hvordan man jobber med prosjekt. Det er litt sånn vanskelig å svare på fordi det er ikke noen rød tråd gjennom det”*. Hun fortalte videre at skolen har vært med i mange prosjekter gjennom tiden, og noen av prosjektene har vært mer vellykket enn andre. Når prosjektene er tydelige og har et klart mål, er det enklere å forholde seg til. De forteller også viktigheten av at rektor er en som setter mål, holder fokus og styrer arbeidet med utviklingsprosjektet. Alle informantene forteller om den gangen de var med i RESPEKT-programmet. Anne sier: *“Det arbeidet vi lyktes best med for noen år tilbake er RESPEKT. Det ble tatt veldig grundig. Alle var med, alle var forpliktet til å være med”*. Det samme uttrykker Celine:

Så var det da vi jobbet med RESPEKT, det synes jeg var veldig bra igjen da for da tok vi med hele personalet og det ble en sånn VI da. ...at vi fikk felles kjøreregler og at SFO gjorde det likens.

*... Vi stod sammen om det og vi hadde en rektor som var interessert i å gjøre det.
... Sette fokus...*

Alle informantene uttrykker at det er viktig at rektor viser engasjement og er villig til å styre utviklingsprosjektet. De opplever at det er viktig at rektor setter fokus og er tilstede i arbeidet. Celine refererte til en utviklingstid der rektor prioriterte noe annet en utviklingsarbeidet:

Nå skal dere jobbe med fagfornyelsen. Jeg har et annet møte. Da sier det til meg at dette ikke er så viktig.

Hva skulle vi egentlig gjøre nå? Sant ja, så det må være en drivkraft der da. Jeg tror at den drivkrafta er viktig at er rektor. Dette må det sette av tid til.

Ved at rektor ikke prioriterte utviklingsprosjektet opplevde lærerne at dette ikke var så viktig, og at rektor prioriterte noe annet. Dette kan gjøre til at lærerne møter utviklingsprosjekt på en lite motiverende måte, når den de opplever skal lede utviklingsarbeidet, rektor, ikke setter fokus og prioriterer nok tid til å arbeide med prosjektet.

Jeg spurte informantene hva de tenkte kan være en suksessfaktor for at utviklingsprosjekt skal bli en del av skolens kultur, og det kom fram noen felles punkter som at lærerne tenker at utviklingsprosjektet må være noe skolen opplever som et behov, og at ledelsen med rektor i spissen holder fokus på utviklingsarbeidet gjennom engasjement og viser en drivkraft som samler hele personalet for å jobbe med et felles prosjekt på skolen. *“Jeg tror de suksessfaktorene, er implementering til alle ansatte og at rektor virkelig brenner for det og viser det på tidsskjema at dette satser vi på. Positiv ledergruppe. Både teamleder, rektor og at SFO blir med og at man har det på dagsorden”* (Celine).

4.1.4 Oppsummering

På forskningsspørsmålet der jeg spør informantene om hvordan de møter utviklingsprosjekter i skolen sier samtlige at de ikke møter dette spesielt positivt. Noen av de er avventende til hva som kommer av prosjekter og sonderer terrenget om dette er noe de opplever som nyttig. Andre kan oppleve at utviklingsarbeidet er fragmentert og at man holder på med alt for mye på en gang i skolen. Man rekker ikke bli god på noe før man starter på noe nytt. Det virker som det kan være en negativitet på starten av arbeidet, men når man ser at dette kan være nyttig i deres undervisning snur negativiteten til å ha en mer positiv holdning til utviklingsarbeidet. Det de opplever som viktig er at rektor gir nok tid til å jobbe med utviklingsarbeidet, og at de kan sitte sammen å jobbe med det i fellesskap. De uttrykker at det er rektorbestemt hva de har jobbet med, og alle informantene forteller om da de var med i RESPEKT-programmet. Det var et utelukkende positivt program som hele skolen var en del av, og de så resultatene fort. Suksessfaktorer som lærerne mener er viktig for at de skal møte utviklingsprosjekt i skolen på en engasjerende og motiverende måte er at de opplever at det er et meldt behov, og at lærerne får være med å ytre seg om hva de tenker er et godt utviklingsarbeid for akkurat denne arbeidsplassen. De sier også at det er viktig med en rektor som holder fokus og viser engasjement for arbeidet, og er deltakende selv. De uttrykker at det er viktig at rektor er en støtte i arbeidet, samtidig som rektor skal lede og være en aktiv part som støtter og utfordrer lærerne.

4.2 Krevende arbeid i utviklingsarbeid

4.2.1. Mestringstro

Når jeg snakket med informantene om det de opplever som krevende i utviklingsarbeid, opplever alle at det er krevende å være i et utviklingsarbeid uansett satsningsområde. Det å kjenne på at dette arbeidet er noe som krever at de tenker på en ny måte, og at det som skal skje i klasserommet skal gjenspeile det de jobber med i utviklingsarbeidet. Det å ha tro på og et ønske om at man mestrer og kjenner på at man er kapabel til å bidra i utviklingsarbeidet for at alle skal dra i samme retning.

4.2.2. Motivasjon for endring

Informantene forteller at det kan være utfordrende å få med hele personalet på et utviklingsarbeid, fordi lærere også er ledere og vil gjerne bruke sin autonomi til å bestemme hva som skal skje i klasserommet. De sier samtidig at dette kan være en utfordring å få mennesker til å være med på en endring, og med tanke på å få en felles retning og en skole som har felles verdier og jobber som et samlet personalet i utviklingsarbeidet.

Ja, vi er lærere, vi er ledere, vi har mye meninger, det er utfordrende. Alle liker å bli hørt, samtidig som det er mange hensyn og så er det tiden. mmm... ja, tiden man har å.... (Anne)

Den største utfordringen i skolen er vel at vi lærere liker å gå vår egen vei. Det å få alle sammen til å tenke at selv om jeg ikke brenner 100 % for dette her, så må jeg være tro til det som er bestemt. Det er nok den største utfordringen tenker jeg. (Celine)

Det er krevende fordi det førte til at vi alle måtte omstille oss veldig og bli mer innstilt på å dra i samme retning enn det vi hadde vært tidligere. Det var på et tidspunkt der vi gikk fra mange fokusområder til å ha et. Da krevde det at alle engasjerte seg i det. Men selv om det var krevende, var alle motiverte til det også. Fordi vi så effekt av det ganske fort. (Bernt).

Jeg spurte informantene om hvordan de tenkte at vi kunne få hele personalet til å dra i samme retning, og en av informantene sier at det oppleves som litt vanskelig fordi den indre motivasjonen hos ansatte ikke alltid var på plass. Man ser ikke endringsviljen hos en del av personalet. Jeg tolket det som at informanten sier at man bare må være positiv og delta for å prøve å overbevise seg selv at dette er et utviklingsprosjekt som blir bra for skolen. En av informantene nevner også viktigheten av en oppmuntring og klapp på skuldra av rektor, for å vise at rektor bryr seg og ser den ansatte. Dette handler om å ha tro på seg selv (self-efficacy) til å bidra i kollegiet og være en ansatt som har trua på arbeidet og egen utførelse av arbeidet. Celine sier om man tar en jobb i skolen, så må man innordne seg etter de verdier og retningslinjene organisasjonen har. Med det mener hun også det utviklingsarbeidet som foregår i skolen. Hun er tydelig på at man må jobbe sammen som et samlet lærerkollegiet, for at skolen skal stå samlet og til det beste for elevene.

Jeg tenker jo litt som at hvis man er i en organisasjon så må man innordne seg etter organisasjonens regler. Hvordan man skal gjøre det er jo litt vanskelig, men det er ikke bestandig at den indre motivasjonen er der. For at vi skal klare å drifte dette her alle sammen, så må vi stå sammen da, det er voksne mennesker. Det er nok den største utfordringen tenker jeg. (Celine)

Informantene ble spurt om i hvilken fase av utviklingsarbeidet de opplevde det mest krevende med tanke på initieringsfasen, gjennomføring og videreføringsfasen. Bernt forteller at han opplever at det er mest krevende i det øyeblikket ansvaret blir lagt på de som lærere i initieringsfasen. Når utviklingsarbeidet blir presentert for lærerne, og det krever noe av dem er den mest krevende fasen. Utviklingsprosjektet virker ukjent, og Bernt opplever at han ikke helt vet hvor han skal begynne. Han sier også at han liker at oppgaver er konkret, og ofte i starten av et utviklingsprosjekt vet man ikke helt veien de skal gå, før man har skaffet seg en oversikt.

Jeg opplever det er i det ansvaret kommer over på oss som ansatt. Få gjennomført ting, uansett hva det er da...mmm... og jeg vet egentlig ikke hvorfor det er sånn (Bernt).

En av de andre informantene uttrykker at det blir gitt mye tid på begynnelsen i initieringsfasen av utviklingsarbeidet, men at etter hvert som man har en antakelse om at arbeidet er godt innarbeidet, så slipper det opp, og det skolen har jobbet med blir glemt. Informanten sier også at det er en utfordring når det kommer nyansatte, og at det da ikke blir satt fokus på arbeidet så det også skal bli en del av deres arbeid. Da har det lett for at det som er jobbet med tidligere, blir smuldret bort og man går over til å jobbe slik man har gjort det før. Informanten sier det er utfordrende å jobbe over så lang tid og få det godt innarbeidet, og at det blir en del av læringskulturen på skolen.

Hvis man ikke har alle med blir det vanskelig å få det under huden. Det er det ene, og så er det at det er alltid noen som drar og nye kommer til, og det har jo vi sett og tror jeg at det har vært litt utfordrende i forhold til å opprettholde et arbeid som en kanskje kjenner at er veldig bra. Og så er det å at når man starter på, får man kanskje veldig mye tid til å opprettholde så tror man at man har det under huden, og så bare forsvinner det (Anne).

4.2.3. Profesjonelle læringsfellesskap

I arbeidet med utviklingsarbeid sier informantene de opplever at mange av de utviklingsprosjektene de har hatt kommer styrt ovenfra og ned. Det vil si at de er sentralt styrt, for eksempel fra kommuneledelsen eller utdanningsdirektoratet. En av informantene sier at disse utviklingsprosjektene bare blir bestemt at skolen skal gjennomføre, selv om lærerne ikke har kjent behovet for dette utviklingsarbeidet. Det har ført til at lærere ikke har vært motivert for arbeidet og at de har følt de jobber med noe de opplever som lite nyttig i arbeidshverdagen. Lærerne sier også noe om respekt for hverandre, og at det er viktig å bli hørt fra ledelsen. Hva opplever lærerne vi trenger å jobbe med? Det å bli tatt med på råd og diskusjon rundt det man tenker skal være utviklingsarbeidet, sier en av informantene kan være en anerkjennelse av den kompetansen man sitter med, og at lærerkollegiet får være med å sette utviklingsarbeid på dagsorden, som igjen gjør at de føler de har medbestemmelse hva skolen bør jobbe med.

"Jeg tenker jo at personalet må inn på et tidligere tidspunkt, og som jeg sa før at man har liksom den her at det er faktisk noe vi trenger her, det er et meldt behov". (Celine)

...det må være et prosjekt som jeg sa tidligere at gagnar arbeidsplassen. Det gagnar elevene våre. Og da tror jeg for å videreføre det så trenger vi de gjentakelsene hele tiden, påminnelsene at det blir virkelighetsnært og at vi har det tett på kroppen, har det innebygd, det er oss. For å få til det må det hele tiden snakkes om... .. man sitter sammen og drøfter, tar situasjoner der man kanskje ser at ikke akkurat det ble brukt. Bruk gjerne caser vi har på skolen, for vi har jo det. Da blir det litt mer sånn ekte og nært og nyttig... (Anne)

Anne beskriver viktigheten av å holde utviklingsprosjektet varmt, ved å reflektere og vurdere over læreres praksis ved å se dette i lys av skolens verdier og jobbe i profesjonelle læringsfellesskap.

4.2.4 Oppsummering

Ut i fra forskningsspørsmålet om hva lærerne opplever som krevende i utviklingsarbeid, så svarer alle mine informanter at de opplever at utviklingsarbeid er krevende. Med det mener de at det er krevende å tenke på nye måter, og det utfordrer deres autonomi og selvbestemmelse i klasserommet. De opplever at det er utfordrende å få med hele lærerpersonalet til å dra i samme retning. Samtidig sier de at når de har kommet i gang med arbeidet, så kan de se nytteverdien av utviklingsarbeidet, og at det kan gi bedre læring for elevene. I spørsmålet om i hvilken fase de opplevde utviklingsarbeidet mest

krevende var svarene sprikende. En av informantene synes det var mest krevende i initieringsfasen og en i videreføringsfasen. Den tredje opplever hele prosessen som krevende ved å få med hele kollegiet til å stå samlet om utviklingen. Hun mener det er krevende å drive utviklingsarbeid, så lenge ikke alle engasjerer seg og er motivert for arbeidet. Alle informantene uttrykker at de fleste utviklingsarbeid som har vært ved skolen har kommet ovenfra og ned, og at lærerne ikke har hatt stor innflytelse på hva som skulle vært jobbet med på skolen. Dette sier de at har gått ut over motivasjonen og engasjement. De sier også at det er viktig at lærerne har medbestemmelse og en mulighet til å påvirke arbeidet og i hvilken retning utviklingsarbeidet skal ha. De opplever det som svært nyttig å få jobbe på team og være et profesjonelt læringsfellesskap der de kan reflektere og lære av hverandre, og lage felles opplegg for elevene. Det blir også nevnt at støtte fra rektor og betydningen av teamet og teamleder er viktig i utviklingsarbeidet.

4.3 Støtte i utviklingsarbeid- ledelse og kolleger

For å undersøke hvilken type støtte lærerne opplever at de har behov for i utviklingsarbeid, stilte jeg spørsmål: Hvilken type støtte er viktig for deg når du skal komme i gang med et utviklingsprosjekt? Hva kan din leder gjøre for at du skal kjenne motivasjon til å bidra i skolens utviklingsarbeid, og hvor viktig er betydningen av teamet rundt deg i det daglige arbeidet med utviklingsprosjekt? Jeg spurte også om hva informantene tenker er leders viktigste oppgave for at de skal føle tillit i utviklingsarbeidet og hvordan de ønsket å bli ledet. Ut i fra svarene til informantene beskriver de at både teamet og ledelse er viktige faktorer for støtte i utviklingsarbeidet.

4.3.1 Ledelse

Informantene uttrykker at leders viktigste oppgave i et utviklingsprosjekt er å vise tillit til lærerne og deres arbeid. En av informantene sier at det er viktig med en god relasjon og åpenhet mellom lærerne og rektor. Det at rektor gir tid og har en klar retning og mål for utviklingsarbeidet, gjør at det oppleves trygt og man vet hvor man skal. Det blir også nevnt at rektor har en oppgave å implementere utviklingsarbeidet til nyansatte, slik at de kommer inn i skolens arbeid og kultur.

Jeg føler det er å ha en god relasjon og åpenhet. Det å bli hørt hvis man har forslag. At man har en klar framdriftsplan egentlig på det man holder på med. Man ser liksom litt sånn, hvis det kommer nye folk nå, da er det din oppgave å implementere de i, ja, at man ser at det er en plan med det da. (Anne)

Det at man har tiltro til at vi gjøre det her da. Det blir litt begge veiene kanskje...mmmm... for skal du klare å gi støtte så må du jo også tenke at dette er noe vi vil. Det er veldig vanskelig å skal drive et utviklingsarbeid, og så sitter det noen og kikker i taket. (Celine)

En av informantene synes det var vanskelig å svare på hva han opplever som leders viktigste rolle, men han nevner tid til å jobbe med utviklingsprosjektet og at leder er tilstede og gir tilbakemelding til lærerne sånn at de opplever å bli sett og bekreftet for den jobben de gjør.

Det synes jeg er vanskelig å svare på. Det er vel å sette av nok tid, og at vi stopper opp og snakker om hva vi har gjort og får litt feedback/ bekreftelse på at vi er på rett spor. Det er vel viktig. (Bernt)

Jeg spurte også hvordan informantene ønsket å bli ledet, og da kom det fram tre ulike svar. Den ene ønsket en leder som var autoritativ der man både var en tydelig leder og samtidig var en leder som lyttet til ansatte. At det var et gjensidig tillitsforhold der.

Autoritativt. Liker at du leder, samtidig så liker jeg at du lytter. Kjempeenkelt. Latter. Det er jo den lederstilen man liker alle tror jeg. Stort sett vil jeg tro. Jeg vil jo at det skal være mulig å gå å si ting, og så er det mellom oss og sånne ting. (Anne)

En av de andre informantene uttrykker at hun ønsket å bli ledet på en måte som gjør at hun blir motivert til å jobbe med utviklingsprosjektet og at hun blir sett i arbeidet hun gjør. Det å bli tatt i å gjøre noe bra. Hun snakker også om å gjøre hverandre god, og at man kjenner at det som blir sagt er ekte ros.

Jeg ønsker å bli ledet på en måte som gir meg motivasjon til å utføre. Det er litt sånn forskjellig hva som gjør det. Men at å bli sett da, er en viktig brikke i det. Det å bli tatt i det når man faktisk gjør noe bra. Det å si at dette synes jeg faktisk var veldig bra... At man er flink til å gjøre hverandre god. Det tror jeg er lurt. Det må være ekte da. Jeg er veldig opptatt av at det må være ekte. (Celine)

Bernt sier at han ønsker å bli ledet på en måte som sier noe om prosessen og hva han skal gjøre når. Han ønsker å vite konkret hva han skal gjøre til hvilken tid. Det hjelper han å strukturere tiden sin, og at utviklingsarbeidet blir prioritert. Han sier; "At det er konkret hva som skal gjøres på de forskjellige tidspunktene. Så er jeg nok ganske avhengig av at i det tidsrommet vet jeg hva som skal gjøres akkurat da".

Videre ble de spurt om hva deres leder kan gjøre for at de skal kjenne motivasjon til å bidra i skolens utviklingsarbeid, og noen punkter som gjentar seg er å sette av nok tid til å fordype seg i arbeidet og at det er en klar retning. Det å føle at arbeidet gir mening, og en rektor som brenner for arbeidet selv og er aktivt deltakende i arbeidet. Her er noen av utsagnene som kom fram fra informantene. Anne uttrykker;

At ting er tydelig, at jeg ser hvor er det vi skal hen. Det kan ikke være veldig fine ord og svevende beskrivelser. Det må være kort, enkelt, effektivt. Det må ikke gå fort, men må være tydelig og ikke noe krimskrams.

Jeg spør: Du må vite hvor vi skal hen?

Ja, hvertfall nytten av og synes det er greit å ha litt mål og små delmål underveis selvfølgelig. At det er en mening med det vi holder på med, det er jeg opptatt av ja.

Bernt sier det på denne måten:

Sette av nok tid, kanskje ha mål å presentere for hver del av prosessen, for at vi skal jobbe med dette her i dag, så er det for at vi skal oppnå det. Kanskje stoppe opp litt da på slutten av ei økt og spørre seg om man har oppnådd det vi ville i dag.

Celine sier om rektors rolle; *"Nei, det å brenne for det selv. Å vise at dette her er ekte, dette har jeg trua på. Det er første bud".* Jeg spør henne om hun kan si noen om hvilken støtte hun tenker er viktig i et utviklingsprosjekt, og da svarer hun; *"Gi tid da, tenker jeg. At man kan se på litt sånn muligheter man har bare her på skolen, observere hverandre, ja litt sånne ting. Så at man er litt åpen for muligheter da".* Når hun forteller om det, så mener hun å kunne dra på et kurs eller at man kan lære av hverandre på arbeidsplassen. Det å sitte sammen med kolleger å snakke og ha faglige diskusjoner er nyttig og kan gi en faglig utvikling.

Jeg spurte videre hvilken type støtte er viktig for informantene for å komme i gang med utviklingsprosjekt, og alle informantene sier at det er viktig å få vite bakgrunnen for hvorfor skolen skal satse på dette prosjektet, og at leder og lærerne motiverer og støtter hverandre i arbeidet. Som nevnt tidligere i denne analysen blir det sagt at ledelsen med rektor i spissen må være pådrivere, og snakke varmt om prosjektet og vise engasjement. Celine sier; *"Støtte ja,.... Det er at ledelsen er på egentlig. At det snakkes og holdes varmt derfra".* Bert sier: *"Det er jo viktig at vi.. altså.. motivere hverandre synes jeg og at vi ikke begynner å signalisere at det er krevende og at vi må gå inn i dette her og tenke på å få noe ut av det, og at det ikke blir bortkastet tid".* Anne uttrykker at det er viktig at det skal føles nyttig for arbeidsplassen, og at det er viktig med informasjon rundt prosjektet. Hun uttrykker at det er viktig å vite bakgrunnen for hvorfor skolen skal jobbe med dette prosjektet, og gi en rammefortelling rundt utviklingsarbeidet slik at man kan sette det i en større sammenheng og forstår hensikten med arbeidet.

Informasjon rundt det, opplæring, litt bakgrunnen for det, meningen med, hensikten med, hva ønsker vi å oppnå videre med og hvorfor vi gjør ting. Er dette noe som kommunen sier at vi må, eller det noe vi som skole trenger? Det er to forskjellige ting for meg. Jeg er veldig knyttet til det som er nært her og nå kanskje, hva er det vi her trenger. Ja, hmm... Ja eller vi, elevene trenger. (Anne)

4.3.2. Kolleger - Team som fungerer

Informantene uttrykker at kolleger også er en viktig faktor for at man skal lykkes i et utviklingsprosjekt, og at man er avhengig av støtte fra kolleger. Dette er et interessant funn etter analysen, for betydningen av et støttende team uttrykker informantene er svært betydningsfullt. Bernt sier;

Nei, det er jo helt avgjørende tenker jeg. Vi må jo stille oss bak det alle sammen. Ja, så en ting er jo at vi må bruke den tiden vi har, og så må vi jo også være mentalt med og stille inn hodet på at det faktisk skal gjøres og den beste måten å gjøre det på er jo å motivere hverandre.

Jeg spurte Bernt: "Hva tenker du kreves av et team for du skal få til å tenke i de banene som du sier?"

At vi trives som et team i utgangspunktet er jo viktig. Hvis det er litt gnisninger i utgangspunktet så er det jo egentlig umulig å begynne med et krevende arbeid sammen. At det er god dynamikk i teamet er det aller viktigste, men også at det

er en felles forståelse om at vi gjør det som vi har bestemt oss for å gjøre. At det er tydelig for alle sammen. (Bernt)

Celine uttrykker også som Bernt at teamet er svært viktig:

Det er jo kjempeviktig det også. Og der har jo teamlederen en veldig viktig oppgave da. Jeg kaller den litt sånn i ledelsen på sånne ting da, man blir litt med, hvertfall sånn som det har vært da. Med plangruppa og sånn, så tenker jeg at teamleder har et drifteansvar for utviklingsarbeid. Så den har veldig mye å si.

Jeg sier: "Selv om dere er små team, klarer dere å samkjøre dere på tvers av trinn når dere snakker om sånn?"

Ja, veldig synes jeg.

...Nå uttaler jeg meg om meg selv på trinn da, men det er veldig en sånn skole som er sånn dugnadsskole som jeg kaller det. Vi står opp for hverandre og er ærekjær.

Anne uttrykker at det er viktig med et godt samarbeid i et team, og at man kan få komme med sine refleksjoner og betraktninger. Man skal kunne både utfordre og ha en balanse i samarbeidet og den støtten et team bør ha. Celine sier at teamleder er viktig i arbeidet med utviklingsarbeid, fordi teamleder har et tett samarbeid med skolens ledelse, og de er som en forlenget arm til ledelsen.

Å, det krever jo at vi er gode på å samarbeide og at det er et team som fungerer, kjenner hverandre, er trygge på hverandre, kjenner ståstedet og at det er litt sånn balanse i, at vektskåla er litt lik kan være greit. Samarbeid, respekt og toleranse er viktige ord som jeg tenker det uansett. For at vi skal lykkes med ting, så er det jo litt med det her at jeg kan gjerne være med på nye ting, men så har du noen som har veldig sterke meninger som er mot det. Det opplever som jeg litt vanskelig. Hvis jeg ser nytten i noe, og den andre er helt imot det, da blir jeg litt sånn jeg vet ikke helt hva jeg skal si. Prøver, men frustrert. (Anne)

Anne opplever at det kan være vanskelig å komme med meningene sine når det er noen av kollegene i teamet som har en sterk stemme. Da er det vanskelig å bli hørt, noe hun sier er viktig for å få en god dynamikk i teamet. Anne opplever at det er viktig at det skal være en balanse i teamene, og at det skal være rom for å ytre sine meninger, og at det skal være lov å være uenig. Det er en måte som gjør at man kan forbedre sin praksis og skape endring, ved at man stiller spørsmål og er undrende til det man jobber med.

4.3.3. Oppsummering

Lærerne opplever det er viktig med både støtte fra kolleger som jobber på team og støtte fra rektor og øvrig ledelse på skolen. Alle informantene hevder at de opplever det er viktig med en gjensidig tillit til hverandre og en god relasjon mellom leder og lærerne. En av informantene synes det var vanskelig å svare nøyaktig på hvilken støtte han tenker er viktig, men han sier at leder må gi tid og rom for å jobbe med utviklingsarbeidet, og gi respons på det som ble gjort. Da jeg spurte lærerne om hvordan de ønsket å bli ledet, kom det tre ulike svar. Den ene ønsket en autoritativ leder som er tydelig og samtidig er

lyttende til det lærerne har å si. Den andre ønsker en leder som motiverer og ser det gode arbeidet og er på lysglimtjakt, og gi ros når det er positive ting som skjer i arbeidet. Den tredje informant ønsket å bli ledet på en måte som at han vet hva han skal gjøre til enhver tid. For han er det viktig med struktur og klare mål for utviklingsarbeidet. Informantene uttrykker at det er viktig at rektor setter av nok tid til utviklingsarbeidet, og at arbeidet har en tydelig retning og mål, og at rektor selv er motivert og brenner for arbeidet som skal gjøres. Rektors oppgave er også å motivere lærerne til å ønske å jobbe med utvikling i skolen. Alle informantene sier det er viktig at de vet hvorfor de skal jobbe med det aktuelle utviklingsarbeidet, og hvilke rammefaktorer som er tilstede. I forskningen kommer det også frem at kolleger er en svært viktig støtte i utviklingsarbeid, og at det kreves en god dynamikk i kollegiet for at utviklingsarbeidet skal ha sitt fulle potensiale. Det blir også påpekt viktigheten av en gjensidig forpliktelse til det som er bestemt at de skal jobbe med, og teamleder har en viktig rolle ved at de sitter i plangruppe og er nær ledelsen, og har en oppgave ved å lede noe av utviklingsarbeidet. Viktigheten av å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap kommer til uttrykk ved at det skal være åpenhet og at man kan reflektere og stille spørsmål til hverandre selv om lærerne kan oppleve at de har ulike meninger.

5.0 Drøfting

5.1 Faglig refleksjon og diskusjon

Skolen har et overordnet samfunnsmandat som er nedfelt i formålsparagrafen og i overordnet del av læreplanverket, og det er knyttet opp mot felles verdier, og viktigheten at et samlet personale i skolen som reflekterer over disse verdiene. Som det beskrives i overordnet del av fagfornyelsen må verdiene gjøres levende og få en viktig betydning i skolens fellesskap gjennom kunnskap og læring. Verdiene skal prege lærernes og skolens møte med elever og foreldre, og i arbeidet med utvikling av skolen. Dette er en viktig presisering som ligger til grunn fordi uten felles verdier og samarbeid i skolen vil ikke det fremme elevenes læring på en god måte. Man kan se store kvalitetsforskjeller i skolen der praksis og undervisning spriker i flere retninger. Selv om jeg i denne avhandlingen har valgt å ikke fokusere på verdier og drøfte dette spesifikt, må det ligge som en grunnmur i alt man foretar seg i skolen.

5.2 Hvordan møter informantene utviklingsarbeidet.

Skolen er en kunnskapsorganisasjon som stadig er i utvikling, og det kommer nye nasjonale læreplaner som lærerne og skolen må ta i bruk for å forbedre elevenes undervisning og læring. Det innebærer også at lærerne og skolelederne må utvikle sin praksis, og jobbe med utviklingsarbeid. Alle mine informanter sier de ikke møter nye utviklingsarbeid særlig positivt når de får det presentert. Det blir sagt at lærerne kan være avventende for å se om utviklingsarbeidet oppleves nyttig for skolen, og noen tenker også at er dette noe som vil gå over av seg selv. Ut i fra funnene er lærerne avventende til utviklingsarbeidet, og de er svært opptatt av nytteverdien av det de skal jobbe med. Kommer dette elevenes læring til gode? Det kan kanskje være en av grunnene til at lærerne er avventende. Ut i fra informantenes svar kan det se ut som de ikke har noen iboende indre motivasjon for å delta i utviklingsarbeid, og da spesielt i oppstartsfasen.

Det kan virke som de er amotivert i det de får presentert utviklingsarbeidet, ved at et nytt utviklingsarbeid står på trappene. I følge Deci og Ryan (2000) er amotivasjon at lærerne ikke har en intensjon om å engasjere seg eller delta i utviklingsarbeidet. Ut ifra det informantene sier om motivasjon for arbeidet, kan det oppleves som en dissonans ut i fra informantenes uttrykte verdier og engasjement for skolens elever. Det harmonerer ikke helt med å være amotivert for utviklingsarbeid. Ubehaget ved å gå inn i et utviklingsarbeid, ved å utfordre seg selv og tenke på nye måter, kan også motivere lærerne til å endre tankene om at utviklingsarbeidet vil bli bra når de ser at det har en nytteverdi for elevenes læring. Deci og Ryan (2000) skiller på ulike måter for motivasjon, amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. Jeg vil komme tilbake til indre og ytre motivasjon senere i drøftingen under kapittelet om motivasjon.

Ut ifra det informantene sier har det tidligere vært en opplevelse av top-down-styring, der rektor har bestemt hva lærerne og skolen skal jobbe med i utviklingsprosjektet. Med en top-down-styring vil lærernes autonomi utfordres, fordi det er rektor som bestemmer

og styrer det lærerne skal jobbe med. Irgens (2016) referer til forskning av Steensen (2008) der han har undersøkt private virksomheter i Danmark. Han kom fram til at toppstyrte organisasjoner har mindre motiverte ansatte og resultatutviklingen var dårligere enn forventet. Dette kan sees i sammenheng med funn i denne undersøkelsen, ved at lærerne uttrykker at utviklingsarbeidet har vært bestemt av rektor, kommune eller stat. Lærerne har mer fått en utførerrolle der de ikke har fått være med å definere hva skolens utviklingsarbeid skal være. Dette kan være en årsak til at lærerne ikke har vært positiv i møtet med nye utviklingsarbeid. Lærernes autonomi har stor betydning for deres motivasjon for å delta i utviklingsarbeid, og ifølge Koustelios, Karabrtzaki, & Kousteliou (2004) her i Skaalvik og Skaalvik (2009) er dette en forutsetning for at de skal trives og lykkes i arbeidet.

Informantene uttrykker et ønske om å jobbe med utviklingsarbeid som de opplever som nyttig i undervisning av elevene, og at lærerne får være med å bestemme hvilket utviklingsarbeid som skal foregå på skolen. Det kan sees som et bottom-up perspektiv, som betyr at det er et meldt behov fra lærerne. Dette gir lærerne medbestemmelse, autonomi og frihet til å jobbe med det lærerne ser som et behov. I følge Irgens (2016) karakteriseres skoler med et bottom-up-perspektiv som skoler der lærerne deler kunnskap seg imellom og det er høy grad av motivasjon hos lærerne. Jeg vil komme tilbake til top-down og bottom-up i et lederperspektiv når jeg vil beskrive hvilken støtte lærerne trenger. Det å stå i et spenn mellom top-down-styring og et ønske om et bottom-up-perspektiv kan oppleves som krevende i utviklingsarbeid.

5.3 Krevende i utviklingsarbeid

Samtlige informanter sier de opplever det som krevende å stå i utviklingsarbeid, fordi det krever at de må tenke på nye måter og det utfordrer deres nåværende praksis. Videre i funnene av denne undersøkelsen sier informantene at de opplever mange av utviklingsprosjektene som krevende fordi de er styrt av rektor eller kommer fra statlig hold som Utdanningsdirektoratet. De sier samtidig at lærerne ikke har hatt stor innflytelse på hva skolen ønsker å satse på av utviklingsarbeid. Det kan virke som skolens ledelse har tatt styring, top-down, og ikke involvert lærerne i prosessen med å finne ut i fellesskap hva skolen skal utvikle seg i. Det at lærerne ikke har noe medbestemmelse og kan bruke sin autonomi opplever lærerne som krevende, fordi de er en yrkesgruppe som har meninger og kan dele sin kompetanse som kommer skolen og elevene til gode. For at lærerne skal oppleve mestring i nye utviklingsprosjekter, kan det være mange faktorer som spiller inn for at det skal bli en suksess.

Postholm og Rokkones (2014) referer til Desimone (2009) som sier noe om lærernes læring, og dette er interessant i forhold til hva lærerne opplever som krevende i utviklingsarbeid. Desimone (2009) kommer med fem kjennetegn som bør være fremtredende i utviklingsarbeidet. Det er innholdsfokus, sammenheng, aktiv læring, varighet, samarbeid eller kollektiv deltakelse. Informantene uttrykker at utviklingsarbeidet har vært fragmentert, og at det har vært krevende å holde den røde tråden og ha innholdsfokus. De forteller om alt for mange prosjekter på en gang, og det har gitt lite sammenheng i det de har jobbet med. Det kom frem i undersøkelsen at det er krevende med tanke på at de ikke har fått fordype seg i arbeidet, noe som kan være grunnen til at aktiv læring har uteblitt til en viss grad. Informantene opplever at det er satt av for lite tid til utviklingsarbeid i fellesskap. Dette er noe som går igjen i beskrivelsen av krevende utviklingsarbeid, og kan være en årsak til at de ikke er motivert for arbeidet fordi de ikke får fordype seg i tema. I spørsmålet om hva informantene opplever som krevende, svarer informantene at det er vanskelig å få med hele lærerkollegiet på utviklingsarbeidet og dra i samme retning. Det kommer fram at

deres autonomi står sterkt, for de utdyper at de er lærere, de er ledere og de liker å gå sine egne veier. Med bakgrunn i dette kan det være en utfordring å få lærerne til å jobbe sammen i et utviklingsprosjekt, og Desimones (2009) fem kjennetegn for utvikling og lærernes læring er viktige faktorer for å lykkes i arbeidet. Det er viktig at lærerne erfarer at utviklingsarbeidet har et klart mål, ved å holde fokus på innholdet over en lengre tid. Det er også viktig at lærerne har medbestemmelse og at både ledelse og lærerne er aktivt deltakende i utviklingsarbeidet. Det vil meste sannsynlig øke sjansen for at lærerne blir motivert for arbeidet, og jobber sammen i et fellesskap. Det er stadig nye endringer i skolen med nye fagplaner og utviklingsarbeid som lærerne må forholde seg til, og på den andre siden er lærer en yrkesgruppe med høy autonomi og metodefrihet som gjør at det kan oppleves krevende å forholde seg til alt som kommer ovenfra og ned.

Et prosjekt som alle informantene snakket varmt om var da hele skolen deltok i RESPEKT-programmet for noen år tilbake, og de opplevde at alle engasjerte seg i arbeidet. Da hadde de et fokusområde, og det var RESPEKT. Hele skolen deltok, og elevene opplevde at de hadde voksne som hadde en felles standard for hvordan de møtte elevene. Det var en sammenheng i det de foretok seg i utviklingstid og det som foregikk sammen med elevene. Noen av skolens lærere satte i en utviklingsgruppe, der de jobbet fram felles standarder sammen med skolens ledelse. De holdt på med arbeidet over lang tid, og det ble en del av skolens kultur. Dette henger sammen med Desimones (2009) fem kjennetegn som fremmer god læring. Det ga lærerne en motivasjon til å delta, og de så det hadde en god effekt på elevenes psykososiale miljø, og det bedret læringsmiljøet for hele skolen. Desimone (2009) sier også at lederes rolle er viktig for å legge til rette for nok tid, ressurser og oppmuntre i arbeidet og lede utviklingsarbeidet. Dette er viktig for lærernes læring og deltakelse i utviklingsarbeid, og det kommer frem i funnene av min analyse. Alle informantene snakker om viktigheten av tid ved at de har mulighet til å utvikle seg sammen som et kollegium, og at det er nok ressurser i skolen for å ha mulighet til å gi elevene god undervisning som fremmer deres læring. Med utgangspunkt i lærernes læring og motivasjon for utviklingsarbeid kommer det også frem i funn av analysen, viktigheten av å kunne jobbe sammen i team der de kan reflektere og lære av hverandre i profesjonelle læringsfellesskap.

Informantene opplever det som krevende at ikke hele lærerkollegiet drar i samme retning, og ønsker å være med i utviklingsarbeidet. De sier samtidig at de opplever det svært nyttig å jobbe på team der de kan reflektere og lære av hverandre, og lage felles undervisningsopplegg for elevene. Hargreaves og Fullan (2016) referer til Shirley Hord (1997) som dannet begrepet profesjonelle læringsfellesskap, PFL, som går ut på at lærerne i fellesskap skulle utforske og forbedre sin undervisningspraksis. Alle skoler har et profesjonsfellesskap, men det sier ingenting om kvaliteten i arbeidet. Emstad og Birkeland (2020) refererer til Hargreaves og O`Connor (2018) som skiller mellom "profesjonssamarbeid" og "profesjonalitet gjennom samarbeid". Profesjonssamarbeid dreier seg om å jobbe sammen som lærere uten å tenke på kvaliteten i samarbeidet. Profesjonalitet gjennom samarbeid betyr å jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap der lærerne jobber sammen for å forbedre god undervisning med et mål om å gi elevene god undervisning. Funn fra analysen kan mulig antyde at lærerne har et profesjonssamarbeid, da de sier at de samarbeider, men det er lite fokus på hvordan lærerne skal forbedre sin undervisning og hvordan de i fellesskap skal gjøre dette. Lærerne opplever i tillegg at mye av utviklingsarbeidet som har vært ved skolen har vært en top-down-styring fra rektor, og det har vært ulikt hvor stor motivasjon de ulike lærerne har hatt for utviklingsprosjektet. Dette kan igjen sees i sammenheng med lærernes autonomi, og de gjør det de tenker er det beste for elevene. Da kan en mulig konsekvens være at lærerne driver ulik praksis i klasserommet, og at dette vil sprike fra skolens verdier. Ut ifra funnene er det et ønske og en intensjon å jobbe i et fellesskap der det er profesjonalitet gjennom samarbeid, samtidig som de sier at de liker å gå sine

egne veier. Ønsket arbeidsmetode og praksis harmonerer ikke helt ut i fra det informantene sier. I følge Emstad og Birkeland (2020) krever det trening å jobbe profesjonelt gjennom samarbeid, og det kan være hensiktsmessig å ha en ledelse med kunnskap om hvordan lærerne kan utvikle PLF, og gi en systematisk innføring i arbeidet gjennom samtaler rundt deres praksis og være en støttende ledelse. Dette kommer jeg tilbake til under kapitlet om støtte fra ledelsen. Ved å jobbe sammen i et profesjonelt fellesskap kan det utvikle en motivasjon som lærerne tar med seg inn i utviklingsarbeidet.

5.4 Motivasjon for utviklingsarbeidet

Deci og Ryan (1985) presenterer tre grunnleggende psykologiske behov som er viktig for å fremme motivasjon, og det er *autonomi, tilhørighet og kompetanse*. Dette er helt avgjørende for å fremme lærernes motivasjon for utviklingsarbeid. Informantene uttrykker at de liker å være med å påvirke sin undervisningspraksis og skolens utviklingsmål, samtidig som de ønsker en ledelse som tar styring. Man kan se dette opp mot et profesjonelt læringsfellesskap eller Klev og Levins (2018) samskapte læringsmodell. Ved at skolen har en utviklingsgruppe der både lærere og ledere jobber sammen og kommer fram til et felles mål, er det større sannsynlighet for at lærerne kjenner et eierforhold til utviklingsarbeidet og vil motivere de andre lærerne i kollegiet. Informanten sier at dette er en viktig faktor for deres motivasjon. Dette er i tråd med det Deci og Ryan (1993) sier om at jo større grad av ytre kontroll, vil det undergrave den indre motivasjonen. De hevder at *autonomi* og selvbestemmelse er en forutsetning for indre motivasjon. Dette kan være en mulig forklaring på at lærerne ikke har vært så motivert i starten av et utviklingsarbeid, da de opplevde at utviklingsarbeidet var styrt ovenfra og ned, og de ikke hadde stor medvirkning til det som skulle skje.

I et krevende arbeid er det viktig å føle *tilhørighet* til kolleger, der man står sammen i arbeidet og utviklingen. Dette viser funn i analysen at informantene setter høyt, og de poengterer viktigheten av å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap og støtte hverandre. Jeg vil komme tilbake til kollegastøtte senere i drøftingen. Det å kjenne at man har et team eller kolleger som gjør at man blir en del av fellesskapet har stor betydning for lærernes motivasjon. En kilde til mestring er observasjon av andre kolleger som mestrer oppgaven de er satt til å løse (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det å lære av andre lærere og ha et team rundt seg som både lærer bort og gir støtte uttrykte informantene som viktig i utviklingsarbeid. Det gir ny *kompetanse*, som igjen kan være en kilde til motivasjon for læring og utvikling. Det å få en oppmuntring fra både kolleger og ledelse kan være en viktig faktor for god mestringstro, men det trenger ikke være ensbetydende riktig. Noen kan oppleve det som press for å delta aktivt i utviklingsarbeidet, og det kan gi lav mestringstro om man tenker at dette oppleves vanskelig.

Alle informantene uttrykker at utviklingsarbeidet må oppleves som relevant for deres skole, og at det da er lettere å motivere og engasjere seg i arbeidet. Dette kan sees i sammenheng med Banduras (1993) begrep om *mestringstro* eller *mestringsforventninger*, som sier noe om trua lærerne har for å løse oppgavene de skal gjøre i utviklingsarbeidet. Det holder ikke at lærerne har evnene og ferdighetene, men de må også ha motivasjon for å jobbe med utvikling i skolen. Uten motivasjon vil ikke utviklingsarbeidet utvikle seg, og lærerne vil oppleve liten grad av mestringstro. I følge Bandura (1997) er dette en forutsetning for at det skal skje en endring og utvikling. I funnene i denne undersøkelsen kan det virke som lærernes mestringsforventninger eller mestringstro er god, og ut i fra empirien er det ikke først og fremst frykten for å ikke lykkes og få til utviklingsarbeidet som blir nevnt, men heller tvil om arbeidet kommer

elevene til gode. Det handler mer om lærernes motivasjon opp mot elevenes læring, og ikke om deres egen mestringstro. Det kan muligens sees som en kollektiv mestringstro, der lærerne blir motivert av utviklingsarbeidet for at elevenes læring vil kunne bli bedre. Deci og Ryans (2000) skiller mellom indre og ytre motivasjon, der de sier at indre motivasjon skapes av en egen interesse, og oppgaven opprettholdes av seg selv. Ytre motivasjon kan sees på som en oppgave man utfører fordi det forventes at den skal utføres. I funnene kan det se ut som lærerne har ulik motivasjon for hvilket utviklingsprosjekt som er på agendaen. Dette er i tråd med Deci og Ryans (2000) teori om motivasjon, fordi lærerne har ulike betraktninger eller meninger om hva de opplever som motiverende å jobbe med for å fremme elevenes læring, og arbeidet de skal gjøre for å utvikle egen praksis. Ser man på begrepet indre motivasjon, hva er det? Er det noe som er konstant og noe vi er født med, og hva skiller mellom indre og ytre motivasjon? Er det sånn at lærernes belønning knyttes opp til en slags overbevisning eller mangel på overbevisning at dette kommer elevene til gode? Informantene forteller om ulik motivasjon, og at man både kan kjenne på en indre og ytre motivasjon om hverandre. Det trenger ikke være enten det ene eller det andre. Dette kan sees i sammenheng med da de var med i RESPEKT-programmet og de opplevde både en indre motivasjon der de opplevde at programmet fungerte og alle var deltakende fordi de opplevde at dette var noe som hjalp de i hverdagen, og det var en ytre motivasjon der de var forpliktet til å delta for å fremme elevenes læringsmiljø. Lærerne opplevde en støtte i arbeidet både fra rektor og kolleger.

5.5 Støtte

5.5.1 Lederstøtte

I spørsmålet jeg stilte om hvordan lærerne ønsket å bli ledet kom det tre ulike svar. Noen av svarene som kom var at de ønsket en leder som er autoritativ, tydelig, lyttende, en leder som ser ansatte og motiverer de i arbeidet, setter klare mål og har en struktur for arbeidet. Rektor skal være engasjert og brenne for utviklingsarbeidet selv. Ut ifra det informantene uttrykker viser dette litt av den kompleksiteten skolens ledelse står ovenfor. Det handler ikke om bokser som skal sjekkes av, men som leder må man forholde seg til denne kompleksiteten. Dette viser at grunnlaget for kompleksiteten er at samme hvor mye vi snakker om profesjonsfellesskap, er det snakk om å lede individer som har ulike behov og ulike synspunkter. En av de store utfordringene rektor står overfor er å få dette til å smelte sammen, det å lage fellesskap, eller skape grunnlaget for fellesskapet ut av mangfoldet og ulike synspunkter som peker ut i forskjellige retninger. Dette kan sees i sammenheng med Erik Johnsens definisjon på ledelse der han sier at ledelse er kommunikasjonsskapende samspill med ansatte, lederne skal kunne løse problemer og setter mål for arbeidet (Johnsen, 2002, her i Emstad, 2014). Skoleledelsen kan oppleve å stå i et krysspress ved at de skal holde retningen i utviklingsarbeidet og samtidig være aktivt deltakende, motivere og engasjere lærerne til å jobbe med utvikling. I tillegg står skolens ledelse overfor andre oppgaver i skolen. Et spenningsforhold kan være at skoleledelsen skal være den som viser vei og setter i gang prosesser, og samtidig er man avhengig av motiverte lærere for å drive utviklingsarbeid. Det bør være en gjensidig avhengighet til hverandre for at utviklingsarbeidet skal bli en suksess.

I funnene i denne avhandlingen kommer det frem at lærerne ønsker seg en rektor som er tydelig, har klare mål og ser de ansatte. For skolens ledelse kan det være hensiktsmessig å bruke elementer både fra både top-down og bottom-up. Dette fordi rektor har det overordnede ansvaret og gir retning for utviklingsarbeidet. Samtidig

forventes det at rektor skal være en leder som anerkjenner og verdsetter lærernes initiativ for utviklingsarbeid. *jf. verdsettende ledelse* (Skrøvset & Tiller, 2019). Informantene poengterer viktigheten av gjensidig tillit og ansvar for utviklingen på skolen, og at det ikke bør være en ovenfra og ned styring. Dette støttes i forskning fra Steensen (2008) som poengterer at skal virksomheten lykkes må de ansatte ha innflytelse på aktivitetene på arbeidsplassen. Det vil i skolesammenheng si at lærerne må ha innflytelse i arbeidet med utvikling sammen med skolens ledelse. Dette igjen kan sees i sammenheng med lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2020) som jeg kommer tilbake til i et senere avsnitt. Ved at lærerne og rektor i fellesskap finner ut av hvilke satsningsområder skolen skal jobbe med, vil det kunne gi en gjensidig tillit, og større mulighet for at den indre motivasjonen til lærerne vil være der for å drive med utviklingsarbeid. Det at lærerne har vært med å bestemme retning, kan gjøre at starten av utviklingsprosjektet vil bli møtt mer positivt og de selv har fått brukt sin autonomi og medbestemmelse.

Alle informantene har deltatt i ulike utviklingsprosjekt gjennom flere år, og de forteller om ulike motivasjon for de enkelte prosjektene. De peker på at det er viktig at rektor setter av nok tid til å jobbe med arbeidet for at utviklingsarbeidet skal bli en del av lærernes og skolens praksis. Dette er i tråd med det Desimone (2009) antyder at utviklingsprosjekt bør vare over en periode, som f.eks. et semester eller minimum 20 timer for at lærerne skal oppleve at de har lært noe, og at de kan ta det med seg videre i undervisningen av elever. Dette er i tråd med det som kommer fram i empirien, ved at informantene sier at de opplever utviklingsarbeid som fragmentert, og at man holder på med for mye på en gang. Det vil si har ulike tema, og at det ikke er en kontinuitet i arbeidet. Som leder bør man tørre å stå i utviklingsarbeid over tid, og holde en klar retning på hvor organisasjonen skal. I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) kan skolens ledelse påvirke lærernes mestringsforventninger både i positiv og negativ retning i utviklingsarbeidet. Dette kommer til uttrykk gjennom samtalene med informantene der de uttrykker at det er viktig at rektor kommer med positiv tilbakemelding på det som blir gjort og "tar" de på noe som er bra.

Informantene har alle ulike syn på hvordan de ønsker å bli ledet og hva de trenger av støtte, og det viser at ulike individer har behov for ulike grad av støtte i arbeidet. Dette kan sees i sammenheng til Robinsons (2011) definisjon på ledelse, som sier at ledelse skjer gjennom samtaler, og at ledelse er en påvirkningsprosess. Derfor er det viktig at skoleledelsen er aktivt deltakende i profesjonelle læringsfellesskapet med lærerne og har individuelle samtaler jevnlig. Emstad (2014) sier at involvering og deltakelse fra rektor har stor betydning for lærernes engasjement i arbeidet rundt utviklingsarbeid. Dette kommer fram i undersøkelsen, ved at informantene uttrykker at rektor har en viktig rolle som relasjonsbygger og må være en bidragsyter for å skape en skolekultur som er åpen og jobber for å skape tillit innad i organisasjonen (Emstad & Birkeland, 2020). Viktigheten av det profesjonsfaglige fellesskapet blir også forsterket gjennom føringer fra Utdanningsdirektoratet (2020) der lærerne og skolens ledelse reflekterer over felles verdier og utvikler skolens praksis. Aas (2013) referer til ulike empiriske studier som konkluderer med at profesjonelle læringsfellesskap ikke kan utvikles i skolen uten en støttende aktiv leder på flere nivå (Stoll et al. 2006; Aas, 2013). Informantene uttrykker at de ønsker en engasjert leder som gir støtte, viser interessert og deltar som en aktiv part i utviklingsarbeidet. Ved å ha en aktiv og støttende leder kan det gjøre lærernes opplevelse av å bli sett og anerkjent for sitt arbeid bedre. Det kan også være en faktor for å øke lærernes motivasjon for utviklingsarbeidet, og jobbe i et profesjonelt fellesskap. Ut i fra funnene i denne undersøkelsen kan man støtte seg på det Emstad (2014) sier om viktigheten av involvering i utviklingsarbeidet for å støtte lærerne, og dette har stor betydning for lærernes læring at de har en lærende ledelse som er med i utviklingsarbeidet og viser engasjement.

Informantene understreker viktigheten av rektors kompetanse og å ha et engasjement for utviklingsarbeidet som skal foregå på skolen. Emstad og Birkeland (2020) poengterer viktigheten av leders kompetanse i den ferdigheten som skal utvikles, og dette er i samsvar med det informantene sier om at leder må kunne noe om det temaet som de skal utvikle seg i, og at leder kan være en støtte og en reflekterende part inn i arbeidet. Dette gir grobunn for høy grad av tillit og en åpenhet til hverandre. Det at lærere og ledere reflekter over felles praksis kan gi en åpen-for-læring kultur. Rektor skal uttrykke sine klare meninger og er åpen om sine synspunkter, og samtidig ikke prakker de på andre. Rektor må høre ut lærernes synspunkter slik at rektor kan avdekke og korrigere feiltakelser i egen tenkemåte, eller andres tenkemåte. I følge Emstad og Birkeland (2020) står det sterkt i lærende ledelse å utfordre kjerneantakelser. I funnene av denne undersøkelsen, kan man se en antydning til at informantene har opplevd lukket-for-læring, fordi de forteller om en ledelse som har satt agenda for arbeidet, og at lærerne har en opplevelse av og ikke bli hørt i sine synspunkter. Noen av informantene sa de opplevde mistillit, og at det har vært liten grad av verdsetting av det de har gjort.

Funnene sier at leders viktigste oppgave i et utviklingsprosjekt er å vise tillit til lærerne og deres arbeid, og at det er en gjensidig åpenhet mellom ledelse og lærere. Dette kan sees i sammenheng både med verdsettende ledelse og demokratisk ledelse som i følge Skrøvset og Tiller (2019) er gjensidig avhengig av hverandre. Lærerne ønsker tillit, og sier det er en viktig faktor for støtte. Det vil si de ønsker en demokratisk ledelse som handler om samarbeid mellom lærerne og rektor, og at de er gjensidig avhengig av hverandre på flere plan. Dette kommer til uttrykk ved flere av spørsmålene som ble stilt til informantene, og kan sees på som svært viktig i arbeidet de gjør i skolen og den støtten de trenger. Skrøvset og Tiller (2019) referer til Ghaye (2008) som viser til ulike prinsipper for verdsettende ledelse. Ghaye (2008) sier at en verdsettende leder klare å skape energi ved å se muligheter i lærernes arbeid og også utviklingsarbeid. Det kommer frem i funnene at lærerne ønsker at rektor ser deres sterke sider, og at rektor bruker dialog gjennom støttende tilbakemeldinger sånn at lærerne føler seg verdsatt i den jobben de gjør og føler tillit. Samtidig ønsket informanten en tydelig leder som viser vei og som bygger sitt lederskap på respekt for hverandre og at lærerne har medbestemmelse i utviklingsarbeidet og det som foregår på skolen. Informantene sier også at de trenger en rektor som ser sine ansatte og er opptatt av at de skal ha det bra. Dette er i tråd med Ghaye (2008) sine prinsipper for verdsettende ledelse. For at skolen skal være en verdsettende organisasjon, bør rektor gå som et godt eksempel og være et godt forbilde ved å vise en verdsettende lederstil. Dette kan gi store ringvirkninger ved å selv gjøre små grep som lærere og andre ansatte opplever som verdsettende. Et verdsettende grep kan være å gi tillit til at lærerne også kan lede andre lærere i utviklingsarbeid, et distribuert lederskap.

5.5.2 Kollegastøtte

Rektor har det overordnede ansvaret på skolen, men det betyr ikke det er bare rektor som utøver ledelse ved en skole. Lærere er en godt utdannet yrkesgruppe som sitter med mye faglig kunnskap, og i empirien kommer det fram at informantene opplever kolleger som en svært viktig støtte i utviklingsarbeidet. I følge Aas (2013) består både rektors innsats og delt lederskap som to viktige faktorer inn mot det profesjonelle læringsfellesskapet. Delt lederskap blir beskrevet som et distribuert perspektiv. Spillane (2006) peker på at det finnes både formelle og uformelle ledere. Dette kommer til uttrykk i undersøkelsen, da informantene sier det finnes de som tar ledelsen selv om de ikke er tildelt en formell lederrolle. Det kan være lærere som har høy kompetanse på et området, og over tid tar en naturlig ledelse i arbeidet. Dette kan lærerne oppleve som en

god støtte i arbeidet, men det kan også oppstå konflikter med tanke på at andre tar over ansvar som er tildelt en gitt person. Det kan da hemme utviklingsarbeidet, om lærerne ikke har en felles forståelse ved å gjøre det som er bestemt og jobbe sammen profesjonelt i fellesskapet. De fremhever også viktigheten av en god dynamikk i kollegiet for at utviklingsarbeidet skal ha sitt fulle potensiale. De nevner teamleder som en viktig støtte inn i arbeidet, som er en lærer som utøver formell ledelse inn mot de teamene de leder. Teamleder blir sett på av de andre ansatte som en som har tett samarbeid med skolens ledelse, og informantene ser teamleder som en forlenget arm til ledelsen.

Halvorsen (2014) referer til Gronn (2002) som skiller mellom to kategorier for distribuert ledelse, og det er numerisk distribusjon og samhandling. I en organisasjon er det flere som utøver en type ledelse, numerisk distribusjon kan sees på som summen av all ledelse som foregår i skolen. I empirien kommer det fram at lærerne ser på seg selv som ledere i klasserommet, og sett ut i fra det, er det mye ledelse som skjer hele tiden i skolen. Vi har lærere som er ledere, teamledere og den formelle ledelsen. Dette er i samsvar med Aas (2013) som sier at man må se på ledelse fra den enkelte leder som sitter på toppen til å se på ledelse som aktiviteter og praksis. Det vil si at det er ledelse i alle ledd. Aas (2013) viser til Stoll med flere (2006) som hevder at skal lærerne og ledelsen kunne jobbe sammen i profesjonelle læringsfellesskap, er det behov for ulike typer støtte som kan gi næring til lærernes samarbeid, og som igjen kan gjøre at lærerne tar mer ansvar i utviklingsarbeidet. Ved å ha teamledere som bidrar inn i utviklingsgruppe eller plangruppe sammen med ledelsen, kan lærerne oppleve at teamleder snakker lærernes sak inn til ledelsen, og det gir en opplevelse av medbestemmelse. Da får lærerne bruke sin autonomi til å ta avgjørelser som har betydning for elevenes læring. Gronn (2002) skiller mellom tre former for samhandling i distribuert ledelse, som er spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonaliserte praksiser. Empirien retter seg mot de intuitive samarbeidsrelasjonene, der lærerne og skolens ledelse retter oppmerksomheten inn mot utviklingsarbeid. I starten av utviklingsarbeidet viser det seg at lærerne er skeptiske og avventende til utviklingsarbeidet, for først å se om det vil gagne elevenes læring. Når de blir presentert tema og de kommer inn i arbeidet, kan det over tid drive fram endringsprosesser eller forbedring av nåværende praksis, som de ser er nyttig for skolens utvikling. Man kan da si at det er etablert institusjonaliserte praksiser der lærerne har samhandlende aktiviteter for å bidra inn i skolens utvikling. Ut i fra funnene er det svært viktig for informantene i en eller annen form å kjenne støtte fra både lærerkolleger og ledelsen i utviklingsarbeidet, og at de kan medvirke og bruke sin autonomi inn i det profesjonelle læringsfellesskapet.

5.6 Oppsummering

Informantene møter ikke utviklingsarbeid spesielt positivt. De er avventende til nye prosjekter, og det virker som de vil gjøre seg opp en mening om det er nyttig for elevenes læring. Når de ser nytteverdien, kan de kjenne på en økt motivasjon for skolens utviklingsområder. I møte med nye utviklingsprosjekter opplever de at skolen har holdt på med for mange prosjekter på samme tid, og da blir arbeidet fragmentert og uoversiktlig. For at lærerne skal kjenne på motivasjon i en oppstartsfase er det viktig at rektor gir nok tid, og at lærerne opplever at det er et meldt behov initiert av lærerne og ledelsen i fellesskap. Samtidig vil lærerne at rektor skal holde fokus og vise engasjement og gi utviklingsarbeidet en retning. Rektor skal lede arbeidet, være støttende og delta aktivt inn i utviklingsarbeidet.

Lærerne uttrykker at alt av utviklingsarbeid er krevende, for de må tenke på nye måter, og det utfordrer deres eksisterende praksis. De opplever at utviklingsprosjekt som er styrt ovenfra og ned utfordrer deres autonomi og selvbestemmelse som gir lite

motivasjon. De ønsker medvirkning, og å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap. Det kommer fram i empirien at lærerne opplever det som utfordrende å få med alle lærerne til å dra i samme retning, da lærerne har høy grad av autonomi og liker å gå sine egne veier. Ut i fra det informantene sier kan det virke som de samarbeider med hverandre, men de har ikke oppnådd å jobbe i profesjonalitet gjennom samarbeid der de jobber sammen for å utvikle god undervisning og reflekterer over eksisterende praksis.

Støtte i utviklingsarbeidet ser informantene som viktig, både fra rektor og kolleger. Informantene ga tre ulike svar på hvordan de ønsket å bli ledet, og det viser kompleksiteten leder står i ved å prøve å sy sammen et fellesskap og samtidig håndtere mennesker på individnivå og deres behov for støtte. Informantene ønsker en leder som er tydelig og setter klare mål, og hører ut det lærerne har å bidra med. En blanding av top-down styring og en bottom-up strategi kan det virke som er en god løsning i støtte til lærerne i utviklingsarbeid. Teamleder har en viktig rolle ved at de har et tett samarbeid med skoleledelsen. De utøver et distribuert lederskap og kan være en støtte inn i utviklingsarbeidet i et profesjonelt samarbeid med skolens ledelse. Både kolleger og de uformelle lederne i personalgruppen oppleves som gode støttespillere.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Problemstillingen for denne studien handler om å undersøke hvilke utfordringer lærerne opplever i utviklingsprosjekt, og hvilken støtte de trenger. Jeg har fokus på forskningsspørsmål om hvordan lærere møter utviklingsprosjekter i skolen, hva de opplever som krevende og hvilken støtte lærerne trenger fra kolleger og ledelsen i arbeidet. Sentrale perspektiver i studiet har vært teorier om motivasjon og mestringstro, sett i sammenheng med profesjonelle læringsfellesskap, lærende lærere og ulike perspektiver på ledelse. Intervjuer med tre lærere har utgjort det empiriske datagrunnlaget for studien. Undersøkelsen har bidratt til å belyse ulike utfordringer lærere opplever i utviklingsarbeid og hvilken støtte de trenger for å være motivert for arbeidet.

I innledningen hentet jeg et sitat fra overordnet del i LK20, 3,5 om profesjonsfellesskapet og skoleutvikling i som beskriver leders ansvar for å legge til rette for utviklingsarbeid, og skoleleders overordnede ansvar for å legge til rette for motivasjon, mestring og utvikling hos lærerne. Rektor skal skape gode samarbeidsklima som skal være preget av tillit mellom ansatte i skolen. Videre i overordnet del i Læreplanverket står det at skolen skal delta i et profesjonsfaglig fellesskap der lærere og skolens ledelse reflekterer over felles verdier og videreutvikler og vurderer sin praksis. Sett ut fra det som står i overordnet del er det interessant å se på problemstillingen; Hvilke utfordringer opplever lærere i utviklingsprosjekter, og hvilken støtte trenger de?

Ut i fra funn i denne undersøkelsen opplever lærerne ulike utfordringer i utviklingsprosjekt, fordi de forteller om lite motivasjon i starten av prosjektet. De opplever at utviklingsprosjekter kommer ovenfra og ned, og at det er noe de er pålagt å utføre. De opplever liten grad av autonomi og medvirkning til hvilket utviklingsprosjekt som de mener er relevant for den aktuelle skolen. Funnene sier også noe om utfordringen med å få alle lærerne til å dra i samme retning, gjennom arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap. De ønsker gjerne å gå sine egne veier, samtidig som de svarer at de ønsker en leder som viser vei og har klare mål. Funn gjort med tanke på hvilken støtte lærerne trenger i utviklingsarbeid, blir både støtte fra leder og kolleger nevnt som viktig. Funnene viser at det er viktig at leder gir tid, motiverer og oppmuntrer lærerne i arbeidet. Kolleger er en viktig støtte i arbeidet, der veiledning mellom kolleger som fremmer en delingskultur og der lærerne lærer av hverandre. Det blir nevnt viktigheten av teamleder, som er et bindeledd mellom ledelsen og lærerne.

På den ene siden vil lærerne ut i fra autonomi og medvirkningsperspektivet helst finne opp "kruttet" selv, men på den andre siden vil de ha en ledelse som ser dem og som fersker de i å gjøre godt arbeid. Samtidig vil de ha en ledelse som viser vei og som peker ut retningen de skal gå, følge opp og er glødende interessert og signaliserer det utvetydig. Dette kan sees på som en umulig oppgave, men gjennom dialog og medvirkning kan man kanskje møtes mer på midten. Funn i denne undersøkelsen er ikke spesielt oppsiktsvekkende, men ut i fra min profesjonsforståelse og forståelsen av denne virkeligheten som jeg skal utøve ledelse i, er det interessant å finne ut hvordan jeg kan bruke dette i min ledelse av denne skolen videre. Innsikten som denne undersøkelsen har gitt meg, har satt i gang mange tanker om hva som er viktig for at jeg som rektor skal få motiverte lærere til å bidra i utviklingsarbeid og jobbe sammen i profesjonelle læringsfellesskap. En nøkkel til suksess kan mulig være å involvere lærerne i

utviklingsarbeid i planleggingsstadiet, der de får være med å bestemme retning for arbeidet. En aktiv medvirkende utviklingsgruppe som består av både ledelse og lærere. Samtidig må jeg som leder være tydelig, og holde den røde tråden i arbeidet skolen jobber med. Dialog med ansatte, og å se de i det arbeidet de gjør, er viktig. Jeg opplever jeg har fått en innsikt i tanker fra informantene jeg kanskje aldri har fått om jeg ikke har gjort denne undersøkelsen, og jeg opplever det som verdifull informasjon for mitt videre virke som leder på denne skolen. Jeg tenker dette kan ha en overføringsverdi til andre skoler også.

Videre hadde det vært interessant å se nærmere på om de aspektene som har kommet fram i denne undersøkelsen er representativ for resten av skolen. Hvor står resten av kollegiet i forhold til problemstillingen? Hva slags betydning har dette arbeidet og på hvilken måte skal vi drive utviklingsarbeidet videre fremover på denne skolen. Det kunne også vært interessant og sammenlignet resultatet på to skoler.

Referanser

- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice; Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12, 209-229.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman Publisher.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, P.J. (2015). *Kommunal styring av skolen- En studie av styring som kommunikasjon i lys av Luhmanns systemteori* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report RR637. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Brynk, A.S. & Schneider, B.L. (2002). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44.
- Busch, T., Johnsen, E. & Vanebo, J.O. (2003). *Endringsledelse i det offentlige*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks California: Sage Publications
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci E. L. & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci E. L. & Ryan R.M. (2000). Intrinsic & extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 50-70.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualization and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education* (1916). New York: The Free Press.
- Emstad, A.B. (2014). Ledelse av samspillsprosesser i skoleutvikling. I Postholm, M.B. (Red.) *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Emstad, A.B. & Birkeland I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ford, T.G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J. & Ulrick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615-634. doi: 10.1108/jea-09-2018-0185

Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *The school administrator*, 63(10), 1-9.

Gagné, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective Healthcare Organisation*. Oxford: Blackwell Publishing.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership. I K. Leithwood & P. Hallinger (red.) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. 653-696. Dordrecht: Kluwer.

Halvorsen, K.A. (2014). Distribuert ledelse. I.M.B. Postholm (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-96). Fagbokforlaget.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget

Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Hoekstra, A., & Korthagen, E. (2011). Teacher learning in a context of educational change: informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.

Hord, S.M. (1997), *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas: Southwest Education Development Laboratory

Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: FAGbokforlaget.

James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973-982.

Johnsen, E. (2002). *Managing the managerial process: participative approach*. København: DJØF Publikasjon.

Klev, R. og Levin, M. (2018). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Koustelios, A., Karabartzaki, D., & Kouisteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95, 883-886.

Louis, K.S. & Leithwood, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Møller, J. (2004). *Lederidentitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2018). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Personverntjenesten, NSD. Hentet 25.11.22 fra:

<https://nsd.no/personvernombud/>

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2014). *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget.

Ramian, K. (2012). *Casestudie i praksis*. Oslo: Gyldendal.

Robinson, V.M.J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Robinson, V.M.J. (2020). Teori og praksis for lærende ledere. I.A.B. Emstad og I.K. Birkeland (red.) (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic & extrinsic motivation: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Schunk, D.H. & Mullen, C.A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner, I S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Whyllie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 219-235). New York: Springer

Skrøvset, S. & Tiller, T. (2019). *Verdsettende ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2009). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.) *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s.35-44). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere; En utfordring for skoleledere. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.) *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s.35-44). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2013). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*. (Rapport 2013). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Spillan, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Statistisk sentralbyrå. Hva menes med forsknings og utviklingsarbeid.
https://www.ssb.no/innrapportering/naeringsliv/_attachment/349841?_ts=1635e8032d0

Steensen, E.F. (2008). Virksomheders strategiprocesser og præstationer: Top-down styring skader effektiviteten. *Ledelse og erhvervsøkonomi*, 72(1), 5-15.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

St.meld. nr. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter— Ungdomstrinnet*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=2>

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

St.meld. nr. 37, innst. S. nr. 186 for (1990-91) *Organisering og styring i utdanningssektoren*
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=5752>

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Vecio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

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

Aasen, P. (2007). "Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst." I J. Møller & L. Sundli (red.) *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 23-44). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i studien.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Forespørsel og godkjenning av prosjektet fra NSD.

Vedlegg 1:

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres utfordring i utviklingsprosjekt og støtte de trenger»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på Hvilke utfordringer opplever lærere i utviklingsprosjekt, og hvilken støtte trenger de? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære.

Formål

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan lærere opplever skolens utviklingsarbeid og hvilken støtte lærere ser som viktig. Målet med studiet er å finne mer ut om hva lærere opplever de trenger av lederstøtte for å jobbe med utviklingsarbeid i skolen, og hvordan de ansatte møter utviklingsarbeid? Min problemstilling vil være formulert som følger: Hvilken utfordringer opplever lærerne i utviklingsprosjekter, og hvilken støtte trenger de?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut med bakgrunn i din rolle som lærer og har minimum fem års erfaring innen skole som lærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil du bli bedt om å delta i et intervju. Intervjuet vil ta deg cirka 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om det du har erfart knyttet til utviklingsarbeid, hvordan du opplever å stå i dette og hva du tenker skoleledelsen kan bidra med støtte inn i arbeidet. Dine svar blir registrert i lydopptak og lagret elektronisk.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil prosjektleder og prosjektansvarlig ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet ditt vil kun være lagret fysisk på dette samtykkeskjemaet. Navnet ditt vil ikke bli oppgitt i transkriberingen av intervjuet.
- Lydopptak vil kun bli lagret på en mobile enhet og vil bli slettet ved prosjektslutt.
- Datamaterialet vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01,11.22. Personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt. Det anonymiserte datamaterialet vil bli lagret til videre forskning.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS - vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Lene Skjølvik, lene.skjolsvik@ou.trondheim.kommune.no tlf. 90559352 eller Institutt for lærerutdanning NTNU ved Kjell Atle Halvorsen, kjell.halvorsen@ntnu.no, tlf. 91897063

Vennlig hilsen

Lene Skjølvik - Kjell Atle Halvorsen

Prosjektleder - Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "", og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

___ å delta i intervju

___ at opplysninger om meg publiseres, uten at jeg kan identifiseres av andre enn prosjektansvarlig og prosjektleder.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. november 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvilke utfordringer opplever lærere i utviklingsprosjekter, og hvilken støtte trenger de?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan møter lærere utviklingsprosjekt i skolen?
2. Hva opplever lærere i skolen som krevende i utviklingsarbeid?
3. Hvilken støtte trenger lærerne fra kolleger og ledelse?

Intervjuspørsmål:

Presentasjon av prosjektet:

- Hvilket tema og problemstilling for masteroppgaven.
- Hvordan materialet skal brukes og behandles (anonymitet, sitater og gjennomlesing)

Innledende spørsmål:

1. Kan du fortelle kort om din yrkeskarriere i skolen?
2. Hvor mange år har du jobbet?
3. Har du hatt noen funksjoner i skolen de siste 5 årene?

Kan du tenke tilbake på to utviklingsprosjekt i skolen som du opplevde som krevende? Kan du evt. fortelle kort om disse?

Substansspørsmålene:

1. Hva føler du at du er god til i jobben din? Hvilke situasjoner kjenner du på mestringsfølelse og at du er i flyt?
2. Hva føler du kan oppleves som utfordrende gjennom prosessen i arbeidet med utviklingsprosjekt? Kan du fortelle noe om det? Gjerne gi noen eksempler.
3. Hva opplever du som krevende i et utviklingsarbeid?
4. Hvordan opplever du at det kommer nye utviklingsprosjekt i skolen? Kan du fortelle på hvilken måte du møter dette?
5. Hvilken type støtte er viktig for deg når du skal komme i gang med et utviklingsprosjekt på din skole?
6. Hvor viktig er betydningen av teamet rundt deg i det daglige arbeidet med nye utviklingsprosjekt? Hva kreves av teamet ditt i denne sammenhengen?
7. Hva tror du kan være suksessfaktoren for at et utviklingsprosjekt ikke skal stoppe opp, men bli en del av skolens kultur? Hva tenker du er viktig for å få det til?
8. Hva kan din leder gjøre for at du skal få troen på deg selv og kjenne motivasjon for å bidra i skolens utviklingsarbeid?
9. Hvilken type støtte er viktig for deg i et utviklingsprosjekt?
10. Hvordan kan din nærmeste leder eller rektor bidra til emosjonell støtte i utviklingsarbeidet?
11. Hvordan kan din leder skape tillit for at du jobber i tråd med de bestemmelsene som er satt i utviklingsprosjektet?
12. Hva tenker du er en leders viktigste oppgave for at du skal føle tillit og emosjonell støtte fra din leder i utviklingsprosjekt?

Kontroversielle/ sensitive spørsmål:

1. Hvordan ønsker du å bli ledet?

-
2. Kan du fortelle om en gang der du ikke opplevde støtte fra din leder? Hva gjorde det med deg som person og hvilken motivasjon fikk du for videre arbeid?

Vedlegg 3:

[Meldeskjema](#) / [Ansattes forventninger til skoleledere i utviklingsprosjekter](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
302699

Vurderingstype
Standard

Dato
21.06.2022

Prosjekttittel

Ansattes forventninger til skoleledere i utviklingsprosjekter

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kjell Atle Halvorsen

Student

Lene Skjølsvik

Prosjektperiode

07.06.2022 - 28.02.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 28.02.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 28.02.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personvern tjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!